



UNIVERSIDAD DE A CORUÑA
ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA Y PODOLOGÍA
(CAMPUS DE FERROL)

-TESIS DOCTORAL-

**Implicaciones de la respuesta de estrés sobre
el proceso de estudio en estudiantes de
Ciencias de la Salud.**

Autor:
Manuel Romero Martín

Ferrol 2008-2009



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

INFORMA:

La tesis presentada por D. MANUEL ROMERO MARTÍN, titulada "Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud", reúne todos los requisitos científicos para su lectura y defensa públicas.

A Coruña, 2 de septiembre de 2008



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

ISABEL PIÑEIRO AGUÍN, Profesora Ayudante Doctora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

INFORMA:

La tesis presentada por D. MANUEL ROMERO MARTÍN, titulada "Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud", reúne todos los requisitos científicos para su lectura y defensa públicas.

A Coruña, 2 de septiembre de 2008



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, profesora contratada doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

INFORMA:

La tesis presentada por D. MANUEL ROMERO MARTÍN, titulada "*Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud*", reúne los requisitos científicos para su lectura y defensa públicas.

A Coruña, a 2 de Septiembre de 2008

AGRADECIMIENTOS:

Son muchas las personas cuya colaboración ha hecho posible que este trabajo de investigación llegue a su término y, en justicia, no debo olvidarme de ninguna, por eso quisiera manifestar mi agradecimiento en primer lugar, a los alumnos de la Universidad de A Coruña, que han cumplimentado los cuestionarios. La misma gratitud quiero mostrar a las Direcciones de las Escuelas Universitarias de Fisioterapia y Enfermería y Podología, por haberme autorizado la recogida de información, al igual que a los profesores, por haberme cedido su tiempo de clase para este fin.

Las valiosas indicaciones en tiempo y hora realizadas por los directores de esta investigación, el Dr. D. Ramón González Cabanach, la Dra. Dña. Isabel Piñeiro Aguin y la Dra. Dña. Susana Rodríguez Martínez merecen una solemne y permanente gratitud y han conjugado perfectamente el asesoramiento científico con la adecuada motivación en los momentos oportunos, sin regatear dedicación.

También quisiera dar las gracias a los miembros del Departamento de Psicología Evolutiva y del Departamento de Ciencias de la Salud y a los compañeros del Equipo de Dirección de la Escuela Universitaria de Enfermería y Podología, especialmente a los que día tras día ejercieron sobre mi una influencia positiva para llevar a buen fin este trabajo de investigación.

-TESIS DOCTORAL-

**Implicaciones de la respuesta de estrés sobre
el proceso de estudio en estudiantes de
Ciencias de la Salud.**

Autor:

Manuel Romero Martín

Directores:

Dr. D. Ramón González Cabanach

Dra. Dña. Isabel Piñeiro Aguin

Dra. Dña. Susana Rodríguez Martínez

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	6
-------------------	---

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EL ESTRÉS

1. INTRODUCCIÓN.....	13
2. ESTRÉS COMO ESTÍMULO	15
3. ESTRÉS COMO RESPUESTA	23
4. ESTRÉS COMO RELACIÓN INDIVIDUO AMBIENTE: EL MODELO COGNITIVO DE LAZARUS Y FOLKMAN.....	33
4.1. LOS PROCESOS DE VALORACIÓN COGNITIVA	34
4.2. AFRONTAMIENTO.....	38
5. CONCEPTO DE ESTRÉS	44

CAPÍTULO II: EL ESTRÉS EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

1. INTRODUCCIÓN.....	49
2. FUENTES DE ESTRÉS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO: 2.1. LOS ESTRESORES ACADÉMICOS	52
3. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO	64
3.1. EMOCIONES, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO	67
3.2. ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	72
4. VARIABLES PERSONALES MODULADORAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO	76
5. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS	83

CAPÍTULO III: VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES Y ESTRÉS EN CONTEXTO ACADÉMICO

1. EL PAPEL DE LAS VARIABLES PERSONALES EN EL ESTRÉS	90
2. LAS CREENCIAS DE LA AUTOEFICACIA	91
3. VARIABLE PERSONAL SEXO Y EL ESTRÉS.....	98
4. VARIABLES CONTEXTUALES. LA INFLUENCIA DE LA TITULACIÓN Y DEL CURSO DEL ESTUDIANTE	103

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	108
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
2.1. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	109
2.1.1. Hipótesis relativas al objetivo 2.1.....	110
2.1.2. Hipótesis relativas al objetivo 2.2.....	111
2.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	111
2.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	113
2.4. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	115
2.4.1. Variables consideradas en la investigación	115
a) Variables objeto de descripción y comparación.....	116
b) Variables consideradas para la constitución de grupos	116
2.4.2. Operativización de las variables	117
2.4.3. Investigación de medida	118
a) Cuestionario de estrés académico (CEA). Escala de expresores académicos	119
b) Cuestionario de estrés académico (CEA). Escala de afrontamiento	123
c) Cuestionario de estrés académico (CEA). Escala de respuesta	127
2.4.4. Técnicas de análisis de datos utilizadas.....	130

CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA EN LAS VARIABLES DE ESTRÉS	132
1.1. PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS	133
1.2. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.....	138
1.3. RESPUESTAS DE ESTRÉS	140
2. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE ESTRÉS EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN Y EL CURSO	143
2.1. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA TITULACIÓN	143
2.2. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CURSO.....	148
3. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE ESTRÉS EN FUNCIÓN DEL SEXO	153

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	157
---------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
----------------------------------	-----

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE MEDIDA. CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO	211
---	-----

La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone necesariamente considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, resulta relevante la identificación de los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran en la realización de su trabajo académico, así como de la relación que tienen con su bienestar psicológico y su desempeño académico.

Aunque el aprendizaje universitario ha recibido una escasa atención, en los últimos años se constata una creciente preocupación por la calidad de los aprendizajes del estudiante de estos niveles y, en general, por su formación integral (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000). Por un lado, se han estudiado factores relacionados con aspectos externos, como el tiempo dedicado al estudio (Plant, Ericsson, Hill y Asberg, 2005), la realización de actividades extraacadémicas (Cheung y Kwok, 1998; Rosário, Mourao, Soares, Chaleta, Grácio, Simoes, Núñez y González-Pienda, 2005) y la influencia de factores contextuales y ambientales (Pike, 2005). Por otro lado, también se ha investigado la relevancia de factores internos como, por ejemplo, variables de personalidad (Paunones y Ashton, 2001) o factores vinculados con su forma de aprender, como los enfoques de aprendizaje (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Biggs, 2001; Entwistle y Waterson, 1988), las estrategias de aprendizaje (Cano, 2005; Tuckman, 2003; Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006), o los aspectos motivacionales que le condicionan (Rodríguez, González-Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004; Wolters, 2003).

Sin embargo, con la salvedad de la investigación sobre la ansiedad en contextos académicos, muy especialmente la vinculada a situaciones de examen (Zeidner, 1998), apenas existen estudios que se hayan ocupado del rol del afecto y las emociones en el aprendizaje

(Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002). Así, en el momento presente el conocimiento del que disponemos acerca de cómo diferentes estados de ánimo y emociones podrían dirigir o guiar la cognición y el aprendizaje resulta todavía bastante limitado (Linnenbrink y Pintrich, 2002). En efecto, tras más de cuarenta años de revolución cognitiva, desde la psicología tenemos todavía el gran reto de entrar a estudiar en serio la revolución afectivo-motivacional. Los sentimientos, las emociones y los afectos que los estudiantes experimentan en las situaciones académicas siguen siendo una asignatura pendiente para la investigación en nuestro campo.

El estrés no es propiamente ni una emoción ni un motivo (Fernández- Abascal, 2003); no obstante, para cumplir sus funciones mantiene una estrecha colaboración con ambos aspectos, pudiendo contemplarse como un proceso motivacional de emergencia y como el principal generador de emociones de toda la actividad humana.

El estrés no es nocivo en sí mismo. Los principales aspectos positivos serán el proporcionar las energías que se anticipan como necesarias para ajustarse a las nuevas condiciones. Por tanto, el estrés aumenta la resistencia y moviliza las energías para alcanzar resultados satisfactorios en las actividades. Solamente cuando la experiencia de estrés resulta incontrolable y excesiva, en intensidad o en frecuencia, las consecuencias psicósomáticas se hacen predominantemente desagradables y patológicas –*distrés*–, siendo esta cara nociva del estrés la predominante hoy día, y es este sentido negativo el que suele considerarse en los diferentes estudios que lo abordan (Manassero et al., 2003).

A diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés psicosocial (acontecimientos vitales estresantes, estrés laboral, etc.), existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones, puede llegar a tener sobre la salud, el

bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes y, en especial, de los estudiantes universitarios. Como señala Muñoz (2004), el estrés del estudiante constituye un problema que, pese a su notable incidencia en la vida cotidiana de un amplio sector de la sociedad, no ha recibido la suficiente atención por parte de los investigadores del campo de la Psicología, ni por parte de pedagogos, psicopedagogos y educadores.

De hecho, no podemos dejar de tener presente que el cambio de la universidad de “élite”, tanto social como institucional, a la universidad de “masas” ha introducido algunos elementos potencialmente provocadores de estrés, tanto en el colectivo docente como estudiantil. Entre ellos, Polo, Hernández y Pozo (1996) apuntan como uno de los más relevantes para el alumnado el de la competitividad, fruto de los desajustes entre el número de titulados y las oportunidades que les ofrece el mercado laboral. Por otro lado, la exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones más bajos del sistema educativo no siempre ayudan a la adaptación natural del estudiante al ámbito universitario (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006).

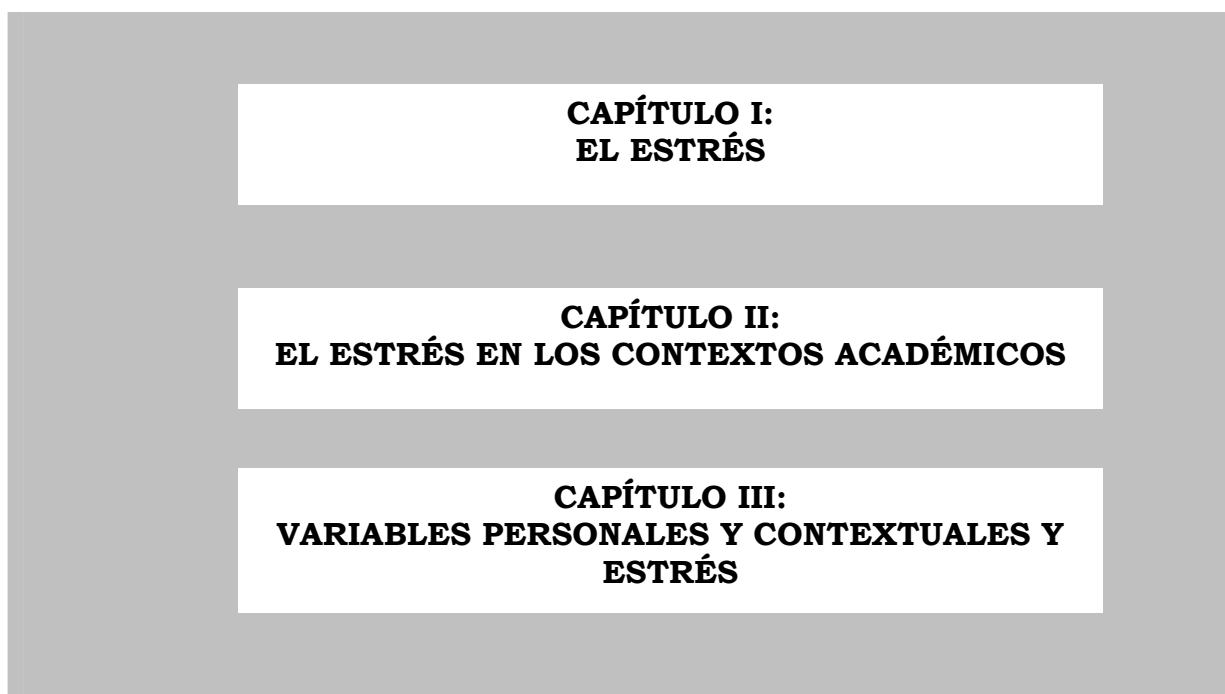
Tal como se plantea desde la perspectiva transaccional o interaccional, que cuenta con la mayor vigencia en la actualidad y en la que se centran la mayor parte de las investigaciones, el estrés psicológico sería el resultado de la relación entre el estudiante y su entorno académico, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Es decir, cómo el individuo responde a los estresores depende tanto de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación, como de la propia situación en la que los acontecimientos tienen lugar.

Con el desarrollo de este trabajo pretendemos llegar a un conocimiento más exhaustivo del estrés académico que padecen los estudiantes universitarios, tanto en lo que tiene que ver con los

antecedentes situacionales o estímulos estresores que lo desencadenan, como con las estrategias de afrontamiento que se ponen en marcha y toda una serie de efectos o consecuencias más inmediatas que la experiencia de estrés puede provocar en el individuo.

Así, el **armazón teórico** que sustenta el trabajo de investigación se ha estructurado en tres capítulos que podemos representar gráficamente como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Organización del Marco Teórico del trabajo de Investigación.

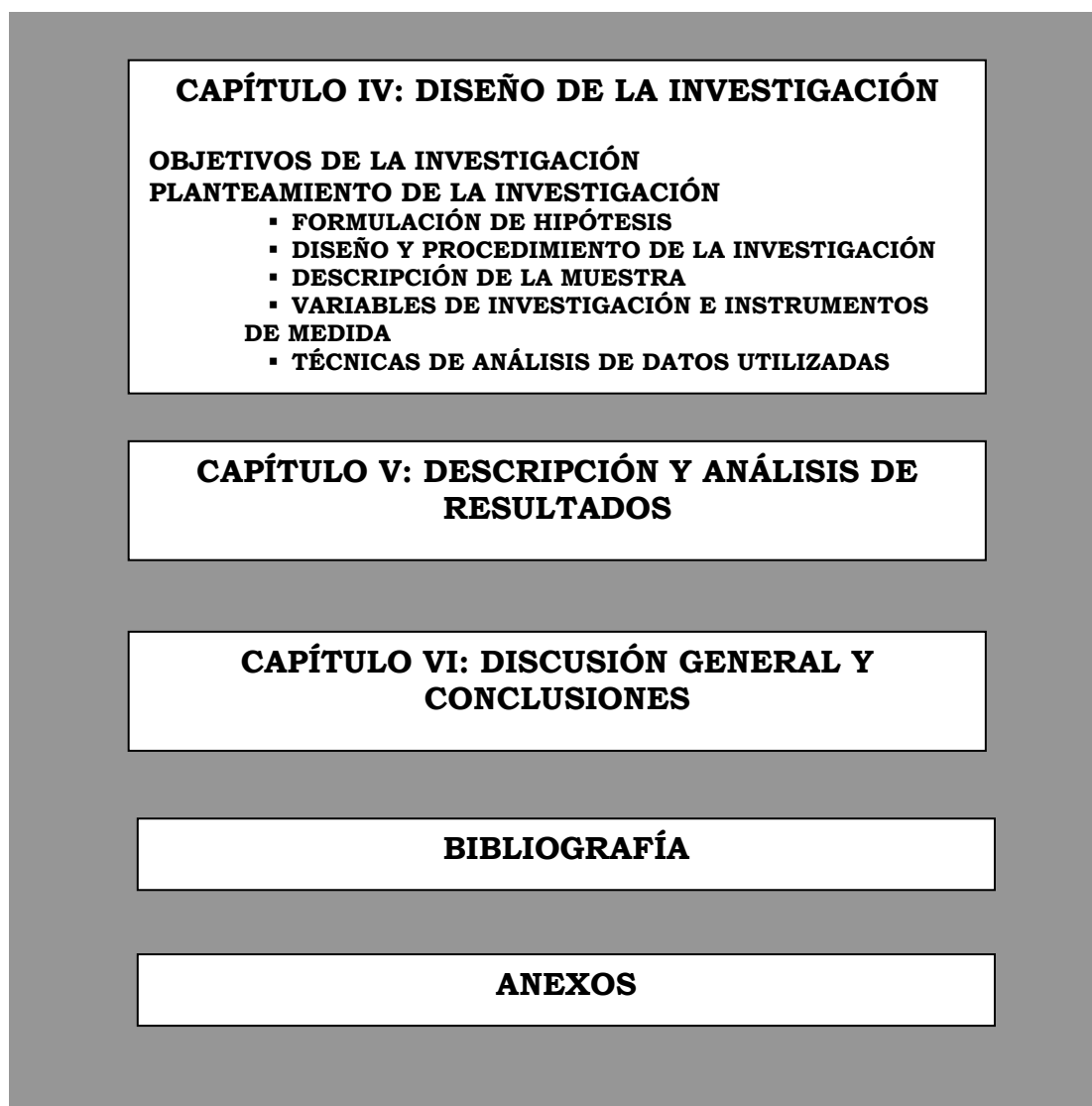


En el **primer capítulo** se revisan las principales perspectivas de estudio del estrés psicosocial y los factores o dimensiones del fenómeno que cada una de ellas subraya. Tras una primera aproximación general al estudio del estrés, el **segundo capítulo** pretende encuadrar el tema que nos ocupa en los contextos académicos y, dentro de este marco, en la experiencia de los estudiantes de la educación superior. Si bien es cierto que el estrés del estudiante no ha sido objeto de atención prioritaria en la investigación sobre este problema, en este capítulo se revisan algunas de las investigaciones que se han ocupado del estudio

de las variables más relevantes para explicar el estrés en este tipo de entornos, prioritariamente el universitario, ya que es ésta la población de referencia en este trabajo. En el **capítulo tercero** se analiza el papel que las variables personales y contextuales, y especialmente el sexo, por un lado, y la carrera estudiada y el curso realizado, por otro, desempeñan en el proceso de estrés.

La **parte empírica** de la investigación se ha dividido en tres capítulos: Diseño de la Investigación, Descripción y Análisis de Resultados y Discusión General y Conclusiones (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Organización del Marco Empírico del trabajo de Investigación.



Concretamente, en el **capítulo cuarto** dedicado al diseño de la investigación, comenzaremos presentando los dos objetivos fundamentales que guían este estudio: (1) explorar la experiencia de estrés en el contexto académico por parte de estudiantes universitarios; y (2) conocer si dicha experiencia difiere en función de una variable personal como es el sexo y de dos variables contextuales, como son el curso y la titulación.

**PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO**

1. Introducción

La gran cantidad de trabajos y publicaciones sobre el estrés que se han generado desde los años sesenta ha enriquecido enormemente nuestro conocimiento del fenómeno, no sólo en su vertiente fisiológica, sino también en su dimensión psicosocial. Sin embargo, el concepto mismo de estrés sigue siendo objeto de controversia, y muchos autores lamentan la imprecisión, ambigüedad y polisemia con que aún se emplea el término, no sólo desde su consideración más popular o cotidiana, sino también en la literatura científica (véase, por ejemplo, Crespo y Labrador, 2003; Fernández-Abascal, 2003; Labrador y Crespo, 1993; Larve y Bertsch, 1999; Lazarus y Folkman, 1986).

Esta confusión terminológica tiene sus raíces en 1956 cuando Hans Selye, tomando prestado un término propio de la física, aplicó la palabra estrés para caracterizar la respuesta corporal inespecífica que se producía en el organismo ante cualquier demanda externa que supusiera una amenaza para su equilibrio. Años más tarde, el propio Selye reconoció que *strain* era el término adecuado para identificar los cambios corporales producidos por una fuerza externa, mientras que *stress* se aplicaba a la fuerza en sí. En cualquier caso, desde ese momento el término estrés ha sido utilizado con diversos significados aludiendo a diferentes dimensiones del proceso:

- A la respuesta fisiológica y/o psicológica del organismo ante sucesos particulares (Masson, 1971; Selye, 1973, 1975, 1976; Burchfield, 1979).
- A circunstancias ambientales que interfieren la actividad normal del organismo (Appley y Trumbull, 1967).

- Como denominación global del campo de estudio que examina los procesos por medio de los que se adaptan los organismos a los sucesos perturbadores (Lazarus, 1971; Mechanic, 1974; Averill, 1979).
- Haciendo referencia a los efectos de la exposición repetida o prolongada a dichas situaciones.
- Como término genérico referido a un área de investigación (Patterson y Neufeld, 1989).

El estrés, al igual que otros constructos de interés para la psicología como pueden ser el aprendizaje o la motivación, no es directamente observable, lo que dificulta su definición. Contrariamente a lo que se cree de él, no existe una variable única, vinculada al entorno o a la persona, ni un acontecimiento anterior, ni resultados que puedan, en sí mismos, representar el estrés (Lazarus, DeLongis, Folkman y Gruen 1985). El mejor modo de considerar el estrés consiste en contemplarlo como un conjunto complejo de variables y procesos interrelacionados más que como una simple variable fácilmente medible.

En esta línea, y con el fin de resolver la confusión terminológica, algunos autores han sugerido que se reserve el término “estrés” para denominar un área o campo de estudio que abarca temas y problemas muy relacionados entre sí, y que dentro de dicha área se manejen preferentemente otros conceptos, como los de “estímulo estresor”, “respuesta psicofisiológica de estrés”, “efectos del estrés”, etc., que delimitan mejor los distintos factores o variables que intervienen en el fenómeno (por ejemplo, Labrador y Crespo, 1993; Lazarus, 1966, 2000; Lazarus y Folkman, 1986).

De una manera muy general, Crespo y Labrador (2003) definen la respuesta de estrés como una reacción inmediata e intensa, que implica la movilización general de los recursos del organismo, y que se produce

ante situaciones que suponen importantes demandas para el individuo. Se trata de una reacción global en la que entran en juego tanto las respuestas fisiológicas, como las cognitivas y motoras, todas las cuales preparan al organismo para actuar ante las amenazas y retos de diversa índole que aparecen en su entorno, y que constituirían los estímulos estresores.

La respuesta de estrés en sí misma no es nociva. Más bien al contrario, se trata de una reacción adaptativa que ha permitido la supervivencia de la especie. Sólo bajo determinadas condiciones genera consecuencias negativas para la persona. En efecto, cuando esta reacción aparece de forma muy frecuente, intensa o duradera, puede producir un desgaste de recursos y la consiguiente aparición de problemas o patologías de diversa índole, entre las que se encuentran el trastorno de estrés agudo, el de estrés postraumático y los trastornos adaptativos.

La tradicional clasificación de las definiciones de estrés (estrés como estímulo, como respuesta o como relación individuo-ambiente), propuesta sin apenas diferencias por diversos autores (véase, por ejemplo, Fernández-Abascal, 1997; Forman, 1993; Frydenberg, 1997; Gutiérrez, 2000; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986; Reeve, 1994), nos servirá de criterio organizador para revisar someramente los principales enfoques de estudio del estrés psicosocial y los factores o dimensiones del fenómeno que cada una de ellas subraya.

2. El estrés como estímulo

Una manera popular y de sentido común de definir el estrés es como un estímulo. Como estímulo, el estrés se caracteriza como un acontecimiento estímulo que requiere una adaptación por parte del individuo. Así, como estímulo, el estrés es cualquier circunstancia que

de forma inusual o extraordinaria exige del individuo un cambio en su modo de vida habitual (Holmes y Rahe, 1967). Algunos ejemplos del estrés como estímulo son los exámenes, las catástrofes naturales, los trabajos peligrosos o las separaciones matrimoniales. Todos estos hechos exigen que el individuo realice conductas de ajuste para afrontar la situación porque su bienestar se encuentra amenazado por las contingencias ambientales.

Desde esta concepción del estrés se ha puesto énfasis en las características objetivables de la estimulación, asumiendo que las situaciones son objetivamente estresantes, sin tener en cuenta las diferencias individuales. No obstante, como veremos más adelante, la respuesta de estrés depende en parte de las demandas de la situación y en parte de las características del individuo, de la forma en que interpreta la situación, de la manera en que la afronta, de sus habilidades y recursos, su comportamiento, etc. Por ello, determinar de forma objetiva el valor estresante de una situación es una tarea muy difícil, por no decir imposible, ya que este valor va a depender, en gran parte, de cómo sea percibida cada situación por la persona.

Barrón (1988) sistematiza las principales críticas que se han formulado a esta concepción del estrés como estímulo: 1) no explican las diferencias individuales en la reactividad y vulnerabilidad ante una misma situación estresante; 2) apoyan una concepción pasiva de la persona como mero sufridor de las condiciones ambientales; 3) gran cantidad de actividades normales producen alteraciones en los procesos homeostáticos, de modo que incluso cualquier cambio de postura podría ser considerado estrés.

El fracaso a la hora de dar cuenta de la variación interindividual en la percepción de los estresores y en la habilidad para manejarlos ha sido, sin duda, una de las mayores críticas que han recibido las definiciones de estrés centradas en las condiciones desencadenantes o

estimulares. Como señala Guitiérrez (2000), este problema se intensifica en el caso de los agentes estresantes de naturaleza psicológica, en comparación con los físicos. Así, mientras que en éstos es posible identificar algunas cualidades objetivas relativamente generales (por ejemplo, la intensidad de la estimulación), en los psicológicos esto resulta mucho más difícil. La solución a este problema requiere de un planteamiento que relacione la estimulación ambiental con características de los individuos, proponiendo un mecanismo por el cual la estimulación se convierta en un agente estresante. Esto resulta especialmente necesario en el caso de los estresores psicológicos.

Pero, a pesar de estas críticas, no deja de resultar útil tratar de establecer cuáles son los elementos y factores del ambiente que tienen habitualmente un carácter estresante para la mayoría de las personas. Razón por la cual muchos investigadores se han centrado en identificar, caracterizar y clasificar las principales fuentes o desencadenantes del estrés, es decir, los principales estímulos estresores. Incluso desde los planteamientos transaccionales o interaccionales del estrés se acepta esta línea de trabajo, siempre y cuando se tengan en cuenta sus limitaciones (Labrador y Crespo, 1993; Lazarus y Folkman, 1986).

De ahí que, aceptando sus limitaciones de partida, vamos a hacer referencia en este apartado a las situaciones desencadenantes del estrés, a los estresores, centrándonos para ello en las características que suelen compartir dichas condiciones, en los elementos que convierten a una determinada situación en estresante o en los parámetros que las definen.

Entre las múltiples clasificaciones o taxonomías que la literatura en este campo nos ofrece respecto de las condiciones desencadenantes del estrés, muy probablemente una de las más generales sea la diferenciación planteada por Everly (1989) entre estresores psicosociales y biogénicos. Los desencadenantes psicosociales serían

aquellos estímulos o situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación o significado que les da el individuo. Por su parte, los estresores biogénicos actuarían directamente sobre el organismo causando o desencadenando la respuesta de estrés. Fernández-Abascal (2003) señala que este tipo de estresores evitan el mecanismo de valoración cognitiva y trabajan directamente sobre los núcleos elicítadores neurológicos y afectivos; debido a sus propiedades bioquímicas inician directamente la respuesta de estrés sin el habitual requisito del proceso cognitivo-afectivo. Ejemplos de esta categoría pueden ser los causados por elementos de tipo exógeno, como la ingestión de determinadas sustancias químicas, o ciertos factores físicos, como los estímulos que provocan dolor, calor o frío extremo. También aquéllos de tipo endógeno, como determinados cambios hormonales acaecidos en el organismo.

Dado que la inmensa mayoría de las situaciones desencadenantes de estrés son de tipo psicosocial, se ha tendido a clasificar a los estresores por el tipo de cambios que producen en las condiciones de vida, cambios que afectan precisamente a las propias condiciones psicosociales de las personas. En esta línea, diversos autores, entre otros, Lazarus y Cohen (1977), Forman (1993) y Fernández-Abascal (1997, 2003) refieren tres tipos de acontecimientos típicamente inductores de estrés:

1) Cambios mayores que afectan a un gran número de personas, considerados como estresantes de forma universal y situados fuera de nuestro control (desastres naturales, guerras,...). Son hechos que pueden prolongarse en el tiempo (como en el caso de una guerra), o que ocurriendo de una forma súbita (un terremoto, un atentado, etc.) ejercen un efecto físico y psicológico que puede dilatarse en el tiempo. Se conocen también como estresores únicos y son los causantes de los patrones de estrés agudo y post-traumático.

2) Cambios mayores que afectan sólo a una persona o a un grupo no numeroso de personas. Denominados también como estresores múltiples, hacen referencia a ciertos acontecimientos que pueden hallarse fuera del control de la persona, como es el caso de la muerte de un ser querido, una amenaza a la propia vida, una enfermedad incapacitante o la pérdida del puesto de trabajo; o también a otros tipos de acontecimientos que están fuertemente influidos por la propia persona, como es el caso de los divorcios, tener un hijo o someterse a un examen importante. Estos estresores múltiples son los responsables del estrés crónico.

3) Los estresores diarios o cotidianos son aquellas pequeñas cosas que pueden irritarnos o perturbarnos en un momento dado. Se trata de pequeñas alteraciones de las rutinas diarias, como sufrir un atasco de tráfico, perder un documento de trabajo o discutir con un compañero. Aunque estos acontecimientos o estímulos resultan experiencias menos dramáticas en intensidad que los cambios mayores, son por el contrario mucho más frecuentes, y, quizá por ello, más importantes en el proceso de adaptación al medio y de conservación de la propia salud.

Más recientemente, Jones y Bright (2001), clasifican las condiciones estresantes, en función de la significación psicológica o relevancia motivacional de la situación, en:

1. Estresores proximales. Hacen referencia a los cambios o acontecimientos que tienen una cercanía psicológica o relevancia personal y que, por tanto, hacen que diferentes personas, ante una misma situación, aunque no tenga para todos los mismos efectos, respondan mayoritariamente ante ellos.

2. Estresores distales. Aluden a cambios alejados de la persona, es decir, a acontecimientos que no forman parte significativa de sus

preocupaciones y, en consecuencia, la probabilidad de que se vea afectada por ellos dependerá más de su historia personal que del estresor en sí mismo.

De acuerdo con esta distinción, los estresores que son proximales para una persona en concreto desencadenarán una activación más intensa, mientras que los distales generan una mayor variabilidad en función de las diferencias individuales, produciéndose una amplia diferenciación en sus formas de reaccionar ante ellos.

Dejando al margen el contenido o significado de la situación, Lazarus y Folkman (1986) proporcionan una taxonomía de las propiedades formales de las situaciones que tienen una incidencia mayor sobre los procesos de evaluación determinantes de amenaza, daño o desafío. Entre las características que parecen contribuir a hacer estresante un acontecimiento o situación estos autores han considerado los siguientes:

1. La novedad de la situación. Partamos de la consideración de que, con la salvedad de circunstancias extremas donde la experiencia previa apenas tiene valor, la novedad absoluta es muy rara, razón por la cual los autores se refieren a la novedad como una característica relativa más que absoluta. Desde esta perspectiva, una situación nueva resultaría estresante cuando existe una asociación previa con daño o peligro, pudiéndose convertir entonces la novedad en fuente de amenaza. Además, una situación nueva es ambigua y requiere de una inferencia para su interpretación. Cuanto mayor sea la inferencia requerida, mayor será la probabilidad de error, y probablemente mayor será el grado de amenaza e incertidumbre.

2. La falta de predictibilidad, considerada ésta como el grado en que se puede predecir lo que va a ocurrir. Aquellas situaciones en las que es posible predecir lo que ocurrirá, aunque esto tenga carácter aversivo,

generan menores respuestas de estrés, probablemente porque posibilitan la preparación de una respuesta adecuada que permita hacer frente de manera efectiva a la situación.

3. La incertidumbre del acontecimiento. Es la influencia que puede ejercer sobre la valoración la probabilidad de ocurrencia de un determinado evento o situación de resultado incierto. En este tipo de circunstancias, cuanto mayor sea el grado de incertidumbre, es decir, cuando su probabilidad de aparición se encuentra más cercana al cincuenta por ciento, más estresante será la situación. En cambio, en aquellos casos en los que exista una mayor certeza, ya sea respecto de la aparición o no aparición del evento, en otras palabras, cuando su probabilidad de aparición se encuentra próxima al cien o al cero por ciento, el estrés disminuirá.

Lazarus y Folkman explican que una de las razones más importantes por las que la incertidumbre de un acontecimiento puede resultar estresante es porque tiene un efecto inmovilizador sobre los procesos de afrontamiento anticipatorio. El no saber con certeza si va a ocurrir un acontecimiento determinado puede dar lugar a un dilatado proceso de evaluación y reevaluación que genere pensamientos, sentimientos y conductas que, a su vez, crean sentimientos de desesperanza y, finalmente, confusión.

4. La inminencia o tiempo que media antes de la aparición u ocurrencia del acontecimiento. Generalmente, cuanto más inminente es una situación, más intensa resulta su evaluación, especialmente si existen señales que indiquen daño, peligro o bien la posibilidad de dominio o ganancia. Sin estas señales, no es probable que el factor inminencia incida sobre la valoración.

Por otra parte, cuanto más prolongado sea el tiempo de anticipación, mayor es la probabilidad de complejidad en la evaluación,

dados los procesos mediadores que tienen lugar en estos casos. Así, con tiempo por delante, el individuo puede reflexionar, sufrir o afligirse; también puede evitar el problema, pensar sobre él, actuar o intentar lograr su autocontrol. Cada uno de estos procesos de afrontamiento afectará a las evaluaciones posteriores y a las emociones acompañantes.

5. La duración o período de tiempo que persiste un acontecimiento o situación estresante. En principio se supone que los estresores prolongados o crónicos agotan al individuo psicológica y físicamente. No obstante, hay que considerar también el efecto de la habituación, que posibilita una disminución de las respuestas (conductuales o fisiológicas) que se dan como consecuencia de la repetición de los estímulos, pudiendo aparecer también como resultado del afrontamiento cognitivo: el individuo aprende a afrontar las demandas, o bien a evitar o distanciar el agente estresante.

Atendiendo a esta dimensión temporal, Elliot y Eisdorfer (1982) clasifican los estresores en:

- a. Estresores agudos limitados en el tiempo, tales como un salto en paracaídas, esperar una intervención quirúrgica, etc.
- b. Secuencias estresantes o series de acontecimientos que ocurren durante un período prolongado de tiempo como resultados de un acontecimiento inicial desencadenante, como, por ejemplo, la pérdida de empleo, un divorcio, el fallecimiento de un familiar cercano, etc.
- c. Estresores crónicos intermitentes como pueden ser las visitas periódicas a familiares con los que se mantiene una relación conflictiva, las épocas de exámenes, etc.

d. Estresores crónicos como una incapacitación permanente, discusiones constantes con la pareja, un ambiente laboral conflictivo...

6. La incertidumbre temporal o desconocimiento de cuándo se va a producir un acontecimiento dado. Sólo resultará estresante cuando ciertas señales de amenaza indiquen que el acontecimiento va a ocurrir, es decir, ante la inminencia de su aparición. Por tanto, la cuestión realmente importante es la de qué grado de inminencia hay.

7. La ambigüedad. Se produce cuando la información necesaria para la evaluación de la situación resulta poco clara y/o insuficiente, lo que dificulta la respuesta eficaz ante ella. Cuanto mayor es la ambigüedad, mayor es la influencia de los factores personales en la determinación del significado de la configuración del entorno, esto es, la comprensión de la situación está más en función del individuo que de los estímulos objetivos. En muchos casos, la ambigüedad puede ser amenazante y el individuo puede intentar reducirla buscando más información o mediante procesos deductivos y juicios arbitrarios. Por otro lado, hay situaciones en las que la ambigüedad parece resultar ventajosa, como cuando permite mantener la esperanza o prevenir una conclusión prematura.

En resumen, desde esta perspectiva, el estrés es concebido como cualquier estímulo, externo o interno (físico, químico, acústico, somático o sociocultural), que de manera directa o indirecta propicia la desestabilización en el equilibrio del organismo (Fernández-Abascal, 2003), ya sea de manera transitoria o permanente.

3. El estrés como respuesta

Las definiciones que consideran el estrés como una respuesta del organismo, que han prevalecido en ciencias como la Medicina o la

Biología, se centran en el estado de estrés del propio organismo. Desde este enfoque, el estrés es una respuesta automática del organismo ante cualquier cambio ambiental, externo o interno, mediante el cual se le prepara para hacer frente a las posibles demandas que se generen como consecuencia de la nueva situación. Esta respuesta tiene como finalidad general facilitar el hacer frente a la nueva situación, poniendo a disposición del organismo recursos excepcionales, básicamente un importante aumento en el nivel de activación fisiológica y cognitiva. De manera que aquél puede percibir mejor la nueva situación, interpretarla más rápidamente, decidir qué conducta llevar a cabo y realizarla de la forma más rápida e intensa posible. Cuando las demandas de la situación se han resuelto, cesa la respuesta de estrés y el organismo vuelve al estado de equilibrio (Labrador, 1992).

En efecto, en las primeras investigaciones sobre el estrés éste fue identificado como un proceso de alteración fisiológica. Cannon, uno de los pioneros en estudiar las respuestas fisiológicas ante una situación de estrés, a principios del siglo XX aportó dos conceptos especialmente relevantes en este campo: homeostasis y respuestas de lucha y huida. El concepto de homeostasis hace referencia al equilibrio interno en las funciones fisiológicas del organismo. El funcionamiento óptimo del organismo implica el mantenimiento de unas constantes vitales necesarias para la supervivencia y el bienestar. La perturbación de ese equilibrio por algún agente nocivo y los procesos reparadores subsiguientes constituirían la reacción biológica de estrés. Secundariamente, esta movilización fisiológica serviría para potenciar las respuestas de lucha o huida (la conocida expresión de *“fight or flight”*) frente al agente perturbador.

Más tarde, Seyle, fisiólogo que dedicó sus estudios sobre el estrés precisamente a sistematizar sus consecuencias, recogió los planteamientos de Cannon y los integró dentro de lo que definió como el patrón de respuesta al estrés conocido como Síndrome General de

Adaptación. Para Seyle (1956, 1976, 1980) cualquier demanda (física, psicológica, positiva o negativa) provoca una respuesta biológica del organismo idéntica y estereotipada. Esta respuesta es mensurable y corresponde a ciertas secreciones hormonales responsables de las reacciones de estrés somáticas, funcionales y orgánicas. Para este autor, el estrés es la respuesta de adaptación a unas demandas muy dispares a las que podemos denominar estresores, que se traducen en un conjunto de cambios y reacciones biológicas y orgánicas de adaptación general.

Cuando en la situación ambiental se ha producido un cambio, es necesario adaptarse a él. El organismo manda una señal de alerta nada más detectar el cambio, lo que inmediatamente se traduce en una respuesta de activación. Salvo que el cambio sea excesivamente dramático y produzca colapso o agotamiento, el organismo pondrá en marcha una serie de rutinas dirigidas a solucionar la situación.

Así, ante una situación de estrés, el individuo intentará recabar mayor información y procesarla rápidamente. Una vez perfiladas las conductas adecuadas, se pasará a considerar si el organismo es capaz de llevarlas a cabo. Si todos estos pasos han sido efectuados con éxito, se emitirán estas conductas para resolver la situación. Una vez resuelta se disminuirá la sobreactivación. Si ha habido un fallo en alguno de los pasos anteriores, se mantendrá el incremento en la activación para tratar de solucionar con un trabajo más intenso estos problemas. Si aún así no se solucionan, se producirán conductas estereotipadas consistentes en el disparo excesivo de todos los sistemas fisiológicos y cognitivos. Este proceso fue definido por Seyle como síndrome general de adaptación (SGA), en el cual, de forma resumida, se distinguen tres momentos:

1º) Reacción de alarma. Ante una situación de estrés el organismo produce una hiperactivación fisiológica. Si esto permite superar la situación, se pone fin al SGA; si no es así, se pasa a la siguiente fase.

2º) Fase de resistencia. El organismo sigue manteniendo la hiperactividad en su intento de superar la situación. Si el esfuerzo mantenido permite alcanzar la solución, se pondrá fin al SGA; si no es así, se pasará a la tercera fase.

3º) Fase de agotamiento. El organismo pierde la capacidad de activación y desciende por debajo de los niveles habituales debido a la falta de recursos. Si se intenta mantener esta situación, el resultado será el agotamiento total con consecuencias incluso mortales para el mismo.

De forma resumida, de esta propuesta de Seyle cabría destacar dos ideas. Por un lado, el estrés sería una reacción no específica del organismo ante cualquier demanda. Planteando con ello que el estrés sería una reacción básica y general ante múltiples agentes perturbadores, independientemente de la naturaleza de éstos. Por otro, acentúa la idea de que el estrés es un proceso dinámico, que evoluciona a lo largo de distintos estadios, como resultado de la movilización secuencial de diferentes defensas corporales.

La concepción de activación fisiológica indiferenciada y general de la teoría de Seyle ha sido el aspecto más criticado; de hecho, las concepciones más actuales consideran mecanismos neurales y endocrinos específicos. En concreto, siguiendo el modelo propuesto por Everly (1989), es posible distinguir, dentro de la respuesta fisiológica de estrés, tres ejes:

1) El eje neural. Ante una situación de estrés se provoca de forma inmediata una activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA), fundamentalmente en su rama Simpática, así como un incremento de la

activación del Sistema Nervioso Periférico (SNP). La activación de la rama simpática del SNA prepara al organismo para una acción motora inmediata e intensa, provocando, entre otros efectos, dilatación de la pupila, aumento del ritmo cardíaco y respiratorio y de la presión arterial, aumento del flujo de sangre a los músculos activos y al cerebro, acompañado de la disminución del riego sanguíneo de órganos como el tubo digestivo o los riñones, disminución de la secreción salivar... Por su parte, el SNP actúa incrementando la tensión de los músculos estriados necesarios para actuar ante el estresor. La suma de todos estos efectos permite a la persona llevar a cabo una actividad física mucho más intensa de lo habitual.

La actuación de este primer eje es muy rápida. Sin embargo, por la propia estructura del Sistema Nervioso Simpático, éste no puede mantener durante un largo período dicha actividad. La activación se irá reduciendo poco a poco si la situación de estrés desaparece. En el caso de que se mantuviera, este primer eje no puede funcionar mucho tiempo a niveles elevados por lo que entraríamos en la activación del segundo eje.

2) El eje neuroendocrino. Más lento en su actuación, implica la activación de las glándulas suprarrenales, con la consiguiente secreción de adrenalina y noradrenalina. Los efectos son similares a los producidos por la activación del Sistema Nervioso Simpático en el eje neural, si bien su efecto es más lento, pudiéndose mantener durante mucho más tiempo.

Crespo y Labrador (2003) señalan que la activación del eje neuroendocrino tiene un valor de supervivencia importante, ya que prepara al organismo para una intensa actividad corporal que le permita responder a las demandas externas, bien haciéndoles frente (luchando), bien escapando de ellas (huyendo). De hecho, la activación de este eje optimiza las condiciones del organismo para la lucha-huida,

poniendo en marcha todos sus recursos y preparando al organismo para una posible lesión en el enfrentamiento.

Este eje se disparará dependiendo de la percepción de la situación por parte del individuo. Si percibe que puede controlarla – ya sea haciéndole frente o escapando-, se pondrá en marcha este eje. En caso de que la persona considere que no puede hacer nada más que soportar la situación de forma pasiva, entonces se activará en su lugar el eje endocrino.

3) El eje endocrino. Aunque incluye otras vías de actuación, la más importante es el eje adrenal-hipofisiario, que supone la secreción de la hormona adrenocorticotrópica (ACTH) que llega a la corteza suprarrenal provocando la liberación de corticoides, con efectos sobre muy distintos órganos diana, entre cuyas consecuencias puede señalarse un incremento en la producción de glucosa, supresión del apetito, irritación gástrica, reducción o supresión de mecanismos inmunológicos, sentimientos de depresión e indefensión, etc.

El disparo de este eje, más lento y de efectos más duraderos que los dos anteriores, necesita de una situación de estrés más sostenida, por lo que suele asociarse a estresores crónicos. Activándose especialmente cuando la persona percibe o considera que no dispone de estrategias o conductas de enfrentamiento a la situación de estrés.

El estrés implica a todo el organismo y, particularmente, al SNC. Directa o indirectamente, la formación reticular y el sistema límbico activan o inhiben la respuesta de estrés.

La FR es la estructura encargada de poner en marcha los mecanismos de alerta de la corteza cerebral, dirigiendo su atención hacia los mensajes sensoriales que recibe. Esta alerta favorece que los

estímulos alcancen la corteza, facilitando los comportamientos de adaptación. Cuando se produce una hiperestimulación, el cerebro se fatiga, se bloquea la FR y ello hace que el mensaje quede inhibido, disminuyendo la capacidad de respuesta al estrés.

Por su parte, el sistema límbico desempeña un papel relevante en las respuestas a los estresores, ya que influye en la regulación de la vigilancia y la atención, al enervar las estructuras que determinan emociones y motivaciones. Tiene un papel principal en la memoria y en la afectividad, ya que trata la información sensorial en función del almacén de memoria ya constituido, y lo integra con un contenido afectivo específico relacionado con el sentimiento de placer-displacer, implicando a los sentimientos sociales, a los comportamientos alimentarios y a los comportamientos sexuales. Juega, pues, un papel importante en la motivaciones sociales y en la modulación de las respuestas a las situaciones estresantes.

Ahora bien, como ya hemos visto, en el estrés no sólo se da una respuesta puramente fisiológica y bioquímica, sino que éstas interrelacionan fuertemente con las respuestas cognitivas, en las que los estímulos no son susceptibles en sí mismos de causar la aparición de los síntomas de estrés, sino que están en función de la percepción y la valoración del individuo, y dependerá de su pasado y de su estado actual.

La respuesta fisiológica de estrés implica a tres sistemas: endocrino, nervioso e inmunológico, presentando múltiples interconexiones que explican la amplitud de las reacciones del organismo.

La respuesta neuronal se transmite al hipotálamo, estructura nerviosa que actúa de enlace entre el sistema endocrino y el nervioso y en donde se provoca una respuesta hormonal que estimula la hipófisis para que secrete a la sangre otra hormona, la ACTH (corticotropina). Ésta, a su vez, estimula las glándulas suprarrenales, situadas encima de los riñones.

Estas glándulas suprarrenales se componen de dos regiones distintas: la parte interna o médula, que secreta adrenalina (epinefrina) y noradrenalina (norepinefrina), y la parte externa o corteza, que secreta corticoesteroides minerales (aldosterona) y glucocorticoides (cortisol).

La secreción de las catecolaminas (adrenalina y noradrenalina) corresponde a una movilización de energía en un tiempo corto (por ejemplo, ante una situación de lucha o huida), siendo nociva cuando los comportamientos no pueden ser llevados a cabo.

Los glucocorticoides (cortisol) tienen una acción metabólica y antialérgica. El aumento de cortisol se produce muy especialmente en las situaciones de incertidumbre, donde la persona es incapaz de controlar los sucesos y de predecir sus resultados.

Los mineralocorticoides, aldosterona y corticosterona, inducen una vasoconstricción de los vasos sanguíneos. Cuando se dan en exceso, favorecen las enfermedades hipertensivas y pueden provocar lesiones articulares de tipo reumático.

Por otra parte, el hipotálamo actúa directamente sobre el sistema nervioso autónomo, para inducir una respuesta inmediata de estrés, que estimula los nervios sensoriales y a su vez las glándulas

suprarrenales. Estas glándulas suprarrenales, por tanto, están sometidas a un doble control: por un lado, por el sistema nervioso autónomo (simpático vegetativo) y, por otro, por la hormona secretada por la parte anterior de la hipófisis (ACTH).

Toda esta activación es perjudicial para la salud y reduce la duración de la vida si se mantiene prolongadamente en el tiempo. Por eso el estrés en niveles elevados y cuando se cronifica conduce a cambios estructurales y fisiológicos y favorece la aparición de graves enfermedades.

En determinadas situaciones de estrés, el funcionamiento anómalo de la hipófisis puede provocar que las glándulas secreten sustancias químicas en exceso, confundiendo al sistema inmunológico. Esto explica que el estrés pueda tener efectos negativos sobre el sistema inmunitario, ya que inhibe sus respuestas, alterando el papel de los leucocitos y su circulación, así como la disminución de su producción.

Además, todo este proceso bioquímico interacciona con las estructuras implicadas en el análisis cognitivo y emocional, teniendo al mismo tiempo un papel importante en los niveles de alerta, al entrar el estrés en interacción recíproca con los tres grandes sistemas cerebrales implicados en las funciones cognitivas, afectivas y de decisión.

El punto de interés fundamental de esta propuesta reside en que la activación de uno u otro eje va a depender, además de las características de la situación, de la percepción de la misma por parte del individuo (percepción de control y disponibilidad de estrategias de afrontamiento).

En cualquier caso, entender el estrés exclusivamente en términos de activación o perturbación fisiológica supondría considerar erróneamente como estresores muchos aspectos y actividades de la vida cotidiana (ejercicio físico, pasión amorosa, etc.), y como estrés la activación o los cambios homeostáticos que tales actividades producen indudablemente en el individuo. Ésta es una de las principales críticas que se han formulado a la conceptualización del estrés como mera respuesta fisiológica. Lazarus y Folkman (1986, p. 39) exponen que: “Está bien y es bueno hablar de una respuesta al estrés como aquella que significa una perturbación de la homeostasis, pero dado que todos los aspectos de la vida parecen o bien producir o bien reducir tal homeostasis, se hace difícil distinguir el estrés de cualquier otra cosa, excepto cuando el grado de trastorno originado sea muy superior al habitual. Más aún, se hace difícil definir un estado de equilibrio o estado basal a partir del cual evaluar el grado de trastorno producido”.

En definitiva, tal como plantea Guitiérrez (2000), dos serían los problemas más importantes que presenta la definición del estrés como respuesta fisiológica. Por un lado, el estrés, así definido, no constituiría un patrón con suficiente entidad o consistencia interna propia. Y por otro, el estrés no posee la necesaria diferenciación con respecto a otros fenómenos. No obstante, existen otros modelos teóricos que, aunque también conciben el estrés como una respuesta del individuo a ciertos estímulos o situaciones, no restringen dicha respuesta a su dimensión fisiológica. Por ejemplo, Labrador y Crespo (1993) descomponen la respuesta de estrés en tres niveles: cognitivo (que incluye los procesos subjetivos de evaluación de la situación), fisiológico (que incluye la actividad de los ejes neural, neuroendocrino y endocrino), y motor (que incluye las distintas formas y estrategias con las que el individuo intenta afrontar la situación) (véase también, Crespo y Labrador, 2003).

Resumiendo, el estrés como respuesta englobaría a los diversos mecanismos cognitivos, fisiológicos, emocionales, conductuales y de

afrontamiento que se ponen en marcha en el individuo ante los estímulos estresores. Estos mecanismos son organizados de distinta forma en unos y otros modelos teóricos acerca del estrés, y están estrechamente relacionados, de hecho a menudo se identifican con lo que muchos autores denominan “efectos inmediatos”, “resultados”, “síntomas” o “efectos a corto plazo” del estrés.

4. El estrés como relación individuo-ambiente: El modelo cognitivo-transaccional de Lazarus y Folkman.

Hemos revisado diferentes clasificaciones de estímulos que pueden generar una respuesta de estrés, bien por el contenido, bien por su frecuencia o duración. Sin embargo, para saber si el organismo dará una respuesta de estrés no basta con determinar si una situación es o no estresante. En este esquema queda un elemento fundamental por señalar: las características del propio individuo que pueden determinar la vulnerabilidad del mismo a dichas situaciones. Dicho de otro modo, el identificar un estímulo como estresante o no está íntimamente ligado a la respuesta que el individuo dé a dicho estímulo. A su vez, esa respuesta está unida a las características de la persona, responsable de la relevancia y significado que se confiera a la situación.

Así, en un intento por dar cuenta de las diferencias individuales en la reactividad y vulnerabilidad a las demandas y presiones del ambiente, las definiciones del estrés como estímulo o como respuesta han dejado paso a una serie de modelos que, frente a los anteriores en los que el organismo se presenta como un ente pasivo, especifican que el estrés se origina a través de las relaciones particulares entre la persona y su entorno (esto es, en la interacción), planteándose, por tanto, como modelos procesuales. En consecuencia, el estrés deja de ser un concepto simple y estático, para pasar a implicar un complejo conjunto de variables e interacciones.

Uno de los principales exponentes de este tipo de modelos es la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1986), en la que se define el estrés como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por aquél como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43). De esta forma, el estrés surge del modo en que la persona percibe e interpreta los acontecimientos que ocurren en el ambiente. Este modelo ha sido denominado, en sus versiones más recientes, aproximación mediacional cognitiva, enfatizando así el aspecto cognitivo de evaluación (*appraisal*), que va a mediar las reacciones de estrés y que se considera, en gran parte, el factor determinante para que una situación potencialmente estresante llegue o no a producir estrés en el individuo.

Dentro del modelo transaccional el proceso de estrés no puede entenderse sin referencia al proceso de afrontamiento (*coping*), definido como aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

En resumen, para Lazarus y Folkman, el carácter estresante o no de la relación entre el individuo y su ambiente depende fundamentalmente de dos procesos mediadores, dinámicos e interrelacionados: la evaluación que hace el individuo de la situación y el modo en que la afronta. Revisaremos brevemente ambos procesos, tal y como son considerados en su modelo teórico sobre el estrés (Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986).

4.1. Los procesos de valoración cognitiva

Lazarus es uno de los autores que más se ha interesado por investigar los aspectos cognitivos relevantes en el proceso de estrés.

Cuando este autor hizo la primera exposición completa de su teoría sobre estrés psicológico (Lazarus, 1966), la corriente psicológica dominante era el positivismo. En un ambiente en el que los procesos mediadores eran considerados con cierta suspicacia, Lazarus insistió en su tesis de que la comprensión de las diferencias observadas en la respuesta que diferentes individuos dan ante situaciones similares pasa necesariamente por tomar en consideración los procesos cognitivos que median entre el encuentro con el estímulo y la reacción, así como los factores que afectan a la naturaleza de tal mediación.

Este autor y su colega Folkman sostienen que el proceso cognitivo básico entre el acontecimiento y la reacción es la valoración cognitiva (*appraisal*), que se lleva a cabo de manera central y controlada, y que adopta dos formas básicas: la evaluación primaria y la evaluación secundaria. Esta denominación, ampliamente aceptada en la literatura, no debe llevarnos sin embargo a pensar que una es más importante que la otra ni que la evaluación primaria precede necesariamente a la secundaria. En realidad, ambas evaluaciones interaccionan entre sí y con la información procedente del entorno.

La primera valoración o valoración de las demandas de la situación, según Lazarus y Folkman (1986), es un proceso mediante el cual la persona evalúa las demandas de la situación y realiza cambios en su forma de actuar en función de cómo la valora. Como señala Fernández-Abascal (2003), esta evaluación implica ya un proceso controlado de identificación, valoración y su consiguiente aceptación o rechazo de la información que proviene del medio externo e interno.

A la pregunta “¿me perjudica o me beneficia, ahora o en el futuro, y de qué forma?”, que de alguna manera definiría la naturaleza de la primera valoración de la situación, la persona puede responder considerando el acontecimiento como: a) irrelevante (si no tiene un especial significado para ella), b) benigno (si le produce emociones

placenteras, como alegría, amor o tranquilidad) o c) estresante. A su vez, las situaciones estresantes pueden ser interpretadas de tres formas distintas:

- ✚ La valoración estresante que implica daño o pérdida se produce cuando la persona tiene algún prejuicio por haber sufrido anteriormente algún tipo de lesión física, daño social o deterioro en su autoestima. Una valoración dentro de esta categoría supone la movilización inmediata del patrón de respuesta de estrés, sin que tenga que mediar ningún otro proceso cognitivo-emocional (Fernández-Abascal, 2003).
- ✚ La valoración de una situación como generadora de amenaza se produce por la anticipación de daños o pérdidas que aún no le han ocurrido a la persona, pero que ésta prevé que pueden acontecer si no hace algo para evitarlo. Fernández-Abascal (2003) sostiene que este tipo de interpretación supone la valoración del potencial lesivo del estresor, al tiempo que moviliza emociones negativas y la segunda valoración para buscar un afrontamiento anticipativo.
- ✚ Por último, la valoración de una situación como desafío supone, como en el caso anterior, una anticipación de daños o pérdidas, pero aquí valorando los recursos necesarios para dominar la situación, lo que se caracteriza por la movilización de emociones positivas y la segunda valoración.

Lazarus y Folkman (1986) señalan que las apreciaciones de amenaza y desafío, así como las respuestas emocionales que cada una propicia, no son mutuamente excluyentes, sino que pueden ser experimentadas por la persona de forma simultánea ante una misma situación.

Resulta relevante destacar que el desafío, como opuesto a la amenaza, tiene importantes implicaciones. Así, aquellas personas para

quienes los acontecimientos significan un reto tienen, con mayor probabilidad, buen estado de ánimo, dadas las emociones positivas que el desafío lleva consigo. Igualmente, la calidad de su funcionamiento se ve beneficiada al sentirse más confiadas, emocionalmente menos abrumadas y más capaces de desarrollar recursos adecuados.

La segunda valoración o valoración de recursos se corresponde con la apreciación del repertorio de comportamientos o habilidades necesarias para hacer frente a la situación estresante. En esta fase el proceso se moviliza cuando se ha producido una valoración estresante como amenazante o desafiante, es decir, una valoración de que hay que actuar sobre el medio para evitar el daño. La valoración se centra en considerar si es posible hacer algo para enfrentarse con éxito a la situación, es decir, se anticipa la capacidad de los recursos de afrontamiento: “¿Qué puedo hacer, si es que puedo hacer algo?”. Como se puede deducir, la respuesta a esta pregunta vendrá condicionada por la percepción que la persona tiene sobre sus propias capacidades y recursos, al tiempo que por la valoración primaria, pues el que la persona valore que puede controlar o no una situación de estrés depende directamente de las demandas percibidas en ésta.

Las evaluaciones primarias y secundarias interaccionan entre sí determinando el grado de estrés y la magnitud y calidad de la reacción emocional, pudiendo dar lugar a una reevaluación de la situación en función de la información que el individuo va recibiendo de su entorno y/o en función de la información que se desprende de sus propias reacciones. Los cambios introducidos en la evaluación inicial a través de este nuevo proceso evaluativo pueden reducir o aumentar la tensión del individuo.

Existe una forma de reevaluación, a la que Lazarus y Folkman (1986) se refieren como “reevaluación defensiva” que aludiría a los esfuerzos por reinterpretar una situación del pasado de forma más

positiva, o bien afrontar los daños y amenazas del presente mirándolos de forma menos negativa. Sin embargo, este tipo de valoración podría considerarse más propiamente una estrategia de afrontamiento cognitivo.

Diversos estudios se han ocupado de comprobar en qué medida cada una de las valoraciones mencionadas predice el nivel real de estrés. En esta dirección, se ha observado que cuanto más elevada sea la tensión, real o percibida, de la situación, mayor es el nivel de estrés (Bourbonnais, Brisson, Vezina, y Moisan, 1996; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986); y que la relación entre los recursos de afrontamiento, reales o percibidos, y el nivel de estrés experimentado por los individuos es de signo negativo (Carver y Scheier, 1999). Guillet, Hermand y Mullet (2002) han examinado el modo en que los efectos de la valoración primaria y secundaria se combinan llegando a la conclusión que la naturaleza de dicha combinación no es aditiva, sino que varía en función del nivel de tensión asociada a la situación. Cuando éste es bajo, el nivel de estrés depende ampliamente de los recursos personales del individuo. Pero en situaciones extremas en las que el nivel de tensión es alto, el peso de los recursos personales disminuye o, incluso, llega a resultar irrelevante.

4.2. El afrontamiento

La mayoría de las investigaciones sobre afrontamiento realizadas hasta comienzos de los años setenta insistían en los rasgos o estilos habituales de afrontamiento que determinarían la actuación de un individuo ante cualquier situación estresante. Son Lazarus y Folkman quienes abandonan esta concepción del afrontamiento como rasgo estable y pasan a considerarlo como un proceso dinámico, cambiante, dependiente del contexto y del modo concreto en que el individuo evalúa en cada momento lo que ocurre. Así, definen el afrontamiento “como

aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

Más allá de este carácter cambiante, Fernández-Abascal (1998) afirma que los procesos de afrontamiento tienden a sobregeneralizarse, esto es, todo afrontamiento que ha sido utilizado con éxito en la resolución de una situación problemática tiende a ser utilizado con persistencia después de desaparecer el problema que originó su movilización e incluso se mantiene en nuevas situaciones en las que es inapropiada su utilización. De forma equivalente, si un afrontamiento fracasa, la sobregeneralización puede llevar a dejar de utilizarlo ante situaciones frente a las que sí sería exitoso, pudiendo llegar incluso a generar situaciones de indefensión. Es precisamente por su tendencia a la sobregeneralización por lo que muchos autores se refieren a los estilos de afrontamiento como a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones.

Folkman y Moskowitz (2004), en una reciente revisión de la investigación que en los últimos treinta años se ha venido produciendo en torno al afrontamiento, concluyen que, por lo general, los investigadores han tratado de agrupar las respuestas de afrontamiento ya sea de un modo más racional, de acuerdo con ciertas categorías teóricas, ya sea empíricamente, recurriendo al análisis factorial, o bien, a través de una combinación de ambas técnicas.

En esta dirección, una de las más tempranas nomenclaturas es la propuesta por Folkman y Lazarus (1980), quienes, desde una aproximación teórica, distinguen dos tipos generales de afrontamiento, según la función a la que se orientan: afrontamiento dirigido al problema y dirigido a la emoción.

Dentro de la categoría de afrontamiento dirigido al problema se incluirían todas aquellas conductas cognitivas o manifiestas con las que el individuo trata de modificar y/o resolver la situación estresante, tales como definir y delimitar el problema, buscar información, plantear y planificar distintas soluciones, modificar las presiones y obstáculos ambientales, cambiar el nivel de aspiración, buscar metas alternativas, etc.

Por su parte, el afrontamiento dirigido a la emoción, cuyo objetivo es la regulación de la respuesta emocional que produce en el individuo la situación estresante, englobaría estrategias como las siguientes: culpar a otros o a uno mismo del problema, tratar de reprimir las propias emociones, intentar escapar u olvidar la situación, desear o imaginar que las cosas son de otro modo, etc.

La búsqueda de apoyo social ha de ser considerada como un estrategia mixta de afrontamiento del estrés, puesto que podemos recurrir a nuestra red social con distintos objetivos: encontrar en ella apoyo afectivo (estrategia centrada en las emociones), apoyo informativo o apoyo instrumental (estrategias centradas en el problema).

La función del afrontamiento no ha sido el único criterio que se ha utilizado para clasificar las diferentes estrategias de afrontamiento. Fernández-Abascal (1998), tras realizar una revisión de diversos estudios, concluye que existen tres dimensiones básicas a lo largo de las cuales podemos situar los diferentes estilos de afrontamiento:

1) El método empleado en el afrontamiento, dentro del cual podemos distinguir:

- ✚ El estilo de afrontamiento activo, es decir, aquél que moviliza esfuerzos para los distintos tipos de solución de la situación.

- ✚ El estilo de afrontamiento pasivo, que se basa en no actuar directamente sobre la situación, sino simplemente esperar a que cambien las condiciones.
- ✚ El estilo de afrontamiento de evitación, que consiste en intentar evitar o huir de la situación y/o sus consecuencias.

2) La focalización del afrontamiento, dentro de la cual podemos distinguir:

- ✚ El estilo de afrontamiento dirigido al problema, es decir, a manipular o alterar las condiciones responsables de la amenaza.
- ✚ El estilo de afrontamiento dirigido a la respuesta emocional, es decir, a reducir o eliminar la respuesta emocional generada por la situación.
- ✚ El estilo de afrontamiento dirigido a modificar la evaluación inicial de la situación, es decir, a la reevaluación del problema.

3) La actividad movilizada en el afrontamiento, dentro de la cual podemos distinguir:

- ✚ El estilo de afrontamiento cognitivo, aquél cuyos principales esfuerzos son de tipo cognitivo.
- ✚ El estilo de afrontamiento conductual, cuyos principales esfuerzos son comportamientos manifiestos.

Este mismo autor (Fernández-Abascal, 1998) presenta un listado de las estrategias de afrontamiento que han sido definidas a lo largo de toda la literatura científica, relacionando cada una de ellas con un estilo determinado de afrontamiento (véase Tabla 1):

- ✚ Reevaluación positiva: son estrategias enfocadas a crear un nuevo significado de la situación problema, intentando extraer todo lo positivo que tenga la situación.

- ✚ Reacción depresiva: Comprende los elementos correspondientes a sentirse desbordado por la situación y a ser pesimista acerca de los resultados que se esperan de la misma.
- ✚ Negación: Significa una ausencia de aceptación del problema y su evitación por distorsión o desfiguración del mismo en el momento de su valoración.
- ✚ Planificación: Hace referencia a la movilización de estrategias de afrontamiento para alterar la situación implicando una aproximación analítica y racional.
- ✚ Conformismo: Tendencia a la pasividad, la percepción de falta de control personal sobre las consecuencias del problema y la aceptación de las consecuencias que puedan producirse.
- ✚ Desconexión mental: Se refiere al uso de pensamientos distractores para evitar pensar en la situación problema.
- ✚ Desarrollo personal: Incluye elementos sobre la consideración del problema de una manera relativa, de autoestímulo y de un aprendizaje positivo de la situación, centrándose sobre todo en el desarrollo personal.
- ✚ Control emocional: Se refiere a la movilización de recursos enfocados a regular y ocultar los propios sentimientos.
- ✚ Distanciamiento: Implica la supresión cognitiva de los efectos emocionales que el problema genera.
- ✚ Supresión de actividades distractoras: Significa un esfuerzo para paralizar todo tipo de actividades y centrarse activamente en la búsqueda de información para valorar el problema.
- ✚ Refrenar el afrontamiento: Aplazamiento de todo tipo de afrontamiento hasta que no se tenga una mayor y mejor información sobre el problema.
- ✚ Evitar el afrontamiento: Implica no hacer nada en previsión de que cualquier tipo de actuación puede empeorar la situación o por valorar el problema como irresoluble.
- ✚ Resolver el problema: Se caracteriza por decidir una acción directa y racional para solucionar las situaciones problema.

- ✚ Apoyo social al problema: Se refiere a la tendencia a realizar acciones encaminadas a buscar en los demás información y consejo sobre cómo resolver el problema.
- ✚ Desconexión comportamental: Implica la evitación de cualquier tipo de respuesta o solución del problema.
- ✚ Expresión emocional: Se caracteriza por canalizar el afrontamiento mediante las manifestaciones expresivas hacia otras personas de la reacción emocional causada por el problema.
- ✚ Apoyo social emocional: Búsqueda en los demás de apoyo y comprensión para la situación emocional en que se encuentra envuelto.
- ✚ Respuesta paliativa: Se caracteriza por incluir en el afrontamiento elementos que buscan la evitación de la situación estresante, a través de cuya utilización intenta sentirse mejor.

Tabla 1. Relación entre estrategias y estilos de afrontamiento (Tomado de Fernández-Abascal, 1998, p. 195)

Cognitivo			
	Activo	Pasivo	Evitación
Evaluación	Reevaluación Positiva	Reacción Depresiva	Negación
Tarea	Planificación	Conformismo	Desconexión Mental
Emoción	Desarrollo Personal	Control Emocional	Distanciamiento

Conductual			
	Activo	Pasivo	Evitación
Evaluación	Supresión de actividades distractoras	Refrenar el afrontamiento	Evitar el afrontamiento
Tarea	Resolver el problema	Apoyo social al problema	Desconexión Comportamental
Emoción	Expresión Emocional	Apoyo Social Emocional	Respuesta Paliativa

5. Concepto de estrés

Como señala Palmero (1998), el estrés se caracteriza por su cotidianidad. En efecto, el estrés es la respuesta a la tensión que soportamos habitualmente en nuestras actividades diarias. Todos nos enfrentamos al estrés de una u otra manera, y frecuentemente a diario. En este sentido, podríamos decir perfectamente que convivimos con el estrés.

Si bien el estrés genera emociones, no es una emoción en sí mismo; a su vez, actúa como una motivación movilizando y direccionando la conducta del estudiante. Fernández-Abascal (1999) lo caracteriza como un proceso psicológico originado ante una exigencia al organismo, frente a la cual éste activa un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, permitiendo al organismo dar una respuesta a la demanda. Se trata de un proceso adaptativo que conlleva dinamismo funcional (puede ser causa de acontecimientos positivos y negativos) y

tiene como objetivo su supervivencia homeostática. Sólo en determinadas condiciones genera consecuencias negativas para la persona.

Cuando el estrés es nocivo, podemos caracterizarlo como una respuesta individual ante ciertas demandas situacionales y/o contextuales que la persona no es capaz de afrontar como consecuencia de la carencia de recursos para ello o de la falta de habilidad necesaria para usarlos eficazmente, y que se manifiesta en un desequilibrio psicofisiológico. El estrés aparece cuando las demandas percibidas por el individuo sobrepasan sus recursos y, por tanto, su posibilidad de reaccionar adaptativamente ante ellas.

Se trata de un proceso cuya ocurrencia es resultado, por un lado, de la evaluación que el individuo realiza de las demandas a que está sometido, de manera que idénticas situaciones de tensión o amenaza son percibidas y evaluadas de forma diferente por distintas personas y las reacciones ante esas demandas presentan también significativas diferencias (Buendía, 1993). Es, pues, una experiencia personalizada. En efecto, a pesar de que ciertas demandas cotidianas de nuestra cultura pueden suponer, y de hecho esto ocurre con bastante frecuencia, un riesgo potencial de que aparezcan respuestas de estrés, la realidad es que algunas personas reaccionan adaptándose eficazmente ante estas demandas y en otras, en cambio, desencadenan respuestas de estrés.

Por otro, de la evaluación que la persona realiza de sus recursos para afrontar estas demandas potencialmente estresantes y de la habilidad para emplearlos eficazmente en el momento adecuado. De hecho, si el acontecimiento o acontecimientos estresantes son valorados como controlables, ya que se poseen recursos que permiten su afrontamiento, no aparecerán respuestas de estrés. En suma, esta evaluación de los sucesos potencialmente estresantes determinará qué

acontecimientos lo son efectivamente y cuáles no, a pesar de su riesgo potencial, y cuál puede ser su influencia sobre la actividad y la salud de la persona.

Ahora bien, es preciso dejar claro que la eficacia de los recursos existentes para hacer frente a los estresores académicos es variable. Parece claro que el afrontamiento es un proceso cambiante que depende de la situación. Ningún proceso de afrontamiento es inherentemente mejor o peor, bueno o malo para todas las situaciones. La calidad de una determinada estrategia se encuentra determinada por sus efectos en una situación concreta y a largo plazo. No hay un recurso o una estrategia de afrontamiento que sea útil para hacer frente a todos los sucesos estresantes, sino que depende de la persona, del tipo de situación y de las condiciones en las que tiene lugar. (Bueno y Navarro, 2004). Por eso, una estrategia que es útil para una persona en un momento dado puede no serlo para otra en la misma situación e, incluso, puede no serlo para la misma persona cuando se enfrenta a la misma situación en momentos posteriores. Ello significa, por un lado, que unos recursos, considerados globalmente, que son válidos en un determinado momento de la vida para enfrentarse a estos estresores pueden no serlo en otro momento posterior. Por otro, que algunos de estos recursos o todos ellos, considerados individualmente, pueden aumentar o disminuir con el paso del tiempo y con el efecto de los estresores.

Los recursos, tanto internos como externos, afectan al afrontamiento de hechos estresantes. Lo importante no es sólo tener muchos, sino habilidad para aplicarlos ante las distintas demandas del entorno. Recursos internos como el estado de salud, la madurez, el lugar de control, las creencias de eficacia o los estilos personales de afrontamiento influyen en el modo de afrontar las situaciones-problema

y marcan las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento (Ruth y Kenyon, 1995).

La clave del estrés está en cómo la persona evalúa las demandas percibidas (no las “objetivas”) y sus recursos para afrontarlas y utilizarlas como activadores eficaces de su conducta. En todo caso, una gestión eficiente de los recursos disponibles es clave para el afrontamiento con éxito del estrés. En esta evaluación desempeña un papel relevante la creencia en poseer suficientes recursos para afrontar las demandas potencialmente estresantes y en la habilidad para emplearlos eficazmente en el momento adecuado.

En su modelo explicativo del estrés Lawton y sus colegas (1989, 1991) agrupan diversas variables subjetivas e interpretativas dentro de la categoría de “evaluación”. Lawton (1989, p. 61) define la evaluación del estrés como “todas las evaluaciones y reevaluaciones cognitivas y afectivas del estresor potencial y de la eficacia de sus esfuerzos de afrontamiento”.

La existencia de importantes diferencias individuales en las respuestas de estrés, puesta de relieve insistentemente por la investigación previa, se refleja en el hecho de que personas expuestas a estresores aparentemente equivalentes son afectados de distintas formas. La explicación usualmente proporcionada a esta variabilidad de resultados es que los mediadores tienen el efecto de modificar las consecuencias del estresor (Pearlin, Mullan, Semple y Skaff, 1990). Los mediadores están determinando la evaluación. Se han encontrado efectos significativos de dos grupos de variables mediadoras: los recursos personales (dentro de ellos, se han referido las creencias de autoeficacia, el locus de control, el control percibido, la autoestima y el optimismo, entre otros) (Lawton, Kleban, Moss, Rovine y Glicksman,

1989; Lawton, Moss, Kleban, Glicksman y Rovine, 1991; Lazarus, 1993; Millar, Campbell, Farran, Kaufman y Davis, 1995) y los recursos sociales (el apoyo social, los recursos materiales o financieros, la provisión de servicios formales....) (Archbold, 1983; Bass, Noelker y Rechlin, 1996).

El estrés engloba tanto subprocesos cognitivos como emocionales, que entran en funcionamiento a medida que se procesa la información externa e interna (Fernández-Abascal, 1999). De acuerdo con este autor, en primer lugar, se produce un procesamiento automático, que supone una primera evaluación (evaluación automatizada) de la situación, en términos de amenazante o no. Esta evaluación es muy rápida, predominantemente afectivo-emocional y no consciente. Se desarrolla mediante una serie de mecanismos preatencionales que, en función de las características físicas de la estimulación, pone en marcha una respuesta emocional ante el estresor. En segundo lugar, un procesamiento controlado, que pone en marcha funciones de identificación, valoración y toma de decisión frente al estresor. Este bloque, que corresponde a los procesos mediacionales controlados, implica un proceso perceptual individualizado, vulnerable a predisposiciones biológicas, factores estructurales, historia personal de aprendizaje, experiencias previas y fuentes disponibles de afrontamiento.

En suma, en todo proceso de estrés habría que considerar los siguientes componentes: los estresores primarios o desencadenantes, la evaluación primaria, la evaluación de recursos o evaluación secundaria, los recursos y las estrategias de afrontamiento y la respuesta de estrés.

EL ESTRÉS EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

1. Introducción

De manera genérica podríamos definir el estrés académico como aquél que se genera en relación con las instituciones educativas (centros universitarios y no universitarios). Éste podría afectar tanto a profesores como a estudiantes de cualquier nivel educativo.

Doménech (2005) destaca la atención creciente que en la última década se le está dedicando al tema del estrés y del burnout del profesor. Este interés se ha traducido en una importante actividad investigadora, como queda reflejado en los numerosos trabajos publicados al respecto (Boyle, Borg, Falzon, y Baglioni, 1995; Calvete y Villa, 1999; Chan, 2002; Dick y Wagner, 2001; Doménech, 2005; Guglielmi y Tatrow, 1998; Horn y Schaufeli, 1997; Kyriacou, 1987, 1998; Van-Der-Doef y Maes, 2002). Por una parte, los investigadores han tratado de identificar cuáles son los estresores más importantes que afectan al profesorado y que se han asociado con altos niveles de burnout, depresión y absentismo. Por otra parte, han centrado su atención en analizar el papel moderador que podrían tener algunas variables personales y sociales relevantes sobre el estrés de este grupo profesional.

El notable desarrollo de la investigación sobre el estrés del profesor contrasta con la escasa atención dedicada al estrés del estudiante. Con la salvedad de los estudios que se ocupan de la ansiedad ante los exámenes y el estrés académico relacionado con la evaluación, cabe señalar que una revisión de la literatura indica que esta población ha carecido de una atención prioritaria en la

investigación sobre estrés (Michie, Glachan y Bray, 2001). No obstante, existe un pequeño número de estudios que, tomando como referente modelos del ámbito organizacional, tratan de abordar esta problemática (véase, por ejemplo, Chambel y Curren, 2005; Muñoz, 2004). Además, el estudio del burnout o el síndrome de “estar quemado” en el trabajo también se ha ampliado a muestras pre-ocupacionales, como el denominado burnout académico (véase, por ejemplo, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Resulta bastante razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provoquen estrés, y que dicho estrés repercuta negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento académico de los estudiantes. Existe acuerdo en que el estrés forma parte de la vida de los estudiantes y que tiene potencialmente un efecto negativo sobre el rendimiento académico, algo confirmado en los estudios realizados por Felsten y Wilcox (1992) y por Struthers, Perry y Menec (2000), entre otros, que han puesto claramente de manifiesto la relación entre estrés y disminución del rendimiento académico. En la misma línea, Lumley y Provenzano (2003) refieren que el estrés puede afectar al funcionamiento académico del estudiante universitario interfiriendo en comportamientos adaptativos tales como la dedicación al estudio y la asistencia a las clases, o dificultando procesos cognitivos esenciales como son la atención y la concentración.

Apoyándonos en la clasificación de Muñoz (2004), que se basa en algunos modelos generales del estrés psicosocial y en otros utilizados en el ámbito de las organizaciones, y en la caracterización del estrés de Cabanach (2001), diferenciaremos tres grandes grupos de variables relevantes para explicar el estrés académico (véase Figura 1):

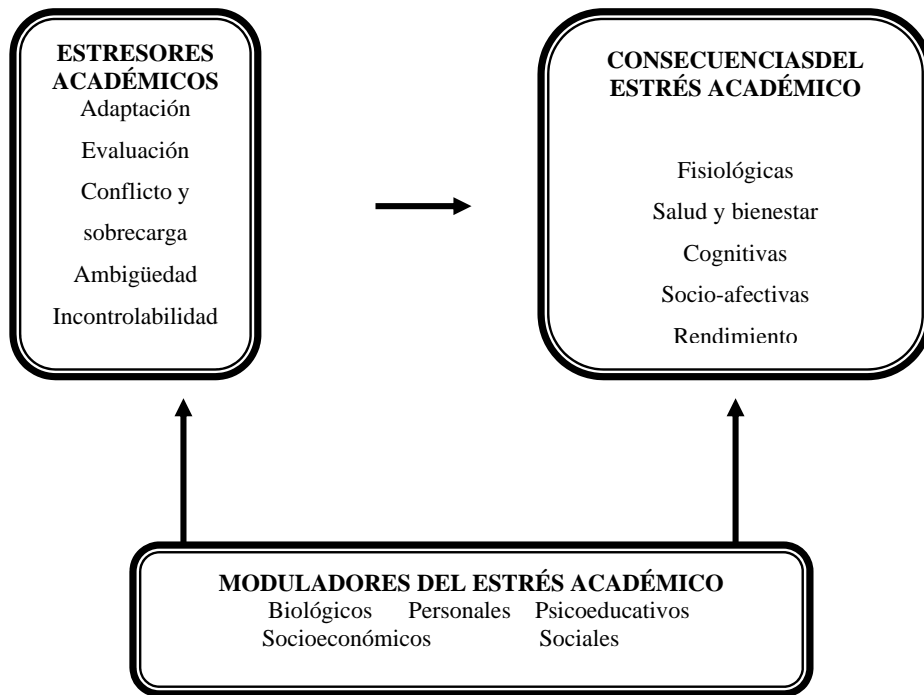


Figura 1. Variables explicativas del estrés académico (Adaptado de Muñoz, 2004, p. 54)

1) Los estresores académicos o estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una sobrecarga o una presión excesiva.

2) Las consecuencias del estrés académico sobre la salud y el bienestar psicológico del estudiante, su funcionamiento cognitivo y socio-afectivo, su rendimiento académico, etc.

3) Las variables moduladoras, o mediadores del estrés, entre las que se encuentran factores de naturaleza biológica (sexo, edad...), personal (apoyo social, rasgo de ansiedad, patrón de conducta tipo A, locus de control, autoeficacia, autoestima...), social (apoyo social, apoyo emocional...), psicoeducativa (tipo de estudios, curso...) y socioeconómica (lugar de residencia, disfrute de becas, nivel de ingresos familiares...).

2. Fuentes de estrés en el contexto académico: los estresores académicos.

Aunque no ocurra así en la mayoría de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es evidente que el trabajo académico también entraña un conjunto de acontecimientos, situaciones y tareas susceptibles de plantear requerimientos que son valorados por el estudiante como excesivos porque sobrepasan sus recursos, adquiriendo de este modo un significado de peligro o amenaza. Y ello especialmente porque este trabajo supone para el estudiante la constante exigencia de desarrollar nuevos recursos, lo que en sí mismo constituye un factor facilitador de la aparición de estrés.

Desde la década de los sesenta se han llevado a cabo un relativamente escaso número de investigaciones que intentan determinar de forma más o menos sistemática cuáles son los estresores académicos más importantes que afectan a los estudiantes (principalmente en la universidad), e incluso se han desarrollado y validado diversos instrumentos específicos para evaluar dichos estresores.

Jackson (1968) puede ser considerado uno de los pioneros en abordar el estudio del estrés académico. A pesar de que este autor no habla expresamente de estresores, sí destaca algunos de los aspectos del contexto escolar que pueden presionar de forma excesiva al estudiante: 1) el gran número y variedad de materias que estudia, así como de actividades y tareas que ha de realizar; 2) la necesidad de desarrollar una gran capacidad de concentración y de atención, así como de demorar ciertos impulsos y desprenderse de sus sentimientos; 3) la evaluación que el profesor, desde su posición de poder, hace de su comportamiento y rendimiento; 4) la masificación de las aulas, que dificulta la interacción con el profesor.

Recogiendo los datos aportados por distintos estudios sobre las principales circunstancias académicas generadoras de estrés entre los universitarios, podríamos diferenciar cuatro grandes grupos de estresores académicos: 1) los problemas de transición y adaptación al nuevo escenario educativo; 2) los referidos a la evaluación; 3) los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje; 4) los relativos a las condiciones de la organización.

Diversos estudios han abordado la problemática derivada de la entrada a la universidad. A este respecto, la transición del nivel pre-universitario al mundo universitario ha sido objeto de especial atención por parte de los investigadores (Lu, 1994; Fisher, 1984), propiciando además el desarrollo de diferentes programas, algunos de ellos de carácter preventivo (Pozo, 1996) y la gran mayoría de intervención (Felner, Gister y Primavera, 1982; Pascarella, Terenzini y Wolfle, 1986), dirigidos a ayudar a los estudiantes a superar con éxito este período de transición.

Corominas e Isus (1998) subrayan que el paso a la universidad constituye una de las transiciones más relevantes en la trayectoria académica de las personas, y su investigación debería abarcar desde los estudios preuniversitarios hasta al menos el final del primer año de carrera (véase también, Fisher, 1984, 1986). Este período inicial de ajuste al sistema universitario puede prolongarse, dependiendo de distintos factores, más allá incluso del primer curso, y sus efectos en la salud y el bienestar del individuo son detectables ya a las pocas semanas de su incorporación. Así, por ejemplo, Fisher y Hood (1987) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes universitarios escoceses. Encontraron que todos ellos experimentaron un incremento significativo en sus niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración tras seis semanas de permanencia en la Universidad, tiempo en el cual todavía no habían tenido la oportunidad de realizar exámenes. Ello pone de relieve que el estrés académico no debe

asociarse exclusivamente a la realización de exámenes, aun siendo éste, como veremos, un elemento de especial importancia.

Las dificultades que puede plantear para el estudiante su adaptación al contexto universitario han llevado a algunos investigadores a trabajar con muestras de estudiantes de los primeros cursos de carrera. Lawson y Fuehrer (1989) encontraron que los principales estresores vinculados a la incorporación a la universidad eran los siguientes: la novedad de la enseñanza, la aparición de nuevas responsabilidades, la preparación y realización de exámenes y ejercicios escritos, la sobrecarga de trabajo y la consiguiente reducción del tiempo libre, la poca claridad en el trabajo de curso y en las tutorías, la inseguridad acerca del propio rendimiento académico y de la capacidad para acabar la carrera y los cambios en la situación económica.

En la misma línea, Lafuente (1985) investigó la problemática del universitario de primer curso, recogiendo, mediante un cuestionario de 65 ítems, los estresores percibidos por 163 alumnos (la mitad de ellos, estudiantes de psicología). Para los sujetos de su muestra, los problemas más acuciantes tenían que ver con su propio rendimiento en los estudios, la falta de tiempo y los problemas de los horarios para compaginar las actividades académicas con otras, las relaciones con el profesorado, las clases excesivamente teóricas, la inadecuación de los planes de estudio y la politización de la universidad.

Wolf, Kissling y Burgess (1987), con una muestra de estudiantes de primero de Medicina, encontraron que las experiencias negativas señaladas con mayor frecuencia fueron éstas: la sobrecarga de tareas, las pérdidas de tiempo, la gran cantidad de tiempo dedicado al estudio, la falta de tiempo libre, las clases aburridas o mal impartidas y los exámenes. También con estudiantes de Medicina, aunque en este caso de primero y segundo curso, Vitaliano, Russo y Maiuro (1987) hallaron cuatro grandes categorías de estresores por este orden de importancia:

1) la falta de tiempo libre para las actividades de ocio y las relaciones interpersonales, 2) las preocupaciones por el rendimiento y la capacidad personal, 3) el “régimen” de la escuela médica (sistemas de enseñanza y evaluación, materias de estudio, relaciones con el profesorado...) y 4) los problemas económicos.

Abouserie (1994), en el contexto británico, elaboró un instrumento estandarizado para medir el estrés académico de los universitarios. Encontró que la principal causa de estrés eran los exámenes y los resultados de los mismos, seguida de la preparación de exámenes, la sobrecarga de trabajo, la cantidad de contenidos a aprender y la necesidad de obtener buenos resultados, respectivamente. Otros aspectos de naturaleza más social, como los problemas económicos o la falta de tiempo para dedicárselo a la familia y amigos, también resultaron ser importantes fuentes de estrés entre los universitarios.

Por su parte, Pereda et al. (1989), diferenciaron los aspectos de la vida universitaria que causaban insatisfacción en una muestra de 414 estudiantes de psicología pertenecientes a todos los cursos. Entre los factores encontrados sobresalieron los siguientes: los programas de las asignaturas mal preparados y solapados o superpuestos a otros; los problemas de organización de la Facultad (administración, planes de estudios, masificación...); los exámenes que no evalúan adecuadamente el aprendizaje; la falta de tiempo para estudiar; las prácticas insuficientes y mal organizadas; la falta de competencia del profesorado; las huelgas de profesores, y las pocas posibilidades de participar en el funcionamiento de la Facultad y en los asuntos académicos.

Dentro de los estresores académicos el papel desempeñado por la evaluación es el que más investigación ha generado. Splanger, Pekrun, Kramer y Hoffman (2002) señalan al respecto que las pruebas y los exámenes a las que habitualmente tienen que enfrentarse los

estudiantes suponen un tipo crítico de situaciones de estrés. Diversas investigaciones han identificado la evaluación como la influencia contextual más crítica (por ejemplo, Watkins y Hattie, 1985). Mientras que los profesores no consideran la evaluación como parte fundamental de la tarea, los estudiantes, por el contrario, sí lo hacen, lo que justifica el notable efecto que parece tener este componente instruccional. La elección de una determinada forma de evaluación refleja en parte las características de una determinada materia, pero también, y muy especialmente, la concepción del profesor acerca de lo que significa el aprendizaje. La evaluación es, pues, la fuente más importante de los mensajes que el profesor proporciona con su enseñanza. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la distancia existente entre lo que los profesores manifiestan querer de sus estudiantes y las cuestiones de examen que plantean (Bowden, 1988; Ramsden, 1985). Si el proceso de evaluación proporciona a los estudiantes una clara indicación sobre los objetivos que se espera alcancen, ellos se adaptan desplegando estrategias que, aparentemente al menos, les servirán para maximizar las posibilidades de éxito académico.

Parece bastante lógico afirmar que las pruebas y exámenes constituyan el estresor académico más potente por una amplia lista de razones no incompatibles entre sí. El temor a la evaluación, el miedo al fracaso y otros factores de índole cognitiva y afectiva son algunos de los motivos más habitualmente contemplados. Estos factores afectan notablemente a las creencias motivacionales (creencias de autoeficacia, creencias de capacidad, creencias de control...) y a la satisfacción y el bienestar psicológico del estudiante.

Pero, además, la superación o el fracaso ante la evaluación puede afectar profundamente a las oportunidades de acceso a opciones formativas u ocupacionales futuras, adquiriendo con ello una elevada importancia y el consiguiente potencial inductor de altos niveles de estrés psicológico, influido también por la presión socio-familiar que

suele ir ligada a las opciones de valoración (prestigio, status, coste de la formación.....).

Siguiendo a Muñoz (2004), a estos aspectos cabe añadir otros factores relativos a la sobrecarga (cuantitativa y cualitativa) y ambigüedad de rol que, con frecuencia, implica la evaluación académica: la concentración de exámenes en ciertos períodos del curso; el alto nivel de exigencia o la gran cantidad de materia que pueden abarcar; la incertidumbre acerca de las expectativas del profesor, de cómo va a valorar y calificar éste su rendimiento y aprendizaje y, en consecuencia, de cuál es el mejor modo de preparar el examen; las dudas sobre la adecuación de la forma de evaluación a lo impartido por el profesor y a los objetivos de la asignatura, etc.

Una de las cuestiones que mayor investigación ha generado ha sido la relación entre la evaluación y la ansiedad de los estudiantes, lo que se ha englobado genéricamente bajo el término de la ansiedad ante los exámenes.

La notable cantidad de investigación existente sobre la ansiedad ante los exámenes y situaciones de prueba en general responde, en buena parte, a su relación con el rendimiento. Así, se ha probado que elevados niveles de ansiedad ante los exámenes se relacionan de manera negativa con: (a) el CI, (b) la aptitud, (c) el rendimiento académico, (d) la resolución de problemas (e) la memoria y (f) las calificaciones (véase Hembree, 1988, para una revisión completa).

La ansiedad ante los exámenes es principalmente una preocupación por la evaluación negativa (McDonald, 2001). El temor a la evaluación, que resulta central en la ansiedad ante los exámenes, tiene dos componentes que han sido diferenciados por Liebert y Morris (1967). El primer componente es el cognitivo, esto es, la actividad

mental que gira en torno a la situación del examen y sus potenciales consecuencias para el estudiante. A menudo se utiliza el término de “preocupación” (*worry*) para referirse a las reacciones cognitivas (o el diálogo interno) ante las situaciones de evaluación; tanto antes como durante y después de las mismas.

Los pensamientos de los estudiantes con elevados niveles de ansiedad ante los exámenes podrían caracterizarse por el establecimiento de comparaciones con los demás desfavorables para uno mismo (por ejemplo, “todos mis amigos harán el examen mejor que yo”), dudas acerca de la propia capacidad (por ejemplo, “seguro que no seré capaz de hacer bien el examen”) y creencias negativas sobre las consecuencias del fracaso (por ejemplo, “si suspendo este examen, todos pensarán que soy estúpido”). Todos estos pensamientos están presentes no sólo antes del examen sino también durante el mismo, con diferencias tanto cualitativas como cuantitativas en la cognición, relacionadas con el nivel de ansiedad ante los exámenes (Zatz y Chassim, 1985; Prins y Hanewald, 1997).

El segundo componente de la ansiedad ante los exámenes es la emotividad. Los altos niveles de arousal afectivo son normalmente evidentes a través de las respuestas fisiológicas experimentadas durante las situaciones de evaluación. Las manifestaciones fisiológicas incluyen tensión muscular, incremento de la tasa cardíaca, sudoración, temblores, mareo, náuseas...

El componente cognitivo de la ansiedad ante los exámenes es normalmente identificado como el principal factor vinculado a la disminución del rendimiento (por ejemplo. Eysenck y Calvo, 1992; Sarason, 1988; Wine, 1982; Yee y Vaughan, 1996). El modelo de la interferencia cognitiva sugiere que las diferencias de rendimiento en las personas con elevados niveles de ansiedad son consecuencia de un incremento de la susceptibilidad a la interferencia o distracción; esto es,

la falta de habilidad para suprimir pensamientos internos sobre el resultado de la prueba, la comparación de la capacidad respecto a la de los demás o el juicio sobre su falta de preparación para el examen... interferiría o les distraería de la tarea.

Por su parte, el modelo aditivo de la ansiedad ante los exámenes afirma que su impacto está en función de la suma de dos factores: el rasgo individual de ansiedad ante los exámenes y variables específicas de la situación (Zohar, 1998). Así, los estudiantes con elevados niveles de ansiedad ante los exámenes experimentarán una disminución importante de su rendimiento sólo en aquellas situaciones que activen el estado de ansiedad ante los exámenes, esto es, en situaciones de baja confianza en uno mismo para realizar la tarea, cuando existe la percepción de que el examen presenta un elevado nivel de amenaza o cuando se tiene conciencia de estar poco preparado para la prueba (Schwarzer y Jerusalem, 1992; Zohar, 1998).

Existen dos interpretaciones diferentes sobre la relación entre los dos componentes de la ansiedad ante los exámenes señalados. La primera explicación defiende que los elevados niveles de emotividad sólo influyen negativamente sobre el rendimiento en los exámenes cuando van acompañados de elevados niveles de preocupación (Deffenbacher, 1980). Frente a ello, Hembree (1988) sugiere que la ansiedad ante los exámenes es principalmente un fenómeno conductual dado que las técnicas de modificación de conducta sólo reducen la ansiedad ante los exámenes cuando se trata el componente de emotividad. De acuerdo con esta última postura, las manifestaciones cognitivas de la ansiedad ante los exámenes se experimentarían sólo después de que el estudiante perciba el incremento en sus niveles de activación fisiológica. Como ocurre con muchas otras variables, la hipótesis más factible es la de la interdependencia entre ambos componentes, el cognitivo (preocupación) y el emocional (emotividad).

Kurosawa y Harackiewicz (1995) proporcionaron evidencias empíricas que respaldan ambos modelos explicativos de la ansiedad ante los exámenes. Los resultados de su estudio demostraron que la interferencia conduce a una disminución del rendimiento en estudiantes con ansiedad (rasgo) ante los exámenes, pero el impacto de dicha interferencia es prevalente principalmente bajo condiciones en las que el nivel de autoconciencia durante la evaluación es alto.

Zeidner (1998), en su revisión de la investigación sobre la ansiedad ante los exámenes y el procesamiento de la información, concluye que generalmente la ansiedad deteriora todas las fases del procesamiento cognitivo. En la fase de planificación y codificación, las personas con elevados niveles de ansiedad presentarían dificultades para atender y codificar de manera apropiada la información sobre la tarea. Durante el proceso de desarrollo de la tarea, los elevados niveles de ansiedad conllevarían una menor concentración en la tarea, dificultades para utilizar de manera eficaz la memoria de trabajo, un procesamiento más superficial de la información y problemas en el control y la regulación del aprendizaje. Por supuesto, estas dificultades en el procesamiento cognitivo y en la autorregulación normalmente ejercen una repercusión negativa sobre el aprendizaje y el rendimiento.

Dentro de los estresores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha concedido una especial relevancia al papel que desempeñan las relaciones sociales que se establecen entre los individuos que forman parte del grupo, y especialmente a las de los estudiantes entre sí. El profesor define las expectativas y demandas que configuran los roles académicos; los estudiantes establecen entre sí relaciones y forman grupos humanos, en parte condicionados por el estudio, en parte como fruto del contacto humano, y buscan su desarrollo académico en el interior de las aulas.

Cada vez adquiere mayor consistencia la tendencia a considerar que el logro de una buena conexión social y emocional entre los diferentes integrantes del aula incide de forma significativa sobre el desempeño académico. La armonía interpersonal y las habilidades para resolver los conflictos surgidos mediante la negociación permiten obtener el máximo provecho de los recursos personales de los miembros del grupo. Podría afirmarse con rotundidad que una parte significativa del éxito escolar depende en buena parte de la habilidad para utilizar los recursos personales y sociales. En cambio, el surgimiento de emociones negativas, como la rivalidad, el miedo, el resentimiento, así como la falta de motivación inciden negativamente en el rendimiento.

En diversos modelos explicativos del estrés la participación en la toma de decisiones y el apoyo social de profesores y compañeros aparecen como los factores reductores de estrés más importantes, como consecuencia, entre otros aspectos, de su efecto sobre la satisfacción y el compromiso (compromiso e implicación en el estudio). La falta de cohesión y de apoyo mutuo del grupo es especialmente significativa en esta actividad.

Además, un buen clima social, facilitador del trabajo en equipo, favorece el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades de resolución de conflictos (tanto personales como sociales), especialmente las habilidades de negociación. Ello desempeña un papel de amortiguación o reducción del estrés (factor de amortiguación). Adicionalmente, estas habilidades favorecen la obtención de un mayor provecho del proceso de aprendizaje, un mejor rendimiento ante el mismo esfuerzo e, incluso, una más fácil inserción laboral.

Las relaciones entre los diferentes miembros del grupo pueden generar estrés. En efecto, las relaciones “pobres” están relacionadas con una elevada ambigüedad de rol, conducen a comunicaciones

insuficientes e inadecuadas y producen tensiones psicológicas y sentimientos de insatisfacción en el estudio. Entre ellas, se han citado las siguientes: la rivalidad para conseguir condiciones y situaciones más ventajosas, la falta de apoyo emocional en situaciones difíciles y el escaso interés en escuchar al otro y en resolver los problemas que se le plantean o la falta de esas relaciones. El respaldo social es muy importante en la actividad diaria del estudiante, que precisa de la ayuda mutua, la empatía y el reconocimiento de los profesionales y de los compañeros que trabajan con él.

Otro factor de relevancia en la aparición de estrés en el contexto académico es la ambigüedad de rol. En efecto, la delimitación de los roles académicos que debe desempeñar cada estudiante es muy importante en la interacción social dentro de este contexto, y puede dar lugar a situaciones estresantes derivadas de los conflictos o ambigüedades entre demandas y expectativas: cuando las demandas son poco claras o son contradictorias, cuando las expectativas tampoco están claras o no se ajustan a las demandas....

También el estudiante puede encontrarse con situaciones estresantes derivadas de la contradicción entre las demandas y las expectativas personales, entre las demandas y los recursos o medios personales de que dispone para atender a las demandas o ser resultado del desconocimiento de lo que se espera de él.

Se ha puesto de manifiesto también que la falta de participación es un consistente predictor del estrés. Esta falta de participación aparece correlacionada, además, con diversos factores de riesgo para la salud mental y física: ánimo deprimido, baja autoestima, escasa satisfacción y motivación en el estudio. Asimismo la falta de autonomía en el trabajo académico, como consecuencia de una estrecha supervisión, se asocia con la aparición de estrés. Ello como resultado,

principalmente, de la falta de control que el estudiante experimenta en su actividad diaria. Ahora bien, hay que matizar que este control de las condiciones de trabajo, que habitualmente se centran en cuestiones como el programa o la carga de trabajo, ha de incluir también otros componentes más subjetivos como la incertidumbre asociada al estudio.

Esta falta de participación y de autonomía o margen de decisión del estudiante sobre su trabajo académico está muy relacionada con las creencias de control. La percepción de falta de control sobre su trabajo (planificación, temporalización, elección de actividades, elección de estrategias....) y las escasas posibilidades de uso y desarrollo de sus capacidades personales en el trabajo académico favorecen la aparición de estrés.

Pero probablemente uno de los factores más claramente ligados a la aparición de estrés en el contexto académico es la sobrecarga de trabajo. Dentro de esta sobrecarga hay que diferenciar entre el exceso de trabajo (sobrecarga cuantitativa) y la excesiva dificultad y complejidad del trabajo desempeñado (sobrecarga cualitativa). El estudiante, como consecuencia de la limitación del tiempo disponible para dedicarlo a sus estudios, como consecuencia de sus limitaciones, como resultado de un plan de estudios con un número excesivo de asignaturas o con un grado de exigencias excesivamente elevado, entre otras razones, se ve sobrepasado en sus recursos.

La conexión entre sobrecarga de trabajo y ciertos procedimientos de evaluación con la preferencia por la adopción de enfoques superficiales ha sido puesta de manifiesto en diferentes estudios (ver, por ejemplo, Entwistle y Ramsden, 1983; Newble y Hejka, 1991). La causa aducida para justificar esta relación es, básicamente, la incapacidad para hacer frente a las demandas académicas de forma que

se pudieran utilizar enfoques profundos. La forma de resolver esta dificultad era recurrir al uso de estrategias de bajo nivel.

3. Efectos y consecuencias del estrés académico

Al hablar de los efectos y consecuencias del estrés académico nos referimos a una amplia gama de variables fisiológicas, psicológicas o sociales que se ven afectadas por el impacto de los estresores académicos en el individuo. Para diferenciar entre efectos más o menos permanentes del estrés académico, Matteson e Ivancevich (1987) introdujeron la distinción entre resultados (efectos a corto plazo) y consecuencias (efectos a largo plazo). Los primeros serían los efectos más inmediatos y evidentes del estrés (ansiedad, irritabilidad, sudoración, cambios en la tasa cardíaca, etc.), en tanto que las consecuencias serían trastornos y alteraciones de la salud de la persona con un cierto grado de permanencia, o incluso de cronificación (enfermedades coronarias, gastrointestinales, absentismo, burnout, etc.).

Todos los cambios generados por el estrés en las respuestas fisiológicas pueden ser considerados como efectos a corto plazo o resultados. No obstante, algunos de esos cambios, como los observados en el circuito neuroendocrino y, en general, los producidos en el sistema inmunitario, podrían ser la causa directa o indirecta de otros efectos más duraderos.

La incidencia del estrés académico en la salud física y mental ha sido, según Muñoz (2004), la más estudiada y sobre la que, en consecuencia, existe una mayor cantidad de datos empíricos. Cabe incluir aquí un enorme abanico de efectos somáticos, psicológicos o conductuales que, en muchas ocasiones, son difíciles de separar. De hecho, buena parte de los estudios sobre el estrés académico utilizan

diversas medidas de distintos tipos de efectos, o instrumentos que, de un modo más global, los integran.

Los efectos a corto plazo del estrés académico podrían agruparse en físicos, psicológicos y conductuales. Dentro de los efectos físicos se han señalado el agotamiento físico, especialmente al levantarse o al final de la jornada (falta de energía, cansancio, fatiga, sensación de no descansar bien...) y los trastornos del sueño (sueño inquieto, insomnio, insomnio tardío, despertar sobresaltado...). Dentro de los efectos psicológicos, las emociones negativas (ansiedad, cambios en el estado emocional, enfado, irritabilidad, hostilidad...) y los pensamientos negativos sobre uno mismo (sentimiento de fracaso, creencias de fracaso, sentimiento de inutilidad, pensamientos obsesivos...). Dentro de los efectos conductuales se han descrito ciertos hábitos nocivos para la salud (consumo de tabaco, ingesta de alcohol, ingesta de bebidas con cafeína, alteraciones en la ingesta de alimentos...).

Aunque muchas de ellas son también detectables a corto plazo, podemos estimar como consecuencias más duraderas del estrés académico los estados de depresión y preocupación, el malestar general, los cambios en el autoconcepto y la autoestima, en las relaciones interpersonales (hostilidad, irritabilidad, conductas antisociales, pérdida de apetito sexual...), los síntomas de *burnout* y de enfermedad física, la demanda de asistencia médica y psicológica, el consumo de fármacos y de drogas, etc.

González Barrón, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002), con una muestra integrada por 417 adolescentes de entre 15 y 18 años, encontraron que el bienestar psicológico establece diferencias más claras respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas que la edad y el sexo. Así, de acuerdo con estos autores un alto grado de bienestar estaría relacionado con las estrategias de afrontamiento dirigido a la resolución de problemas y el afrontamiento en relación con los demás

(apoyo social), mientras que el estilo improductivo, con la salvedad de la estrategia de “preocuparse” (Frydenberg y Lewis, 1996a, 1996b; Frydenberg y Rowley, 1998), se relacionaría con un bajo bienestar en ambos sexos.

Karademas y Kalantzi-Azizi (2004) estudiaron los efectos del proceso de estrés tras el período de exámenes sobre la salud mental de 291 estudiantes griegos de Física y Filosofía. De acuerdo con sus hallazgos, las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas, valoración positiva y reducción de la tensión guardan una relación negativa con los síntomas de malestar psicológico informado por los participantes del estudio. Resultados que se encuentran en la línea de los obtenidos en trabajos anteriores, en los que también se confirmó que las estrategias de resolución de problemas y de valoración positiva se encuentran entre las conductas de afrontamiento que facilitan la adaptación y el funcionamiento (Carver, Scheier y Pozo, 1992; Zeidner y Saklofske, 1996).

Salanova et al. (2005), en una investigación con 872 estudiantes universitarios valencianos, procedentes de 18 titulaciones, encontraron una relación positiva entre la percepción de obstáculos en el estudio (relativos a la universidad, los profesores y compañeros y a ellos mismos), el burnout y la propensión al abandono de los estudios. Por el contrario, la percepción de facilitadores en el estudio en esos mismos ámbitos se relacionó positivamente con el *engagement* o implicación psicológica del estudiante, el compromiso, la autoeficacia, la satisfacción y la felicidad relacionada con los estudios.

Con una muestra de 825 universitarios portugueses de distintos cursos de Biología, Matemáticas y Psicología, Chambel y Curral (2005) comprobaron que los niveles de bienestar, satisfacción con el trabajo académico y ansiedad/depresión se relacionaron con el ambiente de trabajo percibido por el estudiante. De manera que la percepción de

altas demandas, escaso control sobre el propio trabajo académico y bajo apoyo de los iguales parecen ejercer una incidencia negativa sobre el bienestar del universitario.

Martínez-Correa, Reyes, García-León y González-Jareño (2006) analizan, en una muestra de estudiantes de primer curso de Psicología (n=200), la asociación entre el optimismo/pesimismo disposicional y diferentes categorías de síntomas somáticos autoinformados. Los resultados del trabajo indican que la vinculación, respectivamente positiva y negativa, del pesimismo y el optimismo con las quejas físicas de los estudiantes podría ser explicada por la utilización diferencial de la estrategia de afrontamiento denominada autocrítica, estrategia de afrontamiento pasivo, no dirigida a la acción y centrada en la emoción, característica del pesimismo.

3.1. Emociones, aprendizaje y rendimiento

Actualmente se asume desde la psicología que la influencia entre emoción y cognición es bidireccional y que lo prioritario es desarrollar modelos que permitan responder a estas dos cuestiones, al menos: (a) cómo, por qué y bajo qué condiciones la cognición precede al afecto y lo influye, y (b) cómo, por qué y bajo qué condiciones el afecto precede e influye sobre la cognición (Pintrich, 2003). A partir de los datos aportados por estas investigaciones, nos interesaría también responder a la cuestión general de cómo la emoción influye en el proceso de aprendizaje.

Pekrun (1992) propone cuatro vías a través de las cuales las emociones inciden sobre el aprendizaje y el rendimiento (véase Figura 2).

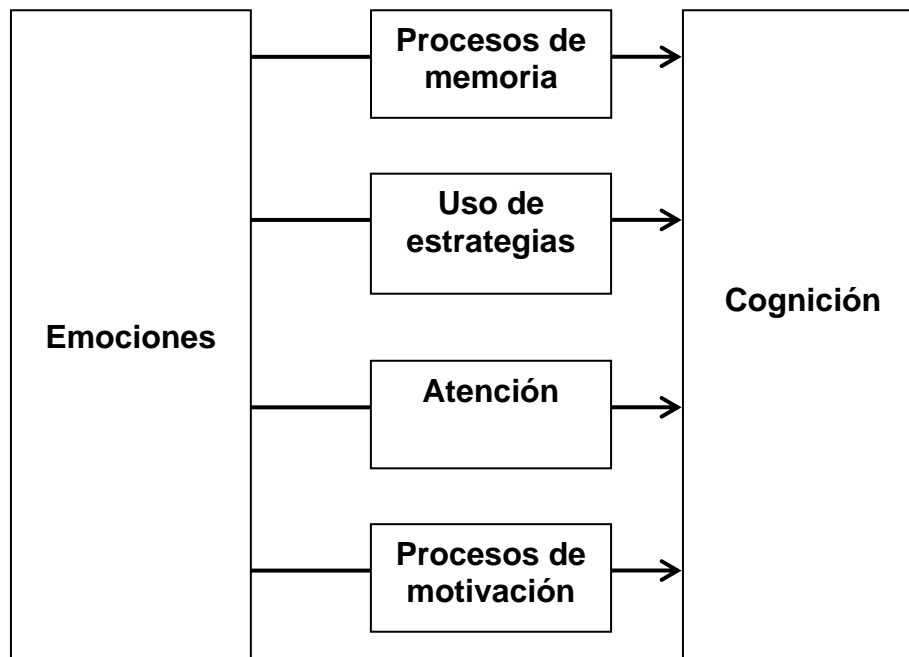


Fig. 2 Relaciones entre emoción y cognición.

La incidencia de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento se concretaría a través de su influencia en la gestión de los recursos cognitivos del estudiante (especialmente de la memoria y la atención), en el uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación y, finalmente, en su motivación.

Turner, Thorpe y Meyer (1998), que se propusieron examinar la relación entre el afecto de los estudiantes y sus patrones de meta, concluyeron que el afecto puede jugar un papel central en la explicación de las respuestas de los estudiantes a las tareas desafiantes: “Estos hallazgos nos ayudaron a ver las emociones de manera diferente. Nosotros empezamos a verlas como importantes mediadores de las acciones motivadas a aproximarse o a evitar el aprendizaje más que meramente como resultados” (Turner y Meyer, 2002, p. 110).

En los estudios sobre esta incidencia parece más claro y especificado el efecto “interferencia” del afecto negativo (emociones

negativas) sobre el aprendizaje y el rendimiento que el presumible efecto favorable de las emociones positivas.

La relación entre emoción y procesamiento cognitivo se ha explicado mediante la teoría de la distribución de recursos, propuesta por Ellis y Ashbrook (1988), que postula que el afecto negativo conduce a un incremento de los pensamientos irrelevantes para la tarea, lo que sobrecarga la memoria de trabajo, reduciendo, en consecuencia, la capacidad cognitiva disponible. El afecto negativo altera la distribución de los recursos (se destinan más recursos a un procesamiento irrelevante para la tarea) y el almacenamiento de la información a corto plazo (es preciso almacenar información irrelevante para la tarea).

La relación entre emoción y memorización del material de aprendizaje se ha explicado básicamente a través del efecto dependencia y del efecto congruencia. El primero de ellos hace referencia a que el mejor recuerdo de un material, en un estado de ánimo concreto, está en función de que el aprendizaje de dicho material se haya realizado en ese mismo estado de ánimo. Este planteamiento se encuentra en un importante número de estudios que tratan de explicar los efectos de la emoción sobre la memoria (véase, por ejemplo, Bower, 1981; Eich, 1995; Forgas, 2000). El efecto congruencia plantea la existencia de interacción entre el estado de ánimo de las personas (por ejemplo, alegría o tristeza) y la valencia afectiva del material que procesan (positiva o negativa) (Mineka y Sutton, 1992). Se define, por tanto, como aquel resultado que refleja un mejor recuerdo del material que tiene un contenido afectivo coincidente con el estado de ánimo de la persona. En un trabajo más reciente, Linnenbrick, Ryan y Pintrich (1999) sugieren que el afecto negativo podría incidir sobre la memoria de trabajo mediando los efectos de las diferentes orientaciones a metas. En este estudio, el afecto negativo parece haber tenido un efecto de

disminución de la memoria de trabajo; sin embargo, no se encontró relación entre el afecto positivo y la memoria de trabajo.

La relación entre emoción y atención se explica por la interrupción del funcionamiento cognitivo, cambiando repentinamente los niveles de procesamiento y orientándolos hacia necesidades más urgentes (Salovey y Mayer, 1990). Emociones como la ansiedad, por ejemplo, pueden focalizar la atención en uno mismo. Así, el estudiante que está intentando resolver una tarea y que, al mismo tiempo, está experimentando sentimientos de ansiedad (acompañados éstos por pensamientos de preocupación, dudas sobre la propia capacidad, etc.) estaría dirigiendo sus recursos atencionales a estos sentimientos lo que conllevaría una pérdida de calidad del procesamiento cognitivo y, consiguientemente, de su rendimiento. En efecto, esta interferencia o sobrecarga cognitiva es la explicación en la que se basan la mayoría de los trabajos sobre la ansiedad ante los exámenes. La preocupación interfiere en el rendimiento que los estudiantes altamente ansiosos obtienen en sus exámenes debido a que ésta distrae su atención de la tarea que tienen que hacer (Gumora y Arsenio, 2002). Sin embargo, las diferencias y asimetrías en los resultados obtenidos para emociones negativas y positivas (Forgas, 2000) manifiestan la necesidad de seguir buscando una explicación de cómo las emociones y afectos pueden incidir sobre los recursos atencionales y, en último término, sobre el rendimiento. Así, las emociones intrínsecas (relacionadas con propiedades de la tarea, del material o del proceso de tratar con este material) pueden actuar dirigiendo la atención hacia la tarea, focalizando los recursos cognitivos disponibles y facilitando así el aprendizaje y el rendimiento.

Asimismo, se afirma que el afecto puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje y el rendimiento, incidiendo sobre el uso de estrategias cognitivas y de regulación. Aunque no son muy numerosos los estudios realizados al respecto dentro del ámbito académico, se puede asumir

que las emociones positivas facilitan el uso de estrategias de aprendizaje flexibles y creativas (organización, elaboración, pensamiento crítico, control metacognitivo) (Pekrun, Gotees, Titz y Perry, 2002). Pintrich (2003) señala que las escasas investigaciones realizadas muestran que el afecto negativo disminuye la probabilidad de que los estudiantes utilicen estrategias de procesamiento profundo y de elaboración de la información. Su efecto consiste en incrementar el uso de estrategias de aprendizaje más rígidas. Así, por ejemplo, Turner, Thorpe y Meyer (1998) encontraron que el afecto negativo estaba negativamente vinculado con el uso de estrategias de procesamiento profundo. Además, este afecto negativo mediaba la relación negativa entre las metas de rendimiento y el uso de estrategias. Si el afecto negativo es, por lo general, un estado aversivo, parece tener sentido el hecho de que aquellos estudiantes que lo experimentan sean menos proclives a utilizar tales estrategias, que requieren de un mayor compromiso y de una aproximación positiva a las tareas académicas. Por el contrario, el afecto positivo debería resultar en un mayor compromiso y empleo de estrategias de procesamiento profundo.

Dado que una de las claves de la autorregulación del aprendizaje es la flexibilidad cognitiva, se puede suponer que sea facilitada por las emociones de signo positivo, mientras que las de signo negativo facilitarían una regulación externa del aprendizaje. De hecho, se han encontrado correlaciones positivas significativas entre emociones académicas positivas y autorregulación del aprendizaje y entre emociones negativas y regulación externa (Titz, 2001).

Los efectos que las emociones pueden tener sobre los procesos de motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes se han analizado en distintos estudios. En 1990 Pekrun propuso un modelo en el cual las emociones desempeñaban un papel primordial en la activación, sostenimiento o disminución de la motivación académica y los procesos

volitivos, desencadenando metas e intenciones específicas de la emoción. De modo recíproco, los resultados podrían aportar un feedback que influiría sobre las emociones de los estudiantes. Pekrun et al. (2002) encontraron que las emociones académicas positivas, como el disfrute y la esperanza, estaban vinculadas con el sostenimiento del esfuerzo, con mayor uso de estrategias de autorregulación, un más profundo compromiso cognitivo y una menor presencia de pensamientos irrelevantes en situaciones académicas.

3.2. Estrés y rendimiento académico

Un importante número de estudios han encontrado una relación positiva entre el estrés y el bajo rendimiento académico (Clark y Rieker, 1986; Linn y Zeppa, 1984; Struthers, Perry y Menec, 2000). Felsten y Wilcox (1992) hallaron una correlación negativa significativa entre los niveles de estrés de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico. En un estudio similar, Blumberg y Flaherty (1985) también llegaron a la conclusión de que existe una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados y el desempeño académico. Los datos obtenidos por Struthers et al. (2000) pusieron de manifiesto, una vez más, que elevados niveles de estrés académico están asociados con calificaciones más bajas.

Akgun y Ciarrochi (2003), en un trabajo en el que participaron 141 estudiantes australianos de primero de Psicología, encontraron que el efecto negativo del estrés sobre el rendimiento académico se encuentra mediado por las habilidades de autocontrol del estudiante, de manera que elevados niveles de estrés académico incidirían negativamente sobre aquellos estudiantes con un escaso repertorio de habilidades para regular sus emociones y pensamientos, pero no tendrían efecto sobre aquéllos que contasen con este tipo de recursos. Otros estudios de laboratorio (Rosenbaum y Ben-Ari, 1985; Rosenbaum

y Jaffe, 1983; Rosenbaum y Rolnic, 1983) han constatado este efecto moderador de las estrategias de autocontrol en la relación entre el estrés y el rendimiento.

En una tarea de laboratorio Yela y Gómez (2000) analizaron el papel que desempeña la percepción de incontrolabilidad en las situaciones de estrés, sometiendo para ello a 132 alumnas de Psicología a una situación en la que trataban de resolver problemas de discriminación irresolubles. Como consecuencia de la exposición a esta condición, los autores de este trabajo constataron déficits motivacionales, emocionales y de rendimiento; apreciando también cambios en la percepción de control y expectativas específicas de éxito e indefensión.

Chambel y Curral (2003), con una muestra de universitarios portugueses, observaron que, si bien la percepción de control que el estudiante tiene sobre su trabajo académico incide positivamente sobre el rendimiento, este efecto positivo era inferior al de la satisfacción del estudiante con la vida académica. Estos resultados les llevaron a concluir que la satisfacción del estudiante es un predictor importante de su rendimiento académico que media la relación percepción de control-rendimiento.

La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes suele estar relacionada con el fenómeno de la ansiedad de evaluación. De hecho, cientos de estudios se han ocupado de investigar el complejo patrón de relaciones entre la ansiedad y diferentes tipos de rendimiento (véase Zeidner, 1998, para una completa revisión). Una conclusión general es que la ansiedad ante los exámenes interfiere en el rendimiento cognitivo de los estudiantes, tanto en tareas de laboratorio como en contextos reales de evaluación, ya sea en niveles escolares o universitarios (véase, por ejemplo, Zeidner, Klingman y Papko, 1988; Zeidner y Nevo, 1992).

Los déficits de procesamiento que se relacionan con la ansiedad ante los exámenes incluyen problemas de atención y memoria de trabajo, junto con cambios más sutiles de rendimiento, tales como el fracaso en la organización eficaz de la información semántica. Las metas de evitación del rendimiento, a menudo asociadas a la ansiedad ante los exámenes, también se han vinculado con la pérdida de motivación intrínseca (Elliot, 1999). Los estudios han identificado la existencia de ciertas variables moderadoras que acentúan o reducen los déficits de rendimiento. No obstante, Zeidner y Matthews (2005) señalan que existen suficientes casos en los que los déficits hipotetizados no se han confirmado como para sugerir que la elevada ansiedad no genera de manera automática peores resultados de rendimiento.

Los meta-análisis llevados a cabo por Hembree (1988), Seipp (1991) y Ackerman y Heggestad (1997) convergen en ofrecer una correlación negativa entre la ansiedad y el rendimiento académico que oscila alrededor de $-.20$ y $-.30$, estadísticamente significativa a pesar de su reducida magnitud. Las numerosas evidencias que confirman esta relación han llevado a asumir que ésta tiene un carácter unidireccional, con la ansiedad como causa de los deterioros en el rendimiento. Sin embargo, cabe la posibilidad de que esa relación refleje una relación causal inversa. Es decir, que no sea el elevado estado transitorio de ansiedad el que produce un deterioro en el rendimiento, sino que sea el bajo rendimiento percibido el responsable del elevado estado de ansiedad (Klinger, 1984).

Gutiérrez (2000) sostiene que el enfoque metodológico más válido para determinar si el rasgo de ansiedad afecta al rendimiento en razón de déficits básicos en aptitud o en razón de interferencias transitorias por el estado de ansiedad (por ejemplo, preocupación) consiste en combinar ortogonalmente rasgo de ansiedad y condiciones externas de

estrés. De manera que, si el rasgo de ansiedad perjudica el rendimiento sólo en situaciones de estrés, se descarta la hipótesis del déficit básico y cobra fuerza la de la interferencia transitoria. Al contrario sucederá si el rasgo de ansiedad afecta negativamente al rendimiento también en condiciones sin estrés.

Este autor afirma que, en general, los resultados de los estudios indican que los efectos de la ansiedad son transitorios: ocurren preferentemente en las condiciones que, al suscitar preocupación por la amenaza evaluativa, pueden reducir la capacidad de procesamiento. La ausencia de diferencias sin estrés externo sugiere que el deterioro en el rendimiento y la eficiencia bajo condiciones de estrés no se debe a déficits estables en capacidad asociados a la ansiedad. Ahora bien, también es cierto que en varios estudios se ha comprobado que el estado de ansiedad en las personas con elevado rasgo ha sido similar en condiciones con y sin estrés, y superior en ambos casos al de las de bajo rasgo. Esto hace suponer que la manipulación del estrés no fue eficaz, y que ambas condiciones han sido percibidas subjetivamente como estresantes por las personas con rasgo elevado de ansiedad. En consecuencia, es lógico que no se produjeran interacciones de rasgo y estrés sobre el rendimiento.

Por su parte, Zeidner (1998) y Zeidner y Matthews (2005) defienden una relación de naturaleza recíproca entre la ansiedad y el rendimiento. Su planteamiento es que los elevados niveles de ansiedad generan patrones aversivos de motivación, afrontamiento y estrategias de tarea que interfieren con el aprendizaje y rendimiento. El resultado es que el rendimiento se ve afectado, lo que conduce a una mayor ansiedad con el paso del tiempo que, a su vez, da lugar a un círculo vicioso de incremento de ansiedad y empeoramiento del rendimiento.

Al margen de las situaciones de evaluación, como ya hemos indicado con anterioridad, existen otros estresores que también pueden

incidir en el rendimiento académico de los estudiantes. Así, por ejemplo, en un experimento desarrollado por Muñoz (1999) se introdujo una metodología de enseñanza que redujese la ambigüedad de rol y la incontrollabilidad sobre el entorno académico -entendidas como dos importantes fuentes de estrés- en un grupo de estudiantes de Psicología. Diversos aspectos del comportamiento organizacional del grupo experimental fueron comparados con los del grupo control en el que no se aplicó dicha metodología, encontrándose diferencias favorables al grupo experimental en los índices de asistencia a clase y en las calificaciones obtenidas.

4. Variables personales moduladoras del estrés académico

No todas las personas son igualmente vulnerables al estrés, es decir, hay determinadas características personales que influyen en la capacidad de afrontamiento de las situaciones o acontecimientos estresantes. Tampoco todas las personas resisten de la misma manera los efectos del estrés, es decir, hay personas que poseen ciertas características que les permiten recuperarse o encarar mejor las sobrecargas. Existen, por lo tanto, elementos mediadores o moduladores que intervienen en el proceso de estrés aumentando la resistencia o la vulnerabilidad al mismo.

Se trata de factores relacionados con características relativamente estables de la persona -factores genéticos que pueden contribuir a las diferencias individuales en la respuesta psicobiológica al estrés, factores asociados al desarrollo que repercutirán sobre las características fisiológicas y psicológicas que presentará el individuo durante toda su vida, variables de personalidad que favorecen la fragilidad o ayudan a resistir los efectos perjudiciales del estrés- y factores relacionados con el entorno, especialmente el papel del apoyo social como amortiguador de

las consecuencias del estrés. Estos factores, además, están relacionados con las diversas experiencias vividas, fundamentalmente en períodos de máxima vulnerabilidad de las personas, como pueden ser la infancia y la adolescencia.

A partir de una revisión de los trabajos sobre los factores que pueden modular las relaciones entre las fuentes, la experiencia subjetiva y los efectos y consecuencias del estrés académico, podemos clasificar estas variables moduladoras en cuatro grupos: a) variables biológicas, b) variables psicosociales, c) variables psicosocioeducativas y d) variables socioeconómicas.

En relación a las numerosas variables moduladoras personales consideradas en las investigaciones sobre el estrés, Fernández-Abascal (2003) establece una dicotomía entre factores de vulnerabilidad y de resistencia. Los primeros se refieren a aquéllos relativamente estables que condicionan negativamente las formas de procesar y/o afrontar el estrés. Entre ellos este autor destaca la afectividad negativa, el Patrón de conducta Tipo A y Tipo C, la tipología de predisposición al estrés y la motivación de poder.

Friedman y Rosenman (1969) definen el patrón de conducta Tipo A como un complejo de características de acción-emoción que es mostrado por aquellos individuos que están comprometidos en un esfuerzo crónico para obtener un número ilimitado de cosas pobremente definidas en su entorno, en el período más corto de tiempo y, si es necesario, contra el esfuerzo opositor de otras cosas o personas de su mismo ambiente. Rosenman (1978) afirma que los aspectos más críticos de la conducta Tipo A son los excesos de agresividad, apresuramiento y competitividad, los cuales son manifestaciones de un esfuerzo para vencer las barreras ambientales y las situaciones estresantes. Quienes muestran un tipo de conducta opuesto, esto es, un estilo satisfactoriamente relajado, no apresurado y maduro, son

designados como tipo B. La persona tipo B también puede estar interesada en progresar y ganar, pero tienden a ajustarse al ritmo de la vida, más que esforzándose constantemente contra él.

Palmero (1992) evaluó la diferente reactividad psicofisiológica ante los exámenes de las personas con patrón A o con patrón B, utilizando muestras de estudiantes universitarios. En comparación con el patrón B, el patrón A se asoció con unos mayores niveles de tasa cardíaca, de presión arterial sistólica y diastólica y de hostilidad en todo momento. No se encontraron diferencias entre ambos patrones con respecto a otros estados afectivos, como la ansiedad o la depresión. Este estudio demostró, además, que durante el examen, los individuos con patrón A se activaron fisiológicamente más y más rápido y se recuperaron más lentamente que aquéllos con patrón B. También tuvieron mayores expectativas de rendimiento en el examen y, de hecho, obtuvieron mejores calificaciones. Ello puede estar relacionado, entre otras cosas, con un estilo de evaluación y afrontamiento de los estresores académicos distinto para cada uno de los patrones señalados, tal como apunta Calvete (1989).

La reactividad afectiva habitual, esto es, la intensidad afectiva con la que la persona suele responder ante diversas situaciones y eventos de la vida cotidiana se relacionó de forma directa y constante con el deterioro en el estado emocional de los estudiantes en la investigación llevada a cabo por Muñoz (1999) y Muñoz y León (2000). Además, los estudiantes con mayor reactividad afectiva habitual fueron quienes percibieron más competitividad en el contexto de clase.

Dentro de estos factores personales de vulnerabilidad al estrés se encuentran también los afectivo-motivacionales, entre los cuales el motivo más ampliamente estudiado ha sido la necesidad de poder, que se considera como una característica relativamente estable que dirige y selecciona la conducta y la experiencia, activándose en situaciones

específicas. La investigación de Dweck y sus colaboradores en el contexto del logro escolar ha revelado una distinción útil entre el funcionamiento académico de los niños orientados al dominio y aquéllos que se sienten indefensos.

De acuerdo con Dweck (1986), un patrón motivacional positivo o “*mastery-oriented*” se caracteriza por el uso de estrategias efectivas ante la tarea, una creencia de que la capacidad de uno puede mejorar, una preferencia por las tareas desafiantes y un sentimiento de satisfacción cuando se aplica esfuerzo ante las tareas difíciles y cuando el esfuerzo lleva al éxito personal (Smiley y Dweck, 1994). Por el contrario, un patrón no adaptativo o de indefensión (Dweck y Repucci, 1973) se evidencia cuando los individuos muestran una ineficaz cognición de la tarea y autoevaluaciones negativas ante las dificultades.

Los estudiantes que se manejan con éxito -orientados al dominio- sostienen altos niveles de motivación y persistencia y, bajo el estrés del fracaso, aumentan su concentración y despliegan una ejecución mejorada y no deteriorada. Son mejores manejando el fracaso que los estudiantes indefensos, presumiblemente porque centran su atención en la resolución del problema y no en la elaboración de atribuciones causales para sus fracasos, lo que parece bastante irrelevante para la ejecución.

Entre las variables que hacen a la persona más resistente para hacer frente a las demandas de las situaciones y que han recibido mayor atención, están aquéllas que hacen referencia a las creencias, ya que en su mayor parte son tendencias generalizadas a percibir la realidad o percibirse a sí mismo de una determinada manera (Lazarus, 1991). El núcleo de creencias de una persona incidirá en el proceso de estrés, modulando los procesos de valoración sobre las condiciones estresantes. Las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977, 1997), el locus de control (Rotter, 1966) o el optimismo disposicional (Scheier y

Carver, 1987, 1992) son algunas de las más frecuentemente estudiadas. Dado que de las primeras nos ocuparemos pormenorizadamente en el capítulo siguiente, revisaremos aquí algunos de los principales datos que la investigación nos ofrece acerca del papel que juegan las creencias de control y el optimismo, como variable de personalidad, en el proceso de estrés académico.

En relación con las creencias de control, Skinner (1995) sostiene que la percepción de control influye sobre el afrontamiento a través de una variedad de trayectorias. Así, las personas con un elevado control percibido actúan preventivamente de modo que aquellos episodios de estrés bajo su control no lleguen a suceder, valorando además las situaciones como menos estresantes cuando tienen que hacer frente al caos o a la dificultad. Asimismo, tienen más recursos disponibles que les permiten centrarse en la situación, hacen uso de ellos más fácilmente con el fin de incrementar las contingencias en el contexto (a través de la búsqueda de información o la planificación) o con el de incrementar sus recursos (mediante un planteamiento estratégico, la resolución de problemas o el aprendizaje). Por el contrario, las personas con bajos niveles de control percibido son más proclives a reaccionar a los eventos vitales que resultan caóticos con estrés causado por los sentimientos de indefensión, tienden a desviar más recursos hacia la gestión del mismo y a emplear los recursos de modo menos estratégico y menos centrados en el problema.

En su conjunto estos patrones diferenciados de afrontamiento conducen a experiencias cualitativamente diferentes del estrés y también a diferentes tipos de compromiso manifiesto con la situación estresante. Estos patrones, a su vez, determinan si el episodio estresante debilitará el repertorio de estrategias de afrontamiento de la persona haciéndola más vulnerable a episodios ulteriores, o tendrá un efecto fortalecedor, contribuyendo a un más elaborado repertorio de

estrategias de afrontamiento de cara a futuros problemas, así como a un manejo más eficaz del sí mismo bajo condiciones de estrés.

Así pues, los efectos sobre la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes que tienen las evaluaciones y las atribuciones relacionadas con el lugar de control se encuentran mediados por las estrategias de afrontamiento puestas en marcha por el individuo. Como exponen Roesch y Weiner (1999), la constatación de que los efectos indirectos de las atribuciones sobre el ajuste psicológico resultan mucho más fuertes que su efecto directo sugiere que la traducción de las atribuciones en acciones y pensamientos motivados son mejores predictores del ajuste que las atribuciones en sí mismas.

En relación al optimismo disposicional cabe señalar que se trata de un constructo que últimamente ha acaparado un interés creciente. Alude a las expectativas positivas generalizadas de resultado, es decir, a la creencia de que el futuro depara más éxitos que fracasos (Carver y Scheier, 2001; Chang, 2001; Scheier, Carver y Bridges, 2001). En este sentido, algunos autores han diferenciado el optimismo disposicional de los conceptos de control y autoeficacia. Así, el optimismo posee una definición operativa más amplia que la de los otros dos términos, ya que incluye las expectativas de control sobre los resultados de nuestras propias acciones, las expectativas sobre la posibilidad de alcanzar resultados positivos en el futuro, así como un cierto componente de eficacia personal (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2001). Por otro lado, estas creencias o expectativas podrían resultar beneficiosas para la salud, en la medida en que posibilitan los procesos de ajuste vital de los individuos (Scheier y Carver, 1992).

Las personas en las que predomina esta expectativa generalizada de resultados positivos tienden a seleccionar estrategias de afrontamiento más adecuadas, buscando los elementos positivos de la experiencia estresante y presentando una menor reactividad fisiológica

al estrés (Labrador y Crespo, 1993). De hecho, diversos estudios llevados a cabo con universitarios han encontrado que los sujetos optimistas manifiestan un estilo de afrontamiento del estrés definido en términos de una mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, en comparación con los pesimistas, que optan por las estrategias de afrontamiento pasivo (Avia y Vázquez, 1998; Carver y Scheier, 2001).

En esta línea, la investigación de Chico (2002) en una muestra de estudiantes universitarios ha aportado evidencias concernientes a un repertorio de afrontamiento del estrés por parte de los individuos optimistas conformado por estrategias como la planificación, la reinterpretación positiva y el crecimiento personal (afrontamiento activo), caracterizándose los pesimistas, por el contrario, por el uso de estrategias de afrontamiento pasivo, tales como la negación y el distanciamiento conductual. Resultados corroborados en trabajos posteriores como el de Martínez-Correa et al. (2006), citado con anterioridad.

Retomando la clasificación de Muñoz (2004) de las variables moderadoras del estrés académico, es preciso señalar que contamos con menos datos disponibles respecto a cuál es la incidencia de los aspectos socioeducativos y socioeconómicos sobre el mismo. En cualquier caso, algunos trabajos apuntan a que el curso o nivel de enseñanza, así como el tipo de titulación o estudios, se asocian con distintas experiencias y grados de estrés académico (véase, por ejemplo, De Miguel y Arias, 1999). También hay estudios que han confirmado que aquellos universitarios que se ven obligados a residir durante el curso fuera de su hogar tienen unas actitudes más negativas hacia la universidad, presentan más síntomas de malestar psicológico y emocional y su rendimiento académico es menor, diferencias que se agravan si se considera la procedencia rural o urbana del estudiante (Muñoz, 1999; Muñoz y León, 2000).

5. El afrontamiento del estrés

La aparición de respuestas de estrés requiere la interacción entre situaciones estresantes y variables personales relevantes. En esta línea, la mayor parte de las teorías y modelos se han centrado en el estudio de las evaluaciones del estudiante sobre la carga emocional soportada. Así, el modelo de evaluación de estrés, tal como fue propuesto por Lawton y sus colegas, se centra en el estudio de las relaciones entre demandas “objetivas” de la situación y evaluación y reevaluación constante de la situación por parte de la persona.

Con toda probabilidad, la relación entre el bienestar psicológico del estudiante universitario y las experiencias académicas mantiene una relación fundamental con la evaluación del estudio por parte del aquél, así como con el concreto significado asignado a esta actividad.

Los efectos, tanto a corto como a largo plazo, que los estresores académicos tengan sobre la salud, el bienestar psicológico, el funcionamiento cognitivo y socio-afectivo del estudiante y su rendimiento académico van a depender de la percepción que tenga de tales estresores y de cómo los afronte.

El concepto de *appraisal* es uno de los principios básicos de la teoría de Lazarus. Lazarus y Folkman (1986) diferenciaron entre dos tipos de valoraciones de las situaciones estresantes, resaltando que el balance entre estas dos evaluaciones es clave en la aparición de las respuestas de estrés: (1) la valoración primaria, referida a la participación de la persona en los resultados de la transacción persona-situación, y (2) la valoración secundaria, que tiene que ver con la posibilidad real y la forma de mejorar la situación estresante,

considerando las opciones potenciales de hacerla frente eficazmente en función de las metas que están en juego.

Las valoraciones que los individuos hacen de las situaciones pueden iniciar una cadena de actividad y de acciones de afrontamiento dirigidas a su manejo. Así, cuando las condiciones estresantes se valoran como modificables, es decir, cuando se considera que entran dentro de las posibilidades de control de la persona, predomina el manejo centrado en el problema. Sin embargo, cuando las condiciones se valoran como no modificables, predomina el manejo centrado en las emociones (Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986; Lazarus y Folkman, 1987).

El estudio llevado a cabo por Compas, Forsythe y Wagner (1988) puso de relieve que los estresores académicos fueron evaluados por los participantes como más controlables que los estresores interpersonales y que, en general, éstos recurrían a estrategias centradas en el problema más que a estrategias centradas en la emoción para hacerles frente, ocurriendo lo contrario en el caso de los estresores interpersonales. Este hallazgo vincula la valoración secundaria, que se relaciona con las opciones de manejo, con la selección de la estrategia de manejo.

El modelo de afrontamiento (*coping*) elaborado por Frydenberg (1997, Frydenberg y Lewis, 2002) trata de sintetizar la relación entre los principales determinantes del mismo que hasta el momento ha revelado la investigación en este campo. En este modelo la autora plantea que el afrontamiento es una función de los condicionantes situacionales, de las características individuales, de la percepción de la situación y de las intenciones de afrontamiento (véase Figura 3).

El individuo trae a la situación una gran cantidad de disposiciones biológicas, una determinada historia familiar y personal, así como un clima familiar particular. Todos estos aspectos ejercen una influencia sobre la percepción de la situación objeto de interés. Tras la valoración de las potenciales consecuencias (en términos de pérdida, daño, amenaza o desafío) que ésta puede reportarle, así como de los recursos (personales e interpersonales) disponibles para hacerle frente, el individuo se forma unas intenciones o propósitos de afrontamiento que, junto con la acción desplegada, determinarán el resultado. Emitida la respuesta, su resultado será revisado o reevaluado (*valoración terciaria o reappraisal*), pudiendo seguirle otra respuesta. La naturaleza circular del proceso ilustra, según su autora, el hecho de que las estrategias de afrontamiento tienden a ser seleccionadas o rechazadas en ocasiones futuras de manera consecuente con la experiencia de manejo previa del individuo.

La relación entre las acciones de afrontamiento y el problema de la variabilidad constituye un desafío a considerar, dada la diversidad de los problemas humanos y de los determinantes contextuales. Desde una concepción dinámica y transaccional del estrés y su afrontamiento, éste debe ser entendido como un proceso, lo que supone considerar que cambiará de una situación a otra e incluso en el curso del desarrollo de una misma situación. El conocido trabajo de Folkman y Lazarus (1985) demuestra el carácter dinámico de nuestras expectativas y apreciaciones subjetivas y su estrecha interconexión con las estrategias de afrontamiento que ponemos en marcha ante las situaciones estresantes.

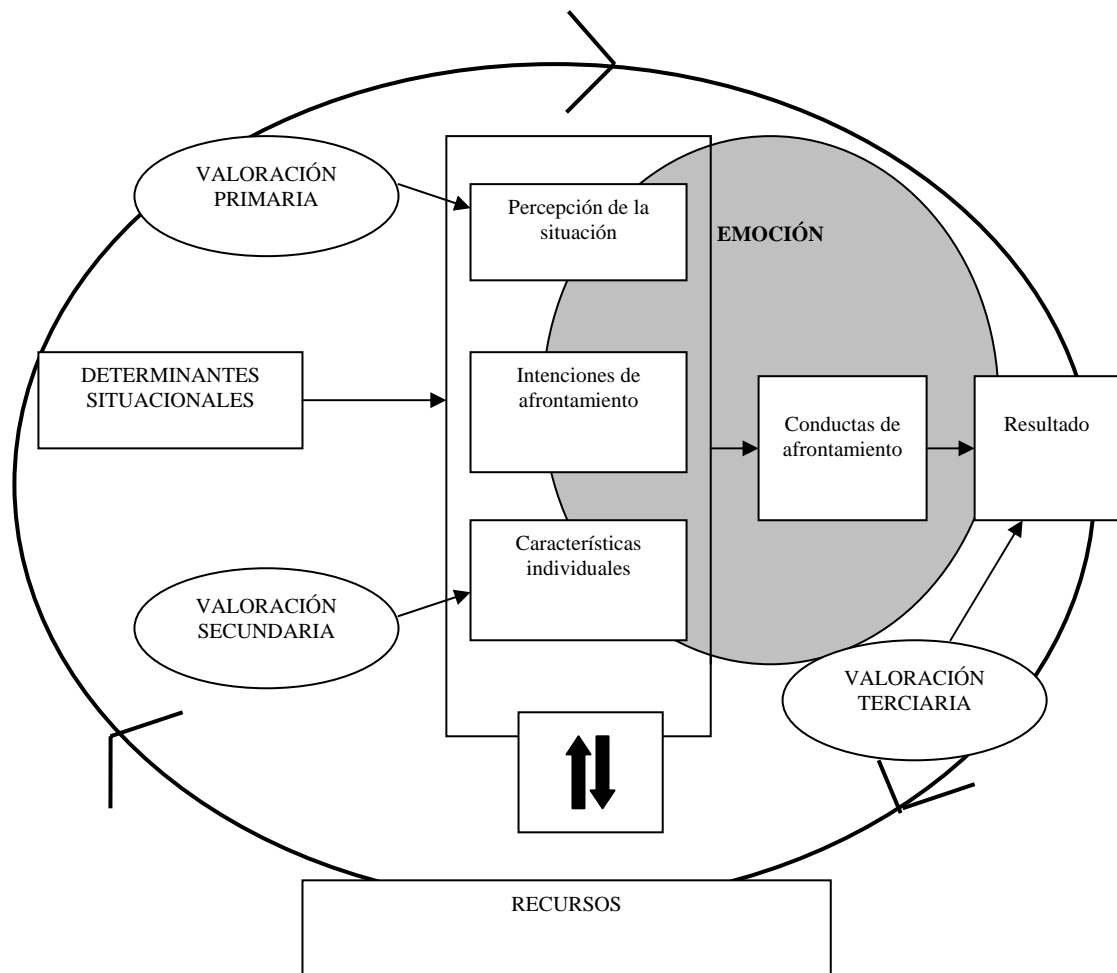


Figura 3. Modelo de afrontamiento (Tomado de Frydenberg, 2002, p. 181).

Utilizando una muestra de 108 estudiantes universitarios, se compararon las emociones, evaluaciones y formas de afrontamiento de éstos en tres momentos: dos días antes de hacer un examen parcial, cinco días después del examen, dos antes de recibir las calificaciones y cinco días después de conocerlas. Con respecto al afrontamiento, casi todos los estudiantes emplearon en los tres momentos tanto estrategias centradas en el problema como en las emociones y la búsqueda de apoyo social, lo que da una idea de la complejidad del afrontamiento. De todos modos, en cada fase se utilizaron más unas estrategias que otras, al igual que ocurrió con la experimentación de emociones y las evaluaciones de la situación. Por ejemplo, en el período previo al examen los estudiantes recurrían en mayor medida a la búsqueda de información y de apoyo social, disminuyendo la frecuencia de uso de

estas estrategias en las fases posteriores. Durante el período de espera tras el examen, el distanciamiento se empleaba con frecuencia pero no una vez publicadas las notas, momento en el cual los estudiantes cuyas notas no eran buenas se movilizaron para afrontar las malas noticias.

El estudio de Smith y Ellsworth (1987) replicó los hallazgos de Folkman y Lazarus. En este caso se comprobaron los cambios producidos en los patrones emocionales y de valoración de la realidad de una muestra de estudiantes universitarios entre dos momentos: inmediatamente antes de hacer un examen e inmediatamente después de recibir la calificación. En la primera medición predominaron las evaluaciones de atención y de esperanza-reto y temor. Después de recibir las notas hubo una mayor variabilidad interindividual, como consecuencia de las diferentes calificaciones obtenidas: las buenas notas generaron evaluaciones de agradabilidad y justicia de la situación y emociones de felicidad; las malas notas, evaluaciones de desagradabilidad e injusticia y emociones de ira combinadas con culpabilidad, temor o apatía.

Más recientemente, Schutz y Davis (2000) presentaron un modelo de autorregulación emocional durante las fases de realización de un examen. Para estos autores, la situación ideal durante la fase de previsión o reflexión sería aquella en la que el estudiante valora la situación de examen como un evento importante y, al mismo tiempo, juzga su preparación como un reto bajo su control, confiando en sus posibilidades de resolver cualquier problema que pueda presentarse. De este modo, cabría esperar que las estrategias centradas en la tarea serían las más empleadas en esta etapa, entre ellas se encontrarían el conseguir tanta información acerca del examen como sea posible con el objetivo de clarificar la naturaleza de la tarea y determinar cuáles son las estrategias más adecuadas para preparar el examen.

La valoración ideal que Schutz y Davis proponen durante la fase de ejecución o de actuación, esto es, durante la realización del examen, no difiere de la propuesta para los momentos previos al mismo. En este caso, las estrategias más utilizadas seguirían siendo las centradas en la tarea, entre las que se encontrarían el reconocimiento de las ideas principales de las preguntas así como los esfuerzos por permanecer relajado y mantener la calma para asegurarse de que se han comprendido las preguntas. Finalmente, durante la fase de reflexión estos autores sostienen la importancia de que la valoración del estudiante vaya en la línea de realizar atribuciones internas y controlables, especialmente cuando no le ha ido bien en el examen.

Una razón de peso para el estudio del afrontamiento es la creencia de que ciertas formas de afrontamiento resultan más eficaces que otras para la promoción del bienestar y, consecuentemente, la posibilidad de utilizar esta información para diseñar intervenciones destinadas a ayudar a las personas a manejar más eficazmente el estrés (Folkman y Moskowitz, 2004). No obstante, a pesar de lo razonable de este argumento, la cuestión de determinar la eficacia del afrontamiento permanece como una de las más desconcertantes en este campo de investigación (Somerfield y McCrae, 2000).

Desde la aproximación contextual al afrontamiento, las cualidades adaptativas de los procesos de manejo necesitan ser evaluadas en el contexto específico en que tienen lugar, puesto que un determinado proceso de afrontamiento puede resultar eficaz en una situación pero no en otra, dependiendo, por ejemplo, del grado en que ésta resulte controlable. Bajo el prisma de estos modelos dos son los aspectos sobre los que deberíamos dirigir nuestra atención para valorar lo apropiado de utilizar una u otra estrategia de afrontamiento. Por un lado, los resultados a los que las conductas de afrontamiento dan lugar. Y, por otro, el grado en el que la estrategia de afrontamiento empleada concuerda o se ajusta a las demandas de la situación.

Respecto al primer aspecto, Zeidner y Saklofske (1996) han desarrollado criterios específicos para juzgar la efectividad del afrontamiento:

- la reducción del malestar psicológico.
- la resolución del conflicto o situación estresante.
- el funcionamiento social normativo.
- la vuelta a las actividades anteriores al estrés.
- el mantenimiento de la autoestima positiva.
- el bienestar de uno mismo y de los otros afectados por la situación.
- la eficacia percibida.

Por lo que se refiere al segundo aspecto, Perrez y Reicherts (1992) argumentan que existe una correspondencia entre las características objetivas de la situación, la valoración subjetiva que realiza el individuo y los recursos disponibles, de manera que es posible determinar la adecuación de los esfuerzos de afrontamiento. En esta línea, sostienen que, por lo general, los intentos directos de manejar el problema tienen lugar cuando existe la creencia de que la situación no cambiará a menos que el individuo haga algo para alcanzar su objetivo, como puede ser trabajar o esforzarse más para conseguir tener acceso a una beca. Sin embargo, cuando existe la creencia de que la situación es incontrolable, entonces el individuo optará por evitar la situación. Esto es, si con independencia del nivel de esfuerzo invertido, no se tiene confianza en la posibilidad de alcanzar la meta, resulta poco probable que la persona dedique un gran esfuerzo.

CAPÍTULO TERCERO:

**VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES Y ESTRÉS EN
CONTEXTOS ACADÉMICOS**

1. El papel de las variables personales en el estrés

Como se ha puesto de manifiesto reiteradamente en capítulos anteriores, la aparición de las respuestas de estrés requiere de la interacción entre situaciones estresantes (los estresores) y determinadas variables personales relevantes, que determinan la valoración de aquéllas como una amenaza.

En línea con este enfoque explicativo del estrés, la mayor parte de estas teorías y modelos se han centrado en el estudio de las evaluaciones que el individuo realiza acerca de la carga emocional soportada (Abel, 1990; Braithwaite, 1992, 1996; Kasper, Steinbach y Andrews, 1994; Pruchno y Potashnik, 1990; Pruchno y Resch, 1989). La relación entre el bienestar psicológico y las experiencias de estrés tiene una menor relación con los estresores propiamente dichos que con la valoración que la persona realiza de ellos, es decir, con el concreto significado asignado por a las diferentes situaciones (Yates, Tennstedt y Chang, 1999). Por ello, estos modelos explicativos del estrés abordan especialmente el estudio de las valoraciones de dichos estresores por parte del individuo.

En esta línea, se ha destacado el papel desempeñado en la aparición de estrés por determinadas características personales relevantes. Así, se ha aludido a la presencia de ciertos patrones de conducta y/o estilos de afrontamiento poco saludables (por ejemplo, el patrón de conducta tipo A) o a la ausencia de patrones de conducta y estilos de afrontamiento saludables, como el patrón denominado dureza

o fortaleza mental (Kobasa, Maddi y Khan, 1982). Mayor presencia han tenido en los últimos años las variables de corte motivacional.

En sintonía con el papel destacado de estas variables, Lazarus y Folkman (1986) señalan dos características del individuo que determinan la valoración de las situaciones: los compromisos y las creencias. Estas variables influyen en la evaluación determinando qué es lo más sobresaliente para conservar el bienestar, de qué modo el individuo entiende la situación poniendo en marcha reacciones emocionales y estrategias de afrontamiento, y cuáles serán las bases para evaluar los resultados.

Los compromisos, entendidos como aquello que es importante para la persona, no han recibido, por lo general, demasiada atención en el contexto del estudio del estrés y del afrontamiento. No obstante, además de su cualidad motivadora, la cual ayuda a mantener el esfuerzo de afrontamiento, éstos dirigen y alejan al individuo de situaciones que puedan dañarle, amenazarle o desafiarle, modelan su sensibilidad hacia las señales o estímulos y, más importante aún, definen las áreas de significado y, por consiguiente, determinan cuáles son los encuentros importantes para su bienestar. Más aún, el conocimiento de los compromisos de un individuo permite identificar sus esferas de vulnerabilidad. Este último aspecto tiene una importancia particular al poder predecir las circunstancias bajo las cuales se sentirá dañado, amenazado o desafiado.

2. Las creencias de autoeficacia

Las creencias también determinan la forma en que una persona evalúa lo que ocurre o va a ocurrir a su alrededor. Aunque muchas creencias son importantes para la evaluación, Lazarus y Folkman (1986) sostienen que son las creencias existenciales, y especialmente

aquéllas que se refieren al control personal las que tienen un mayor interés en la teoría del estrés. Estos autores entienden las evaluaciones del control de las situaciones como el grado en el que un individuo cree que puede determinar o modificar sus relaciones estresantes con el entorno. Éstas son el resultado de las evaluaciones de las demandas de la situación, de los recursos propios, de las alternativas de afrontamiento y de la capacidad para aplicarlas. En lo que se refiere a esta última, las evaluaciones situacionales de control coinciden con el concepto de autoeficacia de Bandura.

Desde la Teoría Social Cognitiva se considera la autoeficacia como una variable de vital importancia en el control de los elementos del entorno. Las personas con elevados niveles de eficacia poseen confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio. Su nivel de autoeficacia influye sobre la forma de percibir y procesar las demandas o amenazas ambientales. De esta manera, en condiciones estresantes, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los posibles estresores ambientales, disminuye o desaparece su poder perturbador. En la medida en que la persona posea control sobre los estresores, éstos no tendrán efectos adversos para él mismo. Pero si creen que no los pueden controlar, estos sucesos les angustian e incapacitan su nivel de funcionamiento. Así, las personas con elevados niveles de autoeficacia tienden a interpretar las demandas y problemas más como retos que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables (Bandura, 1999, 2001). En este sentido, se postula que la autoeficacia puede ejercer de amortiguador ante los estresores, ya que, a niveles superiores de autoeficacia, menores niveles de malestar psicológico.

Además de actuar directamente sobre la relación estrés-consecuencias, la autoeficacia también puede afectar esta relación mediante la adopción de conductas de afrontamiento adecuadas. Así, los individuos con altos niveles de autoeficacia tienden a usar

conductas de afrontamiento centradas en el problema y a actuar sobre los estresores, mientras que los de baja autoeficacia usan más estrategias centradas en la emoción y, por lo tanto, en ellos mismos.

El poder atribuido a la autoeficacia como elemento modulador está determinado por el nivel de especificidad que ésta tiene. Desde una perspectiva teórica, una persona puede sentirse más eficaz dependiendo de la actividad concreta a la que se enfrenta (Bandura, 1997, 1999). De manera que las creencias de autoeficacia serán más determinantes cuanto más se ajusten al área o dominio concreto. Así, la autoeficacia de los estudiantes para el estudio y el aprendizaje será más adecuada para realizar análisis relativos a contextos académicos que la autoeficacia generalizada.

Recientemente, Bandura y Locke (2003) destacan cómo diversas líneas de investigación que se han ocupado de examinar el afrontamiento de distintos tipos de estresores y demandas complejas han aportado evidencias acerca del impacto de la capacidad percibida para el ejercicio del control sobre las reacciones de estrés y ansiedad. Bandura (1988) sostiene la tesis de que las reacciones de estrés están ampliamente influenciadas por las creencias de eficacia para el afrontamiento, más incluso de lo que lo están por las propiedades objetivas de las amenazas y demandas ambientales. Siendo la percepción de que los acontecimientos vitales exceden las propias capacidades de afrontamiento lo que se constituye como una realidad estresante (Bandura, 1997).

Bandura (1986, 1997) sostiene que las expectativas de autoeficacia se constituyen como uno de los factores más importantes para la regulación del comportamiento humano. En relación al estrés, es principalmente la ineficacia percibida lo que hace que la persona juzgue una situación como estresante, más que las cualidades de la situación en sí misma (Bandura, Taylor, Williamns, Mefford y Barchas,

1985). De esta manera, un bajo sentido de autoeficacia se asocia con una baja autoestima y con pensamientos pesimistas en relación a uno mismo, a las propias capacidades y logros. Las personas con unas bajas expectativas de autoeficacia evitan cualquier acción que, desde su punto de vista, exceda sus capacidades. Por el contrario, un fuerte sentido de autoeficacia fortalece el logro y bienestar personal. Las personas con una elevada autoeficacia se aproximan a las tareas difíciles como retos o desafíos a dominar. Eligen tareas más desafiantes y se proponen metas más altas que alcanzar. Además, recuperan más rápido su sentido de eficacia y sostienen sus esfuerzos cuando han de hacer frente a los contratiempos (Bandura 1997; Locke y Latham, 1990).

Los estudiantes con un pobre sentido de eficacia personal para el manejo de las demandas académicas son especialmente vulnerables a la ansiedad relacionada con el rendimiento. Estos más que concentrarse en cómo dominar los conocimientos y habilidades que les enseñan, magnifican las dificultades de las tareas y sus carencias personales, rumian constantemente sobre sus fracasos pasados, se preocupan en exceso por las potenciales y negativas consecuencias de sus errores, imaginándose a sí mismos en situaciones de estrés emocional y rendimiento insuficiente (Bandura, 1997). De hecho, existen trabajos en los que se ha constatado que la ejecución de los estudiantes en situaciones académicas amenazadoras depende más de las creencias de autoeficacia que de la activación de la ansiedad (véase, por ejemplo, Meece, Wigfield y Eccles, 1990).

El elevado sentido de eficacia personal también ha sido vinculado con unos mejores resultados de salud, así como con el empleo de conductas protectoras y promotoras de la misma (Bandura, 1997). Se ha encontrado una relación positiva de las bajas expectativas de eficacia con el uso de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, tales como la negación o la autoculpabilización (Terry, 1994),

así como con elevada ansiedad y estrés, depresión, síntomas psicosomáticos y malestar (Bandura, 1997; Holahan y Holahan, 1987; Kavanagh, 1992; O'Leary, 1992). Así, por ejemplo, en una muestra con universitarios, Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel y Davis (1993), encontraron que el bajo sentido de eficacia para gestionar las demandas académicas y los aspectos de relación interpersonal propios de estos contextos formativos iba acompañado por más elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés.

El trabajo de laboratorio desarrollado por Yela y Gómez (2000) con una muestra de universitarios puso de manifiesto que, después de enfrentarse a una situación estresante incontrolable e impredecible, los estudiantes con altas expectativas generales de éxito creían que en el futuro iban a resolver con más éxito tareas similares en relación a los menos optimistas. Además, a pesar de haber estado sometidos a una experiencia estresante incontrolable, los estudiantes más optimistas esperaban que en el futuro la resolución de situaciones similares iba a estar más bajo su control, esto es, sostenían bajas expectativas de indefensión, mientras que los menos optimistas esperaban tener menos control sobre la resolución de ese tipo de situaciones en un futuro. También, el grupo de estudiantes con expectativas generales de éxito elevadas mostró una mayor tendencia a atribuir su rendimiento (en este caso, un fracaso) a causas más específicas y circunstancias relativas a esa tarea o situación concreta, en lugar de a causas más globales presentes en todo tipo de ámbito (como sí lo hicieron los estudiantes menos optimistas).

En los últimos años se ha incrementado el interés por el estudio del papel que las expectativas de autoeficacia juegan en los procesos de valoración y afrontamiento (Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004). De acuerdo con Bandura (1977, 1982, 1997), las expectativas de autoeficacia son juicios acerca de la propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para afrontar situaciones

futuras que contienen elementos de ambigüedad, imprevisibilidad y estrés. La autoeficacia determina si la conducta de afrontamiento será iniciada, durante cuánto tiempo se perseverará en la misma, así como el grado de esfuerzo expedito.

En un estudio en el que se pretendía comprobar la incidencia de las expectativas de autoeficacia y de resultados sobre el afrontamiento y bienestar de los estudiantes, Rueda, Pérez-García y Bermúdez (2005) confirmaron las hipótesis planteadas. En primer lugar, se constató que las dos expectativas predecían en sentido positivo el afrontamiento centrado en la tarea, y de forma negativa el afrontamiento dirigido a la emoción. En particular, la creencia de autoeficacia tuvo un peso superior en la predicción del afrontamiento centrado en la tarea, si bien la expectativa de resultados explicó un porcentaje de varianza único más alto con respecto al afrontamiento emocional. Por último, se apreció que, tanto la creencia de autoeficacia como la de resultados, predecían positivamente la calidad de vida percibida, y negativamente el malestar físico y emocional.

Karademas y Kalantzi-Azizi (2004), con una muestra de 291 estudiantes griegos de Física y Filosofía, analizaron los efectos del proceso de estrés tras un período de exámenes sobre la salud psicológica, así como el rol desempeñado por diversos factores en esta relación. Los resultados del modelo propuesto por los autores indican que la autoeficacia incide en la salud psicológica del estudiante tanto directa como indirectamente, a través de los niveles de riesgo y amenaza percibidos, incidiendo también en la “aproximación positiva”, una importante estrategia de afrontamiento. Asimismo, la autoeficacia se revela como un vínculo entre el autoesquema del estudiante relativo a una evaluación global de sus habilidades personales de estudio y el proceso de estrés, proporcionando una idea de cómo procesos cognitivos más “silenciosos” inciden sobre el bienestar psicológico y el funcionamiento del alumno. Tomados en conjunto, los hallazgos de este

trabajo confirman el papel central que la autoeficacia desempeña en el proceso de estrés, muy especialmente, como una parte del proceso de valoración.

Doménech (2005) examina el papel mitigador o moderador que, sobre el agotamiento del profesorado de Secundaria, ejercen la autoeficacia docente percibida y los recursos escolares de afrontamiento disponibles para neutralizar o superar las dificultades que aparecen en el desarrollo de la docencia. Sus resultados revelaron que los grupos de profesores con una alta autoeficacia docente percibida para la instrucción y gestión del aula fueron los que manifestaron sufrir menores niveles de desgaste docente, es decir, se encontraban más satisfechos con su trabajo, más motivados, se implicaban más y experimentaban menos ansiedad/estrés (independientemente de que los recursos fueran muchos o pocos). Además, el sobreesfuerzo de los profesores con alta autoeficacia y escasos recursos en un intento por suplir las carencias de sus centros no pareció afectar a su ansiedad/estrés, comportándose de forma muy similar al grupo de alta autoeficacia y muchos recursos escolares de apoyo.

También en el ámbito del trabajo, Salanova, Grau y Martínez (2005), estudiaron el rol modulador de la autoeficacia profesional entre las demandas laborales y las conductas de afrontamiento. Con una muestra heterogénea conformada por 625 trabajadores de varios sectores y ocupaciones, las autoras encontraron que la autoeficacia modula la relación entre las demandas que perciben los trabajadores y el tipo de conducta de afrontamiento que utilizan, de manera que a mayor autoeficacia profesional percibida mayor afrontamiento activo y menor afrontamiento pasivo.

Intentando explicar el estrés experimentado por los cuidadores de familiares con demencia, un modelo explicativo del estrés evalúa diversos factores que conducen a la aparición del estrés y a su

evolución temporal (Pearlin et al, 1990). Este modelo básico de estrés incluye cuatro componentes explicativos principales: los estresores, los mediadores, las consecuencias y la información contextual o antecedentes. Incorpora el conocimiento de diversos tipos de factores que pueden conducir a generar problemas en el cuidador, el conocimiento de las diferencias individuales y el uso de múltiples indicadores de adaptación (Gatz, Bengtson y Blum, 1990).

Sin embargo, este modelo explicativo del estrés no ha gozado de una plena aceptación. Las diferentes críticas recibidas pueden resumirse de la siguiente manera (Abel, 1990; Braithwaite, 1996; Gatz et al., 1990):

- ✚ Se centra demasiado exclusivamente en el estudio de los mecanismos de afrontamiento del cuidador individual.
- ✚ Raramente ha tenido en cuenta las posibles consecuencias positivas derivadas de esta actividad, ni han sido analizadas dentro del modelo.
- ✚ Debido al hecho de que las características del receptor del cuidado son a menudo consideradas como estresores, el modelo no tiene en cuenta la relación diádica entre cuidador y familiar con demencia, así como otras relaciones familiares e íntimas. Estas relaciones son multidimensionales e incluyen interacciones actuales y pasadas que ocurren o han ocurrido en un contexto cultural y/o histórico.

3. La variable personal sexo y el estrés

El informe del Consejo de Universidades de 1995 señalaba la baja productividad como una de las características de nuestra enseñanza universitaria. Ésta tenía que ver, por un lado, con la alta tasa de

abandono y de fracaso académico de los estudiantes; por otro, con ciertas deficiencias de la enseñanza. Entre éstas los estudiantes incidían en la necesidad de la tutoría y la orientación en el estudio universitario, que cumplieran una triple función (Cabanach, 1999):

- ✚ En relación con los contenidos, la resolución de dudas y de dificultades acaecidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✚ En relación con el aprendizaje de los estudiantes universitarios, un conocimiento más amplio y profundo de su proceso de aprendizaje, de su conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje, una mejor gestión motivacional y una mayor facilidad para la resolución de dificultades en el aprendizaje.
- ✚ En relación con el clima social del aula, el fomento de las relaciones interpersonales, así como un mayor y mejor conocimiento de las características personales de los estudiantes.

De forma sintética, la tutoría y la orientación servirían a un mejor andamiaje del proceso de aprendizaje del estudiante y nos facilitaría información para un constante ajuste del proceso instruccional.

Como señala Anderson (1982, 1983), el sistema tutorial proporciona un minucioso procedimiento paso a paso que minimiza los errores del estudiante, que recibe una constante retroalimentación acerca de su proceso de aprendizaje.

En un proceso como es el de la armonización de todo el sistema europeo de educación superior, en el que el estudiante se ha convertido, en línea con los planteamientos más relevantes de los teóricos de la psicología de la educación, en el centro del proceso y, por tanto, el conocimiento de su proceso de aprendizaje en el eje de la enseñanza

universitaria, el conocimiento de las variables personales que inciden en este aprendizaje ha de constituirse en una de las claves de la investigación educativa. Un conocimiento en profundidad de la persona del estudiante ha de facilitarnos, sin duda, una mejor formación y, en último término, la mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo final de la reforma emprendida.

En esta línea, el conocimiento de variables que inciden diferencialmente en el aprendizaje, como es el caso del sexo, que parece mantener una relación especial con la forma de aprender y con variables motivacionales y emocionales significativas en este aprendizaje, adquieren una mayor relevancia, si cabe.

La literatura al respecto sugiere que, desde temprana edad, el sexo incide de forma significativa en la experiencia de estrés académico y en sus efectos (Bird y Harris, 1990; Copeland y Hess, 1995; Hess y Richards, 1999; Patterson y McCubbin, 1987; Ryan, 1989). Los datos predominantes indican que las mujeres presentan mayores índices de estrés académico percibido que los hombres (Brimblecombe y Ormston, 1996; Compas, Davis, Forsythe y Wagner, 1987; De-Anda, Bradley, y Collada, 1997; Frydenberg, 1997; Groër, Thomasw y Shoffner, 1992; Heiman, 2004; Zeidner, Klingman, e Itskowitz, 1993).

Los resultados de Pomerantz, Rydell y Saxon (2002), en un estudio con 932 escolares de entre 4º y 6º curso, resultan consistentes con varias líneas anteriores de trabajo teórico y empírico que han identificado diversos factores que pueden llevar a las niñas a rendir por encima de sus compañeros varones pero, al mismo tiempo, a experimentar mayores niveles de estrés. Desde una de ellas se postula que la tendencia de las niñas a estar más preocupadas por agradar a los adultos, entre ellos a sus padres y profesores, podría contemplarse como un factor explicativo de estas diferencias (Higgins, 1991; Pomerantz y Ruble, 1998a, 1998b; Pomerantz, Saxon y Kenney, 2001).

Otro de los aspectos que podría subyacer a las diferencias de sexo en el rendimiento y la experiencia de estrés es que niños y niñas se aproximan a las situaciones de evaluación de manera diferenciada. Así, Roberts (1991) sostiene que mientras las niñas ven este tipo de situaciones como una oportunidad para obtener información acerca de sus capacidades, adquiriendo en consecuencia el feedback evaluativo un elevado poder diagnóstico, los niños están en mayor sintonía con la naturaleza competitiva de las situaciones de logro, lo que les conduce a adoptar una aproximación de mayor confianza en sí mismos, siendo menos proclives a interpretar su rendimiento como informativo de sus capacidades. Nolen-Hoeksema (1994) también ha sugerido que las niñas son más proclives a rumiar los problemas, contrariamente a los varones, quienes tenderían más a adoptar algún tipo de acción ante las dificultades en lugar de inquietarse por ellas.

Otros trabajos nos muestran diferencias más cualitativas que cuantitativas en la reactividad al estrés académico de ambos sexos. El hallazgo más consistente hasta la fecha es que las mujeres parecen recurrir al apoyo social como estrategia de afrontamiento más a menudo que los varones (Bird y Harris, 1980; Copeland y Hess, 1995; Frydenberg y Lewis, 1991, 1993, 1999; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; Stara, Spirito, Williams y Guevremont, 1989; Washburn, 2000)

El trabajo de González Barrón et al. (2002) con 417 adolescentes valencianos de entre 15 y 18 años les ha llevado a concluir que las mujeres utilizan más que los varones el estilo de afrontamiento en relación con los demás (búsqueda de apoyo espiritual, relación con amigos íntimos, buscar ayuda profesional, buscar apoyo social, buscar pertenencia y acción social), muestran menos habilidad para enfrentarse a los problemas y utilizan un mayor repertorio de estrategias que los varones. Por su parte, éstos utilizan la distracción

física, ignorar el problema y reservarlo para sí con mayor frecuencia que las mujeres. La estrategia más utilizada por ambos sexos es buscar diversiones relajantes, predominando en las mujeres.

Estudiando la relación que la variable sexo mantiene con rendimiento académico y el estrés en contextos académicos, Chapell et al. (2005) entrevistaron a 4.000 estudiantes universitarios, midiendo su desempeño académico y su nivel de ansiedad. Sus resultados confirmaron resultados previos que habían puesto de manifiesto que las mujeres tenían un mejor rendimiento académico que los hombres, pero también mayor nivel de ansiedad. Probablemente, ello sea consecuencia de diversos factores, pero uno de ellos sea el experimentar una mayor presión por el rendimiento académico.

En la misma línea de estudio, Calais, Andrade y Lipp (2003) también comprobaron cómo las mujeres presentaban una mayor reactividad al estrés que los hombres, lo que se ponía de manifiesto en la aparición de mayor número de síntomas psicofisiológicos.

También se encontraron diferencias entre sexos en el estudio de Calais, Carrara, Brum, Batista, Yamada y Oliveira (2007). Entre las mujeres el 56% presentaban manifestaciones de estrés, tasa que representaba el doble de la aparecida en hombres (en concreto, el 27%). Los análisis estadísticos efectuados pusieron de relieve la existencia de diferencias significativas. Por tanto, concluyeron que la variable sexo ejercía influencia en la presencia de estrés.

Estas diferencias en las manifestaciones de estrés entre hombres y mujeres aparecían tanto en el primer curso de sus estudios (en él el 61% de las mujeres tenían estrés, frente al 29% de los hombres) como en el último curso, en que la diferencia era todavía mayor (75% frente al 31%). Por tanto, independientemente de la edad y del curso, las mujeres presentaban mayores niveles de estrés.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios anteriores realizados por Lipp y Tanganelli (2002), corroborando también los encontrados en el trabajo previo de Misra y McKean (2000).

Analizando estas diferencias en poblaciones con distintas nacionalidades (en concreto, estudiantes norteamericanos y extranjeros), Misra y Castillo (2004) también encontraron que estas diferencias ligadas al sexo aparecían tanto en estudiantes norteamericanos como en los de otras nacionalidades.

4. Variables contextuales y estrés. La influencia de la titulación y del curso del estudiante

En línea con los resultados encontrados en otros contextos de estudio del estrés, así como con la aportación de Muñoz (2004), ya referida anteriormente, desde el modelo contextual se pretende explicar la salud y el bienestar de las personas como una función del nicho ecológico en que se desenvuelven (Ver, por ejemplo, Dilworth-Anderson y Anderson, 1994). Dentro de este modelo se ha incidido en la relevancia de diferentes tipos de variables, a algunas de la cuales, y especialmente a las personales, ya hemos aludido en este capítulo. Pero la influencia de determinadas variables situacionales (o psicoeducativas, en la expresión de Muñoz) ha sido escasamente considerada. Por este motivo, nos ha parecido relevante, en sintonía con la importancia de tener un conocimiento profundo del estudiante, el acercamiento a dos variables situacionales que tienen incidencia en el aprendizaje del universitario, como es el caso de la titulación y el curso, y especialmente de esta última.

Como hemos señalado en páginas anteriores, la transición de los niveles no universitarios a la enseñanza universitaria supone para el

estudiante, en un número relevante de ocasiones, una ocasión de presiones añadidas, que inciden sobre la aparición de manifestaciones de estrés. No en vano la mayor parte de los estudiantes que abandonan sus estudios universitarios lo hacen en los dos primeros cursos de su carrera, produciéndose un 65% de ellos en el primer curso y un 20%, aproximadamente, en el segundo curso (García Valcárcel, Salvador y Zubieta, 1991). Incluso más, un porcentaje de estudiantes, que oscila entre el 7% y el 45%, de las Escuelas Universitarias y de las Escuelas Superiores no aprueban ninguna asignatura en su primer año en la universidad. Pero estas presiones parecen incidir de forma significativa en los estudiantes no sólo de los primeros cursos, sino también en los de los últimos años de carrera, pues en nuestra enseñanza universitaria el número de estudiantes que finalizan sus estudios se sitúa en torno al 50%.

Indirectamente, ello puede corroborarse por el dato de que los estudiantes sitúan la inadecuada formación práctica y sus preocupaciones por encontrar un trabajo cuando finalicen sus estudios entre las variables que influyen de manera significativa en la inadecuada calidad de la enseñanza universitaria.

Los problemas académicos parecen ser la fuente más común de estrés entre los estudiantes (Aldwin y Greenberger, 1987). No obstante, la importancia relativa de un tipo u otro de estresores podría variar con el nivel educativo. Así lo sugieren estudios como el de Wagner y Compas (1990), quienes compararon los estresores percibidos por 375 estudiantes distribuidos en tres niveles educativos (penúltimo curso de instituto, último curso de instituto y universidad). El tipo de estresores que más afectaron a los estudiantes fue distinto para cada nivel: en penúltimo curso fueron los estresores familiares, en el último curso de instituto las relaciones con los iguales, y en la universidad, los estresores académicos.

En relación con la variable curso, en un estudio longitudinal con 308 estudiantes de primer curso Wei, Russel y Zakalik (2005) encontraron que estos estudiantes presentaban sentimientos de soledad y depresión. Asimismo, su investigación incidía en la relevancia que la autoeficacia social tenía para una mejor adaptación al contexto universitario.

En el estudio anteriormente citado de Calais et al. (2007) de los 105 participantes en la investigación 54% presentaban síntomas de estrés. De ellos el 51% de la muestra de estudiantes de 1º y el 60% de los estudiantes del último curso, aunque las diferencias entre los cursos no resultaron significativas.

Estos datos aportados por Calais et al. (2007) confirman los ofrecidos por Misra y McKean (2000), quienes señalan que en los primeros cursos aparecen más manifestaciones de estrés que en los últimos cursos. En ello parecía influir el hecho de que los estudiantes de estos últimos cursos organizaran de forma más efectiva sus compromisos académicos, lo que, probablemente, incidía en su percepción de estrés.

Este estudio ponía de manifiesto que en los estudiantes de primer curso aparecían estresores ligados al incremento de las responsabilidades, el aumento de las tareas y actividades académicas o las mayores dificultades de los estudios cursados. Pero también en el último curso aparecían situaciones estresoras, como era el caso de la realización del proyecto fin de carrera o las presiones derivadas del mercado de trabajo, a las que hemos aludido en la página anterior.

Por otra parte, en el referido estudio de Calais et al. (2007) aparecía un dato novedoso: la existencia de diferencias en las manifestaciones de estrés en función del curso. En los estudiantes de primer curso predominaban los síntomas físicos, mientras que en los

del últimos curso el predominio correspondía a síntomas psicológicos, lo que coincide con los datos encontrados en la revisión de Mori (2000).

**SEGUNDA PARTE:
MARCO EMPÍRICO**

1. Objetivos de la investigación

Los dos grandes objetivos que se persiguen en esta investigación son, por un lado, explorar a la luz de la investigación revisada, la experiencia de estrés en el contexto académico y, más concretamente, por parte de los estudiantes universitarios. Y, por otro lado, conocer si esta experiencia difiere en función de una variable personal de especial relevancia actual como es el sexo y de dos variables contextuales como son el curso y la titulación.

Estos objetivos planteados se concreta, a su vez, en los siguientes objetivos específicos de investigación:

1.1.) Identificar las situaciones y/o circunstancias del contexto académico que una muestra de estudiantes universitarios valora como generadoras de estrés y en qué medida lo hacen.

1.2.) Comprobar si las estrategias de afrontamiento consideradas en el estudio (pensamiento positivo, búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de recursos personales), pueden ser identificadas en una muestra de estudiantes universitarios y en qué medida recurren a ellas.

1.3.) Conocer en qué medida los síntomas psicofisiológicos característicos del estrés (agotamiento físico, dificultades con el sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agitación) son experimentados por una muestra de estudiantes universitarios.

Del mismo modo, el segundo de los objetivos que nos hemos planteado lo hemos concretado en los siguientes objetivos específicos:

2.1.) Realizar un análisis diferencial de la valoración que hacen los universitarios de los estresores académicos, de las estrategias de afrontamiento empleadas y de los niveles percibidos de respuesta de estrés en función del sexo.

2.2.) Realizar un análisis diferencial de la valoración que hacen los universitarios de los estresores académicos, de las estrategias de afrontamiento empleadas y de los niveles percibidos de respuesta de estrés en función de las variables contextuales curso y titulación.

2. Planteamiento de la investigación

2.1. Formulación de las hipótesis

La formulación de hipótesis, como resultado de la actividad desarrollada en el nivel teórico-conceptual, se constituye como uno de los pasos necesarios para poder encontrar una solución al problema objeto de estudio, al ofrecerse como una *explicación posible o provisional* que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender (Sabariego, 2004).

Hernández et al. (2003) presentan una clasificación de las hipótesis de investigación según el modo como expresan los resultados esperados en el estudio. Las *hipótesis descriptivas* únicamente expresan estimaciones más o menos precisas respecto de los fenómenos objeto de interés. Las *hipótesis correlacionales* especifican relaciones entre dos o más variables pudiendo, además, establecer cómo es la relación entre las mismas, sin llegar a alcanzar un nivel explicativo. Las *hipótesis de diferencia de grupos*, como su nombre indica afirman una diferencia

entre dos grupos que se comparan, indicando a favor de qué grupo es la diferencia o cuál es su tendencia. Por último, las *hipótesis causales* establecen relaciones de tipo causa-efecto entre las variables.

En este estudio hemos optado por no formular hipótesis de investigación para el primer bloque de objetivos establecido –del 1.1. al 1.5.–, dado que el carácter descriptivo-exploratorio de los mismos hace que no sea necesario (cfr. Fox, 1981; Tourón, 1989; Torrano, 2005). Por tanto, las hipótesis que se detallan a continuación persiguen predecir los resultados que esperamos en relación al segundo bloque de objetivos planteado –del 2.1. al 2.2.– y que, atendiendo a la clasificación anterior, son hipótesis correlacionales y de diferencia de grupos.

Hipótesis relativas al objetivo 2.1.

Las investigaciones sobre el estrés en general y el académico en particular, sugieren que el sexo incide de forma significativa tanto en la experiencia de estrés académico como en sus efectos. Asimismo, numerosos estudios han constatado que las mujeres recurren al apoyo social como estrategia de afrontamiento más a menudo que los varones (Bird y Harris, 1980; Copeland y Hess, 1995; Frydenberg y Lewis, 1991, 1993, 1999; Plancherel y Bolognini, 1995; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; Stark et al., 1989; Washburn, 2000). Por otra parte, algunos autores sostienen que las mujeres son más proclives a rumiar los problemas, contrariamente a los varones quienes tenderían más a tomar algún tipo de acción ante las dificultades en lugar de inquietarse por ellas (véase, por ejemplo, Nolen- Hoeksema, 1994).

Así, y en línea con estas aportaciones nosotros consideramos que:

2.1.1.) *Las mujeres de nuestra muestra de estudiantes universitarios obtendrán puntuaciones más elevadas que los varones en la percepción de los estresores académicos considerados en el estudio.*

2.1.2.) *Las estudiantes de la muestra de universitarios considerada informarán de un mayor empleo de la estrategia de búsqueda de apoyo social como medio para afrontar las situaciones académicas problemáticas que los varones, mientras que éstos recurrirán en mayor medida que las mujeres al empleo de estrategias de pensamiento positivo y planificación y gestión de recursos personales.*

2.1.3) *Las mujeres de la muestra de universitarios considerada, frente a los varones, presentarán mayores índices percibidos de malestar fisiológico y psicológico.*

Hipótesis relativas al objetivo 2.2.

En línea con los resultados de la investigación previa, nosotros esperamos encontrar que:

2.1.4. Los estudiantes de las titulaciones estudiadas en esta investigación no presenten diferencias significativas en estrés (estresores académicos, efectos del estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas).

2.1.5. Los estudiantes universitarios de primer curso presentan mayores niveles de estrés que los estudiantes de los restantes cursos.

2.2. Diseño y procedimiento de la investigación

Bajo este epígrafe, y siguiendo la lógica del proceso de investigación científica, debemos delimitar un plan o estrategia que nos permita contrastar las hipótesis planteadas.

Partiendo de los objetivos e intereses de este estudio, podemos caracterizar esta investigación, de forma genérica, como un diseño de naturaleza no experimental y de carácter transversal, cuyo procedimiento de recogida de información es mediante encuesta y utilizando la técnica del cuestionario. Concretamente, nuestra intención ha sido ir más allá de la mera descripción de los estresores académicos, las estrategias de afrontamiento y las respuestas de estrés entre universitarios para llegar a establecer las diferencias entre los grupos establecidos en función de las variables sexo, curso y titulación.

Por otra parte, la investigación mediante encuesta y, por lo tanto, descriptiva y no experimental, se sustenta en la obtención de gran cantidad de información con objeto de caracterizar a una población y/o las relaciones entre distintas variables, aspectos ambos esenciales en este trabajo de investigación.

El proceso de recogida de información, para el cual se adoptó la técnica del cuestionario, se inició con la solicitud de la autorización de los centros seleccionados para la aplicación de los instrumentos: Campus de Oza y Campus de Ferrol donde se imparten las diversas titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud dentro de la Universidad de La Coruña (UDC). Para ello, nos pusimos en contacto, vía telefónica y/o a través del correo electrónico, con los directores de cada centro, y les informamos del objetivo de nuestra investigación, de la estructura y contenido de los cuestionarios, del tiempo que requeríamos para aplicarlos, así como de nuestra disposición a entregarles e informarles de los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. Ellos mismos nos pusieron en contacto con los profesores dispuestos a

prestar este tipo de colaboración, y fijaron la fecha para la aplicación de los instrumentos.

La recogida de datos se llevó a cabo dentro de las aulas y en horario académico. La aplicación fue colectiva, el investigador estuvo presente en todas las sesiones y explicó en voz alta la forma de responder a los cuestionarios, así como las dudas planteadas por los estudiantes. A éstos se les advirtió que su participación en la investigación era totalmente voluntaria y que la misma no tendría ninguna clase de repercusión académica, siendo anónima para garantizar la confidencialidad de las respuestas.

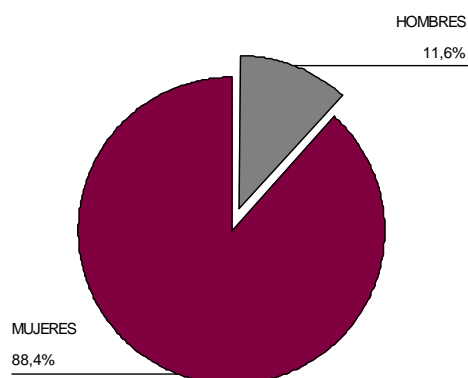
2.3. Descripción de la muestra

La muestra de individuos en los que intentamos probar las hipótesis se circunscribe a los estudiantes de diversas titulaciones universitarias vinculadas a las Ciencias de la Salud de la Universidad de La Coruña. Los sujetos han sido seleccionados a partir de un muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los estudiantes, considerando, por ello, como conglomerado cada grupo clase integrado por aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

De este modo, la muestra productora de datos está compuesta por un total de 258 estudiantes, 228 mujeres y 30 hombres (véase figura 7), con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años.

Figura 7

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO



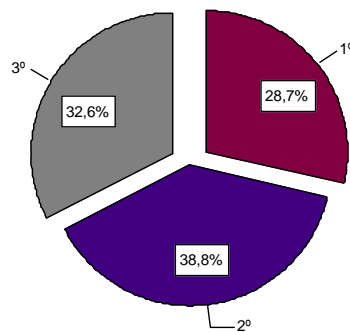
Del total de la muestra, 131 sujetos (50,8%) cursaban Fisioterapia en el momento de recogida de datos, 86 sujetos (33,3%), Enfermería y 41 sujetos (15,9%), eran alumnos de Podología. En la Tabla 3 se puede observar la distribución de la muestra por titulaciones.

Tabla 3. Distribución de la muestra por Titulaciones

TITULACIÓN	NÚMERO	% DEL TOTAL DE LA MUESTRA
FISIOTERAPIA	131	50,8
ENFERMERÍA	86	33,3
PODOLOGÍA	41	15,9
TOTAL	258	100

En cuanto a la distribución de la muestra por cursos (véase figura 8), 74 de los estudiantes participantes en el estudio se encontraban en primero, 110 en segundo y 84 en tercero.

Figura 8
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO



2.4. Variables de investigación e instrumentos de medida

Bajo este epígrafe intentaremos ofrecer una descripción pormenorizada de las variables utilizadas en la investigación junto con los instrumentos empleados para su medida (véase **Anexo de Instrumentos de Medida**), así como sus propiedades en términos de fiabilidad y validez.

2.4.1. Variables consideradas en la investigación

La naturaleza descriptivo-comparativa de este estudio no nos permite hablar de variables independientes, entendiendo por tales aquéllas que han sido manipuladas directamente durante la investigación, pero sí considerar las variables utilizadas para la formación de los grupos como variables independientes asignadas. Se trataría, por tanto, de variables independientes en las que se seleccionan unos valores determinados de la variable, se escogen los sujetos que tienen estos valores y se ve en qué se diferencian respecto a la variable dependiente.

De acuerdo con este planteamiento diferenciaremos dos grandes grupos de variables: aquéllas sobre las cuales se establece la comparación, y que hemos considerado como las variables dependientes del estudio, y aquéllas en función de las cuales hemos establecido los diferentes grupos de comparación.

a) Variables objeto de descripción y comparación

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de interés en este estudio reside en la experiencia de estrés académico en el estudiante se han contemplado tres grupos de variables. En primer lugar, un aspecto fundamental del proceso de estrés en el estudiante es atender a las situaciones o estímulos del ambiente académico que le sobrecargan o presionan del algún modo, constituyéndose como lo que hemos denominado **“estresores académicos”**. En segundo lugar, como hemos apuntado en el marco teórico, los efectos de los estresores académicos van a depender en buena medida de cómo el estudiante los maneje, razón por la cual se ha incluido en el estudio la variable **“estrategias de afrontamiento”**. Finalmente, entre el enorme abanico de efectos somáticos y psicológicos del estrés que nos ofrece la literatura en este campo, hemos considerado aquellos más representativos y que englobamos bajo el término de **“respuesta de estrés”**.

b) Variables consideradas para la constitución de los grupos

Como hemos visto en el marco teórico de este trabajo, en un intento por dar cuenta de las diferencias individuales en la reactividad y vulnerabilidad a las demandas y presiones del ambiente, las definiciones del estrés como estímulo o como respuesta han dejado paso a una serie de modelos que, frente a los modelos anteriores en los que el organismo se presenta como un ente pasivo, especifican que el estrés se origina a través de las relaciones particulares entre la persona y su entorno. Este planteamiento ha llevado a considerar la existencia de

elementos mediadores o moduladores que intervienen en el proceso de estrés aumentando la vulnerabilidad o la resistencia al mismo.

De entre todos estos factores moduladores de la experiencia de estrés, en este estudio hemos considerado un factor de tipo personal. Nos referimos a la variable **sexo**, que en la literatura se relaciona de manera importante con este proceso. También se han tenido en cuenta otras variables, como son la **titulación** y el **curso** en la que se encontraba el estudiante, que podríamos considerar como factores de tipo contextual.

Las variables anteriores han sido utilizadas para formar grupos de estudiantes y examinar las diferencias entre ellos en las variables dependientes: estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuesta de estrés.

2.4.2. Operativización de las variables

Como es evidente, las variables mencionadas hasta el momento necesitan ser precisadas y concretadas en mayor medida, puesto que se refieren a constructos que pueden ser estudiados y medidos de múltiples formas.

En la tabla 4 se recogen las variables de la investigación, su operativización e instrumentos utilizados para su valoración, lo que permite visualizar de manera clara y concisa cuáles han sido las variables estudiadas y de qué manera ha sido recogida la información sobre ellas.

Tabla 4.- Variables de la investigación, operativización e instrumentos utilizados para su valoración.

VARIABLES	OPERATIVIZACIÓN	INSTRUMENTO
<i>Estresores académicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deficiencia metodológica del profesorado ▪ Sobrecarga del estudiante ▪ Intervenciones en público ▪ Malas relaciones sociales en el contexto académico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de control sobre el propio rendimiento académico ▪ Inseguridad respecto del propio rendimiento académico ▪ Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exámenes ▪ Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico 	Cuestionario de Estrés Académico (CEA): Escala de Estresores
<i>Estrategias de afrontamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afrontamiento mediante el pensamiento positivo ▪ Afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social ▪ Afrontamiento mediante la planificación y gestión de los recursos personales 	Cuestionario de Estrés Académico (CEA): Escala de Afrontamiento
<i>Respuesta de estrés</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agotamiento físico ▪ Dificultades con el sueño ▪ Irascibilidad ▪ Pensamientos Negativos ▪ Agitación 	Cuestionario de Estrés Académico (CEA): Escala de Respuesta
<i>Titulación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Titulación universitaria que está cursando el estudiante en el momento de aplicación de los instrumentos de recogida de datos 	Ítems de datos personales del estudiante
<i>Curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso en el que está matriculado el estudiante en el momento de aplicación de los instrumentos de recogida de datos 	
<i>Sexo</i>		

2.4.3. Instrumentos de medida

a) Cuestionario de estrés académico (CEA). Escala de estresores académicos

La Escala de Estresores Académicos forma parte del Cuestionario de Estrés Académico elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2006). Está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore en términos de peligro o amenaza. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Las propiedades psicométricas de esta subescala se discuten a continuación.

De cara a evaluar el grado en que esta escala medía constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. El valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es de .925, y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de .000, respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables.

En la Tabla 5 se recogen los resultados del análisis EFA de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. Para la interpretación de la misma, hay que tener en cuenta que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, en dicha tabla se han suprimido, por cuestiones de claridad, las saturaciones menores de .40.

Tabla 5									
Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Subescala de Estresores Académicos para el total de la muestra (n=258)									
Ítem	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SUBEST16	,801								
SUBEST14	,773								
SUBEST11	,713								
SUBEST15	,696								
SUBEST20	,691								
SUBEST18	,688								
SUBEST21	,675								
SUBEST17	,658								
SUBEST19	,658								
SUBEST12	,629								
SUBEST10	,614								
SUBEST13	,612								
SUBEST31		,793							
SUBEST38		,775							
SUBEST40		,774							
SUBEST34		,754							
SUBEST39		,744							
SUBEST36		,734							
SUBEST27		,653							
SUBEST29		,592							
SUBEST33		,557							
SUBEST32		,480							
SUBEST 2			,880						
SUBEST 3			,840						
SUBEST 4			,797						
SUBEST 1			,788						
SUBEST 9			,765						
SUBEST52				,813					
SUBEST53				,739					
SUBEST50				,708					
SUBEST54				,651					
SUBEST49				,644					
SUBEST51				,577					
SUBEST44					,757				
SUBEST43					,723				
SUBEST30					,640				
SUBEST28					,633				
SUBEST46					,608				
SUBEST24						,836			
SUBEST23						,826			
SUBEST25						,740			
SUBEST22						,656			
SUBEST42							,677		
SUBEST41							,673		
SUBEST37		,408					,589		
SUBEST35		,457					,582		
SUBEST26							,535		
SUBEST 8								,801	
SUBEST 7								,782	
SUBEST 6								,774	
SUBEST 5								,581	
SUBEST47									,789
SUBEST45									,787
SUBEST48									,671
Valores propios	7,031	6,567	4,185	3,653	3,328	3,314	2,991	2,936	2,422
Varianza Explicada (%)	13,020	12,162	7,750	6,766	6,163	6,137	5,539	5,436	4,486
Varianza total	67,460%								

El estudio de la dimensionalidad de la escala de estresores académicos, como puede verse en la Tabla 5, muestra una estructura factorial de nueve dimensiones que logran explicar el 67,460% de la varianza total.

El primer factor está constituido por doce ítems (véase anexo *Instrumentos de Medida*) referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores y que hemos denominado “*Deficiencia Metodológica del Profesorado*”. En el segundo factor, al que nos referiremos como “*Sobrecarga del estudiante*”, se agrupan diez ítems relacionados con la percepción de que las demandas académicas resultan excesivas y la escasez de tiempo para abordarlas. En el tercer factor se integran cinco ítems relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición...), por lo que se consideró adecuado denominar a este factor como “*Intervenciones en público*”.

El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable para el estudiante. Se incluyen en él ítems como “*la falta de apoyo de los compañeros*”, “*la ausencia de un buen ambiente en clase*” o “*la excesiva competitividad existente en clase*”. Por consiguiente se decidió referirse a este factor como “*Malas relaciones sociales en el contexto académico*”. Un quinto factor, constituido por cinco ítems del tipo “*No sé que hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo*” o “*Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado*”, permitiría poner de manifiesto la percepción de “*Falta de control sobre el propio rendimiento académico*” por parte del estudiante. El sexto factor, denominado “*Carencia de valor de los contenidos*”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

Bajo el séptimo factor se agrupan cinco ítems del tipo “*no sé cómo hacer bien las cosas*”o “*no creo que pueda lograr los objetivos propuestos*”. Este factor es muy próximo al quinto, si bien en este caso más que la falta de control sobre su rendimiento el estudiante manifiesta sentirse perdido y poco capaz para hacer frente a las demandas académicas. Por consiguiente, se consideró adecuado referirse al mismo en términos de “*Inseguridad respecto del propio rendimiento académico*”. El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “*Exámenes*” (hablar sobre ellos, prepararlos, su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno factor está formado únicamente por tres ítems referidos a la “*Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico*” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, y cuyos resultados se muestra en la Tabla 6. Como se puede observar, los valores son altos, oscilando entre .79 y .96, lo que pone de manifiesto un elevado grado de consistencia tanto para la escala en su conjunto como para cada uno de los factores que la configuran.

Tabla 6. Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la escala de estresores académicos obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA	ALPHA ESTANDARIZADO
Factor 1: <i>Deficiencia Metodológica del Profesorado</i>	12	.9306	.9315
Factor 2: <i>Sobrecarga del estudiante</i>	10	.9192	.9197
Factor 3: <i>Intervenciones en público</i>	5	.9238	.9240
Factor 4: <i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	6	.8431	.8463
Factor 5: <i>Falta de control sobre el propio rendimiento académico</i>	5	.8872	.8923
Factor 6: <i>Carencia de valor de los contenidos</i>	4	.8588	.8610
Factor 7: <i>Inseguridad respecto del propio rendimiento académico</i>	5	.8804	.8819
Factor 8: <i>Exámenes</i>	4	.8875	.8879
Factor 9: <i>Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	3	.7965	.7977
TOTAL DE LA ESCALA	54	.9605	.9612

b) Cuestionario de estrés académico (CEA). Escala de afrontamiento

La escala de afrontamiento está compuesta por un total de 23 ítems que pretenden medir formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento del estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Las propiedades psicométricas de esta escala se discuten a continuación.

Primeramente se procedió al estudio de la dimensionalidad de la subescala. Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), próximo a la unidad (.885), como el nivel de significación resultante tras aplicar el test de esfericidad de Bartlett (.000), ofrecen respaldo estadístico a la aplicación del análisis factorial. Por ello, y a continuación, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. Sin forzar el número de factores y tras cuatro iteraciones se alcanza la convergencia, resultando una estructura factorial de tres dimensiones que logra explicar el 55,083% de la varianza total.

En la Tabla 7 se recogen los resultados del análisis EFA de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. Para la interpretación de la misma, hay que tener en cuenta que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, en dicha tabla se han suprimido, por cuestiones de claridad, las saturaciones menores de .40.

Tabla 7			
Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Subescala de Afrontamiento para el total de la muestra (n=258)			
Ítem	Factor		
	1	2	3
SUBAFRO18	,771		
SUBAFRO17	,735		
SUBAFRO1	,724		
SUBAFRO6	,696		
SUBAFRO4	,640		
SUBAFRO5	,637		
SUBAFRO14	,576		,459
SUBAFRO19	,564		
SUBAFRO3	,563		,429
SUBAFRO21		,857	
SUBAFRO23		,797	
SUBAFRO20		,781	
SUBAFRO2		,748	
SUBAFRO10		,740	
SUBAFRO13		,675	
SUBAFRO8		,646	
SUBAFRO11			,813
SUBAFRO9			,782
SUBAFRO7			,747
SUBAFRO16			,671
SUBAFRO22			,619
SUBAFRO15			,593
SUBAFRO12			,528
Valores propios	4,339	4,270	4,060
Varianza Explicada (%)	18,865	18,566	17,652
Varianza total	55,083%		

El primer factor está constituido por nueve ítems (véase anexo *Instrumentos de Medida*) referidos a formas de afrontamiento enfocadas a crear un nuevo significado de la situación problema, intentando sacar todo lo positivo que tenga la situación. Este factor que hemos denominado “*Afrontamiento mediante pensamiento positivo*” pone de relieve su carácter cognitivo y activo al incluir frases como “*Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos*”, “*Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo*”, etc.

El segundo factor agrupa siete ítems que medirían la tendencia del estudiante a realizar acciones encaminadas a buscar en los demás información y consejo –apoyo social al problema-, o también apoyo y comprensión para la situación emocional en la que se encuentra –apoyo

social emocional. Por tanto, se consideró adecuado denominar a este factor “*Afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social*” entendido como un afrontamiento de tipo conductual y activo.

Bajo el tercero de los factores obtenidos se reúnen siete ítems referidos a la movilización de estrategias dirigidas a alterar la situación problemática implicando una aproximación analítica y racional. Integran este factor frases del tipo “*Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo*” o “*Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo*”, a todas ellas subyace el carácter conductual y activo de este tipo de afrontamiento al que nos referiremos como “*Planificación y gestión de recursos personales*”.

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron a través del coeficiente Alfa de Cronbach y cuyos resultados se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la escala de afrontamiento obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA	ALPHA ESTANDARIZADO
Factor 1: <i>Afrontamiento mediante pensamiento positivo</i>	9	.8587	.8584
Factor 2: <i>Afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social</i>	7	.8829	.8815
Factor 3: <i>Afrontamiento mediante la planificación y gestión de recursos</i>	7	.8492	.8498
TOTAL DE LA ESCALA	23	.8909	.8909

El valor de α de Cronbach para el total de la escala (.89) indica una fiabilidad alta, como también para cada uno de los factores o dimensiones que se extrajeron de acuerdo al análisis factorial previo, cuyos valores oscilan entre .84 y .88.

c) Cuestionario de estrés académico (CEA). Escala de respuesta

La escala de respuesta de estrés está compuesta por un total de 22 ítems que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes cognitivos, comportamentales, afectivos y somáticos vinculados al estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Las propiedades psicométricas de esta escala se discuten a continuación.

De cara a evaluar el grado en que esta escala medía constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es de .918, como la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de .000, proporcionan respaldo estadístico a la oportunidad de realizar dicha factorización.

En la Tabla 9 se recogen los resultados del análisis EFA de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. Para la interpretación de la misma, hay que tener en cuenta que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, en

dicha tabla se han suprimido, por cuestiones de claridad, las saturaciones menores de .40.

Tabla 9.					
Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la escala de Respuesta de Estrés para el total de la muestra (n=258)					
Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
SUBRES5	,798				
SUBRES8	,782				
SUBRES3	,749				
SUBRES7	,743				
SUBRES6	,731				
SUBRES2		,810			
SUBRES1		,766			
SUBRES9		,752			
SUBRES10		,651			
SUBRES22		,608			
SUBRES16			,852		
SUBRES15			,784		
SUBRES12			,765		
SUBRES13			,751		
SUBRES17				,816	
SUBRES20				,807	
SUBRES19				,768	
SUBRES18				,487	
SUBRES21					,768
SUBRES11					,726
SUBRES14					,613
SUBRES4					,544
Valores propios	3,639	3,324	3,152	2,677	2,407
Varianza Explicada (%)	16,542	15,110	14,326	12,168	10,940
Varianza total	69,087%				

El estudio de la dimensionalidad de la escala de Respuesta de estrés, como puede verse en la Tabla 9, muestra una estructura factorial de cinco dimensiones que logran explicar el 69,087% de la varianza total.

El primer factor está constituido por cinco ítems (véase anexo *Instrumentos de Medida*) del tipo “En las últimas semanas noto que tengo menos energía”, “En las últimas semanas me canso con facilidad”, etc., que hemos denominado “Agotamiento físico”. Un segundo factor, constituido por el mismo número de ítems, permitiría poner de manifiesto dificultades relativas al sueño, desde problemas para quedarse dormido, la ausencia de un descanso reparador o las

interrupciones del sueño durante la noche. Por consiguiente, hemos considerado que se trata de un factor referido a “*Dificultades con el sueño*”. Cuatro de los veintidós ítems se integran en un tercer factor que aludiría a la facilidad para irritarse y al que nos referiremos como “*Irascibilidad*”, y otros cuatro se refieren al sostenimiento de pensamientos negativos sobre uno mismo, constituyéndose como un cuarto factor denominado “*Pensamientos Negativos*”. Finalmente, podemos considerar un quinto factor que recoge respuestas de “*Agitación física*”, siendo esta la categoría que utilizaremos para referirnos al mismo.

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron a través del coeficiente Alfa de Cronbach y cuyos resultados se muestra en la Tabla 10. Como se puede observar en la misma, el valor de α de Cronbach, muy próximo a la unidad, para el total de la escala (.93) indica una fiabilidad alta, como también para cada uno de los factores o dimensiones que se extrajeron en base al análisis factorial previo, cuyos valores oscilan entre .80 y .88.

Tabla 10. Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la escala de respuesta de estrés obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA	ALPHA ESTANDARIZADO
Factor 1: <i>Agotamiento físico</i>	5	.8843	.8852
Factor 2: <i>Dificultades con el sueño</i>	5	.8535	.8534
Factor 3: <i>Irascibilidad</i>	4	.8835	.8838
Factor 4: <i>Pensamientos negativos</i>	4	.8331	.8365
Factor 5: <i>Agitación física</i>	4	.8040	.8040
TOTAL DE LA ESCALA	22	.9322	.9328

2.4.4. Técnicas de análisis de datos utilizadas

En primer lugar, el estudio descriptivo que se desarrolla alrededor del proceso de estrés académico (estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés) nos ha llevado a realizar un análisis exploratorio de los datos del estudio en cada una de estas variables. Con este propósito se han empleado los siguientes estadísticos: *indicadores de tendencia central* (media y error típico de la media), *indicadores de dispersión* (varianza, desviación típica, rango, mínimo y máximo), *indicadores de posición* (percentiles), *indicadores de forma* (asimetría y su error típico, curtosis y su error típico) y *representaciones gráficas* (diagrama de barras de las puntuaciones medias para el total de la muestra en cada una de las variables).

Para conocer de forma más exhaustiva las características de la muestra, de manera que dispusiésemos de más información que nos ayudase a conocer mejor la experiencia de estrés académico entre universitarios, se realizaron *análisis descriptivos* correspondientes a las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes tanto de las distintas titulaciones que componen la muestra, por un lado, como de los distintos cursos, por otro, en cada una de las variables del proceso de estrés consideradas en el estudio. A continuación, se procedió a la realización de diversos *análisis de varianza* para comprobar en qué medida las diferencias de medias encontradas entre las titulaciones y cursos resultaban significativas. Dado que en ambos casos cada factor estaba integrado por más de dos grupos, se recurrió al ANOVA, utilizando como prueba de contrastes *post hoc* Scheffé o Games-Howell, según si el estadístico de Levene nos permitiese asumir o no varianzas iguales.

Otro de nuestros intereses prioritarios se centraba en comprobar las vinculaciones entre el sexo y la experiencia de estrés académico.

Con este planteamiento, en la segunda parte de esta investigación, se procedió a un cálculo de *correlaciones bivariadas* que nos ofrece una primera aproximación a las relaciones de partida de las variables.

Con el objetivo de ahondar en estas relaciones se formaron dos grupos de estudiantes en función del sexo, y a continuación se intentó averiguar si existían diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a las variables de estrés académico (estresores, afrontamiento y respuesta). Para ello, se recurrió al *análisis de diferencias de medias* calculadas mediante la prueba “t” de Student.

Finalmente, hemos de señalar que, con anterioridad al estudio descriptivo y comparativo realizado, se han empleado distintos tipos de análisis (*análisis factoriales y de fiabilidad*) para obtener información acerca de las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en la medición de las variables consideradas en esta investigación.

Todos los análisis mencionados se realizaron con el programa SPSS versión 11.0 para Windows.

CAPÍTULO QUINTO:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan y comentan los resultados a los que hemos llegado a partir de los análisis de los datos recogidos en nuestra investigación. En primer lugar, nos centraremos en los análisis descriptivos que nos habíamos planteado con el objetivo de realizar una aproximación exploratoria a la experiencia de estrés académico entre los universitarios que componen la muestra del estudio. En los mismos describimos las puntuaciones medias obtenidas en las variables de estrés académico que hemos definido y operativizado en el capítulo anterior, considerando la totalidad de alumnos y alumnas participantes.

En segundo lugar, trataremos de determinar la existencia de diferencias en las tres dimensiones del proceso de estrés consideradas – estresores, afrontamiento y respuesta-, entre estudiantes pertenecientes a diferentes titulaciones y cursos. En tercer lugar, intentaremos contrastar las hipótesis en las que sostenemos que el sexo del estudiante se constituye como una variable importante en el estudio del estrés académico.

1. Análisis descriptivo de la muestra en las variables de estrés

Al analizar los datos, lo primero que conviene hacer con cada variable es, generalmente, formarse una idea lo más exacta posible de sus características. Esto se consigue prestando atención a tres aspectos básicos: tendencia central, dispersión y forma de la distribución. Presentamos a continuación los resultados obtenidos en relación a cada uno de estos análisis para la percepción de estresores, el empleo de

estrategias de afrontamiento y las respuestas de estrés con el total de la muestra.

1.1. Percepción de estresores académicos

En la tabla 14 se encuentran los datos correspondientes a los análisis descriptivos para cada uno de los factores que integran la escala de *Estresores Académicos*.

Como se puede observar, los *Exámenes* y las *Intervenciones en público*, por este orden, son las dos situaciones académicas que los estudiantes de Ciencias de la Salud que constituyen la muestra de esta investigación valoran como más estresantes, situándose en ambos casos las puntuaciones medias por encima del valor “3”, esto es, los universitarios encuestados informan de que este tipo de acontecimientos les provocan estrés “Bastantes veces”. Muy próximos a este valor se encuentran también los promedios resultantes en los factores *Sobrecarga del estudiante* y *Deficiencias metodológicas del profesorado*, de 2,93 en ambos casos.

Por lo que se refiere a las circunstancias que los universitarios de nuestra muestra valoran como menos amenazantes para su bienestar en contextos académicos, nos encontramos con que es el factor *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* el que obtiene la puntuación media más baja (M=2,18). En principio, este resultado podría estar indicando que, o bien los estudiantes otorgan un alto valor a los contenidos que trabajan habitualmente en las aulas y, en consecuencia, son escasas las situaciones en las que se encuentran ante este estresor, o bien no perciben este aspecto en términos de amenaza porque no incide de manera significativa en lo que ellos intentan conseguir en este contexto.

En el inferior de la tabla se encuentra también la media del factor *Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico* (M=2,23). Nuevamente carecemos de información que nos indique qué está detrás de esta valoración, no obstante, tal como sostienen diversos autores (véase, por ejemplo, Monereo y Pozo, 2003; Martí, 2003; Solano, 2006) la mayor parte de los estudiantes universitarios muestran unas concepciones superficiales y poco elaboradas sobre el aprendizaje, que se plasman en su consideración como reproducción, debido sobre todo a que sus experiencias de éxito académico vienen determinadas por ésta. Esta concepción afectaría a todas las dimensiones de su labor como estudiante y, muy especialmente, a la forma con la que se implican en el aprendizaje. Con todo esto lo que planteamos es que, posiblemente, tras esta valoración el estudiante nos esté transmitiendo que para él resulta mucho más cómodo, seguro, etc. que sea el docente quien tome las decisiones – probablemente a esto venga acostumbrado-, limitándose a entender que su responsabilidad reside en almacenar y reproducir los contenidos, ya que es esto lo que le permite obtener buenos resultados académicos.

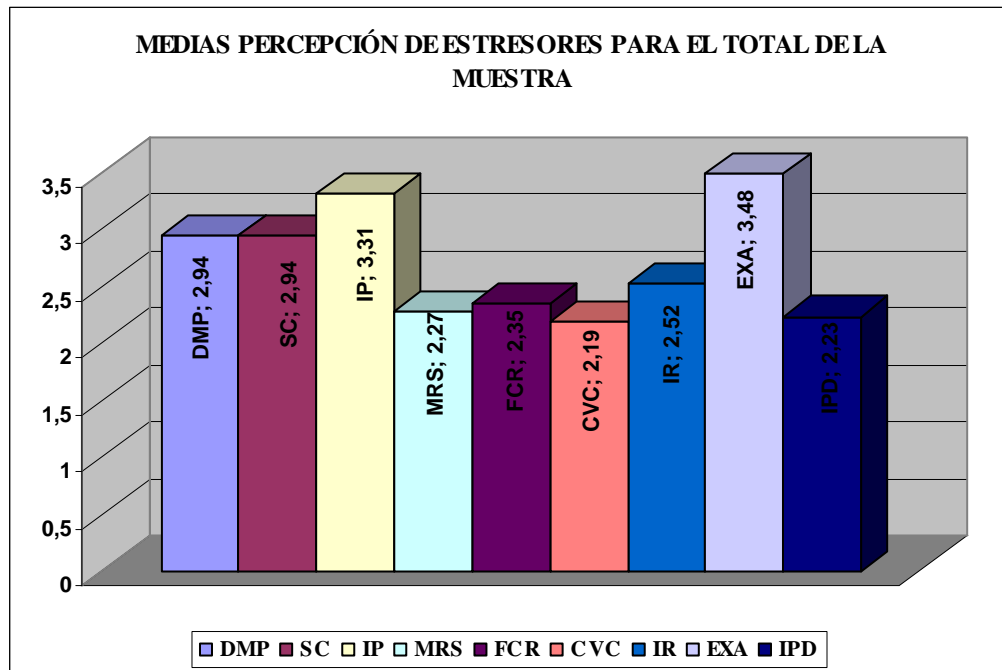
Tabla 14. Análisis descriptivos para la Subescala de Estresores Académicos.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico	
Exámenes	258	1,00	5,00	3,4758	,0602	,96618	,934	-,208	,152	-,924	,302
Intervenciones en público	258	1,00	5,00	3,3116	,0698	1,12042	1,255	,030	,152	-1,215	,302
Sobrecarga del estudiante	258	1,00	5,00	2,9388	,0544	,87448	,765	,183	,152	-,854	,302
Deficiencia metodológica del profesorado	258	1,17	5,00	2,9351	,0537	,86219	,743	,265	,152	-,641	,302
Inseguridad respecto del propio rendimiento	258	1,00	5,00	2,5163	,0567	,91088	,830	,584	,152	-,231	,302
Falta de control sobre el propio rendimiento	258	1,00	4,80	2,3481	,0537	,86214	,743	,613	,152	-,178	,302
Malas relaciones sociales en el contexto académico	258	1,00	5,00	2,2681	,0549	,88127	,777	,665	,152	-,204	,302
Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico	258	1,00	5,00	2,2313	,0557	,89453	,800	,894	,152	,437	,302
Carencia de valor los contenidos de aprendizaje y estudio	258	1,00	5,00	2,1880	,0561	,90073	,811	,907	,152	,369	,302
N válido (según lista)	258										

El gráfico de barras que presentamos a continuación nos proporciona una imagen instantánea y fácilmente comprensible de las situaciones y circunstancias del contexto académico que los universitarios de la muestra valoran como más o menos estresantes.

Figura 9. Puntuaciones medias en percepción de estresores para el total de la muestra.



Otro aspecto importante para describir la realidad que reflejan nuestros datos reside en conocer cuál es la variabilidad o dispersión que existe entre ellos. En la Tabla 14 se recogen los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media. De entre todos ellos, la desviación típica (DT ó S) es la medida de dispersión más frecuentemente utilizada al venir ésta expresada en las mismas unidades de medida que la distribución. Comenzaremos por señalar que la dispersión más pequeña de toda la tabla (DT=0.86) corresponde a los factores *Deficiencia metodológica del profesorado* y *Falta de control sobre el propio rendimiento*, lo que pone de manifiesto que es en éstos donde ha habido un mayor acuerdo en la respuesta, encontrándose los datos más concentrados. Por el contrario, en el factor

Intervenciones en público los grados de dispersión de la respuesta son los más elevados ($DT=1,12$), lo que nos indica la existencia de posiciones más diferenciadas respecto a este estresor académico entre los sujetos de la muestra del estudio.

Además de las medidas de tendencia central y de las medidas de dispersión, hemos calculado también la asimetría y la curtosis. Ambos estadísticos nos permiten conocer la forma en que se distribuyen los datos. En el primer caso, hasta qué punto los datos se reparten de forma equilibrada por encima y por debajo de la media y, en el segundo, el grado en que la distribución acumula casos en sus colas en comparación con los que se acumularían en una distribución normal con la misma varianza.

Tal como se puede observar en la Tabla 14, el valor del coeficiente de asimetría se aproxima a cero tan sólo en el factor *Intervenciones en público* ($As=0,03$), es decir, éste es el único caso en el que podríamos afirmar que los datos de la muestra se distribuyen de manera simétrica a ambos lados de la media. En el caso de los factores *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* e *Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico*, los coeficientes de asimetría tienen los valores más altos de toda la tabla, 0,90 y 0,89 respectivamente, lo que unido al signo positivo de los mismos nos indica que los datos se acumulan en los valores menores de la variable. Sucede lo contrario en el factor *Exámenes*, cuyo coeficiente de asimetría es de -0,208, lo que supone una acumulación de datos para los valores mayores de esta variable (Etxeberria y Tejedor, 2005).

Respecto al grado de apuntamiento de la distribución para cada uno de los factores de estresores académicos, el valor del error típico del índice de curtosis superior a 1,96 permite afirmar que en todos los casos la distribución se aleja de la distribución normal.

1.2. Estrategias de afrontamiento

En la tabla 15 se encuentran los datos correspondientes a los análisis descriptivos para cada uno de los factores que integran la escala de *Estrategias de Afrontamiento*.

Como se puede observar, el factor *Afrontamiento Apoyo Social* es el que presenta una puntuación media más elevada ($M=3,16$). Esto indica que los estudiantes de la muestra utilizada en este estudio recurren “Bastantes veces” a buscar en los demás consejo y/o comprensión como modo de hacer frente a situaciones estresantes. En este sentido nos parece relevante recordar que, cuando describimos la distribución de la muestra según el sexo, un 88,4% de la misma eran mujeres lo que muy probablemente se encuentre detrás de la elevada puntuación media obtenida en este factor, en cualquier caso ésta es una de las hipótesis que intentaremos demostrar en otro punto de la investigación.

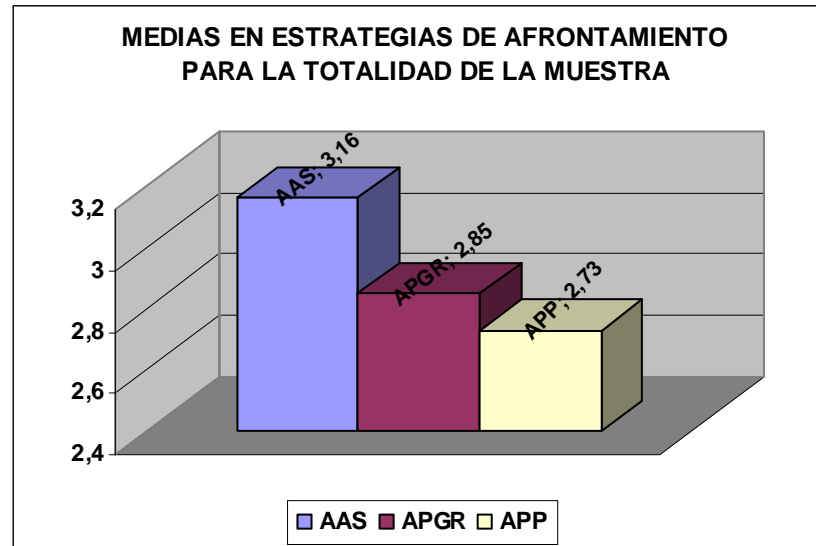
De las tres estrategias de afrontamiento consideradas en este trabajo, la que ha obtenido un promedio más bajo ha sido la de *Pensamiento Positivo* ($M=2,73$), lo que también podría relacionarse con la desigual representación que hombres y mujeres han tenido en la muestra productora de datos (véase tabla 15 y figura 10).

Tabla 15. Análisis descriptivos para los factores de la Subescala de Estrategias de Afrontamiento.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media		Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Afrontamiento Apoyo Social	258	1,00	5,00	3,1617	,0556	,89386	,799	,097	,152	-,608	,302
Afrontamiento Planificación y Gestión de Recursos Personales	258	1,14	4,86	2,8488	,0518	,83147	,691	,401	,152	-,624	,302
Afrontamiento Pensamiento Positivo	258	1,22	4,67	2,7304	,0478	,76809	,590	,349	,152	-,543	,302
N válido (según lista)	258										

Figura 10. Puntuaciones medias en estrategias de afrontamiento para el total de la muestra.



Respecto a la variabilidad o dispersión de los datos para cada uno de los factores de estrategias de afrontamiento, en la tabla 15 figuran los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media resultantes en cada caso. Como podemos comprobar, las desviaciones típicas presentan valores inferiores a los obtenidos en la escala de percepción de estresores académicos, lo que supone un mayor acuerdo en la respuesta en el caso de las estrategias de afrontamiento.

Además de las medidas de tendencia central y de las medidas de dispersión, la tabla 15 incluye también los índices de asimetría y curtosis, acompañados de sus errores típicos. Como se puede apreciar, la distribución más simétrica de los datos sería la correspondiente a la estrategia de *Afrontamiento Apoyo Social* al presentar el coeficiente más próximo a la unidad. En las dos estrategias restantes el coeficiente resultante se aleja del valor cero pero no excesivamente, con lo cual estaríamos ante distribuciones ligeramente asimétricas y positivas, esto es, los datos se acumulan en los valores menores de cada una de las variables.

Finalmente, los valores del índice de curtosis, todos ellos negativos, indican un apuntamiento menor que el de la curva normal, lo que es lo mismo, una menor concentración de frecuencias alrededor de la media y en la zona central de la distribución.

1.3. Respuestas de estrés

Igual que en los casos anteriores, comenzamos el estudio descriptivo de los factores incluidos en la escala de respuesta de estrés por el cálculo de las medidas de tendencia central, cuyos resultados aparecen reflejados en la tabla 16. En ella observamos como en todos los tipos de respuestas incluidas en el estudio las medias obtenidas

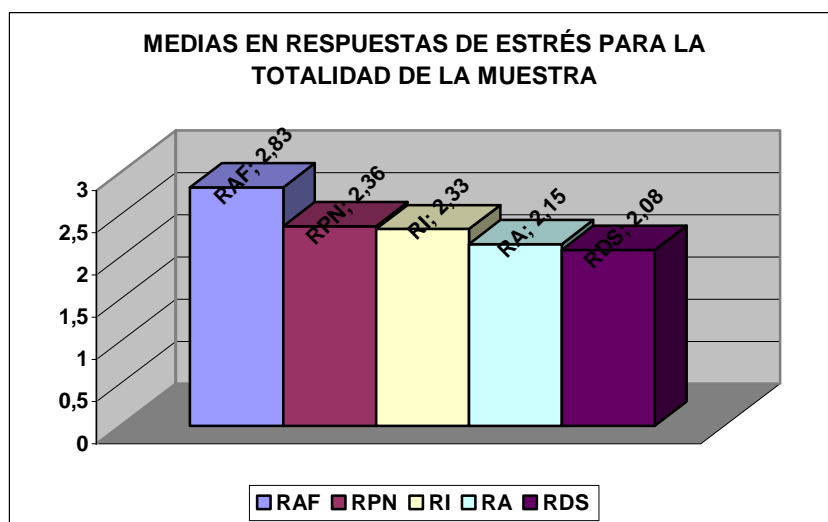
presentan puntuaciones superiores al valor 2, que en la escala utilizada representaría una frecuencia de “Alguna vez”, lo que nos llevaría a afirmar que en general, los niveles percibidos de malestar psicofisiológico informados por los estudiantes de la muestra de esta investigación no son elevados. Con el propósito de confirmar que la posible existencia de valores extremos no pudiese estar distorsionando el resultado, lo que invalidaría nuestra conclusión, recurrimos también a la media recortada al 5%, para cuyo cálculo se elimina ese porcentaje de casos con puntuaciones más altas y más bajas.

Tabla 16. Estadísticos Descriptivos: Medidas de tendencia central

	N	Mínimo	Máximo	Media		Media recortada al 5%
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico
<i>Agotamiento Físico</i>	258	1,20	5,00	2,8271	,0546	2,81
<i>Pensamientos Negativos</i>	258	1,00	5,00	2,3614	,0566	2,31
<i>Irascibilidad</i>	258	1,00	5,00	2,3295	,0540	2,28
<i>Agitación</i>	258	1,00	5,00	2,1521	,0507	2,10
<i>Dificultades con el sueño</i>	258	1,00	4,60	2,0814	,0534	2,02

El gráfico de barras de la figura 11 representa en orden decreciente los valores promedios en cada una de las respuestas de estrés consideradas en la investigación. Como podemos apreciar visualmente, la respuesta de *Agitación Física* es la que obtiene una media más alta, ocupando la respuesta de *Dificultades con el sueño* el último lugar en la serie.

Figura 11. Puntuaciones medias en respuestas de estrés para el total de la muestra.



Respecto a la variabilidad o dispersión de los datos para cada uno de los factores de respuesta de estrés, en la tabla 17 figuran los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media resultantes en cada caso. Como podemos observar, las desviaciones típicas presentan valores comprendidos entre $DT = 0,90$ en el caso de la variable “pensamientos negativos” y $DT = 0,81$ en la variable “agitación”, lo que nos lleva a pensar en un buen grado de acuerdo en la respuesta.

Tabla 17. Medidas de dispersión para los factores de respuesta de estrés.

Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
Agotamiento físico	258	,0546	,87705	,769
Pensamientos Negativos	258	,0566	,90901	,826
Irascibilidad	258	,0540	,86798	,753
Agitación	258	,0507	,81503	,664
Dificultades con el sueño	258	,0534	,85749	,735
N válido (según lista)	258			

Finalmente, los valores de los índices de asimetría y curtosis, que nos informan sobre la forma de la distribución de nuestros datos para cada una de las respuestas de estrés consideradas en el estudio, se recogen en la tabla 18. En ella se puede apreciar que ninguna de las variables de respuesta de estrés consideradas se distribuye de manera simétrica, acumulándose los datos en los valores menores de cada una de ellas, ya que se trata de asimetría positiva.

Tabla 18. Medidas de forma para los factores de respuesta de estrés.

Estadísticos descriptivos					
	N	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Agotamiento Físico	258	,253	,152	-,665	,302
Pensamientos Negativos	258	,721	,152	,166	,302
Irascibilidad	258	,851	,152	,451	,302
Agitación	258	,820	,152	,280	,302
Dificultades con el sueño	258	,849	,152	,141	,302
N válido (según lista)	258				

En cuanto a los valores del índice de curtosis, destacaremos que en el caso del factor “agotamiento físico” el estadístico adopta un valor alto y negativo (-0,665) por lo que en esta variable habría una menor concentración de frecuencias alrededor de la media y en la zona central de la distribución. Entre los factores en los que el índice de curtosis presenta signo positivo el más alto se da en el factor “irascibilidad” (0,451), por lo que la distribución presentaría un mayor apuntamiento que la normal, acumulándose las frecuencias en su zona central.

2. Análisis de diferencias en las variables de estrés en función de la titulación y el curso

2.1. Diferencias en función de la titulación

Los resultados que nos disponemos a comentar han sido obtenidos mediante sucesivos ANOVAs. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias significativas en los factores de las tres escalas del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) entre las diferentes titulaciones que conforman la muestra del estudio. Estos análisis se completaron en cada caso con las pertinentes pruebas de contrastes *post hoc* para determinar el sentido de las diferencias encontradas.

Tabla 19. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes de las tres titulaciones consideradas en el estudio respecto a la percepción de estresores académicos.

		N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Enfermería	86	3,03	,87	1,693	,186
	Podología	41	2,73	,87		
	Fisioterapia	131	2,93	,84		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Enfermería	86	2,75	,72	16,601	,000
	Podología	41	2,44	,72		
	Fisioterapia	131	3,21	,91		
<i>Intervenciones en público</i>	Enfermería	86	3,42	1,12	2,497	,084
	Podología	41	2,96	1,15		
	Fisioterapia	131	3,34	1,09		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Enfermería	86	2,21	,86	1,144	,320
	Podología	41	2,13	,90		
	Fisioterapia	131	2,34	,88		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Enfermería	86	2,34	,84	1,796	,168
	Podología	41	2,12	,74		
	Fisioterapia	131	2,41	,90		
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	Enfermería	86	2,37	,93	4,452	,013
	Podología	41	2,31	,83		
	Fisioterapia	131	2,02	,87		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Enfermería	86	2,37	,80	4,344	,014
	Podología	41	2,29	,82		
	Fisioterapia	131	2,67	,97		
<i>Exámenes</i>	Enfermería	86	3,56	,93	,866	,422
	Podología	41	3,32	1,01		
	Fisioterapia	131	3,46	,97		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	Enfermería	86	2,35	,92	1,608	,202
	Podología	41	2,26	,94		
	Fisioterapia	131	2,13	,85		

En la tabla 19 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes de las diferentes titulaciones en cada uno de los factores que configuran la subescala de estresores académicos. También se incluyen los valores del estadístico F acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación, es decir, de la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores bajo la hipótesis de igualdad de medias.

Como podemos observar en la tabla anterior, existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes establecidos en función de la titulación que cursan en la percepción de los siguientes estresores: *sobrecarga del estudiante, carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio e inseguridad respecto del propio rendimiento académico*. Todas estas diferencias resultan significativas al nivel de $p < .001$, en el primer caso, y al nivel $p < .05$, en los dos restantes.

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, nos interesa conocer dónde en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones *a posteriori*. Sin embargo, la decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exige determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales. La tabla 20 contiene el estadístico de Levene, el cual permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas. Junto con el valor de este estadístico aparecen los grados de libertad de su distribución ($g1=2$, $g2=255$) y el nivel crítico o probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores (Sig.). Como podemos observar, en el factor *sobrecarga del estudiante e inseguridad respecto del propio rendimiento académico* este nivel crítico es menor que 0,05, lo que nos lleva a concluir que, en los grupos definidos por las tres titulaciones, las varianzas de estas variables no son iguales. No sucede lo mismo en el factor *carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*, donde el nivel crítico

supera ese valor, lo que nos lleva a asumir la existencia de varianzas iguales.

Tabla 20. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas a razón de la titulación.

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	4,673	2	255	,010
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	1,126	2	255	,326
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento académico</i>	3,347	2	255	,037

Los resultados de realizar la prueba Games-Howell nos indican que la percepción de *sobrecarga del estudiante* como un estresor académico se da en mayor medida ($p < .001$) entre los estudiantes de Fisioterapia en comparación con los estudiantes de Enfermería y Podología, no alcanzando significación estadística la diferencia entre estos últimos.

En cuanto a la *carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*, los contrastes post hoc realizados, en este caso mediante la prueba de Scheffé, nos indican que son los estudiantes de Enfermería los que valoran como más estresante esta situación, diferenciándose de manera significativa de los estudiantes de Fisioterapia ($p < .05$) pero no de los de Podología. Tampoco alcanzan significación estadística las diferencias entre estos dos últimos grupos de estudiantes.

Finalmente, en el estresor *inseguridad respecto del propio rendimiento académico*, los resultados de aplicar la prueba de Games-Howell coinciden con los obtenidos en el estresor *sobrecarga del*

estudiante, resultando significativamente superior ($p < .05$) la media del grupo de Fisioterapia respecto de los grupos de Enfermería y Podología, sin que las diferencias entre éstos alcancen significación.

Dirigiendo ahora nuestra atención hacia el estudio de las diferencias en los factores que integran la escala de *Estrategias de afrontamiento*, tal como se puede apreciar en la tabla 21, los valores del estadístico F son muy bajos y sus niveles de significación nos impiden rechazar la hipótesis de igualdad entre las medias comparadas.

Tabla 21. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes de las tres titulaciones consideradas en el estudio respecto a las estrategias de afrontamiento.

		N	M	DT	F	Sig.
<i>Pensamiento Positivo</i>	Enfermería	86	2,69	,74	,197	,821
	Podología	41	2,70	,64		
	Fisioterapia	131	2,76	,82		
<i>Apoyo Social</i>	Enfermería	86	3,17	,94	,067	,935
	Podología	41	3,18	,89		
	Fisioterapia	131	3,14	,86		
<i>Planificación y gestión de recursos personales</i>	Enfermería	86	2,81	,80	,273	,762
	Podología	41	2,93	,88		
	Fisioterapia	131	2,84	,83		

Los resultados obtenidos en los ANOVAs realizados para comparar las medias entre las titulaciones en los factores que constituyen la subescala de *Respuestas de estrés* se resumen en la tabla 22. Tampoco en este caso hemos hallado diferencias significativas entre los grupos establecidos.

Tabla 22. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes de las tres titulaciones consideradas en el estudio respecto a las respuestas de estrés.

		N	M	DT	F	Sig.
<i>Agotamiento físico</i>	Enfermería	86	2,76	,86	2,510	,083
	Podología	41	2,60	,96		
	Fisioterapia	131	2,93	,84		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Enfermería	86	1,99	,83	,888	,083
	Podología	41	2,20	1,03		
	Fisioterapia	131	2,09	,81		
<i>Irascibilidad</i>	Enfermería	86	2,43	,89	1,028	,359
	Podología	41	2,28	,84		
	Fisioterapia	131	2,27	,85		
<i>Pensamientos negativos</i>	Enfermería	86	2,22	,82	1,666	,191
	Podología	41	2,37	,95		
	Fisioterapia	131	2,45	,94		
<i>Agitación</i>	Enfermería	86	2,25	,87	1,555	,213
	Podología	41	2,21	,90		
	Fisioterapia	131	2,06	,74		

2.2. Diferencias en función del curso

Los resultados que nos disponemos a comentar han sido obtenidos mediante sucesivos ANOVAs. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias significativas en los factores de las tres escalas del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) entre estudiantes de primer, segundo y tercer curso. Estos análisis se completaron en cada caso con las pertinentes pruebas de contrastes *post hoc* para determinar el sentido de las diferencias encontradas.

En la tabla 23 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes de los diferentes cursos en cada uno de los factores que configuran la escala de estresores académicos. También se incluyen los valores del estadístico F acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación, es decir, de la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores bajo la hipótesis de igualdad de medias.

Tabla 23. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes de los tres cursos considerados en el estudio respecto a la percepción de estresores académicos.

		N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Primero	74	2,77	,88	2,438	,089
	Segundo	100	3,06	,83		
	Tercero	84	2,91	,85		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Primero	74	2,81	,83	2,128	,121
	Segundo	100	3,07	,92		
	Tercero	84	2,88	,84		
<i>Intervenciones en público</i>	Primero	74	3,34	1,12	,783	,458
	Segundo	100	3,20	1,12		
	Tercero	84	3,40	1,11		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Primero	74	2,24	,96	,043	,958
	Segundo	100	2,28	,86		
	Tercero	84	2,27	,83		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Primero	74	2,27	,89	,3944	,021
	Segundo	100	2,53	,87		
	Tercero	84	2,19	,79		
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	Primero	74	2,25	1,07	,296	,744
	Segundo	100	2,17	,79		
	Tercero	84	2,14	,86		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Primero	74	2,55	1,08	,403	,669
	Segundo	100	2,55	,85		
	Tercero	84	2,44	,80		
<i>Exámenes</i>	Primero	74	3,21	1,00	,4,758	,009
	Segundo	100	3,67	,92		
	Tercero	84	3,47	,93		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	Primero	74	2,03	,83	6,428	,002
	Segundo	100	2,47	,95		
	Tercero	84	2,11	,81		

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, nos interesa conocer dónde en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones *a posteriori*. Sin embargo, la decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exige determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales. La tabla 24 contiene el estadístico de Levene, el cual permite contrastar la hipótesis

de igualdad de varianzas. Junto con el valor de este estadístico aparecen los grados de libertad de su distribución ($g1=2$, $g2=255$) y el nivel crítico o probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores (Sig.). Como podemos observar, en los tres factores el nivel crítico es superior a 0,05, lo que nos lleva a concluir que, en los grupos definidos según el curso, las varianzas de estas variables son iguales. Por esta razón hemos recurrido a la prueba de Scheffé para la comparaciones a posteriori.

Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas a razón del curso.

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	1,784	2	255	,170
<i>Exámenes</i>	,128	2	255	,880
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	2,016	2	255	,135

Los datos obtenidos en las comparaciones múltiples indican que en el estresor *Falta de control sobre el propio rendimiento* la puntuación media de los estudiantes de segundo curso supera de manera estadísticamente significativa ($p<.05$) a la del grupo de estudiantes de tercer curso, no alcanzando significación estadística las diferencias entre el grupo de primero y los otros dos.

Respecto a la medida en que los estudiantes de los diferentes cursos valoran las situaciones de *Examen* como estresantes, los resultados de la prueba de Scheffé apuntan a que la media más alta en esta variable, obtenida por el grupo de segundo, difiere significativamente del grupo de primero ($p<.01$), pero no del grupo de

tercero. No resultando significativa la distancia entre las medias de estos últimos grupos.

Por último, la puntuación media del grupo de segundo era la más alta de las tres en el factor *Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico*, indicando los contrastes post hoc que esta diferencia se podría considerar significativa respecto del grupo de primero ($p < .01$) y del grupo de tercero ($p < .05$). Si bien es cierto que la media obtenida por los estudiantes de último curso supera a la de los de primero, en este caso la diferencia entre ambas no alcanza significación estadística.

Por lo que respecta al estudio de las diferencias en los factores que integran la escala de *Estrategias de afrontamiento*, tal como se puede apreciar en la tabla 25, los valores del estadístico F tan sólo alcanzan un nivel crítico que nos permita rechazar la hipótesis de igualdad de medias en el caso de la estrategia de *Planificación y gestión de recursos personales*.

Tabla 25. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes de las tres titulaciones consideradas en el estudio respecto a las estrategias de afrontamiento.

		N	M	DT	F	Sig.
<i>Pensamiento Positivo</i>	Primero	74	2,82	,81	,620	,351
	Segundo	100	2,73	,75		
	Tercero	84	2,64	,74		
<i>Apoyo Social</i>	Primero	74	3,22	,91	,204	,776
	Segundo	100	3,12	,89		
	Tercero	84	3,15	,88		
<i>Planificación y gestión de recursos personales</i>	Primero	74	3,01	,93	,3,306	,008
	Segundo	100	2,91	,79		
	Tercero	84	2,62	,73		

El nivel de significación del estadístico de Levene para la variable *Planificación y gestión de recursos personales* tiene un valor de ,039, lo que nos lleva a asumir que las varianzas entre los grupos no son iguales y, en consecuencia, a optar por la prueba de Games-Howell como la más apropiada para realizar las comparaciones a posteriori. Los resultados de éstas nos indican que las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes de primer y segundo curso superan de manera estadísticamente significativa ($p < .05$, en ambos casos), a las obtenidas por los estudiantes de último curso. Además, el promedio de primero supera al de segundo, aunque no lo hace significativamente por lo que no podemos asumir diferencias entre ambos grupos de estudiantes.

Finalmente, los resultados obtenidos en los ANOVAs realizados para comparar las medias entre los tres cursos en los factores que constituyen la escala de *Respuestas de estrés* se resumen en la tabla 26. Tal como se puede observar en ésta, las diferencias no alcanzan significación estadística en ningún caso.

Tabla 26. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes de los tres cursos considerados en el estudio respecto a las respuestas de estrés.

		N	M	DT	F	Sig.
<i>Agotamiento físico</i>	Primero	74	2,82	,89	,056	,946
	Segundo	100	2,84	,85		
	Tercero	84	2,80	,89		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Primero	74	2,07	,91	,186	,830
	Segundo	100	2,11	,85		
	Tercero	84	2,04	,81		
<i>Irascibilidad</i>	Primero	74	2,28	,84	,794	,453
	Segundo	100	2,41	,85		
	Tercero	84	2,27	,89		
<i>Pensamientos negativos</i>	Primero	74	2,31	,95	,971	,380
	Segundo	100	2,46	,85		
	Tercero	84	2,28	,93		
<i>Agitación</i>	Primero	74	2,15	,84	,337	,714
	Segundo	100	2,19	,78		
	Tercero	84	2,09	,83		

3. Análisis de diferencias en las variables de estrés en función del sexo

La revisión de la literatura sobre estrés realizada en la primera parte de esta investigación nos llevaba a considerar el sexo como una variable relevante para el estudio de este fenómeno. De este modo, uno de los objetivos que nos planteamos ha sido confirmar que efectivamente, el sexo incide de forma significativa en la experiencia de estrés académico y en sus efectos. Con este propósito, hemos recurrido al procedimiento *Prueba T para dos muestras independientes* que nos permite comparar las medias de dos grupos de casos –hombres y mujeres que configuran la muestra del estudio- en cada uno de los factores de las escalas de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.

En la tabla 27 se presentan los valores medios en cada uno de los factores de la escala de percepción de estresores académicos para los dos grupos de hombres y mujeres. Asimismo, se incluye el nivel crítico del estadístico de Levene, que nos permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas, y la *t de Student*, que representa el valor de la diferencia de medias entre ambos grupos, acompañada de su correspondiente nivel de significación.

Como puede apreciarse, las mujeres puntúan más alto en siete de los nueve estresores considerados en el estudio. Parece que los varones obtienen valores promedios superiores a las mujeres en situaciones más intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje (el valor de los contenidos y la toma de decisiones respecto del propio trabajo académico), mientras que las mujeres informan de sentirse más amenazadas que los varones ante situaciones relacionadas directamente con el rendimiento.

Tabla 27. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en la percepción de estresores académicos.

VARIABLES	Valores medios		Prueba de	Prueba T para la igualdad	
	Hombres (N=30)	Mujeres (N=228)	Levene Sig.	t	de medias Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	2,56	2,98	,640	-2,496	,013
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	2,64	2,97	,858	-1,957	,051
<i>Intervenciones en público</i>	2,77	3,38	,361	-2,837	,005
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	2,08	2,29	,844	-1,186	,237
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	2,23	2,36	,334	-,775	,439
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	2,20	2,18	,729	,078	,938
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento académico</i>	2,30	2,54	,694	,694	,180
<i>Exámenes</i>	2,97	3,54	,069	,069	,002
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	2,31	2,22	,190	,190	,604

A pesar de las tendencias comentadas, los resultados de los análisis *t* sólo nos permiten constatar que las diferencias entre los grupos de hombres y mujeres que componen la muestra de la investigación resultan significativas en tres factores o variables, que, de mayor a menor nivel de significación, serían las siguientes: exámenes, intervenciones en público y deficiencias metodológicas del profesorado.

Los resultados correspondientes a las diferencias en los niveles de uso de las estrategias de afrontamiento consideradas en esta investigación entre los grupos de hombres y mujeres se reflejan en la tabla 28.

Tabla 28. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento.

VARIABLES	<i>Valores medios</i>		<i>Prueba de Levene</i>	<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>	
	Hombres (N=30)	Mujeres (N=228)	Sig.	t	Sig.
<i>Pensamiento positivo</i>	3,32	2,65	,390	4,699	,000
<i>Apoyo social</i>	2,95	3,18	,005	-1,705	,183
<i>Planificación y gestión de recursos personales</i>	3,10	2,81	,881	1,767	,078

Los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos establecidos en función del sexo apoyan nuestra hipótesis de partida de que las mujeres recurren en mayor medida que los varones a la búsqueda de apoyo social como modo de hacer frente a situaciones problemáticas, mientras que estos últimos tienden a emplear principalmente estrategias de pensamiento positivo y de gestión de recursos personales. Sin embargo, cuando contrastamos los valores medios de ambos grupos de casos, el resultado es que las diferencias encontradas sólo alcanzan significación estadística en la estrategia de pensamiento positivo, cuyos índices de empleo son claramente superiores en los varones ($p < .001$).

Finalmente, la tabla 29 resume los resultados relativos al análisis de diferencia de medias entre el grupo de hombres y de mujeres en cada uno de los factores que componen la escala de respuestas de estrés. En ella se puede observar que, coincidiendo con nuestra hipótesis de partida, las mujeres informan de unos índices más elevados de malestar psicofisiológico característico del estrés.

Tabla 29. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en los niveles de respuesta de estrés.

VARIABLES	<i>Valores medios</i>		<i>Prueba de Levene</i>	<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>	
	Hombres (N=30)	Mujeres (N=228)	Sig.	t	Sig.
<i>Agotamiento físico</i>	2,48	2,87	,698	-2,326	,021
<i>Dificultades con el sueño</i>	1,85	2,11	,863	-1,554	,121
<i>Irascibilidad</i>	2,13	2,35	,603	-1,318	,189
<i>Pensamientos negativos</i>	2,09	2,39	,400	-1,736	,084
<i>Agitación</i>	2,05	2,16	,453	-,729	,466

Pero, aunque las puntuaciones medias en cada una de las respuestas de estrés son mayores en el grupo de las mujeres, tan sólo resultan estadísticamente significativas en el caso del agotamiento físico. No obstante, es importante tener en cuenta, tanto en este caso como en los precedentes, las notables diferencias en el número de sujetos que configuran cada uno de los grupos comparados, lo que podría afectar al grado de significación resultante.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Este último capítulo comienza ofreciendo una perspectiva general del estudio llevado a cabo. A continuación se presentan algunas conclusiones en relación con los objetivos planteados, así como las repercusiones más importantes de las mismas. Por último, se comentan algunas limitaciones y restricciones importantes que, a la vez que limitan la generalización de los resultados de esta investigación, puedan ser tenidas en cuenta para la investigación futura.

Como hemos señalado ya en la introducción a este trabajo, el estudio del estrés ha recibido gran atención en los últimos años y esto es debido, en parte, a sus consecuencias negativas en el ámbito físico y mental de las personas. En el caso concreto del estrés académico o estrés del estudiante, las escasas aportaciones y datos empíricos existentes sobre el tema lo presentan como una cuestión que afecta directamente a la calidad del aprendizaje y el bienestar psicológico de los estudiantes en el ámbito universitario. Desde este planteamiento, con el desarrollo del presente estudio nos planteábamos dos amplios propósitos; por un lado, explorar la complejidad del fenómeno de estrés académico desde la consideración de diversas dimensiones o grupos de variables interrelacionadas: los antecedentes situacionales o estímulos estresores, los procesos de afrontamiento ante los mismos y las repercusiones o consecuencias del estrés en el bienestar físico y psicológico del estudiante. Por otro lado, estábamos interesados en analizar posibles diferencias en la experiencia de estrés en función de variables individuales, como es el sexo, y de factores contextuales como son la titulación cursada y el curso realizado. Se trata de variables de relevancia en la organización académica de la institución universitaria.

Los resultados a los que hemos llegado en este trabajo nos permiten obtener una serie de conclusiones que en beneficio de una mayor claridad expositiva, iremos exponiendo al hilo de cada una de las preguntas de investigación que están detrás de los objetivos reseñados. Así, una primera cuestión que pretendíamos aclarar era *¿Cuáles son las situaciones y/o circunstancias del contexto académico que los estudiantes universitarios valoran como generadoras de estrés y en qué medida lo hacen?*. Los resultados que hemos obtenido para la muestra de universitarios de diferentes titulaciones de Ciencias de la Salud ponen de manifiesto, tal como cabría esperar, que son las situaciones más directa y claramente relacionadas con la evaluación, como son los exámenes y las intervenciones en público (cuando a uno le preguntan en clase, debe salir a la pizarra o hacer una exposición...), las que los estudiantes dicen que les generan mayor estrés. Otro factor, relacionado de manera indirecta con la evaluación del rendimiento, cuyo potencial efecto estresor se sitúa entre los más altos de los considerados en este estudio es el que alude a la relación cantidad de trabajo-tiempo disponible, es decir, cuando los estudiantes perciben que tienen muchas cosas para hacer y poco tiempo para hacerlas, lo que hemos denominado “sobrecarga del estudiante”.

De hecho, como hemos podido comprobar en la revisión de la literatura con la que iniciábamos este trabajo, el estrés relacionado con la evaluación es el que más investigaciones ha generado, aunque en muchas ocasiones éste ha sido utilizado más que como objeto de estudio en sí, como un medio para poner a prueba hipótesis o modelos teóricos sobre aspectos más genéricos del estrés. Ese es el caso, por poner uno de los ejemplos más ilustres, del trabajo de Folkman y Lazarus (1985).

La denominada ansiedad ante la evaluación puede ser vista, tal como señalan Rusiñol, Gómez, De Pablo y Valdés (1993), como una reacción límite del fenómeno de estrés al tiempo más que como una

situación límite de la propia reacción de estrés. En un estudio llevado a cabo en nuestro país con estudiantes de enseñanza primaria y secundaria, Escalona y Miguel-Tobal (1996) estimaron que aproximadamente entre un 15 y un 25% de los estudiantes presentaban elevados niveles de ansiedad ante los exámenes. Con una muestra de 3012 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, Magaz, García y del Valle (1998) estimaron la existencia de aproximadamente 5 alumnos por aula ordinaria con dificultades relacionadas con la ansiedad. Sin embargo, desconocemos referencias de estudios que nos informen de la prevalencia de la ansiedad ante la evaluación entre universitarios, aunque como señala Valero (1999), se trata de uno de los problemas que más habitualmente se atienden desde los servicios de atención psicológica de las universidades.

Muñoz (2004) señala que el carácter generalmente estresante de los exámenes responde a diversos motivos no incompatibles entre sí. La aprensión de evaluación, el miedo al fracaso y otros factores de índole cognitiva y afectiva son los considerados habitualmente. Todos ellos tienen que ver con las apreciaciones subjetivas que hace el estudiante tanto de la situación como de su capacidad para afrontarla (amenaza, reto...) y con las atribuciones causales de internalidad-externalidad y controlabilidad-incontrolabilidad que realiza. A estos aspectos cabe añadir otros factores relativos a la sobrecarga y ambigüedad de rol que puede implicar la evaluación académica, como son la concentración de exámenes en ciertos períodos del curso, el alto nivel de exigencia o la gran cantidad de materia que pueden abarcar, la incertidumbre del alumno acerca de las expectativas del profesor, de cómo va a evaluar y calificar su rendimiento y aprendizaje, etc.

Dentro de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden llegar a ser fuentes de estrés para el estudiante los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto la relevancia que tiene el método pedagógico o estilo de enseñanza del profesor. Así, las

deficiencias en la metodología docente alcanzan la misma puntuación media que la sobrecarga del estudiante, factores que podemos considerar comparten la característica de externalidad e incontrolabilidad para el estudiante, de ahí muy probablemente el potencial estresante que presentan. Además, no podemos olvidar que es el estilo de enseñanza el que marca las pautas de interacción entre el profesor y el alumno y define sus roles respectivos (Aragónés, 1985), constituyéndose también como una de las posibles causas de tensión entre ambos.

Nuestros resultados reflejan que las variables que los universitarios participantes en el estudio valoran como menos amenazantes para su bienestar en el contexto académico son la *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* que obtiene la puntuación media más baja, seguida de la *Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico*. En principio, este resultado podría estar indicando que, o bien los estudiantes otorgan un alto valor a los contenidos que trabajan habitualmente en las aulas y, en consecuencia, son escasas las situaciones en las que se encuentran ante este estresor, o bien no perciben este aspecto en términos de amenaza porque no incide de manera significativa en lo que ellos intentan conseguir en este contexto, lo cual sería un claro indicador del peso que tienen los motivos de rendimiento aun a costa de la baja motivación intrínseca hacia los contenidos.

Por otra parte, aunque carecemos de información que nos indique qué está detrás de la valoración que hacen los estudiantes del estresor vinculado a la ausencia de autonomía por parte del alumno (*Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico*), es posible que ésta se vincule con concepciones superficiales y poco elaboradas sobre el aprendizaje que se reducen a su consideración como reproducción, y que diversos autores señalan como predominantes entre los universitarios (véase, por ejemplo,

Monereo y Pozo, 2003; Martí, 2003). La hipotética relación que aquí planteamos es que, posiblemente, tras esta valoración el estudiante nos esté transmitiendo que para él resulta mucho más cómodo, seguro, etc. que sea el docente quien tome las decisiones –probablemente a esto venga acostumbrado-, limitándose a entender que su responsabilidad reside en almacenar y reproducir los contenidos, ya que es esto lo que le permite obtener buenos resultados académicos.

Tal como sostiene Piñeiro (2000), debemos plantearnos si en el sistema de enseñanza universitario actual se evalúa realmente el logro de un aprendizaje significativo, es decir, si se evalúa la comprensión por parte del alumno de lo que se enseña, de manera que éste pueda relacionar los conocimientos que posee con lo que está aprendiendo y aplicarlos a su vida diaria o a su futuro profesional, o si, por el contrario, lo que realmente se evalúa es la simple reproducción de lo que se enseña en clase.

La segunda cuestión que nos planteábamos en la primera parte de de este trabajo era *¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento más habituales que usan los estudiantes universitarios para hacer frente a las situaciones problemáticas en el contexto académico?* Debemos tener en cuenta que nuestros resultados y, por ende, nuestras conclusiones en esta dirección resultan ciertamente limitadas, ya que el instrumento que hemos utilizado para la evaluación de las estrategias de afrontamiento tan sólo contempla tres tipos de estrategias y las tres se pueden incluir en la categoría de afrontamiento activo. En cualquier caso, a simple vista la conclusión a la que llegaríamos es que la estrategia más utilizada para manejar episodios estresantes por parte de los universitarios participantes en este estudio es la *Búsqueda de apoyo social* y la que menos el *Pensamiento positivo*. No obstante, un análisis en profundidad nos lleva a ser cautelosos con este resultado pues hemos de tener presente la clara mayoría femenina que constituye la muestra de estudio, aspecto que muy probablemente pueda resultar

determinante para nuestros datos. En cualquier caso, profundizaremos en este aspecto cuando nos ocupemos de los resultados relativos a la relación entre la variable sexo y el afrontamiento.

Otro de los interrogantes de partida en esta investigación era *¿En qué medida experimentan los efectos negativos del estrés los estudiantes universitarios?*. Para responder a esta cuestión, hemos de partir de que la incidencia del estrés académico en la salud y bienestar físico y mental nos permitiría abordar el estudio de un enorme abanico de posibles efectos negativos del estrés que pueden afectar a diferentes áreas en las que está implicada la respuesta del estrés. En este trabajo hemos considerado el agotamiento como un efecto físico del estrés; los pensamientos negativos como un efecto cognitivo; la irascibilidad y la agitación o ansiedad como efectos emocionales; y, las dificultades con el sueño como un efecto sobre el comportamiento (véase Fernández-Abascal, 2003).

Los resultados que hemos obtenido indican que el *Agotamiento físico* es el efecto sobre la salud que los estudiantes informaron haber experimentado con mayor frecuencia durante las semanas inmediatamente anteriores al momento de cubrir los cuestionarios. Este resultado podría ser interpretado como un indicador de una situación de estrés duradera en el tiempo que conlleva un desgaste excesivo para la persona. En cualquier caso, no disponemos de datos suficientes que nos permitan descartar otras posibles causas del agotamiento físico percibido por los estudiantes de la muestra, por lo que el argumento anterior es tan sólo una posible explicación a nuestros datos que precisaría de contrastación empírica.

Además de los efectos físicos, el estrés produce alteraciones de tipo cognitivo, alteraciones que en el caso concreto de los *pensamientos negativos* o negativismo se presenta como la segunda más frecuente entre los estudiantes de la muestra participante. En este sentido

Sarason (1977) destaca el potencial que tiene el estrés de añadir a nuestro patrón de pensamiento, normalmente organizado, elementos de preocupación y auto-evaluaciones negativas. Así, una explicación de cómo el estrés deteriora el funcionamiento cognitivo sería que limita el foco de atención del individuo. A medida que el estrés va en aumento, disminuye la atención a las exigencias de la tarea mientras que aumenta la atención auto-dirigida a aspectos del ambiente no relacionados con la tarea. Pensamientos de fracaso, preocupación y duda, por ejemplo, ocupan la mente de la persona y compiten por la atención con los pensamientos sobre la tarea.

Otro resultado de nuestros análisis ha sido que las *dificultades con el sueño*, ya sea para su conciliación, mantenimiento o la combinación de ambas, son las menos prevalentes entre los universitarios encuestados en este estudio. Resultado que se podría interpretar como positivo, si entendemos que detrás de los problemas de insomnio probablemente se encontrarían situaciones estresantes de alta intensidad.

En relación a otro de los interrogantes del estudio, *¿Existen diferencias significativas en la percepción de estresores académicos, el empleo de estrategias de afrontamiento y los efectos psicofisiológicos del estrés entre estudiantes de las diferentes titulaciones?*, los estudiantes de las tres titulaciones de Ciencias de la Salud consideradas coinciden en la valoración que realizan de la mayoría de los estresores que se presentaron. No obstante, el alumnado de Fisioterapia se destaca con respecto a los estudiantes de Enfermería y Podología en los estresores *Sobrecarga del estudiante e Inseguridad respecto del propio rendimiento académico*. Y los estudiantes de Enfermería valoran como más estresante la *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* que los estudiantes de las otras especialidades.

La escasez de trabajos en los que se hayan realizado estudios comparativos acerca de la experiencia de estrés entre estudiantes de diferentes titulaciones (véase, por ejemplo, De Miguel y Arias, 1999; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005), junto con el hecho de que en nuestro trabajo sólo hayamos considerado titulaciones de un determinado ámbito, no nos permite realizar muchas más inferencias. En cualquier caso, la tendencia a la que apuntan nuestros datos es que existe una cierta consistencia entre el alumnado universitario, independientemente de los estudios que cursan, a la hora de valorar las situaciones y/o circunstancias que les generan mayor estrés. El estudio de Murphy y Archer (1996), en el que comparan los estresores académicos cotidianos de dos generaciones de universitarios americanos distanciadas por un período de 15 años, pone de manifiesto que el patrón general permanece relativamente invariable. Por otra parte, Hong et al. (2005) comparan los resultados obtenidos con una muestra de universitarios chinos y aquellos obtenidos en otros estudios con norteamericanos y concluyen que, a pesar de las distancias que separan ambas culturas, el patrón general de estresores académicos resulta bastante similar. En ambos casos los exámenes, la competitividad, las exigencias temporales, los profesores o el ambiente de la clase se presentan como los principales causantes de estrés entre los estudiantes.

Por lo que respecta a las estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés no se han encontrado diferencias significativas entre las titulaciones. Este resultado podría entenderse como un argumento a favor de que son las variables personales, con mayor fuerza que las contextuales, las que determinan en último caso cómo los estudiantes afrontan y experimentan los efectos de los estresores académicos. En definitiva, para nosotros los resultados de este trabajo apuntan a que la titulación no es una variable que adquiera un importante peso explicativo en el fenómeno de estrés académico.

Otra de las posibles variables moduladoras que tienen que ver con el contexto es el curso. En relación a la misma nos habíamos planteado la siguiente cuestión: *¿Existen diferencias significativas en la percepción de estresores académicos, el empleo de estrategias de afrontamiento y los efectos psicofisiológicos del estrés entre estudiantes de los diferentes cursos?* Nuestros datos nos indican que sólo es posible hablar de diferencias significativas en función del curso en tres de los nueve estresores académicos considerados: *falta de control sobre el propio rendimiento, exámenes e imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico*. En los tres casos, es el grupo de segundo el que obtiene la puntuación media más elevada, sin embargo, en el primer caso esta diferencia sólo resulta significativa en relación al grupo de tercero, en el segundo lo es respecto del grupo de primer curso y, en el último, supera significativamente tanto al grupo de primero como al de tercero.

Estos resultados difieren de las tendencias habitualmente encontradas en otros estudios que, o bien apuntan a los primeros cursos como aquellos más vulnerables por encontrarse en un momento de transición y adaptación al sistema universitario (véase, por ejemplo, Corominas e Isus, 1998) o por no haber adquirido todavía adecuados mecanismos de afrontamiento para los estresores en este contexto (véase, Polo, Hernández y Poza, 1996); o bien sugieren que el desencanto o no cumplimiento de expectativas que sucede a lo largo de la socialización del estudiante en la Universidad podría llevar a que los estudiantes de cursos superiores se mostrasen menos satisfechos con los estudios, la Facultad y la Universidad en general (véase, por ejemplo, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Es posible que la explicación de estos resultados tenga que ver con el hecho de que actualmente en las titulaciones de Ciencias de la Salud la mayor carga práctica se centra en el segundo curso de la carrera, que es, a la vez, cuando comienzan las prácticas externas. Ello

puede propiciar un incremento de la carga percibida por los estudiantes, que, además, han de enfrentarse a situaciones clínicas que no dominan y que, en algunos casos, representan una fuente importante de estrés. En cualquier caso, esta explicación no deja de ser una de las posibles, que habría de ser contrastada con estudios en otros ámbitos del conocimiento.

En el caso de las respuestas de estrés son los estudiantes de segundo curso, aquellos que también reflejaban diferencias en la percepción de ciertos estresores académicos, los que obtienen puntuaciones medias más elevadas en todos los factores de respuesta considerados, sin embargo, éstas no alcanzan la significación estadística cuando comparamos grupo a grupo.

Otro resultado que contraría lo que hubiésemos esperado constatar es que son los estudiantes de primer curso los que informan de unos mayores niveles de empleo de estrategias de afrontamiento activo, niveles que superan de manera significativa a los de los grupos de segundo y tercer curso en el caso del afrontamiento mediante *planificación y gestión de recursos personales*. Una entre las muchas explicaciones posibles de este resultado es que los sujetos varones tienen una mayor representación en el grupo de primero si lo comparamos con los otros dos y, tal como hemos podido comprobar, el sexo parece tener poder explicativo en la preferencia por uno u otro tipo de estrategias de manejo del estrés.

En definitiva, creemos que debemos ser especialmente cautelosos a la hora de emitir juicios acerca de las diferencias encontradas en función del curso en las diferentes dimensiones de estrés académico estudiadas, entre otras razones por la posibilidad de haber confundido los posibles efectos de la edad con los del curso, o incluso los del sexo con los del curso dada la falta de equilibrio entre hombres y mujeres en la configuración de la muestra. Nosotros entendemos que, para abordar

el estudio de la variable curso en la experiencia de estrés académico lo más apropiado sería, sin duda, el desarrollo de un estudio de tipo longitudinal que nos permitiría ejercer el control sobre las variables de tipo personal.

Tras una primera aproximación a la experiencia de estrés entre universitarios y a las posibles diferencias que podrían existir en función de ciertas variables contextuales como son la titulación y el curso, en este trabajo estábamos interesados en conocer las posibles diferencias en función del sexo, considerando que se trata de una variable que podría incidir en el grado de vulnerabilidad al estrés por parte del estudiante.

De este modo, nos planteábamos una primera cuestión que era *¿Existen diferencias significativas en la valoración de los estresores académicos, el uso de estrategias de afrontamiento y los efectos psicofisiológicos percibidos del estrés entre los y las estudiantes que configuran la muestra del estudio?* Los datos de este trabajo indican que el sexo sí incide de forma significativa en la experiencia de estrés académico y en sus efectos. Para empezar, las mujeres de la muestra han obtenido puntuaciones directas más elevadas en siete de los nueve estresores académicos presentados, además las diferencias parecen no ser únicamente cuantitativas sino también cualitativas, si tenemos en cuenta que los dos estresores académicos en los que los varones superan a las mujeres aluden a situaciones más intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje (la carencia del valor de los contenidos y la imposibilidad de tomar de decisiones respecto del propio trabajo académico). Ellas, sin embargo, se manifiestan significativamente más amenazadas por situaciones directamente vinculadas a la evaluación, como son los exámenes o las intervenciones en público, y por las deficiencias metodológicas del profesorado, dimensión de carácter incontrolable.

En esta misma línea van los resultados del estudio de Hashim y Zhiliang (2003), quienes con una muestra de universitarios pertenecientes a diferentes culturas, encontraron que, mientras los varones manifestaban sentirse más estresados por el hecho de tener que haber faltado a demasiadas clases, las mujeres informaban de que se sentían más estresadas por obtener calificaciones más bajas de las esperadas o discusiones serias con algún profesor. Estos autores sugieren que la elevada puntuación de las mujeres en los factores mencionados bien podría ser un reflejo de su tendencia a competir o a hacerse notar, conclusión similar a la obtenida por Misra et al. (2000).

Por lo que se refiere a las preferencias por uno u otro tipo de estrategias de afrontamiento para el manejo de las situaciones problemáticas, los resultados obtenidos coinciden con los de otros muchos estudios y avalan nuestra hipótesis de que las mujeres recurren en mayor medida al apoyo social (Bird y Harris, 1980; Copeland y Hess, 1995; Frydenberg y Lewis, 1991, 1993, 1999; Plancherel y Bolognini, 1995; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; Stark et al., 1989; Washburn, 2000), mientras que los varones optan por el empleo de estrategias de pensamiento positivo o de planificación y gestión de sus recursos personales. A pesar de que al comparar ambos grupos las diferencias sólo resultan significativas en el caso de la estrategia de pensamiento positivo, parece importante destacar que en planificación y gestión de recursos no están lejos de alcanzar la significación estadística (.078), lo que podría indicarnos que, de haber contado con una mayor representación masculina en la muestra, muy posiblemente sí aflorasen con mayor rotundidad tales diferencias.

En resumen, de acuerdo con los resultados de la presente investigación sería posible concluir que mientras las estudiantes presentan una mayor tendencia a buscar apoyo social o emocional a los

problemas, los estudiantes están más orientados a la creación de nuevos significados de las situaciones, intentando sacar todo lo positivo que puedan tener o a movilizar acciones dirigidas a alterar la situación. Asimismo, parece que es el manejo activo de naturaleza cognitiva aquél al que recurren en menor medida las mujeres, aspecto que debería de considerarse, por ejemplo, de cara a futuras intervenciones prácticas dirigidas al desarrollo de estrategias de afrontamiento.

Por otra parte, el hecho de que las mujeres presenten una mayor tendencia a buscar en los demás información y consejo (apoyo social al problema) o también, apoyo y comprensión para sus experiencias emocionales (apoyo social emocional), no necesariamente debe llevarnos a cuestionar la eficacia de este tipo de afrontamiento. En efecto, lo verdaderamente relevante sería considerar la calidad del sistema de apoyo social con el que cuenta la persona en términos de si promueve el crecimiento personal o, por el contrario, genera dependencia (Hess y Richards, 1999).

En las hipótesis de partida sosteníamos que las mujeres de la muestra informarían de unos índices más altos de malestar físico y psicológico, hipótesis que se sostiene cuando comparamos las puntuaciones medias de cada uno de los grupos a simple vista, pero que sólo alcanza la significación estadística en el caso de la respuesta *agotamiento físico*. En cualquier caso, debemos tener presente para interpretar este resultado que el número de mujeres supera claramente al de varones.

Si bien es cierto que los datos de este trabajo van en la misma dirección que la de otros muchos en los que sí se han constatado importantes diferencias tanto cualitativas como cuantitativas en la experiencia de estrés entre personas de uno y otro sexo, algunos autores ponen en tela de juicio este tipo de resultados argumentando que tales diferencias pueden ser un mero reflejo de una distinta

disposición a informar de este tipo de problemas (Cahir y Morris, 1991; Roberts y White, 1989). Dicho de otro modo, lo que ciertos autores se cuestionan es si las mujeres sufren realmente mayor estrés académico que los hombres o, por condicionantes culturales, expresan más libremente sus emociones que sus compañeros varones. Sería necesario seguir investigando con mayor profundidad esta cuestión para poder responder a ella con garantías.

Después de exponer las principales aportaciones de esta investigación no podemos olvidarnos de las limitaciones, que cualquier trabajo de estas características, indudablemente tendrá. Así, debemos señalar como limitaciones más significativas del estudio presentado las siguientes: en primer lugar, es necesario destacar las numerosas razones para ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados que aquí hemos presentado. En efecto, todos los participantes en esta investigación eran estudiantes universitarios matriculados en tres titulaciones de Ciencias de la Salud que se imparten en las Escuelas Universitarias correspondientes en los Campus de Elviña y Esteiro de la Universidad de La Coruña, consecuentemente, debemos de ser especialmente cuidadosos en la generalización de los resultados a otros tipos de poblaciones.

Además, pero también relacionado con la muestra utilizada, hemos de reconocer que contamos con un número reducido de sujetos de investigación para tratarse de un estudio mediante encuesta. Esta limitación se acentúa con el establecimiento de grupos para su comparación, lo que nos debe de llevar a ser cautelosos a la hora de rechazar diferencias que, de ser más numerosos los grupos, sí pondrían alcanzar la suficiente significación estadística. Por otra parte, no debemos pasar por alto que la procedencia de la muestra productora de datos tiene claros efectos en la composición de la misma. Así, el hecho de recurrir a titulaciones por las que optan fundamentalmente las mujeres, hace que no dispongamos de la suficiente representatividad

masculina, o al menos, no en la medida que nos permita hablar de una muestra equilibrada en lo relativo a esta variable. Por ello, el estudio de las relaciones entre el sexo y la experiencia de estrés académico tal vez requiera de futuras investigaciones en las que repliquemos los resultados obtenidos con muestras más amplias y representativas de ambos sexos por igual.

Respecto al estudio de los efectos o consecuencias del estrés académico, el hecho de no disponer de datos acerca del rendimiento de los sujetos de la muestra se presenta como una importante limitación de nuestro estudio, si tenemos en cuenta que contar con esta información nos habría permitido replicar las numerosas investigaciones en este campo que han destacado los efectos detrimentales del estrés sobre los resultados académicos del estudiante. Y, además, como argumento que muy probablemente podríamos emplear para refrendar la relevancia práctica y real del tema que aquí abordamos.

La exposición de los logros conseguidos en nuestro trabajo de investigación junto con la reflexión sobre sus limitaciones, nos permite proporcionar algunas ideas e hipótesis de trabajo de cara al futuro de la investigación en el campo del estrés académico. Así, nosotros sugerimos que ulteriores trabajos se planteen la necesidad de elaborar y contrastar modelos explicativos del proceso de estrés académico para llegar a concretar el tipo de relación entre las variables incorporadas en el estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*, 323-330.
- Abramson, L., Seligman, M. E. P., y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Ackerman, P.L., y Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin, 121*, 219-245.
- Aldwin, C., y Greenberger, E. (1987). Cultural differences in the predictors of depression. *American Journal of Community Psychology, 15*, 789-813.
- Allgood, W. P., Risko, V.J., Álvarez, M. C., y Fairbanks, M.M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research*, (pp. 201- 219). NJ:LEA.
- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in schol learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409- 414.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260- 267.
- Anderson, J.R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1982) Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review, 89*, 4, 369-406.
- Ang, R. P., y Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 3, 522-539.

- Appley, M. H., y Trumbull, R. (1967). On the concept of psychological stress. En M. H. Appley y T. Trumbull (Eds.), *Psychological stress: Issues in research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Aragónés, J. I. (1985). El rol del maestro y del alumno. En Huici, C. (Comp.). *Estructura y procesos de grupo* (pp.215-239). Madrid: UNED.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Arco, J., L., Fernández, F. D., López, S., y Heilborn, M. (2004). Motivación, Universidad de Calidad y Servicios de Counseling en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), pp. 81- 96.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk- taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359- 372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princenton, Nueva Jersey: Van Nostrands.
- Averill, J. R. (1979). A selective view of cognitive and behavioural factors involved in the regulation of stress. En R. A. Depue (Ed.), *The psychobiology of the depressive disorders: Implications for the effects of stress*. Nueva York: Academic Press.
- Avia, M. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid:Alianza.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122- 147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self- efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77- 98.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175- 1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117- 148.

- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed.), pp. 154- 196. New York: Guildford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Capprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self- efficacy beliefs on academmic functioning. *Chile Development*, 67, 1206- 1222.
- Bandura, A., Capprara, G. V., Barbaranelli, C., Gervino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self- regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769- 782.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., y Capprara, G. V. (1999). Self- efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258- 269.
- Bandura, A., Taylor, C. B., y Williams, S. L. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived doping self- efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406- 414.
- Bandura, A., y Locke, E. A. (2003). Negative self- efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psuchology*, 88(1), 87- 99.
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. *Psicothema*, 16, 1, 94- 103.
- Barrón, A. (1988). *Estrés psicosocial, apoyo social y depresión en mujeres. Un estudio empírico*. Tesis doctoral dirigida por CHACÓN, F., y leída e la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Barron, K. E., y Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706- 722.

- Biggs, J. (2001). "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning". *Higher Education*, 42, 221- 237.
- Bird, G.W., y Harris, R.L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 10, 141-158.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Journal of Applied Psychology: An International review*, 41, 377- 397.
- Boekaerts, M. (1996a). Coping with stress in childhood and adolescence. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theories, research, applications* (pp. 452- 484). New York: Wiley.
- Boekaerts, M. (1996b). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377- 404.
- Boekaerts, M. (1997). Self- regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11- 186.
- Boekaerts, M. (1998). Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. En E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 15- 197). Oxford University Press.
- Boekaerts, M. (1999a). Motivated learning: The study of student situational transactional units. *European Journal of psychology of Education*, 14 (4), 41- 55.
- Boekaerts, M. (1999b). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self- regulation in the classroom: A perspectiva on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199- 231.
- Boekaerts, M., y Niemivirta, M. (2000). Self- regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego- protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self- regulation* (pp. 417- 451). San Diego, CA: Academic Press.

- Bong, M., y Skaalvik, E. M. (2003). Academia self- concept and self- efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review, 15(1)*, 1-40.
- Bouffard- Bouchard, T., Parent, S., y Larivée, S. (1991). Influence of self- efficacy on self- regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14(2)*, 153- 164.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self- regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317- 329.
- Bourbonnais, R., Brisson, C., Vezina, M., y Moisan, J.L. (1996). Job strain and psychological distress in white-collar workers. *Scandinavian Journal of Work Environment & Health, 22*, 139- 145.
- Boyle, G.J., Borg, M. G., Falzon, J. M., y Baglioni, A. Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational psychology, 65*, 49- 67.
- Brimblecombe, N., y Ormston, M. (1996). Gender differences in teacher response to schol inspection. *Educational Studies, 22*, 27-42.
- Burchfield, S. R. (1979). The stress response: A new perspective. *Psychosomatic Medicine, 41, 8*, 661- 672.
- Burnett, P. C., y Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 415- 428.
- Cabanach, R.G. (Coord.) (1999) *La enseñanza universitaria*. Monografía de la Revista Galega de Psicopedagogía.
- Cahir, N., y Morris, R. D. (1991). The Psychology Student Stress Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology, 47*, 414-417.
- Calais, S.L.; Andrade, L.M.B. y Lipp, M.E.N. (2003) Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (2)*, 257-263.

- Calais, S.L.; Carrara, K.; Brum, M.M.; Batista, K.; Yamada, J.K., y Oliveira, J.R.S (2007) Stress en calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 69-77
- Calvete, E. (1989). Factores disposicionales del afrontamiento al estrés diario: Patrón de Conducta Tipo A y Locus de Control. *Revista Vasca de Psicología*, 2, 5-18.
- Calvete, E., y Villa, A. (1999). Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291- 303.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201- 223.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Pozo, C. (1992). Conceptualizing the process of coping with health problems. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, and health* (pp. 167-199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1999). Optimism. En C.R. Snyder (Ed.), *Coping: the psychology of what works* (pp. 182-204). New York: Oxford University Press.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2001). Optimism, pesimism and self-regulation. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pesimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 31- 51). Washington: American Psychological Association.
- Chambel, M. J., y Curral, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteritics as Predictors of Student Well- being and Performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135- 147.
- Chan, D. W. (2002). Stress, Self- Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557- 569.

- Chang, E. C. (2001). Introduction: optimism and pesimism and moving beyond the most fundamental question. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pesimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 4-12). Washington: American Psychological Association.
- Chapell, M.S.; Blanding, Z.B.; Silverstein, M.E.; Takahashi, M.; Newman, B.; Gubi, A., y McCann, N, (2005) Text anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Education Psychology, 97 (2)*, 268-274.
- Chemers, M. M., Hu, L., y García, B. F. (2001). Academic self- efficacy and first-year college students performance and adjustment. *Journal of educational Psychology, 93(1)*, 55-64.
- Cheung, C. K., y Kwok, S. T. (1998). Activities and academic achievement among college students. *The Journal of Genetic Psychology, 159(2)*, 147- 162.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema, 14(3)*, 544- 550.
- Colmes, T. H., y Rahe, R. H. (1967). The Social REadjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 213- 218.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 101 (3)*, 939- 403.
- Compas, B. E., Davis, G. E., Forsythe, C. J., y Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: the Adolescence Perceived Events Scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 534- 541.
- Compas, V., Forsythe, C, y Wagner, B. (1988). Consistency and variability in causal attributions and coping with stress. *Cognitive Therapy and Research, 12*, 305- 322.
- Conell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development, 56*, 1011-1018.
- Copeland, E.P., y Hess, R.S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence, 15*, 203-219.

- Corominas, E., e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 155- 184.
- Crespo, M. y Labrador, F. J. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- De Miguel, M., y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento académico en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353- 377.
- De-Anda, D., Bradley, M., y Collada, C. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Social Work in Education*, 19, 87- 98.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dick, R. Van, y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243- 259.
- Diener, C. I., y Dweck, C. S. (1978). An análisis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dilworth-Anderson, P. y Anderson, N. (1994) Dementia caregiving in blacks: A contextual approach to research. En E. Lighy, G. Niederehe y B. Lebowitz (Eds.) *Stress effects on familiy caregivers of Alzheimer´s patients* (pp. 385-409). N. York: Springer.
- Doménech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 471- 483.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Dweck, C. S., y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Series Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 643- 691). New York: Wiley).
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social- cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256- 273.
- Dweck, C. S., y Repucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109- 116.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109- 132.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En Maehr y Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 143- 179). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149- 169.
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. En Elliot, A. J., y Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52- 72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218- 232.
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461- 475.
- Elliot, A. y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 461- 475.
- Elliot, A. y McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628- 644.

- Elliot, A., McGregor, H. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549- 563.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Elliot, A.J., y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628-644.
- Elliot, A.J., y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80(3)*, 5-12.
- Elliot, A.J., y Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82(5)*, 804-818.
- Elliot, G. R., y Eisdorfer, C. (1982) (Eds.). *Stress and human health : Analysis and implications for research*. New York: Springer.
- Endler, N. S. (1988). Hassles, Health, and Happiness. En M. P. Janisse (Ed.), *Individual differences, stress, and health psychology*. New York: Springer-Verlag.
- Entwistle, N., y Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology, 58*, 258- 265.
- Escalona, A., y Miguel Tobal, J.J. (1996). Ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés, 2(2-3)*, 195-209.
- Etxeberría, J., y Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Everly, G. S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum.

- Eysenk, M. V. y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 10, 449- 480.
- Eysenk, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. London: Erlbaum.
- Fanshawe, J. P., y Burnett, P. C. (1991). Assessing schol- related stressors and coping mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 92- 98.
- Felner, R. D., Gister. M., y primavera, J. (1982). Primary prevention during schol transition: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10, 277- 290.
- Fernández- Abascal, E. G. (1997). El estrés. En E. G. Fernández- Abascal (Coord.), *Psicología general: motivación y emoción* (pp. 250- 283). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (1998). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández- Abascal, F. Palmero Cantero, M. Chóliz Montañés y F. Martínez Sánchez. *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). El Estrés. En E. G. Fernández- Abascal, M. P. Jiménez Sánchez y M. D. Martín Díaz. *Emoción y motivación. La adaptación humana, Vol. II* (pp. 963- 1018). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Finney, S. J., y Schraw, G. (2003). Self- efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational psychology*, 28, 161- 186.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. Chichester, UK: Erlbaum.
- Fisher, S., y Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychosocial disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425- 441.

- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839- 852.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel- Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. (1986a). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 572- 597.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. (1986b). The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). An análisis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219- 239.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of Emotion and Coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 150- 170.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745- 774.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. NewburyPark, CA: Sage.
- Forman, S. G. (1993). *Coping Skills Interventions for Children and Adolescents*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Fox, K. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Friedman, M., y Rosenman, R. H. (1969). The possible general causes of coronary artery disease. En M. Friedman, (Ed.), *Pathogenesis of coronary artery disease*. Nueva York: Knopf.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.

- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things don't better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of doping. *Journal of Adolescence*, 16, 252, 266.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996a). *Manual:ACS.Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Adaptado por J. Pereña y N. Seisdedos. Madrid. TEA (Orig. 1993).
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996b). A replication study of the structure of the Adolescent Doping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 3, 224- 235.
- Frydenberg, E., y Rowley, G. (1998). Coping with social issues: What Australian university students do. *Issues in Educational Research*, 8(1), 33- 48.
- Fydenberg, E., y Lewis, R. (2002). Adolescent well- being: building young people's resources. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond Coping. Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 175- 194). London: Oxford University Press.
- García, E. M., y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Problemas de Ansiedad*. Bilbao/Madrid: Grupo ALBOR-COHS, División de Investigación y Estudios.
- García-Valcárcel, A.; Salvador, L., y Zubieta, J.C. (1991) Elementos para un análisis evaluativo de la universidad. El caso de la Universidad de Cantabria. *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*. Madrid: C.I.D.E.

- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J, Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. En C. Chang (Ed.), *Optimism and pesimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 53- 75). Washington: American Psychological Association.
- Goldberger, L., y Breznitz, S. (1993). *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press.
- González Barrón, R., Montoya, I., Casullo, M.M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema, 14, 2*, 363- 368.
- González Cabanach, R., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema, 11 (2)*, 313- 323.
- Greene, B.A. y Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Gröer, M. W., Thomas, S. P., y Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: a longitudinal study. *Research in Nursing and Health, 15*, 209- 217.
- Guglielmi, A. S. Y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*, 61-99.
- Guillet, L., Hermand, D., y Mullet, E. (2002). Cognitive processes involved in the appraisal of stress. *Stress and Health, 18*, 91- 102.
- Gurin, P., y Brim, O. G. (1984). Change in self in adulthood: The example of sense of control. En P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 282- 334). San Diego, CA: Academic Press.
- Gutiérrez Calvo, M. (2000). *Estrés, ansiedad y eficiencia*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638- 645.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. y Elliot, A. J. (2000). Short- term and long- term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316- 330.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 36- 64.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self- concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self- concept. Developmental, social and clinical considerations*. Nueva York: Wiley.
- Hashim, I., y Zhiliang, Y. (2003). Cultural and gender differences in perceiving stressors: a cross-cultural investigation of African and Western students in Chinese colleges. *Stress and Health*, 19, 217- 225.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Heiman, T. (2004). Examination of the Salutogenic Model, Support Resources, Coping Style, and Stressors Among Israeli University Students. *The Journal of Psychology*, 138(6), 505- 520.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47- 77.
- Hernández, J. M., Polo, A., y Pozo, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico*. Servicio de Psicología Aplicada. U.A.M.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª Edición). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Hess, R. S., y Richards, M. L. (1999). Developmental and gender influences on coping : implications for skills training. *Psychology in the Schools*, 36, 2, 149- 157.
- Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards, and knowledge activation as a common language. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford.
- Higgins, E. T. (1991). Development of self- regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: Twenty-Third Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 125-165). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Higgins, E. T., Strauman, T., y Klein, R. (1986). Standars and the process of self- evaluation: Multiple affects from multiple stages. En T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 229- 264). New York: Guildford.
- Holahan, C. K., y Holahan, C. J. (1987). Life stress, hassles, and self-e.cacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Hong, L., Lin, C., Bray, M.A., Kehle, T.J. (2005). The measurement of stressful events in chinese college students. *Psychology in the Schools*, 42(3), 315- 323.
- Horn, J. E., y Schaufeli, W. (1997). A canadian-dutch comparison of teacher's burnout. *Psychology Reports*, 81, 371- 382.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*.New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jones, F., y Bright, J. (2001). *Stress: Myth, Theory and Research*.Nueva York: Prentice-Hall.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330- 358.

- Karademas, E. C., y Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033- 1043.
- Kavanagh, D. (1992). Self-efficacy and depression. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp.177-194). Washington, DC: Hemisphere.
- Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1376-1390.
- Kohn, J. P., y Frazer, G. H. (1986). An academia stress scale: Identification and rated importance of academia stressors. *Psychological Reports*, 59, 415-426.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 155- 170.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99- 171). New York: Academic Press.
- Kurosawa, K., y Harackiewicz, J. M. (1995). Test anxiety, self-awareness, and cognitive interference: A process analysis. *Journal of Personality*, 63, 931-951.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29, 146- 152.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. En J. Dunkam y V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1-13). Londres: Whurr.
- Labrador, F. J. (1992). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.
- Labrador, F. J., y Crespo, M. (1993). *Estrés y trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.
- Lafuente, M. J. (1985). La problemática del universitario de primer curso. *Psicológica*, 6, 231- 254.

- Larve, J., y Bertsch, J. (1999). Estrés y aprendizaje motor. En C. Le Scanff y J. Bertsch (Dir.) *Estrés y rendimiento* (pp. 217- 247). Zaragoza : INDE Publicaciones.
- Lawson, T. J., y Fuehrer, A. (1989). The role of social support in moderating the stress that first- year graduate students experience. *Education*, 110, 186- 193.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behaviour Therapy and beyond*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819- 834.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S., y Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist*, 40, 770- 779.
- Lazarus, R. S., y Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. En I. Altman, y J. F. Wohlwill (Eds.). *Human behaviour and the environment: Current theory and research*. New York: Plenum.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1987). TRansational theory and research on emotions and coping. En L. Laux y G. Vossel (Eds.), *Personality in biographical stress and coping research*. *European Journal of personality*, 1, 141- 169.

- Lazarus, R. S., y Launier, R. (1978). Stress- related transactions between person and environment. En L. A. Pervin y M. Lewis (eds.), *Perspective in Interactional Psychology*. Nueva York: Plenum.
- Lefcourt, H. (1976). *Locus of control: Current trends in theory research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lefcourt, H. M. (1981). *Research with the locus of control construct: Vol.1. Assessment methods*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self- concept, academic self- efficacy and mathematics specific self- efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307- 315.
- Levenson, H. (1973). Perceived parental antecedents of internal, powerful others, and chance locus of control orientations. *Developmental Psychology*, 9, 260- 265.
- Liebert, R. M. y Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975- 978.
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Lipp, M.E.N. y Tanganelli, M.S. (2002) Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: diferentes entre homens e mulheres. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 537-548.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Lu, L. (1994). University transition: Major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24(1), 81- 87.
- Lumley, M. A., y Provenzano, K. M. (2003). Stress management through griten emocional disclosure improves academia performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, 641- 649.

- Magaz, A., García, E. M., del Valle, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71.
- Mahl, G. F. (1949). Anxiety, HCL secretion, and peptic ulcer etiology. *Psychosomatic Medicine*, 11, 30- 44.
- Mahl, G. F. (1952). Relationship between acute and chronic fear and the gastric acidity and blood sugar levels in Macca mulatta monkeys. *Psychosomatic Medicine*, 14, 182- 210.
- Mahl, G. F. (1953). Physiological changes during chronic fear. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 56, 240- 249.
- Manassero, M. A. et al., (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: UIB.
- Marsh, H. W., Dowson, M., Pietsch, J., y Walker, R. (2004). Why multicollinearity matters: a reexamination of relation between self- efficacy, self- concept, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), , 518- 522.
- Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 111- 116). Madrid: Síntesis.
- Martin, A.J., Marsh, H.W. y Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
- Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A. y Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- Martínez- Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A., y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 1, 66.72.
- Masson, J. W. (1971). A re-evaluation of the concept of non-specificity in stress theory. *Journal of Psychiatric Research*, 8, 323-353.

- Matteson, M. T., e Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling work stress: effective human resources and mangement strategies*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mechanic, D. (1974). Social structure and personal adaptation: Some neglected dimensions. En G. V. Coelho, D. A. Hamburg y J. E. Adams (Eds.), *Doping and adaptation*. Nueva York: Basic Books.
- Meece, J. L., Wigfield, A., y Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Joournal of Educational Psychology*, 82, 60- 70.
- Meece, J. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582- 590.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum.
- Meyer, D. K., Turner, J. C., y Spencer, C. A. (1997). Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project- based learning. *Elementary School Journal*, 97, 501- 521.
- Meyer, D. K., y Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107- 114.
- Michie, F., Glachan, M., y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self- concept, self- esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21, 455- 472.
- Middleton, M. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710- 718.
- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., Arunkumar y Urdan (1996). «If i don't do well tomorrow there's a reason»: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.

- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Misra, R., McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relationship to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Mori, S.C. (2000) Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137-144.
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academia outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30- 38.
- Muñoz, F. J. (1999). *El estrés académico. Incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral dirigida por León, J. M., y leída en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñoz, F. J., y León, J. M. (2000). Moderadores psicosociales del estrés académico. En A. Ovejero, M. V. Moral, y Vivas, P. (Eds.), *Aplicaciones en Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Murphy, M. C., y Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985 and 1993. *Journal of College Student Development*, 37, 20-28.

- Nadler, A. (1998). Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomous and dependent help seeking. En S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 61- 93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive help- seeking: A role of social interaction in self- regulated learning. En S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 13- 37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 519- 534.
- Núñez, J. C., Solano, P., González- Pienda, J. A., Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353- 358.
- O'Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: Behavioral and stress-physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 229-245.
- Pajares, F. (1996). Self- efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 307- 332.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self- efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139- 158.
- Pajares, F., Britner, S. L. Y Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and self- beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406- 422.
- Pajares, F., y Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2002). Self- and Self- Belief in Psychology and Education: A Historical Perspective. En J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 3- 21). San Diego, CA: Academic Press.
- Palenzuela, D. L. (1987). Sphere-specific measures of perceived control: Perceived contingency, perceived competence, or what? A critical evaluation of Paulhus and Christie's approach. *Journal Research in Personality, 21*, 264- 286.
- Palmero, F. (1992). Correlatos fisiológicos de una situación de motivación de logro (examen real) en sujetos Tipo A y Tipo B. *Análisis y Modificación de Conducta, 18*, 861- 881.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., y Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self- regulated learners. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self- regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn, pp. 253- 287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paris, S. G., y Turner, J. C. (1994). Situated motivation. En P. Pintrich, D. Brown, y C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 213- 137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parsons, A., Frydenberg, E., y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational psychology, 66*, 109- 114.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., y Wolfle, L. M. (1986). Orientation to College and freshman year persistente/ withdrawal decisions. *Journal of Higher Education, 57(2)*, 156- 157.
- Patterson, J.M., y McCubbin, H.I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence, 10*, 163-186.
- Patterson, R. J., y Neufeld, R. W. (1989). The stress response and parameters of stressful situations. En R. W. Neufeld (Ed.), *Advances in the investigation of psychological stress*. New York: John Wiley.

- Paunonen, S. V., y Ashton, M. C. (2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35, 78- 90.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. y Perry, R. (2002) Academic emotions in students' self- regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91- 105.
- Pereda, S., et al. (1989). Causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes de psicología: un estudio basado en la teoría de Herzberg. *Investigaciones Psicológicas*, 6, 121-144.
- Pérez, M., y Garrido, I. (1993). Factores personales, eficacia y producción en diversos tipos de tareas numéricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(4), 397- 404.
- Perrez, M., y Reicherts, M. (1992). *Stress, Coping, Health*. Seattle: Hogrefe y Huber.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347- 374.
- Pietsch, J., Walter, R., y Chapman, E. (2003). The relationship among self- concept, self- efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589- 603.
- Pike, G. R. y Kuh, G. (2005). A Typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185- 209.
- Piñeiro, I. (2000). *Características diferenciales de las metas académicas que persiguen los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. La Coruña: Universidad de A Coruña.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational research*, 31, 459- 470.

- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92- 104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544- 555.
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self- regulated learning. En M. Boekarts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self- regulation: Theory, research and applications* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. y DeGroot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33- 40.
- Pintrich, P. R. y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self- regulation in the collage classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self- regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371- 402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching And Learning.
- Plancharel, B., Bolognini, M., y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologists*, 3(3), 192- 201.
- Plancharel, B., y Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 459- 474.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., y Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96- 116.

- Polo, A., Hernández, J. M., y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), pp. 159- 172.
- Pomerantz, E. M., Rydell, E., y Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 396- 404.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., y Kenney, G. A. (2001). Self- evaluation: The development of sex differences. En G. B. Moskowitz (ed.), *Cognitive social psychology: On the tenure and future of social cognition* (pp. 59- 74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pomerantz, E. M., y Ruble, D. N. (1998a). The multidimensional nature of control: Implications for the development of sex differences in self- evaluation. En J. Heckhausen y C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self- regulation across the life- span* (pp. 159- 184). New York: Cambridge University Press.
- Pomerantz, E. M., y Ruble, D. N. (1998b). The role of maternal control in the development of sex differences in child self- evaluative factors. *Child Development*, 69, 458- 478.
- Pozo, C. (1996). El fracaso académico en la universidad. Sistema de evaluación e intervención preventiva. Tesis Doctoral: Manuscrito sin publicar. U.A.M. Tinto, V. 81982). Defining dropout. A matter of perspective. En Pascarella (Ed.), *Studying student attrition*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Prins, P. J. M. y Hanewald, G.J.F.P. (1997). Self- statements of test- anxious children: thought- listing and questionnaire approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (3), 440- 447.
- Recklitis, C. J., y Noam, G. G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87- 101.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- Reevy, G. M., y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437- 459.
- Roberts, G. H., y White, W. G. (1989). Health and stress in developmental college students. *Journal of College Student Development*, 30, 515-521.
- Roberts, T. (1991). Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 109, 297- 308.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la Universidad*. Tesis Doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Roces, C., González Torres, M. C., y Tourón, J. (1997). Expectativas de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 99- 123.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C., González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546- 550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), pp. 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), pp. 625-631.
- Rodríguez, S., González- Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16, 4, 625- 631.

- Roesch, S., Y Weiner, B. (1999). Atribución causal, afrontamiento y ajuste psicológico: un meta análisis. En J. Buendía, *Psicología Clínica. Perspectivas actuales* (pp. 255- 277). Madrid: Pirámide.
- Roeser, R. Midgley, C., Y Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408- 422.
- Rosário, P., Mourao, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simoes, F., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2005) Trabalho na casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10, 3, 343-351.
- Rosenman, R. H. (1978). The interview method of assessment of the coronary-prone behavior pattern. En T. H. Dembroski, S. Weiss, J. Shields, S. G. Haynes, y M. Peinleib (Eds.). *Coronary-prone behavior*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (número monográfico 609).
- Rueda, B., Pérez-García, A. M., y Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativas de resultados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 75- 87.
- Rusiñol, J., Gómez, J., De Pablo, J., y Valdés, M. (1993). Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen. *Revista de Psicología general Y Aplicada*, 46(1), 71-74.
- Ryan, A. M. y Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. En S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117- 139). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ryan, N.M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12, 111-122.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 1, 170- 180.
- Sandi, C., Cordero, M. I., y Venero, C. (2000). *Estrategias psicológicas y farmacológicas para el tratamiento del estrés*. Madrid: UNED.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self- preoccupation and attention, *Anxiety Research*, 1, 929- 938.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., y Bridges, M. W. (2001). Optimism, pesimism and psychological well- being. En C. Chang (Ed.), *Optimism and pesimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 189- 216). Washington: American Psychological Association.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well- being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169- 210.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201- 228.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Schunk, D. H. (1989). Self- efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173- 208.

- Schunk, D. H. (1990). Goal- setting and self- efficacy during self- regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self- efficacy and education and instruction. En J. E. Madux (Ed.), *Self- efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281- 303).
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2005). Competente Perceptions and Academic Functioning. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85- 104). New York: The Guilford Press.
- Schutz, P. y Davis, H. A. (2000). Emotions and self- regulation during test taking. *Educational psychologist*, 35, 243- 256.
- Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1992) Advances in anxiety theory: a cognitive process approach. En K. A. Hagtvet y T. B. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research, vol. 7, pp. 2- 31*. Lisse, The Netherlands: Swetts & Zeitlinger.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and health*. San Francisco: Freeman.
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Seyle, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61, 692- 699.
- Seyle, H. (1975). *Stress without distress*. New York: New American Library.
- Seyle, H. (1976). *Stress in health and disease reading*. Butter worth's, Mass.
- Seyle, H. (1980). *Seyle's guide to stress research (vol. 1)*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Skaalvick, E. (1997). Self- enhancing and self- defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71- 81
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, Motivation and Coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A. (1996). A guide of constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 540-570.
- Skinner, E., Chapman, M., y Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Skinner, E., Wellborn, J., y Conell, J. (1990). What it takes to do well in school and wheter I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational Psychology*, 82, 22- 32.
- Skinner, E., y Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. En D. Featherman, R. Lerner, y M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 91- 133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smiley, P. A., y Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723- 1743.
- Smith, C. A., y Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an examn. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 475- 488.
- Solano, P. (2006). *Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la competencia en estrategias de autorregulación*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Oviedo.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., y Davis, B. (1993). Self- efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self- efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80- 95.

- Somerfield, M. R., y McCrae, R. R. (2000). Stress and doping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620- 625.
- Splanger, G., Pekrun, R., Kramer, K., y Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 4, 413- 432.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self- efficacy and work-related performance : A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 124- 240- 261.
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., y Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies, I: Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 17, 2, 203- 212.
- Suárez, J. M., González- Cabanach, R., y Valle, A. (2001). Multiple – goal pursuit and its relation to cognitive, self- regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 561- 572.
- Tejedor, F. J. et al., (1996). Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 205, 461- 485.
- Terry, D. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895–910.
- Torrano, F. (2005). *Análisis de las interrelaciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.

- Turner, J. C., Meyer, D. K. y Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375- 393.
- Urduan, T. C. (2000, Abril). *The intersection of self- determination and achievement goal theories: Do we need to have goals?* Artículo presentado en el encuentro anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva Orleans, LA.
- Urduan, T.C. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, What more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Utman, C. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170- 182.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 2, 165-170.
- Van-Der-Doef, M., y Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, psychosomatic well- being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 15, 327-344.
- Vergara et al., (1989). Problemas generales de la medición de estados afectivos y de operacionalización de los diferentes conceptos (estado de ánimo, frecuencia, intensidad y variabilidad. En A. Echeverría, y D. Páez (Eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos.

- Vidal, J., Díez, G., y Vieira, M. J. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. Informe final del Proyecto.*
- <http://www3.unileon.es/dp.mide.inves/publi/serviori.pdf>
- Vitaliano, P.P., Russo, J., y Maiuro, R. D. (1987). Locus of control, type of stressor, and appraisal within a cognitive-phenomenological model of stress. *Journal of Research in Personality*, 21, 224-237.
- Wagner, B. M., y Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18, 383- 406.
- Washburn, J. M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self- esteem on adolescents' use of coping strategies. Dissertation Abstracts International Section A; *Humanities and Social Sciences*, 61(1-A), 88.
- Wei, M.; Russell, D.W., y Zakalik, R.A. (2005) Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness and subsequent depression for freshman college students: a longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 602-614.
- Weiner, B. (1983). Some Thoughts about Feelings. En S. Paris, G. Olson, y H. Stevenson, *Learning and Motivation in the Classroom*, pp. 165- 178. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* Londres: Springer-Verlag.
- Weisz, J. R. (1986). Understanding the development of the understanding of control. En M. Perlmutter (ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 219- 278). San Diego, CA: Academic Press.

- Wentzel, K. R. (1999). Social- motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding student's academic success. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76- 97.
- Wine, J. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive- attentional construct. En W. Krohne, y L. Laux (Eds.) *Achievement, Stress and Anxiety*, pp. 207- 219, Washington, D.C.: Hemisphere.
- Wolf, T. M., Kissling, G. E., y Burgess, L. A. (1986). Lifestyle characteristics during medical school: A four-year cross-sectional study. *Psychological Reports, 59*, 179- 189.
- Wolters, C. A. (2003). REgulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self- regulated learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189- 205.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211- 238.
- Yee, P. C. y Vaughan, J. (1996). Integrating cognitive, personality, and social approaches to cognitive interference and distractibility. En I. G. Sarason, G. R. Pierce y B. R. Sarason (Eds.) *Cognitive Interference: Theories, Methods and Findings* (pp. 77- 98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yela, J. R., y Gómez, M. A. (2000). Efecto de las expectativas generales de éxito en situaciones de estrés incontrolable. *Revista de Psicología General y Aplicada, 53*(2), 335- 346.
- Zatz, S. y Chassin, L. (1985). Cognitions of test- anxious children under naturalistic test- taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 393- 401.
- Zeidner, M. (1992). Key facets of classroom grading: A comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology, 17*, 224- 243.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Cambridge University Press.

- Zeidner, M., Klingman, A., e Itskowitz, R. (1993). Children's affective reactions and coping under threat of missile attack: A semiprojective assessment procedure. *Journal of Personality Assessment*, 60, 435- 458.
- Zeidner, M., Klingman, A., y Papko, O. (1988). Enhancing students' test coping skills: Report of a psychological health education program. *Journal of Educational Psychology*, 80, 95- 101.
- Zeidner, M., y Matthews, G. (2005). Evaluation Anxiety. En A. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Zeidner, M., y Nevo, B. (1992). Test anxiety in examinees in a college admission testing situation: Incidence, dimensionality, and cognitive correlates. En K. A. Hagtvet y B. T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 288-303). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Zeidner, M., y Saklofske, D. (1996). Adaptative and maladaptative coping. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 505- 531). New York: Wiley.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self- regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329- 339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self- regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3- 17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self- regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self- regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3- 21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self- efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational psychology*, 25, 82- 91.

- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martínez-Pons, M.. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal* , 31(4), 845- 862.
- Zimmerman, B. J., y Martínez- Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. En D. H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 185- 207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zohar, D. (1998) An additive model of test anxiety: role of exam specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 330- 340.
- Zusho, A., y Pintrich, P. R. (2000, Abril). *Fear of not learning? The role of mastery avoidance goals in Asian American and European American collage students*. Artículo presentado en el encuentro anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva Orleans, LA.

ANEXO:

INSTRUMENTOS DE

MEDIDA

CEEA

CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

NOMBRE: _____

APELLIDOS: _____

TITULACIÓN: _____ CURSO: _____

EDAD: _____ SEXO: **H** **M**

CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

1. Valora el nivel de estrés que experimentas habitualmente en tu trabajo como estudiante

Nada poco normal bastante mucho

2. Las consecuencias del estrés que experimentas como estudiante las consideras:

- Perjudiciales o negativas
- Indiferentes (neutras)
- Estimulantes o positivas

3. Escribe el sentimiento predominante o la emoción que suscita en ti el estrés

EMOCIÓN PRINCIPAL: _____

OTRAS EMOCIONES A LAS QUE ASOCIAS EL ESTRÉS:

Felicidad/alegría	agresividad	impotencia
Orgullo	angustia/ansiedad	insatisfacción
Gratitud	compasión	malestar
Satisfacción	culpabilidad	miedo
Tranquilidad/alivio	desánimo/depresión	rencor/odio
Seguridad	desgracia	tristeza
Deseo de superación	desilusión/decepción	vergüenza
Conformidad	desprecio	risa
Indiferencia	devaluación	frustración
Resignación	enfado/ira/rabia	Sorpresa
Responsabilidad	fracaso	incompetencia

Esta lista es meramente orientativa; puedes escribir cualquier otra emoción que experimentes:

ME PONE NERVIOSO O ME INQUIETA...

A continuación va a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés. Indique en qué medida le ponen nervioso o le inquietan a usted.

1. Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
2. Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
3. Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
4. Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
5. Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
6. Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
7. Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
8. Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
9. Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
10. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
11. Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
12. Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
13. Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

14. Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

15. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

16. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

17. Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

18. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

19. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

20. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

21. Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

22. Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

23. Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

24. Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

25. Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

26. Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

27. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

28. Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

29. Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

30. Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

31. Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

32. Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

33. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

34. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

35. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

36. Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

37. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

38. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

39. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

40. Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

41. Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
42. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
43. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
44. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
45. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
46. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
47. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
48. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
49. Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
50. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la excesiva competitividad existente en clase
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
51. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la falta de apoyo de los profesores
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
52. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la falta de apoyo de los compañeros
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
53. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
54. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la existencia de favoritismos en clase
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...

A continuación se presentan una serie de enunciados que pueden utilizarse para describir cómo se siente uno.

Indique en qué medida cada una de estas frases describe su situación actual

1. En las últimas semanas me cuesta quedarme dormido/a
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
2. En las últimas semanas duermo inquieto/a
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
3. En las últimas semanas me canso con facilidad
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
4. En las últimas semanas he tenido palpitaciones
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
5. En las últimas semanas, al finalizar la jornada escolar, me siento físicamente agotado/a
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
6. En las últimas semanas me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
7. En las últimas semanas me levanto con la sensación de no haber descansado suficientemente
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
8. En las últimas semanas noto que tengo menos energía
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
9. En las últimas semanas me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
10. En las últimas semanas tengo sueños que me producen inquietud
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
11. En las últimas semanas me muevo demasiado sin necesidad aparente
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
12. En las últimas semanas reacciono con hostilidad ante cualquier ataque
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
13. En las últimas semanas estoy irritable
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
14. En las últimas semanas estoy agitado/a
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
15. En las últimas semanas me irrita cualquier contrariedad
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

16. En las últimas semanas me enfado con facilidad

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

17. En las últimas semanas tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

18. En las últimas semanas tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

19. En las últimas semanas me he sentido menos útil y capaz

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

20. En las últimas semanas me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

21. En las últimas semanas me noto muy acelerado/a

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

22. En las últimas semanas me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

CUANDO ME ENFRENTO A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA...

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. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, suelo pensar en positivo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
2. Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
3. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
4. Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
5. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
6. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
7. Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
8. Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
9. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
10. Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
11. Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
12. Cuando me enfrento a una situación problemática cambio algunas cosas para obtener buenos resultados
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
13. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

14. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
15. Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
16. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
17. Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
18. Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
19. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
20. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
21. Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
22. 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
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE
23. Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien respeto
1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

A continuación te planteamos una serie de cuestiones cuyo objetivo es conocer cuáles son tus sentimientos y creencias sobre distintos aspectos de tu aprendizaje. Para responder, debes marcar claramente el número que mejor se ajuste a tu opinión.

Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas, y cualquiera de las preguntas y afirmaciones puede tener diferentes respuestas; sin embargo, lo que nos interesa es que reflejes lo más ajustadamente lo que tú piensas.

LEE ATENTAMENTE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES Y ELIGE LA RESPUESTA QUE MEJOR SE AJUSTE A TU OPINIÓN.

NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- 1 NUNCA.
- 2 RARAMENTE.
- 3 ALGUNAS VECES.
- 4 CON FRECUENCIA.
- 5 SIEMPRE.

1- Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.	1	2	3	4	5
2- Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.	1	2	3	4	5
3- En esta titulación, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.	1	2	3	4	5
4- Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.	1	2	3	4	5
5- Cuando salgo al encerado, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.	1	2	3	4	5
6- Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.	1	2	3	4	5
7- Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.	1	2	3	4	5
8- Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.	1	2	3	4	5
9- Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.	1	2	3	4	5
10- Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.	1	2	3	4	5
11- Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.	1	2	3	4	5
12- En clase me gusta aprender cosas interesantes.	1	2	3	4	5

1 NUNCA.
 2 RARAMENTE.
 3 ALGUNAS VECES.
 4 CON FRECUENCIA.
 5 SIEMPRE.

13- En clase me preocupa que me pongan en ridículo.	1	2	3	4	5
14-En clase prefiero hacer lo menos posible.	1	2	3	4	5
15-Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.	1	2	3	4	5
16-Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que sé más que otros estudiantes.	1	2	3	4	5
17-En la facultad es importante para mi no parecer estúpido.	1	2	3	4	5
18-Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.	1	2	3	4	5
19-Me gusta resolver los problemas trabajando duro.	1	2	3	4	5
20-Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.	1	2	3	4	5
21-Lo peor de cometer errores en la universidad es que tus compañeros pueden darse cuenta.	1	2	3	4	5

1 NUNCA.
 2 RARAMENTE.
 3 ALGUNAS VECES.
 4 CON FRECUENCIA.
 5 SIEMPRE.

1. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	1	2	3	4	5
2. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de este curso.	1	2	3	4	5
3. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5
4. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.	1	2	3	4	5
5. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.	1	2	3	4	5

**ENTREGA ESTE CUESTIONARIO A LA PERSONA QUE TE LO HA DADO.
 MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR.**

