



FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

Trabajo de Integración Final de Psicología

Estrés Académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes
universitarios

Lorenzo, Jessica Ileana L.U.: 1051744

Carrera: Licenciatura en Psicología

Tutor: Murata, Cecilia Andrea

Firma tutor:

Fecha de presentación: 29 de Noviembre 2017

Índice

Resumen	2
Desarrollo	4
Introducción.....	4
Objetivos e hipótesis de investigación	5
Estado del arte	6
Marco teórico	11
Estrés	11
Estrés académico	14
Estrategias de afrontamiento.....	16
Estrés académico y estrategias de afrontamiento.....	20
Metodología de obtención de la información	22
Diseño de investigación.....	22
Participantes.....	22
Instrumentos.....	23
Procedimiento	25
Resultados	26
Análisis descriptivos	26
Discusión	38
Limitaciones	41
Conclusiones	41
Referencias	43
Anexo A (Figuras)	45
Anexo B (Instrumentos)	46
Inventario SISCO del estrés académico	46
Escala A-CEA de afrontamiento	49
Cuestionario Socio Demográfico	51

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal, determinar si existe asociación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios del área metropolitana de Buenos Aires. La muestra utilizada fue de 401 alumnos pertenecientes a distintas áreas disciplinarias, de 18 a 35 años de edad ($M= 22,58$; $DE= 3,71$). Se administraron: un cuestionario sociodemográfico, el Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de afrontamiento del estrés académico A-CEA. Se observó que más del 90 % de los alumnos presentaba estrés académico en un nivel moderado, obteniendo niveles más altos en las dimensiones de síntomas y estrés en comparación con el afrontamiento. A su vez las mujeres presentaron mayor nivel de estrés y de síntomas en comparación con los hombres. Por otro lado, los estudiantes presentaron un nivel moderado en el empleo de las estrategias de afrontamiento, siendo la más utilizada la reevaluación positiva. Se observó que las mujeres se orientaban a la estrategia de apoyo social, mientras que los hombres recurrían a las estrategias de reevaluación positiva y planificación. Se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión síntomas del estrés académico y la estrategia de afrontamiento de reevaluación positiva. A su vez, los síntomas de tipo físicos presentaron relaciones significativas con la estrategia de afrontamiento de apoyo social.

Palabras claves: Estrés académico - estrategias de afrontamiento - estudiantes universitarios.

Abstract

The main objective for the present research was to establish a possible association between academic stress and coping strategies of university students from metropolitan area of Buenos Aires. The sample used was of 401 students belonging to various discipline areas, 18 up to 35 years old. A sociodemographic questionnaire, the SISCO inventory of academic stress and the Coping strategies scale of academic stress A-CEA were applied. More than 90% of the students presented academic stress in moderate level, obtain higher levels on symptoms and stress in comparison with coping. In addition, women presented higher stress levels and symptoms in comparison to men. On the other side, the students presented moderate levels on the use of coping strategies, being the most used one cognitive reappraisal. It was observed women used the social support coping strategy the most, while men used cognitive reappraisal and planning. A significative relationship between academic stress symptoms and cognitive

reappraisal coping strategy was found. In addition, physical symptoms shown to be significantly related to social support coping strategy.

Keys words: academic stress - coping strategies – university students.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende abordar la problemática del estrés académico observada en los estudiantes universitarios de hoy en día. En este ámbito, el estrés es motivado por distintas situaciones, tales como: exposición de trabajos frente a compañeros, falta de tiempo para realizar las tareas requeridas, sobrecarga académica y exámenes (García-Ros, Pérez-Blasco, Natividad & Pérez-González, 2012; Pozos-Radillo, De Lourdes Preciado-Serrano, Campos, Acosta-Fernández, & De los Ángeles Aguilera, 2015). Frente a ellas, los estudiantes poseen distintas estrategias de afrontamiento para resolverlas. Sin embargo, los estilos de afrontamiento utilizados no siempre son los más adecuados para dicho ámbito (Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012). En ese sentido se ha observado que las estrategias tendientes a la resolución de problemas resultan más adaptativas que aquellas que responden a un estilo de tipo evitativo (Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja & Chávez-Becerra, 2012; Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012); y que las mujeres tienen mayor predisposición a optar por la búsqueda de apoyo social frente a situaciones estresantes, comparadas con los hombres; quienes utilizan en mayor medida las estrategias de reevaluación positiva y planificación (Cabanach, Fariña, Freire, González & Ferradás, 2013; Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012).

Según lo señalado por Lazarus y Folkman (1986) frente a una situación de dicha índole, el estudiante realizará una evaluación para determinar la gravedad del problema. La evaluación del estresor dependerá de los recursos que posea la persona para enfrentar la problemática planteada; optando por distintas estrategias de afrontamiento. Si los mismos son percibidos como escasos, el estudiante podrá presentar niveles de estrés elevados.

Por otro lado, Pozos-Radillo et al. (2015) observaron que niveles elevados de estrés académico pueden producir consecuencias negativas para la salud. En relación a ello, según los datos obtenidos por el Departamento de Información Universitaria, el Ministerio de Educación (2016) señala que el número de estudiantes de educación superior en Argentina se ha incrementado a casi medio millón en los últimos años. Por tal motivo resulta relevante determinar si las estrategias de afrontamiento utilizadas se adecuan a las demandas del ámbito académico, o favorecen niveles elevados de estrés; identificando aquellas estrategias disfuncionales, a fin de modificarlas por otras más adecuadas; y así poder evitar perjuicios para la salud, favoreciendo un mejor desempeño académico.

A partir del análisis de los antecedentes previamente mencionados (Cabanach et al., 2013; Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja & Chávez-Becerra, 2012; García-Ros et al., 2012; Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012; Mazo Zea, Londoño Martínez &

Gutiérrez Vélez, 2013; Pozos-Radillo et al., 2015), sería oportuno identificar en primer lugar las situaciones estresantes que se presentan en el ámbito académico para los estudiantes universitarios y las estrategias de afrontamiento empleadas. En base a ello, establecer las diferencias que pueden presentarse en relación a las características socio demográficas, y de nivel académico de la carrera.

A su vez, la presente investigación podrá contribuir a ampliar el abordaje de dicha problemática en Buenos Aires, dada la escasa cantidad de investigaciones halladas referentes a la misma.

En función de los antecedentes planteados, el presente estudio busca determinar: ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios del Área Metropolitana en 2017?

OBJETIVOS E HIPOTESIS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y el estrés académico en estudiantes universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el estrés académico de estudiantes universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires.
- Analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires.
- Analizar las diferencias en estrés académico y en estrategias de afrontamiento utilizadas, según características sociodemográficas de estudiantes universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires.

La relación que existe entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes Universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires se expresa en las siguientes hipótesis:

- a) Cuando los niveles de estrés académico aumentan, las estrategias de afrontamiento aproximativas u orientadas a la resolución de problemas disminuyen.
- b) Las mujeres optan en mayor medida por estrategias orientadas a la búsqueda de apoyo, mientras que los hombres lo hacen hacia la resolución de problemas.

ESTADO DEL ARTE

Para conocer el estado actual de las investigaciones relevantes y lograr una aproximación al objetivo planteado, se efectuaron búsquedas bibliográficas en la base de datos Academic Search Premier; utilizando las siguientes palabras clave: “Estrés”, “Estrés académico”, “Estudiantes universitarios”, y “Estrategias de Afrontamiento”.

La búsqueda se limitó a publicaciones académicas arbitradas de texto completo, comprendidas entre los años 2011 y 2016. Posteriormente se seleccionaron aquellos artículos donde se establezcan relaciones entre las variables mencionadas. Por otro lado, debido a la escasez de estudios relevantes realizados en Argentina, se incluyeron investigaciones de otros países: Colombia, México y España.

A partir de los criterios de recorte mencionados, se han seleccionado seis artículos que serán analizados a continuación, según su grado de relevancia.

La primera investigación, realizada en la Universidad de Sevilla en España en 2011, tuvo por objeto establecer la relación entre los acontecimientos vitales estresantes de los adolescentes, los estilos de afrontamiento y el ajuste tanto emocional como comportamental de los mismos (Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012); entendiendo por ajuste psicológico a la ausencia de dificultades de tipo emocionales, somáticas o de aislamiento; como también de las de tipo externalizantes o comportamentales relacionadas a conductas antisociales y agresivas (Grant et al., 2003, citado en Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012).

Los investigadores utilizaron una muestra de 90 adolescentes, en un estudio longitudinal, comprendido desde los 15 a los 22 años, con el fin de analizar la evolución de los estilos de afrontamiento desde la adolescencia hasta el inicio de la adultez; como así también establecer si existen diferencias en el tipo de afrontamiento utilizado según el género. Para ello administraron cuestionarios sobre acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y problemas de ajuste emocionales y comportamentales. Los resultados obtenidos evidenciaron que, ante el aumento de la edad de los estudiantes, predominan las estrategias de afrontamiento de búsqueda de ayuda y resolución de problemas, en contraposición a las de carácter evitativo. En relación al género, hallaron que la búsqueda de apoyo resultó ser la estrategia más utilizada en mujeres. Según los resultados obtenidos, los investigadores concluyen que, para la mayoría de los estudiantes, las estrategias de resolución de problemas y búsqueda de apoyo no mostraron efectos negativos en el ajuste, como sí lo hicieron las estrategias de evitación cognitiva y conductual. Sin embargo, en este estudio, pudieron

observar un efecto moderador de las estrategias de evitación cognitiva frente a los estresores, favoreciendo el ajuste únicamente en los casos de excesiva exposición a factores estresantes (Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012). En ese sentido, las estrategias de evitación cognitiva hacen referencia a los esfuerzos tendientes a redefinir el problema cognitivamente, junto con las emociones negativas asociadas al mismo; como así también dirigir la atención hacia aspectos de la situación percibidos como menos estresantes.

En relación a la diferencia de género en las estrategias de afrontamiento adoptadas por los estudiantes universitarios frente a estresores académicos, la siguiente investigación muestra resultados similares respecto a la que precede. El estudio de la Universidad de La Coruña en España tuvo el objetivo de hallar tales diferencias, como así también determinar las preferencias por las estrategias utilizadas según el sexo (Cabanach, Fariña, Freire, González & Del Mar Ferradás, 2013).

El diseño del estudio fue de carácter *expost-facto* de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 2102 estudiantes universitarios de distintas disciplinas, con edades entre los 18 y los 51 años. Los investigadores utilizaron la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA) del Cuestionario de Estrés Académico, compuesta por los factores: “reevaluación positiva”, “búsqueda de apoyo”, “planificación”; demostrando la consistencia interna de los mismos. Frente a situaciones académicas estresantes tales como exámenes, sobrecarga de tareas o exposiciones, se destacó la prevalencia del uso de estrategias de reevaluación positiva y planificación en los hombres, quienes utilizaban pensamientos positivos seleccionando los recursos disponibles más adecuados para reducir el estrés. Por otro lado, las mujeres acudían al apoyo social, a través de la búsqueda de consejos, información y comprensión de otras personas para hacer frente al estrés académico (Cabanach et al., 2013).

Siguiendo con el papel de los estilos de afrontamiento en el ámbito académico, un estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México investigó la relación entre el pensamiento constructivo, asociado a la forma en que las personas se perciben a sí mismas y al entorno, y las distintas estrategias de afrontamiento. En ese sentido, las personas que optan por el pensamiento de tipo constructivo perciben las exigencias del ambiente como retos y se sienten capaces de enfrentarlos. Por otro lado, las personas que se orientan al pensamiento no constructivo interpretan el mundo como un lugar amenazante y a sus propios recursos para enfrentarlo como insuficientes (Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja & Chávez-Becerra, 2012). Partiendo de una muestra de 184 estudiantes de diversas carreras, los autores utilizaron el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja y Chávez-Becerra (2012)

hallaron que la mayoría de los estudiantes presentaban niveles elevados de pensamiento constructivo y que la resolución de problemas resultó ser la estrategia de afrontamiento más elegida por los jóvenes, en comparación con las improductivas. Respecto a la relación entre el pensamiento constructivo y los estilos de afrontamiento, a niveles altos del primero los investigadores pudieron dar cuenta de un aumento en el empleo de estrategias dirigidas a la solución de problemas; por lo que señalan la importancia de estudiar las creencias de los estudiantes acerca de sus propias capacidades para lograr un mejor rendimiento académico. Por otro lado, establecieron la correlación entre el pensamiento no constructivo y el afrontamiento improductivo. En ese sentido, asociaron el estilo de afrontamiento improductivo a la baja autoestima, ausencia de afrontamiento emocional e incapacidad para sobreponerse. Sin embargo, destacan que, dentro de este último grupo, aquellos estudiantes que utilizaban un afrontamiento conductual, acudieron a estrategias de búsqueda de apoyo social; siendo este tipo de afrontamiento, correlacionado con el estilo de resolución de problemas.

En relación al nivel de estudios en que se encuentran los estudiantes, la investigación realizada en la Universidad de Valencia (España) tuvo por finalidad establecer la relación entre los estresores académicos que presentan los jóvenes al ingresar a la universidad y el grado de estrés que producen; en segundo lugar, investigar las dimensiones de la evaluación del estrés y su relación con el rendimiento académico; por último, determinar si existe relación entre el estrés académico y el género (García-Ros, Pérez-Blasco, Natividad & Pérez-González, 2012).

Los investigadores trabajaron con una muestra de 199 estudiantes ingresantes de las carreras de Psicología y Magisterio con una edad promedio de 21 años. Administraron el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad que incorpora diez situaciones nuevas al Inventario de Estrés Académico. El cuestionario utilizado destaca su adecuación psicométrica, señalando cuatro dimensiones subyacentes: “Obligaciones académicas” para evaluar el estrés presentado frente a las tareas académicas, las evaluaciones, la sobrecarga académica y la falta de tiempo para realizar las actividades; “Expediente y perspectivas a futuro” para determinar el nivel de estrés frente a la anticipación de problemas o situaciones académicas futuras; “Dificultades interpersonales” para indicar el nivel de estrés derivado de conflictos con los pares o profesores; y “Expresión y comunicación de ideas propias” para señalar el estrés presentado frente a situaciones de exposición y manifestación de ideas propias. En los resultados obtenidos, observaron la presencia generalizada de estrés académico en niveles moderados en los nuevos estudiantes universitarios. En relación a las principales situaciones estresantes que se presentan en el primer año de ingreso a la universidad, encontraron las siguientes: tiempo insuficiente para responder a las exigencias académicas, la exposición oral

frente a los compañeros, la sobrecarga de tareas y los exámenes. En contraposición a ello, el trabajo grupal, la competencia entre pares y la exigencia familiar en cuanto al rendimiento, respondieron a niveles inferiores de estrés. Por otro lado, hallaron que niveles bajos de estrés en Obligaciones académicas y Expresión y comunicación de ideas propias, se asociaban a un rendimiento más bajo cuando niveles intermedios y superiores de estrés en estas dimensiones, se relacionaban con la obtención de mejores resultados en los estudiantes. En cuanto a las diferencias de género, destacan niveles más altos en Obligaciones Académicas, Expediente y perspectivas a Futuro y Expresión y Comunicación en las mujeres (García-Ros et al., 2012).

Al igual que en el estudio previamente mencionado, una investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia tuvo por objeto estudiar el estrés académico presente en los estudiantes ingresantes. Para ello los autores consideraron la edad, género, nivel de estudio y área de conocimiento (Mazo Zea, Londoño Martínez & Gutiérrez Vélez, 2013). Utilizando una muestra de 604 jóvenes de las distintas escuelas de la Universidad, de 19 a 21 años de edad, los investigadores utilizaron el Inventario de Estrés Académico estableciendo sus propiedades psicométricas. Este instrumento abarca la medición de la susceptibilidad al estrés, referida a la propensión a la expresión de manifestaciones cognitivas, conductuales o emocionales de ansiedad frente a un estresor; y de contexto académico, entendido como el nivel de estrés desarrollado frente a situaciones estresantes del ambiente académico. Tanto la susceptibilidad al estrés como el contexto académico regulan la percepción de fuentes de estrés en el contexto académico. Los resultados indican que, según el sexo de los sujetos, no se encontraron diferencias significativas respecto a la susceptibilidad al estrés, aunque observaron una puntuación levemente mayor en las mujeres. Por otro lado, los hombres obtuvieron puntuaciones más elevadas en relación al contexto académico. Respecto a la edad, no encontraron diferencias asociadas a los niveles de estrés. En cuanto al área disciplinar, observaron niveles más altos de estrés en las escuelas de Ciencias de la Salud y Educación. A su vez el nivel académico en el que se encontraban los estudiantes no arrojó diferencias en cuanto al estrés. Sin embargo, en la escala de Susceptibilidad al Estrés observaron puntuaciones superiores en estudiantes del noveno nivel; mientras que en la de Contexto académico el nivel mencionado es acompañado por el cuarto nivel en cuanto al aumento de las puntuaciones obtenidas (Mazo Zea, Londoño Martínez & Gutiérrez Vélez, 2013).

Finalmente, el último estudio responde a las consecuencias que los niveles elevados de estrés pueden ocasionar en la salud de los estudiantes, y establecer las diferencias de acuerdo al género de los estudiantes. La muestra fue conformada por 527 estudiantes universitarios provenientes de la Licenciatura en Cultura Física y del Deporte en una universidad pública de

México (Pozos-Radillo et al., 2015). Utilizaron el Inventario de Estrés Académico y un cuestionario que incluye síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Establecieron la relación entre los síntomas relacionados al estrés y situaciones del ámbito académico estresantes: Los resultados indican que la sobrecarga de actividades y la participación frente a los compañeros de clase son predictores de sintomatología física. Luego los trabajos obligatorios y grupales, junto con la falta de tiempo, sumaron a los anteriores, los síntomas psicológicos. Por último, asociaron la masificación en el aula con síntomas comportamentales. En relación al género, pudieron observar mayores niveles de estrés y sintomatología en las mujeres.

En síntesis, a través del análisis de las investigaciones se pudo observar que los estresores académicos responden principalmente a la falta de tiempo para resolver las tareas académicas, las exposiciones de trabajos y la resolución de exámenes (García-Ros et al., 2012; Pozos-Radillo et al., 2015). En cuanto al tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas frente a dichas situaciones, se observó que las más adaptativas para el ámbito académico responden a la resolución de problemas, aunque en algunos casos demostraron ser de utilidad las estrategias de evitación cognitiva ante estresores mayores (Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja & Chávez-Becerra, 2012; Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012). En la misma línea, el pensamiento constructivo se vio asociado al mayor rendimiento académico de los estudiantes, en contraposición a los que utilizaban estrategias consideradas improductivas para el ámbito académico según los autores (Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja & Chávez-Becerra, 2012). Respecto a las diferencias de género se observó que las mujeres optan en mayor medida por el uso de estrategias orientadas a la búsqueda de apoyo; mientras que en los hombres existe una tendencia a enfrentar situaciones académicas estresantes por medio de estrategias de planificación y resolución de problemas (Cabanach et al., 2013; Estévez Campos, Oliva Delgado & Parra Jiménez, 2012;). En cuanto a los niveles elevados de estrés, se observaron consecuencias negativas para la salud, arrojando niveles más altos en las mujeres (Pozos-Radillo et al., 2015). Por otro lado, según el nivel de estudios alcanzado, se observó un aumento del estrés en el primer y último año de la carrera, no encontrándose diferencias significativas en relación a la edad de los estudiantes (García-Ros et al., 2012; Mazo Zea, Londoño Martínez & Gutiérrez Vélez, 2013).

Si bien los estudios analizados no responden al contexto argentino, resultan de utilidad para la introducción de la temática, como punto de referencia en cuanto a la detección de posibles fuentes de estrés en los estudiantes; como así también respecto a las tendencias para enfrentarlas, según los distintos tipos de afrontamiento.

MARCO TEÓRICO

Estrés

El término estrés es un concepto de actualidad muy complejo e interesante, del cual no se ha arribado a un consenso para su definición. Martínez y Díaz (2007) señalan que puede ser interpretado en base a distintas experiencias tales como: la tensión, el nerviosismo, la inquietud, el cansancio, el agobio; como así también la presión escolar o laboral, o de otro ámbito.

En cuanto a la etimología del término, su origen es anglosajón. “Stress” significa “tensión”, “presión”, “coacción”. Así mismo equivale al término en inglés “strain”, el cual refiere “tirantez” o “tensión”. Sin embargo, pueden presentar diferencias, según el ámbito donde se emplee el término. En el campo de la física, se utiliza para describir el estado de presión o tirantez que una fuerza produce sobre un cuerpo. Por otro lado, puede significar hacer “hincapié” o “énfasis”. En ese sentido adopta la acepción de “acento”, en el ámbito lingüístico (Caldera, Pulido & Martínez, 2007). De lo anterior se desprende la neutralidad del término, dado su amplio alcance en distintas disciplinas. Así, resulta importante distinguir el uso del mismo acompañado de algunos prefijos: “Distrés” y “Eustrés”. El primer concepto refiere a las consecuencias negativas para la salud, de una activación fisiológica excesiva no homeostática; ligada a la percepción de bajo control frente a una situación por parte del individuo. Mientras que el eustrés indica una activación fisiológica adecuada, que favorece la resolución de la situación problemática; donde la persona percibe un grado mayor de control sobre el evento estresor (Calvete & Palmero, 2008).

En el siglo XIV, se denominaba como estrés a todas aquellas situaciones desagradables que implicaran aflicción o sufrimiento. Mientras que en el siglo XVII se utilizaba la palabra estrés para hacer referencia a fenómenos físicos que ocurren sobre los cuerpos. Desde la física, se emplearon entonces los conceptos de carga, distorsión y estrés para indicar las relaciones que tenían lugar entre las fuerzas ejercidas sobre los cuerpos, de acuerdo a sus características físicas. El concepto de carga, haciendo referencia al peso aplicado por una fuerza externa sobre un cuerpo. El término estrés, indicando la fuerza que provenía del interior del cuerpo cuando era sometido a una externa; y la distorsión para indicar el daño o deformación del cuerpo, luego de exponerse a una determinada carga y estrés. Posteriormente, distintas disciplinas adoptaron dicho marco conceptual para desarrollar las teorías del estrés (Sandín, 2008).

En el siglo XIX, Claude Bernard consideraba que el estrés se caracterizaba por la presencia de estímulos o situaciones estresantes; mientras que Walter Cannon, durante el siglo XX sostenía la importancia de la respuesta fisiológica y conductual característica (Moscoso, 1998, citado en Martín, 2007). Por otro lado, Selye sostenía que, sumado a los agentes físicos, las demandas sociales del ser humano y amenazas del entorno que requieren capacidad de adaptación, pueden ocasionar niveles elevados de estrés. En ese sentido, el estrés se entiende como un constructo complejo que implica los intentos de adaptación del organismo frente a las demandas internas o externas (Berrio y Mazo, 2011).

Inicialmente, desde el campo de la Fisiología, Claude Bernard señaló que aquellos organismos más evolucionados se mantenían separados de los agentes externos para su preservación frente posibles efectos nocivos, aludiendo al concepto de medio interno. En esa línea, Walter Cannon lleva a cabo sus primeros trabajos basados en la respuesta de estrés frente a las amenazas externas que ponían en juego la homeostasis de los organismos. En ese sentido, ante la presencia de un estímulo perturbador, el organismo inicia un mecanismo adaptativo de lucha o huida para mantener a salvo su integridad física, neutralizando el efecto del agente externo. Sin embargo, esta postura estaba orientada al estrés de tipo agudo, ya que no resultaba efectiva para dar respuesta a una situación de amenaza que fuera sostenida en el tiempo, de la cual el organismo no pudiera luchar, ni escapar. Es allí donde Selye comienza a estudiar los efectos negativos del estrés, si la respuesta no logra ser efectiva y rápida para mitigar la amenaza, y si se prolonga en el tiempo (Calvete & Palmero, 2008).

En primer lugar, Selye define al estrés como la respuesta a un síndrome específico que implica un conjunto de cambios inespecíficos que ocurren en un organismo. A su vez señala que el estresor es el agente que afecta la homeostasis del mismo. Luego, Selye modifica el concepto de estrés, indicando que las respuestas inespecíficas del organismo tienen lugar frente a las demandas que se le presenten. Señala que un estresor es cualquier situación que implique la necesidad de reajuste para el organismo, a través de la respuesta de estrés. Así mismo señala que el estresor puede ser tanto psicológico, como cognitivo o de tipo emocional, y no sólo de carácter físico. Por otro lado, refiere que la respuesta de estrés sostenida en el tiempo se compone de tres momentos, dando lugar al Síndrome General de Adaptación (SGA) (Sandín, 2008).

El Síndrome General de Adaptación se inicia con una reacción de alarma. La misma aparece cuando al organismo se le presenta un estímulo estresor de forma repentina. En ese momento, el organismo responde con una serie de síntomas como: taquicardia, disminución de la presión sanguínea y la temperatura y pérdida del tono muscular. Ese primer momento se

denomina fase de choque. En una segunda fase, se produce un contrachoque o rebote para dar respuesta a la fase de choque. El organismo se moviliza produciendo síntomas opuestos a la fase anterior: hipertensión, hipertermia, hiperglucemia. Estas dos fases pueden ser causales de enfermedades relacionadas al estrés agudo (Sandín, 2008).

En un segundo momento, el organismo sostiene el estado de activación iniciado en la etapa precedente, en busca de una respuesta al estresor. Esta etapa de resistencia mitiga los efectos de la amenaza, adaptándose y logrando la desaparición de los síntomas (Sandín, 2008).

Finalmente, si la situación estresante continúa, no logrando la adaptación, aparece la etapa de agotamiento. El agotamiento llega si el estresor es suficientemente severo y prolongado. En tal caso, si el estresor es muy grande, los síntomas de la reacción de alarma se presentan nuevamente, pudiendo ocasionar la muerte del organismo (Sandín, 2008).

Sin embargo, otras teorías sostienen que el estrés proviene de los estímulos ambientales, los cuales pueden afectar al organismo y su funcionamiento. Bajo este modelo, el estrés es ubicado en el exterior; considerando sólo al efecto del estrés, como parte del individuo. En ese sentido, las teorías basadas en el estímulo se nutren del modelo conceptual de la física; donde los cuerpos son sometidos a fuerzas externas, generando cambios en sus condiciones físicas, de forma momentánea o permanente (Sandín, 2008).

De lo anterior se desprende la analogía con los individuos que se encuentran bajo una situación de estrés, argumentando que las personas también poseen límites en cuanto a la tolerabilidad de los efectos del estrés. Cuando dichos límites se sobrepasan, el individuo puede presentar síntomas físicos o psicológicos (Sandín, 2008).

Por último, a diferencia de los enfoques previos, que, aunque no dejen de atender a los factores psicológicos implicados en la respuesta del estrés, conciben a la persona desde un lugar más pasivo; la teoría transaccional del estrés propuesta por Richard Lazarus destaca los factores psicológicos cognitivos que se presentan entre el estímulo estresante y la respuesta del organismo (Lazarus & Folkman, 1986).

El modelo transaccional sostiene que las relaciones del individuo con el ambiente son determinantes en la aparición del estrés. Desde esta perspectiva, el estrés psicológico se define como *una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar* (Lazarus y Folkman, 1986, p43).

Un elemento esencial que aparece en el proceso del estrés según esta perspectiva es la evaluación que el individuo realiza de la situación vivida como estresante. Se trata de un

factor cognitivo que tiene lugar entre las reacciones del estrés. Es un proceso de carácter universal que les permite a los individuos dar una significación valorativa a la situación que se les presenta. A su vez, este enfoque señala tres clases de evaluación. La evaluación primaria, aparece en un primer momento cuando se presenta el estímulo. Determina si se trata de una situación de amenaza, daño o pérdida, o de desafío, o de beneficio. En segundo lugar, la evaluación secundaria valora los recursos propios de los cuales dispone la persona para hacer frente al estímulo o situación, determinando la reacción de estrés que se desencadenará. Los recursos abarcan las estrategias de afrontamiento, apoyo social y recursos de tipo material. En base a esa segunda evaluación, el individuo se sentirá desafiado, en caso de contar con los recursos necesarios; o asustado, cuando evalúe que no dispone de ellos. Por último, la reevaluación valora la interacción de las demandas y el individuo durante la situación estresante, posibilitando nuevas valoraciones de la situación de un modo más adaptativo (Sandín, 2008).

Partiendo de la evaluación que realice el individuo de la demanda, junto con sus recursos para afrontarla, se desprende el grado de control que la persona percibe tener sobre la misma. En ese sentido, si la persona cree tener un alto grado de control, manifestará eustrés. El individuo presentará un estrés positivo y necesario para resolver la situación. Sin embargo, si el individuo evalúa que sus recursos son ineficaces o insuficientes, teniendo un bajo control de la situación, aparecerá el distrés. Este tipo de estrés recibe connotaciones negativas, ya que es perjudicial para la salud de la persona, porque el grado de activación psicofisiológica se mantiene (Calvete & Palmero, 2008).

Estrés académico

Según Orlandini (1999, citado por Barraza, 2005) el estrés se clasifica según la fuente del mismo, con lo cual existen distintos tipos: estrés ocupacional, estrés familiar, estrés amoroso, estrés sexual, estrés marital, estrés médico, estrés por duelo y estrés académico.

En el ámbito académico, pueden presentarse distintas circunstancias generadoras de tensión y estrés para el estudiante como ser: exámenes, sobrecarga de tareas y falta de tiempo para resolverlas y exposiciones en público (García-Ros, Pérez-Blasco, Natividad & Pérez-González, 2012; Pozos-Radillo, et al., 2015). El modo en que utilice los recursos disponibles podrá influir tanto en el bienestar del individuo, como en su desempeño académico (Fernández, Contini, Ongarato, Saavedra y De la Iglesia, 2008).

Barraza (2008) por su parte, define al estrés académico como un proceso psicológico adaptativo que los estudiantes realizan para afrontar las demandas académicas. En ese

sentido, las condiciones de la actividad en dicho ámbito pueden ocasionar distintos tipos de sintomatología, ya sea física, psicológica o comportamental. El Modelo sistémico Cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza (2007) se sustenta sobre cuatro hipótesis. En primer lugar, señala los componentes sistémicos- procesuales del estrés académico: se basa en la definición de un sistema abierto, donde se establece un proceso relacional entre éste y su entorno. Los componentes del estrés académico responden entonces al flujo de entrada “input” y de salida “output”; al cual se exponen los sistemas para obtener su equilibrio. Inicialmente se encuentran los inputs, que corresponden a los estímulos estresores; luego se produce el desequilibrio sistémico, expresado a través de los síntomas; y finalmente aparece el output, representado por las estrategias de afrontamiento. La segunda hipótesis describe al estrés académico como estado psicológico: los principales estresores presentes en el ámbito académico, dependen de la valoración cognitiva que la persona realiza. En ese sentido, los estresores no serán los mismos, o no impactarán de la misma forma, para cada estudiante. Por otro lado, define los indicadores del desequilibrio sistémico como los síntomas derivados de la situación estresante; clasificándolos en: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Los síntomas físicos incluyen reacciones del cuerpo como el cansancio, insomnio, problemas digestivos, dolor de cabeza y temblores. Por su parte, los síntomas psicológicos se relacionan con las funciones emocionales o cognitivas como la angustia, tristeza, inquietud y los problemas de concentración. Por último, los síntomas comportamentales se asocian al aislamiento, conflictos, desgano, o ingesta de alimentos o bebidas alcohólicas, entre otros que requieran de una conducta del individuo. Finalmente, la cuarta hipótesis del modelo describe al afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: ante una situación que es valorada como estresante, desencadenando una alteración en el equilibrio sistémico; el sujeto acude a sus estrategias de afrontamiento disponibles con el fin de restablecer el equilibrio del sistema.

Por lo tanto, en un primer momento, el estudiante se encuentra sometido a diversas exigencias del ámbito académico que son valoradas como estresantes. Frente a ellas, se desencadenarán reacciones sintomáticas que atentan contra el equilibrio sistémico del alumno, con lo cual deberá utilizar sus estrategias de afrontamiento para poder restaurarlo (Barraza Macías, 2007).

Para medir el estrés académico existen distintas herramientas. Polo, Hernández y Pozo (1999, en Pozos-Radillo et al., 2015) diseñaron el Inventario de estrés académico IEA. El cuestionario presenta once situaciones, con un escalamiento de respuesta de tipo Likert, de 1 a 5 puntos, donde la puntuación 1 indica la ausencia de estrés mientras que el 5 equivale a un

nivel alto de estrés; que pueden ser valoradas como estresantes por los estudiantes en el ámbito académico. Las situaciones estresantes son: los exámenes, la participación en clase, la exposición de trabajos, la sobrecarga académica, acudir a tutorías, la masificación del aula, los trabajos obligatorios, la falta de tiempo, las tareas de estudio, los trabajos en grupo y la competitividad entre compañeros. La confiabilidad del inventario con el coeficiente de Alfa de Cronbach presenta una consistencia interna de .90.

Por otro lado, se encuentra el Inventario de estrés académico INVEA diseñado por Mazo, Gutiérrez y Londoño (2009, en Mazo Zea, Londoño Martínez & Gutiérrez Vélez, 2013) para la evaluar el estrés académico de los alumnos de pregrado pertenecientes a la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. El Inventario posee 50 ítems y presenta dos dimensiones: la susceptibilidad al estrés y el contexto académico. La susceptibilidad al estrés evalúa la propensión a presentar manifestaciones de la ansiedad, ya sea de tipo cognitivas, como emocionales o conductuales. Por otro lado, el contexto académico se vincula a los las situaciones ambientales del entorno académico que son percibidas como estresantes, como la exigencia, el ambiente físico, la relación con los docentes, las tareas académicas, la carrera o las condiciones de la Universidad. La confiabilidad del Inventario posee una consistencia interna de .81 en Alfa de Cronbach.

Otra herramienta es el Inventario SISCO del estrés académico construido desde una perspectiva sistémico- cognoscitivista (Barraza Macías, 2007). El mismo resulta confiable y válido para la medición de los factores del estrés académico. Por un lado, evalúa las situaciones valoradas como estresantes en el ámbito académico, como las evaluaciones de los profesores, el tipo de trabajos solicitados, la personalidad del profesor, la falta de tiempo para realizar las tareas, la sobrecarga académica, la competencia entre los compañeros, la dificultad para comprender los temas, y la participación en clase. Otra dimensión evalúa el nivel de síntomas presentes, de tipo físico, psicológico y comportamental. Por último, evalúa el nivel de afrontamiento en estudiantes universitarios en cuanto a la habilidad asertiva, la búsqueda de información, la elaboración de un plan, la religiosidad, los elogios a sí mismo y la ventilación de confidencias.

Estrategias de afrontamiento

El concepto de afrontamiento surge inicialmente del término “coping”. Levine, Weinberg y Ursin (1978, en Sandín, 2008) sostienen que el coping refiere a la reducción de sintomatología física desencadenada en la respuesta de estrés. Sin embargo, el concepto de

afrontamiento utilizado actualmente incluye las respuestas cognitivas y conductuales del individuo, y no sólo las físicas (Sandín, 2008).

Para conceptualizar el afrontamiento, se han desarrollado dos orientaciones. Una aproximación sostiene la implicancia de los estilos personales; mientras que la otra comprende al afrontamiento como un proceso (Sandín, 2008).

Desde el psicoanálisis, se hace referencia a las defensas del yo: como distintos mecanismos que aparecen en cada estructura psicopatológica: la proyección en la paranoia, la intelectualización en la obsesión y compulsión; y la represión en la histeria; aunque en la clínica no se presentaban tan definidos (Lazarus, 1993, citado en Sandín, 2008). Posteriormente, se han utilizado los estilos de afrontamiento haciendo referencia a disposiciones personales que entran en juego frente a una situación de estrés. Por un lado, el modelo represor/sensibilizador; caracterizado por la evitación y negación en el represor, y por un estado más vigilante en el sensibilizador (Byrne, 1964, citado en Sandín, 2008). Otra postura toma los términos de incrementador y atenuador para definir los tipos de afrontamiento. Miller (1987, en Sandín, 2008) señala que el incrementador hace referencia al estado de alerta en que se encuentra la persona frente a la situación estresante; y el modo en que responde para reducir las consecuencias psicológicas se denomina atenuador.

La segunda orientación deja de lado los estilos personales para entender al afrontamiento como un proceso. Así, partiendo de una interacción entre la persona y su contexto; se define el afrontamiento como un modo de funcionamiento adaptativo. El mismo requiere de esfuerzos, tanto cognitivos como comportamentales, que la persona adoptará a fin de satisfacer las distintas demandas o conflictos presentes, motivadores del estrés. De allí se desprende que las estrategias de afrontamiento sean definidas como los recursos que se utilizan para dar respuesta a las demandas del entorno, siendo descritas como reacciones frente situaciones conflictivas. Las estrategias permiten a la persona resolver dichos problemas a través de pensamientos, acciones y sentimientos, para disminuir la tensión (Lazarus & Folkman 1986).

Duhachek y Oakley (2007) señalan la posibilidad de crear categorías generales de afrontamiento. Por un lado, se encuentran aquellas estrategias tendientes a modificar el estresor. Este tipo de estrategias requiere que la persona realice esfuerzos a fin de atenuar o modificar aspectos percibidos como estresantes, ya sean personales, del ambiente o de la relación entre ambos. Este grupo es denominado como afrontamiento orientado a la resolución de problemas. Por otro lado, el afrontamiento centrado en la emoción se basa en estrategias que intentan mantener el equilibrio a través del uso de estrategias orientadas a la búsqueda de

apoyo social y la disminución de la tensión a través de la regulación emocional. Finalmente, existe un conjunto de estrategias conductuales, emocionales o cognitivas, que se caracterizan por respuestas de huida frente a la situación problemática. Este afrontamiento de tipo evitativo implica menores esfuerzos por enfrentar al estresor.

De este modo, la persona podrá orientarse por un estilo de afrontamiento por aproximación o de carácter evitativo dependiendo de las estrategias de afrontamiento que utilice. El estilo por aproximación al problema reúne estrategias cognitivas como el análisis lógico y la re- evaluación positiva; y estrategias conductuales como la búsqueda de apoyo y la resolución de problemas. En cambio, el estilo evitativo se orienta al uso de la evitación cognitiva y a la resignación o aceptación como estrategias cognitivas; y a la búsqueda de recompensas alternativas y descarga emocional como estrategias conductuales (Moss, 1993, 1995, citado en Fernández et al., 2008).

Cuando los recursos de afrontamiento provienen de otras personas, aparece el concepto de apoyo social. El mismo deviene de las relaciones de carácter estables que mantienen los individuos (Turner, 1983, citado en Sandín, 2008). Payne y Jones (1987, en Sandín, 2008) señalan que el apoyo social se compone de cinco elementos básicos: 1) la dirección, dependiendo si el apoyo es recibido o brindado; 2) la disposición, haciendo referencia a la calidad y cantidad de los recursos; 3) la capacidad de que los mismos sean evaluados y descritos; 4) el contenido, ya sea de tipo informativo, instrumental, emocional o valorativo; y 5) las redes sociales de donde proviene el apoyo social, como por ejemplo los amigos, la familia y los profesionales.

En relación al modo en que el apoyo social actúa sobre el estrés, se distinguen dos modelos. Por un lado, el modelo de “amortiguación” sostiene que el apoyo social favorece la adaptación de la persona facilitando su afrontamiento; protegiéndola de este modo, de la situación de estrés: ya sea extinguiendo el estresor, fortaleciendo la capacidad de afrontamiento del individuo, o atenuando la situación estresante. Por otro lado, el concepto de los “efectos directos” se relaciona con los efectos positivos que el apoyo social produce en la salud, independientemente de que se presente o no una situación de estrés (Rodin y Salovey, 1989, citado en Sandín, 2008).

Sin embargo, Coyne y Downey (1991, en Sandín, 2008) sostienen que las características negativas del apoyo social pueden llegar a ser factor de riesgo de la depresión; independientemente de la aparición de un evento estresor. En ese sentido, las relaciones conflictivas, inseguras y/o disfuncionales pueden reducir el nivel de apoyo social percibido de la persona, afectando negativamente su capacidad de afrontamiento al estrés.

Para medir las estrategias de afrontamiento existen distintas herramientas. En primer lugar, la Escala de modos de afrontamientos de Folkman y Lazarus (1984, en Martín & Grau Abalo, 2007) consistente en solicitar a la persona que reconstruya una situación de estrés y responda tanto lo que sintió como aquello que pensó e hizo para afrontarla. Es un listado de "modos de afrontamiento" integrado por 67 ítems con 8 subescalas, que se evalúan a través de un escalamiento de tipo likert comprendido desde 0 a 3 puntos, según la medida en que las distintas estrategias son utilizadas. La "confrontación", supone los esfuerzos de tipo agresivos para modificar la situación. Por otro lado, el "distanciamiento" implica esfuerzos por alejarse y el "auto-control" intenta limitar las propias acciones y sentimientos. La "búsqueda de apoyo social" se caracteriza por la búsqueda de consejos, asistencia, como así también apoyo moral o comprensión. Otra subescala es la "aceptación de la responsabilidad", la cual implica reconocer por parte de la persona, la función que cumple en el problema. La "huída o evitación" hace referencia al pensamiento de tipo desiderativo. La "planificación" describe los esfuerzos para alterar la situación, centrados en el problema. Por último la "reevaluación positiva" implica esfuerzos para dedicarse al desarrollo personal y crear un nuevo significado, de tipo positivo. En relación a la validez de la escala, los autores señalan que la misma depende de la forma en que se aplica y de las pretensiones de los evaluadores. En ese sentido sugieren que la escala sea utilizada para evaluar situaciones específicas y no para describir estilos de afrontamiento generales. Así mismo la escala no ha sido validada para la población Argentina.

Por otro lado, la Adaptación argentina del Inventario de Respuestas de Afrontamiento CRI-A de Moos (1993, en Mikulic & Crespi), realizada por Mikulic (1998, en Mikulic & Crespi), evalúa el tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por adultos frente a distintas situaciones estresantes. En ese sentido el afrontamiento puede implicar respuestas de aproximación o evitación. El afrontamiento por aproximación hace referencia a la focalización en el problema a través de esfuerzos conductuales y cognitivos para enfrentar al estresor; mientras que el afrontamiento de tipo evitativo focalizado en la emoción implica esfuerzos cognitivos y conductuales para no pensar o poner atención en el evento estresante. El Inventario posee 48 ítems para evaluar las siguientes respuestas de afrontamiento: Análisis lógico, Revalorización positiva, Búsqueda de orientación y apoyo, Resolución de problemas, Evitación cognitiva, Búsqueda de gratificaciones alternativas, y Descarga emocional. La consistencia interna del Inventario CRI-A posee un coeficiente de Alpha de Cronbach de .85.

Además, se encuentra la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico A-CEA (Canabach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010), basada en la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman. La misma es confiable para la medición de los siguientes

factores: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. El primer factor, implica la creación de un significado nuevo para la situación estresante más positivo; mientras que el apoyo social refiere a la búsqueda de comprensión por parte de los demás frente a la situación estresante, como así también de consejos o información para poder resolverlo. Por otro lado, la planificación constituye las acciones tendientes al análisis y resolución de la problemática.

Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios

Teniendo en cuenta el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), la persona experimentará malestar dependiendo de la evaluación que realice del estresor. Si el estudiante cree que las demandas del entorno superan sus capacidades para afrontarlo, percibirá la situación como amenazante presentando mayores niveles de estrés. Los estudios de García-Ros et al. (2012) y los de Pozos-Radillo et al. (2015) señalan que la exposición de trabajos, la falta de tiempo, la sobrecarga académica, los exámenes y la participación en clase son las principales fuentes de estrés en el ámbito académico.

En ese sentido, cuando la respuesta del organismo frente a un estímulo estresor resulta adaptativa, el estrés es positivo, siendo denominado eustrés. Sin embargo, cuando la respuesta no se adecua a las demandas del estímulo, se produce distrés (Berrio & Mazo, 2011); pudiendo ocasionar síntomas tanto físicos como psicológicos y comportamentales en los estudiantes, cuando los niveles de estrés son elevados. En ese sentido, el estudio de Pozos-Radillo et al. (2015) señala que la sobrecarga académica y la exposición en clase son las situaciones académicas que se asocian a un mayor nivel de sintomatología ya sea de tipo físico como psicológico y comportamental. A su vez señala que las mujeres presentan mayores niveles de estrés y sintomatología frente a los estresores académicos, en comparación con los hombres. En esa línea, García-Ros et al. (2012) observó también que las mujeres presentaban mayores niveles de estrés frente a las situaciones académicas vinculadas a las obligaciones académicas, las expectativas a futuro y a la comunicación y expresión de ideas propias.

En el ámbito académico, se ha observado que las estrategias de afrontamiento aproximativas utilizadas por los estudiantes universitarios, resultan ser más adaptativas en comparación a las estrategias de tipo evitativo; para dar respuesta a las exigencias que dicho contexto presenta. Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja y Chávez-Becerra (2012) observaron en su estudio que los alumnos que presentaban niveles altos en pensamiento constructivo recurrían en mayor medida a las estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución de problemas. En ese tipo de pensamiento el alumno percibe las situaciones académicas como

retos, considerando que posee los recursos necesarios para resolverlas. En contraposición, los alumnos que poseían bajos niveles de pensamiento constructivo se orientaban a estrategias improductivas para el ámbito académico, asociadas a la baja autoestima, falta de afrontamiento emocional e incapacidad para sobreponerse. Por otro lado, Estévez Campos, Oliva Delgado y Parra Jiménez (2012) señalan en sus estudios que, frente a los acontecimientos vitales estresantes, las estrategias de afrontamiento aproximativas como la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo no afectaban el ajuste psicológico, relacionado a los problemas internalizantes y externalizantes. Sin embargo, el empleo de estrategias de carácter evitativo se asoció con un mayor nivel de problemas emocionales y conductuales; aunque frente a la presencia de muchos eventos estresantes, las estrategias de evitación de tipo cognitiva mostraron un efecto moderador en el ajuste, entendida como los esfuerzos por volver a definir cognitivamente al problema o desplazar la atención hacia aspectos menos estresantes. En relación al sexo de los estudiantes, el estudio de Cabanach et al. (2013) indica que las mujeres se orientan a las estrategias de búsqueda de apoyo social mientras que los hombres recurren en mayor medida a las estrategias de planificación y reevaluación cognitiva. En ese sentido el estudio de Estévez Campos, Oliva Delgado y Parra Jiménez (2011) observaron que las mujeres utilizaban la estrategia de apoyo social en un nivel más alto en comparación a los hombres frente a situaciones vitales estresantes.

METODOLOGIA

Diseño

El presente estudio es de naturaleza aplicada, con orientación teórico-metodológica cuantitativa. Es una investigación de tipo descriptiva correlacional, no experimental de corte transversal con fuentes de datos primarias.

Participantes

La muestra utilizada reúne estudiantes universitarios residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires de ambos sexos. Los mismos presentan entre 18 a 35 años de edad.

Crterios de Inclusión

Para el presente estudio participaron estudiantes de nacionalidad argentina de diversas carreras de grado, que se encontraban cursando las mismas.

Crterios de exclusión

Las personas que se encontraban realizando una cursada de carrera de tipo virtual; estudiantes que cursaban menos de dos materias en el cuatrimestre en curso y los alumnos de carreras cuya duración fuera menor a cuatro años. A su vez, no se incluyó a quienes poseían un título universitario previo.

Características demográficas

La muestra utilizada fue de 401 alumnos, integrada por 271 mujeres y 130 hombres; donde el 67,6 % de los participantes corresponde al sexo femenino y el 32,4 % al sexo masculino. La media de edad que se presenta es de 22,58 años ($DE = 3,71$). El 50% de los estudiantes encuestados se encuentra entre los 18 y 21 años, el 32% entre los 22 y 25 años, mientras que el 18% presenta entre 26 y 35 años de edad. Estos resultados se observan en la Figura 1 (ver anexo A).

En relación al estado civil, el 68,8% de los estudiantes manifestaron ser solteros, mientras que el 31,1 % se encontraba en pareja. A su vez, el 96% de los alumnos no posee hijos, mientras que el 4% restante sí.

Dentro de las áreas de estudio que integran la muestra, el 38,9% de los estudiantes pertenece al área disciplinar de Ciencias Económicas, el 35,7 % a las Ciencias Jurídicas y Sociales, el 10,2 % a Ingeniería y Ciencias Exactas, el 9,7% a Comunicación, un 3,2%

pertenece al área de Arquitectura y Diseño y el 2,2% a las Ciencias Naturales y Salud. Estos resultados se observan en la Figura 2 (ver anexo A).

En cuanto a la gestión universitaria, el 54,4 % pertenece a la gestión pública y el 45,6 % a la gestión privada.

Los estudiantes de la muestra se encuentran cursando 2° año (24 %), 3° año (26 %), y 4° año (22 %). La media de materias cursadas es de 3,82 materias ($DE = 1,38$). Estos resultados se observan en la Figura 3 (ver anexo A).

Respecto a su situación laboral, el 51,4 % de los estudiantes se encuentra trabajando, mientras que el 48,6 % restante no trabaja.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario Socio demográfico

El mismo incluye una serie de preguntas de respuesta de tipo dicotómica, de opción múltiple y de desarrollo, para reunir información sobre las siguientes características de los estudiantes universitarios que conforman la muestra trabajada: sexo, edad, nacionalidad, ocupación, estado civil, cantidad de hijos, estudios universitarios previos, universidad, carrera que se encuentra cursando, modalidad de cursada, nivel de estudio y cantidad de materias.

Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007).

El presente se compone de 31 ítems. En primer lugar, un ítem determinará si el participante refiere presentar estrés; utilizando un formato de respuesta dicotómico. Luego, un ítem evaluará la intensidad del estrés académico por medio de un escalamiento likert (de cinco puntos, donde 1 es poco y 5 es mucho).

El Inventario evalúa tres dimensiones. Partiendo de un escalamiento de tipo Likert (de 5 valores categoriales: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) pretende: identificar a través de ocho ítems, la frecuencia en que las situaciones académicas devienen en una fuente de estrés para los estudiantes; como así también la frecuencia en la presencia de síntomas o reacciones ante ellas con 15 ítems y por último, contiene seis ítems para indagar acerca de las estrategias de afrontamiento más utilizadas. El inventario SISCO es autoadministrable y requiere un tiempo estimado de 10 minutos para su resolución.

Para medir la confiabilidad del inventario utilizaron en primer lugar, el procedimiento de confiabilidad por mitades, arrojando en la fórmula de Spearman Brown un puntaje de (.83); para cuyas dimensiones se plasman los valores: estresores (.82), síntomas (.88) y estrategias de afrontamiento (.71). Por otro lado, el autor utilizó el procedimiento de Alfa de Cronbach, del cual

se obtuvo un valor de (.90) para el inventario. Respecto a las dimensiones del mismo, los resultados arrojados fueron: estresores (.85), síntomas (.91) y estrategias de afrontamiento (.69) (Barraza Macías, 2007). En cuanto a su validez, se recolectó evidencia basada en la estructura interna del inventario a partir del análisis factorial, arrojando los siguientes resultados en las dimensiones trabajadas: estrategias de afrontamiento (.46), estresores (.73) y síntomas (.89) (Malo Salavarieta, Caceres y Peña Ballesteris, 2010).

Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010).

La presente escala posee un total de 23 ítems, cuyo fin es evaluar estilos de afrontamiento activo, ya sean de tipo cognitivo o conductuales. El formato de respuesta comprende una escala de tipo Likert de cinco puntos donde 1 es nunca y 5 siempre, evaluando la frecuencia de los factores: reevaluación positiva, integrado por 9 ítems; búsqueda de apoyo constituido por siete ítems y planificación por siete ítems.

En cuanto a la consistencia interna, a través del Alfa de Cronbach obtuvieron los siguientes puntajes en cada una de las dimensiones: Reevaluación Positiva (.86), Búsqueda de Apoyo (.90), planificación (.83) y para el total de los ítems (.89) (Cabanach et al., 2010).

Procedimiento

En primer lugar, se transcribieron las herramientas en formato digital a fin de administrarlas a través de redes virtuales sociales, con el fin de reunir una mayor cantidad de estudiantes para la investigación, así mismo se utilizaron cuestionarios en papel. Inicialmente, se les hizo firmar un consentimiento informado para poder participar de la investigación de forma voluntaria, explicitando el carácter anónimo de los cuestionarios, a fin de preservar la confidencialidad de los datos aportados. Comunicando los fines académicos del estudio para la realización de una tesis de grado y la ausencia de una devolución a futuro. Se administró un breve cuestionario a fin de recabar datos socio demográficos de los estudiantes: sexo, edad, estado civil, cantidad de hijos, estudios previos, universidad, carrera, nivel y modalidad de cursada actual y ocupación. Luego se administraron el Inventario SISCO de estrés académico y la escala de afrontamiento del estrés académico A-CEA. El muestreo fue de tipo no probabilístico incidental. Una vez recolectados los cuestionarios, se procedió a la realización de una base de datos donde fueron seleccionados aquellos casos de estudio que se adecuaban a los criterios de inclusión previamente mencionados, y que respondían a la información requerida: partiendo de una muestra inicial de 524 casos, la muestra final quedó conformada por 401 estudiantes universitarios del Área Metropolitana, comprendidos entre 18 y 35 años. Finalmente, se llevó a cabo el procesamiento de los datos obtenidos utilizando el procesador estadístico IBM SPSS Statistics 20.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

1- Estrés académico

De los 401 estudiantes encuestados, según el Inventario SISCO, el 92,5 % refirió haber presentado estrés académico durante la cursada, a diferencia de un 7,5% que no lo hizo. En cuanto al nivel de estrés experimentado en el cuatrimestre, el mismo arrojó una media de 3,74 puntos ($DE = 1,00$) para quienes presentaban estrés. Por otro lado, se observaron diferencias matemáticas con aquellos que no se encontraban estresados, quienes arrojaron una puntuación inferior; con una media de 1,70 ($DE = 1,00$).

El puntaje total obtenido, para estrés académico en el Inventario SISCO fue moderado, con una media de 86,02 ($DE = 16$) en los estudiantes que referían estar estresados. Por otro lado se observaron diferencias matemáticas respecto de aquellos alumnos que referían no estar estresados, obteniendo una media inferior de 65,33 ($DE = 15$).

La tabla 1 presenta las medias y desvíos estándar para las siguientes dimensiones: estresores, síntomas y afrontamiento del cuestionario SISCO; discriminando entre el grupo que presenta estrés, del que no lo hace. Se encontraron diferencias matemáticas respecto de los “Estresores” y los “Síntomas”: los alumnos que referían no presentar estrés, obtuvieron puntuaciones menores en las situaciones vividas como estresantes con una media de 2,26 ($DE = ,57$) y en los síntomas, arrojando una media de 2,07 ($DE = ,62$).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las dimensiones de estrés académico

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Estresores	2,89	,66	2,26	,57	2,84	,67
Síntomas	2,90	,71	2,07	,62	2,84	,73
Afrontamiento	2,60	,65	2,41	,74	2,59	,66

A continuación, se exponen, en la tabla 2, los resultados obtenidos para cada subtipo de síntomas: físicos, psicológicos y comportamentales. En los estudiantes que presentaban estrés el puntaje más elevado se observa para los “Síntomas psicológicos”, con una media de 2,99 ($DE = 0,91$); y el más bajo para los “Síntomas comportamentales” ($M = 2,72$; $DE = ,88$). A su vez, se encontraron diferencias matemáticas entre quienes presentaban estrés académico y los que no, respecto de los “Síntomas físicos”, “Síntomas psicológicos” y “Síntomas

comportamentales”. Aquellos alumnos que referían presentar estrés obtuvieron puntajes más elevados en los tres tipos de síntomas.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Síntomas Físicos	2,96	,76	2,12	,64	2,89	,78
Síntomas Psicológicos	2,99	,91	2,08	,80	2,92	,93
Síntomas Comportamentales	2,72	,88	1,99	,87	2,66	,89

La tabla 3 refleja los resultados de las situaciones valoradas como estresantes presentadas en el Inventario SISCO. Los puntajes más elevados que se observan en los alumnos con estrés son: en primer lugar, las “Evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)” con una media de 3,68 ($DE = 1,10$), luego la “Sobrecarga de tareas y trabajos académicos” con una media de 3,31 ($DE = ,98$), y el “Tiempo limitado para hacer el trabajo” con una media de 3,15 ($DE = 1,24$). Por otro lado, se hallaron diferencias matemáticas en la todas las situaciones estresantes respecto de aquellos estudiantes que referían no presentar estrés durante la cursada, quienes arrojaron puntajes más bajos.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos estándar de situaciones estresantes

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Competencia entre pares	1,89	,96	1,57	,86	1,86	,95
Sobrecarga de tareas	3,31	,98	2,23	,82	3,23	1,01
Personalidad del profesor	2,68	1,02	2,33	,92	2,66	1,02
Evaluaciones	3,68	1,10	2,73	,91	3,61	1,11
Tipo de trabajo solicitado	2,95	1,17	2,27	,83	2,90	1,16
No entender los temas	2,86	1,16	2,43	,86	2,83	1,14
Participación en clase	2,60	1,32	2,17	1,12	2,57	1,31

Tiempo limitado	3,15	1,24	2,37	1,19	3,09	1,25
-----------------	------	------	------	------	------	------

La tabla 4 muestra los puntajes de los síntomas físicos con sus medias y desvíos estándar. Dentro del primer grupo de síntomas, las reacciones físicas que obtuvieron mayores puntajes fueron: La “Somnolencia o mayor necesidad de dormir” con una media de 3,29 ($DE = 1,24$), la “Fatiga crónica (cansancio permanente)” cuya media es de 3,20 ($DE = 1,12$) y los “Trastornos en el sueño” con una media de 2,96 ($DE = 1,16$). En relación a los estudiantes que no presentaron estrés, se observaron diferencias matemáticas. Los mismos arrojaron puntuaciones más bajas en todos los síntomas físicos.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de síntomas físicos

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Trastornos en el sueño	2,96	1,16	2,03	1,07	2,90	1,17
Fatiga crónica	3,20	1,12	2,13	,94	3,12	1,14
Dolores de cabeza	2,95	1,14	2,10	,96	2,88	1,15
Problemas de digestión	2,57	1,27	1,90	,99	2,52	1,27
Rascarse, morderse las uñas	2,79	1,47	2,07	1,17	2,73	1,46
Somnolencia	3,29	1,24	2,50	1,11	3,23	1,25

Seguidamente se presentan resultados para los síntomas psicológicos del Inventario SISCO que presentaron los estudiantes. En cuanto a los síntomas psicológicos, la “Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)”, con una media de 3,32 ($DE = 1,16$), la “Ansiedad, angustia o desesperación” cuya media es de 3,11 ($DE = 1,26$) y los “Problemas de concentración” con una media de 3,09 ($DE = 1,18$); obtuvieron los puntajes más elevados. A su vez, se observan diferencias matemáticas en relación a los alumnos que no presentaron estrés, quienes obtuvieron puntuaciones más bajas en todos los síntomas psicológicos. Las mismas se observan en la tabla 5.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de síntomas psicológicos

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Inquietud	3,32	1,16	2,13	1,01	3,23	1,19
Tristeza	2,76	1,23	1,80	,96	2,69	1,24
Ansiedad, angustia	3,11	1,26	1,87	,86	3,02	1,28
Problemas de concentración	3,09	1,18	2,57	1,19	3,05	1,19
Agresividad o irritabilidad	2,64	1,27	2,03	1,30	2,60	1,28

A continuación, se presentan resultados para los síntomas de tipo comportamentales del Inventario SISCO. Los síntomas comportamentales que se destacan fueron: el “Aumento o la disminución en el consumo de alimentos” con una media de 3,13 ($DE = 1,36$) y el “Desgano para realizar las tareas” con una media de 2,99 ($DE = 1,13$). En cuanto a los estudiantes sin estrés, se observaron diferencias matemáticas: obtuvieron puntuaciones menores en todos los síntomas comportamentales. Los puntajes se presentan en la tabla 6.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos de síntomas comportamentales

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Polemizar, discutir	2,37	1,18	1,70	,88	2,32	1,17
Aislamiento	2,36	1,27	1,97	1,13	2,33	1,26
Desgano	2,99	1,13	2,30	1,21	2,94	1,15
Consumo de alimentos	3,13	1,36	2,00	1,20	3,04	1,38

La tabla 7 presenta resultados para las estrategias de afrontamiento de Inventario SISCO empleadas por los estudiantes. Las más utilizadas por ellos fueron: la “Elaboración de un plan y la ejecución de tareas para llevarlo a cabo” con una media de 3,30 ($DE = 1,08$), la “Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)” con una media de 3,01

($DE = 1,31$) y la “Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)” cuya media es de 2,96 ($DE = 1,18$).

Tabla 7
Estadísticos descriptivos de estrategias de afrontamiento

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Habilidad asertiva	2,96	1,18	2,87	1,25	2,96	1,19
Plan y ejecución de tareas	3,30	1,08	3,03	1,35	3,28	1,10
Elogios a sí mismo	2,26	1,13	2,13	1,19	2,25	1,13
Religiosidad	1,60	1,02	1,37	,62	1,58	1,00
Búsqueda de información	2,48	1,30	2,67	1,29	2,50	1,30
Ventilación y confidencias	3,01	1,31	2,37	1,13	2,96	1,30

2- Estrategias de afrontamiento

En relación a las estrategias de afrontamiento, el puntaje total obtenido en el Inventario A- CEA para los estudiantes que referían estar estresados posee una media de 2,83 ($DE = ,63$). En cuanto a los alumnos sin estrés, la media obtenida es mayor, 3,01 ($DE = ,73$).

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en cada subdimensión del Inventario A- CEA de estrategias de afrontamiento.

La tabla 8 presenta resultados de las estrategias de afrontamiento. Si bien los puntajes obtenidos fueron similares, la estrategia más utilizada fue la “Reevaluación positiva” con una media de 2,84 ($DE = 0,74$), y la menos empleada la “Planificación” con una media de 2,82 ($DE = 0,78$). Se observan diferencias matemáticas, en relación a los estudiantes que no presentaban estrés, quienes obtuvieron mayores puntajes para la estrategia de “Reevaluación positiva”, con una media de 2,88 ($DE = ,76$).

Tabla 8
Estadísticos descriptivos de estrategias de afrontamiento

	Con estrés (n = 371)		Sin estrés (n = 30)		Total (n = 401)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Reevaluación positiva	2,84	,74	3,30	,87	2,88	,76
Búsqueda de apoyo	2,83	,98	2,67	1,01	2,82	,98
Planificación	2,82	,78	2,98	,82	2,83	,78
Puntaje Total	2,83	,63	3,01	,73	2,85	,64

3- Estrés académico y estrategias de afrontamiento

La tabla 9 presenta las correlaciones entre las dimensiones del estrés académico del Inventario SISCO y los tres tipos de estrategias de afrontamiento de la escala de afrontamiento A-CEA. Se observa que los “Síntomas” correlacionaron de forma significativa y negativa con la estrategia “Reevaluación positiva” ($r = -,104$; $p = ,046$), es decir que a mayor nivel de síntomas, el uso de la reevaluación positiva como estrategia de afrontamiento disminuye.

En cuanto al “Afrontamiento”, se observan correlaciones significativas y positivas con las estrategias: “Reevaluación positiva” ($r = ,363$; $p = ,000$), “Apoyo social” ($r = ,428$; $p = ,000$), y “Planificación” ($r = ,452$; $p = ,000$). Es decir que a mayor nivel de afrontamiento obtenido en el inventario SISCO, mayor uso de las estrategias evaluadas por el cuestionario A-CEA.

Tabla 9
Correlaciones entre estrés académico y estrategias de afrontamiento

	Reevaluación positiva	Apoyo social	Planificación
Estresores	-,074 ($p=,158$)	,067 ($p=,195$)	,011 ($p=,829$)
Síntomas	-,104 ($p=,046^*$)	,097 ($p=,061$)	-,020 ($p=,698$)
Afrontamiento	,363 ($p=,000^{**}$)	,428 ($p=,000^{**}$)	,452 ($p=,000^{**}$)

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

4- Síntomas y estrategias de afrontamiento

La tabla 10 presenta las correlaciones entre los síntomas de tipo físicos, psicológicos y comportamentales del Inventario SISCO y las estrategias de afrontamiento de la Escala A-CEA. Se observa que los “Síntomas físicos” correlacionaron de forma significativa y positiva con

“Apoyo social” ($r = ,116$; $p = ,025$): a mayor sintomatología física, mayor búsqueda de apoyo social.

En relación a los “Síntomas psicológicos”, los mismos correlacionaron significativamente y de forma negativa con la “Reevaluación positiva” ($r = -,141$; $p = ,006$). Es decir que: cuando el nivel de síntomas psicológicos aumenta, el uso de la estrategia de reevaluación positiva disminuye.

Tabla 10

Correlaciones entre tipos de síntomas y estrategias de afrontamiento

	Reevaluación positiva	Apoyo social	Planificación
Síntomas físicos	-,062 ($p=,234$)	,116 ($p=,025^*$)	,008 ($p=,871$)
Síntomas psicológicos	-,141 ($p=,006^{**}$)	,081 ($p=,121$)	-,042 ($p=,418$)
Síntomas comportamentales	-,053 ($p=,305$)	,042 ($p=,415$)	-,018 ($p=,727$)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

5- Afrontamiento y estrategias de afrontamiento

La tabla 11 muestra las correlaciones entre la dimensión “Afrontamiento” del Inventario SISCO y los tres tipos de estrategias de afrontamiento de la Escala A-CEA: “Reevaluación positiva”, “Apoyo social” y “Planificación”.

La “Habilidad asertiva” correlacionó de forma significativa y positiva con los tres tipos de estrategias. Cuando ésta aumenta; tanto el empleo de la “Reevaluación positiva” ($r = ,310$; $p = ,000$), como la “Búsqueda de apoyo social” ($r = ,161$; $p = ,002$) y la “Planificación” ($r = ,265$; $p = ,000$), son mayores.

A su vez, la “Elaboración de un plan y la ejecución de sus tareas” correlacionó significativamente y de forma positiva con las tres estrategias antes mencionadas: “Reevaluación positiva” ($r = ,249$; $p = ,000$), “Búsqueda de apoyo social” ($r = ,122$; $p = ,019$) y “Planificación” ($r = ,540$; $p = ,000$).

En cuanto a los “Elogios a sí mismo”, correlacionaron de forma significativa y positiva con las estrategias de la Escala A-CEA: a mayores elogios a sí mismo, mayor “Reevaluación positiva” ($r = ,326$; $p = ,000$), “Apoyo social” ($r = ,200$; $p = ,000$) y “Planificación” ($r = ,284$; $p = ,000$).

Respecto a la “Religiosidad”, correlacionó de forma significativa y positiva con las estrategias de “Reevaluación positiva” ($r = ,105$; $p = ,044$) y “Apoyo social” ($r = ,140$; $p = ,007$).

Cuando se incrementa el nivel de religiosidad, el empleo de la reevaluación positiva y el apoyo social como estrategias de afrontamiento, también es mayor.

Por otro lado, la “Búsqueda de información sobre la situación” correlacionó significativamente y de forma positiva con los tres tipos de estrategias: es decir que a mayor búsqueda de información, mayor uso de la “Reevaluación positiva” ($r = ,147$; $p = ,005$), el “Apoyo social” ($r = ,233$; $p = ,000$) y la “Planificación” ($r = ,189$; $p = ,000$).

Finalmente, la “Ventilación y confidencias” correlacionaron positiva y significativamente con “Apoyo social” ($r = ,520$; $p = ,000$) y “Planificación” ($r = ,155$; $p = ,003$). Estas dos últimas estrategias aumentan cuando la ventilación y confidencias son mayores.

Tabla 11
Correlaciones entre afrontamiento y estrategias de afrontamiento

	Reevaluación positiva	Apoyo social	Planificación
Habilidad asertiva	,310 ($p=,000^{**}$)	,161 ($p=,002^{**}$)	,265 ($p=,000^{**}$)
Plan y ejecución de tareas	,249 ($p=,000^{**}$)	,122 ($p=,019^*$)	,540 ($p=,000^{**}$)
Elogios a sí mismo	,326 ($p=,000^{**}$)	,200 ($p=,000^{**}$)	,284 ($p=,000^{**}$)
Religiosidad	,105 ($p=,044^*$)	,140 ($p=,007^{**}$)	,098 ($p=,059$)
Búsqueda de información	,147 ($p=,005^{**}$)	,233 ($p=,000^{**}$)	,189 ($p=,000^{**}$)
Ventilación y confidencias	,090 ($p=,084$)	,520 ($p=,000^{**}$)	,155 ($p=,003^{**}$)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6- Análisis de diferencias entre grupos

A- Diferencias según sexo

La tabla 12 presenta resultados del estrés académico, según el sexo de los estudiantes. Se observaron diferencias significativas tanto en los “Estresores” ($F(371,1) = 12,595$; $p = ,000$), como en los “Síntomas” ($F(371,1) = 21,973$; $p = ,000$). Los alumnos del sexo femenino presentan puntajes más altos de estrés en las situaciones académicas valoradas como estresantes, con una media de 2,97 ($DE = ,63$) y de mayor nivel de síntomas, cuya media es de 3,02 ($DE = ,70$), en comparación a los alumnos de sexo masculino. Sin embargo, los hombres

presentan niveles más altos en “Afrontamiento”, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 12
Diferencias según sexo en estrés académico

Estrés académico	Sexo				ANOVA	
	Femenino		Masculino		F	p
	Media	DE	Media	DE		
Estresores	2,97	,63	2,71	,67	12,595	,000
Síntomas	3,02	,70	2,65	,68	21,973	,000
Afrontamiento	2,59	,64	2,63	,68	,384	,536

A continuación, se presentan resultados para las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, apoyo social y planificación, según el sexo de los estudiantes. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los estudiantes. Los hombres obtuvieron puntajes más elevados en las estrategias de: “Reevaluación positiva”, con una media de 3,06 ($DE = ,70$) y “Planificación” cuya media es de 2,99 ($DE = ,77$); mientras que las mujeres lo hicieron en la estrategia de “Apoyo social” con una media de 2,90 ($DE = ,99$). Los valores se muestran en la tabla 13.

Tabla 13
Diferencias según sexo en estrategias de afrontamiento

Estrés académico	Sexo				ANOVA	
	Femenino		Masculino		F	p
	Media	DE	Media	DE		
Reevaluación positiva	2,75	,73	3,06	,70	14,692	,000
Apoyo social	2,90	,99	2,67	,95	4,224	,041
Planificación	2,75	,77	2,99	,77	7,687	,006

B- Diferencias según rango etario

La tabla 14 presenta resultados para las dimensiones de estrés académico: “Estresores”, “Síntomas” y “Afrontamiento”; según el rango etario de los estudiantes. En ese sentido, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 14
Diferencias según rango etario en estrés académico

Estrés académico	Rango etario						ANOVA	
	18 a 21		22 a 25		26 a 35		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Estresores	2,90	,60	2,95	,70	2,77	,71	1,674	,189
Síntomas	2,94	,71	2,91	,71	2,77	,73	1,449	,236
Afrontamiento	2,57	,65	2,69	,60	2,53	,73	1,589	,205

La tabla 15 presenta las medias y desvíos estándar para las estrategias de afrontamiento: “Reevaluación positiva”, “Apoyo social” y “Planificación”, según el rango etario de los estudiantes. Las diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

Tabla 15
Diferencias según rango etario en estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Rango etario						ANOVA	
	18 a 21		22 a 25		26 a 35		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Reevaluación positiva	2,79	,71	2,88	,77	2,94	,74	1,189	,306
Apoyo social	2,80	1,02	2,88	,93	2,82	,97	,259	,772
Planificación	2,79	,77	2,81	,80	2,93	,76	,739	,478

C- Diferencias según ocupación

La tabla 16 presenta las medias y desvíos estándar para las dimensiones del estrés académico: “Estresores”, “Síntomas” y “Afrontamiento”, según la ocupación de los estudiantes. En cuanto a las diferencias observadas, no resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 16
Diferencias según ocupación en estrés académico

Estrés académico	Ocupación				ANOVA	
	Trabaja		No trabaja		F	p
	Media	DE	Media	DE		
Estresores	2,87	,67	2,92	,64	,508	,476
Síntomas	2,87	,73	2,93	,69	,660	,417
Afrontamiento	2,63	,67	2,57	,63	,714	,399

La tabla 17 presenta las medias y desvíos estándar para las estrategias de afrontamiento: “Reevaluación positiva”, “Apoyo social” y “Planificación”, según la ocupación de los estudiantes. En ese sentido, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 17

Diferencias según ocupación en estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Ocupación				ANOVA	
	Trabaja		No trabaja		F	p
Media	DE	Media	DE			
Reevaluación positiva	2,88	,75	2,80	,72	1,036	,310
Apoyo social	2,86	,99	2,79	,98	,443	,506
Planificación	2,87	,76	2,77	,79	1,475	,225

D- Diferencias según año de cursada

La tabla 18 presenta resultados para las dimensiones del estrés académico: “Estresores”, “Síntomas” y “Afrontamiento”, según el año de cursada de los estudiantes. En ese sentido, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 18

Diferencias según año de cursada en estrés académico

Estrés académico	Año de cursada						ANOVA	
	1° y 2°		3° y 4°		5° y 6°		F	p
Media	DE	Media	DE	Media	DE			
Estresores	2,81	,65	2,93	,68	2,97	,60	1,845	,160
Síntomas	2,95	,72	2,86	,71	2,91	,70	,630	,533
Afrontamiento	2,59	,68	2,61	,61	2,61	,73	,056	,946

La tabla 19 presenta resultados para las estrategias de afrontamiento: “Reevaluación positiva”, “Apoyo social” y “Planificación”, según el año de cursada de los estudiantes. Las diferencias observadas, no son estadísticamente significativas.

Tabla 19

Diferencias según año de cursada en estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Año de cursada						ANOVA	
	1° y 2°		3° y 4°		5° y 6°		F	p
Media	DE	Media	DE	Media	DE			
Reevaluación positiva	2,77	,73	2,90	,72	2,85	,82	1,154	,317
Apoyo social	2,86	1,06	2,75	,93	3,02	,95	1,722	,180
Planificación	2,79	,75	2,81	,81	2,94	,75	,740	,478

E- Diferencias según estado civil

La tabla 20 presenta resultados para las dimensiones del estrés académico: “Estresores”, “Síntomas” y “Afrontamiento”, según el estado civil de los estudiantes. En ese sentido, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 20
Diferencias según estado civil en estrés académico

Estrés académico	Estado civil				ANOVA	
	Sin pareja		En pareja		F	p
	Media	DE	Media	DE		
Estresores	2,90	,63	2,86	,71	,317	,574
Síntomas	2,87	,71	2,97	,71	1,486	,224
Afrontamiento	2,61	,68	2,58	,60	,243	,622

A continuación, se presentan resultados para las estrategias de afrontamiento de la Escala A-CEA según el estado civil de los alumnos. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los estudiantes, salvo una tendencia a la significación en el uso de la estrategia “Apoyo social” ($F(371,1) = 3,348$; $p = ,068$): los estudiantes que se encontraban en pareja obtuvieron un puntaje mayor, con una media de 2,97 ($DE= ,93$); respecto de los alumnos solteros, cuya media fue de 2,77 ($DE= 1,00$). Los puntajes se observan en la tabla 21.

Tabla 21
Diferencias según estado civil en estrategias de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	Estado civil				ANOVA	
	Sin pareja		En pareja		F	p
	Media	DE	Media	DE		
Reevaluación positiva	2,87	,77	2,79	,67	1,092	,297
Apoyo social	2,77	1,00	2,97	,93	3,348	,068
Planificación	2,85	,81	2,77	,71	,826	,364

DISCUSION

La presente investigación tuvo como objetivo principal, determinar si existe relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento, en una muestra de 401 estudiantes del área Metropolitana de Buenos Aires.

En relación al estrés académico, más del 90% de los estudiantes refirió presentar estrés durante la cursada, en un nivel moderado; lo cual señala la relevancia del estudio del estrés en dicho ámbito. Dentro de las dimensiones del estrés, los alumnos presentaron puntuaciones más elevadas para los síntomas y las situaciones valoradas como estresantes, respecto del afrontamiento. El Modelo Transaccional del Estrés propuesto por Lazarus (1984, citado en Sandín, 2008), explica que ante un evento estresor, la persona realiza una evaluación tanto de la situación como de sus propios recursos disponibles para afrontarla. En ese sentido, que los alumnos hayan obtenido puntajes inferiores en la dimensión de afrontamiento del Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007), y uno mayor en los síntomas y estresores, podría deberse a que las situaciones académicas presentadas, fueran evaluadas como amenazantes y los recursos para afrontarlas como escasos.

En cuanto a los tipos de síntomas, los alumnos tuvieron puntaje más elevado en los síntomas de tipo psicológicos. En ese caso, los síntomas que arrojaron puntajes más altos fueron la inquietud, la ansiedad, angustia o desesperación y los problemas de concentración. Dentro de los síntomas físicos, la somnolencia, la fatiga crónica y los trastornos en el sueño presentaron puntajes más altos. Por último, los síntomas comportamentales que se destacaron fueron: el aumento o la disminución en el consumo de alimentos y el desgano para realizar las tareas. En ese sentido, siguiendo el Modelo Sistémico Cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza Macías (2007), los alumnos sufrirían un desequilibrio sistémico frente a las situaciones académicas de estrés, cuando se manifiestan dichos síntomas. Atento a ello, sería importante evaluar si los mismos se mantienen o no en el tiempo, una vez que el estresor haya desaparecido; es decir si el alumno logra restablecer el equilibrio perdido, posteriormente. Si esto no sucede, podría ser perjudicial para la salud de los estudiantes. En ese caso, el estrés sería conceptualizado de forma negativa, como “distrés”, no ha resultado adaptativo para la situación presentada (Calvete & Palmero, 2008). Siguiendo esa línea, se considera que el estrés resulta adaptativo cuando permite a la persona generar una movilización psicofisiológica necesaria para resolver el problema, que una vez que se extingue el estresor, el nivel de activación disminuye.

Las situaciones más estresantes responden a las “Evaluaciones”, “Sobrecarga de tareas” y “Falta de tiempo para realizarlas”, al igual que en los estudios de García-Ros et al.

(2012) donde se observa que dentro de los estresores académicos se destacan con puntajes más elevados la sobrecarga, la falta de tiempo y los exámenes, como así también la exposición de trabajos; y el estudio de Pozos-Radillo et al. (2015) donde la sobrecarga académica y la participación en clase, fueron asociados a niveles más altos de sintomatología física, psicológica y comportamental.

En cuanto al empleo de las estrategias de afrontamiento, resultó ser moderado, es decir que los estudiantes responden a las situaciones estresantes del ámbito académico con un afrontamiento por aproximación. La más utilizada fue la reevaluación positiva. Es decir, aquellas tendientes a la resolución del problema, donde la persona se esfuerza por modificar al estresor (Duhachek & Oakley, 2007), en ese sentido, los estudios de Contreras-Gutiérrez, Aragón-Borja y Chávez-Becerra (2012) junto con los de Estévez Campos, Oliva Delgado y Parra Jiménez (2012) señalan que resultan ser las más adaptativas para el estrés académico.

La distinción entre los alumnos que manifestaron no presentar estrés y los que sí presentaban, permitió observar diferencias matemáticas. Los estudiantes que no presentaban estrés obtuvieron puntuaciones más bajas en las situaciones académicas valoradas como estresantes y los síntomas. A su vez, presentaron diferencias matemáticas para la estrategia de reevaluación positiva, empleándola en mayor medida que los estudiantes que referían estar estresados. Sin embargo no es adecuado establecer la significación estadística de las diferencias mencionadas, debido a la diferencia de tamaño de los grupos, dejando abierto el interrogante para futuros estudios. En este sentido, cabe señalar la importancia que implica la posibilidad de darle un nuevo significado, a la situación estresante, a través de la reevaluación (Lazarus & Folkman, 1986), para poder afrontarla con menor nivel de estrés y sintomatología. A su vez al realizar el estudio correlacional de las variables trabajadas, se observó que ante el incremento de los síntomas; el uso de la reevaluación positiva como estrategia de afrontamiento, por parte de los alumnos que se mostraban estresados, disminuye. En la misma línea, el estudio de Contreras-Gutiérrez et al. (2012) señala que el pensamiento constructivo, que implica la percepción de las situaciones como retos y los recursos disponibles como suficientes para afrontarla; se asocia con el empleo de estrategias de afrontamiento tendientes a la resolución de problemas, mientras que el pensamiento no constructivo se relaciona con el uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas para el contexto académico. En ese sentido, el pensamiento constructivo y la reevaluación positiva favorecerían un nivel de estrés académico más bajo en los estudiantes, y la adopción de estrategias de afrontamiento más adecuadas, debido a la evaluación de sus propios recursos de afrontamiento y de la situación de una forma más positiva.

Por otro lado, la evaluación de los distintos tipos de síntomas permitió observar una correlación significativa entre los “Síntomas físicos” y el “Apoyo social”: cuando la sintomatología física aumentaba, la búsqueda de apoyo social era mayor. El uso de este tipo de estrategia para enfrentar los síntomas físicos, en lugar de otras; podría deberse a los supuestos que proponen los modelos de amortiguación y de efectos directos, señalados por Rodin y Salovey (1989, citado en Sandín, 2008). En el primer modelo el apoyo social favorece la adaptación y afrontamiento de la situación estresante; mientras que el modelo de efectos directos atribuye al apoyo social, los efectos positivos que pueda generar sobre la salud, pudiendo acudir a él en ese caso para reducir los síntomas.

Al realizar la diferencia de grupos, se observaron diferencias significativas en relación al sexo de los estudiantes. Las mujeres presentaron mayores niveles de estrés en las situaciones académicas evaluadas, junto con un mayor nivel de síntomas; al igual que en el estudio realizado por Pozos-Radillo et al. (2015). Por otro lado, si bien los hombres presentaron niveles más elevados de afrontamiento, las diferencias no son significativas.

Los hombres obtuvieron puntajes más elevados en las estrategias de: “Reevaluación positiva y “Planificación”); mientras que las mujeres lo hicieron en la estrategia de “Apoyo social” como ocurrió en los estudios de Estévez Campos, Oliva Delgado y Parra Jiménez, (2012) y en el de Cabanach et al. (2013).

En relación al año de la carrera que se encontraban cursando los estudiantes, no se observaron diferencias significativas ni para el estrés ni en las estrategias utilizadas; en contraposición a los estudios realizados por García-Ros et al. (2012) y por Mazo Zea, Londoño Martínez y Gutiérrez Vélez (2013), donde los alumnos de primer año de las carreras universitarias y los que se encontraban por finalizarlas presentaban mayores niveles de estrés.

Respecto de la ocupación de los estudiantes, quienes trabajaban no mostraron diferencias significativas respecto de los que no lo hacían, ya sea en los niveles de estrés presentado como en el afrontamiento. Así mismo, el rango etario de los alumnos tampoco mostró diferencias significativas en las variables trabajadas.

Por otro lado, el estado civil de los estudiantes arrojó diferencias en cuanto al empleo del apoyo social como estrategia de afrontamiento. Aquellos que se encontraban en pareja acudieron en mayor medida al uso de esta estrategia; tendiente a la búsqueda de comprensión, consejo o información por parte de otros (Cabanach, et al. 2010), que los que los alumnos solteros. Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas en cuanto al nivel de estrés académico presentado en ambos casos.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio: en primer lugar, se encuentra la distribución de la muestra según el sexo, ya que presenta un porcentaje mayor de mujeres que de hombres. A su vez, el tamaño de la misma se suma como una posible limitante a la hora de generalizar los resultados. Por otro lado, sería importante observar en un estudio longitudinal la duración de los síntomas presentados para evaluar si se mantienen en el tiempo, una vez finalizada la situación estresante o desaparecen, ya que podría poner en riesgo la salud del estudiante.

CONCLUSIONES

Esta investigación permite una aproximación al fenómeno del estrés académico presentado en los alumnos del área Metropolitana de Buenos Aires y las estrategias de afrontamiento utilizadas, como así también aportar más información sobre la temática a los estudios que anteceden, en relación a la problemática planteada y conocer cómo se presenta el estrés académico en nuestra población.

Al igual que en otras investigaciones, se pudo observar que el estrés académico se encuentra presente en las aulas de los alumnos universitarios en un nivel moderado.

En cuanto a las principales fuentes de estrés, se han podido identificar las situaciones de evaluación, la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para resolver las mismas, al igual que en otros estudios.

Respecto de los síntomas, los de tipo psicológico son los que se presentan en mayor medida en los estudiantes. Dentro de los síntomas psicológicos se destacaron la inquietud, los problemas de concentración y la ansiedad. En ese sentido, cuando los síntomas eran mayores, se observó que las estrategias de reevaluación positiva disminuían. Por lo que cabe destacar la importancia de la evaluación del estresor que realicen; respecto del nivel de estrés presentado.

En relación a las estrategias de afrontamiento, los alumnos presentaron un nivel moderado de afrontamiento aproximativo. Si bien la más utilizada fue la reevaluación positiva, se observó que las mujeres recurren en mayor medida que los hombres, a la estrategia de apoyo social, confirmando una de las hipótesis del presente estudio; y que los hombres se orientan en mayor medida a aquellas tendientes a la resolución de problemas. A su vez, cuando los síntomas de tipo físicos aumentan, la estrategia de apoyo social es más utilizada.

Al realizar las diferencias de grupos, se observó que las mujeres presentaron mayores niveles de estrés que los hombres, acompañado de una mayor sintomatología y evaluación de eventos como estresantes.

En relación al rango etario, la ocupación y el año de cursada, no se hallaron diferencias significativas para el estrés académico y las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, en el estado civil, se observó que el apoyo social era más utilizado como estrategia de afrontamiento por aquellas personas que se encontraban en pareja.

De cara al futuro, sería importante evaluar la duración de los síntomas presentados en los estudiantes, en relación a la situación académica estresante; dado la implicancia que los mismos pueden tener en perjuicio de la su salud. A su vez, el desarrollo de programas o cursos tendientes a desarrollar estrategias más adaptativas. Por otro lado, siendo que las situaciones académicas más estresantes que se presentaron en este estudio se relacionan con: la sobrecarga de tareas, la falta de tiempo para realizarlas y dentro de los síntomas físicos se destacan la somnolencia, fatiga y trastornos del sueño; sería oportuno evaluar los programas académicos, respecto de la distribución de las evaluaciones y tareas solicitadas en el calendario académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Psicología Científica*, 4, 15- 20.
- Barraza Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 9(10), 77-83.
- Barraza, M. A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 270- 289.
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3(2), 65 – 82.
- Cabanach, R. G., Antonio Valle, R.G., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51- 64.
- Cabanach, R. G.; Fariña, F.; Freire, C.; González, P.; & Ferradás, M.; (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education & Psychology*, 6(1), 19-32.
- Caldera, J.F., Pulido, B.E, & Martinez, M.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.
- Calvete, E. & Palmero, F. (2008). El proceso de estrés. En F. Palmero, “*Motivación y emoción*”. (Cap. 12, 377- 405) Madrid: Mc Graw Hill.
- Contreras-Gutiérrez, O.; Aragón-Borja, L. E.; & Chávez-Becerra, M. (2012). Pensamiento constructivo y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 39-53.
- Duhachek, A. & Oakley, J.L. (2007). Mapping the Hierarchical Structure of Coping: Unifying Empirical and Theoretical Perspectives. *Journal of Consumer Psychology*, 17 (3), 218-233.
- Estévez Campos, R. M., Oliva Delgado, A., & Parra Jiménez, Á. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(2), 39-53.
- Fernández, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & De la Iglesia, G. (2008). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios.

- Revista de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana*, 1(27), 63-84.
- García-Ros, R.; Pérez-Blasco, J.; Natividad, L. A.; Pérez-González, F. (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*. Barcelona: Martinez- Roca.
- Malo Salavarieta, D. E., Cáceres Cáceres, G.S., & Peña Ballesteros, G.H. (2010). Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 26-42.
- Martín, I. M. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 87-99.
- Martín, M. & Grau Abalo, J. A. (2007). Instrumentos para el estudio del estrés y el afrontamiento. En González Llana, M., *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. (Cap. 11, 219- 261) La Habana: Ciencias Médicas
- Martínez, E. S., & Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- Mazo Zea, R., Londoño Martínez, K., & Gutiérrez Vélez, Y. F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M.C. (2008). Adaptación y validación del Inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 305- 312.
- Ministerio de Educación (2016). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria.
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Campos, A. P., Acosta-Fernández, M., & de los Ángeles Aguilera V, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.
- Sandín, B. (2008). El estrés. En A. Belloch; B. Sandín & F. Ramos, *Manual de psicopatología*. Vol. 2 (Cap. 1, 3- 42, 2ª ed.) Madrid: Mc Graw Hill.

ANEXO A

Figura 1: Distribución de la muestra según rango etario

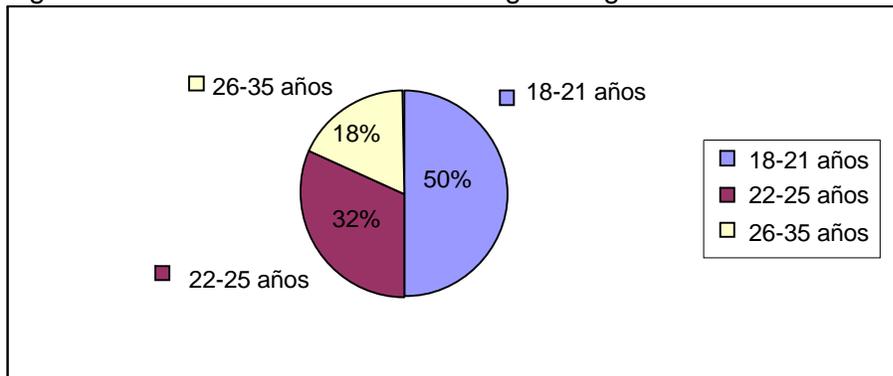


Figura 2: Distribución de la muestra según área disciplinar

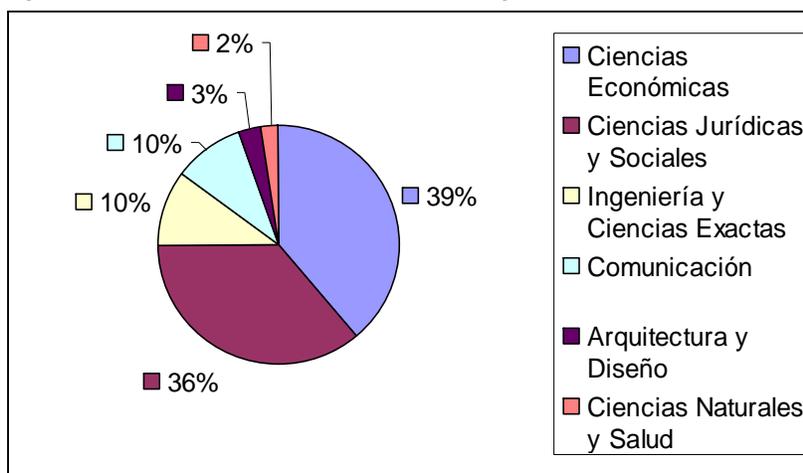
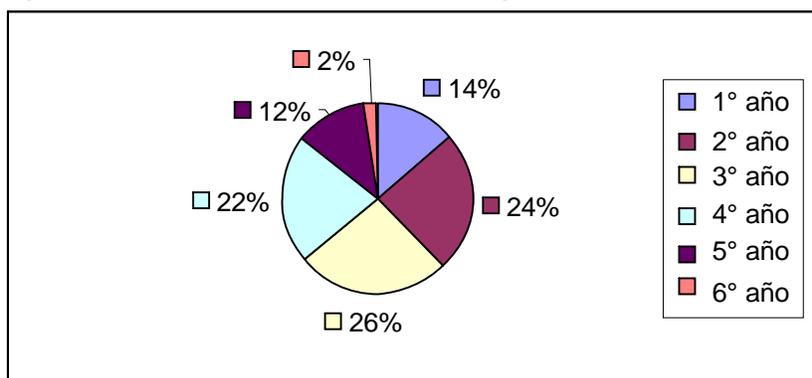


Figura 3: Distribución de la muestra según año de cursada



ANEXO B

A

Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007).

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí No

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señale su nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señale con qué frecuencia le inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc)					
No entender los temas que se abordan en clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones ,etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estaba preocupado o nervioso.

A					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
B					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
C					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					

Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señal con qué frecuencia utilizó las siguientes estrategias para enfrentar la situación que le causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, Ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra _____ (Especifique)					

B

Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010).

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés. Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

	(1) Nunca	(2) Alguna vez	(3) Bastantes veces	(4) Muchas veces	(5) Siempre
1.-Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.					
2.-Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo.					
3.-Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo.					
4.-Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo.					
5.-Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.					
6.-Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen.					
7.-Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo.					
8.-Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.					
9.-Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo.					
10.-Cuando me enfrento a una situación					

problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.					
11.-Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.					
12.-Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.					
13.-Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.					
14.-Cuando me enfrento a una situación problemática, busqué consejo y solicité ayuda a otras personas.					
15.- Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.					
16.- Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas.					
17.- Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones.					
18.- Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.					
19.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.					
20.- Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.					
21.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación.					
22.- Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.					
23.- Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.					

C

Cuestionario Socio Demográfico

Sexo: Hombre Mujer

Edad: Nacionalidad:.....

Estado Civil: Soltero/a Casado/a Divorciado/a
Viudo/a En pareja

Hijos: Sí No

Posee otros estudios universitarios (Finalizados): Sí No

Carrera que se encuentra cursando:.....

Universidad:.....

Duración de la carrera (En años): 1 2 3 4 5 Más

Modalidad de cursada: Presencial Virtual (A Distancia)

Año de cursada en el que se encuentra (1ro, 2do, 3ro, 4to, 5to, otro):.....

Cantidad de materias que está cursando:.....

Año en que inició la carrera:

Ocupación:

Comentarios:.....