

SITUACIONES ACADÉMICAS QUE PROVOCAN MAYOR ESTRÉS EN EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE GRADO

Coordinadora: M^a del Mar González-Tablas Sastre

Equipo investigador:

Estrella López Pérez

Pedro Mateos García

Alberto Valentín Centeno

Facultad de Psicología

Universidad de Salamanca.

923.294610

marola@usal.es

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en las metodologías de enseñanza, ubicando al estudiante ante nuevas situaciones académicas que pueden ser percibidas como amenazas o retos. El objetivo del trabajo consistió en averiguar las situaciones académicas productoras de estrés así como sus características. Participaron 200 estudiantes del primer y segundo curso del Grado en Psicología de la Universidad de Salamanca. Se utilizó el Inventario de Estrés Académico (Hernández, Polo y Pozo, 1996). El análisis de datos evidenció baja respuesta de estrés percibido, siendo más elevada entre las mujeres. Algunas situaciones fueron percibidas como más estresantes, siendo la respuesta cognitiva la más frecuente. Los estresores académicos fueron las situaciones: falta de tiempo; la exposición de trabajos; y los exámenes.

PALABRAS CLAVE: Estrés académico, respuesta de estrés, situación académica, estudiantes de grado.

The impact of stress on different academic situations among psychology students

The European Higher Education Area has made a change in the teaching methodologies, placing the student in new academic situations that may be perceived as threats or challenges. The objective of the study is to determine the academic situation stressors and their characteristics. 200 first and second years Psychology students at the University of Salamanca completed the Academic Stress Inventory (Hernández, Polo and Pozo, 1996). Data analysis showed low response to perceived stress, with higher scores among women. Some situations were perceived as more stressful, this being the most frequent cognitive response. Academic stressors found: lack of time; exhibition of works; and examinations.

KEYWORDS: Academic Stress, Stress response, academic status, undergraduate students

Introducción

El estrés se ha considerado como una relación particular entre el individuo y el entorno que va a ser evaluado como una amenazante, o que desborda sus recursos poniendo en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986). De ello se deriva que el estrés académico se entienda como aquél que se produce a partir de las demandas propias del contexto académico (Arribas, 2013), o de forma más específica, se puede definir como la evaluación que realiza el estudiante de su entorno particular y que percibe como una amenaza o que supera sus recursos para hacerle frente, poniendo en peligro su bienestar. Aunque el concepto de estrés puede presentar diversas formulaciones, en función del marco teórico que adoptemos, resulta habitualmente aceptado que se compone de un estresor (o estímulo), de la respuesta del organismo provocada por dicho estresor, y de la evaluación que se realiza sobre la capacidad adaptativa de la respuesta dada (Levine & Ursin, 1991).

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al impulsar importantes modificaciones en el sistema educativo español, ha introducido considerables cambios en las metodologías docentes. Tales cambios sitúan el proceso de aprendizaje del estudiante como objetivo primario, incorporando en el proceso de enseñanza aprendizaje nuevas modalidades de interacción entre docente y estudiantes, así como nuevas formas de evaluación y formación, vinculadas a la aplicación de las TIC y relacionadas con aspectos motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje (Valentín et al., 2013). Estas innovaciones pueden situar al

estudiante frente a situaciones académicas, que sean percibidas como amenazas o retos, y finalmente lleguen a representar elementos provocadores de estrés, o provocar respuestas frente al estrés, diferentes a las generadas en el antiguo modelo de enseñanza universitaria.

Por otro lado, los estudiantes recién incorporados al sistema universitario precisan introducir importantes cambios en su proceso de adaptación al nuevo entorno. Este hecho puede traer consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento y así poder superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. Sin embargo, parte de esos universitarios pueden carecer de dichas estrategias o presentar unas conductas académicas inadecuadas para las nuevas demandas formativas. En este sentido, Fernández y Polo (2011) señalan la existencia de diversos estudios que avalan la vinculación entre desajustes en la vida académica y las estrategias desadaptativas en alumnos de nueva incorporación al contexto universitario. La importancia de analizar el papel del estrés académico se apoya también en que la mitad de los abandonos de los estudios universitarios se producen durante el curso de acceso a las diferentes titulaciones (García-Ros y Pérez, 2009). El principal objetivo de este trabajo es evaluar las situaciones académicas productoras de estrés y las características del mismo. De forma secundaria, pretendemos analizar posibles diferencias en estrés académico en función del género y entre estudiantes matriculados en primer y segundo curso de la Universidad de Salamanca.

Método

La muestra estuvo formada por 200 alumnos del grado en Psicología de la Universidad de Salamanca. 147 eran estudiantes de segundo y 53 de primero, siendo el 13% varones. El cuestionario que se utilizó fue el Inventario de Estrés Académico elaborado por Hernández, Polo y Pozo (1996). La aplicación del cuestionario se realizó durante el primer mes del curso 2013-2014 mediante la plataforma de apoyo a la docencia de la Universidad de Salamanca (Studium), solicitándose la participación voluntaria de los alumnos. El inventario consta de 9 subescalas que indican las situaciones académicas propias del ámbito escolar. Se solicita al participante que responda mediante una escala de rangos de 5 puntos (1 significa nada y 5 mucho) sobre el grado de estrés que le provoca la situación. Cada situación se analiza mediante 12 afirmaciones cada una de las cuales corresponde a un tipo diferente de respuesta de estrés, cognitiva, fisiológica y motora.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los valores descriptivos del estrés percibido en las diversas situaciones que plantea la escala de estrés académico.

Tabla 1

Descriptivos relativos al grado de estrés de las situaciones por curso y total

	Situaciones	Curso	Media	Desviación típica	N
S1	Realización de un examen	Primero	2.6509	.73780	53
		Segundo	2.5306	.75197	147
S2	Exposición de trabajo en clase	Primero	2.7783	.82979	53
		Segundo	2.4813	.91255	147
S3	Intervención en el aula	Primero	1.9937	.67043	53
		Segundo	2.1548	.84416	147
S4	Tutorías	Primero	1.6289	.56556	53

		Segundo	1.6162	.65009	147
S5	Falta de tiempo para las tareas académicas	Primero	2.3475	.82135	53
		Segundo	2.3827	.87769	147
S6	Competitividad entre compañeros	Primero	1.7752	.69387	53
		Segundo	1.7738	.79668	147
S7	Trabajo obligatorio para la asignatura	Primero	1.9057	.64695	53
		Segundo	1.8350	.73102	147
S8	Estudiar	Primero	2.0204	.70728	53
		Segundo	1.9836	.79726	147
S9	Trabajar en grupo	Primero	1.6368	.61370	53
		Segundo	1.5680	.61493	147

Al analizar los datos obtenidos en el cuestionario, mediante un análisis de varianza de medidas repetidas (2x9), la prueba de Mauchly no permitió asumir esfericidad de varianzas ($\chi^2(35) = 254.23, p < .000$) por lo que se corrigieron los grados de libertad atendiendo al valor de ϵ según Greenhouse-Geisser. No se encontraron efectos inter debidos al curso, es decir, los estudiantes de primero y segundo afirmaron percibir el mismo grado de estrés. Por el contrario, se encontraron efectos significativos debidos a las situaciones de estrés ($F(5.8, 1146.9) = 94.37, p < .000$) y efectos debidos a la interacción situaciones por curso ($F(5.8, 1146.9) = 2.36, p = .03$). Hay situaciones que producen mayor estrés que otras. Las situaciones mayores productoras de estrés según los estudiantes fueron la realización de un examen (S1), exponer un trabajo en clase (S2), y la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas (S5), tanto para los alumnos de primero como para los de segundo (Figura 1).

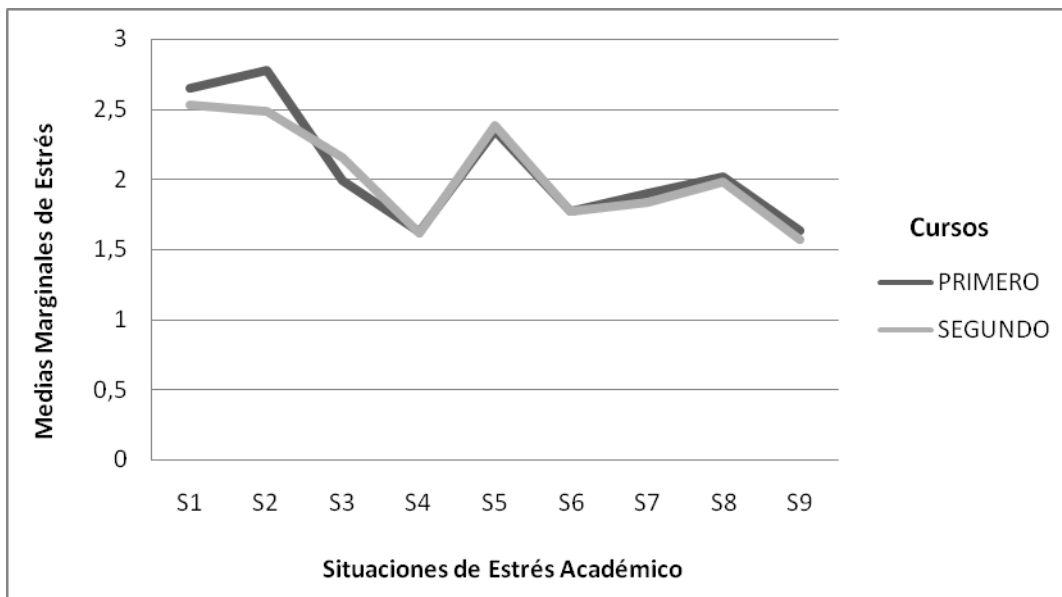


Figura 1

Medias marginales estimadas en estrés para las diferentes situaciones y en los dos cursos

También se encontraron efectos debidos a la interacción. Ésta se traduce en que los estudiantes de segundo perciben “la intervención en el aula” (S3) como una situación más estresante que los estudiantes de primero, a diferencia del resto de situaciones en las que no hay diferencias, o si las hay son los estudiantes de primero quienes perciben mayor estrés en ellas. La escala además analiza el tipo de respuesta de estrés que se produce. Como cabía esperar, no se encontraron diferencias debidas al curso, pero si entre el tipo de respuestas ($F(1.9, 374.1) = 80.141, p < .000$).

En general, la respuesta cognitiva al estrés se diferencia de la fisiológica y de la motora, aunque ninguna de ellas se puede decir que sea percibida como elevada. De hecho, encontramos que la opción elegida con mayor frecuencia en el cuestionario ha sido el valor 1 (“nada de estrés”), con un 47% del total de respuestas; es decir, casi la mitad de los participantes afirmaron no experimentar ningún tipo de estrés en las diferentes situaciones académicas

que se le presentaron. En el otro extremo, el porcentaje de participantes que manifestaron experimentar “mucho estrés” (valor 5) sólo llegó al 5%.

Cuando se utilizó el género como factor se encontraron efectos significativos ($F(1,198) = 14.239, p < .000$). Los varones tuvieron en promedio una puntuación de 1.64, 95% IC [1.43, 1.84]. Por su parte las mujeres puntuaron más alto en estrés con un valor de 2.07, 95% IC [1.98, 2.17]. En lo que se refiere al tipo de respuesta emitido en ambos casos, la respuesta cognitiva fue la que alcanzó puntuaciones más altas.

Cuando se analizaron diferencialmente los tres tipos de respuesta al estrés, resultó que la opción 5 (“mucho estrés”) fue elegida por el 8% de los participantes cuando la respuesta era de tipo cognitivo, y sólo por el 3% cuando la respuesta era fisiológica o motora. La situación de examen es una de las mayores provocadoras de estrés al resultar seleccionada con mayor frecuencia que otras situaciones, ya que el 28% de los participantes consideraron que dicha situación les generaba bastante o mucho estrés. Por otro lado, aquellos que afirman no percibir nada de estrés alcanzan el 27% de la muestra estudiada. Si se analiza la respuesta cognitiva, el 13% de los alumnos manifestaron percibir mucho estrés ante la realización de un examen frente a un 20% que consideró no experimentar nada de estrés. Es también interesante destacar de esta situación, que el 52% de los estudiantes manifestaron percibir un poco de estrés o de forma moderada. Aunque entre los participantes no aparecen quienes perciban estrés con gran intensidad, sin embargo los estudiantes sí tienden a manifestar cierto nivel de estrés, ya sea expresado de manera cognitiva, fisiológica o motora.

Discusión/Conclusiones

El estrés académico no constituye un fenómeno general entre los estudiantes de psicología, ya que si bien un 31% afirman sufrirlo en alguna medida, sólo un porcentaje muy pequeño (el 5%) presentaron realmente valores de estrés elevados. Este resultado difiere del encontrado por García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad (2012) con estudiantes recién ingresados en la universidad y por Polo et al (1996), sin embargo, en líneas generales, las situaciones académicas en las que los estudiantes manifiestan niveles de estrés son similares.

Tampoco las situaciones académicas en que se manifiestan niveles superiores de estrés difieren de los encontrados por dichos autores, solo varían en cuanto al orden en que están dispuestos, atendiendo a la intensidad del estrés percibido. En este caso la exposición de trabajos en clase y la realización de exámenes son las situaciones provocadoras de mayor estrés, junto con la falta de tiempo (Martín, 2007). En el polo opuesto, coinciden como menos provocadores de estrés: el trabajo en grupo y la competitividad entre compañeros. Otra situación que en nuestros estudiantes no provoca ningún tipo de estrés, a diferencia de lo obtenido en los trabajos antes citados, es la de visitar el despacho del profesor en horas de tutorías.

Comparando nuestros resultados con los obtenidos en ámbitos sudamericanos, no parece que exista coincidencia en las situaciones académicas provocadoras de estrés, para Solórzano y Ramos, según García-Ros et al. (2012), la competitividad entre grupos de trabajo se sitúa entre las de mayor nivel mientras que en nuestro caso, al igual que García-Ros et al. (2012) es de las menos relevantes.

En general, el nivel de estrés académico no es excesivo y es independiente del curso. Los participantes que inician sus estudios no difieren de aquellos que son veteranos en cuanto a la magnitud de estrés que manifiestan. Sin embargo, sí hay situaciones que provocan diferente grado de estrés dependiendo del curso en que se estudia. Por otra parte, las respuestas que producen estrés de mayor grado son respuestas de tipo cognitivo, y ello es independiente del curso académico en el que están matriculados los participantes de nuestra muestra.

A falta de estudios específicos que comparen niveles de estrés antes y después de la incorporación al EEES, los resultados sugieren que la implantación del modelo Bolonia ha supuesto reducir los niveles de estrés que soportaban los alumnos en diferentes situaciones académicas. Posiblemente, ello pueda estar relacionado con que la calificación en un examen ha dejado de ser un requisito imprescindible para superar la materia, de ahí que no se perciba como una situación productora de estrés, y también puede estar vinculado a que la evaluación continua se realiza en diferentes situaciones a lo largo del curso, teniendo la máxima importancia en cuanto a la calificación final (Pulido Rull et al., 2011).

A diferencia de los hallazgos de Polo et al. (1996), las situaciones relacionadas con la evaluación pública, como pueden ser la intervención en el aula o la presentación de trabajos, son los mayores productores de estrés. Además, la falta de tiempo que precisan para realizar las tareas académicas, implícitas en el modelo Bolonia, es otra de las situaciones que el alumno percibe como estresantes. Las diferencias detectadas en función del género son consistentes con las obtenidas en otros estudios (Feldman et al., 2008; Rayle y Chung,

2007), si bien su análisis detallado requeriría partir de variables no disponibles en este trabajo.

El papel desempeñado por el estrés académico en los alumnos de nueva incorporación, requiere de análisis más contextualizados desde los servicios de orientación universitaria (López, Valentín, González-Tablas, Cortés y Mateos, 2014), que a su vez deberán coordinar la transición al mundo universitario con sus homólogos de los centros de secundaria, tal como sugieren García-Ros y Pérez (2009), atendiendo a la evaluación de las estrategias de afrontamiento, junto a la información relativa a las titulaciones y las exigencias que cada una plantea, tareas que obviamente requieren de recursos e instrumentos especializados para que puedan ser eficazmente realizadas por los profesionales de dichos servicios de orientación.

Referencias bibliográficas

- Arribas Marín, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería Toward a causal model of the dimensions of academic stress in Nursing students. Recuperado a partir de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_126.pdf
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739–752.
- Fernández Jiménez, C., & Polo Sánchez, M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo

- ingreso. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 10(2), 177–192.
- García Ros, R., & Pérez González, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso a la Universitat en situación de «riesgo académico» (repertorios estratégicos y gestión del tiempo). *@tic. revista d'innovació educativa*, 0(2), 10-17.
doi:10.7203/attic.2.81
- 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.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981>
- Levine, S., & Ursin, H. (1991). What is stress? En M.R. Brown, G.F. Koob, C. Rivier (Eds.) (Ed.), *Stress: Neurobiology and Neuroendocrinology* (pp. 3-21). New York: Marcel Dekker, Inc.
- López, M. E., Valentín, Alberto, González-Tablas, M. M., Cortés, M., y Mateos, P. (2014). Análisis de la conducta vocacional en estudiantes de psicología. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (2), 152-172.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 159–172.
- Pulido Rull, M. A., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes

universitarios. *Psicología y salud*, 21(1). Recuperado a partir de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584>

Rayle, A. D., & Chung, K. Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(1), 21–37.

Valentín, A., Mateos, P. M., González-Tablas, M. M., Pérez, L., López, E., & García, I. (2013). Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students. *Computers & Education*, 61, 52-58.