
Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad

Academic stress in first-year college students

Recibido: Septiembre de 2010
Aceptado: Noviembre de 2011

Rafael García-Ros
Francisco Pérez-González
Josefa Pérez-Blasco
Luis A. Natividad
Universitat de València

Dirección de contacto: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010-Valencia (España).
E-mail: Rafael.Garcia@uv.es

Resumen

En este trabajo se analizan las principales fuentes de estrés académico de los estudiantes de nueva incorporación a la universidad y se presenta la validación de un instrumento de evaluación de este constructo psicológico. Los resultados constatan que el estrés académico constituye un fenómeno generalizado en el año de acceso a la universidad y que los niveles superiores se presentan respecto a la exposición de trabajos, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y la realización de exámenes. El cuestionario evalúa cuatro dimensiones complementarias (obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, dificultades interpersonales y expresión de ideas propias), muestra una relación significativa de reducida magnitud con el rendimiento académico y son las mujeres quienes presentan valores superiores en todas las dimensiones evaluadas. Los resultados se discuten en términos de su repercusión para el diseño de sistemas de acción tutorial y de prestación de servicios de atención y asesoramiento psicológico a los estudiantes de nuevo acceso a los estudios universitarios.

Palabras clave: ambiente académico, estrés, estudiantes universitarios, evaluación psicológica, diferencias individuales, asesoramiento.

Abstract

The study analyzes the main sources of academic stress for first-year university students, and presents a validation of an evaluation instrument for this psychological construct. The results show that perceived stress is a generalized phenomenon in the first year of university studies, and that the highest levels are obtained in the areas of oral presentations, academic overload, lack of time, and taking exams. The questionnaire evaluates four complimentary dimensions (academic obligations, academic record and future prospects, interpersonal difficulties, and expressing one's own ideas), with a significant relationship of reduced magnitude with academic performance, the female students presenting higher values on all of them. The results are discussed in terms of their effects on designing systems for tutorial action and offering psychological attention and counselling services to the students.

Key words: academic environment, stress, college students, psychological assessment, individual differences, counseling.

La incorporación a la universidad constituye una experiencia estresante (DeBerard, Spielman & Julka, 2001; Lu, 1994) que implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (p. ej., mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación) y, en muchos casos, también en la esfera personal (p. ej., cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno), factores que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica (Micin & Bagladi, 2011). Las exigencias y desafíos implicados, así como la necesidad de promover servicios universitarios y propuestas de intervención dirigidas a facilitar esta transición, resultan más que evidentes al revisar los trabajos que analizan esta cuestión, constatando que solo el 73,6% de los estudiantes de nueva incorporación continúan al año siguiente sus estudios (Kitsantas, Winsler & Huie, 2008) o que en el año de acceso a la universidad se concentran más de la mitad de los casos de deserción (García-Ros & Pérez-González, 2009; Lassibille & Navarro, 2007; Tinto, 1987).

Como toda transición, esta experiencia resulta altamente individualizada y su evolución depende de la interacción entre las variables del contexto (p. ej., exigencias académicas, recursos y servicios de los centros) y del propio individuo (p. ej., preparación previa, compromiso y motivación hacia la carrera, estrategias de afrontamiento). Numerosos trabajos han intentado identificar las características de los estudiantes (p. ej., Robbins, Lauver, Davis & Carlstrom, 2004), así como las situaciones y problemáticas ligadas al fracaso en el año de acceso a la universidad (p. ej., Murphy & Archer, 1996; Polo, Hernández & Poza, 1996), en aras a proponer medidas de actuación que faciliten la persistencia y éxito en los estudios. Entre las variables del estudiante que han recibido mayor atención, destacan las habilidades de autorregulación del aprendizaje (García-Ros & Pérez-González, 2011) y de gestión del tiempo (p. ej., Britton & Tesser, 1991), así como las estrategias de afrontamiento del estrés académico (p. ej., Murphy & Archer, 1996). En esta misma línea, un estudio con más de dos mil estudiantes de nuevo acceso a la universidad (García-Ros & Pérez-González, 2010) constata que estos se perciben como especialmente ineficaces para gestionar el estrés que les generan las nuevas situaciones académicas, pudiendo influir de forma muy notable sobre su bienestar físico y psicológico, al margen de los efectos sobre sus resultados académicos (Feldman et al., 2008). Con el objetivo de

facilitar la transición e incorporación a la universidad, así como la mejora de la calidad en los servicios que se ofrecen a los estudiantes de nueva incorporación a la universidad, este trabajo se centra en analizar las situaciones en que manifiestan experimentar mayores niveles de estrés, así como en la validación de un instrumento de evaluación de este constructo psicológico que permita identificar a los sujetos en situación de riesgo académico y desarrollar pautas de intervención que favorezcan su ajuste académico y social.

Estrés y estrés académico en estudiantes universitarios

Diferentes autores destacan la falta de precisión conceptual y terminológica de la investigación sobre el estrés académico, encontrando frecuentemente la utilización indistinta de términos como estrés, ansiedad, preocupación por los estudios o ansiedad ante los exámenes (Putwain, 2007). El estrés puede ser concebido como un concepto organizador que integra distintas variables y procesos, que permite entender un amplio conjunto de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal, y que se puede definir como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo esta última valorada como algo que grava o excede sus propios recursos y que ponen en peligro su bienestar personal (Lazarus & Folkman, 1986).

El estrés académico puede definirse simplemente “como aquél que se produce en relación con el ámbito educativo” (Polo et al., 1996, p. 159), incluyendo tanto el experimentado por los docentes como por los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, se ha propuesto reservar la utilización de este término para designar la experiencia de los estudiantes de grado superior, empleando los términos de estrés docente cuando se analiza la situación del profesorado (p. ej., Augusto-Landa, López-Zafra & Pulido-Martos, 2011) y de estrés escolar cuando se habla de los niveles de enseñanza obligatoria, donde ha sido abordado con mayor profusión (p. ej., Connor, 2001, 2003; Hodge, McCormick & Elliot, 1997).

A esta cuestión se suma la coexistencia de diversos enfoques en la investigación, que difieren en la relevancia que se concede a uno de los siguientes componentes: (a) la presencia de un *estímulo*, que requiere (b) una *respuesta* por parte del organismo dirigida a lograr su adaptación y

eventualmente su supervivencia, y (c) la *evaluación* de las posibilidades de responder adaptativamente a las exigencias de la situación (Levine & Ursin, 1991).

Considerado como *estímulo, situación o variable independiente*, estrés es toda circunstancia que genera tensión y, en este caso, se suele hablar de estresores. Un agente estresor puede ser cualquier estímulo que requiere del organismo una adaptación (Simón & Miñarro, 1990). Desde esta perspectiva se ha investigado la respuesta ante acontecimientos externos y, en general, se acepta que hay situaciones universalmente estresantes, prestando menor atención a las diferencias individuales en la percepción de la experiencia.

Como *respuesta o variable dependiente*, el estrés se refiere a la manifestación cognitiva, emocional y conductual de estar sometido a tensión. Dicho de otro modo, como una respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresante (Seyle, 1956) o las reacciones psicobiológicas ante los estresores cuya finalidad es lograr una respuesta adaptativa.

El tercer enfoque, más que centrar la atención en los estresores o en las respuestas dirigidas a lograr la adaptación a los mismos, considera que la esencia del estrés se sitúa en la *transacción entre el individuo y el ambiente*. Así, un suceso o unas circunstancias serán estresantes o no en función de la divergencia entre las capacidades de respuesta que cree tener el sujeto para responder y la percepción de las demandas del mismo (Cox, 1978). El modelo de Lazarus y Folkman (1986) es el referente básico de esta perspectiva, enfatizando la valoración cognitiva del sujeto de la situación a la que se enfrenta. Así, ante el mismo estímulo las reacciones de distintos sujetos pueden ser diversas, como también diversas pueden ser las reacciones que una misma persona exhiba en diferentes momentos y circunstancias (Martín, 2007).

Estrés y distrés

Pese a la visión que suele concederse al estrés, no todo el estrés es negativo y debe ser evitado, sino que un cierto nivel nos estimula a superar nuestros límites y conduce a desempeños superiores aunque, más allá, nuestro nivel de ejecución se deteriora (Levine & Ursin, 1991). La conocida ley de Yerkes-Dodson, formulada a inicios del siglo pasado, destaca la relación entre “*arousal*” o activación

y rendimiento, que se representa gráficamente en forma de U invertida. Así, la ejecución es superior cuando existe un “*arousal*” óptimo, cuando se experimenta un grado moderado de presión, mientras que se deteriora ante niveles muy elevados o muy reducidos de estrés, que son los que se deben evitar.

Centrándonos en el estrés académico, cuando el estudiante estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentirse estresado. Si el desfase es muy acusado, sus pensamientos serán poco esperanzadores y sus emociones negativas, consecuentemente, su esfuerzo y su productividad disminuirán. En este caso, el estrés tiene un efecto negativo bien constatado en la investigación sobre salud mental y física (Barra-Almagia, 2009; Feldmand et al., 2008; Pollock, 1988), y suele denominarse *distrés*. Los efectos perniciosos del distrés son bien conocidos: la intensa ansiedad dificulta la concentración, la memoria y otros procesos que disminuyen el rendimiento, pero además, si el estado de alerta se prolonga, el organismo va a acusarlo en forma de problemas y trastornos psicósomáticos. Pero si, por el contrario, el estudiante confía en responder con eficacia, la probabilidad de alcanzar su meta se incrementará, sus pensamientos y emociones serán más positivos durante todo el proceso de afrontamiento, experimentando lo que se denomina *eustrés* o *estrés positivo*.

La investigación sobre el estrés académico

En un estudio en el contexto español, Polo et al., (1996) constatan que los universitarios destacan manifestar niveles superiores de estrés en la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase, el intervenir en el aula, ir al despacho del profesor en horas de tutorías, la sobrecarga académica, la masificación de las aulas, la falta de tiempo, la competitividad entre compañeros, la realización de trabajos obligatorios, la tarea de estudio y el trabajar en grupo. Barraza (2003), en una investigación similar en el contexto hispanoamericano, destaca que los niveles superiores se relacionan con la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, un ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, los conflictos con compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide.

Trabajos realizados en el contexto anglosajón también incorporan, además de los estresores estrictamente ligados a las situaciones de estudio, otras circunstancias y condiciones más personales que concurren en los años universitarios. Sus conclusiones también señalan entre los principales estresores la organización del tiempo, el cumplimiento de plazos para realizar las tareas, los recursos económicos, las expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras y el cumplir con los requisitos académicos (Carney, Peterson & Moberg, 1990), pero también destacan los conflictos en las relaciones íntimas, con la familia y con los compañeros, así como la falta de tiempo libre (Murphy & Archer, 1996).

Otros trabajos analizan la estabilidad o no de los estresores a través de distintas generaciones de universitarios, identificando ciertas peculiaridades generacionales. En esta línea, Murphy y Archer (1996) constatan que las diferencias fundamentales entre los universitarios de los años noventa y los de la década precedente, se centran en que los primeros destacaban menores niveles de estrés respecto a la realización de exámenes, problemas económicos y participar en clase. Sin embargo, mostraban niveles superiores respecto a la competitividad y presión por obtener buenas calificaciones, la relación con el profesorado y el entorno de clase. Los autores argumentan que la ausencia de cambios significativos en la estructura y funcionamiento de la universidad en el periodo analizado explican las similitudes encontradas, mientras que las diferencias pueden explicarse en función de los problemas de acceso al mercado laboral y del descenso de los recursos económicos destinado a las universidades, que incrementaron la competitividad entre compañeros, la realización de trabajos más exigentes y la preocupación por obtener mejores resultados académicos.

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

Así, la investigación evidencia la relación entre niveles elevados de estrés y la obtención de peores resultados académicos, moderada por las estrategias de afrontamiento de los aprendices (Akgun & Ciarrochi, 2003; Struthers, Perry & Menec, 2000) o por el autoconcepto académico (p. ej., González-Pienda et al., 2000), aunque otros trabajos indican que solo niveles muy reducidos de estrés se relacionan con la obtención de resultados inferiores (Bermúdez et al., 2006). Adicionalmente, distintos estudios destacan que los individuos de nuevo acceso a la universidad manifiestan niveles de estrés superiores a los de sus compañeros de cursos más avanzados y que estos se incrementan conforme se aproximan las fechas de los exámenes (Martín, 2007).

Por último, también resultan numerosos los trabajos que analizan la relación entre estrés académico y sexo de los estudiantes, cuyas conclusiones indican mayoritariamente que las universitarias tienden a manifestar niveles superiores de estrés y a demandar mayor apoyo emocional que sus compañeros (Campbell, Svenson & Jarvis, 1992; Dixon & Chung, 2007), de forma similar al amplio volumen de estudios que señalan diferencias entre sexos en el impacto de los eventos estresantes y en el nivel de estrés percibido, lo que indicaría que existe una vulnerabilidad diferencial entre sexos a los estresores (Barra-Almagia, 2009; Day & Livingstone, 2003).

Dada la relevancia de este constructo psicológico, en un estudio previo realizado en el marco del programa PLANES de la Universidad de Valencia en el curso académico 2006-2007, se evaluó el nivel de estrés académico de los estudiantes de nuevo acceso a la universidad a través del Inventario de Estrés Académico –IEA– (Polo et al., 1996) y de un conjunto de cuestiones abiertas en que se les demandaba que describieran otras situaciones o eventos que les hubieran generado niveles elevados de estrés. Los resultados permitieron concluir que (a) el estrés académico constituye un fenómeno generalizado en la población evaluada, dado que el 80% de los participantes manifestó experimentar niveles muy elevados de estrés en una o más de las situaciones planteadas; (b) los niveles superiores de estrés se relacionaban principalmente con la exposición de trabajos en clase, la falta de tiempo para realizar las tareas, la sobrecarga académica y la realización de exámenes; (c) en todas las situaciones los síntomas predominantes fueron de tipo cognitivo (p. ej., pensamientos negativos sobre falta de competencia), seguidos por los fisiológicos (p. ej., trastornos

del sueño, problemas digestivos) y comportamentales (p. ej., absentismo, consumo de tabaco y alcohol).

Estos resultados coinciden básicamente con los destacados por Polo et al. (1996), aunque se obtuvieron niveles inferiores en la intensidad de la sintomatología asociada. Por otro lado, el análisis de las cuestiones abiertas permitió constatar la existencia de diez nuevas situaciones estresantes ampliamente destacadas por los estudiantes y que no eran consideradas en el IEA relacionadas con elevados niveles de estrés. En función de estos resultados, se decidió ampliar el IEA con estas diez nuevas situaciones, conformando el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU) que se analiza en este trabajo.

En esta línea, asumiendo una perspectiva de prestación de servicios a los estudiantes de nueva incorporación a la universidad, y considerando que el estrés académico en el año de acceso los estudios universitarios no ha recibido suficiente atención en la investigación previa, en este trabajo se plantean las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son principales estresores académicos que afectan a los estudiantes de nueva incorporación a la universidad y qué niveles de estrés percibido generan?
2. ¿Cuáles son las dimensiones subyacentes a la evaluación del estrés académico y qué relación presentan con el rendimiento académico en el año de incorporación a la universidad?
3. ¿Existe una relación significativa entre estrés académico y sexo de los estudiantes en el año de incorporación a los estudios universitarios?

Método

Participantes

En el estudio participaron 199 estudiantes universitarios de nuevo acceso a las titulaciones de Psicología (142 estudiantes) y Magisterio (57 estudiantes) de la Universitat de València en el periodo 2007-2008. La edad media fue 21 años ($D.E. = 4.0$), con un rango de 17-44 años. De los participantes, 170 son mujeres (85,4%) y 29 varones (14,6%). Los estudiantes a tiempo completo son 117 (58,8%), mientras que 81 (40,7%) estudian a tiempo parcial.

Instrumentos y variables

El cuestionario que se somete a validación es un instrumento autoadministrado de 21 ítems (ver Tabla 1) relativos a situaciones potencialmente estresoras en el ámbito universitario, elaborado a partir de la revisión y ampliación del IEA. Las respuestas de los participantes indican el nivel de estrés que experimentan en las mismas utilizando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones, en la que 1 significa "Nada de estrés" y 5 "Mucho estrés".

La recogida de datos se efectuó a través de la aplicación colectiva del CEAU en horario académico y en las aulas ordinarias de los participantes una vez finalizado el primer cuatrimestre del curso. La participación fue voluntaria, una vez solicitado el consentimiento informado de los estudiantes tras destacarles con claridad los objetivos del estudio, enfatizar la confidencialidad de la información, así como su uso exclusivo para fines de investigación y consideración en la mejora de los servicios proporcionados en el sistema de acción tutorial para estudiantes de nuevo acceso a la universidad. Los resultados académicos, evaluados a través del número de créditos superados en ambas convocatorias del curso, fueron proporcionados por el Servicio de Informática de la Universidad.

Análisis de datos

Para determinar las dimensiones subyacentes al CEAU se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales aplicando el método de rotación Varimax con Kaiser, utilizando el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows. Se decidió retener aquellas dimensiones con un autovalor igual o superior a 1.5. Para la asignación de los ítems a los factores se consideraron saturaciones iguales o mayores que $|\cdot 40|$ (Nunnally, 1978). La valoración de la fiabilidad de las subescalas resultantes se efectuó a través del análisis de su consistencia interna (coeficientes alfa de Cronbach).

La relación entre las dimensiones obtenidas y los resultados académicos se efectuó a través del índice de correlación de Pearson (bilateral). Adicionalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple con el objetivo de determinar la capacidad predictiva conjunta de las dimensiones de estrés académico sobre el rendimiento. Por último, se efectuaron distintas pruebas t de muestras independientes con el objetivo de comprobar la posible

existencia de diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes.

Resultados

En primer lugar se consideraron diversos indicadores para garantizar la adecuación de los datos para aplicar un AFE. Los valores del determinante de la matriz de correlaciones inter-items (valor de .001), la Prueba de Esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{210} = 1342.01, p < .001$) y los índices de adecuación muestral (*KMO* de .77 y valores de la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti-imagen) indicaron la pertinencia de este tipo de análisis.

En la Tabla 1 se destacan los estadísticos descriptivos básicos de los elementos del CEAU. Las medias superiores corresponden a los elementos “Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas” (media de 4.19), “Exposición de trabajos en clase” (4.08) y “Sobrecarga académica –excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.–” (4.05). En la misma Tabla 1 también se especifica el porcentaje de sujetos que manifiestan experimentar niveles muy elevados de estrés en las situaciones del CEAU. Los elementos que presentan niveles superiores son la “Exposición de trabajos en clase” (46,7% de los sujetos), la “Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas” (41,7%), la “Sobrecarga académica” (39,2%) y la “Realización de exámenes” (35,7%).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems y porcentaje de sujetos que indican experimentar niveles muy elevados de estrés en las distintas situaciones del CEAU

Ítems	Media	d.s.	Asimetría	Curtosis	%sujetos muy elevados estrés
1.- Realización de exámenes	3.98	.951	-.860	.561	35.70
2.- Exposición de trabajos en clase	4.08	1.096	-1.104	.477	46.70
3.- Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, participación en debates y coloquios, ...)	3.01	1.179	-.029	-.911	10.60
4.- Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas, ...)	2.32	1.037	.404	-.658	1.50
5.- Sobrecarga académica (excesivos créditos, trabajos obligatorios, ...)	4.05	.952	-.775	-.008	39.20
6.- Masificación de las aulas	2.31	1.142	.567	-.481	4.50
7.- Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas.	4.19	.849	-.976	.720	41.70
8.- Competitividad entre compañeros	1.95	1.165	1.135	.398	5.00
9.- Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas material, redacción trabajos, ...)	3.45	1.085	-.355	-.540	17.60
10.- La tarea de estudiar	2.92	1.143	-.128	-.857	6.50
11.- Trabajar en grupo	2.33	1.039	.485	-.399	2.50
12.- Problemas o conflictos con los profesores	2.82	1.242	.141	-.968	10.60
13.- Problemas o conflictos con los compañeros	2.79	1.229	.097	-.953	9.00
14.- Poder asistir a todas las clases	2.47	1.149	.290	-.902	3.50
15.- Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas	3.43	1.112	-.518	-.262	16.60
16.- Obtener notas elevadas en las distintas materias	3.08	1.257	-.230	-.978	12.60
17.- Perspectivas profesionales futuras	3.39	1.104	-.404	-.441	15.60
18.- Elección de materias durante la carrera	2.64	.985	-.055	-.780	1.00
19.- Conseguir o mantener una beca para estudiar	2.81	1.430	.173	-1.323	16.60
20.- Acabar la carrera en los plazos estipulados	3.55	1.200	-.462	-.681	26.60
21.- Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados	2.16	1.320	.859	-.473	8.50

En la Tabla 2 se presentan los resultados del AFE, constatando la obtención de 4 dimensiones subyacentes que explican conjuntamente el 50,91% de la varianza total de las respuestas de los individuos. Los ítems 6 (“Masificación en las aulas”) y 11 (“Trabajar en grupo”) no alcanzaron la saturación factorial mínima considerada, por lo que fueron desestimados en análisis posteriores. Todos los elementos, a excepción de los dos mencionados, presentan una comunalidad superior a .30. Por otro lado, solo dos elementos presentan una saturación significativa en más de una dimensión. Atendiendo a razones teóricas y de carga factorial se decidió mantener el ítem 7 en el Factor I y el ítem 21 en el Factor II.

Tabla 2
Solución factorial y comunalidad de los ítems

Ítem	FI	FII	FIII	FIV	h ²
05	.771	-.179	.150	-.021	.649
09	.673	.192	.079	.200	.536
07	.653	.142	.400	-.124	.623
15	.636	.379	.093	.010	.556
10	.618	.315	-.155	.314	.603
01	.509	.305	-.069	.349	.478
14	.453	.299	.149	-.005	.317
20	.253	.701	-.012	.007	.556
17	.130	.661	.135	-.073	.478
18	.089	.632	.134	.085	.433
19	.208	.538	.179	.091	.373
16	.279	.483	.365	-.068	.449
21	-.248	.449	.064	.438	.459
13	.129	.015	.836	.138	.735
12	.118	.109	.783	.175	.670
08	.118	.131	.696	.069	.520
06	-.090	.244	.354	-.058	.196
11	.176	.240	.266	.143	.180
03	.040	-.070	.049	.809	.664
02	.252	-.071	.044	.768	.661
04	.023	.133	.237	.693	.555

El Factor I (al que se ha denominado *Obligaciones académicas- OA-*) presenta un autovalor de 3.14, explica un 14,97% de la varianza total de las respuestas e integra siete ítems (5, 9, 7, 15, 10, 1 y 14). El Factor II (*Expediente y perspectivas de futuro- EF-*) presenta un valor propio de 2.74,

explica un 13,05% de la varianza del criterio y comprende seis ítems (20, 17, 18, 19, 16 y 21). El Factor III (*Dificultades interpersonales- DI-*) alcanza un autovalor de 2.51, explica un 11,95% de varianza e integra tres ítems (13, 12 y 8). Por último, el Factor IV (*Expresión y comunicación de ideas propias- EC-*) presenta un autovalor 2.30, explica un 10,94% de varianza e integra tres elementos (3, 2 y 4).

La Tabla 3 presenta el promedio de los elementos de los distintos factores, su desviación típica y el α de Cronbach para las cuatro dimensiones, así como las correlaciones bivariadas entre las mismas. Se constata que la fiabilidad de cada una de las subescalas supera el valor de .70, mostrando niveles superiores la dimensión OA (.80). El valor promedio superior lo presenta la dimensión OA (3.5), seguido a cierta distancia por EC (3.1) y EF (2.94), mientras que DI alcanza el valor inferior (2.52). Adicionalmente, las cuatro dimensiones están relacionadas entre sí de forma significativa, aunque con niveles de asociación reducidos, a excepción de la correlación entre OA y EF ($r = .48, p < .001$).

Tabla 3
Descriptivos básicos, consistencia interna y nivel de asociación entre las dimensiones del CEAU

Subescala	Promedio ítems	ds	α	OA	FC	CI
OA	3.50	1.2	.80			
EF	2.94	1.2	.70	.48***		
DI	2.52	1.2	.78	.26**	.18*	
EC	3.14	1.1	.74	.31**	.35**	.23**

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Nivel de asociación con el rendimiento académico

Los resultados constatan un nivel de asociación significativo, aunque de reducida magnitud, entre los resultados académicos en el año de acceso a la universidad y las puntuaciones en OA ($r = .23, p < .01$) y EC ($r = .20, p < .05$), aunque no así con EF ($r = .13$) y DI ($r = -.06$).

Los resultados del análisis de regresión múltiple sobre el rendimiento señalan que las puntuaciones en las dimensiones de estrés académico explican un porcentaje de varianza significativo sobre el criterio ($F_{4,130} = 2.71, p < .05$), aunque

de reducida magnitud (5%), y que ninguna de las dimensiones presenta una pendiente estadísticamente significativa. De forma más específica, los participantes que señalan manifestar menores niveles de estrés muestran niveles inferiores de rendimiento, mientras que los estudiantes con niveles superiores obtienen mejores resultados.

Análisis en función del género de los estudiantes

Los resultados de las distintas pruebas *t* efectuadas constatan la existencia de diferencias significativas en tres de las dimensiones del CEAU en función del género de los estudiantes, siendo las universitarias quienes manifiestan niveles superiores de estrés en todos los casos. De forma más específica, se constata la existencia de diferencias significativas en OA ($t_{34.4} = 4.1, p < .001$, dif. Medias = .64), EF ($t_{197} = 2.9, p < .01$, dif. Medias = .44) y EC ($t_{197} = 2.8, p < .01$, dif. Medias = .56). No sucede así en DI ($t_{33.6} = 1.3, p < .22$, dif. Medias = .28), aunque también las mujeres obtienen un promedio superior al de los varones.

Discusión

El primer objetivo de este trabajo consistió en determinar las situaciones académicas en que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad manifiestan experimentar niveles superiores de estrés. Las conclusiones coinciden en gran medida con las destacadas en estudios previos (Polo et al., 1996), constatando que:

1. El estrés académico constituye un fenómeno generalizado entre los estudiantes de nueva incorporación a la universidad, ya que el 82% de los participantes en el estudio manifiesta haber experimentado mucho estrés en una o más de las situaciones planteadas, mientras que la totalidad de los mismos señala haber experimentado bastante estrés en al menos una de ellas. De este modo, las demandas de la vida universitaria en general, y especialmente las implicadas en el proceso de adaptación a las exigencias y desafíos de la incorporación a la misma, constituyen factores que pueden incrementar el riesgo de generar sintomatología clínica entre los estudiantes universitarios. En esta línea, recientes trabajos destacan que un alto porcentaje de sujetos que acuden a consulta a los servicios de salud estudiantil presentan alteraciones clínicas ligadas a ansiedad y depresión, encontrando una incidencia muy superior de trastornos adaptativos –la mitad de la población

que acude a consulta– frente a otros tipos de trastorno (Micin & Bagladi, 2011). Estos resultados sugieren que estos síntomas clínicos aparecieron como reacción a estresores identificables en el entorno universitario, enfatizando la necesidad de diseñar contextos y programas de prevención dirigidos a propiciar una mayor salud mental en la población universitaria.

2. Las situaciones en que se manifiestan niveles superiores de estrés son la “Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas”, la “Exposición de trabajos en clase”, la “Sobrecarga académica” y la “Realización de Exámenes”. En el polo opuesto, se manifiestan niveles inferiores para “Trabajar en grupo”, “Competitividad entre compañeros” y “Presión familiar por obtener resultados adecuados”. Estudios recientes, efectuados en titulaciones y niveles académicos distintos, también constatan que los exámenes constituyen uno de los principales estresores académicos a en la universidad, junto a la falta de tiempo y la sobrecarga de tareas (Martín, 2007). Estos resultados han llevado a algunos autores a señalar que no son las evaluaciones académicas per se las que generan estrés, sino la excesiva carga de trabajo y el reducido tiempo disponible para su realización, enfatizando la importancia de plantear en la enseñanza universitaria programas de intervención en gestión del tiempo y mejora de los hábitos de estudio (Feldman et al., 2008). Por otro lado, otros estudios realizados en el contexto hispanoamericano (p. ej., Solórzano & Ramos, 2006), sitúan la competitividad grupal entre los estresores más importantes en la universidad, cuestión que señala la posible existencia de diferencias transculturales relevantes, así como la necesidad de ampliar este trabajo con otras titulaciones y niveles académicos que pudieran contribuir a explicar estas diferencias.

3. Los diez nuevos elementos incorporados en el CEAU respecto al IEA-ítems 12 a 21-muestran características psicométricas adecuadas, permiten identificar situaciones relevantes en la evaluación del estrés académico y plantean nuevas vías a considerar en la intervención. De forma más específica, resultan especialmente pertinentes elementos como el “Exceso de responsabilidad para cumplir mis obligaciones académicas”, “Obtener notas elevadas en las distintas asignaturas”, “Perspectivas profesionales futuras” y “Acabar la carrera en los plazos estipulados”, dado que alcanzan valores promedio superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.0) y presentan una moda de 4.

El segundo objetivo del trabajo fue evaluar la dimensionalidad y características psicométricas del CEAU. Los resultados destacan su adecuación psicométrica, constatando la existencia de cuatro dimensiones subyacentes relacionadas de forma moderada entre sí. Todas las dimensiones presentan niveles de consistencia interna satisfactorios, y quedan definidas del siguiente modo:

(a) Obligaciones académicas-OA-(ítems 5, 9, 7, 15, 10, 1 y 14). Evalúa el nivel de estrés académico relacionado con la realización de tareas, actividades y pruebas de evaluación en las distintas materias. Sus elementos se relacionan con la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de responsabilidades por cumplir con las obligaciones planteadas, las actividades relacionadas con el estudio y la realización de exámenes.

(b) Expediente y perspectivas de futuro -EF-(ítems 20, 17, 18, 19, 16 y 21). Evalúa el nivel de estrés generado por la anticipación de situaciones o potenciales problemas académicos futuros, tales como concluir los estudios en los plazos estipulados, obtener calificaciones elevadas, mantener o conseguir una beca para seguir estudiando, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados.

(c) Dificultades interpersonales -DI-(ítems 13, 12 y 8). Evalúa el nivel de estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como el relacionado con la competitividad con los pares.

(d) Expresión y comunicación de ideas propias -EC-(ítems 3, 2, y 4). Evalúa el estrés en situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias, ya sea en la presentación de trabajos o informes, la participación e intervención en las actividades de clase –responder o realizar preguntas, participar en debates y coloquios– o tratar con los profesores en horario de tutorías.

Los descriptivos básicos de las distintas dimensiones señalan que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad, como grupo, muestran niveles de estrés académico moderados. Estos resultados son congruentes con los destacados en trabajos previos (Bermúdez et al., 2006; Pérez, Martín, Borda & del Río, 2003), incluso con aquellos que se centran en periodos próximos a la realización de exámenes (Martín, 2007; Misra, Mckean,

West & Russo, 2000). Adicionalmente, dado que los niveles superiores de estrés se manifiestan en OA (gestión del tiempo, sobrecarga académica y realización de actividades, trabajos y exámenes), seguidos por EC (exposición de trabajos y participación en clase) y EF (concluir los estudios en los plazos estipulados, elección de materias e itinerarios, obtener buenos resultados, mantener o conseguir una beca), estos debieran constituir los ejes centrales de los programas de intervención en este ámbito. De forma más específica, debieran ser incorporados en el diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial para estudiantes de nuevo acceso a las titulaciones con el objetivo de facilitar su rápida integración académica y social, así como en las medidas específicas dirigidas a promover sus habilidades de autorregulación académica –cursos, seminarios y talleres sobre esta temática–.

Por otro lado, también se debiera promover una mayor y mejor coordinación entre el profesorado de la titulaciones universitarias para evitar la sobrecarga académica, así como la adopción de medidas instruccionales en cada materia concreta –congruencia entre competencias, objetivos, actividades y metodología de evaluación, secuencialización y temporalización adecuada de las actividades de aprendizaje– que favoreciera una mayor percepción de control por parte de los estudiantes. Pese a que DI muestra valores promedio inferiores, los descriptivos básicos de sus elementos también indican su pertinencia y utilidad en la evaluación del estrés académico. Especialmente, y desde la perspectiva de mejora de los servicios de atención y consejo psicológico, de cara a identificar estudiantes que por la frecuencia o severidad de los problemas en este ámbito se encuentren en situación de riesgo académico.

Estrés académico y rendimiento

Los resultados constatan la existencia de relaciones significativas, aunque de reducida magnitud, entre las puntuaciones en las dos dimensiones de estrés académico con valores promedio superiores (OA y EC) y el rendimiento en el año de incorporación a la universidad. Sin embargo, no se obtienen niveles de asociación significativos con EF y DI. De forma más específica, los participantes que manifiestan niveles inferiores de estrés en las dos primeras dimensiones son quienes obtienen peor rendimiento, mientras que los estudiantes que presentan niveles de estrés intermedios y superiores en las mismas –aunque siempre de carácter moderado– obtienen mejores resultados.

Distintos trabajos efectuados con estudiantes de diferentes titulaciones y niveles académicos destacan conclusiones similares (p. ej., Bermúdez et al., 2006; Feldman et al., 2008; Pérez et al., 2003), planteando como posible explicación el que a medida que los estudiantes se implican más en sus estudios pueden percibir mayor intensidad de las fuentes de estrés y obtienen mejor rendimiento. Por otro lado, un amplio número de investigaciones también constata que niveles muy elevados de estrés se relacionan con niveles de rendimiento inferiores (p. ej., Akgun & Ciarrochi, 2003; Struthers et al., 2000). Esta cuestión apoya la necesidad de profundizar la investigación en este ámbito y ampliar el alcance de este trabajo, tanto a través de la evaluación de los niveles de estrés en distintos momentos a lo largo del curso académico (especialmente en su inicio y de forma previa al posible abandono a lo largo del primer cuatrimestre, así como en periodos próximos a las fechas de realización de exámenes), y en titulaciones con indicadores de rendimiento académico (p. ej., tasa de abandono, tasa de no presentados, duración de los estudios y eficiencia instruccional) sensiblemente diferentes a las que cursaban los participantes en este estudio.

Género y estrés académico

Los resultados constatan la existencia de diferencias significativas en función del género de los estudiantes, siendo las mujeres las que presentan niveles significativamente superiores en OA, EF y EC. Adicionalmente, pese a que no se obtienen diferencias significativas en DI, también las mujeres presentan niveles promedio superiores al de los varones.

Numerosos estudios previos destacan conclusiones similares (p. ej., Campbell et al., 1992; Day & Livingstone, 2003; Dixon & Chung, 2007; Feldman et al., 2008; Misra et al., 2000; Murphy & Archer, 1996), señalando que las diferencias pueden ser debidas a patrones diferenciales de socialización o, de otro modo, que socialmente resulta más aceptable que las mujeres admitan que determinadas situaciones les generan estrés, que les provocan un elevado impacto emocional y que, por tanto, les resultan más difíciles de afrontar. En esta misma línea, Barra-Almagia (2009) señala que en las mujeres adolescentes –frente a los varones– manifiestan mayores niveles de impacto de los eventos estresantes, así como niveles superiores de percepción del estrés y ánimo depresivo. Sus conclusiones también inciden en destacar una mayor vulnerabilidad

femenina a los efectos de los estados emocionales sobre la salud, llevando a considerar la aplicación de programas de prevención especialmente dirigidos a las preadolescentes y adolescentes.

Por último, con el objetivo de facilitar la generalización de los resultados y conclusiones obtenidas en este trabajo a la población universitaria en su conjunto, resultaría de utilidad que futuras investigaciones constataran la adecuación psicométrica y la capacidad predictiva del CEAU sobre los resultados académicos en un amplio abanico de titulaciones universitarias, así como con muestras más equilibradas en función del sexo de los participantes e incorporando sujetos de diferentes niveles académicos que permitan observar la evolución del estrés académico a través de los estudios universitarios. Por otro lado, también resultaría de interés efectuar estudios transculturales sobre el estrés académico en estudiantes universitarios utilizando este mismo instrumento de evaluación, que nos permitieran determinar la validez transcultural del mismo así como la posible existencia de diferencias entre contextos y la necesidad de desarrollar propuestas de intervención específicas en función de los mismos. Para finalizar, cabe destacar que la investigación futura debiera centrarse en desarrollar y evaluar la efectividad de distintas propuestas y estrategias de intervención dirigidas a prevenir y reducir la problemática del estrés académico en la población universitaria en su conjunto, y en especial entre los estudiantes de nueva incorporación a la universidad, en un intento de promover y potenciar la salud mental entre los mismos.

Referencias

- Akgun, S. & Ciarrochi, J. V. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*, 287-294.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social, 26*, 413-425.
- Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica, 8*, 175-182.

- Barraza, A. (2003). El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior, Hermosillo. Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bermúdez, S. B., Durán, M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S. et al. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *MedUnab*, 2006, 198-205.
- Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Campbell, R. L., Svenson, L. E. & Jarvis, G. K. (1992). Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonton, Canada. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 552-554.
- Carney, C., Peterson, R. & Moberg, T. (1990). How stable are students and faculty perceptions of students concerns and of a university counseling center? *Journal of College Student Development*, 31, 423-428.
- Connor, M. J. (2001). Pupil stress and standard assessment test (SATS). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 103-111.
- Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment test (SATS): an update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8, 101-107.
- Cox, T. (1978). *Stress*. Oxford, England: University Park.
- Day, A. A. & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35, 73-83.
- DeBerard, M. S., Spielman, G. I. & Julka, D. L. (2001). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66-80.
- Dixon, A. & Chung, K-Y (2007-2008). Revisiting First-Year College Students' Mattering: Social Support, Academic Stress, and the Mattering Experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9, 21-37.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2009). Una aplicación Web para la identificación de sujetos de nuevo acceso a la universidad en situación de riesgo académico. *@ttic. Revista d'innovació educativa*, 2, 11-17.
- García-Ros & Pérez-González (2010). Análisis de indicadores objetivos de calidad en dos cohortes académicas de la Universitat de València y su relación con variables sociopersonales y académicas de los estudiantes. *Informe técnico de investigación no publicado*. Vicerrectorado de Estudios: Universitat de València.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 231-250.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocas, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- Hodge, G. M., McCormick, J. & Elliot, R. (1997). Examination induced stress in a public examination at the completion of secondary schooling. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 185-197.
- Kitsantas, A., Winsler, A. & Huie, F. (2008). Selfregulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Lassibille, G. & Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Levine, S. & Ursin, H. (1991). What is stress? In M.R. Brown, G. F. Koob & C. Rivier (eds.), *Stress. Neurobiology and Neuroendocrinology*, 3-21. New York: Marcel Dekker.
- Lowe, G., Urquhart, J., Greenman, J. & Lowe, G. (2000). Academic stress and secretory immunoglobulin. *Psychological Reports*, 87, 721-722.
- Lu, L. (1994). University transition: major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87.
- Misra, R., Mckean, M., West, R. & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison

- of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 32, 416-422.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-99.
- Micin, S. & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.
- Murphy, M. C. & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985- 1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20-28.
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Pérez, M. A., Martín, A., Borda, M. & del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 67-68, 26-33.
- Polo, A., Hernández, J. M. & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.
- Pollock, K. (1988). On the nature of social stress: the production of a modern mythology. *Social Science and Medicine*, 26, 381-392.
- Putwain, D. (2007). Researching academics stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33, 207-219.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D. & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Simón, V. & Miñarro, J. (1990). Estrés: una perspectiva psicobiológica. En S. Palafox & J. Vila (eds.), *Motivación y emoción* (345-377), Madrid: Alhambra Universidad,
- Solórzano, M. L. & Ramos, N. (2006). Rendimiento y estrés académico de los estudiantes de la EAP de Enfermería de la Universidad Peruana Unión. *Revista de Ciencias de la Salud*, 1, 34-38.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education*, 41, 581-592.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vedhara, K. & Nott, K. (1996). The assessment of the emotional and immunological consequences of examination stress. *Journal of Behavioural Medicine*, 19, 467-478.