

Estrés académico en estudiantes universitarios¹

Academic stress in university students

Marco Antonio Pulido Rull, María Luisa Serrano Sánchez,
Estefanía Valdés Cano, María Teresa Chávez Méndez,
Pamela Hidalgo Montiel y Fernando Vera García²

RESUMEN

Los objetivos de este trabajo fueron identificar el perfil de los estudiantes de una universidad con mayores niveles de estrés académico y determinar las propiedades psicométricas del instrumento denominado SEEU, para lo cual se aplicó a una muestra aleatoria de 504 estudiantes de todas las licenciaturas que se imparten en la institución. En general, los resultados mostraron que el instrumento posee consistencia interna, confiabilidad y validez de constructo adecuados. Adicionalmente, se observó que los estudiantes de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura son los que manifiestan los niveles más elevados de estrés. Tales niveles son igualmente altos en los estudiantes de los primeros y últimos semestres, en las mujeres y entre quienes no viven con su familia de origen.

Palabras clave: Estrés académico; Estudiantes universitarios; Perfil; Confiabilidad y validez del SEEU.

ABSTRACT

The purposes of the present study were to identify the profile of university students with higher levels of academic stress, as well as to determine the psychometric properties of the SEEU questionnaire, which was applied to a random sample of 504 students from all the schools of the institution. In general, the results showed that the instrument possesses adequate internal consistency, reliability and construct validity. Additionally, the results show that students of Systems, Translation, Graphical Design, and Architecture showed the highest stress levels. Stress levels were also high in students from the first and last semesters, female students, and students that did not live with their families.

Key words: Academic stress; University students; Profile; Reliability and validity of the SEEU questionnaire.

El estrés es una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio (Selye, 1956); cuando éstas se originan en el contexto de un proceso educativo, es frecuente referirse a los mecanismos de adaptación del sujeto en términos de *estrés académico*. Todos los organismos experimentan reacciones de estrés durante su vida, pero cuando la reacción del sujeto se prolonga puede agotar las reservas

¹ Los autores agradecen a la Facultad de Psicología, al IPIEC y a los coordinadores de las diferentes áreas académicas de la Universidad Intercontinental su apoyo para la realización de este estudio. Asimismo, a Marco Antonio Pulido Benítez por su profesional trabajo de corrección de estilo.

² Facultad de Psicología, Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, Del. Tlalpan, 14420 México, D.F., México, tel (55)54-87-14-10 y 11, correo electrónico: mpulido@uic.edu.mx. Artículo recibido el 23 de septiembre de 2009 y aceptado el 24 de abril de 2010.

del individuo y traducirse en una serie de problemas. Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión (Rich y Scovel, 1987), enfermedades crónicas (Cohen, Tyrell y Smith, 1993), enfermedades cardíacas (Lowe, Urquhart, Greenman y Lowe, 2000) y fallas en el sistema inmune (Vedhara y Nott, 1996), y complementariamente al fracaso escolar (McDonald, 2001) y a un desempeño académico pobre (Zeidner, 1998).

Diversas investigaciones han mostrado que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria (Connor, 2003), secundaria (Aherne, 2001) y preparatoria (Gallagher y Millar, 1996); también se ha demostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007), y que llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios (Dyson y Renk, 2006). Los estudios superiores representan, pues, el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida (Arnett, 2000). Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Beck, Taylor y Robbins, 2003).

Así pues, dada la vulnerabilidad de los estudiantes universitarios a sufrir periodos de estrés sostenido, la finalidad de este estudio fue evaluar la prevalencia y características de este fenómeno en estudiantes de la Universidad Intercontinental, de la Ciudad de México. La idea última fue la de identificar las áreas específicas que requieren intervención dentro de la institución; adicionalmente, se pretende obtener información que permita iniciar el diseño de estrategias preventivas.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 504 estudiantes, seleccionados aleatoriamente, de todas las licenciaturas impartidas en la Universidad Intercontinental (excepto Pedagogía y Teología). El proceso de alea-

torización consistió en obtener las listas de todos los salones y licenciaturas de la universidad y emplear tablas de números aleatorios para seleccionar los grupos de aplicación. Del total de los estudiantes, 245 fueron de sexo masculino. La edad promedio de los estudiantes fue de 21.1 años; casi todos los participantes eran solteros (464) y vivían con su familia (427). La mayor parte de los estudiantes cursaban las licenciaturas en Relaciones Comerciales Internacionales (63), Administración Hotelera (61) y Mercadotecnia (59). Se encuestó principalmente a estudiantes de primero (119), tercero (106) y séptimo semestres (60).

Instrumentos

Para reunir los datos se empleó el cuestionario SEEU (sobre estrés en estudiantes universitarios), elaborado ad hoc. Dicho cuestionario se construyó a partir de la realización de por los menos diez grupos focales conducidos con alumnos de licenciatura de la referida universidad. Una vez terminados los grupos focales, la información fue transcrita y estudiada por los autores de este trabajo. Se identificaron las principales áreas temáticas y se llevaron a cabo sesiones de lluvia de ideas para generar reactivos que evaluaran cada una de las áreas de interés. Se identificaron seis áreas de interés; presencia o ausencia de síntomas relacionados con el estrés, percepción del estudiante sobre su carga de trabajo académica y otra, uso de métodos y estrategias para disminuir los efectos desagradables del estrés, efectos del estrés sobre la relación entre el alumno y la institución, efectos del estrés sobre las relaciones interpersonales, y auto-percepción del alumno acerca de su eficacia académica (se evaluó adicionalmente la prevalencia actual, lápsica y total de cada una de las conductas de interés). Una vez terminado el cuestionario, se entregó a diferentes profesionales de la psicología para que incorporaran sus observaciones y sugerencias en una versión final. La consistencia interna del instrumento, calculada mediante alfa de Cronbach, mostró un valor aceptable de .950 (cfr. Nunnally, 1991). La confiabilidad del instrumento se calculó mediante la técnica de las dos mitades, que también arrojó resultados aceptables (.878). La validez de constructo del instrumento se determinó a través de un análisis de extracción de fac-

tores con rotación varimax. El análisis factorial identificó seis factores principales (con valores Eigen superiores a 2) que concuerdan en lo general con el análisis de los autores y que explican más de 45% de la varianza total del instrumento.

El cuestionario está compuesto por 69 preguntas (adicionales a las relacionadas con los datos demográficos). Las preguntas son de uno de dos tipos. En primer lugar, un grupo de preguntas evalúa la ocurrencia de la conducta de interés, por ejemplo “¿Ha tenido ansiedad intensa?”, seguida de opciones basadas en la prevalencia actual, láp-sica y total. Otro grupo de preguntas reúne información relacionada con la frecuencia del comportamiento (por ejemplo, “Diario”, “Tres o cuatro veces por semana”, “Una o dos veces por semana”, etc.).

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de manera grupal durante dos meses, en aquellos salones seleccionados aleatoriamente en los cuales fue posible localizar al grupo y tanto el profesor como aquel accedieron a participar en el estudio. Las instrucciones textuales que recibieron los participantes fueron las siguientes: “La finalidad de esta investigación es la de conocer algunas de las características del estrés en estudiantes de la universidad. Lea con cuidado el siguiente cuestionario y conteste todas las preguntas de la manera más honesta posible. No existen respuestas correctas o incorrectas. Si tiene cualquier duda sobre las preguntas o las instrucciones, consulte al aplicador. Cuando termine de contestar, guarde el cuestionario en el sobre que recibió y ciérrelo herméticamente. Cuando haya concluido, espere a que todos los alumnos terminen. Una vez que todos hayan terminado, el aplicador acudirá con cada uno de ustedes. Deposite el sobre en la urna que lleva. Los resultados de este estudio son completamente anónimos y solamente serán utilizados con fines de investigación”.

La finalidad de pedir a los participantes que guardaran los cuestionarios en los sobres fue la de permitirles ocultar cuanto antes la información y favorecer así respuestas veraces al impedir que otros alumnos pudieran leerlas. Por otro lado, la finalidad de pedir a los alumnos que aguardaran

en sus asientos hasta que todos terminaran, en lugar de que entregaran el cuestionario al terminar, fue la de evitar que resultara evidente quiénes eran los alumnos “con mucho que escribir”. Se esperaba propiciar una mayor honestidad al responder el cuestionario al dificultar la detección de los alumnos con una amplia sintomatología de estrés.

El tiempo aproximado de aplicación osciló entre los diez y veinte minutos. El aplicador permaneció en el salón durante toda la sesión para contestar dudas y vigilar el proceso. Todos los aplicadores tomaron un curso de dos horas antes de incorporarse al proceso de aplicación.

RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las diferentes licenciaturas evaluadas, la cantidad de estudiantes tomados de cada licenciatura y el índice general de estrés académico (IGEA). El IGEA se calculó sumando las variables que miden estrés y dividiendo la suma entre el total de variables (es decir, representa un promedio general de estrés). Las licenciaturas se presentan de manera ordenada según los niveles de estrés académico que reportaron los estudiantes de cada una de ellas.

Tabla 1. Distribución del IGEA por licenciatura.

Licenciatura	IGEA	N
Tecnología y Sistemas	1.45	4
Traducción	1.41	22
Diseño Gráfico	1.36	24
Arquitectura	1.21	19
Odontología	1.20	12
Psicología	1.20	37
Filosofía	1.10	36
Administración Hotelera	1.08	55
Relaciones Comerciales Internacionales	1.05	59
Mercadotecnia	1.03	58
Administración Estratégica	1.02	50
Comunicación	1.02	26
Contaduría y Finanzas	0.98	6
Derecho	0.97	7
Turismo	0.94	5

Como se puede observar en la tabla, el IGEA alcanza sus niveles más altos en las licenciaturas de Tecnología y Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura, y los más bajos en Turismo, Derecho, Contaduría y Finanzas y Ciencias de la Co-

municación. Un análisis de varianza de un factor mostró diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de IGEA producidos por las diferentes licenciaturas ($F[15/427] = 2.215, p = .006$).

La Tabla 2 muestra la distribución del IGEA por semestre. Al igual que en la tabla anterior, se presenta la cantidad de participantes por categoría.

Tabla 2. Distribución del IGEA por semestre.

Semestre	IGEA	N
1	1.11	119
2	1.05	19
3	1.12	106
4	0.89	25
5	1.11	50
6	0.83	17
7	1.23	60
8	1.26	18
9	0.84	2

En la tabla, los puntajes de IGEA alcanzan sus niveles más altos en los alumnos de octavo, séptimo y tercer semestre. También muestra una gran heterogeneidad en el tamaño muestral, misma que puede entenderse en términos de la pérdida natural de matrícula conforme progresan los estudiantes en los semestres y de las diferencias en ingreso de alumnos en los periodos de otoño y primavera. Un análisis de varianza de un factor no encontró diferencias estadísticamente significativas entre los valores de IGEA de los diferentes semestres ($F[8/415] = 1.74, p = .088$).

En la Tabla 3 aparece la distribución del IGEA en función de la situación residencial del estudiante.

Tabla 3. Distribución del IGEA por residencia.

Residencia	IGEA	N
Con amigos	1.158	18
Solo	1.184	24
Con pareja	0.589	3
Con familia	1.110	375

Así, los niveles más altos del IGEA aparecen en los estudiantes que viven solos y en los que viven con amigos. Al igual que en las tablas anteriores, el tamaño muestral también varía considerablemente en la Tabla 3. Un análisis de varianza de un factor no mostró diferencias estadísticamente significativas en valores de IGEA a través de las categorías ($F[4/420] = .838, p = .501$).

Los puntajes de IGEA fueron más altos en las mujeres (1.158) que en los hombres (1.075); sin embargo, la prueba t de Student para muestras independientes no mostró diferencias significativas ($t[427] = 1.56, p = .119$).

Las Tablas 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1 y 7.2 muestran la prevalencia actual, lápsica y total de diferentes indicadores de estrés académico. En cada tabla se muestra también la cantidad de respuestas nulas y el número de cuestionarios en los que se presentó la dimensión medida. Cada tabla se complementa con la información de frecuencia.

Tabla 4.1. ¿Ha tenido ansiedad intensa?

30 Días	12 meses	Alguna vez	Nunca	Nulo	Total
100 (19.84%)	59 (11.70%)	211 (41.86%)	126 (25%)	8 (1.58%)	370 (73.41%)

Tabla 4.2. Frecuencia de ansiedad.

Diario	3 ó 4 por semana	1 ó 2 por semana	Algunas al mes	Algunas al año	Nunca	Nulo
24(4.76%)	29 (5.76%)	70 (13.88%)	108 (21.42%)	138 (27.38%)	126 (25%)	9 (1.78%)

Tabla 5.1. ¿Consume más cigarrillos, alcohol o drogas de lo habitual en periodo de exámenes?

30 Días	12 meses	Alguna vez	Nunca	Nulo	Total
94 (18.656%)	45 (8.92%)	121 (24.00%)	234 (46.42%)	10(1.98%)	260 (51.58%)

Tabla 5.2. ¿Con qué frecuencia?

Diario	3 ó 4 por semana	1 ó 2 por semana	Algunas al mes	Algunas al año	Nunca	Nulo
56(11.11%)	42 (8.33%)	81 (16.07%)	60 (11.90%)	33 (6.54%)	224(44.4%)	8 (1.58%)

Tabla 6.1. ¿Ha pensado en darse de baja por el exceso de trabajo escolar?

30 días	12 meses	Alguna vez	Nunca	Nulo	Total
9(1.78 %)	8(1.58 %)	63 (12.5%)	417 (82.73 %)	7(1.38 %)	80(15.87 %)

Tabla 6.2. ¿Con qué frecuencia?

Diario	3 ó 4 por semana	1 ó 2 por semana	Algunas al mes	Algunas al año	Nunca	Nulo
2(0.39%)	7 (1.38%)	7 (1.38%)	32 (6.34%)	42 (8.33%)	406(80.55 %)	8 (1.58%)

Tabla 7.1. ¿La exigencia de sus docentes es elevada?

30 días	12 meses	Alguna vez	Nunca	Nulo	Total
101 (20.03%)	79 (15.67%)	249 (49.40%)	60 (11.90%)	15 (2.97%)	429 (85.11%)

Tabla 7.2. ¿Con qué frecuencia?

Diario	3 ó 4 por semana	1 ó 2 por semana	Algunas al mes	Algunas al año	Nunca	Nulo
61 (12.10%)	57 (11.30%)	94 (18.65%)	171 (33.92%)	29 (5.75%)	74 (14.68%)	18 (3.57%)

Las tablas muestran que un porcentaje alto de la muestra ha sufrido ansiedad intensa (73.41%) y que 45.82% de estos casos ocurren al menos una vez al mes. Las tablas indican que al menos 51.58% de la muestra consume diferentes tipos de drogas o alcohol para paliar los efectos del estrés académico y que 47.41% lleva a cabo el consumo al menos una vez al mes. El 85.11% de la muestra percibe a los docentes como muy exigentes, pese a lo cual solo un poco más de 15% ha pensado en darse de baja por motivo de la demanda académica, y esto ha ocurrido con una frecuencia relativamente baja, pues menos de 10% lo ha pensado al menos una vez al mes.

DISCUSIÓN

En general, los indicadores psicométricos obtenidos del instrumento sugieren que su funcionamiento es adecuado y que la información obtenida es válida y confiable (Anastasi y Urbina, 1998). Los resultados muestran que las distintas licenciaturas difieren significativamente en cuanto a los niveles de estrés académico que generan; específicamente, parecería importante atender los altos niveles de estrés académico encontrados en las licenciaturas de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura; de igual manera, resultaría relevante determinar las razones por las cuales los

niveles de estrés académico son comparativamente más bajos en las licenciaturas en Turismo, Derecho, Contaduría y Comunicaciones, los que pueden deberse al perfil de personalidad del estudiante, al diseño curricular del programa o a una escasa exigencia académica.

Los análisis del IGEA por semestre no muestran diferencias estadísticamente significativas, pero el patrón general de la distribución es conocido y ya ha sido reportado previamente en la literatura (véanse, por ejemplo, Dyson y Renk, 2006; Fisher y Hood, 1987; Lapsley, Rice y Shadid, 1989). En breve, los resultados muestran una distribución bimodal, con las cimas más altas en los primeros y últimos semestres. La distribución sugiere que los terceros semestres, al igual que el séptimo y el octavo, parecerían requerir una atención especial de la institución en relación con el manejo del estrés. También llaman la atención los valores de IGEA, comparativamente más bajos, obtenidos en el cuarto y sexto semestres; tal parece que la distribución de la carga de trabajo en el diseño curricular institucional no es homogénea a lo largo de los diferentes semestres.

En cuanto a la distribución del IGEA por residencia, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas; no obstante, la tendencia general indica que los estudiantes que viven fuera de la familia (con amigos o solos) podrían tener niveles de estrés académico más altos

que aquellos que aún viven en familia. Este último hallazgo también es frecuente en la literatura del área (Arnett, 2000; Beck y cols., 2003; Fisher, Frazer y Murray, 1986; Rich y Scovel, 1987) y podría explicar la falta de significancia estadística de los resultados producidos en este estudio. De hecho, la mayor parte de los estudiantes en Estados Unidos abandonan sus familias cuando ingresan a la universidad; como se puede ver en los resultados del presente estudio, en la Universidad Intercontinental solamente una minoría de los estudiantes había dejado a su familia al ingresar a aquélla.

En lo concerniente a la comparación por género, de nueva cuenta la diferencia no tiene significancia estadística; aun así, la tendencia muestra un hallazgo familiar: las mujeres tienen niveles de estrés académico superiores a los de los hombres. Diversos estudios ya han mostrado previamente este efecto, y en ellos generalmente se culpa a los estilos de afrontamiento de ambos sexos (Nezu y Nezu, 1987; Renk y Creasey, 2003).

Los resultados de prevalencia obtenidos en el estudio muestran que el estrés académico en la institución es más o menos constante en la mayor parte de los estudiantes. Al parecer, un porcenta-

je importante de ellos trata de paliar los efectos más desagradables del estrés recurriendo a diferentes drogas legales o ilegales. Este hallazgo apunta a la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas alternativas de manejo del estrés académico, y también sugiere llevar a cabo las medidas de forma rápida, ya que los estudios realizados en la Universidad Intercontinental en los últimos diez años (Pulido, Arras y Beauroyre y cols., 2002; Pulido, Barrera, Huerta y Moreno, en revisión; Pulido, Tovilla, Lanzagorta y cols., 2003) muestran que el consumo de sustancias legales e ilegales ha aumentado dramáticamente a lo largo del tiempo.

Las tablas de prevalencia muestran, adicionalmente, que varios estudiantes han llegado a considerar la posibilidad de darse de baja de la institución debido al estrés académico. Resulta, pues, importante ayudar al alumno a no perder su proyecto universitario por este motivo, y los resultados del presente estudio pueden permitir a las autoridades universitarias identificar el perfil particular de los alumnos en riesgo de abandonar su proyecto universitario y, complementariamente, sirven como punto de partida para llevar a cabo comparaciones longitudinales relacionadas con el estrés académico en los estudiantes de la institución.

REFERENCIAS

- Aherne, D. (2001). Understanding student stress: A qualitative approach. *Irish Journal of Psychology*, 22, 176-187.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos* (7ª ed.). México: Prentice Hall.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teen through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Beck, R., Taylor, C. y Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 155-162.
- Cohen, S., Tyrell, D.A.J. y Smith, A. P. (1993). Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 131-140.
- Connor, M.J. (2003). Pupil stress and standard assessment tests (SATS): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8, 101-107.
- Dyson, R. y Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and doping. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1231-1244.
- Fisher, S., Frazer, N. y Murray, K. (1986) Homesickness and health in boarding school children. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 35-47.
- Fisher, S. y Hood, B.M. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 411-425.
- Gallagher, M. y Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14, 26-32.
- Lapsley, D.K., Rice, K.G. y Shadid, G.E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286-294.
- Lowe, G., Urquhart, J., Greenman, J. y Lowe, G. (2000). Academic stress and secretory immunoglobulin. *Psychological Reports*, 87, 721-722.

- McDonald, A.S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- Nezu, A.M., y Nezu, C.M. (1987). Psychological distress, problem-solving and coping reactions: Sex role differences. *Sex Roles*, 16, 205-214.
- Nunnally, J.C. (1991). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Pulido, M.A., Arras, M., Beauroyre, Y., Cano, L., Coss y León, P., Romo, D., Vázquez, J. y Villafuerte, D. (2002). Consumo de drogas y alcohol en estudiantes de licenciatura de dos universidades particulares de la Ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 10(2), 33-41.
- Pulido, M., Barrera, E., Huerta, G. y Moreno, F. (En revisión). Consumo de drogas y alcohol en dos facultades de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.
- Pulido, M., Tovilla, A., Lanzagorta, N., Espinosa, V., Mendivil, C., Calvo, I. y García, G. (2003). Consumo de drogas y alcohol en estudiantes de dos universidades privadas de la ciudad de México: Resultados de la Encuesta 2002. *Psicología Iberoamericana*, 11, 190-197.
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33, 207-219.
- Renk, K. y Creasey, G.L. (2003). The relationship of gender, gender identity and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159-168.
- Rich, A.R. y Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: A cross-lagged panel correlation analysis. *Psychological Reports*, 60, 27-30.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Verdhara, K. y Nott, K. (1996). The assessment of the emotional and immunological consequences of examination stress. *Journal of Behavioural Medicine*, 19, 467-478.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum Press.