

Estrés en estudiantes de Educación Social

Joaquín Pardo Montero

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM) Madrid

joaquinp@lasallecampus.es

Resumen

Existen pocas escalas de estrés para universitarios en español. Entre los trabajos más interesantes está el de Peñacoba y Moreno (1999) con la Escala de Estrés Universitarios, EEU. Se aplicó la EEU a una muestra de alumnos de Educación Social, la mayoría de los ítems de la EEU aparecían con frecuencia en la vida de los estudiantes. Parece haber relación entre ocurrencia de los estresores y una mayor

sintomatología autoinformada. El efecto de la intensidad del malestar producido por los estresores sobre la sintomatología es menos claro. Aparecieron asimismo algunas diferencias entre los alumnos de primero y tercero.

Palabras clave

Estrés académico, estudiantes universitarios, escala de estresores universitarios, evaluación de estrés.

Stress in Social Education students

Abstract

There are few stress scales for university students in Spanish. Among the most interesting ones, we have Peñacoba and Moreno's (1999) with the University Stressors Scale, USS. The USS was applied to a sample of Social Education students, the majority of the items frequently appeared in the students' life. There seems to be a relation between the occurrence of the stressors and a greater self-informed symptomatology. The effect of the unpleasantness intensity produced by the stressors over the symptomatology is less clear. Some differences between junior and freshman students also appeared.

Key Words

Academic stress, university students, University Stressors Scale, Stress Assessment.

Introducción

Son muchos los estudios referidos al estrés y a su relación con la salud en los últimos años. El estudio del estrés tiene casi tantas ramas como ámbitos tiene la vida humana, una parte importante de ese estudio sería la que se ocupa del estrés académico.

En un principio la investigación sobre el estrés académico se redujo a analizar

la ansiedad ante los exámenes, por ejemplo, el pionero en el estudio de las emociones, Canon (1929), estudió los cambios fisiológicos que producen los exámenes entre otras situaciones. Para los lectores interesados puede encontrarse una completa revisión de los estudios sobre ansiedad de examen en Escalona y Miguel-Tobal (1996).

Sin embargo, el estrés que sufren los estudiantes es mucho más amplio que el producido por la situación concreta de los exámenes. Según Lazarus y Folkman (1989) no son tanto los grandes estresores o eventos vitales, que no son tan frecuentes, sino los estresores o molestias cotidianas, *hassles*, los que deberían ocupar nuestra atención.

Estas molestias o *hassles* son definidas como experiencias diarias percibidas como desagradables y que afectan a la calidad de vida de la persona. Muchos de los estresores que aparecen en las medidas de este trabajo pueden considerarse como molestias cotidianas.

En la misma línea Thoits (1991), destaca la importancia de contemplar variables contextuales específicas en grupos poblacionales concretos,

Schafer (1996) citado en Akgun y Ciarrochi (2003) preguntó a estudiantes universitarios cuáles eran sus más estresantes molestias cotidianas, *daily hassles*. Los estudiantes respondieron que eran: la presión a estudiar, el tener demasiado poco tiempo, escribir trabajos finales, hacer exámenes, los planes hacia el futuro, o los docentes aburridos. Son todos estresores relacionados con lo académico pero, no sólo los exámenes provocan estrés en los estudiantes.

Examinando otro asunto, el curso de los estudiantes parece ser una variable importante a la hora de examinar los efectos

del estrés. Esto aparece, por ejemplo, en Dahlin, Joneborg, y Runeson (2005) que compararon alumnos de primero, tercero y sexto de medicina. Los estudiantes de primero y tercero se quejaron de una mayor falta de tiempo, «Los estudios controlan mi vida, tengo poco tiempo para otras actividades». Aunque sólo en primero se quejaban además del ritmo de estudio - «el ritmo de los estudios demasiado rápido» y de la falta de apoyo por parte de los profesores, «falta de ánimo por de los profesores».

En los cursos superiores, tercero y sexto, aparecían como estresantes condiciones organizativas del sistema de universitario - «falta de claridad con respecto a las metas de los estudios,» «roles y función como estudiante poco claros», «falta de oportunidades para influir sobre la carrera o el currículo».

En todos los cursos respondían con frecuencia encontrar una «falta de feedback por parte de los profesores».

Por todo lo anterior, se han desarrollado muchas escalas para medir el estrés académico: General, Academic, and Social Scale for Students, GASHSS, de Blankstein y Flett (1993); Revised University Student Hassles Scale, RUSHS, de (Pett y Johnson, 2005); la Higher Education Stress Inventory, HESI, creado por Dahlin, Joneborg, y Runeson (2005), Academic Stress Scale que fue creada por James P. Kohn y Gregory Frazer en 1986; PSSQ, Psychology Student Stress Questionnaire, fue desarrollado por Cahir y Morris. (1991). El Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). Crandall, Preisler y Aussprung (1992); ICSRLE, Inventory of College Students' Recent Life Experiences, usado por Kohn, Lafreniere, y Gurevich. (1990).

Sin embargo, el desarrollo de instrumentos para medir el estrés en univer-

sitarios en España ha sido algo menos prolífico en los últimos años. Por ello, resultan de gran relevancia de los dos trabajos de creación de escalas de estrés para poblaciones de universitarios: el de Polo, Hernández y Pozo (1996) y el de Peñacoba y Moreno (1999); ambos en la Universidad Autónoma de Madrid.

Polo, Hernández y Pozo (1996) crearon el Inventario de Estrés Académico, (IEA) que pretende identificar las situaciones académicas que provocan un mayor grado de estrés. En su trabajo buscan relacionar esas situaciones académicas con el predominio de algún componente de la respuesta estrés: cognitivo, fisiológico o motor. Puede decirse que el número de situaciones que utilizan es reducido, son las once siguientes: realización de un examen, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula, subir al despacho del profesor en horas de tutoría, sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.), masificación en las aulas, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario, redactar el trabajo, etc.), la tarea de estudio, y trabajar en grupo.

Por otra parte, Peñacoba y Moreno [1999 (crearon la Escala de Estresores Universitarios), EEU] con una muestra de 204 universitarios de distintas carreras. Su estudio tiene una mayor relevancia para nuestros propósitos por dos razones: en primer lugar, la EEU presenta un listado más largo de situaciones estresoras; y en segundo lugar, el estudiante universitario puede distinguir en el formato de la escala entre la ocurrencia del estímulo y el grado de molestia que le produce el mismo.

La meta del presente trabajo es aproximarnos a los estresores de los estudiantes de Educación Social. Las razones que nos llevan a ello son: es una carrera poco estudiada, es aún reciente como titulación y aún está creciendo y perfilándose en su contenido profesional esto puede estresar a los estudiantes; quizá no sea una carrera con gran volumen de exámenes pero sí tiene una gran cantidad de trabajos y cargas académicas a superar. En este estudio de estresores universitarios en estudiantes de Educación Social, el objetivo general es: describir los estresores presentes en estudiantes de Educación Social, y relacionarlos con la sintomatología.

Hipótesis

Partiendo del objetivo general de esta investigación nuestras hipótesis son:

En los estudiantes de Educación Social del CSEULS aparecerán estresores parecidos a los que aparecen en estudiantes de distintas licenciaturas, recogidos por Peñacoba y Moreno (1999).

Esperamos encontrar mayor sintomatología en los sujetos que informen de la presencia en sus vidas de mayor número de estresores.

Esperamos encontrar mayor sintomatología en los sujetos que informen de un mayor malestar producido por cada estresor.

Los estudiantes de primer y tercer curso de Educación Social, informarán de estresores académicos con distinta frecuencia según el curso.

Método

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Participantes

La muestra consta de estudiantes de primer y tercer curso de la diplomatura

de Educación Social de CSEULS. Contábamos con un total de 138 cuestionarios válidos, de los cuales 70 sujetos eran de primero, y 68 eran de tercero. Relacionando nuestros datos con el estudio de Peñacoba y Moreno, en este estudio los sujetos proceden de licenciaturas y la mayoría pertenecen a cursos intermedios o superiores siendo sólo el 2,5% de ellos de primer curso. Nuestro estudio aporta información de alumnos «novatos» y de alumnos finalistas.

Por sexo, nuestra muestra es mayoritariamente femenina como corresponde a la universitaria española en general. Consta de un 83,3 % de mujeres, un 13% de hombres y, un 3,6% de los sujetos que olvidaron cumplimentar este campo. En Peñacoba y Moreno había un 66% de mujeres y, un 34% de hombres.

El rango de edades va desde los 18 a los 50 años, con una media de 22,30 años. En Peñacoba y Moreno (1999) la media fue de 21,4 años. La mayor juventud de la muestra del estudio de Peñacoba y Moreno se debe a que, aunque en este último estudio procedían de licenciaturas, en el presente son estudiantes procedentes de ciclos formativos, han repetido curso en secundaria o selectividad o tienen otras procedencias más erráticas, como haberse dedicado a trabajar unos años antes de continuar sus estudios.

Medidas

Enfoques metodológicos y técnicas de investigación

Como instrumentos para la recogida de datos se utilizaron:

- Escala de estresores Universitarios, EEU (Peñacoba y Moreno, 1999): Es una escala con originalmente 30 elementos a los que se añadieron dos para el presente estudio. El objetivo de esta escala es recoger el grado

personal de malestar que provocan los estresores, el cuestionario tiene formato de doble respuesta. En una primera vuelta se marca la presencia o no de los distintos estresores. Después aparece la estimación del grado de malestar con tres opciones de respuesta: 0 (nulo), 1 (medio) y 2 (alto).

Los ítems modificados para nuestra población fueron:

1. El elemento 3º: «Sobrecarga académica y necesidad de ampliación de estudios» que se dividió en dos: «Sobrecarga académica», ítem 3º, y «Necesidad de ampliación de estudios», ítem 11º; ya que se consideró que son dos situaciones diferentes y que por tanto han de ser elementos distintos.
2. El elemento 4º: «Enjuiciamiento de la competencia profesional» va precedido de la palabra «Situación de...» para facilitar el entendimiento en una primera lectura.
3. El elemento 11º: «Tener que cumplir el servicio militar» por estar el S. M. abolido, no se utilizó.
4. Se añaden los elementos 31º y 32º a saber: «Exponer trabajos en clase» por ser muy frecuente esta actividad en la docencia habitual en el CSEULS, además sabemos que hablar en público es un estresor en potencia, y, el 32º: «Atascos y retrasos por el tráfico» por ocurrir con frecuencia en la carretera de la Coruña, acceso al CSEULS.

- Escala de salud auto-informada de Peñacoba y Moreno (1999). En esta escala el individuo valora, en qué medida experimenta cada uno de los síntomas usando un formato tipo Likert. Es una escala de 28 elementos a los que se añadieron dos: el 29º, «Problemas perimenstruales», y 30º, «Hábitos nerviosos (onico-fagia, movimientos de pies o manos)».

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en las aulas habituales de los estudiantes, y la participación fue voluntaria. Se analizaron los datos mediante el paquete estadístico SPSS PC versión 10.0 para Windows. La decisión de usar pruebas no paramétricas al igual que Peñacoba y Moreno (1999) es debida al reducido

número de sujetos que podemos encontrar en algunas celdas, a las altas varianzas, y, al *status* de la variable criterio, sintomatología.

Resultados

En primer lugar detallamos pormenorizadamente nuestros resultados comparándolos con los de Peñacoba y Moreno.

TABLA 1
PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE ESTRESORES

Porcentaje de ocurrencia de estresores en la muestra de:	Pardo	Peñacoba y Moreno
1. Incertidumbre hacia el futuro profesional	92	94,6
2. Exigencias académicas: horarios de clase, aulas, traslados, etc.	72,5	88,7
3. Sobrecarga académica (trabajos, lecturas obligatorias, ...)	86,2	77,3
4. Situación de enjuiciamiento de la competencia profesional	60,9	53,7
5. Compaginar trabajo con estudios	47,8	36
6. No saber actuar para conseguir tus objetivos	52,9	54,7
7. Dependencia familiar y sometimiento a sus normas	49,3	81,8
8. Dificultad de independencia económica	70,3	88,7
9. Falta de medios y tiempo para realizar nuestros <i>hobbies</i>	60,1	74,9
10. Situación de masificación y sus consecuencias	32,6	78,3
11. Necesidad de ampliación de estudios.	62,3	77,3
12. Presión familiar y falta de reconocimiento académico	31,9	41,4
13. Falta de reconocimiento social de tu carrera	71,7	47,3
14. Estudiar para aprobar y no para aprender	30,4	66,5
15. La rutina diaria	62,3	73,9
16. Ausencia de participación académica	30,4	53,2
17. Falta de control ante situaciones importantes	56,5	44,3
18. Relación superficial y falta de comunicación entre miembros de la facultad	42,8	52,2
19. Incomprensión por parte de los mayores	27,5	42,9
20. La presión por estereotipos sociales (modas...).	32,6	43,3
21. Agotar las convocatorias de exámenes	31,2	41,9
22. Realización de exámenes y espera de notas	84,8	94,1
23. Conflictos con familia, amigos y pareja	61,6	62,9
24. Cambio de amigos por diversas circunstancias impuestas	32,6	62,9
25. Impotencia ante aspectos políticos y sociales	62,3	72,9
26. Posibilidad de embarazo	37	31,7
27. Posibilidad de contraer enfermedades sexuales	26,1	29,6
28. Cambio de residencia y consecuencias.	24,6	29,1
29. Problemas para adaptarse a los trabajos de en grupo	26,8	32,0
30. Presión social por no trabajar a una determinada edad	34,1	33,0
31. Exponer trabajos en clase.	66,7	-
32. Atascos y retrasos por el tráfico	47,1	-
Tener que cumplir el servicio militar	-	26,6

Grado de malestar producido por los estresores

Los sujetos suelen contestar que el estresor les provoca un malestar medio, con un rango de respuestas del 24,4% a 70%; en menor medida contestan ma-

lestar «alto» de 14% a 57,6%; y son minoría los que afirman presentar un malestar nulo excepto en los estresores séptimo, «Dependencia familiar y sometimiento a sus normas»; y vigésimo, «la presión por estereotipos sociales (modas...)».

TABLA 2
GRADO DE MALESTAR QUE PROVOCAN LOS ESTRESORES

Porcentaje de estudiantes que manifiestan un grado de malestar:	nulo	medio	alto
1. Incertidumbre hacia el futuro profesional	11,8	52,0	36,2
2. Exigencias académicas: horarios de clase, aulas, traslados, ...	16	70	14
3. Sobrecarga académica (trabajos, lecturas obligatorias, ...)	2,5	54,6	42,9
4. Situación de enjuiciamiento de la competencia profesional	22,6	46,4	31
5. Compaginar trabajo con estudios	22,1	45,6	32,4
6. No saber actuar para conseguir tus objetivos	13,5	43,2	43,2
7. Dependencia familiar y sometimiento a sus normas	37,3	37,3	25,4
8. Dificultad de independencia económica	13,4	42,3	44,3
9. Falta de medios y tiempo para realizar nuestros hobbies	8,4	61,4	30,1
10. Situación de masificación y sus consecuencias	20	42,2	37,8
11. Necesidad de ampliación de estudios	25,6	54,7	19,8
12. Presión familiar y falta de reconocimiento académico	13,6	54,5	31,8
13. Falta de reconocimiento social de tu carrera	16,2	42,4	41,1
14. Estudiar para aprobar y no para aprender	14,3	50	35,7
15. La rutina diaria	20,9	47,7	31,4
16. Ausencia de participación académica	31	45,2	23,8
17. Falta de control ante situaciones importantes	11,5	48,7	39,7
18. Relación superficial y falta de comunicación entre miembros de la facultad	29,5	50,8	19,7
19. Incomprensión por parte de los mayores	31,6	47,4	21,1
20. La presión por estereotipos sociales (modas...).	40	24,4	35,6
21. Agotar las convocatorias de exámenes	18,6	41,9	39,5
22. Realización de exámenes y espera de notas	8,5	47	44,4
23. Conflictos con familia, amigos y pareja	4,7	37,6	57,6
24. Cambio de amigos por diversas circunstancias impuestas	22,7	43,2	34,1
25. Impotencia ante aspectos políticos y sociales	9,3	41,9	48,8
26. Posibilidad de embarazo	19,6	41,2	39,2
27. Posibilidad de contraer enfermedades sexuales	24,3	43,2	32,4
28. Cambio de residencia y consecuencias.	31,4	34,3	34,3
29. Problemas para adaptarse a los trabajos de en grupo	26,3	52,6	21,1
30. Presión social por no trabajar a una determinada edad	12,5	43,8	43,8
31. Exponer trabajos en clase.	28	43	29
32. Atascos y retrasos por el tráfico	19,7	53	27,3

Diferencias en sintomatología según la ocurrencia o no de los estresores

Siguiendo el procedimiento empleado por Peñacoba y Moreno para analizar si los que informan de la ocurrencia de un estresor dado presentan más sintomatología que los que no, usamos el

criterio de sólo analizar los ítems que presenten ocurrencias inferiores al 80% de la muestra, o superiores al 20%, para que existan suficientes puntuaciones en cada celda. De este modo, quedaron excluidos del análisis los ítems 1º, 3º, y 22º. Seguidamente realizamos la prueba U de Mann-Whitney con los siguientes resultados:

**TABLA 3
OCURRENCIA DE ESTÍMULOS Y SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA**

	NO ocurre		Sí ocurre		z	p.
	n	Media (S _e)	n	Media (S _e)		
Exigencias académicas: horarios de clase, aulas, etc.	38	21,42 (11,56)	100	28,36 (14,20)	-2.510	.012*
Situación de enjuiciamiento de la competencia profesional	54	21,72 (12,28)	84	29,49 (14,00)	-3.101	.002*
Compaginar trabajo con estudios	72	27,43 (14,25)	66	25,38 (13,40)	-.738	.461
No saber actuar para conseguir tus objetivos	65	20,34 (12,08)	73	31,89 (13,08)	-5.106	.000*
Dependencia familiar y sometimiento a sus normas	70	24,21 (13,20)	68	28,75 (14,20)	-1.979	.048*
Dificultad de independencia económica	41	18,59 (10,27)	97	29,77 (13,85)	-4.386	.000*
Falta de medios y tiempo para realizar nuestros hobbies	55	21,56 (11,43)	83	29,69 (14,40)	-3.300	.001*
Situación de masificación y sus consecuencias	93	22,78 (12,51)	45	34,02 (13,50)	-4.303	.000*
Necesidad de ampliación de estudios	52	24,77 (12,90)	86	27,47 (14,36)	-1.121	.262
Presión familiar y falta de reconocimiento académico	94	23,65 (13,76)	44	32,43 (12,13)	-3.656	.000*
Falta de reconocimiento social de tu carrera	39	20,26 (11,15)	99	28,89 (14,08)	-3.299	.001*
Estudiar para aprobar y no para aprender	96	24,85 (13,63)	42	30,10 (13,78)	-2.037	.042*
La rutina diaria	52	21,56 (13,24)	86	29,41 (13,42)	-3.332	.001*
Ausencia de participación académica	96	24,05 (13,56)	42	31,93 (13,04)	-3.051	.002*
Falta de control ante situaciones importantes	60	21,75 (13,66)	78	30,06 (12,94)	-3.710	.000*

TABLA 3
OCURRENCIA DE ESTÍMULOS Y SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA (CONT.)

	NO ocurre		Sí ocurre		z	p.
	n	Media (S _x)	n	Media (S _x)		
Relación superficial y falta de comunicación entre miembros de la facultad	79	22,77 (12,36)	59	31,37 (14,29)	-3.524	.000*
Incomprensión por parte de los mayores	100	23,62 (13,21)	38	33,89 (12,79)	-3.996	.000*
La presión por estereotipos sociales (modas...)	93	22,85 (12,32)	45	33,89 (13,96)	-4.269	.000*
Agotar las convocatorias de exámenes	95	24,44 (13,58)	43	30,88 (13,53)	-2.610	.009*
Conflictos con familia, amigos y pareja	53	19,83 (11,96)	85	30,58 (13,38)	-4.640	.000*
Cambio de amigos por diversas circunstancias impuestas	93	23,45 (13,83)	45	32,64 (11,75)	-3.855	.000*
Impotencia ante aspectos políticos y sociales	52	25,81 (13,05)	86	26,84 (14,36)	-.323	.747
Posibilidad de embarazo	87	22,08 (12,34)	51	33,90 (13,16)	-4.816	.000*
Posibilidad de contraer enfermedades sexuales	102	22,97 (12,92)	36	36,31 (11,52)	-4.999	.000*
Cambio de residencia y consecuencias.	104	24,65 (13,86)	34	31,94 (12,42)	-2.808	.005*
Problemas para adaptarse a los trabajos de en grupo	101	24,17 (13,52)	37	32,68 (12,91)	-3.157	.002*
Presión social por no trabajar a una determinada edad	91	23,81 (12,38)	47	31,55 (15,17)	-2.964	.003*
Exponer trabajos en clase.	46	22,78 (14,26)	92	28,28 (13,33)	-2.422	.015*
Atascos y retrasos por el tráfico	73	22,84 (13,80)	65	30,51 (12,81)	-3.563	.000*

* aparecen las diferencias significativas.

Grado de Malestar de estímulos y sintomatología asociada

En la tabla 4 pueden encontrarse los resultados sobre la influencia del malestar producido por los estresores en la sin-

tomatología. Para tal fin se aplicó la prueba no-paramétrica de Kruskal-Wallis. Es posible que el reducido valor de N en alguno de los grupos tienda a alterar los resultados, que deben considerarse con prudencia.

TABLA 4
GRADO DE MALESTAR DE ESTÍMULOS Y SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA

	Grado Nulo		Grado Medio		Grado Alto		χ^2	p.
	n	Media (S _x)	n	Media (S _x)	n	Media (S _x)		
1. Incertidumbre hacia el futuro profesional	15	19,33 (11,88)	66	26,42 (12,46)	46	29,87 (15,26)	6,543	.038*
2. Exigencias académicas: horarios de clase, aulas, traslados ...	16	22,00 (12,52)	70	27,39 (13,61)	14	40,50 (12,63)	12,508	.002*
3. Sobrecarga académica (trabajos, lecturas obligatorias, ...)	3	17,33 (13,65)	65	23,75 (11,82)	51	32,57 (14,72)	11,961	.003
4. Situación de enjuiciamiento de la competencia profesional	19	21,00 (11,30)	39	30,23 (14,26)	26	34,58 (12,93)	10,460	.005*
5. Compaginar trabajo con estudios	15	23,73 (12,69)	31	23,29 (12,48)	22	28,41 (14,93)	1,845	.398
6. No saber actuar para conseguir tus objetivos	10	30,40 (12,86)	32	30,72 (13,68)	32	32,84 (13,21)	.322	.851
7. Dependencia familiar y sometimiento a sus normas	25	25,08 (13,83)	25	27,68 (13,31)	17	36,76 (13,46)	6,695	.035*
8. Dificultad de independencia económica	13	20,31 (13,18)	41	28,39 (12,89)	43	33,95 (13,53)	9,699	.008*
9. Falta de medios y tiempo para realizar nuestros hobbies	7	17,43 (12,83)	51	30,10 (14,20)	25	32,28 (14,00)	6,043	.049*
10. Situación de masificación y sus consecuencias	9	30,78 (10,31)	19	28,68 (13,33)	17	41,71 (12,07)	9,291	.010*
11. Necesidad de ampliación de estudios	22	22,91 (11,80)	47	27,21 (14,26)	17	34,06 (15,89)	4,742	.093
12. Presión familiar y falta de reconocimiento académico	6	37,17 (11,92)	24	29,67 (12,33)	14	35,14 (11,43)	2,095	.351
13. Falta de reconocimiento social de tu carrera	16	24,50 (10,81)	42	30,45 (15,79)	41	29,00 (13,28)	1,803	.406
14. Estudiar para aprobar y no para aprender	6	33,00 (19,19)	21	26,67 (13,51)	15	33,73 (11,34)	2,580	.275
15. La rutina diaria	18	25,17 (13,56)	41	27,49 (13,61)	27	35,15 (11,45)	7,392	.025*
16. Ausencia de participación académica	13	30,77 (14,01)	19	28,53 (10,84)	10	39,30 (13,44)	3,939	.140
17. Falta de control ante situaciones importantes	9	23,22 (11,79)	38	29,29 (12,81)	31	33,00 (12,90)	4,770	.092

TABLA 4
GRADO DE MALESTAR DE ESTÍMULOS Y SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA (CONT.)

	Grado Nulo		Grado Medio		Grado Alto		χ^2	p.
	n	Media (S _x)	n	Media (S _x)	n	Media (S _x)		
18. Relación superficial y falta de comunicación entre miembros de la facultad	18	30.17 (13.79)	31	29.42 (15.04)	12	36.92 (11.44)	2.574	.276
19. Incomprensión por parte de los mayores	12	30.50 (10.72)	18	37.39 (14.69)	8	31.13 (10.02)	3.742	.154
20. La presión por estereotipos sociales	18	28.11 (14.41)	11	36.18 (13.77)	16	38.81 (11.84)	4.905	.086
21. Agotar las convocatorias de exámenes	8	27.37 (15.54)	18	30.67 (12.08)	17	32.76 (14.49)	.634	.728
22. Realización de exámenes y espera de notas	10	25.00 (12.45)	55	25.07 (11.58)	52	30.83 (14.53)	4.339	.114
23. Conflictos con familia, amigos y pareja	4	15.00 (12.96)	32	27.75 (13.73)	49	33.69 (12.06)	8.915	.012*
24. Cambio de amigos por diversas circunstancias impuestas	10	30.90 (10.57)	19	29.68 (12.58)	15	38.00 (10.54)	5.795	.055
25. Impotencia ante aspectos políticos y sociales	8	19.88 (12.90)	36	26.06 (14.51)	42	28.83 (14.32)	3.062	.216
26. Posibilidad de embarazo	10	27.20 (9.61)	21	35.33 (12.87)	20	35.75 (14.44)	4.285	.117
27. Posibilidad de contraer enfermedades sexuales	9	32.44 (7.37)	16	35.31 (14.34)	12	40.25 (8.54)	3.145	.207
28. Cambio de residencia y consecuencias.	11	33.45 (11.69)	12	36.50 (13.34)	12	26.08 (9.92)	4.026	.134
29. Problemas para adaptarse a los trabajos de en grupo	10	29.00 (9.98)	20	33.75 (13.38)	8	34.63 (14.71)	.664	.718
30. Presión social por no trabajar a una determinada edad	6	22.33 (19.34)	21	33.95 (14.47)	21	31.86 (13.98)	3.060	.217
31. Exponer trabajos en clase	26	23.54 (9.60)	40	29.83 (14.41)	27	30.74 (13.80)	4.154	.125
32. Atascos y retrasos por el tráfico	13	25.62 (14.45)	35	32.31 (12.12)	18	29.89 (12.62)	1.927	.382

* aparecen las diferencias significativas.

Diferencias en ocurrencia de estresores entre los estudiantes de primero y tercero

Utilizamos la prueba Chi-cuadrado para ver si la diferencia en ocurrencia de los era significativa y sólo lo fue en tres casos:

En el ítem 10 «Situación de masificación y sus consecuencias» Chi-cuadrado de Pearson(1) = 6,147; p = 0,013

En el ítem 11, «Necesidad de ampliación de estudios» Chi-cuadrado de Pearson(1) = 9,180; p = 0,002

En el ítem 21, «Agotar las convocatorias de exámenes» Chi-cuadrado de Pearson(1) = 5,176; p = ,023

En los demás casos afirmamos que los estresores se dan por igual en los estudiantes de primer y tercer curso.

Discusión

INTRODUCCIÓN: EL ESTRESOR EN EDUCACIÓN SOCIAL

Los estresores de la EEU aparecen con alta frecuencia en nuestra muestra, lo que parece reflejar que la EEU es una escala altamente específica para este grupo poblacional; de hecho, 15 de los 32 estresores están presentes en más del 50% de la muestra.

Como se pudo ver en el apartado de resultados, éstos coinciden de un modo notable. Como ejemplo, el ítem 1, «Incertidumbre ante el futuro profesional», es el más frecuente en los dos casos. Aparece antes incluso que la situación de examen, que aparece en los puestos, segundo (Peñacoba y Moreno) o tercero (en nuestro trabajo). Esa incertidumbre es un estresor cotidiano que permanece de forma continua mientras que el examen sólo aparece cíclicamente al final de cada semestre.

Sin embargo, podemos encontrar algunas diferencias respecto al estudio de Peñacoba y Moreno (1999). En el ítem 13, «Falta de reconocimiento social de tu carrera», que pueden deberse a las diferencias entre los estudios realizados por los alumnos, el ítem 10, «Situación de masificación y sus consecuencias», probablemente se debe a la diferencia en la ratio de alumnos por grupo según centros, el ítem 11, puede deberse a diferencias en las pautas de convivencia según grupo social y no parece ser una característica universal de todos los estudiantes. El ítem 24, «Cambio de amigos por diversas circunstancias impuestas», merece el mismo comentario que el ítem anterior, el ítem 16, «Ausencia de participación académica» puede relacionarse con características organizativas del centro; el ítem 14, «Estudiar para aprobar y no para aprender», que se relaciona con posibles diferencias en la metodología didáctica (que permite la menor ratio de estudiantes por aula en la CSEULS) y en los distintos planes de estudio de las diferentes carreras. Presencia de asignaturas más lúdicas en el plan de estudios de Educación Social.

En cuanto al grado de malestar producido por los estresores, el estresor les suele provocar un malestar medio, en menor medida contestan que provoca un malestar «alto» y, son minoría los que afirman presentar un malestar nulo excepto en los estresores séptimo, «Dependencia familiar y sometimiento a sus normas» y vigésimo, «la presión por estereotipos sociales (modas...)». Esto puede deberse a un efecto del formato de la escala por el que los sujetos tienden a contestar en el punto medio de la escala de respuesta.

Los estresores de los alumnos de primero y de tercero en general son los mismos. Salvo en: el ítem 10°, «Situación de ma-

sificación y sus consecuencias» contestado afirmativamente por el 23% de los estudiantes de 1º y el 43 % de los alumnos de 3º, tal vez más exigentes que los estudiantes de primero que aún disfrutan de la emoción de comenzar los estudios universitarios; en el ítem 11º, «Necesidad de ampliación de estudios» 50 % de los estudiantes de primer curso sienten la necesidad de ampliar estudios, versus el 75 % de los de tercero, es lógica una presión creciente por mejorar el currículum personal al avanzar en los estudios y acercarse la incorporación al mercado laboral; y, el ítem 21º «Agotar las convocatorias de exámenes» el 40 % de los estudiantes de 1º temen agotar sus convocatorias versus el 22 % de los de tercero (tal vez porque están ya cercanos a acabar su carrera y han ido superando con éxito las asignaturas precedentes).

La ocurrencia de estímulos estresores parece relacionarse con la presencia de sintomatología asociada. Un simple golpe de vista a la tabla 4 basta para colegir que la presencia de los estresores parece aumentar la sintomatología que padecen los estudiantes. También ocurría en Peñacoba y Moreno (1999) en 20 de los 30 casos, aquí siguiendo su misma línea nos encontramos con 26 de los 32 ítems con diferencias significativas. Esto va a favor de la teoría que afirma que el estrés causará problemas de salud y especialmente cuando los estresores sean los más relevantes para cada población específica, en nuestro caso los estresores académicos de cara a los estudiantes. (Thoits, 1991)

Podemos además fijarnos en que en el ítem número 2, «Exigencias académicas: horarios de clase, aulas, traslados, etc.». (Peñacoba y Moreno no pudieron realizar esta prueba por el escaso número de sujetos en la casilla) en nuestro estudio sí resultó significativo; lo con-

trario ocurre con el ítem 3, aunque en ambos casos el análisis visual de las medias va en la dirección esperada por nuestras hipótesis.

Sólo el ítem 5º se sale de este patrón, teniendo en nuestro trabajo, aún sin ser significativa, una media superior en sintomatología los sujetos que afirman no «compaginar trabajo con estudios». Tal vez el trabajo en el momento evolutivo de los estudiantes traiga consigo factores correctores del estrés además de distrés por sobrecarga de roles. Entre estos factores podría estar la menor dependencia económica que proporciona el trabajo u otras ventajas del mismo.

Revisamos ahora la influencia de la percepción del estímulo estresor en la salud. En la Tabla 4 encontramos algunos resultados curiosos. No hay un cambio significativo en según el grado de malestar (salvo en 9 ítems), mientras que, sí parece haber relación (Tabla 3) entre la ocurrencia o no del estresor y la sintomatología. Esto puede significar «que en cuanto a estresores se refiere es probable que la presencia del estresor sea suficiente para influir en la sintomatología asociada» según Peñacoba y Moreno (1999).

En nuestros resultados aparecieron diferencias significativas adicionales en algunos ítems en los que no había diferencias significativas en el estudio de Peñacoba y Moreno. Hubo diferencias significativas en sintomatología según el grado de malestar en los ítems: 1º, 4º, 9º y 15º. Estas diferencias pueden deberse a las diferentes características del centro y su metodología educativa. El resto de los resultados coinciden con los resultados de Peñacoba y Moreno excepto en que el ítem 22, «Realización de exámenes y espera de notas» que aparece con diferencias significativas en el presente estudio y no en Peñacoba y Moreno (1999). Esto puede deber-

se a la distinta manera en la realización de exámenes (formato test o preguntas cortas, los tiempos de corrección reducidos debido al menor número de alumnos, etc.).

Conclusiones

En general, nuestros resultados apoyan van en la misma línea que los obtenidos por Peñacoba y Moreno (1999). Sin embargo, podemos observar algunas diferencias, esperables si estamos buscando estresores altamente específicos de una población al ser estudiantes de una carrera diferente Peñacoba y Moreno usan estudiantes de Biología, Derecho, y Psicología; fundamentalmente de los últimos cursos o de los cursos intermedios (no tienen casi estudiantes principiantes); y, en un centro con distinto carácter, un centro adscrito más pequeño.

Los resultados parecen apoyar la primera hipótesis, podemos considerar como muy parecidas las frecuencias de estresores que se dan en Peñacoba y Moreno, y las del presente estudio. Parece que los universitarios comparten por el hecho de serlo bastantes estresores específicos.

Obtiene apoyo a la hipótesis segunda pero sólo en pequeña medida la tercera. La mera presencia de los estresores parece estar relacionada con la salud (Tabla 3). La intensidad del estrés (malestar) se relaciona con la salud sólo

en 10 de los 32 estresores; al contrario la ocurrencia de estresores lo hace mayoritariamente (26 de los 32). Informaremos de los resultados de nuestros estudios correlacionales que van en la misma línea en un próximo trabajo.

Respecto a la cuarta hipótesis no podemos afirmar que la mayoría de los estresores sean diferentes entre primero y tercero.

A continuación se citan algunas limitaciones del presente trabajo. Por ejemplo, hay que considerar que los estudiantes pertenecen a la misma titulación universitaria, estudiantes de educación social. Falta por ver, si se obtendrían resultados similares con otras muestras de estudiantes. Sabemos también que queda pendiente comprobar los resultados obtenidos utilizando otras medidas de salud distintas del cuestionario de salud autoinformada. Por ejemplo, pueden usarse marcadores biológicos de fácil observación, como algunos marcadores biológicos en saliva o en orina, medidas que son poco invasivas.

Queda pendiente, de igual manera, crear un programa de intervención que sirva para disminuir el estrés académico de nuestros estudiantes; y ver cómo se refleja ese cambio en las escalas utilizadas en este estudio. Tarea ésta que esperamos acometer próximamente como parte de nuestra línea de investigación.

Bibliografía

- AKGUN, S., CIARROCHI, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*, (3), 287- 294.
- BLANKSTEIN y FLETT. (1992). Specificity in the assessment of daily hassles: Hassles, locus of control, and adjustment in college students. *Canadian Journal of Behavioural Science, 24*, 382-398.
- CAHIR, N., MORRIS, R.D. (1991). Psychology Student Stress Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology, 47*(3): 414-417.
- CANON, W.B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage*. NewYork: Appleton.
- CRANDALL, S. C., PREISLER J.J. y AUSSPRUNG, J. (1992) Measuring life event stress in the lives of college students: the undergraduate stress questionnaire (USQ). *Journal of Behavioural Medicine, 15*, 627-662.
- DAHLIN, M., JONEBORG, N., y RUNESON, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education, 39* (6), 594-604.
- ESCALONA, A. y MIGUEL-TOBAL, J. J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés, 2* (2-3), 195-209.
- KOHN, J. P. y FRAZER, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports, 59* (2, Pt 1) 415-426.
- KOHN, P., LAFRENIERE, K. y GUREVICH, M. (1990). The inventory of College Students' Recent Life Experiences: A Decontaminated Hassles Scale for a Special Population. *Journal of Behavioral Medicine, 13* (6), 619-630.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1989). *Estrés y procesos cognitivos*, Barcelona: Martínez Roca. (Original: en 1984).
- PEÑACOBÁ, C. y MORENO, B. (1999). La escala de estresores universitarios (EEU). Una propuesta para la evaluación del estrés en grupos poblacionales específicos. *Ansiedad y Estrés 5*(1): 61-78
- PETT, M. A., y JOHNSON, M. J. (2005). Development and Psychometric Evaluation of the University Student Hassles Scale. *Educational and Psychological Measurement, 65*, 984-1010.
- POLO, A.; HERNÁNDEZ, J. M.; POZO, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés 2* (2-3), 159-172.
- THOITS, P.A. (1991). On merging identity theory and stress research, *Social Psychology Quarterly, 54* (2), 490-497.