



# UNLP

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis previa a la obtención del título de  
Doctora en Ciencias de la Educación

### **Título del Plan de Tesis**

La escritura expresiva en la lengua materna como estrategia para aliviar el estrés antes  
de la evaluación formal en una lengua extranjera: Desafíos y Percepciones

### **Estudiante**

Juanita Catalina ARGUDO SERRANO

### **Directora de Tesis**

Dra. Silvana Barboni

Febrero 2019

## Resumen

La utilización de la escritura expresiva para aliviar los síntomas físicos y emocionales ha tomado fuerza en los últimos años. Así también, se ha utilizado esta estrategia para aplacar el estrés académico en diferentes grupos de estudiantes antes de ser sometidos a distintos tipos de evaluación; No obstante, existe poca evidencia de la utilización de esta estrategia en la lengua materna, para aliviar el estrés en estudiantes de una lengua extranjera. El objetivo esta investigación es estudiar si la escritura expresiva en la lengua materna puede reducir el estrés y mejorar el rendimiento académico en dos tipos de estudiantes, los de inglés como lengua extranjera y los de la carrera de Lengua Inglesa; además de analizar sus percepciones sobre la utilización de esta estrategia

Doscientos nueve estudiantes de la Universidad de Cuenca, tres cursos de pregrado de la carrera de Lengua Inglesa, un curso de Maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y cuatro cursos del Instituto Universitario Lenguas en los cuales se imparte Inglés como lengua extranjera fueron parte de este estudio. En un inicio se aplicó una adaptación al español del cuestionario “Pennebaker Inventory of Limbic Languidness” (PILL) desarrollado por el Dr. Pennebaker. Posteriormente, se pidió a los participantes que escribieran durante diez minutos sobre alguna experiencia específica de estrés académico de su pasado, antes de ser sometidos a una evaluación formal, Además, inmediatamente después de la evaluación, se administró una encuesta sobre las percepciones de los participantes en cuanto a la utilización de la escritura expresiva. Finalmente, grupos focales con participantes seleccionados, se llevaron a cabo.

Los resultados revelaron que existe un alivio paulatino del estrés académico en los participantes, no así una mejora en el rendimiento académico. A pesar de éstos resultados, los participantes manifiestan sentirse beneficiados con la utilización de esta estrategia, por lo tanto, sería necesario seguir investigando este tema.

**Palabras clave:** estrés académico, escritura expresiva, rendimiento académico, Enseñanza del Inglés como lengua extranjera

## Abstract

The use of expressive writing to relieve physic and emotional symptoms has strongly increased in recent years. Likewise, this strategy has been used to relieving academic stress in different groups of students before an evaluation took place. However, there is little evidence on the use of this strategy to relieve stress in students of a foreign language. The objective of this research is to study the influence the use of expressive writing to relieve academic stress has in English as a foreign language students when using their mother tongue. In addition, to analyzing their perceptions on the use of this strategy.

Two hundred and nine students from the University of Cuenca, three undergraduate courses in the Pre-service English as a foreign language (EFL) program, a Master's course in Applied Linguistics to Teach English as a Foreign Language, and four English as a foreign languages courses at the University Institute of Languages were part of this study. At the beginning, an adapted to Spanish version of the “Pennebaker Inventory of Limbic Languidness” (PILL), developed by Dr. Pennebaker, was applied. Subsequently, before an evaluation, the participants wrote during ten minutes about a specific academic stress experience they had in their past. After they were evaluated, a questionnaire about perceptions on the use of this strategy was completed. Finally, focus groups with selected participants were carried out.

The results showed there is a gradual relieve in academic stress; however, there is not an improvement in academic performance. Despite these results, the participants mentioned they benefited from the use of this strategy; therefore, it would be necessary to continue investigating this issue.

**Key words:** academic stress, expressive writing, academic performance, EFL teaching.

## Dedicatoria

La vida es un continuo aprendizaje, llena de retos que nos planteamos y debemos cumplir en el camino. Es por eso que, al alcanzar uno de ellos, quiero dedicárselo a ustedes, pues su amor es el detonante para mi felicidad y mis ganas de buscar siempre ser una mejor persona. A ustedes que todos los días me enseñan y me permiten ver la vida con ojos de ternura. A ustedes que son mi motivación y mi razón de ser.

Para ustedes:

Pablo, Juanpi y Rebe.

## Agradecimiento

*Siempre hay que encontrar el tiempo para agradecer a las personas que hacen la diferencia en nuestras vidas*

John F. Kennedy

La gratitud es una virtud especial que todas las personas debemos cultivar, no hacemos las cosas esperando una recompensa o un agradecimiento, pero para quien lo recibe puede cambiar de un día común a un día especial, es por esta razón que quiero agradecer a todas las personas que estuvieron a mi lado apoyándome y dándome ánimo durante este viaje.

En primer lugar, quiero expresarle mi inmenso agradecimiento a mi abuelita Filita, ella con su vida me ha enseñado que nunca es demasiado tarde para nada, y que la edad no es impedimento para plantearnos y alcanzar nuevas metas.

A mis padres Guillermo y Rebeca, mis ángeles de la guarda, que han estado conmigo en todo momento, y me han dado su amor y confianza desde antes de verme por primera vez, por ellos soy quien soy, gracias papi y mami por enseñarme que todo lo que nos proponemos podemos lograrlo con esfuerzo y dedicación, gracias por creer en mí, les amo infinitamente, no hay palabras ni acciones que puedan expresar el agradecimiento hacia ustedes.

A mis hermanos María Caridad, Pedro y Coco, mis primeros y mejores amigos, compañeros, y cómplices, gracias por estar siempre a mi lado, soportándome y queriéndome, siempre pensé que debía ser un buen ejemplo de hermana mayor para ustedes, creo que terminaron siendo ustedes mi ejemplo porque me han superado en todo, y me enseñan a ser un mejor ser humano cada día.

A mis sobrinos José, Sofi, Cami, Isa, Julie y Kike por sus sonrisas y hacer la vida de mis hijos más llevadera en los momentos en los que no he podido estar con ellos, gracias corazones.

A mis suegros, Julito y Marujita, que con su paz, serenidad y conformidad para aceptar las vicisitudes de la vida, hacen que vea las cosas con ojos de calma, gracias por darme esa tranquilidad.

A la Dra Silvana Barboni quien con sus conocimientos, experiencia y experticia ha sabido guiarme en la elaboración de este estudio, gracias por entusiasmarse y disfrutar de éste tanto como yo, el trabajo se ha hecho más placentero y llevadero a su lado.

A mis compañeras y sobre todo amigas Mónica, Tammy y Mariace por darme ánimo, apoyo y caminar este trayecto a mi lado, gracias por compartir sus experiencias conmigo.

A Guillermo, Marco Andre, Mónica y Sarita y a sus estudiantes que colaboraron conmigo robándose tiempo de sus clases para dármele y creyeron que este trabajo valía la pena.

Finalmente, a mi familia, a mi esposo Pablo, por apoyarme incondicionalmente sin poner límites a mis sueños, por estar conmigo en todo momento y por desempeñar en ocasiones esa doble labor, padre y madre, a más de su ya cansado y complicado trabajo, es la brújula que guía mi vida, lo mejor que me pudo pasar, sin él no estaría completa. Y, por su puesto, a mis hijos, Juanpi y Rebe, gracias por su paciencia, amor y el tiempo prestado, por aceptar que a más de mamá soy también profesional y que como tal, tengo que prepararme día a día para cumplir mi labor, nunca olviden mis chiquitos que la vida es un continuo aprendizaje, que la paciencia, el esfuerzo y la perseverancia son la mejor combinación para alcanzar el éxito, que una de las pocas cosas que nadie podrá quitarnos jamás es lo aprendido, pongan siempre todo su empeño y amor en lo que emprendan.

Un millón de gracias a todos ustedes.

*Juanita*

## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| Resumen.....   | 2  |
| Abstract .....   | 3  |
| Dedicatoria .....  | 4  |
| Agradecimiento .....   | 5  |
| Tabla de contenido.....  | 7  |
| Lista de Tablas .....  | 10 |
| Lista de Figuras.....  | 12 |
| Lista de Anexos.....   | 13 |
| Prólogo .....  | 14 |
| Descripción y Propósito de la Investigación.....   | 17 |
| 1.1. La Enseñanza del Inglés en el Ecuador .....   | 17 |
| 1.2. La suficiencia del Inglés como requisito de graduación .....                              | 20 |
| 1.3. Escritura expresiva .....   | 21 |
| 1.4. Preguntas de Investigación .....  | 21 |
| 1.5. Posicionalidad .....  | 22 |
| 1.6. ¿Quién soy?.....  | 23 |
| 1.6.1. Experiencia en investigación .....  | 26 |
| 1.7. Resumen de los capítulos.....   | 27 |
| Contexto.....  | 29 |
| 2.1. Universidad de Cuenca.....  | 30 |
| 2.1.1. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca 33 |    |
| 2.1.1.1. Carrera de Lengua y Literatura Inglesa .....  | 35 |
| 2.1.1.2. Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera 37  |    |
| 2.1.2. Instituto Universitario de Lenguas .....  | 38 |
| 2.1.3. Sistema de Evaluación de la UC.....   | 40 |
| Aproximaciones Teóricas y Estudios Empíricos sobre el Objeto de Estudio.....                   | 44 |
| 3.1. Estrés.....   | 45 |
| 3.1.1. Estrés académico.....   | 49 |
| 3.1.2. Estrés académico en estudiantes de lenguas extranjeras .....                            | 50 |
| 3.1.3. El docente frente a la situación del estrés .....                                       | 52 |
| 3.2. Estandarización en la educación .....   | 53 |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| 3.3.     | La enseñanza del inglés en el contexto de los procesos de evaluación en el país..... | 56 |
| 3.4.     | La escuela controlada por grupos de poder.....                                       | 57 |
| 3.5.     | La feminización de la educación.....   | 59 |
| 3.6.     | Aprendizaje social y emocional.....  | 61 |
| 3.7.     | Importancia de la escritura como destreza y terapia.....                             | 62 |
| 3.8.     | Lo que nuestra escritura puede decir.....  | 67 |
| 3.9.     | Estudios con escritura expresiva en estudiantes.....                                 | 68 |
| 3.10.    | Autorregulación, estrés académico y escritura expresiva.....                         | 70 |
|          | Metodología.....   | 72 |
| 4.1.     | Enfoque.....   | 72 |
| 4.1.1.   | Estudio cuantitativo.....  | 73 |
| 4.1.2.   | Estudio cualitativo.....   | 74 |
| 4.2.     | Diseño.....  | 75 |
| 4.3.     | Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....                                 | 76 |
| 4.3.1.   | Técnicas cuantitativas.....  | 76 |
| 4.3.1.1. | Escala.....  | 76 |
| 4.3.1.2. | Cuestionario sobre percepciones.....   | 76 |
| 4.3.2.   | Técnicas cualitativas.....   | 77 |
| 4.3.2.1. | Escritura expresiva de registros.....  | 77 |
| 4.3.2.2. | Grupos focales.....  | 77 |
| 4.4.     | Instrumentos.....  | 78 |
| 4.4.1.   | Instrumentos cuantitativos.....  | 78 |
| 4.4.1.1. | Escala de estrés de Pennebaker.....  | 78 |
| 4.4.1.2. | Encuesta sobre percepciones del uso de la escritura expresiva.....                   | 79 |
| 4.4.2.   | Instrumentos cualitativos.....   | 80 |
| 4.4.2.1. | Miniensayo de escritura expresiva.....   | 80 |
| 4.4.2.2. | Grupos focales por materia o nivel.....  | 81 |
| 4.5.     | Descripción de los participantes.....  | 81 |
| 4.6.     | Triangulación.....   | 83 |
| 4.7.     | Consideraciones éticas.....  | 83 |
| 4.8.     | Análisis de datos.....   | 84 |
|          | Resultados.....  | 88 |
| 5.1.     | Resultados cuantitativos.....  | 88 |
| 5.1.1.   | Descriptivos.....  | 88 |
| 5.1.2.   | Resultados inferenciales.....  | 92 |
| 5.1.2.1. | Escala de síntomas de estrés de Pennebaker.....                                      | 92 |

|                      |  |     |
|----------------------|--|-----|
| 5.1.2.2.             | Percepciones de la reducción del estrés .....                                | 99  |
| 5.1.2.3.             | Rendimiento académico.....   | 106 |
| 5.2.                 | Resultados cualitativos.....   | 110 |
| 5.2.1.               | Organizador gráfico del análisis cualitativo .....                           | 110 |
| 5.2.2.               | Estrés académico.....  | 113 |
| 5.2.3.               | Síntomas.....  | 121 |
| 5.2.4.               | Diferentes roles .....   | 127 |
| 5.2.5.               | Estrés académico en los últimos seis meses .....                             | 129 |
| 5.2.6.               | Escritura expresiva .....  | 131 |
| 5.2.7.               | Temas de ayuda.....  | 134 |
| 5.2.8.               | Otras maneras de aliviar el estrés académico.....                            | 136 |
| 5.2.9.               | ¿Seguirán empleando la técnica de la escritura expresiva en el futuro? ..... | 137 |
| Discusión            | .....  | 140 |
| 6.1.                 | Discusión de hallazgos cuantitativos.....                                    | 140 |
| 6.1.1.               | Hallazgos descriptivos .....   | 140 |
| 6.1.2.               | Resultados inferenciales.....  | 141 |
| 6.1.3.               | Reducción del estrés .....   | 142 |
| 6.2.                 | Discusión de hallazgos cualitativos .....                                    | 144 |
| 6.2.1.               | Síntomas.....  | 146 |
| 6.2.2.               | Estrés académico en los últimos seis meses .....                             | 147 |
| 6.2.3.               | Escritura expresiva .....  | 147 |
| 6.3.                 | Limitaciones del presente estudio .....                                      | 148 |
| 6.4.                 | Conclusiones.....  | 149 |
| Lista de referencias | .....  | 152 |
| Anexos               | .....  | 166 |

## Lista de Tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1 . Niveles de Inglés de Acuerdo al Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas .....   | 18  |
| Tabla 2. Nivel de inglés general por ciclo de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca según MCER, año 2016 .....  | 37  |
| Tabla 3. Promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes del IUL de la Universidad de Cuenca al término del nivel III de inglés de créditos 2011-2016 ... | 40  |
| Tabla 4. Grupos de estudio de acuerdo con el sexo .....  | 88  |
| Tabla 5. Grupos de estudio de acuerdo con la edad .....  | 88  |
| Tabla 6. Grupos de estudio de acuerdo con el nivel de nivel o crédito que está cursando .....  | 89  |
| Tabla 7. Grupos de estudio de acuerdo con la carrera .....   | 89  |
| Tabla 8. Grupos de estudio que afirman haber asistido al médico por estrés en los últimos seis meses .....   | 90  |
| Tabla 9. Grupos de estudio de que afirman haber estado enfermo por estrés durante los últimos seis meses .....   | 91  |
| Tabla 10. Grupos de estudio que afirman haber suspendido las actividades cotidianas por estrés .....   | 91  |
| Tabla 11. Síntomas de estrés según el PILL de acuerdo con el grupo de estudio .....  | 92  |
| Tabla 12. PILL general de acuerdo con el perfil de los estudiantes .....   | 98  |
| Tabla 13. Comparaciones de percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones .....  | 99  |
| Tabla 14. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones según los grupos de estudio .....   | 100 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 15. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones según la edad .....                        | 101 |
| Tabla 16. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones según nivel o crédito .....                | 102 |
| Tabla 17. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones de acuerdo a la carrera .....              | 103 |
| Tabla 18. Percepciones sobre la reducción del estrés en las cuatro intervenciones de acuerdo con el sexo .....            | 104 |
| Tabla 19. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones de acuerdo estado civil .....              | 105 |
| Tabla 20. Comparación sobre el nivel de rendimiento académico entre los cursos estudiados respecto a los exámenes .....   | 106 |
| Tabla 21. Comparación de medidas repetidas entre el examen interciclo y el examen de fin de ciclo .....                   | 107 |
| Tabla 22. Comparación de medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior .....          | 109 |
| Tabla 23. Descriptivo de las medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior .....      | 109 |
| Tabla 24. Supuestos de las medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior .....        | 110 |
| Tabla 25. Correlaciones entre las medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior ..... | 110 |

## Lista de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 ¿Quién soy? .....   | 23  |
| Figura 2 Organización del Capítulo .....   | 29  |
| Figura 3. Modelo de Selye del Síndrome de Adaptación General .....               | 47  |
| Figura 4. Efectos protectores y dañinos de los mediadores del estrés .....       | 52  |
| Figura 5. Matriculados en Universidades y escuelas Politécnicas según sexo ..... | 60  |
| Figura 6. Entrelazado de códigos y familias de códigos .....                     | 109 |

## Lista de Anexos

|   |     |
|---|-----|
| The PILL (original) .....   | 151 |
| Cuestionario traducido y adaptado Pill Del Dr. Pennebaker .....   | 153 |
| Cuestionario Para Medir Las Percepciones De Los Estudiantes ..... | 155 |
| Miniensayos .....   | 156 |
| Preguntas Guía Para Los Grupos Focales .....                      | 159 |
| Carta Informativa y Formulario de Consentimiento .....            | 160 |

## Prólogo

En mi experiencia como docente de inglés he tenido siempre la preocupación de que no evaluamos de la mejor manera el rendimiento académico de nuestros estudiantes, esto me ha llevado a estudiar y leer varios textos relacionados con evaluación, llegando a la bastante trillada conclusión de que la nota, ya sea buena o mala, no refleja siempre los conocimientos de nuestros estudiantes; pues, el momento de la evaluación, llámese prueba, exposición, examen u otros, entran en juego varios elementos que pueden tener una influencia ya sea positiva o negativa en el resultado final.

En la actualidad, la realidad ecuatoriana se complica aún más, pues los estudiantes que terminan el bachillerato son sometidos a evaluaciones que definen su ingreso a la universidad, dejándoles en ocasiones fuera del sistema educativo o incluso obligándoles a tomar carreras que no eran de su preferencia simplemente por no quedarse fuera.

De esta manera, quienes ingresan a la universidad sufren de una sobrecarga de estrés, pues a más de tener que ganarse su ingreso a la universidad, deben lidiar con todo el cambio que significa pasar del colegio a la universidad, siendo hoy en día mayores las exigencias académicas.

En esta misma línea, la enseñanza del inglés como lengua extranjera no se ha quedado atrás, pues para finalizar sus estudios, y como requisito de graduación los estudiantes deben demostrar una suficiencia, en esta lengua, a un nivel B2 de acuerdo con el Marco de

Referencia Común Europeo para las Lenguas, pudiendo decidir, de ser necesario si realizan estos estudios dentro o fuera de la universidad.

De esta manera los estudiantes se ven agobiados al tener que aprobar una materia que no está dentro de su pensum de estudios y viéndose obligados a sacar tiempo de donde ya no lo tienen, pues con las diferentes tareas y obligaciones que deben cumplir en sus carreras ya es suficiente, no se diga así debiendo sumarle a esto el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera.

Con todo este sinnúmero de situaciones se puede aseverar que en la universidad ecuatoriana se cuenta con estudiantes sobrecargados de estrés y que al no saber cómo canalizar esta realidad terminan sin alcanzar los mínimos puntajes requeridos para aprobar las diferentes asignaturas, viéndose en varias ocasiones obligados a repetirlas.

Por lo expuesto anteriormente, se hace imperativo ayudar a estos estudiantes a mejorar su calidad de vida buscando estrategias de asistencia para poder sobrellevar su estrés, que al ser producido por situaciones de estudio es llamado estrés académico, pero que en ocasiones no es el único tipo de estrés que aqueja a nuestros estudiantes.

En busca de una mejora para esta situación y de una más justa forma de evaluar, descubrí el trabajo del Dr. Pennebaker, que me hizo reflexionar sobre el estrés que los estudiantes cargan y, al que yo misma he sido expuesta en varias ocasiones al momento de ser evaluada.

Me deje envolver por la magia de la escritura expresiva y en la actualidad creo firmemente que la palabra es sanadora y que a través de plasmarse en un papel situaciones que nos molestan hace que

indaguemos y aceptemos más el escenario que nos incomoda, podemos apropiarnos de la situación y obtener el poder de transformar cualquier sufrimiento o dolor en una bella luz que nos ayude a ser mejores.

Es por esto que me identifico con la frase de William Golding que dice que "la palabra es una poderosa herramienta que puede cambiar nuestro mundo" al exteriorizar a través de la palabra escrita y específicamente de la escritura expresiva lo que hemos guardado y nos hace daño o nos molesta, vamos encontrando alivio para nuestros males.

Existen aún varios temas relacionados al estrés que hay que resolver y seguir estudiando, pero por lo menos se ha dado ya un primer paso para enfrentar a este gran mal, llamado estrés, que afecta e incomoda a gran parte de la sociedad del siglo XXI, estoy segura que en el futuro nos esperan retos aún mayores, pero debemos seguir en la lucha explorando posibilidades y disfrutando del viaje en el cual nos hemos embarcado.

## I

*Lo que somos proviene de nuestros pensamientos de ayer, y nuestros pensamientos actuales construyen nuestra vida de mañana. Nuestra vida es la creación de nuestra mente.*

*Buda*

## Descripción y Propósito de la Investigación

### 1.1. La Enseñanza del Inglés en el Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador en el artículo 26 determina que

la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. - Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (MINEDUC, 2011, p.1).

Al mismo tiempo, se considera un problema que

la Lengua Extranjera se estudie únicamente en la básica superior y no desde los primeros grados de la Educación General Básica. En función de las actuales demandas de la sociedad del conocimiento, el manejo del idioma inglés es fundamental y necesario como herramienta general de comunicación y de acceso a la información científica y tecnológica actualizada; en esta medida, es imprescindible el abordaje de la enseñanza de este idioma desde edades tempranas, razón por la cual se requiere ubicar una carga horaria de Inglés a partir del segundo año de EGB (MINEDUC, 2011, p.2).

En esta misma línea, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), lanzó el Programa “Enseña Inglés” entregando becas a los docentes de los colegios públicos del país para que se preparen en el extranjero, de esta manera se pretende mejorar la calidad de la enseñanza del inglés (SENESCYT, 2013).

Se emitió un acuerdo que establece la enseñanza del inglés de manera obligatoria, de esta manera se intenta que los estudiantes al finalizar bachillerato alcancen un nivel B1 de acuerdo al marco común europeo (SENESCYT, 2013). Estas decisiones constituyen grandes adelantos en el camino de la educación en el Ecuador, pues en la actualidad mientras más habilidades tengan los estudiantes, mejores oportunidades tendrán.

Por otro lado, la educación universitaria no podía quedar eximida de las leyes en lo que al aprendizaje de una lengua extranjera se refiere, por lo que el Reglamento de Régimen Académico, aprobado por el Consejo de Educación Superior (CES) en el año 2013, indica que la suficiencia de una lengua extranjera (en un nivel B2 de acuerdo al marco de referencia común europeo) es requisito de graduación para las carreras de tercer nivel, dicha suficiencia deberá ser evaluada a partir de que los estudiantes aprueben el 60% de las asignaturas de la carrera; esta evaluación se considera como habilitante para continuar con los estudios .

Con el objetivo de cumplir con el requisito de suficiencia de una lengua extranjera, las Universidades están en libertad de dictar esta materia como parte de la malla curricular o realizar convenios con instituciones que brindan cursos del idioma, siempre y cuando estas instituciones emitan certificados con reconocimiento internacional.

Las instituciones de educación superior, además de sus propios profesores, podrán contar con técnicos docentes para la realización de cursos de idiomas regulares, que sirvan a los estudiantes en el propósito de aprender una lengua extranjera. La presente disposición no se aplicará para las carreras de idiomas.

El artículo 30 del Reglamento de Régimen Académico aprobado por el CES (2013) enfatiza que uno de los requisitos para el acceso a un programa de maestría es la suficiencia de un idioma extranjero.

En las diferentes universidades ecuatorianas se planteó el hecho de que luego de haber tomado dieciocho créditos (tres niveles de seis créditos cada uno), de la materia de Inglés, los estudiantes no alcanzaban la suficiencia en la lengua, por lo que se procedió a realizar una evaluación de los diferentes programas universitarios de Inglés y se determinó que existía una ausencia de recursos y tiempo de estudio destinado a cada nivel estudiado, pues a pesar de que ser el Inglés una materia obligatoria dentro del

pensum de estudios, se dedican únicamente “96 horas divididas en 4 sesiones semanales de una hora y media diarias durante 16 semanas” (Instituto Universitario de Lenguas, 2017) . Esto significa que los estudiantes al finalizar los tres niveles de Inglés han tomado doscientas ochenta y ocho horas de instrucción, en contraste con lo establecido por Cambridge Assessment English (2018) que indica que existe un número determinado de horas para aprobar los diferentes exámenes y certificar que un estudiante tiene determinado nivel de suficiencia de acuerdo con el MRCE, sin que lo establecido por el Instituto Universitario de Lenguas (IUL) alcance estos requisitos, pues para alcanzar el nivel A2 es necesario tomar de ciento ochenta a doscientas horas de instrucción, de la misma manera para pasar del nivel A2 al B1 es necesario de trescientas cincuenta a cuatrocientas horas y del nivel B1 al B2 (requisito para graduarse en la Universidad Ecuatoriana) se necesitan de quinientas a seiscientas horas, por lo que se puede observar que los estudiantes del IUL con el número de horas de instrucción que toman en los tres semestres apenas estarían alcanzando un nivel A2.

*Tabla 1. Niveles de Inglés de Acuerdo al Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas.*

| <b>Nivel del MRCE</b> | <b>Exámenes de Cambridge</b>  | <b>Número de Horas (aproximadas)</b> |
|-----------------------|---|--------------------------------------|
| C2                    | C2 Proficiency - previously known as Cambridge English: Proficiency (CPE) | 1000 – 1200                          |
| C1                    | C1 Advanced - previously known as Cambridge English: Advanced (CAE)       | 700—800                              |
| B2                    | B2 First - previously known as Cambridge English: First (FCE)             | 500—600                              |
| B1                    | B1 Preliminary - previously known as Cambridge English: Preliminary (PET) | 350—400                              |
| A2                    | A2 Key - previously known as Cambridge English: Key (KET)                 | 180—200                              |

Fuente: Cambridge Assessment English (2018)

De esta manera podemos evidenciar que, la enseñanza del inglés ha pasado por un período de evaluaciones y procesos de reforma, ubicándole como uno de los ejes centrales en la llamada "revolución educativa" del país. Actualmente se ha dejado a decisión de cada universidad colocar al Inglés dentro del pensum de estudios; por lo que esta materia puede ser tomada dentro de la Universidad o no, lo que sí es obligatorio es que los estudiantes al finalizar su carrera deben dar un examen de suficiencia en esta lengua, de no obtener dicha suficiencia no podrán graduarse,

## 1.2. La suficiencia del Inglés como requisito de graduación

En la actualidad nos encontramos en un mundo que cambia constantemente, tanto en la economía, la política y el campo social. Los avances en tecnología y comunicación hacen imperativo que todos hablen más de un idioma. También la comunicación juega un papel importante en nuestra sociedad, siendo el inglés una de las lenguas más utilizadas para la comunicación en el mundo. La comunicación en inglés es especialmente importante en el ámbito académico, científico, tecnológico y empresarial. Por lo tanto, la capacidad de hablar inglés se ha convertido en un requisito, es así que el sistema educativo actual intenta mejorar, en los estudiantes, los niveles de expresión lingüística del inglés a través de proyectos de innovación.

De acuerdo con Lightbown y Spada (2016) la suficiencia de un idioma ayuda al desarrollo de la flexibilidad mental; al desarrollo de algunas funciones cognitivas como la atención y la comunicación; al desarrollo estrategias cognoscitivas; entre otras.

Por lo mencionado anteriormente, la universidad ecuatoriana está trabajando para lograr que sus estudiantes logren esta tan deseada suficiencia en una lengua extranjera. Sin embargo, los estudiantes universitarios se encuentran bajo una gran carga de presión y estrés, pues el hecho de saber que todo el esfuerzo de los años de estudios se puede ver truncado al tener que rendir un examen que verifique que a más de los conocimientos en la carrera que escogieron, su suficiencia en una lengua extranjera genera como indican Álvarez, Aguilar, Fernández, Salguero, y Pérez, (2013) varias reacciones emocionales negativas como un miedo a los exámenes irracional ya que el resultado que obtengan determina su futuro. Incluso se puede decir que cuando este miedo está acompañado con niveles altos de ansiedad puede interferir no sólo en el desempeño académico sino también en la vida del estudiante.

De esta manera se puede decir que si bien, por una parte, es importante y necesario que los estudiantes universitarios adquieran la suficiencia en una lengua extranjera, por otra, es necesario también considerar el estrés que el hecho de ser sometidos a un examen de esta naturaleza está afectando en la salud física y emocional de los estudiantes.

Por lo expuesto anteriormente es imperativo buscar estrategias para contrarrestar este tipo de estrés, pues al adquirir la suficiencia en una lengua extranjera los estudiantes están adquiriendo una herramienta indispensable para su futuro profesional y personal.

### 1.3. Escritura expresiva

La escritura expresiva es una estrategia utilizada desde hace algunos años, inicialmente por el Dr. Pennebaker, que ha tenido resultados positivos. La escritura expresiva afecta a las personas en múltiples niveles tanto cognitivos, como emocionales, social y biológico (Pennebaker, 1986).

Por lo tanto, este estudio examinará de qué manera la escritura expresiva en la lengua materna favorece o no a dos grupos específicos de estudiantes de la Universidad para reducir el estrés académico, de esta manera se podrán establecer diferencias y similitudes entre los participantes de dichos grupos.

Además, se pretende explorar y describir la naturaleza de las distintas percepciones de los participantes sobre cómo el acto de la escritura expresiva afecta no sólo su conducta, sino también su rendimiento académico.

### 1.4. Preguntas de Investigación

Con el afán de investigar si el acto de escritura expresiva en la lengua materna ayuda a disminuir el estrés académico y posiblemente a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera del IUL y los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Cuenca, y sus percepciones sobre la utilización de esta estrategia, para luego comparar los resultados, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida el acto de la escritura expresiva favorece a los estudiantes de inglés como lengua extranjera del Instituto Universitario de Lenguas y de la

carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca-Ecuador para reducir el estrés académico?

- ¿Qué percepciones se han forjado los estudiantes que estudian Inglés como Lengua Extranjera, así como los de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa sobre el impacto de la escritura expresiva en su desempeño en las pruebas de conocimiento?
- Nuestra hipótesis es que el acto de escritura expresiva antes de una evaluación formal ayuda a que los estudiantes disminuyan el nivel de estrés que genera el hecho de someterse a una evaluación formal.

Se plantea comparar estos dos grupos, estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera y los de la Carrera de Lengua Inglesa, pues el primer grupo está compuesto por estudiantes de las distintas carreras de la Universidad de Cuenca, que toman la materia de Inglés como requisito de graduación y que se reúnen en una hora determinada para tomar sus clases de inglés independientemente del año que se encuentran cursando de sus respectivas carreras, mientras que el segundo grupo está compuesto de estudiantes que se preparan para ser profesores de Inglés y que sin bien en los primeros años de su carrera se preparan en el dominio de la lengua, tomando materias como Reading and Writing, Conversation, etc, en los cursos avanzados toman materias de contenido que se dictan en Inglés.

Si bien estos dos grupos estudian Inglés, lo hacen de manera y con propósitos diferentes, condición que merece ser estudiada y comparada.

### 1.5. Posicionalidad

Este acápite resume la posicionalidad y ubicación de la investigadora dentro de ésta investigación, posicionalidad concebida de acuerdo a Rowe (2014) como la actitud y postura adoptada por el investigador que influencia la forma en que se plantea el problema, se diseña y se conduce el estudio, e incluso las formas en que se difunden y publican los resultados; es decir, se describe el entorno y bagaje de la investigadora para entender su influencia en las diferentes etapas del proceso de investigación.

Para este trabajo de investigación es necesario entonces ubicar a la investigadora en su contexto tanto laboral, como de formación y personal, y así, ubicarla dentro de la investigación; puesto que el posicionamiento del investigador incluye características personales, como género, raza, creencias, preferencias, posturas teóricas,

políticas e ideológicas, las que influyen y afectan la forma en que se construye el mundo, se usa el lenguaje, se plantean preguntas y se elige la mirada con la que se recopila la información para luego explicarla, de esta manera se moldean los hallazgos y conclusiones del estudio (Berger, 2013).

## 1.6. ¿Quién soy?

Para representar quién soy escogí un gráfico de espiral, que es un gráfico con importancia en el simbolismo de diversas culturas. En las pinturas rupestres del hombre prehistórico encontramos espirales, se cree que este símbolo representaba el ciclo del nacimiento, la muerte y el renacimiento. Las representaciones del sol también solía ser en forma de espiral, creyendo que nace todas las mañanas, muere en el atardecer y renace al día siguiente.

En el caso de la cultura Celta, hay que resaltar la existencia del símbolo de la espiral para expresar la fuerza vital, el crecimiento y también la positividad.

Desde mi punto de vista, es una representación que está en constante crecimiento y evolución; asimismo, no es algo terminado, o cerrado, sino que deja la posibilidad de seguir creciendo, aprendiendo e incrementando bagaje a mi vida. Considero que, a través de la espiral, de esa sucesión creciente o indefinida de acontecimientos, de lo cíclico, de aquello que no parece tener final se puede evidenciar también la “postura o posicionamiento del investigador en relación con el contexto social y político del estudio - la comunidad, la organización o grupo participante” (Rowe, 2014, p. 628).

La persona que soy en la actualidad depende en gran medida de mi contexto familiar y social, de las experiencias del pasado, de mi formación profesional, y de mi constante crecimiento y preparación.

A lo largo de mi vida han ocurrido sucesos que han marcado mi personalidad y mi yo actual. Soy hija de Guillermo y Rebeca, dos seres humanos increíbles, con una gran pasión por sus tareas, mi papá dedicado siempre a su trabajo como ingeniero civil y profesor de matemáticas en la Facultad de Economía de la Universidad de Cuenca, trabajaba todo el día y nunca dejó que nos faltara nada, mi mamá dedicada siempre al ingrato trabajo en la casa, y a cuidar a sus hijos como ninguna otra, siempre estuvieron y están presentes tanto física como emocionalmente para apoyarnos en todo lo que cada

uno de nosotros nos propongamos, muchas veces dejando de lado sus propios sueños y metas para que nosotros logremos las nuestras. Soy la mayor de cuatro hermanos, con los que he viví y sigo viviendo grandes experiencias, con ellos aprendí mis primeras lecciones de solidaridad, de generosidad, y respeto, que la vida es más bonita cuando se cuenta con confidentes, cómplices con quienes compartir risas, juegos y por supuesto peleas, pero sobre todo aprendí a ser feliz.

Desde pequeña, a lo mejor por lo que observaba en mi papá, me sentí atraída hacia la docencia, y jugaba a la escuelita con los más pequeños de la casa, desde entonces creo que supe lo que quería hacer de adulta, me encantaba ver como mi papá calificaba las pruebas de sus estudiantes y me imaginaba haciendo. Cuando terminé el colegio estudié una Licenciatura en Comunicación Social, luego de concluidos mis estudios viajé a los Estados Unidos a un año de intercambio, en ese período aprendí no sólo un nuevo idioma, sino también a desenvolverme sola en la vida y a tomar decisiones por mí misma. Cuando regresé de ese maravilloso viaje, por casualidad empecé a trabajar en lo que yo creí que sería un trabajo temporal, pero en realidad el enseñar Inglés se convirtió en mi forma vida y en mi pasión. Estudié entonces una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y luego una Maestría en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada, en un inicio trabajé como profesora de este idioma en el colegio en el que me gradué, luego comencé a trabajar en la Universidad de Cuenca, este trabajó fue y sigue siendo un reto diario; los estudiantes universitarios a diferencia de los de un colegio tienen un mayor nivel de exigencias y expectativas, a través de esta experiencia he podido crecer en el ámbito académico y también en ámbito personal, pues he recibido de mis estudiantes hermosas lecciones y quien más aprende día a día en esta tarea soy yo.

La evaluación ha sido siempre una de mis preocupaciones y, me he inclinado hacia ésta área. He sido profesora en dos ocasiones del módulo de “Evaluation and Testing” en la maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés, y a través de éste he podido ver como mis estudiantes, no sólo de grado sino también de posgrado, experimentan grandes niveles de estrés e incluso escucharles muchas veces compartir conmigo sobre injusticias que existen entre estudiantes y profesores.

En la actualidad, soy profesora en el Instituto Universitario de Lenguas, ensañando la materia de Inglés a estudiantes de toda la Universidad que deben certificar

un cierto nivel de suficiencia en esta lengua como requisito de graduación y en la Facultad de Filosofía enseñando en el programa de pregrado y preparando a los futuros docentes del inglés. Desde el año 2010 me involucré en un equipo de investigación el cual estudia la formación docente en el área del inglés en la Universidad de Cuenca. Estas experiencias me han permitido palpar y conocer algunos problemas del ámbito educativo, profesional y social que afectan alumnos y profesores.

En lo que a mi vida personal actual se refiere, estoy casada con un hombre maravilloso, que me apoya en todo lo que me propongo lograr, que me ha hecho comprender que todo sacrificio vale la pena y que me hace sentir orgullosa de todos mis actos. Además, tengo dos hijos que día a día me enseñan lo que es amar sin límites, cuidar, respetar, ser paciente, y tolerante. Juan Pablo, el mayor, es la energía y la chispa de mi casa, con sus ocurrencias y buen humor nos hace reír hasta en los momentos tristes. Rebeca, la menor, es la niña más dulce del mundo, es mi compañera, mi confidente, mi amiga, sin estas tres personitas mi vida no estaría completa.

Por todo lo anterior debo seguir preparándome para enfrentar los distintos retos que, en todo sentido, la vida me plantea. En el año 2014 decidí tomar un nuevo reto, con el apoyo de mi familia me inscribí en el Doctorado en Educación que ofrece la Universidad Nacional de La Plata, la que me ha ayudado a ver la vida y la sociedad con nuevos lentes, discutiendo temas no sólo de educación, sino también relacionado con la equidad, la justicia social, el respeto a la diversidad que por supuesto deben ser discutidos en el área educativa pero que en nuestro contexto no son considerados.

En esta nueva etapa y con toda mi experiencia como estudiantes, profesora e investigadora me identifico con lo que Rowe (2014) considera uno de los principios fundamentales de la investigación, el hecho de reflexionar para crear cambio y explorar oportunidades.

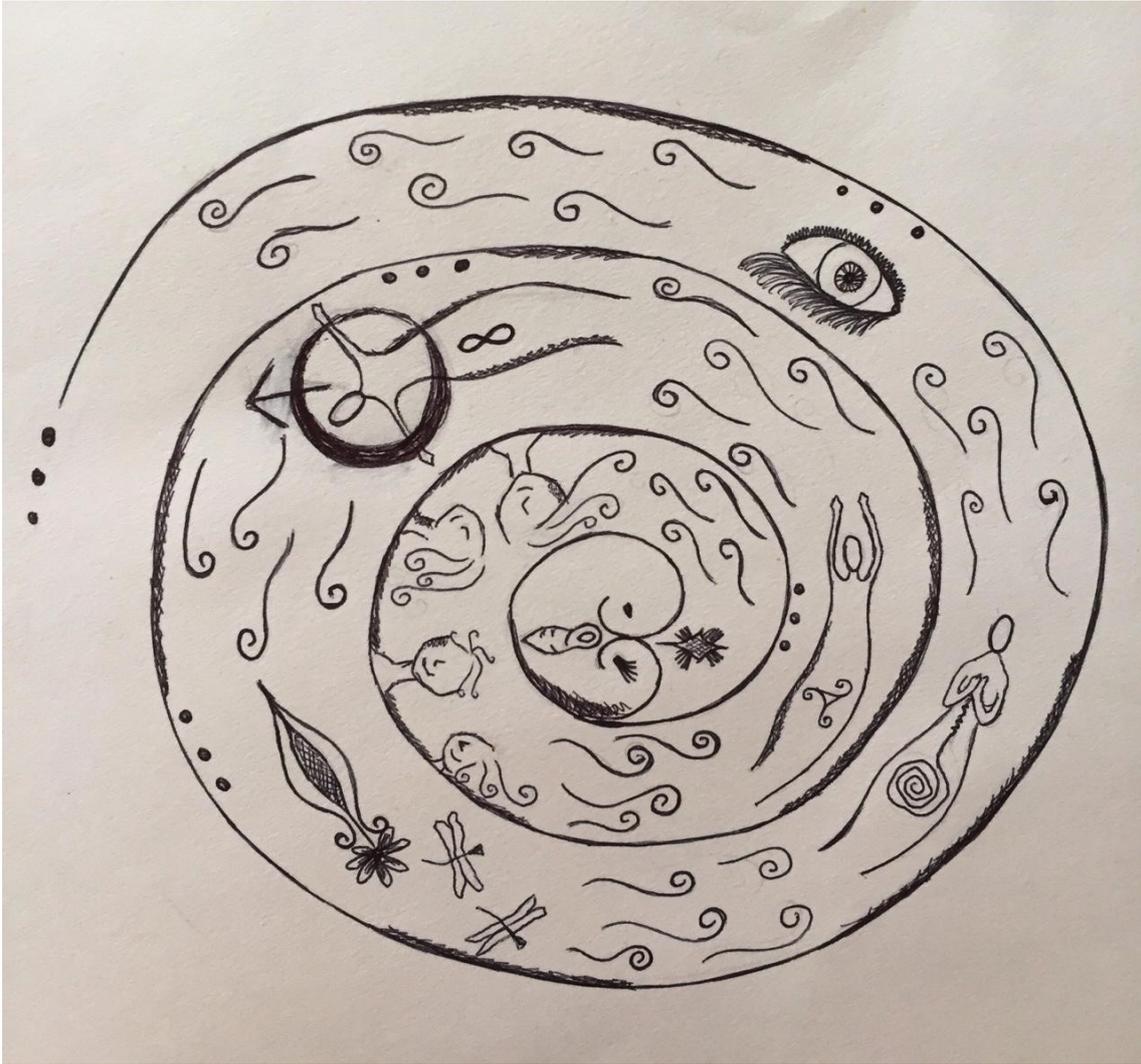


Figura 1. ¿Quién soy?

### 1.6.1. Experiencia en investigación

En el año 2010 fui invitada a ser parte del equipo de investigación de un estudio que era parte de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC) titulado: “Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca”, el cual estaba encaminado a investigar la formación docente en el área del inglés; a partir de este estudio se dictó una capacitación a los profesores de inglés de los colegios fiscales de la ciudad y en la misma rama se desarrolló una segunda investigación titulada “El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca”.

Afianzada en el área de la investigación, pero todavía con mucho que aprender, con algunas colegas formamos un nuevo equipo de investigación, en el cual se trabajó con docentes en formación y se realizó una evaluación de la carrera de Lengua Inglesa en la universidad de Cuenca bajo la óptica del enfoque AICLE.

En ese momento decidí iniciar mis estudios doctorales en la Universidad Nacional de La Plata en Ciencias de la Educación. A lo largo de este trayecto he aprendido mucho sobre investigación y cómo conducirla en el ámbito de la educación, pero considero que no todo está dicho y todavía hay mucho camino por recorrer.

En la actualidad, a más de estudiar el doctorado en educación me encuentro trabajando en un proyecto de investigación titulado: “El nivel de suficiencia del idioma inglés de los docentes de colegios privados de la ciudad de Cuenca y la influencia en sus prácticas pedagógicas”, al visitar algunos de los colegios privados de la ciudad, conversar tanto con profesores como con estudiantes y observar sus clases he aprendido tanto de su conocimiento y me he enriquecido de sus experiencias.

Ser profesora tanto de la Carrera de Lengua Inglesa como del IUL y trabajar en proyectos de investigación con profesores formados y en formación ha despertado en mí algo de sensibilidad al notar que en los períodos de evaluación los estudiantes se ponen tensos, ansiosos y estresados, por lo que siempre me he preguntado qué podemos hacer como docentes para evitar estos sentimientos en ellos; es así que al leer sobre la escritura expresiva como terapia para aliviar diferentes sensaciones que afectan a las personas, me llamó mucho la atención y decidí aplicarla en mis estudiantes para evidenciar sus resultados y así ayudar a aliviar en parte su estrés.

## 1.7. Resumen de los capítulos

En el capítulo 1 incluye algunos antecedentes del estudio, que describen brevemente la situación de la enseñanza del Inglés en el Ecuador a nivel de universidades y cómo ha cambiado en los últimos años en los que se han incluido requisitos y exigencias mayores a los que existían anteriormente. Adicionalmente, se presentan las preguntas de investigación que guiarán el estudio y finalmente el rol de la investigadora en este estudio y en relación al tema de investigación.

En el capítulo 2 se intenta contextualizar el estudio al proveer una descripción de la Universidad de Cuenca, dentro de ésta la Facultad de Filosofía y la Carrera de Lengua

Inglés, se describe también al programa de maestría en el área de la enseñanza del inglés, y por otra parte, dentro de la misma Universidad el Instituto Universitario de Lenguas, encargado de la enseñanza del Inglés como requisito de graduación, así se podrá comprender de mejor manera las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes y cómo los procesos de evaluación afecta su desempeño académico.

En el capítulo 3 se realizan las aproximaciones teóricas relevantes considerando en primera instancia al estrés como un factor que afecta a las personas de distintas maneras, para luego centrarnos en el estrés académico y de esta manera llegamos al estrés en estudiantes de una lengua extranjera y el rol del docente frente al estrés, aterrizando finalmente en la estandarización y feminización de la educación, así como los cambios que se han dado en el país con respecto a los procesos de evaluación en área del inglés, demostrando así que la escuela continúa siendo maneja por grupos de poder. Además, analiza y discute la trayectoria que ha tenido la escritura expresiva como una herramienta terapéutica para ayudar a las personas a liberar sus traumas desde diferentes ángulos. Se ha utilizado la escritura expresiva tanto en la medicina, la psicología e incluso en el área de la educación.

El capítulo 4 describe la metodología de investigación, los participantes del estudio y las etapas de recolección y análisis de datos. Además, describe los diversos factores considerados para avalar la validez y fiabilidad de la investigación, así como las consideraciones éticas.

En el Capítulo 5 se presentan varios descubrimientos importantes que se hicieron en la investigación, se proveen descripciones y análisis de la influencia que tiene la escritura expresiva en la lengua materna antes de una evaluación formal en una lengua extranjera, cómo esta afecta a los estudiantes y las percepciones de los mismos en cuanto a su uso.

En el Capítulo 6 exterioriza las similitudes y diferencias encontradas en los hallazgos de este estudio con estudios previos para así realizar un balance entre lo que se decía sobre la escritura expresiva como un instrumento terapéutico y lo encontrado en este estudio, contiene también interpretaciones de los resultados relacionándolos con la teoría, para finalmente revisar las limitaciones y conclusiones.

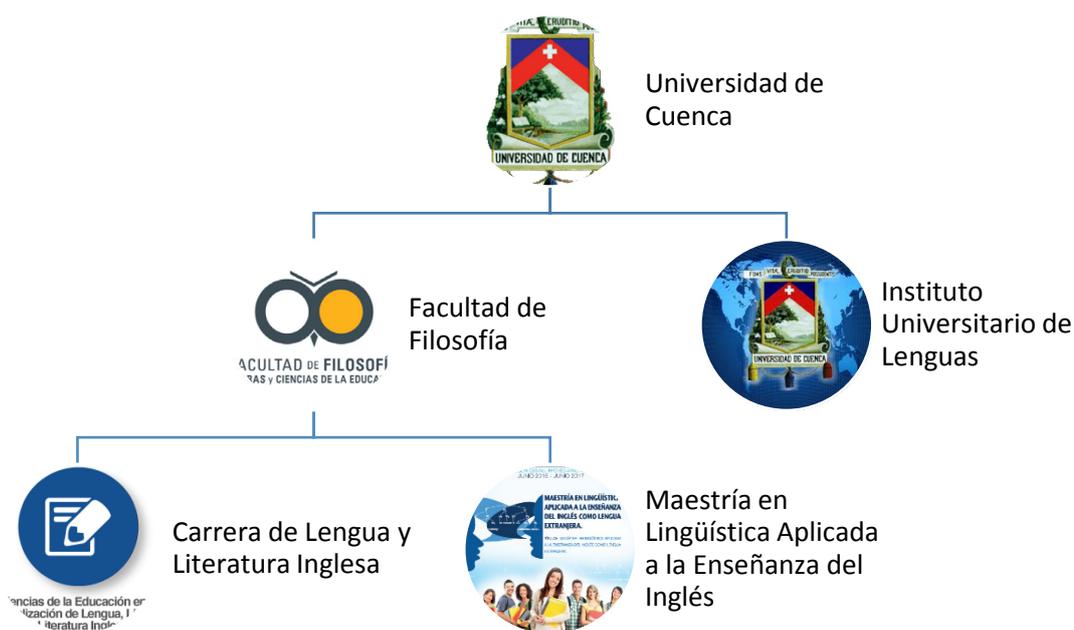
## II

*Contexto y contingencia no están simplemente en los detalles,  
contexto y contingencia son la esencia.*

Richard C. Lewontin

## Contexto

Este capítulo intenta esclarecer el escenario en el cual se llevó a cabo esta investigación. El capítulo, en su primera parte, describe a la Universidad de Cuenca en general, y la situación de la Facultad de Filosofía en particular; dentro de ella, se detalla el contexto de dos instancias en las que la investigación se desarrolló, la carrera de Lengua y Literatura Inglesa (ahora denominada Pedagogía de la Lengua extranjera) y la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, que son las esferas en las cuales se preparan y actualizan los profesionales de la enseñanza del inglés que sirven a la región sur del país. En segunda instancia, se describe el estado del Instituto Universitario de Lenguas, el ente encargado de la enseñanza de idiomas en la Universidad de Cuenca. Y, finalmente, el capítulo explica el contexto del sistema de evaluación que emplea la Universidad de Cuenca.



## *Figura 2. Organización del Capítulo 2*

### 2.1. Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca fue creada el 15 de octubre de 1867 por decreto legislativo en la presidencia de Jerónimo Carrión. En sus inicios se llamó Corporación Universitaria del Azuay. Según Cárdenas (1999), diferentes aspectos de la época fueron moldeando la creación de la universidad, en primer término, la realidad social, económica y cultural del país y de la provincia dentro de la región y, en segundo término, la situación política del momento configurada por las confrontaciones entre liberales y conservadores de ese entonces.

Hay que poner de relieve que en esa época, de acuerdo con Maigushca (1994), la ubicación geográfica de las ciudades y las distintas actividades económicas que ellas emprendían marcaban la pauta para entender el tema de lo regional. En ese entonces existía una profunda desigualdad en las ciudades del país. Las ciudades de la Sierra ecuatoriana estaban entre las más afectadas porque carecían de las mismas oportunidades que las de la Costa, pues al encontrarse separadas por la Cordillera de los Andes, se encontraban también bastante alejadas del comercio e intercambio económico con otros países. Este hecho provocaba una lucha constante entre los gobiernos regionales que se habían formado y el poder del Estado central (Cárdenas, 1999).

Culturalmente, surgió la necesidad de implementar en el territorio nacional la educación superior, puesto que hasta esa fecha la única universidad existente era la Universidad de Quito, hoy Universidad Central del Ecuador (Sánchez, 1981). La importancia de la educación llegó ya a apreciarse como esencial para el desarrollo de pueblos; ciertamente en el discurso político como a ser referida como el “motor de movilidad social, de ascenso de las capas medias profesionales, del artesano capacitado de manera actualizada, y de la secularización –sugerida– de la educación” (Malo, 1940, p.8). Es así que al tiempo que se creó la Corporación Universitaria del Azuay se creó también la Corporación Universitaria de Guayaquil, ambas con objetivos similares. La actual Universidad de Cuenca nació gracias a la gestión de Benigno Malo, considerado como uno de los progresistas cuencanos más importantes del siglo decimonónico. Ya como Subdirector de Estudios del Azuay en 1858 había solicitado la creación de un Colegio Nacional y de una Universidad en Cuenca, petición que fue negada por el

presidente del país, García Moreno, sobre todo por razones políticas: el proponente era contrario a la educación jesuita que en ese entonces recibía todo el respaldo del presidente (Cárdenas, 1999). Malo logró su objetivo con el siguiente gobierno y se convirtió en el primer rector de la Corporación.

En la época en la que la Revolución Liberal estaba en su apogeo, la Ley de Instrucción Pública le asignó la condición de Universidad a la Corporación del Azuay en el rectorado de José Peralta, y la bautizó con el nombre de Universidad del Azuay. La universidad nació acogiendo principios del gran debate que, sobre la educación superior, ocurría en América Latina. En efecto, la Reforma argentina de Córdoba en 1918, de enorme impacto en el orbe intelectual, instó a la reivindicación de la figura del estudiante y a partir de sus postulados se incorporó la representación estudiantil en la vida misma de la universidad ecuatoriana en 1919. En 1926 la universidad adoptó su nombre definitivo, Universidad de Cuenca, e incorporó el principio de autonomía (Universidad de Cuenca, 2011).

La universidad fue creciendo y modernizándose con el vaivén de los tiempos. En 1935 se creó la Escuela Superior de Minas, y luego se erigieron las Facultades de Jurisprudencia, de Medicina y Farmacia, de Filosofía y Literatura y de Teología. En 1939 se creó la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas con la Escuela de Ingeniería Civil. En 1952 se creó la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, que reemplazó a la Facultad de Filosofía y Literatura; un año después, la Escuela de Química Industrial, que en la actualidad funciona como la Facultad de Química. En 1958 se fundó la Escuela de Arquitectura y Urbanismo, en 1961 la Escuela de Ciencias Económicas, actualmente Facultades de Arquitectura y Economía. Posteriormente comenzó a ofertar la Escuela de Administración de Empresas, de Ingeniería Eléctrica, de Sociología, de Tecnología Médica, de Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria, en el año 2004 la Universidad crea el Programa de Turismo y Gastronomía, que luego en el año 2008 se convirtió en la Facultad de Ciencias de la Hospitalidad, y la Facultad de Psicología que fue creada como una estructura académica al interior de la Universidad de Cuenca en el año 2007.

Actualmente la universidad cuenta con doce Facultades: (1) Facultad de Arquitectura y Urbanismo, (2) Facultad de Artes, (3) Facultad de Ciencias Agropecuarias, (4) Facultad de Ciencias de la Hospitalidad, (5) Facultad de Ciencias

Económicas y Administrativas, (6) Facultad de Ciencias Médicas, (7) Facultad de Ciencias Químicas, (8) Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, (9) Facultad de Ingeniería, (10) Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales, (11) Facultad de Odontología y (12) Facultad de Psicología.

En estas Facultades se prepara a los estudiantes en cincuenta y cuatro carreras. Además, la Universidad cuenta con un centro de Posgrados, encargado de organizar las políticas académicas de cuarto nivel; un Departamento de Desarrollo Informático, que se ocupa de manejar y capacitar a la comunidad universitaria en el uso de los recursos tecnológicos de la información; un Instituto de Lenguas y uno de Cultura Física y uno de Cultura. En el aspecto cultural, la Universidad edita publicaciones bajo la coordinación del Departamento de Informática y Cultura; y para impulsar las artes posee la Orquesta de Cámara, un Grupo Polifónico y un Grupo de Danza (Universidad de Cuenca, 2011).

Entre los grandes hitos que ha vivido la universidad, quizá el más notable fue cuando, a inicios de la década de los 70, el presidente del país, Velasco Ibarra, clausuró a todas las Universidades públicas del país por el período de un año porque las vinculó con los núcleos de la oposición política (Cárdenas, 1999).

Para responder a las demandas modernas, la Universidad de Cuenca, como institución pública, plantea como su *misión*:

Formar profesionales y científicos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida, en el contexto de la interculturalidad y en armonía con la naturaleza. La Universidad se fundamenta en la calidad académica, en la creatividad y en la innovación, su capacidad para responder a los retos científicos y humanos de la época y sociedad regional, nacional e internacional equitativa, solidaria y eficiente. (Universidad de Cuenca, 2017b).

Y en su *visión* se señala:

La Universidad de Cuenca se proyecta como una institución con reconocimiento nacional e internacional por su excelencia en docencia con investigación y vinculación con la colectividad; comprometida con los planes de desarrollo regional y nacional; que impulsa y lidera un modelo de pensamiento crítico en la sociedad. (Universidad de Cuenca, 2017b).

En la actualidad, la Universidad de Cuenca se encuentra categorizada como universidad pública clase A (Senescyt, 2018). En sus doce facultades alberga a estudiantes tanto locales, nacionales (en su mayoría de la parte sur del país), así como extranjeros (Universidad de Cuenca, 2017b). La mayor parte de este estudiantado –de acuerdo con el boletín estadístico presentado por su actual rector, Pablo Banegas, a inicios del 2018– han tenido acceso a una educación secundaria pública (Universidad de Cuenca, 2017b).

En esencia, la Universidad ha ejercido un papel significativo a lo largo de la historia en el ámbito regional, que puede resumirse en la producción de fuerzas de trabajo competente, la preparación de sujetos para el manejo de los bienes no sólo económicos y sociales, sino también políticos; y, por supuesto, la generación de conocimiento, que en las últimas décadas se ha centrado en la formación de investigadores; esperando de esta manera un mejor desarrollo de la sociedad.

### 2.1.1. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencia de la Educación y Literatura surgió conjuntamente con la Universidad de Cuenca con el nombre de Filosofía y Literatura en octubre de 1867, pero se reestructuró en 1897 y, posteriormente, en 1952, en el rectorado de Carlos Cueva Tamariz. Al principio se impartían los estudios de Filosofía, Historia y Literatura, luego, en 1965, se inauguraron los estudios de formación pedagógica con especialización en Educación Media, razón por la cual la Facultad cambió su nombre al mantenido hasta hoy, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En 1975 las reformas educativas dieron paso a que en la Facultad los estudiantes deban aprobar un año de materias comunes y cuatro de materias en la especialidad de su elección (Universidad de Cuenca, 2017a).

Para esa época, la Facultad ofrecía las carreras de Filosofía, Investigación y Educación en Valores, Historia y Geografía, Lengua, Literatura en Español y Lenguajes Audiovisuales, Lengua y Literatura en Inglés, Secretariado Superior Bilingüe, Ciencias de Comunicación, Psicología y Pedagogía, Educación Temprana, Matemáticas y Física, Química y Biología y Cultura Física.

En la década de 2010, la Facultad de Filosofía oferta las carreras de Ciencias de la Educación en la Especialización de Filosofía, Sociología y Economía, Ciencias de la Educación en la Especialización de Historia y Geografía, Ciencias de la Educación en la Especialización de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, Ciencias de la Educación en la Especialización de Lengua y Literatura Inglesa, Ciencias de la Comunicación Social en Periodismo y Comunicación Digital, Ciencias de la Comunicación Social en Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas, Matemáticas y Física, Ciencias de la Educación en la Especialidad de Cultura Física, Educación General Básica, Cine y Audiovisuales, Educación Inicial.

En el año 2013, la Constitución de la República del Ecuador en el artículo 353 establece que el Sistema de Educación Superior deberá estar manejado por un ente público que coordine y planifique la relación entre sus representantes y la Función Ejecutiva, este ente lo constituye en la actualidad El Consejo de Educación Superior (CES) (República del Ecuador, 2013); acorde con esto, el CES ordenó que hasta octubre de 2016 todas las carreras de grado y posgrado vigentes en las Instituciones de Educación Superior deben ser rediseñadas; es decir que, deberán ser reestructuradas de forma integral, alineadas a la oferta académica, y tomando en cuenta su demanda en los sectores productivos y sociales, considerando la evolución de la nueva estructura del conocimiento (República del Ecuador, 2013).

El Art. 9 del Reglamento de Régimen Académico definió el propósito de la formación en tercer nivel o grado, correspondiente a “Licenciaturas, Ingenierías, Medicina humana referente a la formación general orientada al aprendizaje de una carrera profesional y académica, en correspondencia con los campos amplios y específicos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)”.

Por su parte, el Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador (2014), armonizó los títulos profesionales similares que difieren en su denominación, a través de la aplicación de una nomenclatura genérica (Art. 4), modificando las denominaciones de las carreras y titulaciones vigentes hasta ese momento.

En la actualidad, en la Facultad se ofrecen estudios en diez carreras, las que luego de haber sido rediseñadas se denominan de la siguiente manera: Pedagogía de las Artes y las Humanidades, Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social, Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, Educación Básica, Cine y Audiovisuales, y Educación Inicial. Las carreras mencionadas no cuentan hasta el momento con la de su rediseño (Universidad de Cuenca, 2017d).

Además, la facultad dispone de una Radio Universitaria, un Departamento de Vinculación con la Colectividad y un Centro de Posgrados cuyo objetivo es la mejora constante y la profesionalización en un nivel de posgrado en el área de las ciencias humanísticas, sociales, la comunicación y la educación (Universidad de Cuenca, 2018).

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación ha contribuido sustancialmente al desarrollo cultural y educativo de la región y el país. Desde 1978 es sede de encuentros de literatura, congresos de historia, concursos de poesía, etc. Ha llevado a cabo eventos académicos sobre Filosofía, Educación Primaria, Lingüística Andina y Educación Bilingüe.

#### 2.1.1.1. Carrera de Lengua y Literatura Inglesa

La Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca se encarga de la formación de docentes en el área del inglés, la lengua extranjera oficial en el sistema educativo nacional. Dicha formación consta de una preparación tanto en el idioma como en la didáctica, a través de la utilización de varias estrategias educativas que permitan a los estudiantes desarrollar, nivelar e incrementar tanto su nivel de competencias en el uso de la lengua así como enseñar esas competencias en los distintos niveles de las instituciones educativas en las que llegarán a desempeñar sus funciones: Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato (Universidad de Cuenca , 2014).

La carrera posee un programa de estudios basado en ejes de formación integral que genera en sus estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos no solo en el ámbito profesional, sino también en lo cultural, humanístico, literario y administrativo. Estos

conocimientos pretenden capacitar adecuadamente al estudiante para hacer frente, de manera efectiva, a cualquier dificultad que pueda presentársele en el ámbito laboral. La carrera, en definitiva, prepara docentes capaces de guiar a sus estudiantes en la formación de un segundo idioma bajo un pensamiento crítico y constructivo (Universidad de Cuenca, 2014).

Según el perfil de egreso tomado de la Carrera de Lengua Inglesa (2014), al terminar su preparación universitaria los estudiantes podrán usar la competencia lingüística y comunicativa de la lengua inglesa a un nivel B2/C1 de acuerdo con el Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas, no solamente en el ámbito social, sino también en el ámbito profesional. También podrán aplicar lo aprendido dentro del período de estudios en la preparación y aplicación de procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este sentido, serán capaces de elaborar planes curriculares que se aplicarán en el proceso de aprendizaje del inglés, así como evaluar dichos procesos y serán capaces de usar la tecnología, recursos literarios y culturales y de diseñar herramientas didácticas y recursos educativos con estos insumos. Adicionalmente, se provee a los estudiantes de un componente investigativo para que puedan involucrarse en la resolución de problemas relativos a la enseñanza (Universidad de Cuenca, 2014).

No obstante, la práctica demuestra que estas expectativas no se están cumpliendo, un estudio realizado en el año 2016 sobre la evaluación del nivel general de inglés de los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que establece una escala de suficiencia (en el que un nivel A1 corresponde a un usuario elemental y el nivel C2 representa un dominio del idioma) nos presenta datos que así lo certifican. El total de estudiantes evaluados  $n = 121$ , el 22,3 % se encuentra en un nivel A1, el 29,8 % en un nivel A2 y el 33,1 % en un nivel B1. Estos resultados no son favorables para una carrera en la que se prepara a los futuros docentes para la enseñanza del inglés y menos cuando entre los requisitos del Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés presentados por el Ministerio de Educación para ser maestros de esta asignatura está el garantizar que los aspirantes a docentes de inglés y quienes se encuentran en servicio alcancen mínimo un nivel B2 de competencia en el idioma (Ministerio de Educación, 2011). El nivel exigido únicamente se cumple en un 10,7 %, mientras que tan solo el 1,7 % lo supera y se ubica en el nivel

C1 (Argudo, Adad, Fajardo-Dack y Cabrera, 2018). Estos resultados se resumen en la siguiente tabla:

*Tabla 2. Nivel de inglés general por ciclo de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca según MCER, año 2016*

|              | A1-      |            | A1        |             | A2        |             | B1        |             | B2        |             | C1       |            | Total      |              |
|--------------|----------|------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|------------|------------|--------------|
|              | N        | %          | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N        | %          | N          | %            |
| Fourth       | 0        | 0.0        | 6         | 5.0         | 14        | 11.6        | 15        | 12.4        | 8         | 6.6         | 1        | 0.8        | 44         | 36.4         |
| Fifth        | 2        | 1.7        | 6         | 5.0         | 5         | 4.1         | 14        | 11.6        | 2         | 1.7         | 1        | 0.8        | 30         | 24.8         |
| Seventh      | 1        | 0.8        | 15        | 12.4        | 17        | 14.0        | 11        | 9.1         | 3         | 2.5         | 0        | 0.0        | 47         | 38.8         |
| <b>Total</b> | <b>3</b> | <b>2.5</b> | <b>27</b> | <b>22.3</b> | <b>36</b> | <b>29.8</b> | <b>40</b> | <b>33.1</b> | <b>13</b> | <b>10.7</b> | <b>2</b> | <b>1.7</b> | <b>121</b> | <b>100.0</b> |

Fuente: Argudo, Abad, Fajardo-Dack y Cabrera, 2018

#### 2.1.1.2. Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

El Centro de Posgrados de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca oferta actualmente la segunda cohorte de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. La maestría pretende cumplir objetivos básicos; el primero, formar y capacitar a profesores en el área metodológica y lingüística desde el enfoque comunicativo y, el segundo, preparar a los profesionales para que incursionen en el ámbito de la investigación pedagógica. Se trata de un programa semipresencial, aprobado con la resolución CES: RPC-SO-41-No.482-2014 (Universidad de Cuenca, 2018). Cuenta con docentes nacionales y extranjeros de interesante trayectoria profesional. Quienes estudian esta Maestría son personas interesadas en profundizar o actualizar sus conocimientos sobre nuevos enfoques y metodologías en el ámbito de la lingüística, de la investigación y la pedagogía específicamente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Nuestra investigación se focalizó también en los estudiantes de esta maestría. Participaron en ella los alumnos de la primera cohorte, que inició en el mes de febrero de 2015 y concluyó en el mes de diciembre de 2016. En la actualidad un 60 % de los participantes de esta maestría están graduados y el 40 % restante se encuentran en la etapa destinada a la elaboración de su tesis (Universidad de Cuenca, 2018). El módulo en el que participaron los estudiantes fue el de Evaluation and Testing, impartido en octubre de 2016, a treinta estudiantes, veintinueve de los cuales eran estudiantes

regulares del programa más una persona que tomó el módulo por iniciativa propia, como parte de su preparación profesional.

### 2.1.2. Instituto Universitario de Lenguas

En 1960, la Universidad de Cuenca creó el Departamento de Idiomas, adscrito a la Facultad de Filosofía, época en la que Carlos Cueva Tamariz cumplía las funciones de rector. En el Departamento se enseñaban los idiomas de inglés, francés, quichua, alemán e italiano. El Departamento de Idiomas acogió las necesidades de los diferentes decanos en lo referente a la enseñanza de las lenguas y actualmente se incluye en la malla curricular de cada facultad la enseñanza del idioma inglés, pues es requisito obligatorio de graduación de la universidad aprobar una lengua extranjera (Instituto Universitario de Lenguas, 2018). En un inicio los estudiantes debían tomar con carácter de obligatorias las clases de una de las distintas lenguas extranjeras a partir del segundo año de su carrera. Cada curso debía tomar en sus dos primeros años dos horas semanales y en sus dos últimos años, tres horas semanales (Instituto Universitario de Lenguas, 2018).

Por lo expuesto en el Diseño curricular del Instituto Universitario de Lenguas, elaborado por la Comisión Académica de dicho Instituto (2018), el Departamento de Idiomas estuvo a cargo de impartir los programas de cursos generales de inglés, alemán, francés y portugués con cuatro semestres de estudio, estudios que formaban parte de los requisitos de graduación para obtener el título universitario. Luego de terminados estos cuatro semestres, los estudiantes, de forma opcional, podían estudiar dos semestres adicionales sin tener estos un carácter obligatorio.

Para responder a la demanda y las necesidades de la época, el Departamento de Idiomas inició cursos en los que podían vincularse estudiantes extrauniversitarios como los cursos para profesionales, que iniciaron en la época de los noventa; este programa constaba de ocho niveles, divididos en seis niveles básicos y dos niveles de conversación. A finales de los noventa, nació el Programa de Cursos de Inglés Intensivo, el cual, al igual que el programa para profesionales, también constaba de ocho niveles, divididos en seis básicos y dos de conversación. En esa misma época, se inició con el Programa de Español para Extranjeros dirigido a dos grupos, (a) a extranjeros residentes en la ciudad que deseaban aprender la lengua española y (b) a convenios con universidades extranjeras con estudiantes interesados en aprender el

español y conocer la cultura cuencana viviendo por un período en la ciudad. Asimismo, en esta misma época se dio comienzo a los programas de cursos virtuales denominados Multimedia y Online con modalidad semipresencial (Instituto Universitario de Lenguas, 2018). Como servicios adicionales, a partir del año 2013 el Departamento de Idiomas oferta cursos de preparación para el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), y desde el año 2015 oferta cursos de preparación para el examen de suficiencia en Inglés A2 para las personas que desean estudiar un posgrado en la Universidad de Cuenca (Instituto Universitario de Lenguas, 2018).

A partir de la Reforma Curricular del año 2009, en la cual se implementa en la Universidad de Cuenca el sistema de créditos, el Departamento de Idiomas ofertó a los estudiantes de toda la Universidad la enseñanza del idioma inglés como una asignatura obligatoria que debía ser aprobada en tres niveles con una duración de seis horas semanales por un semestre completo: Inglés 1, Inglés 2 e Inglés 3. Al aprobar estos tres niveles, los estudiantes aprobaban un total de 18 créditos (Instituto Universitario de Lenguas, 2018).

En noviembre de 2014, El Departamento de Idiomas se separó de la Facultad de Filosofía y, por decisión de Honorable Consejo Universitario de la Universidad de Cuenca, se convirtió en una dependencia autónoma; ese cambio también determinó que se pasara a llamar Instituto Universitario de Lenguas (IUL) y pasó de ser un Departamento de la Facultad de Filosofía a depender del Rectorado y Vicerrectorado de la Universidad directamente (Instituto Universitario de Lenguas, 2018) que atienden la parte académica y administrativa respectivamente.

En la actualidad el objetivo del IUL está centrado en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas vivas a estudiantes universitarios y extrauniversitarios mediante la práctica permanente de las cuatro destrezas de la lengua (escritura, lectura, habla y escucha) (Universidad de Cuenca, 2014). Otro reto del actual IUL es responder a la nueva disposición legal de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que en su Artículo 31 del Reglamento de Régimen Académico sobre el Aprendizaje de lenguas extranjeras demanda que “La suficiencia de la lengua extranjera deberá ser evaluada antes de que el estudiante se matricule en el último período académico ordinario de la respectiva carrera” (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2013). Para aclarar esto, se explica que “en las carreras de tercer nivel, de grado, se entenderá por suficiencia en el manejo de una lengua extranjera al menos el nivel correspondiente a

B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2013).

Pese a estas exigencias, los estudiantes del IUL, al igual que los de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa, no han podido alcanzar un desarrollo óptimo en las competencias en el idioma inglés puesto que, al revisar sus calificaciones desde el año 2011 al año 2016, el promedio obtenido por quienes terminaron el último nivel del sistema de créditos (nivel III) es de 73,39/100. Durante este tiempo, la mayoría de los estudiantes (42,55 %) alcanzaron un rendimiento regular, (60-69 puntos) mientras que una mínima cantidad de estudiantes (6,33 %) se ubicaron en un rendimiento de sobresaliente (90-100 puntos) (Instituto Universitario de Lenguas, 2017).

*Tabla 3. Promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes del IUL de la Universidad de Cuenca al término del nivel III de inglés de créditos 2011-2016*

| UNIVERSIDAD DE CUENCA  |                |              |              |               |              |              |              |               |
|--|----------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| DEPARTAMENTO DE IDIOMAS  |                |              |              |               |              |              |              |               |
| PROGRAMA INGLÉS CREDITOS   |                |              |              |               |              |              |              |               |
| ESTADISTICAS ESTUDIANTES APROBADOS (PROMEDIOS Y EQUIVALENCIAS)/ REPROBADOS |                |              |              |               |              |              |              |               |
| INGLES III   |                |              |              |               |              |              |              |               |
| SEMESTRE   | PROMEDIO (100) | REPROBADOS   | APROBADOS    | SOBRESALIENTE | MUY BUENA    | BUENA        | REGULAR      | TOTAL         |
| Sept.2010/Feb.2011   | 76,06          | 22           | 181          | 16            | 55           | 54           | 56           | 203           |
| Marzo-Agosto 2011  | 74,85          | 25           | 188          | 7             | 51           | 73           | 57           | 213           |
| Sept.2011/Feb.2012   | 73,96          | 44           | 155          | 18            | 35           | 50           | 52           | 199           |
| Marzo-Agosto 2012  | 75,71          | 35           | 196          | 27            | 43           | 58           | 68           | 231           |
| Sept.2012/Feb.2013   | 74,64          | 38           | 227          | 20            | 51           | 71           | 85           | 265           |
| Marzo-Agosto 2013  | 71,77          | 69           | 261          | 23            | 46           | 87           | 105          | 330           |
| Sept.2013/Feb.2014   | 70,91          | 102          | 486          | 20            | 81           | 143          | 242          | 588           |
| Marzo-Agosto 2014  | 72,03          | 95           | 580          | 31            | 108          | 184          | 257          | 675           |
| Sept.2014/Feb.2015   | 70,54          | 126          | 619          | 21            | 91           | 198          | 309          | 745           |
| <b>TOTAL</b>   | <b>660,47</b>  | <b>556</b>   | <b>2893</b>  | <b>183</b>    | <b>561</b>   | <b>918</b>   | <b>1231</b>  | <b>3449</b>   |
| <b>PROMEDIO/PORCENTAJE</b>   | <b>73,39</b>   | <b>16,12</b> | <b>83,88</b> | <b>6,33</b>   | <b>19,39</b> | <b>31,73</b> | <b>42,55</b> | <b>100,00</b> |

Fuente: Archivos de la coordinación de los cursos de créditos y Secretaría del IUL

### 2.1.3. Sistema de Evaluación de la UC

El Reglamento del Sistema de Créditos de la Universidad de Cuenca indica en su artículo 20 que “el proceso de aprendizaje, durante un semestre, será calificado sobre cien (100) puntos en total. De los cuales, cincuenta (50) puntos evaluarán el aprovechamiento (actividades de aprendizaje desarrolladas en el proceso); veinte (20) puntos corresponderán a un examen o trabajo interciclo y treinta (30) puntos al examen o trabajo final” (Universidad de Cuenca, 2017c). En esta misma línea, el artículo 22 señala:

Para aprobar la materia el estudiante necesita completar 60 puntos como mínimo, sumadas las calificaciones de aprovechamiento, del examen o trabajo interciclo y del examen o trabajo final. Para presentarse al examen final, el estudiante debe completar un mínimo de treinta (30) puntos, sumadas las notas de aprovechamiento y examen o trabajo interciclo. En caso de no completar los treinta (30) puntos, reprueba. (Universidad de Cuenca, 2017c)

Asimismo, el artículo 23 regula:

El estudiante que en el examen o trabajo final obtenga menos de doce (12) puntos, sea cual fuere el puntaje acumulado o no complete los sesenta (60) puntos, quedará suspenso y tiene opción para presentarse a un nuevo y definitivo examen, en las fechas que señale el calendario escolar y, si en este examen o trabajo obtiene una calificación menor a doce (12) o no complete los sesenta (60) puntos, reprueba la asignatura. (Universidad de Cuenca, 2017c)

Debe indicarse que estos criterios de evaluación son utilizados en todas las asignaturas de las diversas carreras y facultades de la Universidad de Cuenca. Y debe indicarse que estos parámetros, bien vistos, no son tan estrictos, pues si un estudiante puede aprobar un nivel con una calificación de sesenta (60) puntos sobre un total de cien (100), equivalente al 60 % de rendimiento, supone apenas algo más que la mitad de lo aspirado como meta ideal.

Es imprescindible mencionar que, en estas dos instancias de la Universidad de Cuenca, La Carrera de Lengua Inglesa y el Instituto Universitario de Lenguas, a más de compartir una política de evaluación común cuentan también con diferencias significativas en su forma de evaluar.

En la Carrera de Lengua Inglesa, los profesores coordinan el material que utilizarán en el período escolar; pero, individualmente preparan sus evaluaciones, ya sea de unidad como de mitad y fin de semestre; incluso, en ocasiones entre dos profesores que dictan la misma materia no existe una coordinación para organizar sus instrumentos de evaluación, también hay asignaturas en las cuales por decisión personal del profesor, no porque el sistema así lo requiera, se toma a más del examen final escrito, un examen final oral, dividiendo la calificación total de dicho examen en dos partes, una designada al examen oral y otra al examen escrito (Argudo, 2016).

Mientras que en IUL los profesores no cuentan con un material común, cada docente prepara su material de acuerdo a los contenidos establecidos en el sílabo de cada nivel; pero las evaluaciones tanto de unidad, como de medio y fin de semestre son estandarizadas. Estos instrumentos de evaluación son preparados por una comisión (conformada por profesores del IUL) de acuerdo a los estándares presentados en el MRCE. Los estudiantes deben también de manera obligatoria presentarse dentro del examen final a una evaluación escrita con un valor de veinte puntos y una evaluación oral con un valor de diez puntos, esta última se la realiza en presencia del docente a cargo del curso evaluado y de un docente que actúa como tribunal del examen (Instituto Universitario de Lenguas, 2017).

Ahora bien, el hecho de que los estudiantes posean este nivel de rendimiento y el que no puedan alcanzar los resultados esperados en lo que a la competencia lingüística de inglés se refiere –como se ha evidenciado tanto en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa como en el IUL– y el hecho de que obtener el nivel B2 constituye un requisito indispensable para la graduación de los estudiantes, dan lugar a situaciones de estrés académico porque se trata de enormes retos que deben afrontar.

Con estos antecedentes, como docente de inglés e investigadora de la Universidad de Cuenca juzgo imprescindible indagar sobre el estrés académico y su repercusión en el bienestar de los estudiantes universitarios. Este es un tema que hoy en día no se puede dejar en el margen, pues las investigaciones apuntan a que existe una estrecha relación entre estrés académico, salud mental, retención de conocimientos y, por supuesto, rendimiento académico (Carveth, Gesse y Moss, 1996, Hirsch y Ellis, 1996; Siegrist, 1998; Smith, Johal, Wadsworth, Smith y Peters, 2000; Sinha, 2014, Patterson y Kline 2008).

En efecto, las actividades que los estudiantes universitarios deben cumplir durante un ciclo académico, en especial en los períodos en los que presentan trabajos ya sean orales o escritos y rinden pruebas y exámenes suponen un motivo de estrés. Saber que son evaluados y que esta evaluación repercute en su éxito o fracaso académico influye de gran manera no solo en su bienestar emocional, psicológico, sino también en su bienestar físico. Por eso, es necesario, en una primera instancia, conocer esta situación, para luego buscar la forma de contrarrestarla o ayudar a controlar ese estrés; los estudiantes, al ver que pueden controlar sus emociones se sientan motivados con los

resultados que podrían obtener. En definitiva, atendiendo esta realidad se está ateniendo el rendimiento académico de los estudiantes, como hemos anticipado.

El asunto del estrés académico y de la forma de contrarrestarlo supone un tema que no ha sido estudiado con profundidad en nuestro contexto, a pesar del impacto del problema en la población estudiantil. Asumimos, entonces, que el tema de esta investigación es de suma importancia porque contribuirá de manera significativa a llenar un vacío en la investigación, mucho más cuando emplearemos la escritura expresiva como medio de manejo del estrés estudiantil y porque estamos convencidos de que es una herramienta que podría mejorar la salud mental y física del estudiantado y con ello su rendimiento académico.

### III

*Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia.  
Lo que importa es lo que se hace con ellas.*  
Jorge Luis Borges

## Aproximaciones Teóricas y Estudios Empíricos sobre el Objeto de Estudio

Cuando estaba en primer ciclo, la profesora nos pidió que hagamos una presentación oral en frente de todos. Tuve tres días para prepararme, estudié una y otra vez mi párrafo, y me sabía perfectamente, pero el solo hecho de saber que tenía que decirlo todo en frente de mis compañeros, sentía tanto nerviosismo, y sentía mis manos frías del miedo. Además, la noche antes de la presentación, ni siquiera pude dormir, me levantaba a cada hora pensando en la presentación. Cuando al fin tuve que presentar, pasé al frente temblando, fría y me quedé callada porque no sabía qué decir (Tapia, 2016).

En mi experiencia personal, he tenido que faltar a clases en varias ocasiones porque sufro ataques de pánico causado por la ansiedad que produce el estrés antes de las pruebas. El ciclo anterior falté como dos semanas seguidas debido a esto y al final casi pierdo el ciclo por asistencia y actuación en clase. De todos modos, no es culpa del docente, sino de todo el ambiente lo que ocasiona este estrés (Ordóñez, 2016).

Cuando inicié mis estudios de maestría, me encontraba trabajando como profesor privado de inglés y varias otras materias. Aunque me encontraba bajo la presión de estudiar un curso de cuarto nivel, disponía de cierta libertad en el dominio laboral. Poco tiempo después de ingresar en la maestría, fui contratado como profesor de inglés en una Universidad de la ciudad; es entonces cuando los múltiples requerimientos institucionales de la Universidad en cuestión, combinados con las demandas en términos de tiempo y esfuerzo de mis estudios, desencadenaron problemas de salud de índole gástrica en mí. Desarrollé un estado casi crónico de gastritis que se manifiesta particularmente intenso en situaciones de estrés inmediato. Aunque he recibido el tratamiento apropiado obteniendo resultados satisfactorios es un problema siempre latente en esta situación (Guerrero, 2016).

En general cuando tengo mucho estrés me duele la cabeza y me da migraña. Muchas veces me da visión borrosa por lo que me pueden obligar a parar y disminuir la intensidad de las actividades que estoy realizando. He tenido experiencias relacionadas con la visión borrosa, una vez tuve que orillarme con el carro y esperar a que me vuelva la vista. Estas crisis de migraña me dan cuando no descanso bien y tengo muchas cosas por hacer (Aguilar, 2016).

Las citas anteriores fueron tomadas de estudiantes de la Universidad de Cuenca en el momento en que efectuamos esta investigación. Concretamente, se les pidió que escribieran un breve ensayo sobre una de sus experiencias en la que se prepararon muy bien para rendir una prueba, un examen o una presentación oral; debían detallar sus sentimientos y emociones si por causa del estrés académico se sintieron bloqueados. La lectura de los textos nos permite visualizar la necesidad de estudiar el estrés académico y su impacto en los estudiantes universitarios y a buscar distintas estrategias que pueden aliviarlo. Este capítulo, en el marco de las ideas precedentes, fundamentará teóricamente nuestro estudio.

### 3.1. Estrés

De forma general, manejaremos la definición de *estrés* propuesta por el diccionario de la Real Academia de la Lengua (vigésima segunda edición), esto es, la ‘tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves’. Antes, debemos conocer que el término *estrés* surgió del campo de la ingeniería para describir la tensión física real a la que es expuesta una estructura.

En 1936 Selye describió algunos experimentos aplicados a roedores a los que se les sometió a prácticas que les provocaban estrés: exposición al frío, lesiones quirúrgicas, ejercicio muscular excesivo o administración de medicamentos subletales. El investigador descubrió que después de que un roedor era expuesto a este tipo de situaciones aparecía un “síndrome” que no estaba relacionado con el daño físico causado por el factor estresante. Al estudiar los problemas que el estrés ocasiona en la salud, planteó el Modelo del Síndrome de Adaptación General (GAS, por sus siglas en inglés) que explicaba las reacciones conductuales y fisiológicas causadas por la ruptura en el equilibrio natural del cuerpo. En este modelo se detallaron tres fases que aparecen cuando la persona se encuentra bajo alguna situación estresante: (i) la reacción de

alarma (compensada por la fase de shock y antishock), (ii) la fase de resistencia y (iii) la fase de agotamiento.

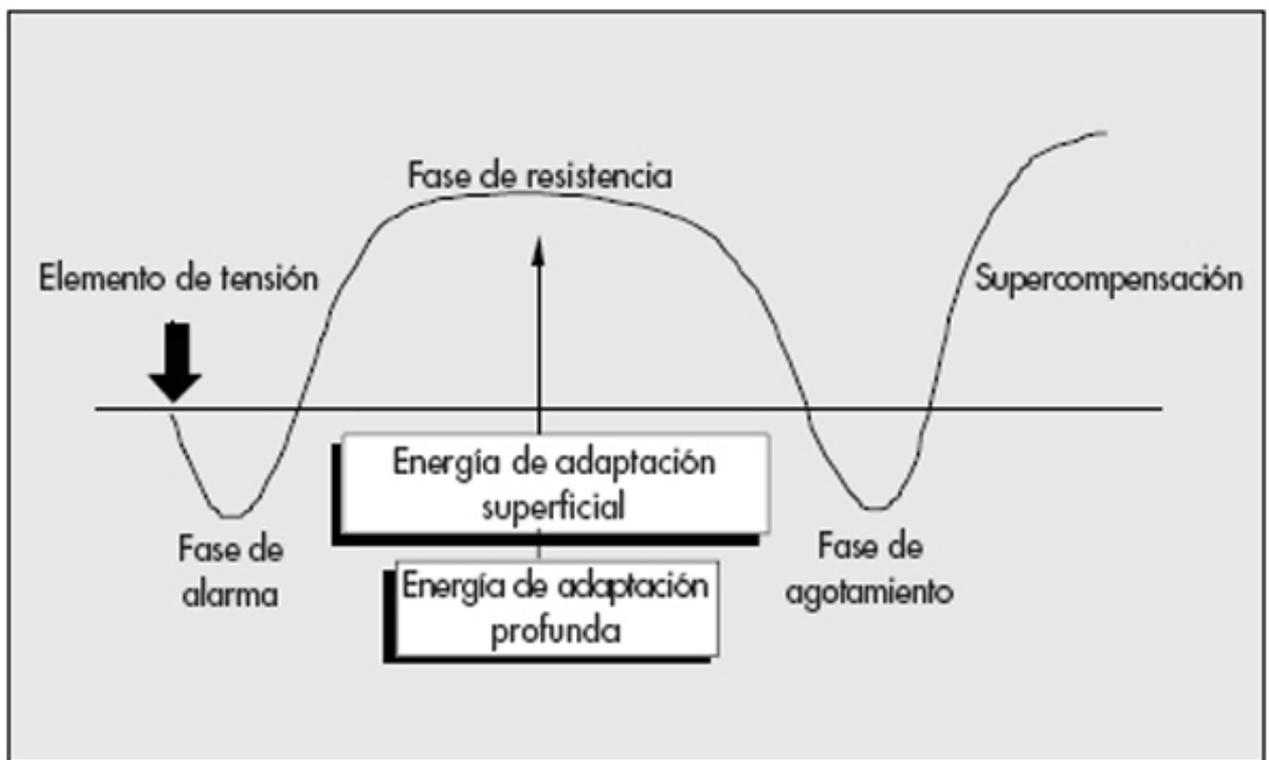
Dentro del equilibrio natural de cada persona, el cuerpo se adapta a factores estresantes menores, sin embargo, cuando un estresor excede la cantidad de adaptación, el cuerpo entra en la fase de reacción de alarma: las células del hipotálamo comienzan a activarse y el sistema nervioso simpático, que regula el sistema simpático-faríngeo del cuerpo (conocido como la respuesta de “lucha o huida”) se suprime.

En la fase de antishock, cuando persiste el factor que provoca el estrés, se activa el sistema nervioso simpático y la reacción descrita como la reacción de “lucha o huida” se produce cuando se utilizan los diferentes recursos naturales del cuerpo que se activan en caso de peligro. Esto ocurre a través de la activación del eje hipotalámico-pituitario-adrenal-cortical (HPA) (Smith y Vale, 2008). Los mismos autores identificaron este proceso, y explicaron que cuando el sujeto se encuentra en una situación estresante se libera el factor de corticotropina (CRF, por sus siglas en inglés), la hormona y el neurotransmisor responsable de regular el eje HPA del hipotálamo (una estructura en el cerebro vinculada al sistema endócrino y nervioso) en la glándula anterior pituitaria (una estructura en el cerebro que regula el crecimiento y la reproducción). Esto estimula la liberación de la hormona adreno-corticotrópica (ACTH, por sus siglas en inglés) en el torrente sanguíneo para llegar a la corteza suprarrenal que se encuentra en la parte superior del riñón. La corteza suprarrenal estimula los glucocorticoides (conocidos como *cortisol* en los humanos), una hormona esteroidea que regula las respuestas cardiovasculares, inmunes y de comportamiento. Luego el cortisol entra en un ciclo de retroalimentación negativa en el hipotálamo y la hipófisis intenta suprimir la producción de CRF y ACTH. Si bien en un corto plazo la liberación de cortisol es esencial y valiosa, la liberación excesiva “puede contribuir al desarrollo de patologías” (Smith y Vale, 2008, p. 385).

En esta etapa las hormonas “estresantes” incrementan y la sangre fluye a todos los órganos del cuerpo y lo prepara para combatir o evitar el estrés; físicamente las pupilas se dilatan; aumenta la presión arterial, el ritmo cardíaco y la sudoración; se presenta una aceleración de la respiración y del corazón; pueden darse dolores de cabeza, mareos y temblores musculares, entre otros síntomas (Cannon, 1915). Si la situación que causa el estrés continúa, de acuerdo con Selye (1976), se ha llegado a la segunda etapa de resistencia, cuando el cuerpo se adapta a esta situación, pero continúa

existiendo un nivel elevado de cortisol, lo cual mantiene el estado de alerta. Para Selye, si la liberación de cortisol continúa, puede causar dolores de cabeza, dolores musculares o hasta una parálisis temporal. Con la activación del eje HPA y la liberación de cortisol, el cuerpo utiliza gran parte de sus recursos; es justamente a esta etapa a la que llegan los estudiantes cuando se encuentran en la fase de preparación para los exámenes. Si la situación de estrés continúa, el cuerpo entra en la etapa final, cuando el cuerpo se siente realmente cansado y, por más que lo intente, no puede aguantar la situación que provoca el estrés y se producen úlceras, problemas cardiovasculares, entre otros.

*Figura 3. Modelo de Selye del Síndrome de Adaptación General*



Fuente: Selye, 1936.

El modelo descrito por Selye evidencia varios puntos que merecen destacarse. En primer lugar, todos los eventos de la vida cotidiana causan algo de estrés, por lo que el estrés en sí mismo no es malo, lo que es malo es el estrés excesivo que debe ser evitado en lo posible. La situación que causa el estrés provoca la necesidad de que el individuo adapte su cuerpo a este momento y el cuerpo reacciona de distintas maneras, reacciones que a veces pueden visualizarse y en otras no, lo que conlleva a que únicamente en el momento de una enfermedad la persona se dé cuenta de que se encuentra bajo estrés. Cuando esto ocurre, es importante que se mantenga monitoreada.

El estrés no se debe eliminar solo con las secreciones de ACTH, corticoides o catecolaminas; estos elementos parecen manifestar únicamente las principales vías de adaptación inespecífica, pero no son más que unos pocos elementos de un esquema muy complejo. Eliminar la situación que provoca el estrés implica eliminar el estrés (Taché y Selye, 1985).

El aporte de Selye (1936, 1976, 1980) en el campo de la salud es haber introducido el término *estrés* como lo conocemos hoy en día. Sus trabajos se basaron en el análisis de factores estresantes físicos y en su definición del estrés como “la respuesta no-específica del cuerpo a cualquier esfuerzo que se le pida realizar” (p. 692), definición que modificó en 1976 cuando identificó, junto a los factores estresantes físicos, el estrés físico. De ese modo, *estrés* pasó a ser entendido como “un estado que se manifiesta a través un síndrome específico que consiste en todos los cambios no-específicos dentro de la biología inducidos en este sistema” (Selye, 1976, p. 64).

Tomando en cuenta la posición de la medicina, entonces, el estrés puede causar algunos problemas de salud tales como diferentes reacciones alérgicas en la piel; problemas estomacales como acidez, estreñimiento, síndrome del intestino irritable; diabetes; mareos; dolor de cabeza; artritis; tos; depresión; algunos problemas cardíacos, como angina, arritmia cardíaca, hipertensión; enfermedades infecciosas, como resfriados o herpes, infertilidad, insomnio, náuseas, nerviosismo; dolor de cualquier tipo, como dolor de espalda, dolor de cabeza, dolor abdominal, dolor muscular, dolor en las articulaciones, dolor crónico, dolor auditivo; fatiga y úlceras (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, Aguilera-Velasco y Delgado-García, 2014; Benson y Stuart, 1993). El estrés, ciertamente, puede ser el causante de todas estas molestias, pero la relajación, utilizando cualquier tipo de estrategia, podría ayudar a calmarlas.

Por otra parte, el estrés puede también ser beneficioso, pero únicamente en cierto grado. Folkman y Tedlie (2000) y Lyubomirsky y King (2005) estudiaron la influencia positiva del estrés y reportaron que, en grado leve, puede motivar a las personas y conducir al éxito en cualquier tarea que estén desempeñando. Y adicionaron que los individuos que enfrentan el estrés con positivismo podrían predisponerse a tomarlas como retos que deben ser afrontados más que como amenazas.

### 3.1.1. Estrés académico

Para Goodman (1993), las situaciones que provocan estrés en las personas pueden ser agrupadas dentro de algunas categorías: académicas, financieras, o las relacionadas con el tiempo, la salud y con las que se autoimponen. En esta investigación nos referiremos únicamente al estrés académico. Este tipo de estrés se configura por el conjunto de situaciones frente a las cuales los estudiantes experimentan falta de control y que les provocan respuestas de tensión, por ejemplo cuando se someten un examen, lo que supone una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio (Selye, 1976).

¿Qué situaciones concretas de la vida escolar afectan a los estudiantes? Podemos encontrar la cantidad de conocimientos requeridos y la idea de que el tiempo para interiorizarlos no es el suficiente (Carveth, Gesse y Moss, 1996). Si bien los estudiantes atraviesan momentos de estrés a lo largo del semestre, los periodos de pruebas y exámenes incrementan la posibilidad del estrés porque hay que preparar una gran cantidad de contenido para el examen en un período de tiempo corto (Abouserie, 1994; Britton y Tesser, 1991), a eso se suman la presión de obtener buenas calificaciones; impactan también los requisitos que deben cumplir en la universidad, sobre todo, cuando no pueden o no disponen de los recursos materiales o económicos suficientes para enfrentarlos (Agarwal, D'Antonio, Poediger, McDermott y McDaniel, 2014; Backović, Ilić Zivojinović y Maksinovi, 2012; Bonacio y Reeve, 2010; Ekpenyong, Nyebuk y Aribo, 2013; Poussin-Pascal, 2015; Suárez-Monte, Díaz-Subieta, 2015), o bien cuando no pueden acceder a diferentes recursos dentro de los predios universitarios (Fairbrother y Warn, 2003).

Hay evidencias que sugieren que el estrés académico puede conllevar consecuencias negativas en el desempeño académico y en la salud física y mental de los estudiantes (Hirsch y Ellis, 1996; Siegrist, 1998; Smith, Johal, Wadsworth, Smith y Peters, 2000; Sinha, 2014). Conforme lo descrito por Patterson y Kline (2008), los problemas de salud mental podrían conducir a diversos problemas en la vida escolar: afectar al rendimiento académico, influir en la deserción escolar e incluso dar lugar a la pérdida de interés en el aprendizaje. Otra consecuencia, anotada por Caldera, Pulido y Martínez (2007); Hamizah, Alavi, Aloghasem y Ahmadi, (2018) y Schwabe (2012) es que se pueden afectar las habilidades de las funciones ejecutivas como el pensamiento

crítico, la falta de atención consciente, o las personas pueden anular las emociones para involucrarse en tareas que les permiten alcanzar un objetivo. Cuando el estrés es excesivo, los estudiantes pueden experimentar alguna molestia ya sea física o psicológica (Agolla y Ongori, 2009; Chiu, Chon y Kimball, 2003; Ongory y Agolla, 2008; Malach-Pine y Keinan, 2007; Murphy y Archer, 1996; Zaith Bataineh, 2013). La situación resulta altamente paradójica si recordamos que uno de los objetivos de la educación superior es ayudar a formar y fomentar estudiantes motivados y preparados para trabajar en una sociedad cada vez más demandante.

Otra situación condicionante es la relación profesor-estudiante. Como afirman varios estudios (Dörnyei, 2001; Hughes y Kwok, (2007); Little y Kobak, 2003; y O'Connor y McCartney, 2007), el maestro es un mediador entre el conocimiento y los estudiantes, y también actúa como un elemento motivador del trabajo de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula, por lo que una mala relación entre ellos impactará negativamente en el desempeño escolar.

Ahora bien, para comprender de mejor manera el estrés académico resulta imprescindible tomar en cuenta algunas cuestiones que rebasan el plano académico, y considerar factores sociales, económicos, familiares, culturales e institucionales (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). Es decir, el hecho de que un estudiante sea más propenso al estrés depende no solo de su temperamento, sino también de la capacidad de la persona para afrontar las distintas dificultades del contexto del cual proviene. Hay que comprender también que cada individuo percibe el estrés de diferente manera, y estas diferencias podrían determinar los distintos efectos que el estrés ocasiona en ellos (Keyes y Goodman, 2006; Kania, 2014; Stevenson y Harper, 2006). En este sentido, como aseguró Egan (2004), la mujer suele ser la más afectada porque debe combinar sus labores de estudios con las labores propias del cuidado de la casa y de los hijos (Olukemi Lasodea y Awotedu, 2013). Y hay que comprender que las situaciones estresantes pueden afectar no solo a los estudiantes, sino también a los profesores (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012).

### 3.1.2. Estrés académico en estudiantes de lenguas extranjeras

La literatura describe que los estudiantes de idiomas con frecuencia están agobiados por cargas de ansiedad y estrés en el aula, lo que, por supuesto, incide en su

rendimiento académico (Sparks y Ganschow, 2007). El modelo desarrollado por Lazarus y Folkman (1986) explica que los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a una situación estresante:

La experiencia estresante resulta de las transacciones entre la persona y el entorno. Estas transacciones dependen del impacto del estresor ambiental, impacto mediatizado, en primer lugar, por las evaluaciones que hace la persona del estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés (p. 7).

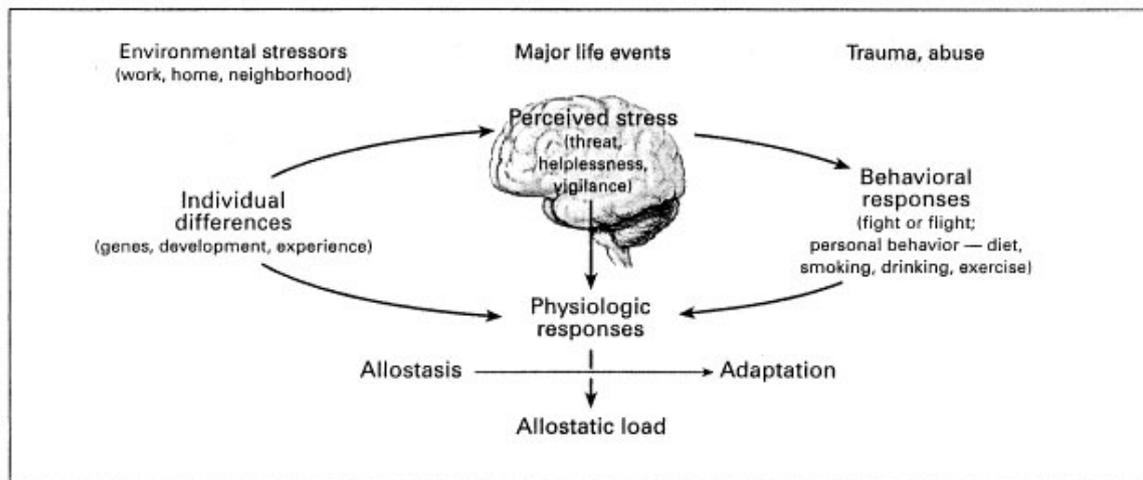
La teoría del estrés de McEwen y Stellar (1993) indica que la carga alostática describe la regulación de los procesos fisiológicos en el tiempo mediante una respuesta armónica y mantiene la estabilidad fisiológica cuando la persona debe afrontar retos o situaciones a las que no está acostumbrada. Además, refiere que comprender de manera psicológica una situación, ya sea de forma consciente o inconsciente, es la base del estrés y el impulso para la respuesta al estrés. Y explica que la capacidad de las personas para adaptarse a las tareas que ocasionan estrés (alostasis) es esencial para mantener la homeostasis, esto es, ‘el conjunto de fenómenos de autorregulación que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo’ (Real Academia Española, 2018). Sin embargo:

Cuando estos sistemas adaptativos se vuelven a apagar de manera eficiente y no demasiado frecuente, el cuerpo puede enfrentar efectivamente los desafíos que de otro modo no podría sobrellevar. Sin embargo, hay una serie de circunstancias en las que los sistemas alostáticos pueden ser estimulados en exceso o no funcionan normalmente, y esta condición se ha denominado carga de alostasis o el precio de la adaptación (McEwen y Stellar, 1993, p. 33).

El aprendizaje de una segunda lengua y el de una lengua extranjera es una situación que puede incrementar la carga de estrés en los estudiantes y causar una sobre activación de alostasis (McEwen y Stellar, 1993). En el primer caso, el estrés se ocasiona porque los estudiantes, a menudo migrantes que han dejado su país o a sus familias, poseen problemas de comunicación en un idioma que les es ajeno. En el segundo caso, el estrés se ocasiona porque los alumnos deben compaginar sus tareas y trabajos de la carrera con tareas y trabajos en un lenguaje que no manejan con total

precisión (Caplan, 2007). En la figura 2 se grafican los efectos protectores y dañinos de los mediadores del estrés:

*Figura 4. Efectos protectores y dañinos de los mediadores del estrés*



Fuente: McEwen y Stellar, 1993

### 3.1.3. El docente frente a la situación del estrés

El docente constituye un factor determinante en el desempeño de los estudiantes. En efecto, Chiara Conidi (2014), al estudiar la relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno, analizó las percepciones de los estudiantes sobre este tema y encontró que la influencia de los docentes no solo los afecta en el método de estudio o en el desarrollo de sus capacidades, sino también en su desarrollo y crecimiento personal, crean un tipo de actitud positiva o negativa hacia el aprendizaje y hasta pueden influir en su rendimiento académico. En coincidencia con esta idea, Cotnoir, Paton, Peters, Pretorius y Smale (2014) sugirieron que los docentes influyen positiva o negativamente tanto en la parte académica como en la vida personal de los estudiantes cuando los guían y aconsejan.

Al ser decisiva la influencia de los profesores sobre la vida personal y académica de los estudiantes deben apreciarse las condiciones en las que estos se desempeñan. Castillo García (2013), que estudió las condiciones de trabajo de los profesores y su influencia en la calidad educativa, encontró que el escenario laboral de los docentes “influye en la calidad educativa, pues es un factor de motivación y de mejoramiento de la calidad de vida de los profesores, que afecta el esfuerzo que estos imprimen en su trabajo” (p.2). Varios profesores entrevistados coincidían en que no logran desarrollar

su potencial de manera adecuada, pues no cuentan con el tiempo suficiente para hacerlo y que en ocasiones se han visto obligados a disminuir el tiempo personal, que debían dedicarlo a sus familias o a asuntos personales, para seguir trabajando. La UNESCO (2007) también se ha pronunciado sobre ello al indicar que las tareas de los docentes en la actualidad involucran exceso de trabajo que no es reconocido como trabajo real. Ciertamente, un docente debe dedicar a su labor una gran cantidad de su tiempo personal, una situación que repercute en su condición física y emocional.

Los docentes de la Universidad de Cuenca no estamos exentos de esta situación. Desde hace algunos años nos hemos visto sobrecargados de trabajo, debemos cumplir no únicamente con las tareas propias de docentes –que implican ya una gran carga laboral–, sino que también debemos efectuar tareas administrativas y de gestión, lo que supone, entre otras cosas, llenar formularios, entregar informes, almacenar evidencias del trabajo... Se trata de quehaceres que ocupan gran parte de nuestro tiempo personal y que no se reconocen de ninguna forma. Sin duda, esta situación ha influenciado en nuestro desempeño docente.

### 3.2. Estandarización en la educación

Uno de los elementos que en la actualidad determina la educación formal obligatoria y no obligatoria en todo el mundo es el énfasis dado a los sistemas de evaluación. En la mayoría de países en el mundo, y por supuesto en América Latina, se han erigido centros, institutos, departamentos, etc., ligados a los ministerios de educación cuyo principal objetivo es evaluar estos sistemas (Solanas, 2012); existen evaluaciones internacionales, nacionales y locales.

El auge de estas evaluaciones educativa en América Latina obedece a varios cambios que se han dado a nivel mundial, entre ellos están los procesos de reformas educativas emprendidos en las últimas décadas. Uno de estos procesos es lo que ocurre en los países del MERCOSUR y algunos de sus Estados asociados ocupados de la acreditación regional de sus carreras universitarias, para lo cual crearon un mecanismo denominado ARCU-SUR1. Inició en 1998 y desde esa fecha los países participantes han reaccionado de distintas maneras a estos cambios (Solanas, 2012).

Otro factor de influencia, lo indicó Teichler (2006), se vincula con las estrategias de internacionalización de la educación a la que están sujetas la mayor parte de las

universidades del mundo. Este proceso supone una circulación de estudiantes, profesores, e investigadores entre las diversas universidades de países distintos, lo que implica un intercambio y una cooperación académica. Está impulsado por una serie de reformas políticas y económicas ocurridas a nivel global (De Wit, 2002).

Un ejemplo connotado de las evaluaciones son las famosas pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) implementadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); se aplican cada tres años desde el 2000 a estudiantes de 15 años de edad. En el año 2000 esta prueba se basó en competencias lectoras, en el 2003 en competencias matemáticas, en el 2006 en competencias científicas, en el 2009 en competencias lectoras nuevamente, pero esta vez incluyendo la lectura en medios digitales, la del 2012 en competencias matemáticas. Varios países latinoamericanos y caribeños han participado hasta ahora de esta evaluación: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, y Uruguay. Estos países conforman con España y Portugal el Grupo Iberoamericano de PISA. México y Chile son los dos únicos países latinoamericanos incluidos dentro del grupo de países OCDE. En febrero de 2014 el gobierno ecuatoriano anunció que el Ecuador ingresará a PISA, en un grupo denominado “PISA para el desarrollo” (Torres, 2008), pero hasta la fecha esto no ha ocurrido y se desconocen los motivos.

En este ambiente de internacionalización y reformas, el inglés se ha convertido en la lengua oficial de la distribución del conocimiento y en un elemento clave del proceso de internacionalización. Como lo destacó Solanas (2012), por lo menos unas 50.000 publicaciones científicas en el mundo se escriben en inglés y la mayoría de estas circulan internacionalmente. Igualmente, la mayor parte de bases de datos está en inglés. El inglés también es la lengua predominante en los talleres, cursos y conferencias de carácter científico y a nivel internacional; por otra parte, el mayor número de estudiantes extranjeros que cursan sus carreras lo hacen en países angloparlantes. Por los datos obtenidos, no cabe duda que cada vez es más necesario para todos, estudiantes, profesores, investigadores, profesionales, etc., el conocimiento y dominio del inglés porque solo de esta manera podrían acceder a toda esa información.

Pese a que esta tendencia ha formado parte de las políticas educativas de distintos países, no ha habido profundos cuestionamientos al sistema propiamente

dicho. No se ha respondido si estas evaluaciones son o no pertinentes, si este tipo de pruebas pueden aplicarse a una población heterogénea, si se pueden comparar los resultados obtenidos en país o una región con otros países o regiones con contextos sociales y económicos tan diferentes, aspectos de enorme influencia en las condiciones de enseñanza y de aprendizaje (Torres, 2008), y no se ha debatido si realmente todos deberían obtener los mismos resultados en las evaluaciones.

De hecho, en este sistema de evaluación los países europeos han obtenido hasta ahora siempre los mejores resultados, los primeros lugares en el ranking, mientras que América Latina demuestra muchas falencias. La pregunta que debería hacerse es si realmente se puede comparar la educación de países con necesidades básicas satisfechas con una educación que se imparte en poblaciones que afrontan un alto porcentaje de pobreza, situación que, como se ha demostrado, determinan un índice desigual de oportunidades para adquirir conocimientos y logros de aprendizaje. Esta desigualdad de oportunidades, *desigualdad injusta* como se conoce, da lugar que dos individuos de diferentes tipos pertenecientes al mismo grupo logren resultados distintos (Gamboa, 2012), ¿cómo entonces se aspira a que obtengan los mismos resultados?

Lo que sí se han extendido son teorías que explican el rol y función de la educación, un marco que ha contribuido a una comprensión más amplia de la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad dominante (Giroux, 1983). Para estas teorías, como argumentó Giroux (2006), al establecer estándares educativos y tender también hacia una evaluación estandarizada, las élites sociales dominantes utilizan un conjunto de medidas y prácticas educativas y de propaganda como medio de control social no necesariamente explícito o coactivo, pero sí influyente. Esto quiere decir que se está implementando un tipo de educación que podría describirse como una forma de adoctrinamiento y, lo que es peor, una práctica pedagógica que prepara, enseña y, sobre todo, entrena a los estudiantes para aprobar estas pruebas estandarizadas.

Por el contrario, la idea de educación dentro del enfoque de desarrollo humano de Sen (1999) se contrapone con el enfoque de educación tradicional que mide a la educación únicamente por la contribución que da al crecimiento económico. Para el autor citado, los beneficios de la educación van más allá de su papel como instrumento para la producción de bienes. El objetivo de la educación, como subrayó Nussbaum (1997) es “cultivar la humanidad”, esto quiere decir dar al individuo las herramientas que requiere para que pueda elegir la vida que desea llevar.

De igual forma, la UNESCO, en su *Informe Delors 18*, señala el rol trascendental de la educación para estimular el desarrollo a través de impulsar principios humanos primarios. De esta manera, se considera que, frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación “constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. La función de la educación en el desarrollo permanente de la persona y de la sociedad se constituye en un medio al servicio del desarrollo humano. La educación debe facilitar el desarrollo de talentos y capacidades de todos los miembros de la sociedad; cada uno es responsable de sí mismo y de llevar a cabo su proyecto personal a lo largo de la vida (Delors, 1996).

Con esta de educación en mente, ¿cómo deberíamos entender a los sistemas de evaluación actuales? Los nuevos estándares y tendencias configuran una visión neoliberal de la educación que amenazan tanto al sistema educativo como a la democracia misma, por el papel de las escuelas en la formación de los futuros ciudadanos adultos (Cardini, 2015). El Informe Periodístico número 6 del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) presentado en noviembre de 2003 por Lawrence Wolff (2008), sugiere que “si se desea que las políticas de evaluación tengan impacto en la educación es preciso incluir desde el comienzo a los estudiantes en ese proceso” (p. 112). Este informe propone que se realicen observaciones sistemáticas a los diferentes sistemas de evaluación, así como a la utilización de técnicas variadas para su medición. A nuestro juicio, un buen complemento sería revisar las percepciones de los estudiantes sobre el sistema educativo que se está implementando en el país y sobre la manera en la que están siendo evaluados, ya que obedecer estándares internacionales de evaluación podría provocar en ellos una situación de incertidumbre y frustración si no logran alcanzarlos.

### 3.3. La enseñanza del inglés en el contexto de los procesos de evaluación en el país

¿Qué ocurre con los sistemas de evaluación en el Ecuador? Un informe emitido por la UNESCO (2008) declara que nuestro país es uno de los que menos ha desarrollado políticas educativas con relación a la evaluación. Con lo que contamos es con una propuesta del Ministerio de Educación (2011) sobre los estándares de calidad educativa, que se refiere, entre otros aspectos, al aprendizaje y la evaluación en los estudiantes. En el documento se señala al respecto que “si se aplica el currículo nacional de manera

adecuada, los estudiantes alcanzarán los estándares de aprendizaje", y se indica que: "Existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos" (MINEDUC, 2011, p. 11). A partir de este hecho, según Rosa María Torres (2013), ex Ministra de Educación y Cultura del Ecuador, ha habido una creciente estandarización de la educación y sobre todo de la evaluación. Por su parte, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), ahora Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) han planteado nuevos retos a la universidad ecuatoriana para lo cual se ha hecho indispensable la revisión de planes, currículos y programas.

Igualmente, contamos con el empeño de renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Lengua Extranjera, concretamente del Inglés (Ministerio de Educación, 2011). En tal sentido, la Universidad de Cuenca, en el caso del aprendizaje y enseñanza de lenguas, plantea como uno de sus objetivos que sus estudiantes alcancen un nivel B2 (Instituto Universitario de Lenguas, 2018), atendiéndose al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que será certificado con un examen de suficiencia, requisito para poder continuar con la carrera de grado y acceder a programas de posgrado.

Esta norma supone una base común para elaborar programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., y una descripción integradora común de lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse (Instituto Cervantes, 2002). El MCER supone un esfuerzo por unificar directrices y parámetros en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas dentro del contexto europeo. Sin embargo, en la práctica, la educación se está enmarcando en estándares establecidos en otras regiones, sin tomar en cuenta la realidad propia del país (Torres, 2008).

### 3.4. La escuela controlada por grupos de poder

Este posicionamiento respecto de los estándares da cuenta de lo que Bourdieu (1998) describe como "un tipo de control de clase que se constituye a través del sutil ejercicio del poder simbólico" (p. 62), sostenido por las clases gobernantes para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses. Señala

que el papel de los estudiantes no es únicamente analizar como la escuela tiene una función arbitraria, sino también como participan ellos activamente en oposición, pues a través del aprendizaje se convierten no sólo en la fuerza de trabajo, sino también en parte de ámbito cultural para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores y lenguaje (establecen la cultura dominante y sus intereses), es entonces un aparato estatal que produce y legaliza los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Bourdieu también analiza que en la actual sociedad las personas poseen tal ambición por obtener títulos escolares, lo que ha llevado a que estos se desvaloricen. Estas ansias de titulación ocurren, a su juicio, porque la escuela entrega a las personas no únicamente títulos, sino también un estatus social, y cada grupo social a través de la escuela es capaz de mantener o aumentar dicho estatus. Para mantener esta dinámica los padres pueden influir en las decisiones de sus hijos en cuanto a sus estudios.

De esta manera, cada grupo social configura sus características comunes y estas establecen la forma de actuar de las personas en relación a la cultura y a la educación; todos los grupos sociales se valen del capital escolar para conseguir capital económico, cultural y social. En este sentido, aún con Bourdieu, se podría decir que cada persona, de acuerdo con el tipo de educación que ha recibido, dispone de un conjunto de patrones básicos extremadamente interiorizados y que la escuela tiene el poder de moldear a las personas y reproducir modelos de poder.

De igual modo, Nash (1990) postuló que el objetivo central de la educación y de la escuela es responder a los estudiantes que están “listos” con lo cual privilegia a un grupo escolar determinado, el que responde a las expectativas del sistema, mientras que los demás, quienes demuestren una incapacidad estructurada para ese proceso, deberán interrumpir su formación y desertar de la escuela. Bourdieu (1991) igualmente advirtió que el sistema privilegia a quienes están ya preparados cognitivamente y socialmente, estos permanecerán por delante de aquellos que no lo están. Quienes no logran “estar preparados”, terminan siendo medidos con estándares establecidos y replican lo que ya está siendo asimilado por quienes sí “están preparados”.

Bourdieu (1998) también llama la atención y critica la pedagogía universal que se implanta en la escuela porque no toma en cuenta que existen diferencias tanto en las estructuras cognitivas de las personas como en sus modos de socialización, tan diversos

como diversas son las culturas y etnias de las que provienen. Con esta pedagogía se elimina el avance del progreso individual de los estudiantes. El peligro de homogeneizar la educación superior pone en riesgo la diversidad regional.

En resumen, la teoría de la reproducción y estas diversas explicaciones del rol y función que realmente está cumpliendo la educación han sido valiosas porque contribuyen a comprender de forma más amplia la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad dominante (Giroux, 1983).

### 3.5. La feminización de la educación

En los últimos tiempos las mujeres se han convertido una poderosa fuerza de trabajo, en especial en el área de la educación, incluso hay quienes aseveran que cuando las mujeres ocupan el campo laboral la calidad del mismo baja Carlson (1986).

Numerosos estudios a cerca de este tema se han llevado a cabo, llegando a la conclusión que las mujeres cultural y profesionalmente realizan este trabajo con mayor cuidado. Autores como Freedman (1987) y Grumet (1988) hablan sobre los privilegios que reciben los hombres y el trabajo sentimental realizado por las mujeres.

Sprague (1992) manifiesta que, al adquirir estos compromisos en el campo laboral, las mujeres han tenido que prepararse y estudiar, es por eso que no sólo se puede hablar de una feminización laboral sino también de una feminización de la educación.

Aguilar, Valdez, González-Arratia, y Gonzalez (2013) manifiestan que las mujeres contemporáneas se ven a sí mismas desempeñando varios roles, “profesionales, independientes, esposas o amas de casa, cuyo rol es compartir y educar” (p.207).

Es por estas razones que se debe abordar el tema del género en la educación y los desafíos que esta implica, siendo necesaria una explicación más teóricamente motivada del estado de la mujer en el sistema educativo, sería importante explicar el contexto inherente de las mujeres en los distintos aspectos del sistema educativo.

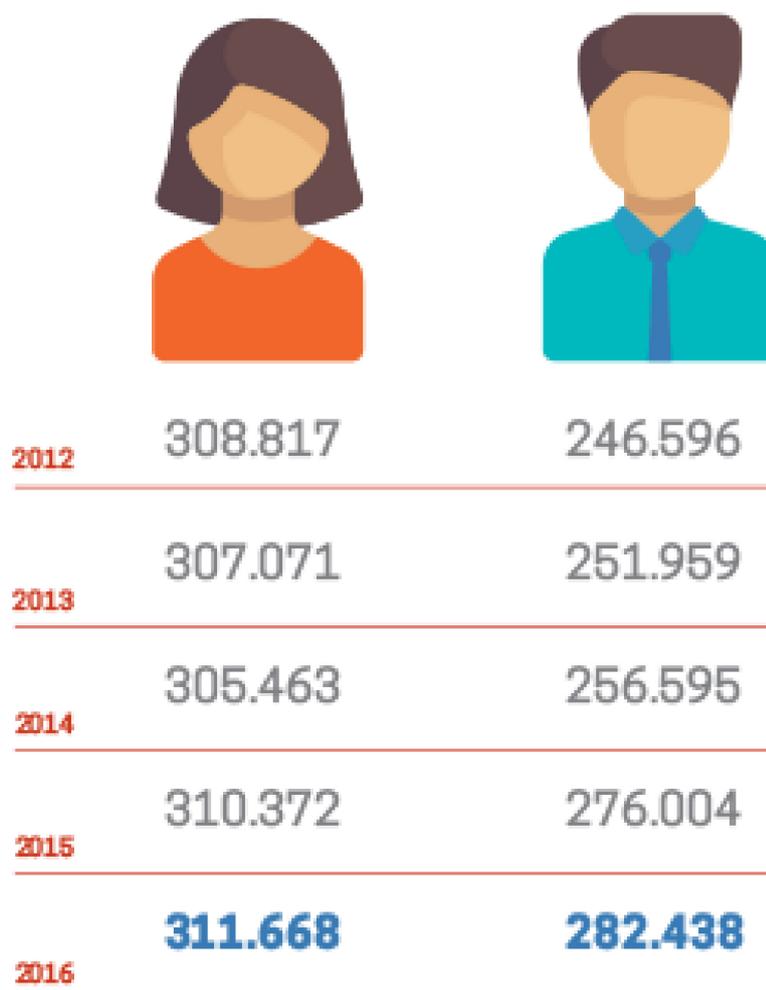
Además, en la sociedad contemporánea en la que nos desempeñamos, es necesario que las personas nos no desarrollemos roles predeterminados, que seamos hombres y mujeres capaces de combinar armónicamente las tareas de nuestra vida

profesional y ocupacional con las tareas de la familia, con la idea de que los dos podemos cumplir con esos roles alternadamente siempre que se persiga el bienestar.

Por supuesto, el Ecuador no podía ser la excepción, pues de acuerdo con el último censo de Inec (2012) ha habido un incremento de mujeres que se preparan en las diferentes carreras de la universidad.

Figura 5. Matriculados en Universidades y escuelas Politécnicas según sexo

### Matriculados en Universidades y Escuelas Politécnicas según sexo



Fuente : SENESCYT, SNIIESE

Fuente. Senescyt, (2016)

### 3.6. Aprendizaje social y emocional

Disponemos de evidencia suficiente de que el éxito de una persona en los diferentes campos de la vida depende en gran cantidad de las habilidades sociales y emocionales que haya desarrollado. Para conseguir estas habilidades, debería haber una enseñanza efectiva y un mejor aprendizaje y comprensión, aspectos que indudablemente repercuten en la calidad y el rendimiento académico (Goleman, 2006). Y al ser la escuela un lugar de práctica social, la persona está sujeta a una serie de interacciones que pueden detonar en diversas reacciones. Estamos hablando, entonces, de que junto al aprendizaje cognitivo debe haber un aprendizaje social y emocional (ASE) que entenderemos como:

Un proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican efectivamente el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones, y tomar decisiones responsables (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger y Pachan, 2008, p. 4).

Ciertamente, está demostrado que el ser humano es un ser social que vive rodeado de personas y que debe aprender a vivir en armonía con la sociedad y consigo mismo. Por eso, este ASE impactará en la vida de las personas y de los estudiantes y contribuirá a la formación profesional y su éxito comercial, por eso muchas escuelas y padres de familia están exigiendo que se practique este tipo de educación (Payton et al. 2008). “Estas habilidades y actitudes ayudan a los estudiantes a sentirse motivados para tener éxito, a creer en su éxito, a comunicarse bien con sus maestros, a establecer metas académicas, a organizarse para alcanzar estos objetivos, a superar obstáculos” (McCormick, Cappella, O’Connor, McClowry, 2015)

¿Qué conocimiento involucra pensar en esta educación? Para Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, Pachan y Payton (2008) se deberían desarrollar cinco habilidades básicas que se pueden incluir en el plan de estudios actual: (i) *autoconciencia*, la capacidad de valorar los sentimientos propios y la confianza en uno mismo; (ii) *autogestión*, la capacidad de regular los sentimientos y emociones para hacer frente a cualquier ambiente difícil manteniendo una conducta positiva; (iii) *conciencia social*, la capacidad de empatía con los diferentes puntos de vista de las personas que nos rodean, y de valorar las características individuales de cada ser humano; (iv) *habilidades para relacionarse*, esto es, su habilidad para resolver

problemas a través de la cooperación con los demás; (v), *tomar decisiones responsables*, lo que implica una habilidad para tomar decisiones apropiadamente, pero acogiendo las normas sociales y emocionales y así lograr el bienestar común.

En resumen, la escuela debería proporcionar a los estudiantes las herramientas para desarrollar estas habilidades mentales y prácticas. Elias (2006) está convencido de que se lo puede lograr con la implementación de ASE, mucho más cuando hay evidencias del impacto positivo de su empleo. Weissberg et al. (2008) demostraron que el uso de ASE les permitió a los estudiantes desarrollar competencias sociales y emocionales específicas y consiguió estos beneficios:

- *Mejor rendimiento académico* en comparación con aquellos que no las aplicaron.
- *Actitudes y comportamientos mejorados*: Los estudiantes desarrollaron una gran motivación que produjo también mejoras en el comportamiento en el aula. El compromiso fue el segundo punto en la lista de resultados positivos.
- *Menos comportamientos negativos*: disminuyó el comportamiento inadecuado en el aula, el incumplimiento de tareas y mejoró la disciplina.
- *Disminución de la angustia*: disminución en los reportes de depresión, ansiedad, estrés y retraimiento social de los estudiantes.

### 3.7. Importancia de la escritura como destreza y terapia

Al hablar de escritura es importante iniciar con una definición de la misma, de acuerdo con Desinano (2014, p. 23) la escritura es la “Capacidad de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable”. De esta manera, la escritura cumple un rol central en el área de la lingüística aplicada, siendo de gran interés en la investigación, pues es importante dar una explicación clara de cómo funciona esta destreza de la lengua; además de cuáles son los parámetros que se siguen al desarrollarla (Liendo y Palmira, 2017).

La escritura se convierte en una estrategia psicoeducativa que favorece el proceso meta cognitivo, toma de conciencia y control sobre las diferentes acciones implicadas a la hora de escribir (Desimano, 2014). Es así que la escritura cumple un papel crucial en la escuela, pues se la debe desarrollar como un hábito, ya que los estudiantes al llegar a la universidad y no poder escribir con la misma fluidez con la que

se expresan al hablar se dan cuenta del valor que tiene esta habilidad y que para manejarla adecuadamente es necesario poseer varias destrezas de pensamiento.

No sólo la escritura, sino también la lectura, se han convertido en instrumentos a través de los cuales se transmite información, pero a más de cumplir con esta función informativa y comunicativa, estas dos herramientas favorecen la adquisición de conocimientos a través del desarrollo de procesos cognitivos en una sociedad moderna y globalizada. Por esta razón, el desarrollo de estas competencias es clave para la conexión entre la información, el conocimiento y, por supuesto su producción (Núñez Cortés, 2014).

A más de la función de transmitir y expresar conocimientos, la escritura cumple una función terapéutica, así lo han demostrado varios estudios que manifiestan que los individuos poseen una inherente necesidad de reconciliar suposiciones básicas sobre ellos mismos con el mundo que los rodea. Esta reconciliación puede ser representada en una tarea sencilla como la escritura expresiva para hacer frente a las experiencias traumáticas, ya que estos recuerdos se almacenan a menudo de manera no verbal (es decir, sensorial). El transformar los recuerdos no verbales a un formato lingüístico, en este caso la escritura expresiva, ayuda al individuo a reorganizar sus esquemas básicos y lo lleva a disminuir el estrés y a mejorar su salud física (Sloan y Marx, 2004).

El Dr. Pennebaker manifiesta que “Escribir puede ser una avenida hacia un lugar interior donde podemos confrontar traumas y ponerlos a descansar y sanar cuerpo y mente” (2004, p. 13)

Se puede definir al estrés, como la respuesta que da el cuerpo a cualquier demanda de cambio (Selye, 1987). La gente puede experimentar estrés en varios momentos de la vida, probablemente ocasionados por la muerte de un familiar, un divorcio, los estudios, trabajo o alguna enfermedad (Schneiderman, 2008). Y como revisamos, para la mayor parte de las personas el estrés está asociado a experiencias desagradables y difíciles, sin embargo, no es siempre algo nocivo (Fernández, 2009), pues bien, se puede afrontar esa presión de manera afectiva,

En esta investigación proponemos el uso de la escritura expresiva como un medio que puede ayudar al estudiante estresado a liberarse de los pensamientos no deseados, a regular sus emociones, a habituarse a emociones negativas y, por supuesto, a mejorar

sus conexiones con el mundo social, lo que puede producir beneficios para su salud y bienestar. Nuestra premisa de partida es que, “si tus habilidades emocionales no están disponibles (...) entonces, no importa cuán inteligente seas, no vas a llegar muy lejos” (Goleman, 2006, p. 22).

El uso de la escritura para enfrentar el estrés ya ha sido probado. James W. Pennebaker (2004), desde la psicología positiva, ha recurrido a la escritura en casi veinte años de su carrera para tratar el trauma que provoca angustia y excitación física y emocional y ha comprobado que la terapia de escribir acerca de los pensamientos y sentimientos más profundos de las personas sobre una situación que les provocó estrés, lo que él denomina “escritura expresiva”, posee resultados positivos. Se trata de una técnica clínica sencilla que debe aplicar por períodos de 15 a 20 minutos. Los resultados demuestran que las personas luego de varias sesiones de escritura pueden demostrar una mejora tanto física como psicológica (Adams, 2013 y Pennebaker y Beall, 1986). En los trabajos de Pennebaker, aquellos que siguieron sus instrucciones reforzaron sus sistemas inmunológicos, otras han visto que sus calificaciones mejoraron, en otras ocasiones cambió toda la vida de esas personas (2004), y ante trastornos emocionales, generó en la persona calma y tranquilidad. Asimismo, se ha demostrado que la escritura expresiva reduce pensamientos negativos, ansiedad y depresión (Graf, Gudiano y Geller, 2008; Mattina, 2011).

En esta misma línea, Ullrich y Lutgendorf (2002) demostraron que la escritura de una persona es la clave en sus efectos sobre la salud. Las personas que reviven los acontecimientos perturbadores, sin centrarse en lo que realmente significan, pueden encontrar mejoría a sus males cualesquiera que estos fueren. Según los autores, “un individuo necesita encontrar el sentido de un recuerdo traumático y las emociones relacionadas para poder obtener beneficios positivos del ejercicio de escritura” (p. 256). Pennebaker (2004) sostuvo que “Las personas al hablar una y otra vez de algún suceso traumático pueden encontrar tranquilidad y en algunas ocasiones hasta cura para sus males” (p. 8) y la escritura puede actuar como una vía o un instrumento para traducir las emociones a palabras.

Algunas de las estrategias más comunes para disminuir el estrés asociadas a la inhibición emocional se pueden dar en forma de catarsis (Pennebaker y Beall, 1986), de esta manera se narran los eventos traumáticos que refuerzan la integración cognitivo-emocional y facilitan la creación de significado (Pennebaker y Seagal, 1999). Cuando

los sujetos se exponen a recuerdos o pensamientos que normalmente evitan recordar y se habitúan a relacionar la respuesta miedo/ansiedad (Kloss y Lisman, 2002), aumentan la comprensión de un problema o acontecimiento traumático del pasado (Pennebaker, y Francis, 1996) de esa forma facilitan la reflexión emocional positiva (King, 2001), optimizan las interacciones interpersonales y el acceso al apoyo social (Pennebaker y Graybeal, 2001), y se aumenta su capacidad para regular sus emociones y conductas (Smyth, Nazarian y Arigo, 2008).

Muchos de los trastornos psicológicos involucran dificultades para regular ciertas emociones. Al respecto, existen investigaciones sobre la manera en que las personas regulan las emociones cuando sufren diferentes trastornos de ansiedad y del estado de ánimo (Campbell-Sills y Barlow, 2007). Cuando existen dificultades que regulan las emociones parecen existir también trastornos de la personalidad (Glenn y Klonsky, 2009). Según estudios de Smyth y Pennebaker (2008), “no hay una imagen clara de qué personalidad o dimensión de la diferencia individual puede moderar la escritura expresiva” (p. 3).

Debido a los múltiples resultados eficientes obtenidos a través de la utilización de la Escritura Expresiva, Pennebaker (2004) argumentó que no puede existir una sola explicación teórica, pues afecta a las personas en niveles diferentes, de muchas maneras y con la intervención de múltiples procesos sociales y biológicos. Asimismo, ha advertido que los cambios emocionales y cognitivos podrían ocurrir tanto a corto plazo como a largo plazo. También identificó que algunos tipos de personalidad probablemente responden mejor a la escritura que otros. Existe una serie de diferencias particulares de cada individuo como, por ejemplo, la capacidad de manejo del estrés, de autorregularse y las relaciones interpersonales, por tanto, pueden ser mediadas a través de la escritura de diferentes formas.

La escritura expresiva como terapia para aliviar el estrés puede definirse como una forma de procedimiento expresivo que se sustenta de procesos profundo de carácter psicológicos y emotivos, los cuales se manifiestan a través de textos lingüísticos.

Slatcher y Pennebaker (2004) sugieren una consigna específica al utilizar la escritura expresiva como una forma de terapia; sin embargo, el tiempo empleado en este ejercicio puede variar entre diez y veinte minutos.

La consigna original fue la siguiente:

*Over the next four days write about your deepest emotions and thoughts about the emotional upheaval that has been influencing your life the most. In your writing, really let go and explore the event and how it has affected you.*

*You might tie this experience to your childhood, your relationship with your parents, people you have loved or love now, or even your career. Write continuously for 20 minutes.*

*Durante los próximos cuatro días, escriba sobre sus emociones y pensamientos más profundos relacionados con algún problema emocional que ha influido su vida. En sus escritos, déjese llevar y explore el evento, así como la forma en la que éste ha afectado su vida.*

*Puede vincular esta experiencia con su infancia, su relación con sus padres, las personas que ha amado o amado todavía, o incluso su carrera. Escriba continuamente durante 20 minutos.*

La escritura expresiva como una estrategia para aliviar el estrés, en términos de este estudio, puede ser definida como una táctica emotiva para hacer que las personas sean conscientes de sus pensamientos y sentimientos. En cierto modo, la escritura expresiva legaliza una de las célebres frases del filósofo francés Voltaire “La escritura es la pintura de la voz”.

La narrativa es un género literario en el que se describe una secuencia de eventos o acciones que están conectados de una manera lógica o que mantienen una conexión en tiempo y espacio (Desinano, 2014).

En una narrativa se encuentran palabras individuales entrelazadas para dar sentido al texto y, para poder entenderla es necesario interpretarla en diferentes niveles. Uno de estos niveles es el sentido oculto del texto que es considerado el tema central o más bien la intención de la narrativa, no se encuentra explícito y puede ser entendido a través de diversas señales dentro del texto principal (Bockarova, 2015).

Algunos de los diferentes niveles de la narrativa pueden presentarse como intertextos, en los que dentro del texto se hace referencia a un texto externo, por esta razón, como menciona Bockarova (2015), podría decirse que uno de los beneficios de la utilización de la escritura expresiva como una estrategia para aliviar el estrés es que persuade a quien la utiliza a sacar de dentro el sí el texto oculto.

Por otra parte, es necesario considerar el procesamiento cognitivo como un mecanismo importante en el proceso de escritura, en dicho proceso la persona adapta, integra y organiza conceptos sobre sí misma y el mundo que la rodea (Bockarova, 2015), en otras palabras utiliza procesos metacognitivos para aprender. Peverly, Vekaria, Reddington, Sumowski, Johnson, y Ramsay (2013) señalan que al escribir una persona utiliza estos procesos metacognitivos al formular ideas y transcribirlas antes de olvidarlas. Por lo tanto, al anular la carga de trabajo en la memoria para recordar dichas ideas, los escritores son más capaces de usar otros recursos cognitivos. Por lo tanto, es posible que la escritura en sí misma permita que la ansiedad que inunda la memoria de trabajo se libere lo suficiente como para que afloren nuevos y además necesarios procesos cognitivos.

### 3.8. Lo que nuestra escritura puede decir

Cada persona tiene su propio estilo de escritura, cuando escribimos, por lo general utilizamos algún patrón con características definidas, como la forma de las letras, la utilización de los diferentes tiempos gramaticales, o incluso el espacio entre letra y letra o entre palabras están de cierta manera relacionados con nuestro estado de ánimo (Jabbar y Hayat Khiyal, 2015).

Es posible identificar y evaluar el comportamiento y estado de ánimo de las personas basados varias características de su escritura, pues la elección de palabras también puede revelar mucho sobre un individuo (Pennebaker y Graybeal, 2001).

Las personas a través de la escritura expresamos no sólo nuestros pensamientos y deseos, sino que también quienes somos, por lo que se puede decir que a través de la escritura se puede tener una mejor comprensión de cómo lenguaje, las emociones y pensamiento están relacionados.

### 3.9. Estudios con escritura expresiva en estudiantes

Los estudiantes viven momentos que los vuelven vulnerables al estrés. Deben enfrentar la presión de conseguir éxito en su vida personal, en su vida académica, también se ven afectados por diversos problemas sociales, emocionales, familiares o físicos, que pueden afectar su capacidad de aprendizaje y rendimiento académico (Jeronimus, 2014). Los diversos estudios que se han aplicado a estudiantes estresados usando la técnica de la escritura expresiva han mostrado resultados positivos.

Pennebaker y Beall (1986) llevaron a cabo un estudio con alumnos de pregrado con el objetivo de comprobar si escribir sobre momentos traumáticos del pasado los ayudaría a mejorar su salud física a largo plazo, y a mejorar su estado anímico a corto plazo. Fueron asignados al azar a una de cuatro condiciones de escritura expresiva. En la primera se les pidió que escriban sobre temas triviales como describir una de las habitaciones de su casa, o los zapatos que llevaban puestos ese día. En la segunda debían escribir sobre una experiencia traumática, pero sin referirse a las emociones que este hecho provocó en ellos. En la tercera se les pidió escribir sobre una experiencia perturbadora, describiendo sus sentimientos, pero no lo que esta experiencia implicaba, y en la última, debían hablar sobre una situación perturbadora y los pensamientos y emociones que desencadenaban. Los resultados indicaron que escribir involucrando emociones sobre una experiencia traumática da lugar a un mayor nivel de reactividad fisiológica inmediatamente después de la escritura en comparación con quienes escribieron sobre anécdotas triviales o con quienes escribieron sin describir sus emociones.

Otros estudios han demostrado que la escritura expresiva ayuda a incrementar la disponibilidad de la memoria de trabajo. Klein y Boals (2001) trabajaron con estudiantes universitarios, quienes, luego de tres sesiones de escritura expresiva sobre su vida en la universidad de veinte minutos cada una, indicaron sentirse menos estresados al ser sometidos a una evaluación formal. Ramírez y Beilock (2011) efectuaron un estudio con dos grupos de estudiantes, uno de los grupos practicó un ejercicio de escritura expresiva antes del examen (tomado en un laboratorio artificial) por 10 minutos y el otro un ejercicio de escritura cualquiera durante la misma cantidad de tiempo. Los estudiantes del primer grupo reaccionaron mejor que los del segundo

grupo, demostraron una actitud más calmada durante el examen y obtuvieron mejores resultados.

De la misma manera, estudios han demostrado que la ansiedad ante las Matemáticas puede afectar negativamente la resolución de problemas de esta materia. Aprovechando la relación de ansiedad-desempeño matemático, se probó la efectividad de la escritura expresiva. Ochenta estudiantes con ansiedad matemática fueron divididos al azar en un grupo experimental y un grupo de control y se les asignó las siguientes tareas: al grupo experimental se le pidió que antes de completar un examen de Matemáticas escribiera sobre sus pensamientos y sentimientos con respecto al examen que estaban a punto de tomar. Al grupo de control no se le pidió más que dar inicio al examen. Los resultados demostraron que la escritura expresiva aumenta el rendimiento de los estudiantes con ansiedad en los momentos de pruebas de esta asignatura (Park, Beilok, Ramírez, 2014).

Otro estudio mostró resultados similares. Ochenta y nueve estudiantes bilingües (coreano-inglés y español-inglés) fueron llamados a escribir en su lengua materna, inglés, o ambos idiomas en cuatro ocasiones o fueron asignados a un grupo de control que no debía escribir. Los participantes llevaban un informe de autoajuste, tanto antes como después del experimento. En general, los participantes asignados a la condición de cambio de idioma mostraron las mayores mejoras (Youngsuk, 2008).

Asimismo, Bockarova (2015) en su estudio aplicado en Canadá con estudiantes de inglés como segunda lengua provenientes de una vasta diversidad cultural, reportó que luego del experimento de escritura expresiva, no se observaron beneficios de forma significativa en lo que al rendimiento académico se refiere. Sin embargo, en sus hallazgos cualitativos los participantes sugirieron utilizar la escritura expresiva como una estrategia alternativa para aliviar el estrés y la ansiedad e incluso para incrementar su rendimiento académico.

En síntesis, en todos los casos vistos la escritura expresiva parece actuar como una herramienta valiosa que ayuda a reducir altos niveles de estrés en los estudiantes y que amerita ser utilizada. Se trata de una herramienta simple cuya implementación no requiere nada más que la voluntad de las personas para hacerlo y pocos minutos de tiempo.

### 3.10. Autorregulación, estrés académico y escritura expresiva

La autorregulación, conocida también como autocontrol, es “la capacidad de una persona para controlar las respuestas, en este caso al estrés, la capacidad de mantener la atención enfocada y la capacidad de interpretar estados mentales” (Popa, 2015, p.2550). Enmarca, entre otros aspectos, la regulación emocional, que podría ser descrita como el control sobre la calidad, frecuencia, intensidad o duración de las respuestas de una persona a los diferentes estímulos. Influye no solo en las emociones de las personas sino también en la forma de vivirlas y de expresarlas. Estas reacciones no siempre pueden ser conscientes o controladas (Lepore, Greenberg y Bruno, 2002).

Investigaciones recientes manifiestan que las personas poseen una capacidad limitada de autorregulación, pueden fracasar en sus intentos de autorregulación ya que no es una capacidad eterna y, en ocasiones, no pueden regularla por sus problemas de estrés. Popa (2015) encontró que existe una relación entre el efecto del estrés en la disminución de la fuerza de autocontrol o autorregulación, incluso reportó aumentos en el consumo de tabaco y cafeína; disminución de una alimentación saludable, falta de control emocional. Y se pueden hallar estudios que demuestran que al tratar de regular algunos sentimientos es probable que la eficacia de la regulación emocional influya, ya que algunas emociones pueden ser más difíciles de controlar que otras. Las personas por naturaleza sienten que regular el efecto negativo es más difícil que regular el efecto positivo (Mak, Hu, Zhang, Xiao y Lee, 2009).

Los estudios basados en la relación entre la autorregulación del estrés y logros académicos muestran diferentes resultados; por ejemplo, puede mejorarse el entendimiento de la materia y la eficacia en el aprendizaje si los estudiantes logran autorregular sus niveles de estrés (Turan y Emirel, 2010); se encontraron resultados similares al descubrir la relación entre la autorregulación y los logros académicos de los estudiantes (Abbasnasab, Mohd Saad y Boroomad, 2014). Un estudiante autorregulado puede alcanzar con mayor facilidad un grado de madurez en el desarrollo cognitivo y social (Pintrich, 2000). Podríamos hablar de que un estudiante autorregulado reúne las condiciones de madurez que requiere para salir adelante frente a las dificultades escolares. Tan positivo es este impacto que Popa (2015) sugirió que los profesores deberían enseñar formas y maneras de regular como parte de su planificación, ya que así se podría mejorar el nivel de motivación que influye en el nivel de rendimiento escolar.

Para Smyth, True y Souto, (2001) y Slatcher y Pennebaker (2004), la escritura expresiva es una forma en la que todo tipo de persona puede regular sus respuestas y percepciones sobre una situación, puede ayudar a que las personas acepten sus reacciones y sentimientos, tarea que en ocasiones no es fácil, sobre todo después de haber experimentado una mala experiencia. Esta escritura se puede utilizar para indagar sobre sentimientos y pensamientos profundos y ayuda a que las personas no nieguen estas emociones, sino más bien que las entiendan y acepten como una parte de sí mismos. Por otro lado, el hecho de revelar estos sentimientos puede ayudar a localizar su causa para de esta manera tratar de cambiarlos de negativos a positivos. En conclusión, la mayoría de los resultados medidos son físicos, y los hallazgos sugieren que la escritura expresiva inicialmente puede molestar a las personas, pero eventualmente los ayuda a relajarse (Pennebaker y Beal, 1986).

Pese a las ventajas evidentes de la escritura expresiva, no hemos encontrado estudios relacionados con la utilización de la escritura expresiva en la lengua materna para aliviar el estrés antes de que estudiantes universitarios sean sometidos a una evaluación formal en una lengua extranjera, ni se han comparado resultados entre diferentes tipos de estudiantes universitarios en lo que al contexto ecuatoriano y concretamente a la ciudad de Cuenca se refiere. Los capítulos siguientes, por consiguiente, buscan llenar ese vacío teórico.

## IV

*Un viaje de mil millas comienza con el primer paso.*  
Lao Tsé

### Metodología

El propósito general de esta investigación, como explicamos antes, es describir y analizar las formas en que la escritura expresiva influencia positivamente en los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera y en los de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa antes de someterse a una evaluación formal. Y como objetivos específicos buscamos, en primer lugar, describir y analizar en qué medida este tipo de escritura los ayudaría a liberarse del estrés ante una evaluación formal. En segundo lugar, buscamos diseñar una propuesta concreta de solución a los problemas para reducir los efectos negativos que puede tener el estrés en el desempeño académico y, de esta manera ayudar de forma oportuna a los estudiantes que están atravesando esta situación.

En este marco, las preguntas de investigación, que pretendemos resolver son: ¿en qué medida el acto de la escritura expresiva favorece a los estudiantes de inglés como lengua extranjera del Instituto Universitario de Lenguas y de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca-Ecuador para reducir el estrés académico?, y ¿qué percepciones se han forjado los estudiantes que estudian Inglés como Lengua Extranjera, así como los de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa sobre el impacto de la escritura expresiva en su desempeño en las pruebas de conocimiento? Nuestra hipótesis es que el acto de escritura expresiva antes de una evaluación formal ayuda a que los estudiantes disminuyan el nivel de estrés que genera el hecho de someterse a una evaluación formal.

#### 4.1. Enfoque

En este estudio se empleó un diseño de tipo exploratorio con enfoque mixto en el que se recolectaron datos para un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Como lo indica Dörnyei (2007), para entender la complejidad que se vive en una clase, deben utilizarse varias estrategias de investigación combinadas, ya que solo de esta manera se puede ampliar el alcance de la investigación. Adicionamos que el enfoque mixto “tiene un valor particular cuando un investigador está tratando de resolver un problema

presente en un contexto educativo o social complejo” (Teddlie y Tashakkori, 2009, p.26).

Asimismo, existen aspectos pragmáticos de relevancia que justifican la elección de un enfoque mixto (Creswell, 2014). Con él, se pueden integrar los hallazgos e inferir ideas utilizando enfoques tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio. Este enfoque es entendido por algunos autores (Creswell, 2014; Mertens, 2015) como un método ecléctico que permite al investigador escoger, analizar e integrar las técnicas más apropiadas desde una mirada tanto cuantitativa como cualitativa para así investigar un fenómeno concreto, lo que a su vez permite enriquecer las conclusiones a las que se llega con el estudio. Al obtener datos de dos tipos de enfoques se puede dar paso a una triangulación más precisa y se puede complementar, clarificar y expandir los resultados y conclusiones con una mayor exactitud, al mismo tiempo que incrementa el rango de credibilidad (Mertens, 2015).

En esta misma línea, Creswell (2014) planteó que al tener dos tipos de datos, cuantitativos y cualitativos, el resultado de la combinación fortalece el estudio y ayuda a un mejor entendimiento del problema, al mismo tiempo que minimiza sus limitaciones. Mertens (2015) explicó que al utilizar un método mixto se logra comparar, complementar y clasificar hallazgos de un modo analítico, así como descubrir singularidades y contradicciones que sirven de hilo conductor en la investigación, y por último se pueden utilizar múltiples tipos de análisis en las diferentes fases del estudio. De la misma manera, Dörnyei (2007) corroboró que “en la actualidad, en muchas áreas de las ciencias sociales se puede encontrar una coexistencia pacífica de los métodos cuantitativo y cualitativo” (p. 31).

#### 4.1.1. Estudio cuantitativo

En lo que al enfoque cuantitativo se refiere, se puede decir que es una línea de la investigación sistemática, rigurosa que mantiene un objetivo preciso, involucra mediciones precisas y produce información confiable y replicable que puede ser generalizada en otros contextos (Dörnyei, 2007), es una investigación independiente del investigador cuyos datos se usan para medir la realidad. La investigación cuantitativa pretende crear un significado a través de la objetividad que se va descubriendo en los datos recopilados.

En esta investigación se juzgó útil contar con insumos para un análisis cuantitativo, es así que este método nos ayudó a obtener datos demográficos de los estudiantes tales como su edad, estado civil, género, carrera que estudian, entre otros, aspectos claves para analizar y categorizar a los sujetos en el estudio y evidenciar la dinámica de población. También se empleó para identificar los distintos síntomas de estrés y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes universitarios estudiados, y para responder nuestra segunda pregunta de investigación, cómo los estudiantes perciben que la escritura expresiva repercute para solucionar sus problemas de estrés académico.

La técnica empleada fue el cuestionario con preguntas cerradas. Los estudiantes debían indicar la frecuencia en la que han sentido algunos síntomas relacionados con el estrés, si han acudido al médico a causa de estos síntomas, si se han sentido enfermos y si han tenido que parar sus actividades cotidianas a causa de esta situación. Hubo una segunda encuesta más breve administrada inmediatamente después de que fueron sometidos a evaluaciones formales; en esta última se indagó sobre el impacto de la escritura expresiva.

Conocedores de las limitaciones de un estudio meramente cuantitativo, que no es sensible a indagar y descubrir las razones particulares o la dinámica de la situación o fenómeno estudiado, puesto que las respuestas son promediadas en todo el grupo de participantes, y dado que trabajar con promedios no permite hablar de una equidad con respecto a la variedad subjetiva que se apreciaría en la individualidad (Dörnyei, 2007), decidimos emprender también un estudio cualitativo.

#### 4.1.2. Estudio cualitativo

El enfoque cualitativo está abierto y flexible a detalles nuevos que emergen durante el proceso de la investigación. En el procesamiento de los datos, los datos son transformados a texto para capturar detalles complejos y enriquecedores (Dörnyei, 2007). A través del estudio cualitativo se pretende lograr una descripción profunda del fenómeno de estudio sin imponer expectativas existentes, esto puede ser factible debido a la utilización de un enfoque tanto inductivo como deductivo. El estudio cualitativo sí permite comprender el proceso y la dinámica del fenómeno y la individualidad de cada sujeto de estudio.

En esta investigación concreta, el estudio cualitativo nos permitió averiguar con profundidad sobre las diferentes experiencias de estrés académico y cómo estas son expresadas y exteriorizadas por cada estudiante en la fase de escritura del texto. Con ese fin, se analizó detallada y sistemáticamente los contenidos del material de registro de los estudiantes para explorar diferentes patrones verbales, y se obtuvieron datos sobre las percepciones de los estudiantes universitarios acerca del empleo de la escritura.

Este método presenta algunas limitaciones en lo referente a un estudio meramente cualitativo. Conforme señaló Dörnyei (2007), el tamaño de la muestra si bien puede ser útil al permitir al investigador conocer a profundidad el fenómeno, pero un conocimiento específico puede no ser aplicable a otros fenómenos similares. Otra limitante es el hecho de que el análisis de datos de un estudio cualitativo, en particular el procesamiento de datos, puede tomar demasiado tiempo, más que en la investigación cuantitativa.

#### 4.2. Diseño

El tipo de diseño de esta investigación posee un enfoque mixto comparativo, puesto que se analizó y comparó dos grupos independientes, el primero, los estudiantes de inglés dentro del Instituto Universitario de Lenguas y el segundo, los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa. Se aplicó un cuestionario, se pidió a los estudiantes escribir miniensayos sobre diferentes experiencias traumáticas en el ámbito académico y luego se trabajó con grupos focales y se comparó toda esta información en los dos subgrupos de estudio. Por ello, se puede decir que se dieron las condiciones para lo que Mertens (2015) llama una triangulación multinivel, que facilita reportar resultados de forma general y contextualizar las percepciones de los estudiantes en cuanto a la utilización de la escritura expresiva como forma de aliviar el estrés.

El estudio fue concebido como un caso exploratorio, ya que se indagó acerca de la incidencia de un fenómeno (Yin, 2009) respondiendo a una pregunta de investigación que hemos indicado antes. Como estudio de caso ayuda a explorar desde varias perspectivas la complejidad y singularidad del problema de investigación en un contexto real (Simons, 2009). Y al tratarse de un estudio de caso, podemos decir que se pretende indagar sobre el proceso de desarrollo del fenómeno estudiado (la influencia de la escritura expresiva), medir resultados desde de un tiempo determinado, tomando en cuenta las particularidades del contexto y los participantes (Simons, 2014).

Este estudio también se constituyó como un estudio de caso paralelo (Yin, 2009) porque los datos cuantitativos y cualitativos sirvieron de base para responder las preguntas de investigación, recolectar y analizar dos tipos de datos; las inferencias y resultados obtenidos de estos dos tipos de análisis complementaron un metaanálisis final (Creswell, 2014).

### 4.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Al utilizar un enfoque mixto, las técnicas e instrumentos de recolección de datos para este estudio fueron tanto cuantitativos como cualitativos.

#### 4.3.1. Técnicas cuantitativas

##### 4.3.1.1. Escala

Implica asignar números o valores a los diferentes eventos, percepciones o conceptos de las personas sobre un aspecto particular. Una escala puede clasificar los datos de menor a mayor y proporciona información sobre la relación de estos. Las escalas se usan frecuentemente en la investigación relacionada con la educación. Entre los usos comunes se incluyen la retroalimentación de los estudiantes, las evaluaciones de los profesores y la evaluación del desempeño después de una intervención educativa (Sullivan y Artino, 2013). Según Mertens (2015), un porcentaje significativo de los manuscritos de investigación educativa emplean escalas para una parte o todas las evaluaciones de resultados. Por lo tanto, la utilización, comprensión de la interpretación y el análisis de los datos derivados de las escalas es una herramienta de uso muy frecuente para la investigación educativa.

En esta investigación empleamos la escala de Likert con 5 puntos para indagar sobre la frecuencia con la que los estudiantes experimentan algunos de los síntomas al someterse a situaciones de estrés académico, para luego analizar cada uno de dichos síntomas y su frecuencia.

##### 4.3.1.2. Cuestionario sobre percepciones

Un cuestionario sobre percepciones es un instrumento que ayuda a medir la información proporcionada por los participantes de un estudio, y la medida en la que esta afecta las conductas y actitudes individuales en función de las experiencias pasadas, la composición biológica, las expectativas, los objetivos o la cultura de un individuo.

Para este estudio, en lo que se refiere a este instrumento específicamente, se empleó la encuesta utilizada por Pennebaker, quien indica que inmediatamente después de que los participantes de un estudio han sido sometidos al acto de escritura expresiva deben responder la encuesta, y en ella se indaga si haber escrito sobre una situación traumática en el pasado los ayudó a sobrellevar esta situación, si el tema sobre el que escribió es un evento personal y qué tan personal puede ser para él, si el participante comparte esta situación con otras personas, hasta qué punto la persona revela sus sentimientos a otros, además de cuáles son sus sentimientos sobre el hecho descrito. Este instrumento fue traducido de su idioma original (inglés) y validado con estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa, no se recurrió a ningún otro ajuste porque el instrumento proporcionó la información requerida.

### 4.3.2. Técnicas cualitativas

#### 4.3.2.1. Escritura expresiva de registros

La escritura expresiva de los estudiantes fue obtenida por medio de registros antes de que sean sometidos a una evaluación formal. Se les pidió describir distintos momentos en que experimentaron estrés académico en el pasado. A pesar de que los participantes de este estudio eran estudiantes de la materia de Inglés y de la Carrera de Lengua Inglesa, se les pidió que realicen la escritura expresiva de registros en español, su lengua materna, puesto que, de acuerdo con Filep (2009), para que los participantes expresen de manera asertiva sus sentimientos y percepciones es mejor recurrir a su lengua materna. Y puesto que quienes escribieron estos registros fueron los estudiantes, se realizó un “chequeo de miembro” (Mertens, 2015), es decir, que los participantes que se seleccionaron tanto para la escritura de estos textos como para otras estrategias de análisis (grupos focales) fueron los mismos, de esta manera se pudo obtener diversas perspectivas para la interpretación de los datos.

#### 4.3.2.2. Grupos focales

El uso de grupos focales como una estrategia de investigación puede ser útil y apropiado cuando el investigador está interesado en conocer cómo los individuos forman un esquema o una perspectiva de un problema (Mertens, 2015). Según el mismo investigador citado, pueden existir variaciones sistemáticas en la formación y escogimiento de los participantes de los grupos, dichas variaciones son la clave para

encontrar diferentes tipos de respuesta. Estas variaciones pueden darse en diferentes dimensiones.

Para este estudio se planifica trabajar con un grupo focal por materia, por lo que se organizarán siete grupos focales de seis integrantes cada grupo, los participantes serán escogidos al azar, en primer lugar se organizará una lista de los estudiantes cuyas respuestas sobre la influencia de la escritura expresiva para disminuir el estrés sea positiva, otra lista de los estudiantes para quienes la escritura expresiva no haya aliviado su estrés y una tercera lista con los estudiantes que respondan que algunas veces la escritura expresiva haya tenido una influencia positiva y otras negativa. Se plantea proporcionar un código numérico a estos estudiantes para escoger dos estudiantes de cada grupo al azar.

Para la ejecución de los grupos focales se plantea trabajar con los estudiantes de cada grupo sentados en círculo siendo la investigadora parte del grupo, pues de acuerdo a Mertens (2015) es importante que el investigador se identifique con el grupo con el cual va a trabajar; además, la investigadora preparará una serie de preguntas como guía para iniciar el grupo focal, sin embargo el diálogo está abierto para nuevas inquietudes que podrían aparecer en el transcurso del diálogo, no se establecerá un orden en los estudiantes para participar.

De esta manera se pretende profundizar sobre las percepciones de los estudiantes sobre cómo ha afectado la escritura expresiva en su forma de manejar o no el estrés.

#### 4.4. Instrumentos

##### 4.4.1. Instrumentos cuantitativos

###### 4.4.1.1. Escala de estrés de Pennebaker

Pennebaker Inventory of Limbic Languidness (PILL) (Anexo 1) es un cuestionario diseñado por Pennebaker que contiene 54 ítems relacionados con síntomas que los participantes pueden padecer en momentos de mucho estrés (sofocamiento, dolores de cabeza, dolores musculares...). Con este instrumento se intenta averiguar la prevalencia de cada síntoma entre varios grupos de personas. Los participantes evalúan la frecuencia con la que han padecido estos síntomas de acuerdo a una escala que va desde A = casi nunca he experimentado este síntoma, B = menos de 3 o 4 veces al año, C = una vez cada mes, D = una vez cada semana, E = más de una vez cada semana. Estos síntomas

comunes o sensaciones corporales son experimentados por la mayoría de las personas en algún momento de sus vidas.

Para este caso se efectuó la correspondiente traducción del instrumento y su adaptación porque se vio la necesidad de reducir el número de ítems de 54 que constaban en el documento original a 29, (Anexo 2) puesto que en español los términos médicos utilizados eran muy similares a otros o simplemente no existían. Para certificar el instrumento, se contó con la revisión del neurólogo clínico Pablo Peñaherrera. Posteriormente, se pidió a cuatro profesores que validaran el instrumento –dos del Instituto Universitario de Lenguas y dos de la Carrera de Lengua Inglesa–; ellos sugirieron algunos cambios. Luego de efectuados estos cambios, nuevamente los instrumentos fueron revisados y validados por los docentes, quienes indicaron que el instrumento estaba listo para ser aplicado. De la misma forma, la encuesta sobre percepciones, así como las preguntas que sirvieron de base para los grupos focales fueron también revisadas y validadas por los docentes; para estos instrumentos no se sugirieron cambios por lo que se los aplicó tal y como estaban planteados en un inicio.

Se pudo evaluar la fiabilidad del instrumento con el Alfa de Cronbach, que “permite estimar la fiabilidad y validez de un instrumento de recolección de datos a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica” (Welch y Comer, 1988, p. 6). El coeficiente de alfa de Cronbach de  $>.9$  se considera *excelente*; para este estudio el coeficiente de alfa de Cronbach fue de 0,913.

La encuesta empleada es entendida como un autoinforme, que se asocia con el estado afectivo de los individuos (Watson, Pennebaker y Folger, 1987), así que las percepciones de los estudiantes y la evaluación allí vertidas son sumamente subjetivas. La escala original utilizada por Pennebaker y la que se utilizó en este estudio pueden ser revisadas en la sección de anexos.

#### 4.4.1.2. Encuesta sobre percepciones del uso de la escritura expresiva

Cada vez que los estudiantes describieron una experiencia provocada por estrés académico fueron sometidos a una evaluación formal y luego completaron una pequeña encuesta en la que se les preguntaba si creían que la estrategia de la escritura expresiva los ayudó a aliviar su estrés; debían justificar su respuesta. Con esto se quería obtener una idea precisa de que los miniensayos eran escritos en contextos reales y personales

que los estudiantes experimentaban, para así determinar si exteriorizar sus propias emociones y sentimientos ante un evento real que calificarían como negativo en su vida, puede ayudarlos a sobrellevarlo de mejor manera (Anexo 3).

#### 4.4.2. Instrumentos cualitativos

##### 4.4.2.1. Miniensayo de escritura expresiva

La escritura expresiva, como explicamos ya, es una técnica que se ha venido experimentando durante varios años para aliviar el estrés de todo tipo (Pennebaker, 1982). En el formato estándar se les pide a los participantes escribir durante un período determinado cada día sobre una experiencia particularmente estresante o traumática. Los participantes escriben entre quince a veinte minutos sin parar mientras exploran sus pensamientos y sentimientos más íntimos sin inhibición, sabiendo que las muestras de escritura son confidenciales (Pennebaker, 1982).

En este caso concreto, describieron sus experiencias, percepciones y emociones antes de rendir las pruebas de las materias que se encontraban tomando en el momento de la intervención. Se les solicitó que escribieran en cuatro ocasiones un miniensayo durante quince minutos en el cual describieran experiencias traumáticas en las que habían padecido estrés académico. En cada sesión de escritura se les sugirió un tema relacionado a experiencias de estrés académico que suelen ser comunes en las personas. El primer tema fue abierto, debían describir cualquier tipo de experiencia ocasionada por estrés académico. En el segundo tema se les pidió escribir sobre una experiencia en la que se prepararon muy bien para rendir una prueba o examen y en el momento de su realización se bloquearon y no recordaron lo que habían estudiado; debían detallar algunos de sus sentimientos y emociones. En el tercer miniensayo debían escribir sobre sus miedos antes de un examen, cuando este sentimiento es irracional y no ayuda al proceso de aprobación, expresado a veces como un miedo extremo o fobia en frases como “si no apruebo este examen, mi vida no valdrá la pena”. Por último, los estudiantes debían expresar sus emociones y sentimientos en ese momento con respecto al examen o prueba al que iban a ser sometidos (Anexo 4).

Esta intervención utilizando escritura expresiva duró 6 meses aproximadamente. Se escogió una prueba, una exposición oral, el examen interciclo, nuevamente una prueba o exposición oral y el examen final, ya que por lo general estas son las ocasiones de más presión y estrés en la vida escolar.

#### 4.4.2.2. Grupos focales por materia o nivel

En esta investigación se planteó la participación de siete grupos focales que corresponden a los siete grupos que terminaron el estudio. Fue sumamente relevante determinar la actitud y la respuesta de estos grupos de manera individual para luego agrupar y comparar los resultados de aquellos que pertenecen al Instituto Universitario de Lenguas y los que pertenecen a la Carrera de Lengua Inglesa para tener una idea más amplia de las percepciones de los estudiantes de diferentes ámbitos de la Universidad de Cuenca. Para los encuentros mantenidos con los grupos de estudiantes y la elaboración de los grupos focales, se formularon preguntas abiertas –que los participantes podían responder al margen del orden establecido– referidas a su conocimiento sobre el estrés académico, si lo habían experimentado en los últimos 6 meses y, si lo habían experimentado, los síntomas que se manifestaron; también se les preguntó si contaban con conocimientos sobre escritura expresiva, y si consideraban que el haber trabajado en ejercicios de escritura les había ayudado a contrarrestar su estrés académico; finalmente se indagó sobre el impacto de los miniensayos y si recurrirían a esta técnica en el futuro, y si emplean otras formas para contrarrestar el estrés académico.

Cada sesión con los grupos focales duró una hora aproximadamente, tiempo que Mertens (2015), recomienda para esta actividad. Así también se corroboró la información obtenida a través de la entrega de la transcripción del diálogo en el grupo a los participantes que validaron así el instrumento (Anexo 5).

#### 4.5. Descripción de los participantes

Los sujetos de esta investigación fueron estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa, en la que se forman los futuros profesores de inglés, se incluyó un curso de posgrado correspondiente a la Maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, mientras cursaba el módulo de Evaluación y Preparación de Exámenes. El otro grupo estuvo conformado por los estudiantes del Instituto Universitario de Lenguas que toman la materia de Inglés en la modalidad de créditos como un requisito para graduarse en la Universidad de Cuenca. Esta universidad es pública y a ella asisten, en lo que a pregrado se refiere, personas de un nivel socio-económico medio y medio bajo; en su mayoría provienen de colegios públicos de la ciudad o de las áreas rurales de la provincia del Azuay y de la parte sur

del Ecuador. Sus edades oscilan entre los 18 y 35 años, incluyendo estudiantes de maestría.

Se trabajó con clases intactas, puesto que estas fueron previamente establecidas, así que no se necesitó ningún tipo de muestreo. Se hizo una selección de tipo no probabilístico e intencional, ya que las clases fueron seleccionadas de forma arbitraria (Creswell, 2014). Cada clase del Instituto Universitario de Lenguas cuenta con una población de máximo treinta estudiantes por aula, y la Carrera de Lengua Inglesa con cuarenta. El número total de estudiantes analizados fue de 209: de las Carrera de Lengua y Literatura Inglesa 36 varones y 79 mujeres, en total 115, y del Instituto Universitario de Lenguas, 47 varones y 47 mujeres, en total 94.

Elegimos clases intactas por sugerencia de Mackey y Gas (2005). Ellos argumentan que existen situaciones en las que no es factible seleccionar una muestra aleatoria, una de ellas es la investigación en el área de la enseñanza. En estos casos los participantes no pueden ser asignados aleatoriamente a uno de los grupos experimentales o de control. El uso de clases intactas en investigación experimental, continuando con los investigadores citados, cuentan con la ventaja de poder mejorar la validez de ciertos tipos de investigación en el aula, así, si los efectos de un método de instrucción en particular se investigan, la utilización de aulas intactas puede ser la manera más óptima y menos complicada para la investigación.

En el momento de la investigación, 31 estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa se encontraban cursando el segundo ciclo, 32 el cuarto y 22 el sexto ciclo; 30 pertenecían al curso de maestría. Luego de completar el cuestionario PILL, escribir el primer miniensayo y completar la correspondiente encuesta de percepciones, los 22 estudiantes de sexto ciclo decidieron no continuar participando en el estudio. Al parecer no hubo la motivación suficiente por parte de la docente encargada de tomar el examen, quien de manera verbal comunicó a la investigadora que su curso se retiraba de la investigación porque no tenía tiempo para este tipo de actividades que retrasaban el avance de los contenidos de la asignatura. Los 30 estudiantes del curso de maestría participaron una sola vez, pues el módulo de Evaluación y Preparación de Exámenes duraba solamente una semana. En lo referente al Instituto Universitario de Lenguas, participaron dos primeros ciclos, uno con 26 estudiantes y el otro con 28; un segundo con 21 estudiantes y un tercer nivel con 19 estudiantes.

Para los grupos focales se clasificó por curso a los estudiantes en tres grupos: (i) los que consideraban que la escritura expresiva había influenciado de manera positiva su desempeño en las evaluaciones, (ii) los que consideraban que en ocasiones habían tenido influencia positiva y en otras ocasiones no, y (iii) los que mencionaron que esta técnica no los había ayudado. Se llevó a cabo luego un muestreo aleatorio utilizando un bombo para jugar bingo, se tomaron seis participantes por curso, dos de cada grupo. Luego se conversó con estos estudiantes buscando indagar con profundidad sobre la manera en que la escritura expresiva los había influenciado, si la utilizarían en un futuro o si recurrirían a alguna otra manera de aliviar el estrés.

#### 4.6. Triangulación

Al utilizar un enfoque mixto, e incluir en este estudio datos tanto cuantitativos como cualitativos, se superaría la limitación de algún tipo de sesgo que suele provocar el uso de un solo tipo de enfoque. Con la triangulación de enfoques se puede mantener mayor fiabilidad en los resultados (Yeasmin y Ferdousour Rahman, 2012) ya que dos fuentes de información no solo se complementan, sino también ayudan a verificar los datos, lo que reduce cualquier tipo de parcialización. Con la triangulación, lo reiteramos, se pueden obtener diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno y el punto en el que estas perspectivas convergen para representar la realidad (Yeasmin y Ferdousour Rahman, 2012).

#### 4.7. Consideraciones éticas

Para dar inicio con este estudio, se solicitó mediante oficio su aprobación, así como el permiso para tomar datos en los diferentes cursos tanto a la Directora del Instituto Universitario de Lenguas, Ximena Orellana, como al Director de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de ese entonces, Rafael Argudo V.

Luego de obtener el permiso de las autoridades respectivas, se procedió a explicar a los participantes el estudio del que formarían parte y se les pidió que formen parte del estudio de manera voluntaria; todos ellos firmaron su consentimiento (Anexo 6), lo que implicó una aceptación unánime, si bien posteriormente, como ya informamos, un grupo decidió no continuar siendo parte del estudio, por lo que, respetando su voluntad y en relación a los principios éticos de la investigación en las ciencias sociales, no se los

volvió a tomar en cuenta en el proceso de intervención. Esta decisión no afectó en ningún sentido su rendimiento académico durante el semestre.

La identidad de los participantes se mantuvo en el anonimato con el fin de protegerlos. Para efectos de citas se utilizaron pseudónimos, un nombre y un apellido a cada estudiante, el que inicia con las mismas letras de su nombre y apellido; sí se mantuvo su género.

Para este estudio se observaron, como sugieren Mackey y Gass (2005), algunos principios éticos como el respeto por las personas que participan en el estudio y su autonomía, justicia, confianza y fidelidad e integridad científica. Se respetó también a los participantes como personas valiosas con el derecho de decidir sobre su inclusión o no en la investigación. En cuanto al principio del beneficio, se trató de maximizarlo, para tratar el posible riesgo; la investigadora se aseguró de no tomar las decisiones pensando en el beneficio propio, sino en el de los participantes.

En lo referente a los distintos grupos focales del estudio, todas las sesiones de discusión que se mantuvieron con los participantes fueron grabadas y transcritas; en un período no mayor a tres días, se entregó una copia a los participantes, como sugirieron Krueger y Casey (2009), para que sean revisadas y se confirme que lo que estaba escrito era lo que los participantes en realidad habían manifestado. Posterior a esta revisión, se efectuaron algunas correcciones y ajustes.

#### 4.8. Análisis de datos

El tratamiento de la información para el estudio cuantitativo se efectuó en el software SPSS 22. Los resultados descriptivos se presentan por medio de frecuencias (n) y porcentajes (%) distinguiendo a los dos grupos de estudiantes: aquellos que provienen del Instituto Universitario de Lenguas y los que pertenecen a la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca.

Los síntomas de estrés fueron medidos por una sola ocasión en los 209 estudiantes universitarios (estudio transversal); igualmente, el proceso de intervención mediante escritura expresiva que se desarrolló en cuatro sesiones, solamente en la primera sesión contó con los 209 participantes, a partir de la segunda sesión, abandonaron el estudio 52 estudiantes, 22 por voluntad propia y 30 porque ya no asistían a clases.

Las comparaciones transversales respecto a las carreras, el sexo, edad, nivel de estudios se llevaron a cabo mediante los estadísticos de prueba no paramétricos U de Mann Whitney y Anova de Kruskal Wallis, mientras que las comparaciones para medir la reducción del estrés por sesiones de escritura expresiva se realizaron con el estadístico no paramétrico Wilcoxon. El nivel de significancia establecido fue de 0,05. Por lo tanto, si el p valor (Sig.) es inferior a dicho nivel, se acepta la hipótesis de que existe un factor asociado o que las sesiones han modificado la reducción del estrés.

En lo que se refiere al tratamiento de la información para el análisis cualitativo, se utilizó el software ATLAS.ti 8v; previo al análisis se crearon códigos y categorías de análisis, aunque durante el proceso de procesamiento de datos no se mantuvieron todas estas categorías. Las categorías iniciales fueron:

1. ESTRÉS ACADÉMICO
  - Situaciones a las que se enfrentan los estudiantes
  - Situaciones personales
  - Situaciones familiares
  - Situaciones académicas
  - Situaciones laborales
  - Solo en temporada de exámenes o de evaluaciones
  - Desde la secundaria
  - Por el docente
  - Puede ser un motivo para mejorar
  
2. SÍNTOMAS
  - Efectos fisiológicos
  - Factores psicológicos
  - Uso de medicamentos o productos
  - Procesos cognitivos
  - Expectativas sobre uno mismo
  
3. ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS ÚLTIMOS 6 MESES
  - Sí
  - Al final del ciclo
  - En época de exámenes y presentaciones
  - Por falta de conocimientos en el área
  - En los módulos de la maestría
  - Porque se mezcla con otros asuntos personales: académicas, familiares y laborales
  - No
  - Porque hay cosas más importantes en la vida
  - No mucho
  - Porque trato de ser responsable con los deberes

4. QUÉ ES ESCRITURA EXPRESIVA
  - Experiencia
  - Sentimientos
  - Confidencialidad
  - Liberación de estrés
  - Escribir libremente
  
5. ESCRITURA EXPRESIVA PARA DISMINUIR ESTRÉS ACADÉMICO
  - Sí
  - Afronté mis temores
  - Me autoanalicé
  - Resolví emociones
  - Alivié la presión
  - Pasé la materia
  - Despejé la mente
  - No
  - La considero importante
  - Hay otras situaciones en la vida que igual producen estrés y no se solucionan con escritura
  - El maestro es el problema
  - Temas personales
  - Generó más estrés
  - Debido al tiempo que toma la evaluación
  - Sería mejor en el ámbito oral que en el escrito
  - Los nervios continúan
  - No es relevante
  - Simplemente la realicé porque fue pedida por la maestra
  
6. TEMAS DE AYUDA
  - Experiencia
  - Ayudó más
  - Ayudó menos
  - Prueba sorpresa: estrés académico
  
7. QUÉ TAN PERSONALES FUERON LOS TEMAS
  - Experiencia
  - Mucho
  - Poco
  
8. MIENTRAS MÁS PERSONAL ES EL TEMA ES MEJOR
  - Sí
  - No
  
9. DE QUÉ OTRA MANERA SE PUEDE ALIVIAR EL ESTRÉS ACADÉMICO
  - Depende de uno
  - Despejar la mente

- Salir con amigos
- Hacer actividades que a uno le agradan

#### 10. SEGUIRÁN EMPLEANDO LA TÉCNICA EN EL FUTURO

- Sí
- Con mayor anticipación
- En ciertas circunstancias
- En ciertas materias
- Para mejorar comportamiento y personalidad
- Para relajarse

Las asociaciones obtenidas a través de este software proporcionaron indicios sobre diversos elementos, sus asociaciones, conceptos, intensidad y significados; asimismo, de cómo estos elementos pueden manifestarse en el fenómeno estudiado. Resultó interesante examinar las asociaciones entre los diferentes conceptos y percepciones de los estudiantes con relación a la influencia de la escritura expresiva como una estrategia para aliviar el estrés académico previo a una evaluación formal.

## V

*La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original.*  
Albert Einstein

## Resultados

### 5.1. Resultados cuantitativos

#### 5.1.1. Descriptivos

Se estudiaron a dos grupos de estudiantes, uno que forma parte de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa y otro, de diferentes carreras, que toma Inglés en el Instituto Universitario de Lenguas como requisito para graduarse.

*Tabla 4. Grupos de estudio de acuerdo con el sexo*

| Grupo de estudio<br>Sexo | Carrera de Lengua Inglesa |       | Instituto Universitario de Lenguas |       | Total |       |
|--------------------------|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|-------|-------|
|                          | N                         | %     | N                                  | %     | n     | %     |
| Masculino                | 36                        | 31,3  | 47                                 | 50,0  | 83    | 39,7  |
| Femenino                 | 79                        | 68,7  | 47                                 | 50,0  | 126   | 60,3  |
| Total                    | 115                       | 100,0 | 94                                 | 100,0 | 209   | 100,0 |

Fuente: Autora

En este aspecto, se encontró que los cursos estudiados en la Carrera de Lengua Inglesa están conformados en un 68,7 % por mujeres, hegemonía que no se advierte en el Instituto Universitario de Lenguas, donde existe el mismo porcentaje, 50 %, tanto para hombres como para mujeres.

*Tabla 5. Grupos de estudio de acuerdo con la edad*

| Grupo de estudio | Carrera de Lengua Inglesa | Instituto Universitario de | Total |
|------------------|---------------------------|----------------------------|-------|
|------------------|---------------------------|----------------------------|-------|

| Edad     |     |       | Lenguas |       |     |       |
|----------|-----|-------|---------|-------|-----|-------|
|          | N   | %     | N       | %     | N   | %     |
| 18-22    | 52  | 45,2  | 61      | 64,9  | 113 | 54,1  |
| 23-27    | 24  | 20,9  | 28      | 29,8  | 52  | 24,9  |
| 28-32    | 10  | 8,7   | 3       | 3,2   | 13  | 6,2   |
| 33-37    | 13  | 11,3  | 1       | 1,1   | 14  | 6,7   |
| 38 o más | 16  | 13,9  | 1       | 1,1   | 17  | 8,1   |
| Total    | 115 | 100,0 | 94      | 100,0 | 209 | 100,0 |

Fuente: Autora

Las edades de los grupos muestran grupos etarios más bajos en el Instituto Universitario de Lenguas: el intervalo 18-22 tiene al 64,9 % y en el de 23-27 al 29,8%. En la Carrera de Lengua Inglesa se advierte menor presencia en estos dos intervalos, 45,2 % y 20,9 % respectivamente, y un valor alto a partir de los 33 años, ello se debe a que en esta carrera se ha integrado a un curso de maestría.

Tabla 6. Grupos de estudio de acuerdo con el nivel de nivel o crédito que está cursando

| Nivel                   | Grupo de estudio |       | Carrera de Lengua Inglesa |       | Instituto Universitario de Lenguas |       | Total |   |
|-------------------------|------------------|-------|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|-------|---|
|                         | N                | %     | n                         | %     | n                                  | %     | n     | % |
| 2do Lengua Inglesa      | 31               | 27,0  | -                         | -     | 31                                 | 14,8  |       |   |
| 4to Lengua Inglesa      | 32               | 27,8  | -                         | -     | 32                                 | 15,3  |       |   |
| 6to Lengua Inglesa      | 22               | 19,1  | -                         | -     | 22                                 | 10,5  |       |   |
| Maestría Lengua inglesa | 30               | 26,1  | -                         | -     | 30                                 | 14,4  |       |   |
| 1ro créditos            | -                | -     | 26                        | 27,7  | 26                                 | 12,4  |       |   |
| 1ro créditos            | -                | -     | 28                        | 29,8  | 28                                 | 13,4  |       |   |
| 2do créditos            | -                | -     | 21                        | 22,3  | 21                                 | 10,0  |       |   |
| 3ro créditos            | -                | -     | 19                        | 20,2  | 19                                 | 9,1   |       |   |
| Total                   | 115              | 100,0 | 94                        | 100,0 | 209                                | 100,0 |       |   |

Fuente: Autora

En la Carrera de Lengua Inglesa se eligieron cuatro cursos: segundo, cuarto, sexto y la maestría, estos poseen entre 22 y 32 estudiantes por curso, suman un total de 115 alumnos. Por su parte, en el Instituto Universitario de Lenguas participaron 94 estudiantes distribuidos en dos grupos de primer nivel, uno de segundo y uno de tercero.

Tabla 7. Grupos de estudio de acuerdo con la carrera

| Carrera \ Grupo de estudio       | Carrera de Lengua Inglesa |       | Instituto Universitario de Lenguas |      | Total |       |
|----------------------------------|---------------------------|-------|------------------------------------|------|-------|-------|
|                                  | N                         | %     | n                                  | %    | n     | %     |
| Inglés                           | 85                        | 73,9  | -                                  | -    | 85    | 40,7  |
| Maestría                         | 30                        | 26,1  | -                                  | -    | 30    | 14,4  |
| Administración afines            | -                         | -     | 28                                 | 13,4 | 28    | 13,4  |
| Arquitectura                     | -                         | -     | 20                                 | 9,6  | 20    | 9,6   |
| Psicología afines                | -                         | -     | 16                                 | 7,7  | 16    | 7,7   |
| Derecho                          | -                         | -     | 12                                 | 5,7  | 12    | 5,7   |
| Ingeniería                       | -                         | -     | 10                                 | 4,8  | 10    | 4,8   |
| Ciencias de la Educación         | -                         | -     | 5                                  | 2,4  | 5     | 2,4   |
| Comunicación Relaciones públicas | -                         | -     | 3                                  | 1,4  | 3     | 1,4   |
| Total                            | 115                       | 100,0 | 209                                | 100  | 209   | 100,0 |

Fuente: Autora

El grupo de estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa está dividido entre los que cursan grado y los que están en posgrado, mientras que los que están en el Instituto Universitario de Lenguas estudian en diversas carreras de la Universidad de Cuenca. De ellos, el 13,4 % sigue carreras de Economía, Administración y afines; el 9,6 %, Arquitectura; el 7,7 %, Psicología y afines; entre otras de menor proporción están Derecho, Ingeniería, Ciencias de la Educación y Comunicación.

Tabla 8. Grupos de estudio que afirman haber asistido al médico por estrés en los últimos seis meses

| Ha visitado al médico por estrés \ Grupo de estudio | Carrera de Lengua Inglesa |       | Instituto Universitario de Lenguas |       | Total |       |
|---|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|-------|-------|
|   | N                         | %     | N                                  | %     | N     | %     |
| Sí  | 55                        | 47,8  | 32                                 | 34,0  | 87    | 41,6  |
| No  | 60                        | 52,2  | 62                                 | 66,0  | 122   | 58,4  |
| Total   | 115                       | 100,0 | 94                                 | 100,0 | 209   | 100,0 |

Fuente: Autora

Se advierte una mayor frecuencia de visitas al médico durante el último semestre entre estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa que entre estudiantes que acuden al

Instituto de idiomas, con el 47,8 % y el 34 % respectivamente. En promedio, el 41,6 % de estudiantes señala haber visitado al médico por causa del estrés en los últimos seis meses.

*Tabla 9. Grupos de estudio de que afirman haber estado enfermo por estrés durante los últimos seis meses*

| Grupo de estudio<br>Ha estado enfermo por estrés | Carrera de Lengua Inglesa |       | Instituto Universitario de Lenguas |       | Total |       |
|--|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|-------|-------|
|  | N                         | %     | N                                  | %     | n     | %     |
| Sí   | 84                        | 73,0  | 67                                 | 71,3  | 151   | 72,2  |
| No   | 31                        | 27,0  | 27                                 | 28,7  | 58    | 27,8  |
| Total  | 115                       | 100,0 | 94                                 | 100,0 | 209   | 100,0 |

Fuente: Autora

En este punto no se advierten grandes diferencias entre uno y otro grupo, el 73 % de los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa ha estado enfermo y el 71,3 % de los del Instituto de Lenguas también. En promedio, la mayoría, el 72,2 % manifiesta haberse enfermado por estrés en los últimos seis meses, una situación alarmante ya que podría significar que el estudiante se ha sentido estresado.

*Tabla 10. Grupos de estudio que afirman haber suspendido las actividades cotidianas por estrés*

| Grupo de estudio<br>Ha suspendido Actividades cotidianas | Carrera de Lengua Inglesa |       | Instituto Universitario de Lenguas |       | Total |       |
|--|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|-------|-------|
|  | N                         | %     | n                                  | %     | n     | %     |
| Sí   | 45                        | 39,1  | 35                                 | 37,2  | 80    | 38,3  |
| No   | 70                        | 60,9  | 59                                 | 62,8  | 129   | 61,7  |
| Total  | 115                       | 100,0 | 94                                 | 100,0 | 209   | 100,0 |

Fuente: Autora

Tampoco se advierten grandes diferencias en este punto: el 39,1 % pertenece a la Carrera de Lengua Inglesa y el 37,2 % al Instituto de Lenguas. También se advierte un dato importante: el 38,3 % de estudiantes manifiesta haber suspendido sus actividades cotidianas (faltar a clases o no hacer tareas) por razones relativas al estrés en los últimos seis meses.

## 5.1.2. Resultados inferenciales

### 5.1.2.1. Escala de síntomas de estrés de Pennebaker

Las características del estrés antes de la evaluación formal en una lengua extranjera fueron evaluadas con el cuestionario *Pennebaker Inventory of Limbic Languidness (PILL)* (Anexo 1), que evalúa la frecuencia en la que los síntomas físicos y emociones frecuentes molestan a los individuos en una escala de cinco categorías. Los resultados están relacionados con la predisposición de las personas a dejar ver con mayor facilidad los síntomas físicos.

Tabla 11. Síntomas de estrés según el PILL de acuerdo con el grupo de estudio

|   |                                    | N   | Media <sup>a</sup> | Desviación estándar | Sig.  |
|---|------------------------------------|-----|--------------------|---------------------|-------|
| Lagrimo                                     | Carrera de Lengua Inglesa          | 111 | 2,52               | 1,48                | 0,515 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,63               | 1,35                |       |
|   | Total                              | 205 | 2,57               | 1,42                |       |
| Comezón en los ojos o en la piel            | Carrera de Lengua Inglesa          | 114 | 2,96               | 1,43                | 0,416 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 3,13               | 1,44                |       |
|   | Total                              | 208 | 3,04               | 1,43                |       |
| Zumbido en los oídos                        | Carrera de Lengua Inglesa          | 111 | 2,04               | 1,20                | 0,171 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,23               | 1,19                |       |
|   | Total                              | 205 | 2,13               | 1,19                |       |
| Sordera temporal o dificultad para escuchar | Carrera de Lengua Inglesa          | 112 | 1,63               | 1,06                | 0,615 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,55               | 1,02                |       |
|   | Total                              | 206 | 1,60               | 1,04                |       |

|   |                                    |     |      |      |       |
|---|------------------------------------|-----|------|------|-------|
| Nudo en la garganta   | Carrera de Lengua Inglesa          | 114 | 2,54 | 1,24 | 0,197 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,72 | 1,14 |       |
|   | Total                              | 208 | 2,62 | 1,20 |       |
| Sensación de asfixia  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,83 | 1,18 | 0,407 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,89 | 1,13 |       |
|   | Total                              | 209 | 1,86 | 1,16 |       |
| Estornudos  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,55 | 1,48 | 0,861 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,57 | 1,45 |       |
|   | Total                              | 209 | 2,56 | 1,46 |       |
| Problemas nasales (moquera, congestión, sangrado, resfríos) | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,41 | 1,50 | 0,892 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,34 | 1,21 |       |
|   | Total                              | 209 | 2,38 | 1,37 |       |
| Problemas respiratorios (sensación de falta de aire)        | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,01 | 1,25 | 0,730 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,83 | 0,93 |       |
|   | Total                              | 209 | 1,93 | 1,12 |       |
| Tos o dolor de garganta                                     | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,14 | 1,05 | 0,909 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,13 | 0,99 |       |
|   | Total                              | 209 | 2,13 | 1,02 |       |
| Problemas de peso (subir o bajar de peso)                   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,99 | 1,14 | 0,892 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,90 | 0,96 |       |
|   | Total                              | 209 | 1,95 | 1,06 |       |
| Dolor de pecho  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,79 | 1,10 | 0,428 |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,80 | 0,90 |       |
|   | Total                              | 209 | 1,79 | 1,01 |       |
| Taquicardia y palpitaciones                                 | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,88 | 1,13 | 0,170 |
|   | Instituto                          | 94  | 2,06 | 1,13 |       |

|  |                                    |     |      |      |       |
|--|------------------------------------|-----|------|------|-------|
|  | Universitario de Lenguas           |     |      |      |       |
|  | Total                              | 209 | 1,96 | 1,13 |       |
| Calambres  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,75 | 1,08 | 0,152 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,93 | 1,11 |       |
|  | Total                              | 209 | 1,83 | 1,10 |       |
| Manos pies fríos   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,77 | 1,37 | 0,992 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,78 | 1,45 |       |
|  | Total                              | 209 | 2,77 | 1,41 |       |
| Sudoraciones   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,83 | 1,34 | 0,968 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,82 | 1,33 |       |
|  | Total                              | 209 | 2,83 | 1,33 |       |
| Insomnio o dificultad para dormir  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,90 | 1,22 | 0,875 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,89 | 1,27 |       |
|  | Total                              | 209 | 2,89 | 1,24 |       |
| Molestias estomacales (indigestión, ardor o dolor de estómago, diarrea, estreñimiento)   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,88 | 1,31 | 0,107 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,59 | 1,32 |       |
|  | Total                              | 209 | 2,75 | 1,32 |       |
| Problemas en las articulaciones (inflamación, rigidez)   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,89 | 1,14 | 0,380 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,70 | 0,91 |       |
|  | Total                              | 209 | 1,80 | 1,04 |       |
| Dolores musculares (dolor de espalda, hombros, piernas, brazos)  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,83 | 1,23 | 0,786 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,89 | 1,27 |       |
|  | Total                              | 209 | 2,86 | 1,25 |       |
| Problemas en la piel (rubores, erupciones, acné o espinillas, sensación de quemazón, reacciones fuertes a picaduras de insectos) | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,56 | 1,38 | 0,960 |
|  | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,55 | 1,32 |       |
|  | Total                              | 209 | 2,56 | 1,35 |       |

|   |                                    |     |      |      |        |
|---|------------------------------------|-----|------|------|--------|
| Dolor de cabeza   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 3,11 | 1,20 | 0,638  |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 3,17 | 1,28 |        |
|   | Total                              | 209 | 3,14 | 1,23 |        |
| Sofocamiento  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,10 | 1,33 | 0,045* |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,40 | 1,23 |        |
|   | Total                              | 209 | 2,24 | 1,29 |        |
| Mareos o náuseas  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,93 | 1,12 | 0,673  |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,02 | 1,20 |        |
|   | Total                              | 209 | 1,97 | 1,16 |        |
| Desmayos  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,18 | 0,63 | 0,886  |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,15 | 0,46 |        |
|   | Total                              | 209 | 1,17 | 0,56 |        |
| Entumecimiento u hormigueo en cualquier parte del cuerpo            | Carrera de Lengua Inglesa          | 114 | 2,03 | 1,17 | 0,492  |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,12 | 1,15 |        |
|   | Total                              | 208 | 2,07 | 1,16 |        |
| Escalofríos   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,03 | 1,10 | 0,592  |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,07 | 1,02 |        |
|   | Total                              | 209 | 2,05 | 1,06 |        |
| Temblores   | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 1,80 | 1,09 | 0,321  |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 1,95 | 1,15 |        |
|   | Total                              | 209 | 1,87 | 1,11 |        |
| Movimientos involuntarios de los párpados u otras partes del cuerpo | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,17 | 1,31 | 0,007* |
|   | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 2,65 | 1,37 |        |
|   | Total                              | 209 | 2,38 | 1,36 |        |
| PILL General  | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 2,25 | 0,69 | 0,447  |
|   | Instituto                          | 94  | 2,29 | 0,64 |        |

|  |                             |     |      |      |  |
|--|-----------------------------|-----|------|------|--|
|  | Universitario de<br>Lenguas |     |      |      |  |
|  | Total                       | 209 | 2,27 | 0,67 |  |

<sup>a</sup> La escala es de 1 a 5, donde 1 equivale a nunca o casi nunca, 2 a menos de 3 o 4 veces al año, 3 una vez cada mes, 4 una vez por semana y 5 más de una vez por semana.

\*Significativo al 0,05.

Fuente: Autora

Al comparar estos dos grupos, se encontró que no existen diferencias significativas en el manejo del estrés; únicamente dos síntomas se muestran un poco más altos en el grupo de estudiantes que asisten al Instituto de Lenguas: sofocamiento y movimientos involuntarios de la cabeza; sin embargo, se trata de diferencias espurias que no se ven reflejadas en el promedio total de síntomas de estrés por evaluación.

Se debe manifestar que los 29 ítems planteados por Pill como indicadores de estrés académico fueron estudiados cada uno por separado y también en un promedio conjunto. De este modo, se han extraído promedios con las respectivas desviaciones estándar para cada ítem: si la media se aproxima a 5, significa que ocurre más de una vez por semana, y si la media ocurre con mayor proximidad a 1 ocurre nunca o casi nunca.

Los resultados advierten que el problema más común es el dolor de cabeza (3,13), seguido de la comezón en los ojos o en la piel (3,07); con menor frecuencia se advirtieron problemas como insomnio o dificultad para dormir (2,92), dolores musculares (2,84), manos y pies fríos y sudoraciones (2,82 respectivamente). En contraparte, los problemas menos comunes son los desmayos (1,17), sordera temporal (1,61), problemas de articulación (1,71), calambres (1,80), dolor de pecho (1,84) o sensación de asfixia (1,89). A nivel general, el promedio de estos problemas es de 2,27 puntos, lo que hace suponer que el estrés académico es bajo u ocurre no más de 4 veces al año; no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

A nivel específico, sí se encontraron dos diferencias significativas (en 29 ítems) respecto a comportamientos poco usuales como son movimientos involuntarios de los párpados u otras partes del cuerpo y sofocamiento; ambos ocurren 3 o 4 veces al año en los dos grupos de estudiantes. Según la prueba de significancia estadística, estos problemas son más comunes entre los estudiantes del Instituto Universitario de Lenguas que entre los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa (nótese, sin embargo, que la variación es de 0,48 y 0,30 puntos, respectivamente, en los 5 de la

escala). Es patente que las respuestas dadas en esta encuesta por los estudiantes, ya sea de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa como los del Instituto Universitario de Lenguas, tuvieron gran repercusión en los grupos focales como lo mencionan los estudiantes en las siguientes citas:

Bien, lo que son los síntomas, comienzo yo desde el día anterior lo que es no dormir, y a veces tengo insomnio pensando en lo que me va a tocar al siguiente día y así muchas de las veces por nervios no concilio el sueño, lo que es al siguiente día, entonces ya estamos, qué sé yo, para dar una prueba, un examen, o una presentación, entonces me siento nervioso y comienzo a temblar [risas del estudiante], y comienzo a temblar y muchas de las veces incluso se me corta la voz, y, o sea más bien por lo que son los nervios (Arévalo, 2016).

He tenido insomnio, dolor de cabeza, de cuello y espalda (Carpio, A. 2016).

En algunos momentos me llegan unos pensamientos de qué pasará si no alcanzo el puntaje necesario, pienso en qué estará en el examen y si lo que estudié será necesario para obtener una buena calificación, también me siento estresado, con un poco de dolor de cuello, de la cabeza, del cuerpo, y no sé si me va a ir bien, pero eso es lo que quiero (Morales, 2016).

Bueno, a mí por lo general me duele la cabeza, me pongo a temblar de los nervios, me tiembla el cuerpo y no puedo controlar (Aguilar, 2016).

Ansiedad así, me tiemblan las manos, así sin que yo me dé cuenta ya estoy temblando o moviendo alguna parte de mi cuerpo (Ordóñez, 2016).

Haber, en mí el estrés genera ansiedad, depresión, miedo, incertidumbre, eehh sudoración de las manos, la vista se nubla, dolor intenso de cabeza, a veces pérdida del cabello, a veces morderte las uñas, ira, y frustración, bueno más o menos (Quezada, 2016).

Al momento de desarrollar el examen escrito movía frecuentemente la pierna de manera involuntaria como si tuviera ansiedad, una preocupación, sabía que si no me iba bien, iba al examen de suspensión, lo cual no quería (Méndez, 2016)

Es claro que los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa y del Instituto Universitario de Lenguas de la Universidad de Cuenca atraviesan por momentos de estrés académico; como afirmó Schneiderman (2008), el estrés es la epidemia que está atacando a la sociedad del siglo XXI a gran escala. La situación puede impactar no solo

en las calificaciones, sino también en el bienestar físico y emocional, por lo que se deben tomar acciones de forma urgente.

*Tabla 12. PILL general de acuerdo con el perfil de los estudiantes*

|                 |                                  | N   | Media | Desviación estándar | Sig.  |
|-----------------|----------------------------------|-----|-------|---------------------|-------|
| Sexo            | Masculino                        | 83  | 2,16  | 0,66                | 0,057 |
|                 | Femenino                         | 126 | 2,34  | 0,67                |       |
| Edad            | 18-22                            | 113 | 2,33  | 0,64                | 0,122 |
|                 | 23-27                            | 52  | 2,29  | 0,65                |       |
|                 | 28-32                            | 13  | 1,98  | 0,68                |       |
|                 | 33-37                            | 14  | 2,11  | 0,73                |       |
|                 | 38 o más                         | 17  | 2,12  | 0,82                |       |
|                 | Total                            | 209 | 2,27  | 0,67                |       |
|                 | Inglés                           | 85  | 2,27  | 0,72                |       |
| Carrera         | Administración afines            | 28  | 2,29  | 0,67                | 0,403 |
|                 | Arquitectura                     | 20  | 2,47  | 0,73                |       |
|                 | Ingeniería                       | 10  | 2,13  | 0,54                |       |
|                 | Derecho                          | 12  | 1,99  | 0,67                |       |
|                 | Ciencias de la Educación         | 5   | 1,99  | 0,59                |       |
|                 | Comunicación Relaciones Públicas | 3   | 2,63  | 0,69                |       |
|                 | Psicología afines                | 16  | 2,44  | 0,40                |       |
|                 | Maestría                         | 30  | 2,17  | 0,61                |       |
| Nivel de inglés | 3ro créditos. G                  | 19  | ,58   | ,51                 | 0,387 |
|                 | 6to Lengua Inglesa. A            | 22  | ,50   | ,51                 |       |
|                 | 6to Lengua Inglesa. A            | 30  | ,53   | ,51                 |       |
|                 | 2do Lengua Inglesa. J            | 31  | ,58   | ,50                 |       |
|                 | 2do créditos. S                  | 21  | ,67   | ,48                 |       |
|                 | 1ro créditos. A                  | 26  | ,50   | ,51                 |       |

|              |                         |     |      |      |       |
|--------------|-------------------------|-----|------|------|-------|
|              | 4to Lengua Inglesa. Mó. | 32  | ,28  | ,46  |       |
|              | 1ro créditos. J         | 28  | ,68  | ,48  |       |
| Estado civil | Soltero                 | 165 | 2,31 | 0,65 | 0,073 |
|              | Casado                  | 38  | 2,09 | 0,74 |       |
|              | Divorciado              | 6   | 2,11 | 0,60 |       |

Fuente: Autora

A propósito de la escala aplicada, no se encontraron diferencias sintomáticas por edad, carrera, nivel de inglés o estado civil. En lo que respecta al sexo, se advierte la diferencia más próxima al nivel de significancia estadística establecido (0,05), según la cual el sexo femenino experimentaría mayores síntomas de estrés.

#### 5.1.2.2. Percepciones de la reducción del estrés

La reducción del nivel de estrés se ha medido en términos de beneficio que los estudiantes dicen haber sentido posteriormente a la composición de los textos expresivos. De esta manera, previo a cuatro evaluaciones formales, redactaron testimonios, luego fueron evaluados y posteriormente llenaron una encuesta para verificar si la práctica había surtido algún beneficio.

*Tabla 13. Comparaciones de percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones*

|                       |                 | N              | Media | Desviación estándar | Sig.   |        |
|-----------------------|-----------------|----------------|-------|---------------------|--------|--------|
| <b>Percepciones 1</b> | Percepciones 2  | 157            | 0,62  | 0,49                | 0,080  |        |
|                       | Media 0,54      | Percepciones 3 | 157   | 0,61                | 0,49   | 0,159  |
|                       | Desviación 0,50 | Percepciones 4 | 157   | 0,64                | 0,48   | 0,039* |
| <b>Percepciones 2</b> | Percepciones 1  | 157            | 0,54  | 0,50                | 0,080  |        |
|                       | Media 0,62      | Percepciones 3 | 157   | 0,61                | 0,49   | 0,768  |
|                       | Desviación 0,49 | Percepciones 4 | 157   | 0,64                | 0,48   | 0,662  |
| <b>Percepciones 3</b> | Percepciones 1  | 157            | 0,54  | 0,50                | 0,159  |        |
|                       | Media 0,61      | Percepciones 2 | 157   | 0,62                | 0,49   | 0,768  |
|                       | Desviación 0,49 | Percepciones 4 | 157   | 0,64                | 0,48   | 0,500  |
| <b>Percepciones 4</b> | Percepciones 1  | 157            | 0,54  | 0,50                | 0,039* |        |
|                       | Media 0,64      | Percepciones 2 | 157   | 0,62                | 0,49   | 0,662  |
|                       | Desviación 0,48 | Percepciones 3 | 157   | 0,61                | 0,49   | 0,500  |

Fuente: Autora

El promedio de percepciones positivas posterior a una experiencia de evaluación, que afirman que la escritura expresiva contribuyó a reducir su estrés, está entre el 53 y el 64 %. Las percepciones no muestran gran variación en las tres aplicaciones, pues los efectos positivos se demuestran en más de la mitad de estudiantes de manera similar ( $p>0,05$ ). Sin embargo, a partir de la cuarta sesión se advierte que empiezan ya a haber diferencias significativas con respecto a la primera medición ( $p<0,05$ ). Ello implica que el nivel de reducción de estrés se mantiene de manera similar en cada experiencia de evaluación hasta la tercera intervención y a partir de la cuarta se advierte un aumento notable de los efectos favorables de la escritura expresiva.

*Tabla 14. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones según los grupos de estudio*

|                |                                    | N   | Media | Desviación estándar | Sig.   |
|----------------|------------------------------------|-----|-------|---------------------|--------|
| Percepciones 1 | Carrera de Lengua Inglesa          | 115 | 0,47  | 0,50                | 0,049* |
|                | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 0,61  | 0,49                |        |
|                | Total                              | 209 | 0,53  | 0,50                |        |
| Percepciones 2 | Carrera de Lengua Inglesa          | 63  | 0,65  | 0,48                | 0,108  |
|                | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 0,60  | 0,49                |        |
|                | Total                              | 157 | 0,62  | 0,49                |        |
| Percepciones 3 | Carrera de Lengua Inglesa          | 63  | 0,62  | 0,49                | 0,695  |
|                | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 0,60  | 0,49                |        |
|                | Total                              | 157 | 0,61  | 0,49                |        |
| Percepciones 4 | Carrera de Lengua Inglesa          | 63  | 0,57  | 0,50                | 0,369  |
|                | Instituto Universitario de Lenguas | 94  | 0,68  | 0,47                |        |
|                | Total                              | 157 | 0,64  | 0,48                |        |

Fuente: Autora

Al comparar el nivel de reducción del estrés ocurrido en las cuatro sesiones por separado, se comprobó que existen diferencias entre los dos grupos. Se advierte que en la primera sesión los estudiantes que estudian en el Instituto de Lenguas perciben más la reducción del estrés, el 61 % manifiesta haber recibido un efecto positivo, y en la Carrera de Lengua Inglesa el efecto positivo ocurre únicamente en el 47 % ( $p < 0,05$ ) de los participantes.

En la segunda y la tercera sesión, cuyos promedios ascienden al 62 y el 61 % respectivamente, también se advierten diferencias entre ambos grupos, pero no son representativas ( $p > 0,05$ ). Podemos decir, por lo tanto, que existe igualdad en las percepciones de los dos grupos; lo mismo ocurre en la cuarta experiencia, tampoco se observan diferencias significativas, un promedio de 64 % ( $p < 0,05$ ). Ello implica que el estrés en el proceso de evaluación se vio mayormente reducido en el Instituto de Lenguas que en la Carrera de Lengua Inglesa únicamente en la primera sesión.

*Tabla 15. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones según la edad*

|                |          | N   |      | Desviación estándar | Sig.  |
|----------------|----------|-----|------|---------------------|-------|
| Percepciones 1 | 18-22    | 113 | 0,51 | 0,50                | 0,274 |
|                | 23-27    | 52  | 0,52 | 0,50                |       |
|                | 28-32    | 13  | 0,38 | 0,51                |       |
|                | 33-37    | 14  | 0,79 | 0,43                |       |
|                | 38 o más | 17  | 0,59 | 0,51                |       |
|                | Total    | 209 | 0,53 | 0,50                |       |
| Percepciones 2 | 18-22    | 113 | 0,57 | 0,50                | 0,146 |
|                | 23-27    | 100 | 0,64 | 0,48                |       |
|                | 28-32    | 41  | 0,49 | 0,51                |       |
|                | 33-37    | 6   | 0,67 | 0,52                |       |
|                | 38 o más | 4   | 1,00 | 0,00                |       |
|                | Total    | 6   | 0,83 | 0,41                |       |
| Percepciones 3 | 18-22    | 157 | 0,62 | 0,49                | 0,508 |

|                |          |     |      |      |       |
|----------------|----------|-----|------|------|-------|
|                | 23-27    | 100 | 0,61 | 0,49 |       |
|                | 28-32    | 41  | 0,56 | 0,50 |       |
|                | 33-37    | 6   | 0,67 | 0,52 |       |
|                | 38 o más | 4   | 1,00 | 0,00 |       |
|                | Total    | 6   | 0,50 | 0,55 |       |
| Percepciones 4 | 18-22    | 157 | 0,61 | 0,49 | 0,840 |
|                | 23-27    | 100 | 0,66 | 0,48 |       |
|                | 28-32    | 41  | 0,59 | 0,50 |       |
|                | 33-37    | 6   | 0,50 | 0,55 |       |
|                | 38 o más | 4   | 0,75 | 0,50 |       |
|                | Total    | 6   | 0,67 | 0,52 |       |

Con respecto a la edad, no se advierte que pueda influir en la percepción de la reducción del estrés; los grupos presentan similares promedios ( $p > 0,05$ ).

*Tabla 16. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones según nivel o crédito*

|                |                        | N   | Media | Desviación estándar |       |
|----------------|------------------------|-----|-------|---------------------|-------|
| Percepciones 1 | 3ro créditos. G.       | 19  | ,58   | ,51                 | 0,082 |
|                | 6to Lengua Inglesa. A  | 22  | ,50   | ,51                 |       |
|                | 6to Lengua Inglesa. A. | 30  | ,53   | ,51                 |       |
|                | 2do Lengua Inglesa. J. | 31  | ,58   | ,50                 |       |
|                | 2do créditos. S.       | 21  | ,67   | ,48                 |       |
|                | 1ro créditos. Ma.      | 26  | ,50   | ,51                 |       |
|                | 4to Lengua Inglesa. Mó | 32  | ,28   | ,46                 |       |
|                | 1ro créditos. J        | 28  | ,68   | ,48                 |       |
|                | Total                  | 209 | ,53   | ,50                 |       |
| Percepciones 2 | 3ro créditos. G.       | 19  | ,53   | ,51                 | 0,385 |
|                | 2do Lengua Inglesa. J. | 31  | ,74   | ,44                 |       |
|                | 2do créditos. S.       | 21  | ,67   | ,48                 |       |
|                | 1ro créditos. Ma.      | 26  | ,50   | ,51                 |       |
|                | 4to Lengua Inglesa. Mó | 32  | ,56   | ,50                 |       |
|                | 1ro créditos. J        | 28  | ,68   | ,48                 |       |
|                | Total                  | 157 | ,62   | ,49                 |       |
| Percepciones 3 | 3ro créditos. G.       | 19  | ,42   | ,51                 | 0,325 |
|                | 2do Lengua Inglesa. J. | 31  | ,68   | ,48                 |       |

|                |                        |     |     |     |       |
|----------------|------------------------|-----|-----|-----|-------|
|                | 2do créditos. S.       | 21  | ,52 | ,51 |       |
|                | 1ro créditos. Ma.      | 26  | ,65 | ,49 |       |
|                | 4to Lengua Inglesa. Mó | 32  | ,56 | ,50 |       |
|                | 1ro créditos. J        | 28  | ,71 | ,46 |       |
|                | Total                  | 157 | ,61 | ,49 |       |
| Percepciones 4 | 3ro créditos. G.       | 19  | ,74 | ,45 | 0,723 |
|                | 2do Lengua Inglesa. J. | 31  | ,58 | ,50 |       |
|                | 2do créditos. S.       | 21  | ,67 | ,48 |       |
|                | 1ro créditos. Ma.      | 26  | ,62 | ,50 |       |
|                | 4to Lengua Inglesa. Mó | 32  | ,56 | ,50 |       |
|                | 1ro créditos. J        | 28  | ,71 | ,46 |       |
|                | Total                  | 157 | ,64 | ,48 |       |

Fuente: Autora

En cuanto al grupo o nivel de estudio tampoco se presentan diferencias significativas en la disminución del estrés para rendir una evaluación formal en una lengua extranjera. En las tres primeras sesiones se advierte una combinación azarosa de los niveles de reducción del estrés, y en la cuarta sesión ocurre algo singular: los dos grupos de la Carrera de Lengua Inglesa reducen menos que los cuatro grupos del Instituto de Lenguas que se posicionan con los promedios más elevados; no se trata de una asociación significativa ( $p > 0,05$ ).

*Tabla 17. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones de acuerdo a la carrera*

|                |                                  | N  | Media | Desviación estándar | Sig.  |
|----------------|----------------------------------|----|-------|---------------------|-------|
| Percepciones 1 | Inglés                           | 85 | 0,45  | 0,50                | 0,162 |
|                | Administración afines            | 28 | 0,57  | 0,50                |       |
|                | Arquitectura                     | 20 | 0,70  | 0,47                |       |
|                | Ingeniería                       | 10 | 0,30  | 0,48                |       |
|                | Derecho                          | 12 | 0,83  | 0,39                |       |
|                | Ciencias de la Educación         | 5  | 0,60  | 0,55                |       |
|                | Comunicación Relaciones Públicas | 3  | 0,67  | 0,58                |       |
|                | Psicología afines                | 16 | 0,56  | 0,51                |       |
|                | Maestría                         | 30 | 0,53  | 0,51                |       |

|                                  |                                  |        |      |      |       |
|----------------------------------|----------------------------------|--------|------|------|-------|
|                                  | Total                            | 209    | 0,53 | 0,50 |       |
| Percepciones 2                   | Inglés                           | 63     | 0,65 | 0,48 | 0,696 |
|                                  | Administración afines            | 28     | 0,46 | 0,51 |       |
|                                  | Arquitectura                     | 20     | 0,70 | 0,47 |       |
|                                  | Ingeniería                       | 10     | 0,50 | 0,53 |       |
|                                  | Derecho                          | 12     | 0,67 | 0,49 |       |
|                                  | Ciencias de la Educación         | 5      | 0,60 | 0,55 |       |
|                                  | Comunicación Relaciones Públicas | 3      | 0,67 | 0,58 |       |
|                                  | Psicología afines                | 16     | 0,69 | 0,48 |       |
|                                  | Total                            | 157    | 0,62 | 0,49 |       |
|                                  | Percepciones 3                   | Inglés | 63   | 0,62 |       |
| Administración afines            |                                  | 28     | 0,61 | 0,50 |       |
| Arquitectura                     |                                  | 20     | 0,55 | 0,51 |       |
| Ingeniería                       |                                  | 10     | 0,80 | 0,42 |       |
| Derecho                          |                                  | 12     | 0,50 | 0,52 |       |
| Ciencias de la Educación         |                                  | 5      | 1,00 | 0,00 |       |
| Comunicación Relaciones públicas |                                  | 3      | 0,00 | 0,00 |       |
| Psicología afines                |                                  | 16     | 0,56 | 0,51 |       |
| Total                            |                                  | 157    | 0,61 | 0,49 |       |
| Percepciones 4                   |                                  | Inglés | 63   | 0,57 | 0,50  |
|                                  | Administración afines            | 28     | 0,57 | 0,50 |       |
|                                  | Arquitectura                     | 20     | 0,70 | 0,47 |       |
|                                  | Ingeniería                       | 10     | 0,60 | 0,52 |       |
|                                  | Derecho                          | 12     | 0,67 | 0,49 |       |
|                                  | Ciencias de la Educación         | 5      | 0,80 | 0,45 |       |
|                                  | Comunicación Relaciones Públicas | 3      | 1,00 | 0,00 |       |
|                                  | Psicología afines                | 16     | 0,81 | 0,40 |       |
|                                  | Total                            | 157    | 0,64 | 0,48 |       |

Fuente: Autora

La carrera de la que provienen originalmente los estudiantes del Instituto de Lenguas tampoco supuso un factor asociado a la reducción de los niveles de estrés ( $p > 0,05$ ).

*Tabla 18. Percepciones sobre la reducción del estrés en las cuatro intervenciones de acuerdo con el sexo*

|                |           | N   | Media | Desviación estándar | Sig.  |
|----------------|-----------|-----|-------|---------------------|-------|
| Percepciones 1 | Masculino | 83  | 0,53  | 0,50                | 0,982 |
|                | Femenino  | 126 | 0,53  | 0,50                |       |
|                | Total     | 209 | 0,53  | 0,50                |       |
| Percepciones 2 | Masculino | 68  | 0,65  | 0,48                | 0,511 |
|                | Femenino  | 89  | 0,60  | 0,49                |       |
|                | Total     | 157 | 0,62  | 0,49                |       |
| Percepciones 3 | Masculino | 68  | 0,66  | 0,48                | 0,206 |
|                | Femenino  | 89  | 0,56  | 0,50                |       |
|                | Total     | 157 | 0,61  | 0,49                |       |
| Percepciones 4 | Masculino | 68  | 0,68  | 0,47                | 0,370 |
|                | Femenino  | 89  | 0,61  | 0,49                |       |
|                | Total     | 157 | 0,64  | 0,48                |       |

Fuente: Autora

El sexo de los estudiantes tampoco constituye un factor asociado para reducir el nivel de estrés ( $p > 0,05$ ).

*Tabla 19. Percepciones de la reducción del estrés en las cuatro intervenciones de acuerdo estado civil*

|                |            | N   | Media | Desviación estándar | Sig.  |
|----------------|------------|-----|-------|---------------------|-------|
| Percepciones 1 | Soltero    | 165 | 0,50  | 0,50                | 0,225 |
|                | Casado     | 38  | 0,66  | 0,48                |       |
|                | Divorciado | 6   | 0,50  | 0,55                |       |
|                | Total      | 209 | 0,53  | 0,50                |       |
| Percepciones 2 | Soltero    | 137 | 0,61  | 0,49                | 0,752 |
|                | Casado     | 20  | 0,65  | 0,49                |       |
|                | Total      | 157 | 0,62  | 0,49                |       |
| Percepciones 3 | Soltero    | 137 | 0,60  | 0,49                | 0,661 |
|                | Casado     | 20  | 0,65  | 0,49                |       |
|                | Total      | 157 | 0,61  | 0,49                |       |
| Percepciones 4 | Soltero    | 137 | 0,64  | 0,48                | 0,897 |

|  |        |     |      |      |  |
|--|--------|-----|------|------|--|
|  | Casado | 20  | 0,65 | 0,49 |  |
|  | Total  | 157 | 0,64 | 0,48 |  |

Fuente: Autora

Tampoco se ha encontrado asociación entre el estado civil y la reducción del estrés en los estudiantes que participaron de este experimento ( $p > 0,05$ ).

### 5.1.2.3. Rendimiento académico

La tabla 19 muestra la relación interna de las notas por cada grupo de estudiantes. Al comparar los cursos, se advierte que existen diferencias significativas tanto para el examen interciclo como para el examen de fin de ciclo ( $p < 0,05$ ). En el interciclo, las notas más altas pertenecen a la materia de Conversación II, seguidos de Segundo ciclo de créditos y el Primero 1 de créditos. En un nivel intermedio se encontró Fonética IV, Primero 2 de créditos y Tercero de créditos; el nivel más bajo corresponde a la Maestría. Por su parte, el examen final muestra que los estudiantes de la Maestría poseen las notas más altas, en un nivel intermedio se ubicaron los estudiantes de Conversación, Tercero de créditos, Segundo de créditos, Fonética y el Primero 1 de créditos; en el nivel más bajo se ubica Primero de créditos.

*Tabla 20. Comparación sobre el nivel de rendimiento académico entre los cursos estudiados respecto a los exámenes*

|                                   |                              | N     | Media | Desviación estándar | Sig.  |
|-----------------------------------|------------------------------|-------|-------|---------------------|-------|
| Examen interciclo sobre 20 puntos | Primero 1 de créditos        | 28    | 16,14 | 1,58                | 0,000 |
|                                   | Primero 2 de créditos        | 23    | 14,46 | 3,74                |       |
|                                   | Segundo de créditos          | 27    | 16,41 | 3,68                |       |
|                                   | Tercero de créditos          | 20    | 14,40 | 3,45                |       |
|                                   | Conversación II              | 31    | 17,52 | 2,31                |       |
|                                   | Fonética IV                  | 35    | 13,84 | 2,93                |       |
|                                   | Maestría                     | 30    | 8,46  | 1,39                |       |
|                                   | Total                        | 194   | 14,42 | 3,96                |       |
| Examen final sobre 30 puntos      | Primero de créditos (piloto) | 28    | 21,21 | 3,76                | 0,000 |
|                                   | Primero de créditos          | 23    | 19,57 | 4,28                |       |
|                                   | Segundo de créditos          | 27    | 22,19 | 4,28                |       |
|                                   | Tercero de créditos          | 20    | 22,30 | 3,85                |       |
|                                   | Conversación II              | 31    | 22,97 | 3,73                |       |
|                                   | Fonética IV                  | 35    | 21,26 | 5,44                |       |
| Maestría                          | 30                           | 29,83 | 0,38  |                     |       |

|  |       |     |       |      |  |
|--|-------|-----|-------|------|--|
|  | Total | 194 | 22,89 | 5,02 |  |
|--|-------|-----|-------|------|--|

Fuente: Autora

**Nota:** El nivel de significancia corresponde a la prueba Kruskal Wallis, sin embargo, para establecer el orden de los datos se ha empleado la prueba U de Mann Whitney.

En la tabla 20 se expone la relación entre la evaluación interciclo y fin de ciclo. Para comparar proporcionalmente la situación de cada grupo de estudio se han equiparado los valores del examen final sobre 20 puntos. Al comparar ambos exámenes, se encontraron cambios significativos en los diversos grupos ( $p < 0,05$ ), cuestión que no ocurrió a nivel general ( $p \geq 0,05$ ). De esta manera, las notas de Primero 1 de créditos, Segundo de créditos y Conversación disminuyeron significativamente en el examen final con respecto al examen interciclo, en los demás cursos se mantuvo igual. En la Maestría ocurrió que aumentaron notablemente las notas de fin de módulo.

Existe la posibilidad de que la causa del incremento de notas en la calificación final del módulo de Evaluación y Preparación de Exámenes de la Maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera sea porque, al ser los maestrantes profesionales en el área de la enseñanza del inglés, están relacionados con el tema de la evaluación; además, la preparación de exámenes es común en un docente, por lo que no supone un tema nuevo para ellos. Otra razón podría ser que estamos ante personas adultas que pueden manejar mejor el estrés.

Por el contrario, la disminución en la nota del examen final con relación al examen interciclo en algunos de los cursos estudiados en esta tesis puede deberse a que los estudiantes se encuentran cansados al final del ciclo y muchas de las veces, sobre todo en lo que al Inglés en el Instituto de Lenguas se refiere, ellos deben rendir el examen a la par con las otras asignaturas de su carrera, lo que podría restarles el tiempo suficiente para prepararse. El bajo rendimiento académico, o incluso el fracaso estudiantil, que no son el tema central de esta tesis, dan cuenta de la necesidad de que estos aspectos sean estudiados a profundidad.

*Tabla 21. Comparación de medidas repetidas entre el examen interciclo y el examen de fin de ciclo*

|   |  | Examen interciclo<br>20 p |                        | Examen fin de<br>ciclo 20 p |                        | Sig. |
|---|--|---------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|------|
| N |  | Media                     | Desviación<br>estándar | Media                       | Desviación<br>estándar |      |
|   |  |                           |                        |                             |                        |      |

|                       |     |       |      |       |      |       |
|-----------------------|-----|-------|------|-------|------|-------|
| Primero 1de créditos  | 28  | 16,14 | 1,58 | 14,14 | 2,51 | 0,000 |
| Primero 2 de créditos | 23  | 14,46 | 3,74 | 13,04 | 2,86 | 0,083 |
| Segundo de créditos   | 27  | 16,41 | 3,68 | 14,79 | 2,85 | 0,003 |
| Tercero de créditos   | 20  | 14,40 | 3,45 | 14,87 | 2,57 | 0,831 |
| Conversación II       | 31  | 17,52 | 2,31 | 15,31 | 2,49 | 0,000 |
| Fonética IV           | 35  | 13,84 | 2,93 | 14,17 | 3,63 | 0,184 |
| Maestría              | 30  | 8,46  | 1,39 | 19,89 | 0,25 | 0,000 |
| Total                 | 194 | 14,42 | 3,96 | 15,26 | 3,35 | 0,663 |

Fuente: Autora

**Nota:** El nivel de significancia corresponde a la prueba Wilcoxon.

*Tabla 22. Comparación de medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior*

|                     |          | Ciclo anterior | Ciclo de intervención |
|---------------------|----------|----------------|-----------------------|
| N                   | Válido   | 150            | 205                   |
|                     | Perdidos | 59             | 4                     |
| Media               |          | 80,5600        | 77,7951               |
| Mediana             |          | 83,0000        | 76,0000               |
| Desviación estándar |          | 10,94555       | 11,97289              |
| Rango               |          | 39,00          | 40,00                 |
| Mínimo              |          | 60,00          | 60,00                 |
| Máximo              |          | 99,00          | 100,00                |

Fuente: Autora

En la tabla 22 se intenta determinar si existió variación en el rendimiento académico de los estudiantes en el proceso de intervención, planteándose como hipótesis que el rendimiento académico del ciclo intervenido es diferente del ciclo anterior a la intervención. En esta tabla se muestran los resultados de la comparación de las calificaciones obtenidas por los participantes durante el ciclo de la intervención y el semestre anterior. Es importante indicar que al existir participantes de dos primeros semestres no existen registros de datos de calificaciones del semestre anterior, se puede observar que el promedio no sube, en el ciclo intervenido, de hecho, con la prueba “T de student” no se encuentran diferencias significativas en cuanto a rendimiento académico de los participantes.

Tabla 23. Descriptivo de las medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior

|                        |   | Estadístico                        | Error estándar |
|------------------------|---|------------------------------------|----------------|
| diferencia_rendimiento | Media                                       | -1,0000                            | 1,17966        |
|                        | 95% de intervalo de confianza para la media | Límite inferior<br>Límite superior |                |
|                        |   | -3,3310<br>1,3310                  |                |
|                        | Media recortada al 5%                       | -,7667                             |                |
|                        | Mediana                                     | -1,0000                            |                |
|                        | Varianza                                    | 208,738                            |                |
|                        | Desviación estándar                         | 14,44778                           |                |
|                        | Mínimo                                      | -37,00                             |                |
|                        | Máximo                                      | 30,00                              |                |
|                        | Rango                                       | 67,00                              |                |
|                        | Rango intercuartil                          | 18,25                              |                |
|                        | Asimetría                                   | -,314                              | ,198           |
|                        | Curtosis                                    | -,296                              | ,394           |

Fuente: Autora

Los resultados muestran que existe una reducción de -1 en el semestre intervenido, estos resultados pueden deberse a que no se cuenta con los datos del rendimiento académico anterior de 59 estudiantes los cuales tuvieron buenas calificaciones en el período de la intervención, pero no se puede saber si su rendimiento académico era similar anteriormente.

Tabla 24. Supuestos de las medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior

|                        | Pruebas de normalidad           |     |      |              |     |      |
|------------------------|---------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                        | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|                        | Estadístico                     | gl  | Sig. | Estadístico  | Gl  | Sig. |
| diferencia_rendimiento | ,098                            | 150 | ,001 | ,979         | 150 | ,020 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Autora

A través de las pruebas LKolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk se puede determinar que no existe violación de la normalidad de los datos.

Tabla 25. Correlaciones entre las medidas entre las calificaciones del ciclo de la intervención y el ciclo anterior

|                                |                        | Ciclo anterior | Ciclo de intervención | diferencia_ rendimiento | Percepciones 1, Ayudo 0=0, 1=1 | Percepciones 2, Ayudo 1, 0 | Percepciones 3, Ayudo 1, 0 | Percepciones 4, Ayudo 1, 0 |
|--------------------------------|------------------------|----------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ciclo anterior                 | Correlación de Pearson | 1              | ,271**                | -,516**                 | ,080                           | ,170                       | ,217**                     | ,197*                      |
|                                | Sig. (bilateral)       |                | ,001                  | ,000                    | ,332                           | ,039                       | ,008                       | ,016                       |
|                                | N                      | 150            | 150                   | 150                     | 148                            | 148                        | 148                        | 148                        |
| Ciclo de intervención          | Correlación de Pearson | ,271**         | 1                     | ,684**                  | ,054                           | ,057                       | -,022                      | -,065                      |
|                                | Sig. (bilateral)       | ,001           |                       | ,000                    | ,476                           | ,453                       | ,774                       | ,391                       |
|                                | N                      | 150            | 205                   | 150                     | 175                            | 175                        | 175                        | 175                        |
| diferencia_ rendimiento        | Correlación de Pearson | -,516**        | ,684**                | 1                       | -,089                          | -,068                      | -,176*                     | -,201*                     |
|                                | Sig. (bilateral)       | ,000           | ,000                  |                         | ,280                           | ,413                       | ,032                       | ,014                       |
|                                | N                      | 150            | 150                   | 150                     | 148                            | 148                        | 148                        | 148                        |
| Percepciones 1, Ayudo 0=0, 1=1 | Correlación de Pearson | ,080           | ,054                  | -,089                   | 1                              | ,259                       | ,192                       | ,201*                      |
|                                | Sig. (bilateral)       | ,332           | ,476                  | ,280                    |                                | ,000                       | ,010                       | ,007                       |
|                                | N                      | 148            | 175                   | 148                     | 179                            | 179                        | 179                        | 179                        |
| Percepciones 2, Ayudo 1, 0     | Correlación de Pearson | ,170           | ,057                  | -,068                   | ,259                           | 1                          | ,483                       | ,470                       |
|                                | Sig. (bilateral)       | ,039           | ,453                  | ,413                    | ,000                           |                            | ,000                       | ,000                       |
|                                | N                      | 148            | 175                   | 148                     | 179                            | 179                        | 179                        | 179                        |
| Percepciones 3, Ayudo 1, 0     | Correlación de Pearson | ,217**         | -,022                 | -,176*                  | ,192                           | ,483                       | 1                          | ,382**                     |
|                                | Sig. (bilateral)       | ,008           | ,774                  | ,032                    | ,010                           | ,000                       |                            | ,000                       |
|                                | N                      | 148            | 175                   | 148                     | 179                            | 179                        | 179                        | 179                        |
| Percepciones 4, Ayudo 1, 0     | Correlación de Pearson | ,197*          | -,065                 | -,201*                  | ,201*                          | ,470                       | ,382**                     | 1                          |
|                                | Sig. (bilateral)       | ,016           | ,391                  | ,014                    | ,007                           | ,000                       | ,000                       |                            |
|                                | N                      | 148            | 175                   | 148                     | 179                            | 179                        | 179                        | 179                        |

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Autora

Para analizar los resultados, en la tabla 25 se planteó la hipótesis de que la diferencia del rendimiento académico está asociada a la percepción de que la escritura expresiva los ayudó a mejorarlo. Estos resultados advierten una ligera correlación entre el buen desempeño académico del ciclo anterior a la intervención y las percepciones de los participantes de que la escritura expresiva los ayudó a mejorar su rendimiento. Se podría inferir que los estudiantes que bajaron el rendimiento, encontraron persisten a la escritura expresiva como una estrategia que ayuda a aliviar el estrés académico.

## 5.2. Resultados cualitativos

### 5.2.1. Organizador gráfico del análisis cualitativo

Para el análisis de los resultados cualitativos se resolvió disminuir los diferentes códigos y categorías de análisis planteados en un inicio, ya que se notó que algunas de las situaciones mencionadas por los participantes pertenecían a una sola categoría y que no venía al caso subdividirla, y ya que no en todos los casos existían varios comentarios

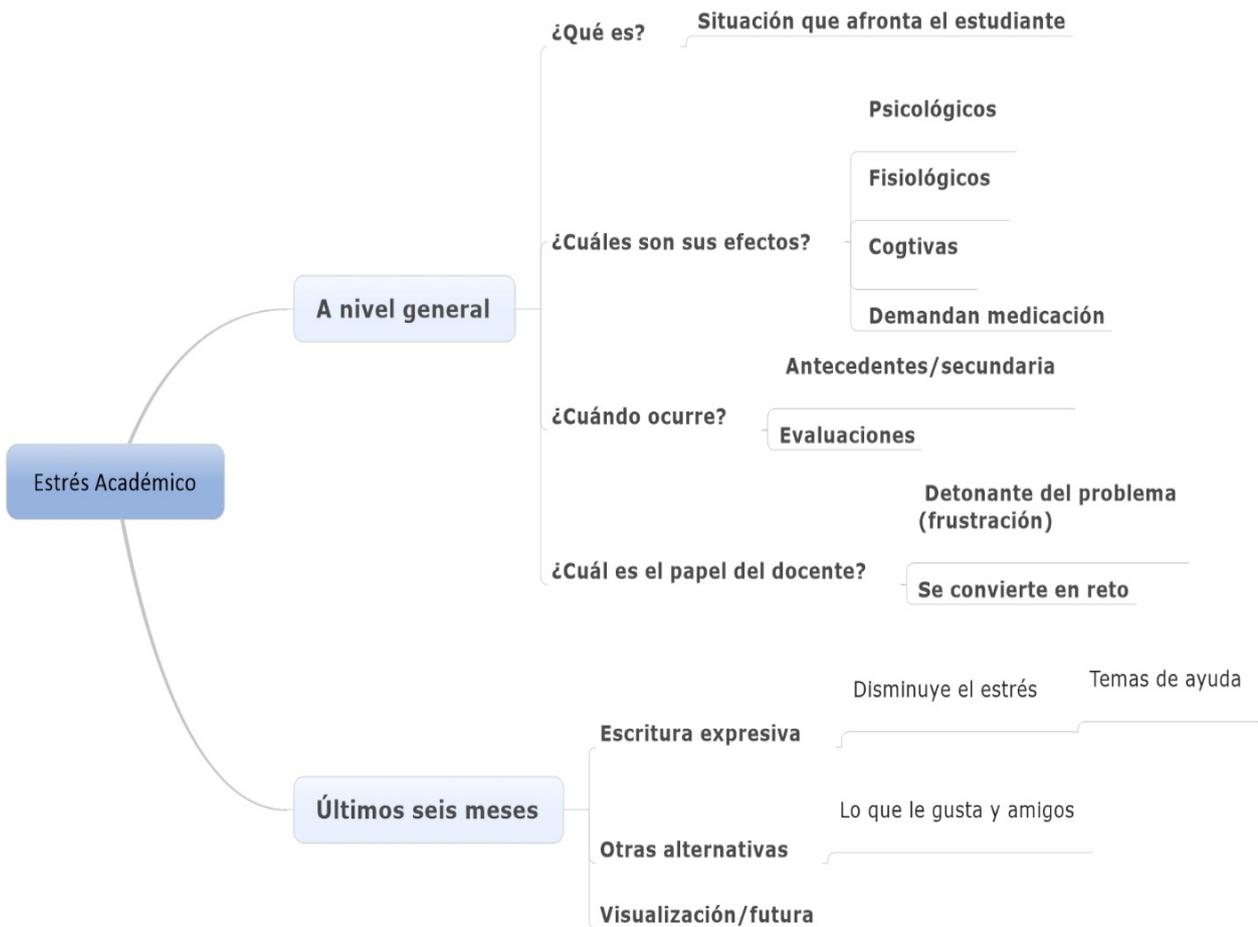
que encajan en dichos subtemas. Se optó por agrupar las respuestas en una categoría mayor en la que se podía agrupar las más pequeñas.

Para este análisis, el estrés académico ha sido conceptualizados desde dos aristas fundamentalmente: la primera se vincula con las concepciones a nivel general; en ellas se ha preguntado qué entienden los estudiantes por estrés académico, cuáles son sus efectos, cuándo les ocurre y qué papel desempeña el docente respecto al estrés académico. La segunda arista corresponde a las ideas expresadas sobre la práctica de la escritura académica a lo largo de los últimos seis meses.

Respecto a qué es el estrés, el encuestado reconoce que se trata de una situación que debe afrontar en su vida académica y, en lo que respecta a sus efectos, se advierten múltiples manifestaciones sintomáticas a nivel psicológico, fisiológico, cognitivo e incluso aquellas que demandan medicación o automedicación. Sobre los momentos en los que ocurre, se advirtió que algunos se remiten a experiencias previas a la universidad, el nivel de secundaria, pero la mayoría reconoce que se producen en el momento de evaluaciones como pruebas o exámenes. Y sobre el papel del docente, creen que puede acrecentar el estrés académico si se convierte en el vector o detonante del estrés y ansiedad, o bien puede convertirse en el desafío que el estudiante desea vencer. Acerca de eventos concretos ocurridos durante los seis meses que transcurrió el proceso de escritura académica, los estudiantes ofrecen varios testimonios de las materias que estudia en la carrera de Lengua y Literatura Inglesa, pero se abordan por separado.

Para reducir el estrés académico, señalan algunas alternativas como hacer lo que les gusta, en especial, compartir con los amigos. Finalmente, cuando se conversó respecto a cómo visualizaría el futuro del estrés académico, se encontraron varias respuestas que recurren nuevamente a la escritura expresiva como un mecanismo para reducir el estrés académico. De esta manera, en el análisis cualitativo final se contó con los siguientes códigos y categorías de análisis:

Figura 6. Entrelajado de códigos y familias de códigos

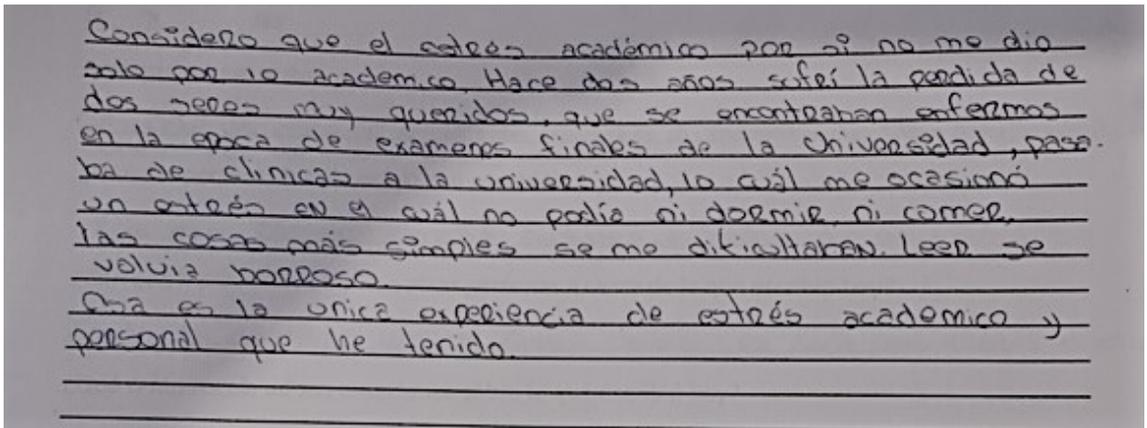


## 5.2.2. Estrés académico

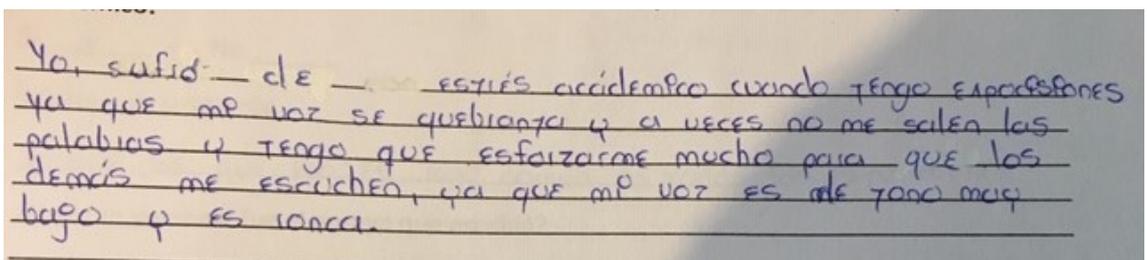
### 5.2.2.1. Evidencias

Existe evidencia de que estudiantes universitarios padecen de estrés en varias y distintas ocasiones durante su vida estudiantil, de acuerdo a Hirsch y Ellis (1996), Siegrist (1998) Smith, Johal, Wadsworth, Smith y Peters (2000) y Sinha (2014) este problema por lo general tiene consecuencias tanto en la salud mental como física, así como en el desempeño académico de los estudiantes.

Los docentes al planificar las evaluaciones a sus estudiantes debería considerar algunos de estos aspectos, pues son situaciones que pueden influir notablemente no sólo en el desempeño estudiantil sino en su vida diaria, como se puede notar en algunos de los testimonios que se detallan a continuación.



Considero que el estrés académico por sí no me dio sólo por lo académico. Hace dos años sufrí la pérdida de dos seres muy queridos, que se encontraban enfermos en la época de exámenes finales de la Universidad, pasaba de clínicas a la universidad, lo cual me ocasionó un estrés en el cual no podía ni dormir ni comer, las cosas más simples se me dificultaban. Leer se volvía tortuoso.  
Esa es la única experiencia de estrés académico y personal que he tenido.



Yo, sufrí de estrés académico cuando tengo expresiones ya que mi voz se quebranta y a veces no me salen las palabras y tengo que esforzarme mucho para que los demás me escuchen, ya que mi voz es más baja y es ronca.

El lado anterior o superior o mejor dicho en los exámenes finales me estresa tanto que cuando iba a dar al examen ley detenidamente las preguntas y empecé a resolverlas o medida que resolvía mi examen me llené tanto de nervios, me adoloran los manos y se me empezaron a poner frías, me entro una descomposición, tanto así que me atusque me sentí tan mal que no pude ni escribir aun sabiendo los respuestas, y así pasó por un buen tiempo hasta que se terminó la hora, al finalizar la hora del examen comencé a llorar había estudiado mucho, tenía tantos cosas en mi cabeza y sentía la impotencia de no hacer nada. Fue horrible.

En una ocasión por acumulación de deberes, trabajos, pruebas se presentó el estrés académico, el dolor de cabeza iba subiendo gradualmente a tal punto que casi no podía tener ese dolor con pérdida de cabello, sudoración, bajo de peso, veo que no se presenta ayuda emocional para poder sobrellevar este asunto tan importante ya que todos los estudiantes a mi parecer a sufrido el llamado "estrés académico" a lino se empieza a faltar la vista, un poco fuerte en los ojos y como una especie de telaraña se forman alrededor del ojo. Se tendrían que tomar medidas para aliviar el estrés académico.

En materias como matemáticas, física o cualquier que implique operaciones numéricas, en pruebas, lecturas o exámenes en estas materias, siempre estoy estresada me pongo de mal humor porque no me gustan y demanzo mucha energía de mi cerebro, cuando una vez en el examen de grado del colegio de matemáticas no dormí una semana, solo unas 10 horas en toda la semana, lo que ocasionó que durante el examen casi no desmayara. Por eso escogí una carrera que no tenga nada que ver con números, psicología, sin embargo el lado anterior y éste tengo psicostatística y estoy de mal humor porque tengo pruebas las cuatro.

En la universidad se requiere de mucho esfuerzo y sacrificio, parte de esto y creo lo que más me afecta es el poco tiempo para dormir ya que entre todo lo que hay que estudiar no dormimos las horas necesarias, algunas veces ni siquiera dormimos ya sea por trabajos o pruebas, lo que influye bastante en mi estado de ánimo. por otro lado el miedo al fracaso es algo que se vuelve más fuerte conforme pasan los ciclos y voy tomando materias más complicadas, una de ellas se llama econometría, hace un ciclo atrás todos reprobamos la materia y ahora estoy cursando la misma y es un nivel mucho más alto de esfuerzo. otro factor es el poco tiempo para actividades fuera de lo académico, antes me gustaba hacer deporte y me apasionaba la música, el salir con amigos ahora no se tiene tiempo para aquello, si no solo en vacaciones de fin de ciclo, pero bueno se que todo tendrá su recompensa al final y hay que seguir luchando día a día.

Comunmente antes de realizar una prueba, lección o examen los manos sudan, incluso durante la evaluación, me pongo bastante nerviosa que hasta se me olvida lo estudiado. Posterior a dichas evaluaciones hasta en veces me duele la cabeza, aunque los dolores de cabeza son también el momento en el que estoy estudiando.

#### 5.2.2.2. Situaciones a las que se enfrentan los estudiantes

El estrés académico involucra un conjunto de vivencias propias de la vida de un estudiante que, generalmente, se produce en ciertos periodos del año lectivo, así lo señalan Mendieta (Grupos focales), Paredes (Registros), Valverde (Registros) y Morales, (Grupos focales). Estas sensaciones pueden deberse a razones familiares, laborales y académicas. Disponemos de algunos testimonios:

El estrés a causado varias incomodidades en mi vida académica.  
Por ejemplo, una vez me amanecí realizando una tarea, cuando termine y me sente descansando un minuto me quede dormido, y sin darme en cuenta había pasado 3 horas, y no pude asistir a las primeras horas de clases, por ende tampoco pude presentar el deber por el cual me amanecí.  
Otra vez, de igual manera me amanecí haciendo deberes, pero esta vez ya en clases, me movía de sueño y mis ojos me lagrimaban muchas, entonces mi profesor se acercó y me dice: "Porque está llorando", y todo el curso se me burló.  
El estrés no ha sido nada bueno en mi vida académica.

El estrés académico puede ser muy grave en ciertos y más en la universidad en donde hay más exigencias en ciertas carreras, el estrés puede llegar a ser fuerte al punto que el estudiante no da más, cuando estaba en niñez tuve que hacer o proyectos para poder pasar y las tareas y las cargas eran demasiado tanto así que me se desordenaba hasta de uno mismo (meo, cambiarse de ropa, comer) porque el tiempo no le da para todos estos cosas ya que se pasa muy ocupado con las tareas, es decir, no hay tiempo ni para terminar las tareas mucho menos para uno. En ciertos aspectos yo pienso que en los centros educativos deben respetar más horas que son claves para generar homeostasis y poder rendir mejor.

Mientras más escalas en ciclos más difícil se vuelve, sexto ciclo ha sido un caos muchas cosas que realizar han afectado mi horario de dormir, descanso muy tarde en las noches y me levanto temprano en la mañana. Se siente constantemente como si alguien me golpeará con un martillo en todo el cuerpo del cansancio. Me convertí en una persona ansiosa, preocupada por tener que realizar las tareas, estudiar e ir a mis prácticas; una vez en las mismas mi coordinadora me dejó sola y me he dormido dos horas.

Particularmente el estrés académico lo he vivido durante la semana de exámenes [...] además este período coincide con la semana de exámenes de todos mis hijos [...] empiezo a gritar por todo y mi carácter se vuelve muy vulnerable. Mi esposo creo que es mi mayor soporte [...] pero yo estoy muy bloqueada por las cosas que tengo que hacer que no percibo su ayuda y empiezo a pelear.

Por otra parte, Villa E1 señaló:

Hace un mes, empecé prácticas preprofesionales en un colegio ubicado al extremo opuesto de donde vivo. Era mi primera semana y tenía actividades para entregar a mi dirigente [...] y realizar trabajos en la Universidad. Todo se juntó para el mismo día y me faltaba el tiempo. Terminé todo excepto por mis actividades para las prácticas y tenía que hacerlo en unas pocas horas.

Y contamos con el testimonio de Campozano:

En el 4to ciclo de mi carrera [...] atravesé un problema de estrés, en esa época se aglomeraron tareas y exámenes [...] Aproximadamente fueron 6 días en los que tenía hasta más de dos trabajos por día, y la presión del examen de la misma fecha [...] Finalmente, debo destacar que en realidad en ciertos eventos académicos como exámenes y trabajos siempre existe estrés.

Los estudiantes suelen desarrollar estrés académico en dos temporadas del año o ciclo lectivo: en temporada de exámenes y cuando deben someterse a evaluaciones, puesto que la presión se eleva en estos periodos. Para Vásquez, las evaluaciones conllevan sentimientos de incomodidad; para Montaña, al finalizar el ciclo las tareas y las materias se tornan pesadas, el sistema docente de la universidad ignora la salud física y mental de los estudiantes.

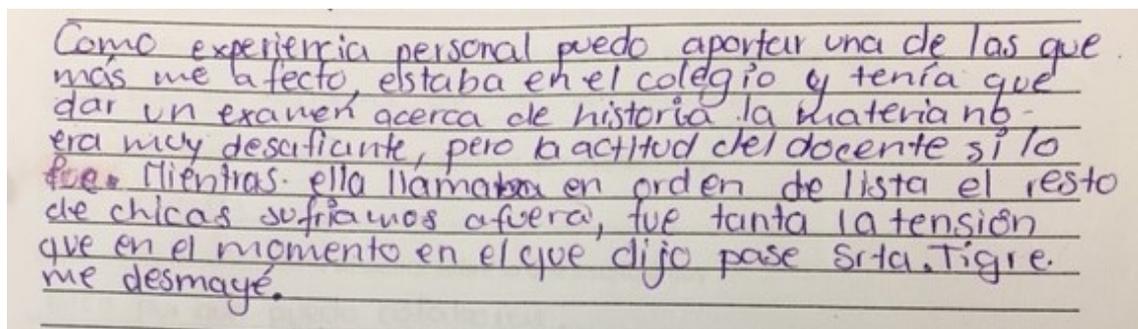
Cuando tengo que dar exámenes siento bastante presión porque, a pesar de que estudio, puede que haya temas que no toqué a profundidad y no sé qué le pueda pasar al profesor por la cabeza cuando escoge las preguntas (Vásquez, 2016, Grupo focal).

Al final del ciclo los profes nos cargan de trabajos y pruebas, parece que quieren sacar en una semana las notas de todo el ciclo, parece que no les importa si vamos a poder con toda esa carga (Montaña, 2016, Grupo focal).

No entiendo por qué los profesores no nos consideran, incluso cuando estamos enfermos o tenemos problemas no les importa, si ellos quieren no toman pruebas o nos mandan trabajos en esos días, es injusto porque cuando estamos pasando por estas situaciones no rendimos al 100 % (Carpio, 2016, Registros).

#### 5.2.2.2.1. Desde la secundaria

El estrés académico implica un estado que los estudiantes vienen arrastrando en varias etapas de su vida académica, incluso desde la época de la secundaria. Guamán contó que cuando él estaba en secundaria no podía retener la información repasada y Valverde E3 aseveró que, pese a que él estudió para rendir un examen en su colegio, a pesar de su gran seguridad, el día de la evaluación falló debido a los nervios que el estrés académico había producido en él. Otro caso:



Como experiencia personal puedo aportar una de las que más me afectó, estaba en el colegio y tenía que dar un examen acerca de historia. La materia no era muy desafiante, pero la actitud del docente sí lo fue. Mientras ella llamaba en orden de lista el resto de chicas sufríamos afuera, fue tanta la tensión que en el momento en el que dijo pase Srta. Tigre me desmayé.

In la adolescencia comunmente en el colegio me sentia estresada por deberes y tareas que no entendia, temia preguntar al profesor o pedir explicación, no queria que mis compañeros se burlaran de mi, cuando se presentaba una prueba me ponia muy nerviosa y sudaba, por temor a equivocarme u obtener una mala calificación

En mi experiencia me he estresado mucho cuando estaba en el colegio, tenia dolores de espalda, insomnio, hormigueos y ya casi no cuidaba mi imagen personal. Todo esto por poder entregar mis deberes y los proyectos que me mandaban. No le tome mucho interés a estos sintomas ya que pensaba que solo era cansancio. Me acostumbri a ese tipo de vida no hizo nada para poder recuperarme, mi madre me llevo al medico

Durante un año escolar de la secundaria recuerdo que enfermé por un largo período, esto hizo que perdiera clases durante más de un mes, siendo claras las consecuencias de bajo rendimiento en ciertas materias prácticas como Matemática, Física, Química y Biología. Cuando tuve que dar el examen de Matemáticas me sentía muy bien el día anterior, por varias horas estudié y practiqué ejercicios, estaba totalmente listo para rendir este examen, pero el día del examen tenía mucho pánico de ir al colegio y cuando entré olvidé todo porque tenía miedo a no poder realizar el mismo de manera buena (Ordóñez, 2016, Registros)

En el colegio cuando estaba en noveno de básica había estudiado, pero sentía que mi cabeza no iba a guardar toda la información e iba a reprobar, además que no entendía la metodología de la profesora, debido a esto tenía malas notas y por eso me tocó esforzarme más de lo que quería, pero debido a esto y el estrés, justo en esa prueba me fue mal (Guamán, 2016, Registros).

A la hora de dar un examen que todo el día anterior estudié como fue el de una exposición solo en diapositivas en el colegio, yo me preparé mucho en verdad, sí estudié y, por supuesto, entendí, creí que todo iba a salir como lo había planeado en casa, pero nada sucedió. [...] Al final mi trabajo fue un desastre, pasé por una vergüenza que hasta ahora no puedo superar, siento mucho terror pasar frente a mis compañeros y hablarles logrando su atención (Albán, 2016, Registros).

#### 5.2.2.2.2. Por el docente

A esto se suma la falta de estrategias metodológicas adecuadas por parte del docente.

Una vez tuve que estudiar mucho para un examen, recuerdo que esa materia era la peor, la más difícil y además la maestra era muy estricta. Llevaba dos días sin dormir, estudiando y pensando en ese examen. Cuando al fin el día del examen llegó mis compañeros y yo estábamos muy nerviosos esperando nuestro turno fuera del salón de clases. Es angustiante esperar tu turno por sorteo y mucho más ver que tus compañeros salen de allí decepcionados. Cuando llegó mi turno, sentía que me marcaba al acercarme a mi mesa, la maestra me hizo una pregunta muy, muy sencilla y no pude responder; fue como si ese instante hubiera olvidado hasta mi nombre, creen que después solo contesté dos de las cinco preguntas restantes y sólo al salir del aula pude respirar y darme cuenta de lo que había sucedido.

Una experiencia que tuve debido al estrés académico fue hace aproximadamente un año y medio. Tomábamos una asignatura que se llamaba psicología, era una materia extremadamente estresante. Teníamos que aprendernos mucha materia de la cual a muchas nos parecía que era inservible. La profesora nos enviaba trabajos y al siguiente día exposición del mismo. No aprendíamos mucho porque todo era hecho rápidamente y muchos no sabíamos como explicarla. En las pruebas nos iba mal a la mayoría. Esto provocaba en mí una sensación de miedo o pavor hacia la materia. Yo no podía ni concentrarme porque ya estaba condicionado a que igual no aprendería mucho. Aprobe la materia pero con un puntaje mínimo.

Realmente me siento más estresada porque los profesores nos torturan a cada momento. Ellos no facilitan el aprendizaje ellos lo hacen para torturar al estudiante.

Guamán y Carpio se han sentido desmotivados por la metodología empleada por sus docentes, quienes no solo poseen conductas no tan apropiadas, sino también producen nerviosismo y ansiedad en los estudiantes.

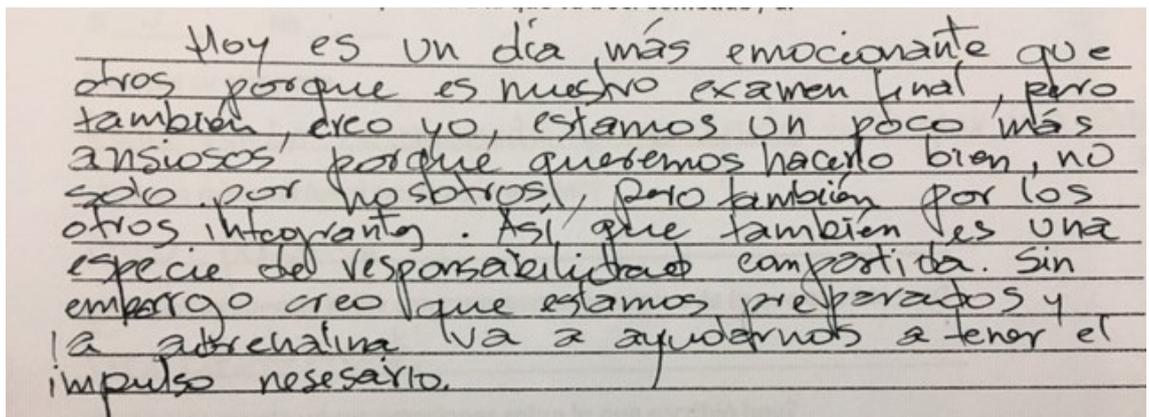
Recuerdo que en una ocasión había estudiado, pero sentía que mi cabeza no iba a guardar toda la información e iba a reprobar, además que no entendía la metodología de la profesora, debido a esto tenía malas notas [...] (Guamán, 2016, Registros).

Sobre todo, cuando se trata de una materia en la cual el profesor es complicado, muy exigente, entonces ya con días de anticipación y más la noche anterior al examen de su materia los nervios y la ansiedad me rodean, ya que solo al pensar que me puedo sacar una mala nota produce eso en mí (Carpio, 2016, Grupos focales).

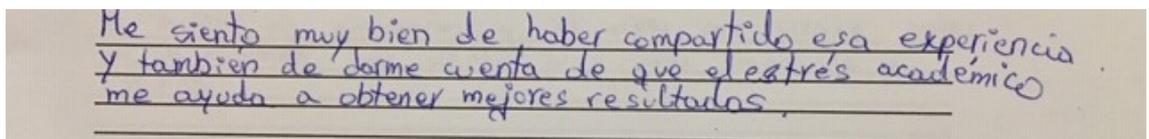
Las exposiciones para mí son un reto porque tengo que prepararme, pero cuando en verdad me preparo, el ambiente del aula y el profesor crean mi angustia, nervios. Así que mi corazón empieza a palpar tan rápido que hasta hay veces que suelo olvidar lo que había preparado. Por eso pienso que los profesores deberían brindar confianza antes de una presentación, incluso durante la presentación (Campozano, 2016, Grupos focales).

#### 5.2.2.2.3. Puede ser un motivo para mejorar

Sin embargo, hay que rescatar que el estrés académico podría ser un motivo para que el alumno mejore en su práctica estudiantil futura:



Hoy es un día más emocionante que otros porque es nuestro examen final, pero también, creo yo, estamos un poco más ansiosos porque queremos hacerlo bien, no solo por nosotros, pero también por los otros integrantes. Así que también es una especie de responsabilidad compartida. Sin embargo creo que estamos preparados y la adrenalina va a ayudarnos a tener el impulso necesario.



Me siento muy bien de haber compartido esa experiencia y también de darme cuenta de que el estrés académico me ayuda a obtener mejores resultados.

Si tuve ese sentimiento [...], pero a pesar de esto las cosas cambian, tenemos que seguir adelante y pensando en la consecuencia de lo que pasaría si no estudio para el examen entonces dependerá mucho del estudio que le demos y de saber estar tranquilos al momento de darlo (López, 2016, Registros).

Así mismo, Fernández E3 dice:

Me ha pasado cuando tengo que dar un examen complicado y pienso “si me va mal en el examen voy a perder la beca”, entonces es por eso que me agobio, pero por otra

parte al tener presente las consecuencias de fallar, me motivó más y trato de estudiar mejor para poder aprobar y no perder.

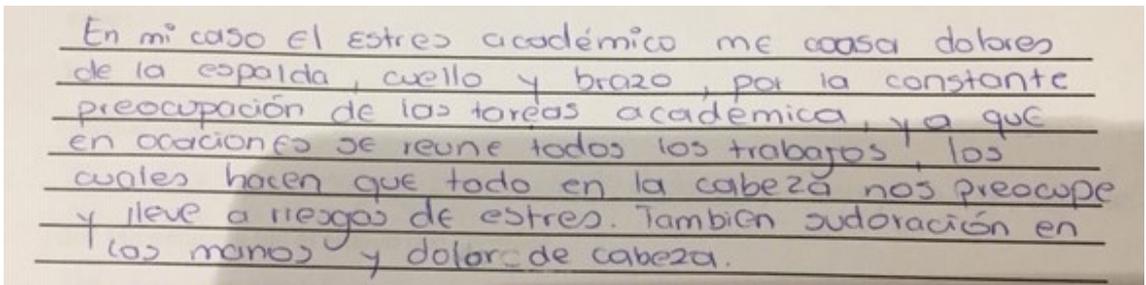
### 5.2.3. Síntomas

#### 5.2.3.1. Síntomas que acompañan al estrés académico

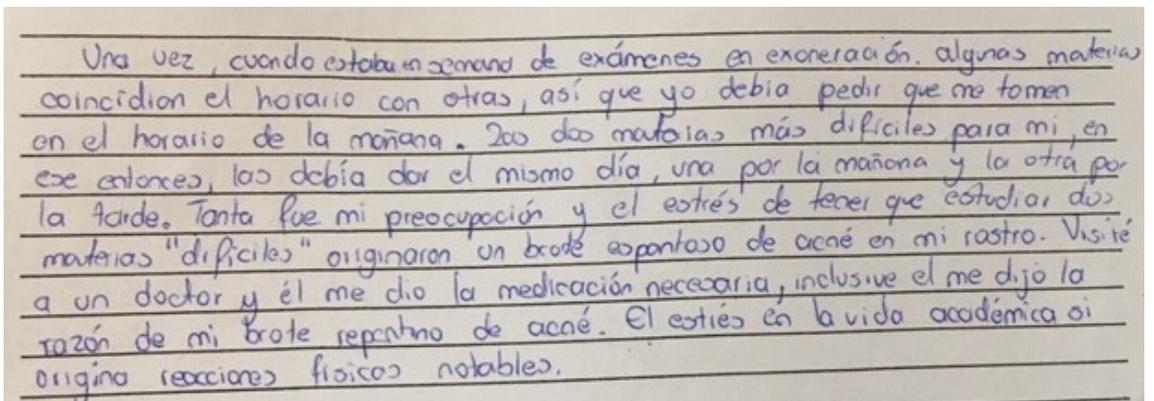
Los estudiantes con estrés académico suelen presentar los siguientes síntomas que podrían vincularse con factores psicológicos:

##### 5.2.3.1.1. Efectos fisiológicos

Los efectos fisiológicos son un conjunto de síntomas que se evidencian en el aspecto físico y funcional de los estudiantes que padecen o han padecido estrés académico. Estos pueden ir desde un dolor de cabeza, un brote de acné, desmayos, náuseas, sueño, entre otros.



En mi caso el estrés académico me causa dolores de la espalda, cuello y brazo, por la constante preocupación de las tareas académicas, ya que en ocasiones se reúne todos los trabajos, los cuales hacen que todo en la cabeza nos preocupe y lleve a riesgos de estrés. También sudoración en los manos y dolor de cabeza.



Una vez, cuando estaba en semana de exámenes en exoneración, algunas materias coincidieron el horario con otras, así que yo debía pedir que me tomen en el horario de la mañana. Dos días materias más difíciles para mí, en ese entonces, las debía dar el mismo día, una por la mañana y la otra por la tarde. Tanta fue mi preocupación y el estrés de tener que estudiar dos materias "difíciles" originaron un brote espontáneo de acné en mi rostro. Visité a un doctor y él me dio la medicación necesaria, inclusive él me dijo la razón de mi brote repentino de acné. El estrés en la vida académica sí origina reacciones físicas notables.

A inicios de la Maestría experimente el peor estrés de mi vida. Una noche leía y no entendía nada y me puse a llorar estaba segura de que no logaría terminar la tesis. La primera clase, poco a poco me desestrece. Luego me empezó a caer el pelo y he sentido dolores en el brazo derecho que eventualmente pasó al otro brazo. Estas fueron mis experiencias de estrés académico.

Así pues, Castro indicó:

En mi caso, no puedo estresarme mucho ya que sufro de acné emocional y el estresarme hace que mi situación empeore. No hace mucho he estado bajo grandes cantidades de estrés, y es por eso que tuve que someterme a un tratamiento para el acné. (Grupo focal).

Por su parte, Aguilar cree que el síntoma que más ha experimentado ha sido taquicardia, que suele ocurrirle cuando se presenta a una exposición.

Creo que el síntoma más común es taquicardia. Este síntoma me ocurre cada vez que tengo una exposición [...] (Registros)

De igual manera, Ordóñez señaló que el efecto fisiológico más frecuente que sufre es dolor de cabeza, por estos motivos:

Siento muchos sentimientos encontrados, nervios, cansancio, dolor de cabeza y náuseas, creo que es por el insomnio, son síntomas que presento en un examen normalmente (Registros).

Un efecto bastante notorio en estudiantes con estrés académico es el pánico escénico, acompañado del temblor corporal y cambio de voz. Al respecto, Herrera manifestó:

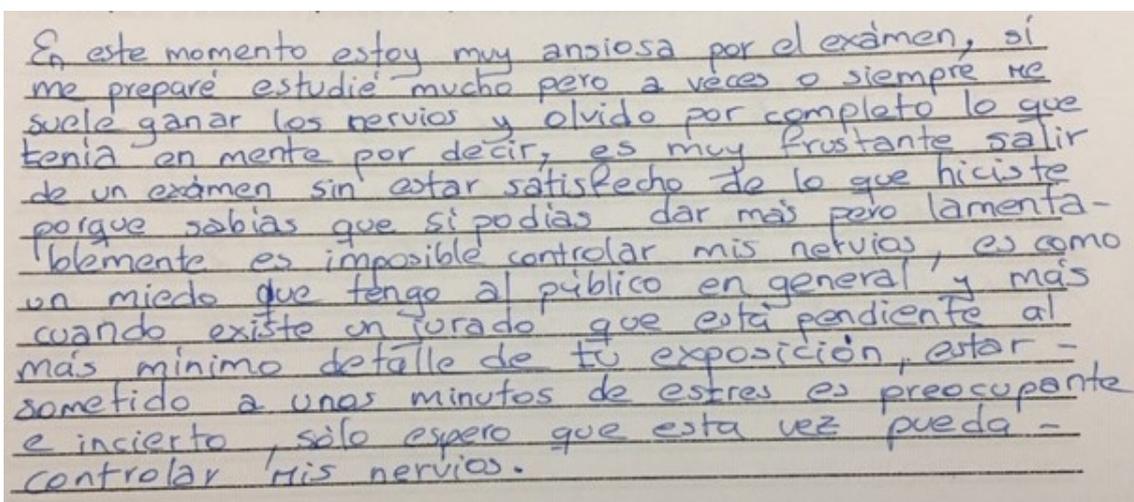
Al pasar al frente de la clase mi primera reacción fue un pánico escénico, nunca he tenido la facilidad de hablar en público, siento mucho miedo, es muy difícil, el cuerpo me tiembla, incluso la voz me cambia y no puedo pronunciar ni una sola palabra de lo que estudié (Registros).

Por último, cabe señalar que uno de los efectos fisiológicos que acompañan ocasionalmente a este fenómeno es el desmayo, relacionado con las náuseas y mareos, Arévalo expresó:

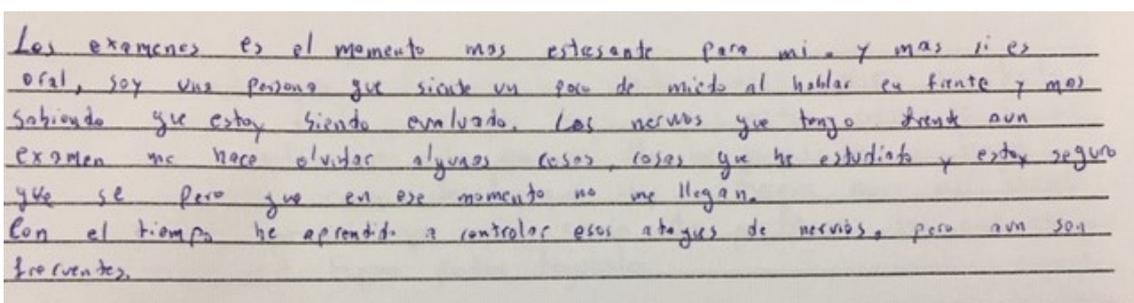
Cuando el estrés me ganó y ya no pude más. Me puse de pie y fui al baño, y un mareo con náuseas fuertes vinieron a mí. Me desmayé y tuve que dormir tres horas para recuperarme y seguí estudiando [...] Al día siguiente en el momento de dar el examen ya no tuve concentración por lo que fracasé en el mismo (Registros).

#### 5.2.3.1.2. Factores psicológicos

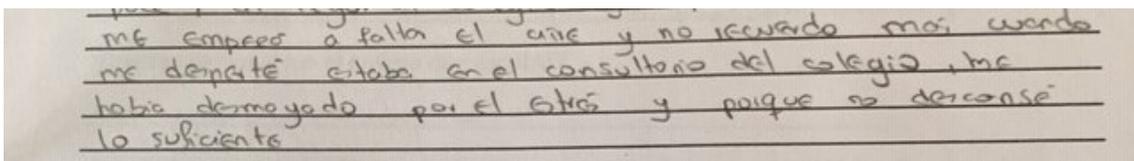
El estrés académico viene acompañado de una serie de factores psicológicos. Algunos pueden sentir nerviosismo, angustia, crisis emocionales, entre otros.



En este momento estoy muy ansiosa por el examen, si me preparé estudié mucho pero a veces o siempre me suele ganar los nervios y olvido por completo lo que tenía en mente por decir, es muy frustrante salir de un examen sin estar satisfecho de lo que hiciste porque sabías que si podías dar más pero lamentablemente es imposible controlar mis nervios, es como un miedo que tengo al público en general y más cuando existe un jurado que está pendiente al más mínimo detalle de tu exposición, estar sometido a unos minutos de estrés es preocupante e incierto, sólo espero que esta vez pueda controlar mis nervios.



Los exámenes es el momento más estresante para mí, y más si es oral, soy una persona que siente un poco de miedo al hablar en frente y más sabiendo que estoy siendo evaluado. Los nervios que tengo frente a un examen me hace olvidar algunas cosas, cosas que he estudiado y estoy segura que se pero que en ese momento no me llegan. Con el tiempo he aprendido a controlar esos ataques de nervios, pero aun son frecuentes.



me comencé a faltar el aire y no recuerdo más cuando me desperté estaba en el consultorio del colegio, me había desmayado por el estrés y porque se descomenó lo suficiente

Durán contó:

En primer semestre de la universidad, nivelación, en una exposición sobre un proyecto [...] yo no estaba totalmente preparada y sufría anteriormente crisis emocionales que me ocasionaban desmayos al bajarme demasiado la presión, la tensión de ese momento produjo que la presión me baje exageradamente y me desmayara (Registro)

Castillo también señaló sus problemas de nervios y las consecuencias que ello le conlleva:

En lo personal soy bastante nerviosa, entonces como que empiezo a sudar, o me tiemblan las piernas, no sé, así, me duele la cabeza a veces (Grupos focales).

El estrés académico me causa varias sensaciones, desde sentir taquicardia, tener sudoraciones, hasta sufrir un desmayo (Carpio, 2016, Registros).

Tengo dolores de cabeza, sudoraciones y me tiembla la voz (Aguilar, 2016, Grupos focales).

Es ahora que me siento así, me están temblando las manos, las piernas, y creo que se debe a que no ha sido una semana buena y aparte vine del Sígsig y no alcancé a llegar a la casa a llevar mi final paper (Castillo, 2016, Registros).

Siempre que voy a tener un examen me pongo malgenio (Arévalo, 2016, Registros).

Cuando llegué a la hora del examen me puse helado y se me olvidó completamente lo que había estudiado (Guerrero, 2016, Registros).

#### 5.2.3.1.3. Uso de medicamentos o productos

El estrés experimentado por los estudiantes es tan intenso que algunos aseguran haber consumido algún medicamento o producto para afrontarlo. En época de exámenes, especialmente aquellos días en los que se debe rendir más de dos exámenes al día, tareas y presentaciones el estrés se acentúa, lo que produce agotamiento físico y mental, por lo que recurren al uso de energizantes y tranquilizantes, ya sean de origen químico o natural.

Para algunos estudiantes preocuparse por los trabajos de la universidad resulto tormentoso y super difícil de superarlo. En mi caso, el estrés de los trabajos, pruebas y más responsabilidades académicas, han logrado que mi salud tenga quebrantos tanto emocionales como físicos.

Uno de los más comunes casos que se me presenta es al día anterior a una presentación me clodo de animo decae me fiesto y todo parece que no progresa en la actividad que hago esto causa que mis nervios se alteren y mi migraña empieze a presentarse pero con demasiada densidad que recurra pastillas tranquilizantes o hiervas medicinales que me ayuden a calmarme.

El estrés académico es muy grave a tal punto de que haga lo que haga no se puede controlar. A causa del estrés académico he sufrido de migrañas muy seguidas. Estas crisis se hacen cada vez más intensas y lo peor es que la medicación fuerte ya no hace efecto en mi sistema.

En uno de los módulos, un sábado que teníamos 6 horas, tuve que salir e ir a la clínica para que me inyecten. Regresé a terminar la jornada, pero en realidad fué un día muy pesado.

Cuando estuve en octavo ciclo tenía un día dos exámenes y dos presentaciones, todo ese día fue estresante para mí [...] pero saliendo de los dos exámenes ya no alcanzaba por la falta de sueño, así que recurrí al uso de un energizante para estar despierto para los trabajos (Fernández, 2016, Grupos focales).

Por lo general cuando tengo problemas con el “estrés académico” es en tiempos de exámenes [...] En esta época por lo general me hago chequeos médicos de hasta dos veces, en este tiempo. Me suelen recetar calmantes o relajantes o consumo productos naturales (Quizhpe, 2016, Grupos focales).

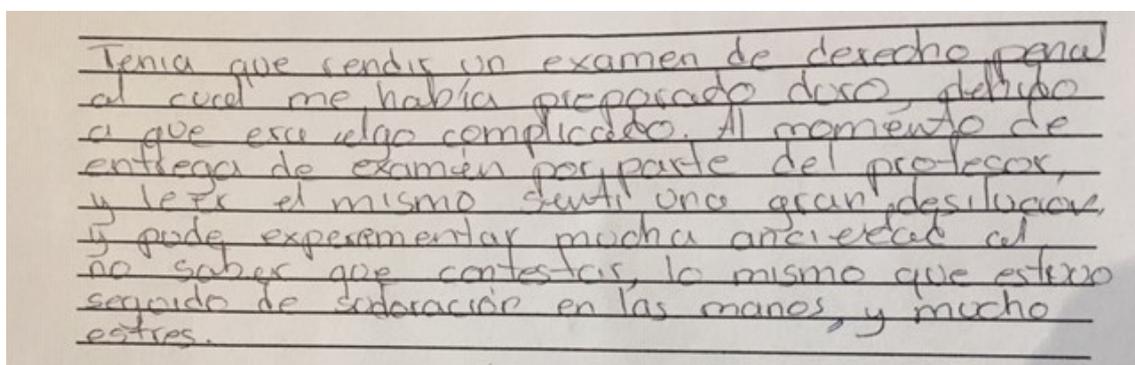
Estaba fundido y para alcanzar a estudiar toda la noche me tomé un alertex, cosa que nunca hago porque detesto las pastillas, el resultado de eso fue que me alteró tanto y un sentimiento de desesperación total, incluso después del examen. Sabía que ya debía dormir, pero era imposible (Arévalo, 2016, Registros).

Al llegar a la universidad sentí que empecé a sudar de manera descontrolada y no paraba de hacerlo, me sentí muy incómodo y me retiré a tomar un energizante, pero sentí que mi cuerpo temblaba (Albán, 2016, Registros).

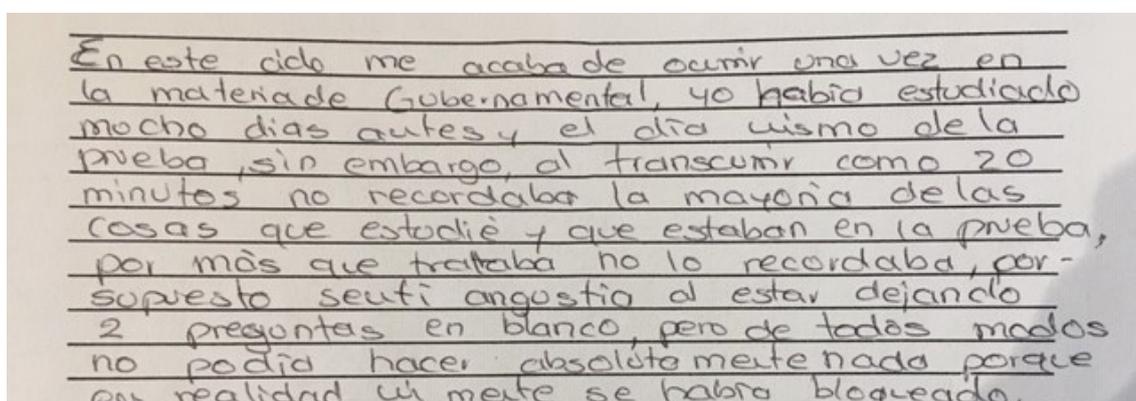
Para las dos presentaciones que eran a partir de las 3 pm tenía que prepararme, pero saliendo de los dos exámenes ya no alcanzaba por la falta de sueño, así que recurrí al uso de un energizante para estar despierto para los trabajos (López, 2016, Registros).

#### 5.2.3.1.4. Procesos cognitivos

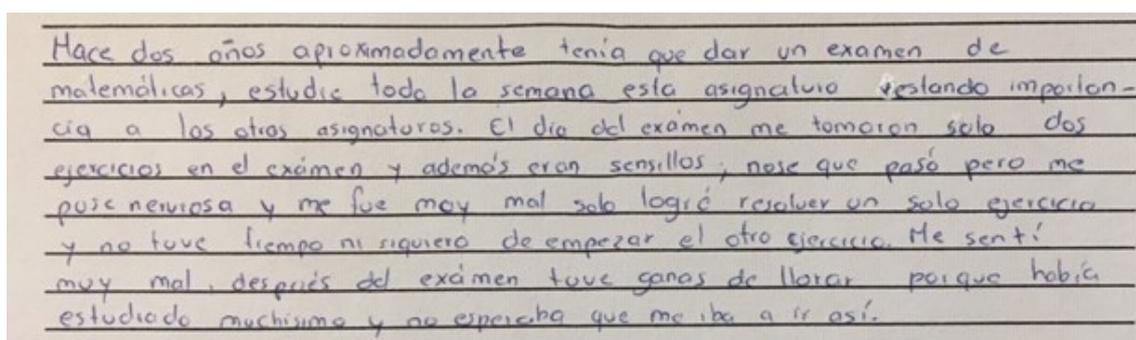
El estrés académico obstaculiza los procesos cognitivos de los estudiantes, sus estrategias y destrezas propias para construir su conocimiento y su capacidad de memorización.



Tenia que rendir un examen de derecho penal al cual me había preparado duro, debido a que era algo complicado. Al momento de entrega de examen por parte del profesor, y leer el mismo sentí una gran desilusión y pude experimentar mucha ansiedad al no saber que contestar, lo mismo que estubo seguido de sudoración en las manos, y mucho estrés.



En este ciclo me acaba de ocurrir una vez en la materia de Gubernamental, yo había estudiado mucho días antes y el día mismo de la prueba, sin embargo, al transcurrir como 20 minutos no recordaba la mayoría de las cosas que estudié y que estaban en la prueba, por más que trataba no lo recordaba, por supuesto sentí angustia al estar dejando 2 preguntas en blanco, pero de todas formas no podía hacer absolutamente nada porque en realidad mi mente se había bloqueado.



Hace dos años aproximadamente tenía que dar un examen de matemáticas, estudié toda la semana esta asignatura restándole importancia a los otros asignaturas. El día del examen me tomaron solo dos ejercicios en el examen y además eran sencillos, nose que pasó pero me puse nerviosa y me fue muy mal solo logré resolver un solo ejercicio y no tuve tiempo ni siquiera de empezar el otro ejercicio. Me sentí muy mal, después del examen tuve ganas de llorar porque había estudiado muchísima y no esperaba que me iba a ir así.

Campozano indicó que, pese a su capacidad de discernir información y prepararla y a su capacidad de no dejarse dominar de pensamientos negativos, ha experimentado estrés, lo que le ha ocasionado un bloqueo mental. Durán asume que practica hábitos de estudio bastante conductuales, que se había preparado para un examen, pero que su preparación estuvo dominada por la memorización, que falló en el momento de rendir la evaluación. Igual suerte corrió Moscoso, quien se dio cuenta que memorizarse conceptos le produjo más tensión y estrés y de que se quede, literalmente, con la “mente en blanco”.

Efectivamente, me había memorizado todo, pero cuando ingresé a dar el examen oral, me tocó una tesis que efectivamente me sabía, pero al momento de empezar a desarrollar me olvidé una palabra y me puse muy nervioso y terminé por olvidarme todo (Mendieta, 2016, Registros).

El día del examen por la mañana estaba segura de que sabía todo y a la memoria, y el momento que el profesor me entrega el examen, lo comencé a leer y me había olvidado completamente todo (Cabrera, 2016, Registros).

Para López y Samaniego, el problema que podría dar lugar al estrés radica en la falta de motivación de los maestros. La primera estudiante afirma que el docente es muy exigente y no les motiva lo suficiente, mientras que para el segundo, da las pruebas más por obligación con su maestra que porque realmente le motiven los temas.

En mi opinión, creo que es súper importante que los profesores motiven a los estudiantes a estudiar y con esa motivación harían que nos guste la materia y que no sea tedioso el dedicar un poquito de nuestro tiempo para prepararnos para las pruebas (López, 2016, Registros).

En realidad, creo que doy las pruebas por obligación, porque tengo que dar, pero no siento que la profesora nos motive de ninguna manera a estudiar y eso no me gusta (Samaniego, 2016, Registros).

#### 5.2.4. Diferentes roles

Varias de las estudiantes comentaron que a más de sus estudios deben cumplir con otros roles, lo que empeora aún más su estrés académico; es decir, a más de estudiar, sobre todo las mujeres, trabajan, se hacen cargo de sus hijos y de su hogar.

La vida universitaria es desafiante y muy estresante. Soy mamá y para poder estudiar y mantener a mi hijo académicamente tengo que trabajar. Cuando me encontraba embarazada era mucho más fácil todo, yo iba y venía con mi hijo en mi vientre y estábamos juntos todo el tiempo. Aunque mi hijo tiene 2 años yo para mí es muy complicado estar al 100% en la universidad, casi no comparto tiempo con él, mi horario no me lo permite en el día, cuando es posible lo veo como mucho una hora; que es peor aún porque tengo que despedirme y es aún más triste para él. Tengo que verlo dormir e imaginar como estuvo su día, si jugó, si comió, si me extrañó. Y de igual manera en la mañana, despedirme dándole un beso en la frente para que no se despierte tan temprano y salir a clases con un vacío enorme en el pecho. Espero que el esfuerzo que hacemos juntos día a día, algún día compense en tranquilidad y satisfacción, todas aquellas horas que nos perdimos.

Finalmente mi estado de ánimo se vuelve negativo ante todo lo que llevo es complicado ser mamá y ser estudiante esto ha afectado mi forma de pensar ante muchas cosas.

Dos de los síntomas que enfrento cada vez que estoy bajo presión generalmente académica, son ardor en el estómago y falta de sueño. Siendo madre, esposa y estudiante el tiempo que tengo durante el día y la noche es corto, ya que no poseo ninguna ayuda para cuidar de mi hijo y las cosas de la casa, sino hasta la una de la tarde, hora en que yo y mi hijo terminamos el horario escolar-académico. Luego de ello el reloj corre; al final del día trato de acostar a mi hijo temprano y culminar con las tareas del hogar, para luego continuar hasta las dos am con las tareas académicas. Cada noche siento que aún me queda algo por hacer y al siguiente día es cuando un ardor en el estómago me quiere detener en mis actividades.

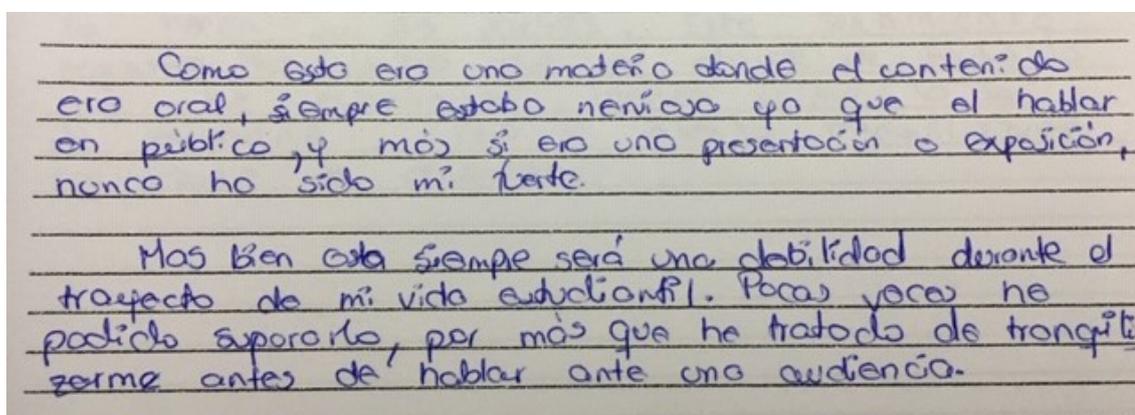
Durán (2016, Grupos focales) indicó que:

Es terrible llegar a la casa y tener que cocinar, revisar deberes de los hijos, muchas veces tener que comprar materiales para que lleven al día siguiente a la escuela y encima hacer los deberes y prepararse para las pruebas de uno, hay veces que siento que ya no puedo más.

Creo que voy a dar en loca, mi esposo me ayuda en lo que puede con las cosas de la casa, pero él también trabaja y llega tarde, me siento culpable de no poder dar más de mí con mis estudios, es frustrante (Quizhpe, 2016, Registros).

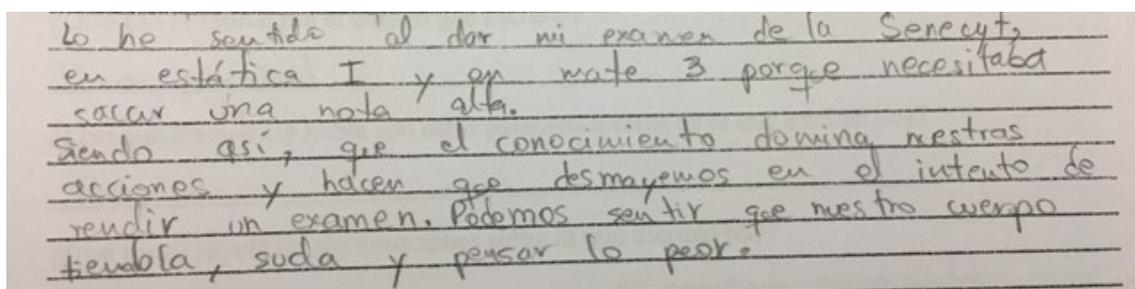
### 5.2.5. Estrés académico en los últimos seis meses

Como se ha venido sosteniendo, los estudiantes universitarios han experimentado estrés académico en el último ciclo, especialmente al finalizarlo, puesto que la presión aumenta en esta etapa. Algunos afirman que suelen experimentar este tipo de estrés en esta época, como se demuestra en los siguientes testimonios:



Como esto era una materia donde el contenido era oral, siempre estaba nerviosa ya que el hablar en público, y más si era una presentación o exposición, nunca ha sido mi fuerte.

Más bien esta siempre será una debilidad durante el trayecto de mi vida educacional. Pocas veces he podido superarlo, por más que he tratado de tranquilizarme antes de hablar ante una audiencia.



Lo he sentido al dar mi examen de la Senecyt, en estática I y en mate 3 porque necesitaba sacar una nota alta.

Siendo así, que el conocimiento domina nuestras acciones y hacen que desmayemos en el intento de rendir un examen. Podemos sentir que nuestro cuerpo tiembla, suda y pensar lo peor.

Para una exposición, ya con días para la presentación, la ansiedad de que llegue el día es alta, repasando la teoría una y otra vez para no confundirme en nada, y, aparte realizar las demás tareas (Registros)

En primer ciclo tenía mi primer examen de Conversation, había estudiado una semana antes, apenas la profesora nos dio los tópicos. Un día antes del examen me sentía preparada para sacar una nota perfecta porque incluso pedí ayuda a un compañero nativo hablante del inglés, él me preparó. Cuando tuve que pasar al frente a dar mi examen oral, le vi a la profesora y se me olvidó todo, solo dije algunas cosas (mal

dichas) y me senté. Me sentí frustrada y enojada conmigo misma (Tapia, 2016, Registros).

Algunos estudiantes se estresan en temporada de exámenes finales porque no se sienten preparados cognitivamente:

Bueno, a decir verdad, sí he sentido estrés por la falta de conocimiento en el área que a veces siento que no estoy al nivel de los otros compañeros, entonces eso me preocupa bastante y a veces las ganas de seguir esforzándome, es como que sí, sí me provoca bastante estrés (Grupos focales)

Quezada y Quizhpe infieren que el motivo se debe al temor de perder la asignatura, y más aún el ciclo, mientras que Martínez y Méndez concordaron en que el estrés aumenta en ciertas materias de especialización, por ejemplo en los de maestría, cuando las clases se imparten en periodos cortos de tiempo, lo que obstaculiza el aprendizaje del estudiante.

Sí, en mi opinión el módulo de Phonetics fue sumamente estresante, se avanzaba con la materia demasiado rápido sin darnos tiempo para asimilar los conocimientos, y el darme cuenta que me quedaba atrás me estresó muchísimo (Martínez, 2016, Grupos focales).

Hay ciertos momentos en el mes que tengo problemas para dormir, casi siempre se da cuando tengo acumulación de tarea como estudiante y trabajo como docente [...] Esto se hizo más pronunciado cuando tuvimos que presentar los diseños de tesis y los trabajos finales del módulo de Action Research, dentro del mismo mes [...] No dormí nada en ese mes (Méndez, 2016, Registros).

Por último, hay que señalar que estas épocas los estudiantes también podrían enfrentar problemas personales relacionados con su vida profesional y familiar:

Es muy difícil rendir bien en la U., sobre todo cuando tengo que hacerme cargo de mi familia, de mis hijos (Cáceres, 2016, Grupos focales).

Mi esposo me ayuda bastante, pero él también tiene que trabajar, entonces es bien complicado (Montaño, 2016, Grupos focales).

La carrera de Derecho es dura y, a pesar de que trabajo en la misma área, y en mi trabajo estoy poniendo en práctica todo lo que aprendo en la U, hay días que me siento

agotado y no puedo estudiar como se debe, esto me estresa muchísimo (Méndez, 2016, Grupos focales).

Tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo no es fácil (Paredes, 2016, Registros).

Sin embargo, algunos estudiantes señalan que no han padecido este tipo de estrés en los últimos seis meses. Para Loja y Hernández, el estrés puede ser reducido por medio de la responsabilidad y el cumplimiento de tareas:

Claro, los exámenes y presentaciones también son estresantes, pero allí confío en mí misma, estudio y me pasa [...] Tal vez es mi orgullo el que me delata, porque al final yo sé cuándo me he preparado y de lo que soy capaz (Loja, 2016, Registros).

Bueno, en los últimos seis meses no he sentido tanto porque o sea yo más bien intento evitar que se acumule y luego a la casa y sé que tengo un deber, entonces hago ese rato, o si nos mandan algo anticipado intento hacerlo lo más pronto posible y así me evita a mí el estrés (Hernández, 2016, Grupos focales).

Ambos casos parecen decirnos que solo de esta manera un estudiante evitará angustiarse en temporada de evaluaciones.

#### 5.2.6. Escritura expresiva

Varios estudiantes concluyen con la idea de que la escritura expresiva les permite dar a conocer sus sentimientos y experiencias, que luego de escribir sobre una situación de estrés que ellos mismos experimentaron los ayudó a sentirse mejor, se sienten en un ambiente de confianza para expresarse libremente, lo que les permite liberarse de su estrés.

El hecho de experimentar sentimientos de tranquilidad y relajación es indispensable para un buen desempeño en cualquier ámbito de la vida de las personas. No se puede esperar que los seres humanos con problemas fisiológicos, psicológicos, o simplemente que experimentan problemas que afectan sus procesos cognitivos –como lo han descrito los mismos participantes en este estudio– alcancen un adecuado desempeño en sus actividades diarias. Por esta razón, el buscar estrategias que ayuden a aliviar el problema que está causando complicaciones no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito personal, y que afecta también a la salud física y psicológica de las personas, es una situación imperativa.

Gracias a esta tipo terapia, hoy en este examen ya no siento tanto nerviosismo ni ansiedad. Ahora me siento confiada y sé que me va a ir muy bien. Pienso que esta clase de ejercicios ayuda mucho a desahogar un poco los sentimientos. Estoy segura que yo tanto como mis compañeros estamos preparados para realizar una gran presentación. También juega un rol importante la actitud del docente. Entonces teniendo todo esto en cuenta el examen será todo un éxito.

Creo que me siento un poco mejor porque escribí lo que en su momento sentía y que no me había atrevido a escribirlo antes.

Me siento muy bien de poder expresar mis sentimientos antes de un examen. Además descubrí que esto me puede ayudar en muchos casos.

Para Castillo (2016), la escritura expresiva está relacionada con este tipo de experiencias y a través de ella siente que puede aliviar su estrés:

Bueno, creo que puede asemejarse un poco con la narrativa, porque es el hecho de contar una experiencia, pero al mismo tiempo como que sincerándome en el momento de escribir, lo que sentí [...] o sea una experiencia que tuve o algo muy personal (Grupos focales).

Para Albán y Fernández, la experiencia de escribir se relaciona con los sentimientos y la confidencialidad:

Considero que la escritura expresiva ayuda a explorar nuestros sentimientos profundos o situaciones que pasaron y que de alguna manera están en nuestra mente sea por algo positivo o negativo y poder sacarlas hacia afuera solo se lograría a través de la escritura expresiva (Albán, 2016, Grupos focales).

Bueno para mí es expresar de acuerdo a un hecho lo que pienso, lo que siento, tal vez con experiencias, como se mencionó, que sea más confidencial, porque viene de algo muy profundo de mí (Fernández, 2016, Grupos focales).

Flores y Guerrero manifestaron que el hecho de que la escritura expresiva les permita escribir libremente, la persona puede sentirse aliviada y con ello liberada del estrés:

Sí me ayudó porque alivia el estrés, es un escrito muy personal que no cuento con mucha frecuencia, no revelo mucho mis emociones. Me siento algo aliviado porque pude contar a alguien cómo me siento (Flores, 2016, Registros).

No sé, escribir libremente sobre alguna experiencia que hayamos tenido (Guerrero, 2016, Grupos focales).

Campozano testimonió que la herramienta sí lo ayudó, puesto que por medio de esta estrategia pudo afrontar sus temores:

Sí me ayudó, pienso que funcionó como desahogo haber descrito mis experiencias, fue una experiencia personal, en realidad necesitaba contar las experiencias, creo que siempre es un tema de conversación el estrés que atravesamos (Registros).

López pudo autoanalizarse, con el fin de solucionar sus problemas en relación a sus hábitos académicos:

Para mí creo que sí me ayudó en parte porque gracias a eso hice una introspección y analicé qué es lo que fallaba antes, entonces gracias a eso pude darme cuenta de mi nerviosismo, de la situación y pude darme cuenta y analizar de cierta manera para afrontar eso (Registros).

Pérez, Guamán y Vásquez afirmaron que mediante esta técnica pudieron aliviar la presión y despejar la mente:

Sí me ayudó porque disminuyó el estrés y ansiedad, esta fue una experiencia real de hace unos tres meses, no cuento casi nunca porque no es frecuente, y soy una persona muy poco expresiva, porque no me sucede con frecuencia (Pérez, 2016, Registros).

Sí me ayudó, porque distraje un poco mi mente y me olvidé de la presión [...] Me siento libre, [ya que] puedo decir libremente lo que me pasa o me pasó sin temor a recibir burlas o algo por el estilo (Guamán, 2016, Registros).

Para mí esto de la escritura expresiva es algo nuevo, creo que deberían los docentes implementarlo en sus clases como parte de su metodología en el aula, porque es bien importante que los estudiantes estemos relajados y en un buen ambiente para que se dé el aprendizaje (Vásquez, 2016, Grupos focales).

Como dato adicional, es interesante subrayar que por medio de la escritura expresiva, los estudiantes pudieron pasar la materia, fue el caso de Belesaca (Registros).

De igual forma, cabe mencionar que no todos los estudiantes afirmaron que esta herramienta es 100 % positiva. Así, Zamora y Fernández señalaron que hay ocasiones en la vida que producen estrés y no se solucionan con la escritura, que también depende de la complejidad de la situación y que, en ocasiones, cuando las personas no podemos solucionar nuestros problemas una buena alternativa es buscar ayuda, ya sea de un especialista o de alguna persona que haya experimentado una situación similar, de esta manera hacemos nuestras las vivencias de otros.

Asimismo, hay estudiantes que creen que este tipo de ejercicios generan más estrés y que los nervios continúen, o bien que existen otras formas de disminuir la tensión:

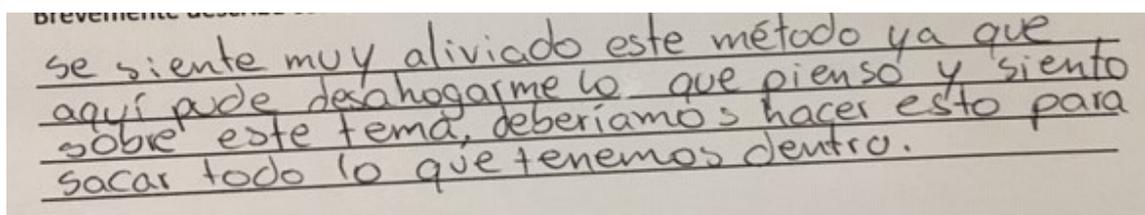
En mi caso, a mí, el escribir lo que me había pasado, en todo caso a mí no me ayudó, [...] me vienen esos momentos de presión, porque una de las cosas que había comentado era un momento bastante frustrante y no era porque yo una vaga, no estudié, al contrario, me maté estudiando y por fallas del profe perdí esa materia, entonces para mí es un momento bastante frustrante el cual mejor ya ni quisiera recordar y dejarle atrás, para qué escribir, o para qué recordarle más (Loja, 2016, Grupos focales).

Bueno para mí no, porque por más que escribía, expresaba todo lo que sentía, no me sentía aliviada todavía, entonces igual tengo los nervios, todavía me siento presionada, entonces no creo que me ayudó mucho (Quizhpe, 2016, Grupos focales).

Existen otras maneras de disminuir el estrés académico, creo que en mi caso más me ayuda escuchar música y hacer algún deporte (Aguilar, 2016, Registros).

#### 5.2.7. Temas de ayuda

En cuanto a los temas de ayuda, el relacionado con la experiencia ayudó mucho a estudiantes



Brevemente... se siente muy aliviado este método ya que aquí pude desahogarme lo que pienso y siento sobre este tema, deberíamos hacer esto para sacar todo lo que tenemos dentro.

Es importante exponer nuestros miedos y temores con el propósito de resolver nuestros conflictos internos, es muy poco lo que se habla de esta realidad "el estrés académico"; por cuanto al hacerlo me siento relajada.

Me siento bien ya que creo que la honestidad y el enfrentar una situación sin vergüenza ayuda a aliviar los síntomas de la misma.

Campozano y Belesaca, mencionan que expresar sus anécdotas y problemas, hasta mejorar su rendimiento académico:

Bueno, yo creo que en el tema del estrés académico fue un poco más general porque no suele suceder a diario, entonces, pero en el tema de ayer, lo que era, fue una experiencia personal y lo fue, fue hace poco (Campozano, 2016, Grupos focales).

La escritura expresiva a mí me ha ayudado porque yo siempre me suelo bloquear completamente, o sea al escribir un poco y contar sobre mis experiencias, como que ya me ayudó a concentrarme un poquito más y a realizar mejor el examen y creo que eso se puede ver en que subí las notas (Belesaca, 2016, Grupos focales).

Pero para Pérez este tema no fue de gran aporte, ya que, en lugar de tratar de expresar, sintió presión como cualquier otra evaluación.

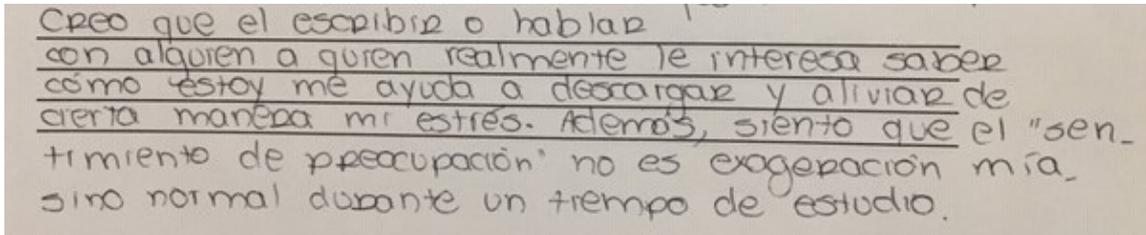
A mí, creo que me estresó más porque sentía que en lugar de estar escribiendo sobre algo que me causó estrés en el pasado podía haber estado desarrollando la prueba, y siento que me quitó tiempo de la prueba (Pérez, 2016, Registros).

En otro testimonio hallamos una valoración en la que los temas relacionados con la experiencia le ayudaron a disminuir su estrés académico ante una prueba sorpresa porque las expectativas sobre una nota final estaban presentes, en consecuencia, siempre manifestó ansiedad y estrés.

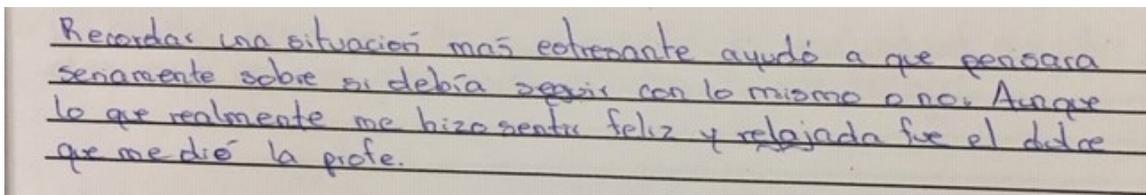
El profe nos toma esas pruebas sorpresa y eso me causa más estrés, ya que no sé cuándo nos va a tomar y en ocasiones con lo que tengo que estudiar en mi carrera, no me da mucho tiempo para estudiar inglés, sí, creo que eso es lo que más me estresa (Fernández, 2016, Grupos focales).

### 5.2.8. Otras maneras de aliviar el estrés académico

En algunos casos se detallaron estrategias específicas para afrontar el estrés que incluían tanto estrategias centradas en el problema como centradas en las emociones. Los estudiantes señalaron que tener una estrategia específica para manejar el estrés era un factor de protección para no sentirse ansiosos.



Creo que el escribir o hablar con alguien a quien realmente le interesa saber cómo estoy me ayuda a descargar y aliviar de cierta manera mi estrés. Además, siento que el "sentimiento de preocupación" no es exageración mía, sino normal durante un tiempo de estudio.



Recordar una situación más estresante ayudó a que pensara seriamente sobre si debía seguir con lo mismo o no. Aunque lo que realmente me hizo sentir feliz y relajada fue el día que me dio la profe.

Para Pérez y Campozano el estrés académico se puede aliviar por la propia voluntad, ya que los nervios y el miedo están en la mente de cada uno. Además, consideran que estos síntomas pueden ser controlados:

La verdad creo que dependería mucho de una persona, de cómo se siente, qué, cuándo, o sea, tal vez vaya un poco también con los sentimientos (Pérez, 2016, Grupos focales).

Bueno yo creo que el estrés y los nervios nunca se van a ir porque siempre hay una situación de esas, pero si bien puede ser también algo que solo está en la mente y que uno lo puede controlar (Campozano, 2016, Grupos focales).

Pero para estudiantes como Durán, López y Fernández el despejar la mente es importante, por lo que sugieren salir con amigos a pasear y divertirse:

Bueno, yo para aliviarme del estrés o para, o para, digamos sentirme un poco más tranquilo sé salir con mis amigos a dar una vuelta o a tomar (risas) (Durán, 2016, Grupos focales).

Salir, yo también acostumbro hacer eso, salgo con mis amigos o mis amigas, pero me olvido por un momento, aunque sea de, de, de la U. (López, 2016, Grupos focales).

Lo que he hecho es conversar con mis amigos, hablar, reírnos, entonces creo que eso sí me ha aliviado bastante, y, el momento de dar la prueba entonces uno se afronta un poco más aliviado (Fernández, 2016, Grupos focales).

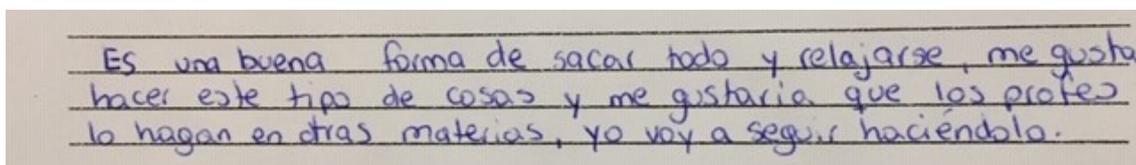
Mientras que para Robalino, el hacer actividades que a uno le agradan ayuda a aliviar el estrés académico:

Para aliviar un poco el estrés académico también siento que las personas sí deben hacer actividades que les gusta hacer a diario, que les entretenga y que les haga olvidar su momento de que, de que tienen que rendir la prueba, de que tienen que hacer un trabajo, eso libera mucho (Grupos focales).

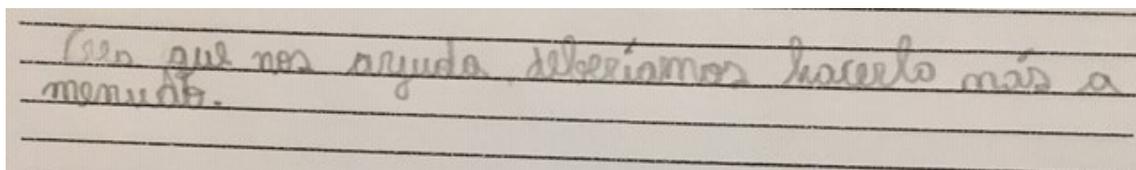
Otras estrategias fueron pasear al aire libre, practicar algún deporte. Todas ellas ayudan a reducir la ansiedad, y si ellos percibieron que sus estrategias funcionaron lo suficientemente bien como para obtener un buen resultado, las seguirán empleando.

#### 5.2.9. ¿Seguirán empleando la técnica de la escritura expresiva en el futuro?

Campozano juzgó que la escritura expresiva es ideal para ciertas circunstancias, por ejemplo cuando uno se siente tranquilo, ya que en momentos de presión les es complicado expresar emociones y sentimientos:



Es una buena forma de sacar todo y relajarse, me gusta hacer este tipo de cosas y me gustaría que los profes lo hagan en otras materias, yo voy a seguir haciéndolo.



Creo que nos ayuda deberíamos hacerlo más a menudo.

Yo creo que si bien yo sí lo utilizaría, pero sería en ciertas circunstancias, en ciertas ocasiones, porque en unas veces uno está tan concentrado en algo que no, no puede hacer otra cosa, entonces, en otras veces uno se siente con tal nerviosismo, con tanta presión que tampoco pudiera expresarla de una forma tan personal como es esto (Grupos focales).

De igual manera, Durán sugiere que la técnica sea aplicada en ciertas materias, especialmente en aquellas en las que el docente es muy exigente:

Bueno, en mi parecer, yo digo que se debe aplicar en materias que sean los profesores más cargosos (risas) [...] o sea hay estudiantes que de por sí conocen al profesor y ya difunden el miedo, entonces ya, ya sienten más presión, ya ni bien cogen alguna materia con ese profesor, entonces yo digo que se debe aplicar para que los estudiantes no tengan miedo (Grupos focales).

Para Fernández y López, la escritura expresiva ayuda a mejorar el comportamiento y la personalidad, por lo que ellos la emplearían en su vida académica futura:

Bueno, aunque yo creo que a mí no me ayudó mucho, yo creo que sí lo haría, porque me ayuda a conocer mi comportamiento, mi personalidad ante circunstancias diferentes, entonces puedo mejorar en algunas cosas (Fernández, 2016, Grupos focales).

Yo pienso que sí lo haría porque, como dije, nos ayuda a interiorizar en nosotros mismos y para poder afrontar la situación (López, 2016, Grupos focales).

Según Robalino, la escritura expresiva es una herramienta muy útil para que el estudiante pueda relajarse antes de una evaluación, presentación o entrega de tareas:

Yo sí, yo sí lo usaría, pero, como dije antes, antes de estudiar, para relajarme y estudiar un poco más relajadamente, eeeh, del tema que vaya a dar, y sí puede ser también antes de una prueba para no tener tantos nervios el momento de rendirla (Robalino, 2016, Grupos focales).

Como observó Salend (2011), en ocasiones esta gran cantidad de estrés se ve reflejada no solo en la parte afectiva, sino también en la parte conductual y física: los estudiantes pueden sufrir transpiración excesiva, dolores de cabeza y estomacales, náuseas, taquicardia, insomnio, entre otros; entre los síntomas conductuales se pueden observar olvido de los contenidos estudiados que incluso puede causar un bloqueo mental que no permite recordar lo estudiado, sentirse agobiado, falta de concentración, de atención y de memoria. Todos estos síntomas provocan dificultades en los estudiantes tanto en el momento de estudiar y prepararse para la evaluación, como durante el examen, podrían no leer o no comprender las preguntas. Y estos síntomas son los mismos que se han encontrado en el presente estudio. Por tanto, podemos concluir

que los estudiantes de hoy en día se ven agobiados por una gran carga de estrés que les produce la vida académica.

## VI

*Cuando descubrimos un hecho que contradice la teoría,  
debemos aceptar el hecho y abandonar la teoría.*

Claude Bernard

### Discusión

Smith et al. (2000) demostraron que una institución de educación superior como la universidad, donde los estudiantes deben cumplir sus trabajos en determinados plazos y donde existe presión por rendir bien en las pruebas o exámenes para aprobar el semestre, puede provocar estrés en los estudiantes. Nosotros hemos encontrado que similar situación ocurre en la Universidad de Cuenca. Además, hemos visto que los hallazgos encontrados en este estudio fueron consistentes con los hallazgos generales que se han encontrado en los estudios sobre la escritura expresiva como medio para aliviar el estrés antes de una evaluación formal con la novedad de haber trabajado con un grupo de estudiantes de una lengua extranjera que utilizaron su lengua materna para escribir sobre sus sentimientos y emociones en situaciones de estrés académico en evaluaciones formales. Este capítulo discute los resultados obtenidos y describe las limitaciones y problemas del estudio a partir de los hallazgos encontrados.

#### 6.1. Discusión de hallazgos cuantitativos

##### 6.1.1. Hallazgos descriptivos

Los factores de estrés ejercen una gran influencia sobre el estado de ánimo en las personas, sobre su conducta y su salud. Los jóvenes pueden responder al estrés, por lo general, adaptándose a la presión, frecuentemente sin afecciones a la salud. Pero si la amenaza es continua, los efectos del estrés sí podrían repercutir en su salud, tanto que requerirían de un tratamiento médico para contrarrestar los trastornos ocasionados (Schneiderman, 2008).

En esta investigación hacemos notar que una proporción significativa de la muestra de estudiantes de la Universidad de Cuenca, el 46 %, ha traspasado el umbral, que ha llegado a padecer estrés tanto que ha requerido visitas al médico en los últimos seis meses para atender problemas de salud relacionados con el estrés. Esta es una situación alarmante ya que es notorio que los estudiantes perciben sus problemas como una enfermedad y al manifestar haberse sentido enfermos están indicando que el estrés

está afectando su bienestar mental (véanse los estudios de Agarwal, D'Antonio, Poediger; Backović, Ilić Zivojinović y Maksinovi, 2012; Bonacio y Reeve, 2010; McDermott y McDaniel, 2014; Poussin-Pascal, 2015 y Suárez-Monte y Díaz-Subieta, 2015).

Si sumamos a lo anterior que muchos estudios (Mehta, 2011; Pariat, 2014) concluyen que existe una estrecha relación entre el estrés académico y otros tipos de estrés, por ejemplo el social y el financiero, estamos hablando de estudiantes fuertemente estresados o con niveles muy altos de estrés académico, lo que sin duda repercute en su rendimiento académico. Los estudiantes con estos problemas tienden a retrasar sus actividades regulares, a no asistir a clase por no poder presentar trabajos a tiempo o por no sentirse preparados para rendir evaluaciones.

Los resultados no son sorprendentes, pero sí son lo suficientemente explícitos como para poder afirmar que los diferentes hallazgos en otros lugares corroboran el escenario encontrado en los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa y los del Instituto Universitario de Lenguas de la Universidad de Cuenca, a pesar de encontrarse en otro contexto.

### 6.1.2. Resultados inferenciales

Varios investigadores como Agolla y Ongory, (2009); Malach-Pine y Keinan (2007); Murphy y Archer (1996) y Ongory y Agolla, (2008) han logrado determinar los diferentes síntomas ocasionados por el estrés académico: falta de energía, presión arterial alta, sensación de depresión, aumento del apetito, dificultad para concentrarse, inquietud, tensiones y ansiedad. Una persona que siente alguno o varios de estos síntomas es probablemente una víctima de estrés. Síntomas similares se pudieron evidenciar en los resultados obtenidos en los dos grupos de estudiantes de la Universidad de Cuenca, sobre todo en temporada de exámenes o evaluaciones.

Los efectos del estrés pueden variar de forma significativa de un estudiante a otro. Kania (2014) y Stevenson y Harper (2006) encontraron que las percepciones de cada individuo determinan si las diferentes causas del estrés repercuten o no negativamente en ellos, o bien, si el impacto permanece a nivel físico o psicológico. Estas diferencias no se pudieron demostrar en este estudio porque no se encontraron diferencias sintomáticas por edad, carrera, nivel de inglés o por el estado civil. Esta conclusión es parecida a los resultados encontrados por Scott, Ram, Smyth, Almeida, y

Sliwinski, (2017), ellos tampoco encontraron diferencias destacables en este punto, luego de haber investigado 190 sujetos en un rango de 18 a 81 años de edad.

Lo único que sí identificamos, aunque no con una diferencia significativa estadísticamente hablando, es que las mujeres padecen de mayores síntomas de estrés. Ya se disponen de investigaciones que buscan las explicaciones biológicas, psicológicas y sociopolíticas de la diferencia de género para tratar de abordar de mejor manera su tratamiento y prevención (Keyes y Goodman, 2006).

En el caso de los dos grupos de estudiantes en la Universidad de Cuenca que fueron parte de este estudio se encontró que existen varios síntomas de estrés que puede ser más notorios que otros, por ejemplo, comezón en los ojos o en la piel, insomnio o dificultad para dormir y dolor de cabeza; estos síntomas ocurren por lo menos una vez al mes, cuando los estudiantes son sometidos a algún tipo de evaluación formal. Esta preeminencia es comparable con lo encontrado por Smith et al. (2000) y con los datos de los estudios realizados en Alemania por Fischer, Nater y Laferton (2016), donde también los síntomas somáticos como la falta de sueño y el dolor de cabeza fueron los más frecuentes en estudiantes con bajo estrés académico.

### 6.1.3. Reducción del estrés

En los últimos años existe un incremento en el número de estudios que afirman haber encontrado resultados positivos al usar la escritura expresiva para aliviar el estrés (Bockarova, 2015; Mattina, 2011). En nuestro caso, empleamos la escritura expresiva en la lengua materna como estrategia. Nuestros hallazgos también demuestran que existe una mejora significativa a partir de la cuarta sesión con escritura expresiva, aunque no se observaron incrementos significativos en el rendimiento académico. La percepción de los estudiantes tanto del Instituto Universitario de Lenguas como de la Carrera de Lengua Inglesa es que el nivel de estrés académico se redujo luego de haber sido sometidos a un proceso de escritura expresiva. Y un porcentaje de estudiantes, sobre todo del Instituto de Lenguas, advirtieron que se sienten cómodos y continuarían usando este tipo de escritura para sentirse aliviados. Este dato es similar a otros estudios (Bockarova, 2015; Mattina, 2011) en los cuales los participantes reportaron mejoras no solo en su salud física, sino que lograron regular y aceptar sus emociones. En esta misma línea, Pennebaker y Beall (1986) manifestaron que el acto de escribir sobre eventos traumáticos incide directamente con temas relacionados a catarsis,

autorrevelación, y la teoría psicósomática relacionada con inhibición conductual (Lepore, Greenberg y Bruno, 2002; Park, Ramírez y Beilock, 2014).

Si bien no existen diferencias relevantes entre los dos grupos estudiados, los estudiantes del Instituto Universitario de Lenguas afirmaron haber sentido un mayor alivio que los del otro grupo. Este dato podría ser explicado porque ellos deben afrontar una evaluación al margen de lo habitual, puesto que para ellos el inglés es un requisito de graduación, solo deben tomar la materia durante tres semestres, pero no es una asignatura del currículo que se encuentre dentro de sus horarios habituales y debe ser tomada en horarios especiales (Instituto Universitario de Lenguas, 2017). Esta situación los lleva a manejar niveles de estrés académico y ansiedad diferentes. Al respecto, existe una encuesta realizada en el año 2014 que muestra que el 76 % de los estudiantes toman la materia de inglés únicamente por ser un requisito para graduarse (Instituto Universitario de Lenguas, 2017). Por el contrario, los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa se mantienen en la universidad a lo largo de su carrera, deben tomar la mayoría de las materias en inglés y en muchas ocasiones no dominan el idioma, por lo que se les hace más difícil y en ocasiones más estresante.

Las tendencias de estrés negativas se relacionan con tensiones en distintos momentos e incluso, en ocasiones, se podría hablar de experimentar una falta de control en determinadas ocasiones (Agolla y Ongory, 2009). Se ha comprobado que las personas que informan de un gran número de síntomas físicos tienden a visitar a los médicos más veces, esto sugiere que su salud no es tan buena. Sin embargo, muchas personas con un considerable de síntomas son objetivamente tan saludables como las personas con menos síntomas. Las personas con mayor cantidad de síntomas tienden a ser más nerviosas, angustiadas e infelices; es más probable que hayan tenido grandes trastornos en su infancia y tienden a mantener estos trastornos en secreto. Varios estudios han encontrado que las personas a quienes se les pide que escriban sobre trastornos emocionales en sus vidas tienden a mostrar caídas en los informes de síntomas en las semanas y meses posteriores. Los síntomas físicos reflejan los estados psicológicos de las personas casi tanto como dicen algo acerca de su condición biológica (Pennebaker, 2011).

## 6.2. Discusión de hallazgos cualitativos

Retomamos aquí la pregunta y la hipótesis de esta investigación. Nuestro objetivo era establecer si el acto de la escritura expresiva en la lengua materna favorece o no a los estudiantes de inglés como lengua extranjera del Instituto Universitario de Lenguas y de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad para reducir el estrés académico e indagar sobre las percepciones de ambos grupos sobre el impacto de la escritura expresiva en la lengua materna en su desempeño en las pruebas de conocimiento.

Los hallazgos de este estudio para ambos grupos concuerdan con los de Ongori y Agolla (2008) y Zaith Bataineh (2013), quienes encontraron que los estudiantes estaban de acuerdo con que la carga de trabajo académico, altamente demandante, involucra mayores desafíos, horarios complicados, pruebas difíciles y otras tareas académicas, que involucran largas horas de estudio, todo lo cual ocasiona estrés. Los diferentes resultados encontrados sugieren que, para nuestro caso, pueden existir varios factores estresantes adicionales (el dominio de un segundo idioma, los estudiantes comparan su rendimiento con los demás, la presión externa, el tipo de profesor) y que la situación varía en estudiantes que ven a la segunda lengua como un requisito de graduación frente aquellos que están formándose para ser profesores de esta lengua en un futuro.

Entre las principales causas de estrés encontradas por Zaith Bataineh (2013) y Awino y Agolla (2008) están el miedo al fracaso, la preocupación por la cantidad de carga de trabajo, los problemas económicos y la falta de recursos adecuados (computadoras, libros, poder asistir a conferenciantes, y sobrecarga de horas cada semestre), este último aspecto fue también confirmado por Fairbrother y Warn (2003). En la Universidad de Cuenca, las causas son similares, especialmente en el último punto, pues al ser una universidad pública, en la que los estudiantes han tenido acceso a una educación secundaria pública, muchos alumnos no disponen de los suficientes recursos económicos para satisfacer todas las necesidades que requieren sus estudios. Otra causa propia de nuestro medio es que un 18 % del total de estudiantes que iniciaron este estudio están casados. Este factor, como bien anota Egan (2004), agrava la situación de estrés porque las personas deben combinar el compromiso laboral, la familia, responsabilidades y obligaciones escolares, es decir, han asumido demasiadas responsabilidades. De igual forma, Olukemi Lasodea y Awotedu (2013) concluyeron

que la escolarización de las mujeres casadas puede ser muy tediosa y desafiante porque son ellas quienes deben afrontar la mayoría de las tareas de un hogar. Si bien esta particularidad no se demuestra significativamente en los resultados cuantitativos, sí se puede apreciar en los resultados cualitativos, un testimonio expuesto así lo certificó.

Por otra parte, de acuerdo con lo expresado por ambos grupos estudiados, se nota un incremento de estrés en períodos de exámenes, pues implica para ellos efectuar tanto sus actividades diarias como prepararse para rendir las evaluaciones. Esta realidad coincide como varios estudios que recogemos, el estrés académico se produce en tiempos predecibles cada semestre (temporada de pruebas y exámenes).

Otro factor muy importante que influencia la motivación y el desempeño de los estudiantes en el aula es la relación que mantienen con el profesor. Cuando existe una comunicación abierta, apoyo académico y emocional se fomenta una relación en la que prioriza la mutua aceptación y comprensión, confianza y respeto, por tanto, se producen menos momentos estresantes porque los estudiantes se sienten apoyados y motivados para aprender. Por lo tanto, el aula de clases es más que un simple ambiente académico; involucra también la mezcla valores humanos, es el lugar en el cual se aprende a vivir mejor (Dörnyei, 2001). Además, según Hughes y Kwok (2007), el ambiente en aula impacto en el desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, es imperativo tomar en cuenta la relación profesor-estudiante si queremos mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (O'Connor y McCartney, 2007). Esta situación es contradictoria con ciertos ambientes que enfrentan los estudiantes de la Universidad de Cuenca (ambos grupos); ellos perciben que algunos profesores prefieren a ciertos compañeros, que son injustos en su manera de evaluar las diferentes actividades durante el semestre.

También hemos visto que el estrés no siempre es un factor negativo dentro del desempeño escolar. Algunos creen que el estrés al que han sido sometidos los ha motivado, supone un desafío, y que al prepararse con tiempo y empeño consiguen salir adelante sin ningún problema; existen sujetos que aseguraron no haberse sentido estresados bajo ninguna circunstancia, pues ellos organizan su tiempo, o bien entienden que existen cosas más importantes en la vida por las que preocuparse. Lyubomirsky y King (2005) ya advirtieron que cuando el estrés es percibido de forma positiva, como un factor motivacional, conlleva al éxito en múltiples áreas de la vida, incluyendo el trabajo, rendimiento académico, relación social, percepción de sí mismo y de los demás, sociabilidad. Folkman y Tedlie (2000) también mostraron que pueden darse emociones

positivas bajo condiciones de estrés, cuando los individuos las asumen más como un reto que como una amenaza. Afrontar de forma positiva el problema puede ser una reacción natural para sobrevivir en este entorno. Estas respuestas diversas no sorprenden porque, ya lo anotamos antes, las personas reaccionan de forma diferente a los efectos del estrés.

### 6.2.1. Síntomas

De acuerdo con Murphy y Archer (1996) y Ekpenyong et al. (2013) los efectos adversos para la salud provocados por el estrés son enormes y varían de persona a persona, probablemente debido a las diferencias en cómo perciben y reaccionan ante el estrés y las estrategias que los individuos utilizan para enfrentarlo. Entre los síntomas hallados podemos encontrar similitudes con otros contextos.

Entre los síntomas más comunes, los estudiantes manifestaron padecer enfermedades de la piel, esta situación merece compararse con los resultados encontrados por Chiu et al. (2003) que demuestran que los estudiantes creen que el estrés desempeña un papel importante en la aparición del acné. Los pacientes con acné y sus familiares también creen que la ansiedad es un factor que promueve esta enfermedad. Estos hallazgos sugieren que la percepción de que el estrés promueve brotes de acné no solo está extendida entre los pacientes, sino que también es común en la comunidad médica. Así como Chiu et al. (2003) identificó, en los estudiantes de la Universidad de Cuenca se encontró que en períodos en los que se atraviesa estrés, se producen otros problemas tales como cambios en las horas de sueño, en la calidad del sueño, la calidad de la dieta y en el número de comidas al día. Estos problemas podrían también ser causa del aumento en la gravedad del acné.

En conformidad con Schwabe (2012), el impacto del estrés no se limita a lo mucho que se aprende o se recuerda, sino que puede cambiar la naturaleza o incluso la calidad de los recuerdos, es decir, el estrés afecta el aprendizaje y los procesos de memoria en el aula. Los estudiantes de la Universidad de Cuenca comentaron que muchas de las veces su rendimiento académico se ha visto afectado por el estrés, pues debido a su preocupación y angustia ante una evaluación formal se han bloqueado y no han podido recordar el contenido que prepararon para ser evaluados. Otros efectos negativos académicos son malos resultados en los exámenes a pesar de haberse preparado para ellos, malas experiencias en exposiciones orales o conflictos

interpersonales; todo esto provoca en ellos sentimientos de frustración y actitud negativa hacia la escuela y hasta contra sus propias capacidades. Se podría decir que los niveles de estrés han intervenido en sus procesos cognitivos, en su memoria, y que no les ha permitido asociar el conocimiento anterior con el nuevo.

Otro de los síntomas vistos es que los estudiantes se han visto impelidos a usar ciertos productos como bebidas energizantes, una práctica que común en otros lugares del mundo (Brooks, 2008; Lanier, 2001; Park, 2004), para poder soportar las malas noches o el cansancio producido por la carga de trabajo académico; otros comentan incluso haber tenido que recurrir al médico y usar productos farmacéuticos para calmar su ansiedad y estrés.

### 6.2.2. Estrés académico en los últimos seis meses

El sentirse frustrado, ansioso o nervioso puede ser la causa de estrés (Benson y Stuart, 1993), sentimiento ocasionado por la acumulación de tareas y estudio. En la Universidad de Cuenca se hizo manifiesto la percepción de los estudiantes de que el nivel de estrés se incrementa a medida que el año de estudio aumenta (véase Counselling, 2011; Guney, 2010; Macaskill, 2012). Y se hizo evidente que algunos factores como los exámenes contribuyen al estrés. Chiu et al. (2003) se refieren al período de exámenes y toda la demanda académica que este implica, como la época en la que es más notorio el aumento del índice de masa corporal y las alteraciones en el régimen alimenticio. Igualmente, los estudiantes de la Universidad de Cuenca, comentaron que en este mismo período pueden presentarse alteraciones en su dieta.

Podemos entonces aseverar que existe gran similitud entre los hallazgos de varios estudios alrededor del mundo con lo encontrado en la Universidad de Cuenca, puesto que los estudiantes mencionan que en época de exámenes y evaluaciones es cuando ellos sienten en mayor escala la presión del estrés, sobre todo en los ciclos superiores, cuando las materias son más complicadas, hecho que contribuye a crear un sentimiento de estrés.

### 6.2.3. Escritura expresiva

Como explicó Adams (2013), la escritura supone:

Una escritura basada en la vida, se centra en la expresión auténtica de las experiencias vividas, es el resultado de una visión al yo interior, el crecimiento y la construcción de

habilidades. Durante décadas, ha sido la base del contenido de revistas, memorias, poesía y clases de artes del lenguaje. Hoy en día la investigación social proporciona pruebas indiscutibles de que la escritura expresiva también es curativa. (p. 56)

Para los estudiantes que participaron en este estudio, la escritura expresiva también fue asociada a una escritura personal y subjetiva, a una escritura que permite revelar sus sentimientos internos, sus experiencias, pensamientos y recuerdos.

Según Pennebaker (2004), escribir sobre los casos estresantes y angustiosos al inicio puede provocar sensaciones físicas y emocionales positivas, una característica que se pudo observar también en el presente estudio, pues se manifiesta un incremento significativo en la mejoría que los estudiantes sobre todo a partir de la cuarta sesión. La escritura expresiva puede ser una vía para traducir emociones y sentimientos y puede traer consigo repercusiones positivas sobre las personas que, como lo expresaron los participantes de este estudio, llegan a desahogarse, a autoanalizarse; algunos estudiantes llegan a convencerse de que experimentaron una mejora en su rendimiento académico al utilizarla para aliviar su estrés, resultados que pueden ser comparados con los encontrados por Pennebaker y Beall (1986) y Park, Beilok, y Ramírez (2014). El que pueden desinhibirse emocionalmente puede ser comparado con una forma de desahogo o catarsis, como lo indican Pennebaker y Beall (1986). Ciertamente, los estudiantes expresan haberse sentido libres, aliviados de la presión y con mente despejada al haber podido afrontar sus temores y exteriorizado vivencias y temas personales.

Al sentirse mejor y con la capacidad de autorregular su estrés se podría decir que la motivación en los estudiantes se incrementa como Smyth, True y Souto (2001) y Popa (2015) lo mencionan. En el presente estudio, el que los estudiantes hayan exteriorizado sus emociones sobre una situación que les provocaba estrés a través de la escritura expresiva, podría ser una de las razones por las que percibirían que existe una mejora su rendimiento académico.

### 6.3. Limitaciones del presente estudio

Una de las limitantes de este estudio es el tamaño relativamente pequeño de la muestra. Indudablemente, los datos obtenidos habrían sido diferentes si se recurría a una muestra más grande. Sumemos a eso que al tratarse de un estudio de caso exploratorio y comparativo entre dos grupos de estudiantes –aunados por estar aprendiendo inglés como lengua extranjera– no existe la certeza de que se podrían detectar las diferentes

asociaciones entre las variables y los puntajes de los exámenes. Y como este tipo de estudio examina las emociones en un momento determinado, las calificaciones obtenidas pueden no ser un reflejo de la ansiedad que sienten los estudiantes al ser sometidos a una evaluación.

A pesar de haber mantenido mucho cuidado en el momento del análisis de los datos para mantener a los participantes en el anonimato, existe la posibilidad de que ellos no hayan tenido la seguridad de que esto se mantendría así, por lo que puede existir la posibilidad de que los participantes adaptaran y redactaran sus miniensayos y sus respuestas en los grupos focales de manera estratégica.

Otro factor limitante es la posibilidad de que exista una comprensión limitada de los factores que los estudiantes valoran como más importantes o que pueden dar lugar a su ansiedad (Bonaccio y Reeve, 2010). Adicionemos, para concluir, que el análisis cualitativo no incluyó un enfoque de teoría fundamentada que hubiese posibilitado obtener resultados más profundos y explicar de mejor manera los resultados.

#### 6.4. Conclusiones

La hipótesis planteada para la elaboración de la presente investigación se corrobora: el acto de escritura expresiva en la lengua materna antes de una evaluación formal ayuda a que los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera y los de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa disminuyan el nivel de estrés que les genera someterse a una evaluación formal.

Además, esta investigación ayuda a demostrar que los estudiantes universitarios experimentan ansiedad y estrés en grados significativos antes de someterse a una evaluación. Las razones de esa ansiedad no difieren de si están tomando inglés como un requisito de graduación o si se están preparando para ser futuros profesores del idioma. Por lo tanto, los resultados cualitativos sugieren que el utilizar una estrategia alternativa como la escritura expresiva, dirigida a aliviar causas específicas de ansiedad y estrés podría provocar una disminución significativa del estrés académico, en este caso.

Como se pudo notar en relación al rendimiento académico, a pesar de que los estudiantes indican haber percibido mejoras en este sentido, los resultados cuantitativos no lo demuestran de manera representativa, salvo en el caso de los estudiantes de la Maestría, cuya singularidad es que asistieron solo una semana a un módulo. Una de las

razones para esta mejora podría ser que al ser estudiantes de posgrado están ya inmersos en el ámbito laboral y, por tanto, están acostumbrados a lidiar con el estrés, lo manejan de mejor manera.

Igualmente, podemos concluir que, a pesar de no haber mejoras en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes de los dos grupos estudiados, la escritura expresiva tampoco afecta negativamente. Más bien, los estudiantes tuvieron la percepción de que la herramienta significó una estrategia que alivió su estrés académico y los ayudó a aprobar el semestre o a mejorar sus calificaciones. Se trata de un apoyo que actúa de forma paulatina, pues se notan resultados significados a partir de la cuarta sesión. Y se trata de un apoyo que sirvió a ambos grupos de estudio de manera similar, pues no se pueden observar diferencias representativas al respecto. Por tanto, se puede aseverar, sin temor a equivocarse, que el utilizar la escritura expresiva supone una buena estrategia que puede aplicarse en cualquier tipo de estudiantes.

Hay que resaltar además el rol de la mujer estudiantes-madre-ama de casa-trabajadora, pues se ha podido observar en esta investigación el gran esfuerzo que ellas realizan por cumplir con todas sus labores a cabalidad y su preocupación por hacerlo de la mejor manera genera grados importantes de estrés.

No podemos dejar de mencionar aquí que existen varios factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que no se puede suponer que el estrés es el único factor influyente. Ocurre también que los estudiantes no se prepararon adecuadamente, que la evaluación pudo haber sido elaborada de una manera poco clara, o que se presentaron problemas familiares, de enfermedad, etc., que los condicionaron.

Es imperativo mencionar el papel del docente en esta situación. Según la versión de los estudiantes, estos influyen de gran manera en su rendimiento, en su estado de ánimo y en su actitud hacia sus estudios. Con mucho pesar se ha podido saber que existen docentes displicentes, que crean temor en sus estudiantes, que los exponen y ridiculizan ante sus compañeros cuando se equivocan o cometen errores, docentes con favoritismos, que no valoran el esfuerzo de sus estudiantes, sino que más bien se centran en evaluar resultados finales en lugar de apreciar todo el proceso de aprendizaje, docentes que no preparan sus clases e improvisan pruebas para cubrir sus horas de trabajo. Con docentes de estas características es natural que los estudiantes estén estresados y no mejoren su rendimiento académico.

Hablando de docentes, para finalizar, no se puede obviar la sobrecarga de tareas que estos deben cumplir. La gran mayoría debemos cumplir una doble función, por un lado, impartir sus clases –lo que supone preparar la clase, revisar trabajos, calificar pruebas, etc., una labor mayúscula que ocupa gran parte de nuestro tiempo y esfuerzo dentro y fuera del aula–, por otro lado, en los últimos tiempos desempeñamos también una función administrativa que nos obliga a llenar formatos, escribir informes, recopilar evidencias de lo trabajado, a lo que se suma que debemos asistir a reuniones, a capacitaciones, a congresos, etc. Esta situación influye, sin duda, en la forma en la que nos desempeñamos los docentes. Docentes agobiados y sobrecargados de trabajos y estudiantes estresados jamás podrán desarrollar de forma idónea el proceso enseñanza-aprendizaje.

## Lista de referencias

- Abbasnasab, S., Mohd Saad, S., & Boroomad, R. (2014). Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement in Pre-University EFL Students. *California Linguistic Notes*, 37(1), 1-35.
- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14(3), 323-330.
- Adams, K. (2013). *Expressive Writing: Foundations of Practice*. USA: R&L Education.
- Agarwal, P. K., D'Antonio, L., Poediger, H. L., McDermott, K.B., & McDaniel, M.A. (2014). Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 131-139.
- Agolla, J. E., & Ongory, J. (2009). An Assessment of Academic Stress among Undergraduate Students: The case Study of University of Bostwana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70.
- Aguilar, J. (2016). Entrevista 6to Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N., González, N. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 18(2), 207-224.
- Albán, A. (2016). Entrevista Grupo focal Maestría. (J. Argudo, entrevistadora).
- Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J., Salguero, D., Pérez, E. (2013). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de Intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-187.
- Arévalo, C. (2016). Entrevista 6to Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Argudo, R. (2016) Entrevista personal al Director de la Carrera de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Argudo, J., Abad, M., Fajardo-Dack, T., y Cabrera, P. (2018). Analyzing a Pre-service EFL Program through the Lenses of the CLIL Approach at the University of Cuenca-Ecuador. *LACLIL*, 11(1), 65-86. DOI: 10.5294./laclil.2018.11.1.4
- Awino, J. O., & Agolla, J. E. (2008). A quest for sustainable quality assurance measurement for universities: Case of study of the University of Botswana, *Educ. Res. Rev.* 3(6), 213-218.
- Backović, D.V., Ilić Zivojinović J., & Maksinovi, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubia*, 24(2), 175-181.
- Belesaca, H. (2016). Entrevista Primero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).

- Benson, H., & Stuart, E.M. (Ed.) (1993). *The wellness book: The comprehension guide to maintaining health and treating stress-related illness*. New York: Simon and Schuser.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*. SAGE. 0 (0), 1-16. Doi: 10.1177/14687941 12468475.
- Bockarova, M. (2015). *Narrative Midence in the Native Tongue: The Effect of the L1 as a Moderating Variable of Exam Performance in Experimental Dislose Therapy*. Thesis of Doctor in Philosophy. Toronto: University of Toronto.
- Bonaccio, S., & Reeve, C.L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 617-625.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Simbolic Power*. Cambridge: T.J. Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio Social*. Madrid: Editores Siglo Veintiuno.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Brooks, A. G. (2008). Cigars, Cigarettes, and Adolescents . *Am J Health Behav.*,(32), 640-649.
- Cabrera, A. (2016). Entrevista 6to de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Cáceres, D. (2016). Entrevista Maestría. (J. Argudo, entrevistadora).
- Caldera, M., Pulido, C., & Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, (7), 77-82.
- Cambridge Assessment English. (2018). Preparing for a Cambridge English Exam. Recuperado de <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). *Incorporating emotion regulations into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press
- Campozano, E. (2016). Entrevista 3ero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Cannon, E. (1915). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. New York: Appleton.
- Caplan, S. (2007). Latinos, acculturation, and acculturative stress: A dimensional concept analysis. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 8(2), 93-106.
- Cárdenas, C. (1999). La Universidad de Cuenca, Ecuador. Una identidad regional. *Procesos* (13), 1-14.
- Cardini, M. (2015). Public schools and the struggle for democracy: Insights from the American context. *Italian Journal of Sociology of Education* 7 (1), 228-337.
- Carlson, D. (1986). Teacher, class culture, and politics of schooling. *Interchange*, 17, 17-36

- Carpio, A. (2016). Entrevista Primero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora)
- Carveth, J. A., Gesse, T., & Moss, N. (1996). Survival strategies for nurse-midwifery students. *Journal of Nurse-Midwifery*, (41), 50-54.
- Castillo García, P. (2013). Las condiciones laborales y el desempeño docente. Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa con respecto al desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 1-12
- Castillo, M. (2016). Registros 3ero Créditos. (J. Argudo, investigadora).
- Castro, L. (2016). Entrevista 6to de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Consejo de Educación Superior, CES. (2013). RPC-SE-13-No. 051-2013. Recuperado de [http://unl.edu.ec/sites/default/files/contenido/transparencia/reglamento\\_de\\_presentacion\\_y\\_aprobacion\\_de\\_carreras\\_y\\_programas\\_de\\_las\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_codificacion.pdf](http://unl.edu.ec/sites/default/files/contenido/transparencia/reglamento_de_presentacion_y_aprobacion_de_carreras_y_programas_de_las_instituciones_de_educacion_superior_codificacion.pdf)
- Chiara Conidi, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Tesis de Maestría. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.
- Chiu, A., Chon, S., & Kimball, A. (2003). The Response of Skin Disease to Stress Changes in the Severity of Acne Vulgaris as Affected by Examination Stress. *JAMA Dermatology*, (139), 897-900.
- Counselling, A. O. (2011). *Annual survey of conselling in further and higher education 2006/07*. Rugby: British Association of Counselling and Psychotherapy.
- Cotnoir C., Paton S., Peters L., Pretorius C., & Smale, L. (2014). The Lasting Impact of Influential Teachers. Non-Journal (online submission).
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Cuarta edición. United Kingdom: Sage.
- De Wit, J. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analyses*. Westport: Greenwood Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Departamento de Idiomas. (2017). *Archivos de la Coordinación de los cursos de créditos*. Cuenca.
- Desinano, N. (2014). *Estudios sobre interacción dialógica*, 1era edición. Rosario: Homo Sapiens.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- Durán, P. (2016). Entrevista 3ero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora)
- Egan, S. B. (2004). *Doctoral dissertation. Fordham University*. Recuperado de Role strain in female students in graduate social work education: Culturally competent institutional responses. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=765813901&sid=1&Fmt=2&clientI>
- Ekpenyong, C., Nyebuk E. D., & Aribo, E.O. (2013). Associations Between Academic Stressors, Reaction to Stress, Coping Strategies and Musculoskeletal Disorders Among College Students. *Ethiopian Journal of Health Science, 23 (2)*, 98-112.
- Elias, M. (2006). The Connection between Academic and Social-Emotional Learning. *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom*, (16), 4-15.
- Fairbrother, K., & Warn, J. (2003). Workplace Dimensions, Stress and Job Satisfaction. *J. Managerial Psychol, 18(1)*, 8-21.
- Fernández, D. (2016). Entrevista 3ero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora)
- Fernández, M. F. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. *Tesis de doctorado*. España: Universidad de León.
- Filep, B. (2009). Interview and Translation Strategies: Coping with Multilingual Settings and Data. *Social Geography, 4*, 59-70.
- Fischer, S., Nater, U., and Laferton, J. (2016). Negative Stress Beliefs Predict Somatic Symptoms in Students under Academic Stress. *Int J Behav Med, 23(6)*, 746–751.
- Flores, C. (2016). Entrevista 4to Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Folkman, S., & Tedlie, J. (2000). Stress, Positive Emotion, and Coping. *Assosiation for Psychological Science, 9(4)*, 191-220.
- Freedman, S. (1987). Teachers' knowledge from a feminist perspective. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press.
- Gamboa, L. (2012). Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from Pisa 2006-2009. *ELSEVIER, 694-708*.
- 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.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la Educación: un análisis crítico. Traducción de Graciela Morzade*. Buenos Aires. Miami University. Ohio: Harvard Education.
- Giroux, H. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Revista Electrónica Sinéctica, (28)*, 1-19.

- Glenn, C. R., & Klonsky, E. D. (2009). Emotion Dysregulation as a Core Feature of Borderline Personality Disorder. *Journal of Personality Disorders, 20*(1), 20-28.
- Goleman, D. (20 de 04 de 2006). *Social Intelligence. The New Science of Human Relationships*. New York: Bantman Bell. Recuperado de <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>
- Goodman, E. (1993). How to handle the stress of being a student. *Imprint, (40)*, 43.
- Graf, M.C., Gudiano, B.A., & Geller, P.A. (2008). Written emotional disclosure: A controlled study of benefits of expressive writing homework in outpatients psychotherapy . *Psychotherapy Research, 18*(4), 389-399.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Guamán, S. (2016). Entrevista Primero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora)
- Guerrero, A. (2016). Entrevista Grupo focal Segundo de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Guney, S.K. (2010). Dimensions of mental health. Life satisfaction anxiety and depression: a preventive mental health study in Ankara University students. *Procedia Social and Behavioral Sciences (2)*, 1210-1213.
- Hamizah, N., Alavi, M., Aloghasem, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Science, 8*(1), 12-23.
- Hernández, M. (2016). Entrevista Grupo focal Segundo de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Herrera, J. (2016). Registros 1ero Créditos. (J. Argudo, investigadora).
- Hirsch, J. K., & Ellis, J. B. (1996). Differences in Life Stress and Reasons for Living Among College Suicide Ideators and Non-Ideators. *College Student Journal, (30)*, 377-384.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement Grades. *Journal of Educational Psychology, 99 (1)*, 39-51.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: COEDITAN.
- Instituto Universitario de Lenguas. (2017). *Propuesta académica para el aprendizaje de lenguas*. Cuenca.
- Instituto Universitario de Lenguas. (2018). Diseño Curricular. *Diseño Curricular, Instituto Universitario de Lenguas*. Cuenca, Ecuador.

- Jabbar, A., Hayat Khiyal, M. (2015). Brain study analyzer using handwriting (BASH). *International Journal of Computer Applications*, 123(12), 50-55.
- Jeronimus, B. F. (2014). Mutual reinforcement between neuroticism and life experiences: a five-wave, 16-year study to test reciprocal causation. *Journal of Personality and Social*, 107(4), 751-764.
- Kania, S. (2014). The Relationship between Gender Differences and Stress. *The Huron University College Journal of Learning and Motivation*, 52(1), 92-101.
- Keyes, C. L. M., & Goodman, S.H. (2006). *Wommen and Depression. A handbook for the social, behavioral, and bimedial science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 798-807.
- Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive Writing Can Increase Working Memory Capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, (130), 520-533.
- Kloss, J. D., & Lisman, S. A. (2002). An exposure-based examination of the effects of written disclosure. *British Journal of Health Psychology*, 7(1), 31-46.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2009). *Focus group: A practical guide for applied research. Cuarta edición*. Oaks: Sage.
- Lanier, C. N. (2001). Drug Use and Mental Well Being Among a Sample of Undergraduate and Graduate College Students. *J Drug Educ.* (31), 239-248.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). Cognitive Theories of Stress and the Issues of Circularity. *Dynamics of Stress*, 14(6) 63-80.
- Lepore, S. J.; Greenberg, M. A., & Bruno, M. (2002). Expressive writing and health: self-regulation of emotionrelated experience. En S. J. Lepore, & J. M. Smyth, *The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well- Being* (pp. 99-117). New York: American Psychological Association (APA).
- Liendo, P., Palmira, M. (2017). Academic Literacy, Genres and Competences: A Didactic Model for Teaching English to Translation Students. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*. 17(11), 251-272. DOI:<http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Lightbown, P., Spada, N. (2016). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press
- Little M., & Kobak R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, (32), 127-138.
- Loja, D. (2016). Entrevista Maestría. (J. Argudo, entrevistadora).
- López, M. (2016). *Entrevista Tercero de Créditos*. (J. Argudo, entrevistadora).

- Lyubomirsky, S., & King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness leads to success? *Psychological Bulletin*, (131), 803-855.
- Macaskill, A. (2012). The mental health of university students in the Uni. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41 (4), 426-441.
- Mackey, A., & Gas, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- Maigushca, J. (1994). *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Mak, A.C.Y., Hu, Z., Zhang, J.K., Xiao, Z., & Lee, T.M.C. (2009). Neural Correlates of Regulations of Positive and Negative Emotions: An fMRI Study: *Neuroscience Letters*, 47(13), 101-106.
- Malach-Pine, A., & Keinan, G. (2007). Stress and Burnout in Israel Police Officers during Palestinian Uprising (intifada). *Int. J. Stress Manage*, (14), 160-174.
- Malo, B. (1940). *Escritos y discursos*. Quito: Editorial Ecuatoriana.
- Martínez, E. (2016). Entrevista Grupo Focal Maestría. (J. Argudo, entrevistadora).
- Mattina, J. (2011). *The Role of Emotion Regulation in the Expressive Writing Intervention*. Toronto, Canada: Thesis of PhD of Adult Education and Counselling Psychology. Ontario: Institute of Studies in Education.
- McCormick, M., Cappella, E., O'Connor, E., McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal. Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1-26. DOI: 10.1177/2332858415603959.
- McEwen, B.S., & Stellar, E. (1993). Stress and the Individual: Mechanisms Leading to disease. *Archives of Internal Medicine*, 153(18), 2093-2101.
- Mehta, S. S. (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 1( 45), 20-35.
- Méndez, G. (2016). Entrevista Maestría. (J. Argudo, entrevistadora).
- Mendieta, D. (2016). Entrevista Grupo focal 1ero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Los Ángeles: Sage.
- MINEDUC. Ministerio de Educación. (diciembre de 2011). *Creación de estándares de aprendizaje y actualización y fortalecimiento curricular*. Recuperado de En Ecuador mejoró su sistema educativo en los últimos 7 años: <http://educacion.gob.ec/ecuador-mejoro-su-sistema-educativo-en-los-ultimos-7-anos/>
- \_\_\_\_\_ (2011). *Fortalecimiento del Inglés. Oficio Nro. SENPLADES-SIP-dap-2011-655;CUP91400000.0000.372704*. Recuperado de Fortalecimiento del

Inglés. Oficio Nro. SENPLADES-SIP-dap-2011-655;CUP91400000.0000.372704:  
<https://educacion.gob.ec/objetivos-2/>

- Montaño, G. (2016). Entrevista Grupo focal 1ero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Morales, C. (2016). Entrevista Grupo focal Cuarto Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Moscoso, S. (2016). Entrevista Primero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Murphy, M.C., & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985-1993. *Journal of College Student Development*, 37(1), 20-28.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Núñez Cortés, J. (2014). Alfabetización académica y competencia comunicativa en educación superior. *E-exposition UNAH INNOV@*, 3, 16-20.
- Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 273-300.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Student Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(22), 349-369.
- Olukemi Lasodea, & A., Awotedu, F. (2013). Challenges Faced by Married University Undergraduate Female Students in Ogun State, Nigeria. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY)*, 102-113.
- Ongori, H., & Agolla, J.E. (2008). Occupational Stress in Organisations and Its Effects on Organizational Performance. *J. Manage. Res*, 8(3), 123-135.
- Ordóñez, J. (2016). Entrevista Grupo focal 3ero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Paredes, J. (2016). Entrevista Segundo de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Pariat, L. R. (2014). Stress level of college students: Interrelationship between stressor and coping strategies. *Journal of Humanities and Social Science*, 1 (8), 40-46.
- Park, C. A. (2004). The Daily Stress and Coping Process and Alcohol Use Among College Students. *J Stud Alcohol* (65), 126-135.
- Park, D., Beilok, S., & Ramírez, G. (2014). The Role of Expressive Writing in Math Anxiety. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 20(2), 103-111.
- Patterson, P., & Kline, T.J.B. (2008). *Report on Post-Secondary Institutions as Healthy Settings: The Pivotal Role of Student Services*. Health and Learning Knowledge Center.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Recuperado de CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning:

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan. <http://www.casel.org>
- Pennebaker, J. (1982). *The psychology of physical symptoms*. New York: Springer-Verlag.
- Pennebaker, J. (2004). *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma & emotional upheaval*. USA: New Harbinger Publication.
- Pennebaker, J.W., & Beall, S.K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281.
- Pennebaker, J. W., & Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processing in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10(6), 601-626.
- Pennebaker, J. W., & Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure personality, and social integration. *Current Directions in Psychological Science*, 10(3), 90-93.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Pérez, M. (2016). Entrevista 3ero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Pevery, S.T., Vekaria, P.C., Reddington, L.A., Sumowski, J.F., Johnson, K.R. y Ramsay, C.M. (2013). The Relationship of Handwriting Speed, Working Memory, Language Comprehension and Outlines to Lecture Note-taking and Test-taking among College Students. *Applied Cognitive Psychology*, 27(1), 115-126.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35(4), 221-226.
- Popa, D. (2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation, and Performance at Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 191, 2549-2553.
- Poussin-Pascal, M. (2015). *Determinación de la presencia del estrés académico. Agentes estresores, factores asociados y repercusiones de su efecto en el rendimiento académico y permanencia en los alumnos de pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de las Américas*. Logroño-España: Universidad de la Rioja.
- Pozo-Radillo, E., Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M., & Delgado-García, D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20(1) 47-52.
- Quezada, N. (2016). Entrevista Grupo focal 3ero Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Quizhpe, N. (2016). Entrevista Primero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Ramírez, G., & Beilock, S.L. (2011). Writing about Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213.

- Real Academia Española de la Lengua. (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa.
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito, Ecuador.
- Robalino, C. (2016). Entrevista Grupo focal 3ero de Créditos. (J. Argudo, entrevistadora).
- Román, C. A., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (46), 1-8.
- Rowe, W. (2014). *Positionality*. London: SAGE Publication Ltd.
- Saat, N. C. (2014). Relationship of stress on the eating behaviors of science undergraduates in Kuala Lumpur . *Res. J. Applied Sci. Eng. Technol.* (7), 1669-1677.
- Mohd Saat, N., Ishak, I., Lubis, S., Wen, S., Mohd, S., Zakaria, N., Xin Ee, T., Othman, M., Shein, T., Zulkifli, Z., Si, T., Ling, L., Razali, S., Zainudin, U., Wei, Y., Osman, L., Baharuddin, K. (2010). Stress and its relationship with body mass index among biomedical science students in Kuala Lumpur, Malaysia. *ASEAN J. Psychiatry* (11), 190-197.
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 58-68.
- Samaniego, P. (2016). Entrevista Segundo de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Sánchez, L. (1981). *Historia general de América. Tomo III*. Lima: Editorial Universo.
- Sax, L. (1997). Health trends among college freshmen. *Journal of American College Health*, 45(6), 252-262.
- Schettini, P. C. (2003). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de la información cualitativa*. La Plata: Edulp.
- Scott, S. B., Ram, N., Smyth, J. M., Almeida, D. M., & Sliwinski, M. J. (2017). Age differences in negative emotional responses to daily stressors depend on time since event. *Developmental Psychology*, 53(1), 177-190. doi.org/10.1037/dev0000257
- Schneiderman, N. I. (2008). Stress and health: psychological, behavioral, and biological determinants . *Anual Review of Clinical Psychology*, 1, 607-628.
- Schwabe, L. J. (2012). Stress effects on memory: an update and integration. *Neuroscis. Biobehav. Rev.* (36), 1740-1749 .
- Selye, H. (1936). A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138(3479, July 4), 32.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth-Heinemann. Reading, MA: Butterworth.
- Seyle, H. (1987). The stress of life. *New York: Mc Graw - Hill*.

- Seyle, H. (1976). The Evolution of the Stress Concept: The Originator of the Concept Trace its development from the Discovery in 1936 of the Alarm Reaction to Modern Therapeutic Applications of Syntoxis and Catatoxic Hormones . *American Scientist*, 10(2), 692-699.
- Seyle, H. (1980). *Selye's Guide to Stress Research* . New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires, Editorial Planeta.
- Senescyt. (2013). Enseña Inglés: Formando formadores. Recuperado de: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/ensena-ingles-formando-formadores/>
- Senescyt. (2016). Matriculados en Universidades y Escuelas Politécnicas por sexo. Recuperado de: [https://www.google.com.ec/search?tbm=isch&sa=1&ei=fFX3W9i4HqQQ\\_Qbb24zoDQ&q=porcentaje+por+sexo+de+acceso+a+la+universidad+en+ecuador&oq=porcentaje+por+sexo+de+acceso+a+la+universidad+en+ecuador&gs\\_l=img.3...28563.34290..35823...3.0..0.275.2794.0j14j2.....1.....1..gws-wiz-img.aDALq0Y4IPo#imgrc=G4oZ1Iq7r30mmM](https://www.google.com.ec/search?tbm=isch&sa=1&ei=fFX3W9i4HqQQ_Qbb24zoDQ&q=porcentaje+por+sexo+de+acceso+a+la+universidad+en+ecuador&oq=porcentaje+por+sexo+de+acceso+a+la+universidad+en+ecuador&gs_l=img.3...28563.34290..35823...3.0..0.275.2794.0j14j2.....1.....1..gws-wiz-img.aDALq0Y4IPo#imgrc=G4oZ1Iq7r30mmM)
- Siegrist, J. (1998). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: Sage.
- Simons, H. (2014). Case Study Research: In-Depth Understanding in Context. En P. Leavy, *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. London: Oxford University Press.
- Sinha, A. (2014). Stress vs Academic Performance. *SCMS Journal of Indian. Managment. A Quarterly Journal*, 46-52.
- Slatcher, R.B., & Pennebaker, J. (2004). *Handbook of Stress Medicine and Health*. New York: CRC Press LLC.
- Sloan, D. & Marx, B. (2004). Taking a Pen to Hand: Evaluating Theories Underlying the Written Discourse Paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(2), 121-137.
- Smith, A., Johal, S., Wadsworth, E., Smith, G.D., & Peters, T. (2000). *The Scale of Occupational Stress: The Bristol Stress and Health at Work Study*. Sudbury: HSE Books.
- Smith, S.M., & Vale, W.W. (2006). The Role of the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal axis in Neuroendocrine responses to Stress. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 383-395.
- Smyth, J. M., & Pennebaker, J. W. (2008). Exploring the boundary conditions of expressive writing: In search of the right recipe. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 1-7.
- Smyth, J. M., Nazarian, D., & Arigo, D. (2008). *Expressive writing in the clinical context. Emotion regulation: Conceptual and clinical issues*. Tilburg, Netherlands: Springer Press. In J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklicek, & J. Denollet (Eds.). 1-254, New York, Springer.

- Smyth, M.; True, N., & Souto, J. (2001). Effects of Writing about Traumatic Experiences: The Necessity of Narrative Structuring. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(2), 161-172.
- Solanas, F. (2012). Intercambio Cooperativo versus Mercantilización Cooperativa. Las políticas de movilidad académica de MERCOSUR y la Unión Europea. *RIES, 5*(12), 3-22.
- Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education, 41*, 182-203
- Sparks, R.L., & Ganschow, L. (2007). Is foreign Language Classroom anxiety Scale measuring anxiety of language skills? *Foreign Language Annals, 40*(2) 260-287.
- Stevenson, A., & Harper, S. (2006). Workplace Stress and the Student Learning Experiences. *Qual. Assur. Educ., 14*(2), 167-178.
- Suárez-Monte, N., & Díaz-Subieta, N. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública 17*(2), 300-313.
- Sullivan, G.M., & Artino J. (2013). Analysing and Interpreting Data from Likert-Type Scale. *Journal of Graduate Medical Education, 5*(4), 541-552.
- Taché, J., & Selye, H. (1985). On stress and coping mechanisms. *Issues in mental health nursing, 14*(3), 389-407.
- Tapia, A. (2016). Entrevista Grupo focal Segundo de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methodos Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teichler, U. (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, América Latina: análisis comparados* (Buenos Aires: Universitat Kassel, Universidad de Buenos Aires). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Torres, R. M. (2008). Repensando el entusiasmo evaluador y las pruebas. *Conferencia de clausura, X Congreso ADIDE-Federación* (pp. 26-38). Zaragoza-España: ADIDE.
- Torres, R.M. (14 de noviembre de 2013). *La otra educación*. Recuperado de La otra educación <http://otraeducacion.blogspot.com/search?q=educaci%3%B3n+intercultural+bilingue>
- Turan, Z., & Demirel, O. (2010). The Relationship between Self-Regulated Learning Skills and Achievement: A Case from Hacettepe University Medical School. *H.U. Journal of Education, 11*(13), 270-291.
- Ullrich, P.M., & Lutgendorf, S.K. (2002). Journaling about Stress Events: Effects of Cognitive Processing and Emotional Expression. *Ann Behav. Med. 24*(3), 244-50.
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de

- Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>.
- UNESCO. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Universidad de Cuenca. (8 de agosto de 2011). *La Institución: historia*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20110808191715/http://www.ucuenca.edu.ec/index.php/es/la-universidad/la-institucion/historia>
- Universidad de Cuenca. (22 de octubre de 2014). *Carrera de Ciencias de la Educación en la Especialización de Lengua y Literatura Inglesa*. Recuperado de Carrera de Ciencias de la Educación en la Especialización de Lengua y Literatura Inglesa: <https://www.ucuenca.edu.ec/la-oferta-academica/oferta-de-grado/facultad-de-filosofia/carreras/literatura-inglesa>
- Universidad de Cuenca. (7 de diciembre de 2017a). *Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación: La Facultad*. Recuperado de <https://www.ucuenca.edu.ec/la-oferta-academica/oferta-de-grado/facultad-de-filosofia/la-facultad>.
- Universidad de Cuenca. (10 de febrero de 2017b). *Información General*. Recuperado de <https://www.ucuenca.edu.ec/sobre-la-udc/informacion-general>.
- Universidad de Cuenca. (7 de octubre de 2017c). *Regulaciones y Procedimientos*. Recuperado de <https://www.ucuenca.edu.ec/sobre-uc/transparencia/info-legal/regulaciones-procedimientos>.
- Universidad de Cuenca. (22 de junio de 2017d). Nuevos nombres Carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.ucuenca.edu.ec/recursos-y-servicios/prensa/4652-nuevos-nombres-carreras-de-la-facultad-de-filosofia-letras-y-ciencias-de-la-educacion>.
- Universidad de Cuenca. (26 de febrero de 2018). *Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación: Centro de Posgrado*. Recuperado de <https://www.ucuenca.edu.ec/la-oferta-academica/oferta-de-grado/facultad-de-filosofia/posgrados>.
- Valverde, A. (2016). Entrevista Cuarto de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Vásquez, I. (2016). Entrevista Grupo focal Maestría. (J. Argudo, entrevistadora).
- Villa, C. (2016). Entrevista 6to de Lengua Inglesa. (J. Argudo, entrevistadora).
- Watson, D., Pennebaker, J. W., & Folger, R. (1987). Beyond Negative affectivity: Measuring Stress and Satisfaction in the Workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 8(2),141-158.
- Weerasinghe, T. B. (2012). Prevalence and determinants of stress among undergraduates: A study of public universities in Colombo region. *Proceedings of the 7th International*

*Research Conference on Management and Finance* (pp. 478-492). Sri Lanka: University of Colombo.

- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M., & Payton, J. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eight-Grade Students*. Chicago: CASEL.
- Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Universidad de Virginia: Brooks/Cole.
- Wolf, L. (2008). La evaluación que América Latina necesita. En Z. Perassi, *La evaluación en educación: un campo de controversia* (pp. 100-121). Buenos Aires: Ediciones LAE, San Luis.
- Yeasmin, S., & Ferdousour Rahman, K. (2012). 'Triangulation' Research Method as the Tool of Social Science Research. *Bup Journal*, 1(1), 154-164.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Method*. Cuarta edición. London, United Kingdom: Sage.
- Youngsuk, K. (2008). Effect of expressive writing among bilinguals: Exploring psychological well being and social behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 43-47.
- Zaith Bataineh, M. (2013). Academic Stress Among Undergraduate Students: The Case Of Education Faculty At King Saud University . *International Interdisciplinary Journal of Education* , 2 (1), 82-88.
- Zamora, P. (2016). Entrevista Maestría. (J. Argudo, entrevistadora)

## Anexos

### Anexo 1

#### The PILL (original)

Several common symptoms or bodily sensations are listed below. Most people have experienced most of them at one time or another. We are currently interested in finding out how prevalent each symptom is among various groups of people. On the page below, write how frequently you experience each symptom. For all items, use the following scale:

| <b>A</b>   | <b>B</b>                        | <b>C</b>          | <b>D</b>         | <b>E</b>              |
|--|---------------------------------|-------------------|------------------|-----------------------|
| Have never or less than never experienced the symptoms | Less than 3 or 4 times per year | Every month or so | Every week or so | More than once a week |

For example, if your eyes tend to water once every week or two, you would answer "D" next to question #1.

- |  |  |
|--|--|
| ___ 1. Eyes water                            | ___ 28. Swollen joints                   |
| ___ 2. Itchy eyes or skin                    | ___ 29. Stiff or sore muscles            |
| ___ 3. Ringing in ears                       | ___ 30. Back pains                       |
| ___ 4. Temporary deafness or hard of hearing | ___ 31. Sensitive or tender skin         |
| ___ 5. Lump in throat                        | ___ 32. Face flushes                     |
| ___ 6. Choking sensations                    | ___ 33. Tightness in chest               |
| ___ 7. Sneezing spells                       | ___ 34. Skin breaks out in rash          |
| ___ 8. Running nose                          | ___ 35. Acne or pimples on face          |
| ___ 9. Congested nose                        | ___ 36. Acne/pimples other than face     |
| ___ 10. Bleeding nose                        | ___ 37. Boils                            |
| ___ 11. Asthma or wheezing                   | ___ 38. Sweat even in cold weather       |
| ___ 12. Coughing                             | ___ 39. Strong reactions to insect bites |

- |  |   |
|--|---|
| ___ 13. Out of breath                          | ___ 40. Headaches                                   |
| ___ 14. Swollen ankles                         | ___ 41. Feeling pressure in head                    |
| ___ 15. Chest pains                            | ___ 42. Hot flashes                                 |
| ___ 16. Racing heart                           | ___ 43. Chills                                      |
| ___ 17. Cold hands or feet even in hot weather | ___ 44. Dizziness                                   |
| ___ 18. Leg cramps                             | ___ 45. Feel faint                                  |
| ___ 19. Insomnia or difficulty sleeping        | ___ 46. Numbness or tingling in any part of<br>body |
| ___ 20. Toothaches                             | ___ 47. Twitching of eyelid                         |
| ___ 21. Upset stomach                          | ___ 48. Twitching other than eyelid                 |
| ___ 22. Indigestion                            | ___ 49. Hands tremble or shake                      |
| ___ 23. Heartburn or gas                       | ___ 50. Stiff joints                                |
| ___ 24. Abdominal pain                         | ___ 51. Sore muscles                                |
| ___ 25. Diarrhea                               | ___ 52. Sore throat                                 |
| ___ 26. Constipation                           | ___ 53. Sunburn                                     |
| ___ 27. Hemorrhoids                            | ___ 54. Nausea                                      |

-----Since the beginning of the semester, how many:

\_\_\_\_\_ Visits have you made to the student health center or private physician for  
illness \_\_\_\_\_ Days have you been sick

\_\_\_\_\_ Days your activity has been restricted due to illness

## Anexo 2

### CUESTIONARIO PILL DEL DR. PENNEBAKER

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Carrera:** \_\_\_\_\_

**Materia:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_ **Estado Civil:** \_\_\_\_\_

Algunos de los síntomas o sensaciones listadas a continuación son experimentados por la mayoría de personas al ser sometidas a situaciones que producen estrés académico, tales como un examen o la entrega de un trabajo complicado en la Universidad.

Estoy interesada en determinar cuáles son estos síntomas y la prevalencia de ellos en diferentes grupos de personas.

A continuación, indique con qué frecuencia usted experimenta algunos de estos síntomas al someterse a situaciones de estrés académico.

Por ejemplo, si sus ojos lagrimean una o dos veces por semana deberá señalar con una x la opción “D” junto a ese síntoma.

Use la siguiente escala.

| <b>Síntomas</b>  | <b>A<br/>Nunca o<br/>casi nunca<br/>he<br/>experimentado este<br/>síntoma</b> | <b>B<br/>Menos<br/>de 3 ó 4<br/>veces al<br/>año</b> | <b>C<br/>Una vez<br/>cada<br/>mes</b> | <b>D<br/>Una<br/>vez<br/>cada<br/>semana</b> | <b>E<br/>Más de<br/>una vez<br/>cada<br/>semana</b> |
|--|---|--|---------------------------------------|--|---|
| 1. Lagrimeo de los ojos  |   |  |                                       |  |   |
| 2. Comezón en los ojos o en la piel                            |   |  |                                       |  |   |
| 3. Zumbido en los oídos  |   |  |                                       |  |   |
| 4. Sordera temporal o dificultad para escuchar                 |   |  |                                       |  |   |
| 5. Nudo en la garganta   |   |  |                                       |  |   |
| 6. Sensación de asfixia  |   |  |                                       |  |   |
| 7. Estornudos  |   |  |                                       |  |   |
| 8. Problemas nasales (moquera, congestión, sangrado, resfríos) |   |  |                                       |  |   |
| 9. Problemas respiratorios (sensación de falta de aire)        |   |  |                                       |  |   |
| 10. Tos o dolor de garganta                                    |   |  |                                       |  |   |
| 11. Problemas de peso (subir o bajar)                          |   |  |                                       |  |   |
| 12. Dolor del pecho  |   |  |                                       |  |   |
| 13. Taquicardia y palpitaciones                                |   |  |                                       |  |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 14. Manos o pies fríos   |  |  |  |  |  |
| 15. Sudoraciones   |  |  |  |  |  |
| 16. Calambres  |  |  |  |  |  |
| 17. Insomnio o dificultad para dormir  |  |  |  |  |  |
| 18. Molestias estomacales (indigestión, ardor o dolor de estómago, diarrea, estreñimiento)   |  |  |  |  |  |
| 19. Problemas en las articulaciones (inflamación, rigidez)   |  |  |  |  |  |
| 20. Dolores musculares (dolor de espalda, hombros, piernas, brazos)  |  |  |  |  |  |
| 21. Problemas en la piel (rubores, erupciones, acné o espinillas, sensación de quemazón, reacciones fuertes a picaduras de insectos) |  |  |  |  |  |
| 22. Dolores de cabeza  |  |  |  |  |  |
| 23. Sofocamiento   |  |  |  |  |  |
| 24. Mareos o náuseas   |  |  |  |  |  |
| 25. Desmayos   |  |  |  |  |  |
| 26. Entumecimiento u hormigueo en cualquier parte del cuerpo   |  |  |  |  |  |
| 27. Escalofríos  |  |  |  |  |  |
| 28. Temblores  |  |  |  |  |  |
| 29. Movimientos involuntarios de los párpados u otras partes del cuerpo  |  |  |  |  |  |

A cause de estos síntomas, desde el comienzo del semestre cuántas /os ...

Visitas a un médico, o a un centro de salud ha realizado? \_\_\_\_\_

Días ha estado enfermo /a? \_\_\_\_\_

Días ha parado sus actividades cotidianas por enfermedad? \_\_\_\_\_

### Anexo 3

#### **CUESTIONARIO PARA MEDIR LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES**

Luego de haber descrito una experiencia provocada por estrés académico, y de haber sido sometido a una evaluación formal, considera usted que esta estrategia le ayudó a aliviar el estrés

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Explique su respuesta

---

¿Qué tan personal fue el ensayo que escribió?

---

¿Con qué frecuencia habla con otras personas a cerca de lo que escribió hoy?

---

¿Qué tanto revela ud sus emociones sobre lo que escribió hoy?

---

Brevemente describa cómo se siente sobre lo que escribió hoy

---

---

---

---

---





---

---

---

## Anexo 5

### PREGUNTAS GUÍA PARA LOS GRUPOS FOCALES

1. ¿Qué es para Uds. el estrés académico?
2. ¿Han sentido estrés académico en los últimos 6 meses?
3. ¿Qué síntomas de estrés académico han experimentado?
4. ¿Qué saben Uds. de la escritura creativa?
5. ¿El hecho de haber realizado ejercicios de escritura creativa durante este ciclo, les ayudó a contrarrestar el estrés académico?
6. ¿Por qué?
7. ¿Qué tema de los que Uds. escribieron fue el que más les ayudó?
8. ¿Qué tema fue el que menos les ayudó?
9. ¿Qué tan personales fueron los temas que escribieron durante el ciclo?
10. ¿Creen que mientras más personal fue el tópico de escritura más les ayudó?
11. ¿De qué otra manera creen Uds. que se puede contrarrestar el estrés académico?
12. ¿Utilizarían Uds. la técnica de la escritura creativa para contrarrestar el estrés académico en futuras situaciones?

## Anexo 6

### **Carta Informativa y Formulario de Consentimiento**

Estimados estudiantes,

Soy profesora de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, del Instituto Universitario de Lenguas de la Universidad de Cuenca y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Me dirijo a Usted para solicitar su participación en un estudio de investigación relacionado la utilización de la escritura expresiva para aliviar el estrés en la evaluación formal. Después de leer la información detallada a continuación, por favor completar el formulario de consentimiento adjunto a este documento. Gracias.

#### **Título del Proyecto de Investigación**

La escritura expresiva en la lengua materna como estrategia para aliviar el estrés antes de la evaluación formal en una lengua extranjera: Desafíos y Percepciones

#### **Investigadora**

Juanita Argudo Serrano, Mgt.

#### **Propósito del estudio**

El objetivo general de esta investigación es describir y analizar las formas en que la escritura expresiva influencia sobre el estrés que los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera y los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa tienen antes de someterse a una prueba. Además, indagar sobre el estrés académico en los estudiantes y su influencia en el rendimiento en Inglés como Lengua Extranjera y en la carrera de Lengua y Literatura Inglesa.

#### **Los participantes**

Los estudiantes de Inglés como lengua extranjera del Instituto Universitario de Lenguas y los estudiantes de la Carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Cuenca serán participantes de este estudio.

#### **Beneficios**

El impacto de esta investigación se podrá evidenciar en los siguientes niveles y beneficiarios. Primeramente, se podrán conocer cómo la escritura expresiva afecta ya sea positiva o negativamente en el manejo del estrés académico en los estudiantes universitarios. Luego, la influencia del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes.

### **Lo que harán los participantes**

Usted completará un cuestionario en el que indicará con qué frecuencia experimenta algunos síntomas al someterse a situaciones de estrés académico. Elaborará cuatro miniensayos sobre temas relacionados experiencias personales sobre estrés académico antes de ser sometido a evaluaciones de la materia que se encuentra tomando, Responderá cuatro encuestas sobre sus percepciones en cuanto al uso de la escritura expresiva y finalmente, de ser seleccionado, participará en un grupo focal en el que se dialogará sobre el estrés académico y la escritura expresiva.

### **Derechos de los participantes**

#### **A la Confidencialidad**

Su identidad se mantendrá estrictamente anónima y confidencial a través de un seudónimo que será utilizado tanto en el análisis de los datos y en la presentación oral y escrita de los resultados. La investigadora tendrá acceso a los datos recolectados. Esta información será guardada en un disco duro externo protegido por contraseña y todos los datos serán destruidos en un tiempo no mayor a cinco años.

#### **A realizar preguntas sobre la Investigación**

Si desea hacer preguntas acerca de este proyecto de investigación, por favor no dude en ponerse en contacto con la investigadora en cualquier momento (Juanita Argudo) al correo [juanita.argudo@ucuenca.edu.ec](mailto:juanita.argudo@ucuenca.edu.ec).

#### **Riesgos**

No existen riesgos potenciales en su decisión de participar en este estudio.

Por favor, lea y firme el formulario de consentimiento adjunto si decide participar en este estudio.

Atentamente,

Juanita Argudo Serrano

He leído la carta de la investigadora del estudio “La escritura expresiva en la lengua materna como estrategia para aliviar el estrés antes de la evaluación formal en una lengua extranjera: Desafíos y Percepciones” y entiendo que mi participación incluirá las siguientes actividades y condiciones.

### **Actividades**

- Completar un cuestionario en el que indicará con qué frecuencia de síntomas de estrés
- Elaborar cuatro miniensayos sobre temas relacionados experiencias personales sobre estrés académico
- Responder cuatro encuestas sobre sus percepciones en cuanto al uso de la escritura expresiva
- De ser seleccionado, participar en un grupo focal sobre el estrés académico y la escritura expresiva.

### **Condiciones**

- La investigadora no compartirá mi información
- La investigadora mantendrá mi identidad anónima.

\_\_\_\_\_ **SÍ**, acepto participar en el estudio de investigación que se llevará a cabo en mi institución educativa.

Nombre: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_