

Recursos universitarios y personales promotores de bienestar y salud en estudiantes universitarios

University and personal resources to promote well-being and health among university students

*Rosa Martha Meda Lara¹, Luis M. Blanco Donoso²,
Bernardo Moreno Jiménez², Andrés Palomera Chávez¹ y Marta Herrero²*

RESUMEN

Los estudiantes universitarios enfrentan cotidianamente numerosas actividades académicas que en ocasiones los sobrecargan y les provocan problemas de salud y falta de bienestar. Por ello, las universidades y el alumno tienen la responsabilidad de activar recursos propios que, procedentes de su medio, les ayuden a reducir esa sobrecarga y a mejorar su calidad de vida. En este estudio se explora la relación entre estrés, recursos y consecuencias sobre la salud y el bienestar de estudiantes universitarios, destacando la naturaleza interactiva de este proceso. Para ello, se diseñó un estudio transversal en el que participaron 1,015 estudiantes universitarios de México, España y Panamá, a los que se les preguntó sobre sus niveles de estrés académico, la valoración que hacían acerca de los recursos de su universidad, su actitud frente al malestar psicológico y sus niveles de salud y bienestar en términos de satisfacción vital, calidad de vida, sintomatología física y psicósomática. Los resultados del análisis de regresión mostraron que el estrés académico tuvo una relación directa y significativa con todos los indicadores de salud estudiados, especialmente entre aquellos estudiantes que valoraron negativamente los recursos que les proporcionaba la institución, y entre los que toleraban o aceptaban poco sus niveles de malestar y estrés. Estos resultados se discuten en términos de la importante labor que tiene la universidad al momento de proveer recursos a sus estudiantes y de hacer aquellos más visibles y accesibles.

Palabras claves: Estrés académico; Calidad de vida; Satisfacción con la vida; Universidad saludable; Mindfulness.

ABSTRACT

University students face new challenges and highly daily diverse activities, which often lead them to feel overloaded. Also, academic overload can cause health problems and poor wellbeing. In this context, both universities and students are responsible for activating institutional resources as well as students' own personal resources in order to help reduce overload and improve their quality of life. The objective of the present study was to explore the relationship between stress, resources and their consequences on health and wellbeing of university students. A second purpose included highlighting the interactive nature of this process. A total of 1015 university students from Mexico, Spain and Panama participated through a cross-sectional design. Participants responded to questionnaires on their perceived academic stress, their assessment of university resources, their attitude towards psychological distress and their levels of health and wellbeing. These last two variables included life satisfaction, quality of life, as well as somatic and psychosomatic symptoms. Results analyzed through hierarchical regression showed both direct and indirect effects among the study variables. Specifically, academic stress was directly related to all health criteria. This association was strongest for participants who negatively valued the resources from their university and among

¹ Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Calle Sierra Mojada 950, Independencia Oriente, 44340 Guadalajara, Jal., México. Artículo recibido el 7 de enero y aceptado el 6 de mayo de 2015.

² Departamento Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Calle Iván Pavlov 6, 28049 Madrid, España.

those who showed very little tolerance or acceptance of their own distress. Results are discussed in terms of the relevant work that universities carry out or should carry out in providing visible and accessible resources to their students.

Key words: Academic stress; Quality of life; Life satisfaction; Healthy university; Mindfulness.

INTRODUCCIÓN

Las universidades tienen el potencial para influir positivamente en la vida y la condición de salud de sus miembros para protegerlos y promover su bienestar a través de sus políticas y prácticas. Las personas que en ellas estudian o trabajan dedican gran parte de su tiempo a esa tarea, por lo que los determinantes de la salud están regidos en gran medida por las condiciones o características sociales en las que esas personas viven, estudian o trabajan (Muñoz y Cabiases, 2008). Por este motivo, desde los años ochenta hay un interés creciente por convertir a la universidad en una institución saludable, promotora de la salud entre sus miembros (Arroyo et al., 2009). El concepto de “universidad saludable” se basa en el principio de ciudades saludables, que prioriza ciertas iniciativas de promoción de la salud dirigidas a la universidad como entorno, más que estrategias de cambio de hábitos de cada persona en particular (Arroyo et al., 2009; Lange et al., 2006).

Los proyectos de ciudades saludables en América Latina cobraron fuerza a mediados de la década de los noventa, especialmente en países como Chile y México (Arroyo et al., 2009). Hoy día, tales propuestas se han consolidado a través de la creación de numerosas redes de trabajo, como la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud, cuyo objetivo último es poner en práctica acciones en el campo universitario encaminadas a la promoción de la salud física y emocional del estudiante y de los trabajadores que desarrollan su actividad en ella.

El desarrollo de las universidades saludables es interesante si se tiene en cuenta que la incorporación a la educación superior es una etapa de riesgo para que los jóvenes desarrollen un estilo de vida poco saludable (Delgado, Ayala, Carrasco y Hernández, 2009; Muchotrigo, 2013). Cuando in-

gresan, los jóvenes tienden a reducir su actividad física, a hacerse más sedentarios y a descuidar su alimentación, probablemente debido a la mayor sobrecarga académica y al mayor tiempo que pasan fuera de su hogar. Por ejemplo, el estudio realizado por Meda, Yáñez, Guzmán y Salomón (2014) con 834 estudiantes universitarios puso de manifiesto que estos realizaban poco ejercicio físico, tenían una alimentación inadecuada, no manejaban adecuadamente el estrés académico y escasamente cuidaban su salud.

La sobrecarga y el estrés académico que sufren los estudiantes derivados de sus actividades académicas constituyen un importante riesgo para la salud en las universidades al que a veces no se le presta la suficiente atención (Lange et al., 2006; Monzón, 2007). Los estudiantes encaran exigencias, desafíos y retos cada vez mayores, los que demandan más recursos físicos y psicológicos de diferente índole que pueden provocarles agotamiento y una disminución de su salud, bienestar y calidad de vida (Caballero, Abello y Palacio, 2007; Pulido et al., 2011; Sarid, Anson, Yaari y Margalith, 2004). Entre estas exigencias suelen estar los exámenes, las presentaciones orales, la complejidad de las materias, el volumen de estudio, las expectativas crecientes, la mayor incertidumbre en la toma de decisiones sobre el futuro y la competitividad entre compañeros, entre muchas otras (García, Pérez, Pérez y Natividad, 2012). Tales demandas académicas puede contribuir a la aparición de sintomatología depresiva y psicósomática y a una disminución de la función inmune (Murphy, Denis, Ward y Tartar, 2010; Zunhammer, Eberle, Eichhammer y Busch, 2013). Sin embargo, aún se conoce poco sobre cómo el estrés académico podría afectar también otros indicadores de bienestar de naturaleza más positiva, pues en la mayoría de los estudios sobre el estrés académico se tienen en cuenta exclusivamente indicadores de malestar (depresión, ansiedad, somatización, etc.). En este sentido, el primer objetivo de este estudio fue analizar el modo en que el estrés académico podría contribuir a explicar no solo los niveles de sintomatología psicósomática y física de los estudiantes, sino también sus niveles de satisfacción vital y de calidad de vida.

Las universidades, en cuanto que proporcionan los recursos necesarios para hacer frente a las demandas académicas, pueden contribuir a redu-

cir el estrés, la sobrecarga y el malestar asociado. Por ejemplo, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron la relación que había entre elementos de la universidad que facilitaban u obstaculizaban el bienestar y el rendimiento de 872 alumnos de una universidad española. Sus resultados mostraron que había una relación significativa entre percibir ciertos facilitadores por parte del alumno, como determinados servicios que proporciona la universidad (servicio de becas, biblioteca y otros) y su bienestar, traducido en términos de su compromiso con los estudios, energía, autoeficacia y satisfacción. Por el contrario, la percepción de obstáculos, como la falta o sobrecarga de determinados servicios universitarios o ciertas condiciones físicas inadecuadas, se relacionaron más con niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia en los estudios, y además con menos satisfacción y felicidad. Estos resultados son congruentes con las diferentes teorías que señalan la importancia de poseer recursos procedentes del medio al momento de explicar la salud y el bienestar de los individuos y la reducción de su estrés (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001; Hobfoll, 1989); sin embargo, aún no hay suficientes estudios acerca de los recursos específicos propios de la universidad como factores protectores ante al estrés de los estudiantes. Por lo tanto, el segundo objetivo de este estudio fue analizar el rol protector que podía ejercer la valoración por parte de ellos de los recursos que la universidad les brindaba (efecto de moderación) ante el estrés y sus consecuencias.

No obstante, no únicamente los recursos de la universidad podrían ayudar a reducir las consecuencias negativas que tiene el estrés académico en los estudiantes, pues las variables personales también pueden contribuir a que el estrés sea menor. Por ejemplo, los estudiantes con una personalidad resistente podrían mostrar menores niveles de sintomatología somática y psicósomática cuando se enfrentan a situaciones estresantes (Hystad, Eid, Laberg, Johnsen y Bartone, 2009) debido a que las perciben como un reto y como una oportunidad; en fin, como una situación controlable que se acompaña de un cierto significado, más que como un obstáculo o una amenaza que los bloquea. Asimismo, la competencia emocional de los estu-

diantes es posiblemente otra variable personal que ayuda a un mejor afrontamiento del estrés. Por ejemplo, Extremera, Durán y Rey (2007) estudiaron el modo en que la inteligencia emocional de 371 estudiantes reducía su percepción del estrés y el agotamiento dos semanas antes de los exámenes, e incluso aumentaba su energía y dedicación en sus actividades. Los autores concluyen que los alumnos con un mayor nivel de inteligencia emocional comprenden mejor las causas y consecuencias de sus emociones y, en consecuencia, saben qué estrategia poner en práctica para regular o manejar tales estados afectivos, lo que ya había sido señalado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995.

Una faceta personal interesante que podría ayudar a los alumnos a percibir su experiencia diaria como menos estresante es la propuesta por Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006), quienes hablan de la capacidad de algunas personas para no juzgar o hacer valoraciones críticas sobre la experiencia psicológica negativa que aparece en su campo consciente (como emociones, sensaciones, pensamientos o recuerdos negativos), faceta que denominan “no juicio de la experiencia interna negativa”. Por ejemplo, un alumno, ante la experiencia de la ansiedad que puede sentir por un examen, podría inducir en sí mismo una autocrítica respecto a su eficacia o valía, sentir frustración por esas sensaciones desagradables, o ver como algo anormal el surgimiento de las mismas (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez y Martínez, 2012). Ese enjuiciamiento o falta de aceptación de las experiencias internas negativas puede aumentar sus niveles de estrés y malestar, conduciéndolo a desarrollar así respuestas emocionales de segundo orden. Por el contrario, el alumno que acepta esa experiencia psicológica como parte normal del proceso, sin valorarlo negativamente, es posible que vea reducido su malestar o ansiedad y no desarrolle tales respuestas.

La aceptación de ciertas sensaciones asociadas al estrés puede evitar la autocrítica o la autoinculpación por haber llegado a esa situación, y permitir por ende que la energía, la atención y demás recursos psicológicos se orienten a perseguir las metas y valores de la persona (como seguir estudiando para aprobar).

No juzgar la experiencia interna negativa se encuadra en realidad en un concepto más amplio que en el idioma inglés se denomina *mindfulness*, que podría traducirse como “atención plena”; dicho concepto hace referencia a una habilidad que consiste en centrar la atención en la realidad del momento presente (esto es, en los estímulos internos y externos), aceptándola sin juicios y sin dejarse llevar por los pensamientos ni por las reacciones emotivas e impulsivas de ese momento (Baer et al., 2006). Implica una actitud que requiere mantener la atención en lo que ocurre “aquí y ahora”, frente a la tendencia a dejar divagar la mente por los recuerdos del pasado o las anticipaciones del futuro (Kabat-Zinn, 1996). En el caso descrito del estudiante con ansiedad ante los exámenes, una falta de atención plena podría llevarle a estar atencionalmente pendiente de algún fracaso del pasado o del miedo a suspender el próximo examen y aumentar su estrés por ello. Así, las personas con altos niveles de atención plena pueden experimentar un mayor bienestar debido a procesos psicológicos subyacentes que implican una reducción de la rumiación, un balance afectivo positivo, una mejora de la atención selectiva y de la memoria de trabajo, y una conducta orientada a metas, necesidades y valores personales (Glomb, Duffy, Bono y Yang, 2011). Según Baer et al. (2006), la faceta de la atención plena denominada “no juicio de la experiencia interna negativa” refleja una forma de aceptación de la experiencia psicológica, y se ha visto que esta manera de enfrentar la experiencia interna, aceptándola sin evitarla mentalmente, es mucho más predictiva de bienestar que otros estilos más orientados a la supresión emocional y de pensamiento (Hervás, 2011; Wenzlaff y Luxton, 2003). Tal idea va en la línea de las conclusiones a las que se llegó en el estudio llevado a cabo por Piemontesi et al. (2012), en cuanto a que aquellos alumnos que tenían un estilo de afrontamiento ante los exámenes en que se hacía un uso frecuente de críticas negativas hacia uno mismo, así como de pensamientos recurrentes sobre el problema, no orientados a resolverlo, retroalimentaba su estado de malestar.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tercer objetivo de este estudio fue analizar si dicha forma de aceptación psicológica, la denominada por Baer et al. (2006) “no juicio de la experiencia interna

negativa”, podía moderar la relación entre el estrés académico que sufren los alumnos y sus consecuencias, en términos de la satisfacción vital, calidad de vida y sintomatología física y psicósomática.

MÉTODO

Participantes

La muestra total estuvo formada por 1,015 estudiantes que participaron de manera voluntaria en la investigación (37.7% de hombres y 64.3% de mujeres), procedentes en su mayoría de México (80.2%), pero también de España (9.5%) y Panamá (10.3%), cuyas edades iban de 18 a 58 años ($M = 20.70$; $D.E. = 5.28$). La mayoría de ellos eran solteros (93.4%) y vivían con sus padres (72.1%), que eran quienes en su mayoría (72.2%) financiaban sus estudios.

Instrumentos

- *Inventario de Estrés Académico* (Ferrer, García, Ferrer y Martínez, 2003). Consta de ocho ítems que reflejan distintas situaciones potencialmente estresantes relacionadas con la actividad académica: sobrecarga de trabajo, tiempo limitado, competencia con los compañeros del grupo, personalidad y carácter del profesor, participación en clase, exámenes y evaluaciones, tipo de trabajo y dificultades para comprender los temas. Los participantes tienen que responder en qué medida esas situaciones generan en ellos estrés en una escala con formato de respuesta tipo Likert, donde 1 equivale a “nunca” y 5 a “siempre”.
- *Escala de Valoración de Recursos Universitarios* (Ferrer et al., 2003). Esta escala está formada por 32 ítems y refleja la valoración que el estudiante hace de los diversos recursos universitarios, los que tiene que valorar en una escala tipo Likert (de 1 = “Muy mal” a 5 = “Muy bien”). Los recursos hacen alusión a actividades culturales y deportivas, servicios de restauración, servicios de alumnado, servicios generales, aulas, formación, servicios bancarios, estacionamientos, diseño, ubicación y acceso

a la universidad, oferta de carreras o estudios, calidad de las clases, atención y trato por parte del profesorado, del personal de administración y de los servicios, y valoración global de la universidad. Para este estudio, se calculó un índice general de valoración de los recursos universitarios.

- *No juicio de la experiencia interna negativa.* La dimensión de “no juicio de la experiencia interna negativa” se evaluó a través de ocho ítems que hacen referencia a aceptar las emociones y experiencias sin juzgarlas negativamente (p. ej., “Me critico a mí mismo por tener emociones irracionales o inadecuadas” o “Me digo que no debería estar sintiéndome del modo en que me siento”). Los sujetos deben valorar las cuestiones en una escala tipo Likert (de 1 = “Nunca” a 9 = “Siempre”). Esta dimensión se tomó del Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ), propuesto por Baer et al. (2006) y validado en población española por Cebolla et al. (2012). Según Baer et al. (2006), el no juicio de la experiencia interna sería una forma de operativizar la aceptación psicológica; por lo tanto, por motivos pedagógicos, y para facilitar la comprensión, en adelante se denominará aquí a esta variable *aceptación psicológica*.
- *Escala de Molestias Somáticas y Psicósomáticas* (Ferrer et al., 2003). Se utilizaron siete ítems de este instrumento para medir las molestias psicósomáticas (dificultades de concentración, nerviosismo, intranquilidad, trastornos del sueño, pesadillas, miedos y fobias, cambios de humor y estado depresivo) y diez para medir las molestias físicas (dolor de cabeza, dificultad respiratoria, temblor de manos, palpitaciones, diarrea, estreñimiento, molestias estomacales, dolores de espalda, dolor de nuca, molestias en el bajo vientre). Los participantes tenían que contestar en qué medida padecían los síntomas en una escala tipo Likert con recorrido de 1 = “Nunca” a 4 = “Con mucha frecuencia”.
- *Escala de Satisfacción con la Vida.* Se utilizó la escala adaptada al español por Vázquez, Duque y Hervás (2013) del original de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). Esta escala consiste en la presentación de cinco ítems

sobre la satisfacción con la vida, a los que se contesta con una de siete posibles alternativas de respuesta, que van de 1 (“Fuertemente en desacuerdo”) a 7 (“Fuertemente de acuerdo”) (p. ej., “En la mayoría de los aspectos mi vida se acerca a mi ideal”).

- *Cuestionario de Calidad de Vida QLI-Sp.* Se utilizó este instrumento, validado en su versión española por Mezzich et al. (2000). Incluye diez ítems que representan, según los autores, diez aspectos relevantes para la evaluación del constructo: Bienestar físico (sentirse enérgico), Bienestar psicológico y emocional (sentirse bien con uno mismo), Funcionamiento independiente (realizar las tareas cotidianas básicas), Funcionamiento ocupacional (llevar a cabo el trabajo), Funcionamiento interpersonal (relacionarse bien con la familia, amigos o grupos), Apoyo socioemocional (disponer de personas en quienes confiar), Apoyo sociocomunitario y de servicios (vecindario seguro, con recursos, acceso a recursos), Plenitud personal (sentimiento de equilibrio personal), Plenitud espiritual (sentimientos de fe o religiosidad) y Percepción global de la calidad de vida (sentimientos de satisfacción y felicidad en su vida en general). Los participantes tienen que contestar utilizando una escala tipo Likert con recorrido de 1 (“Malo”) a 10 (“Excelente”).

Procedimiento

Los instrumentos se convirtieron a un formato electrónico a través del software Survey Monkey, que incluía además una ficha de datos sociodemográficos y una carta de consentimiento informado. Luego, el test fue enviado a la dirección de correo electrónico de los potenciales participantes, estudiantes que residían en el estado de Jalisco (México) y en las ciudades de Valencia (España) y Panamá (Panamá). La técnica utilizada fue el autoinforme, recolectándose la muestra en un período de ocho meses.

Análisis de datos

En el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS para Windows, versión 21.0. Se

llevó a cabo un análisis de frecuencias para conocer las características sociodemográficas de la muestra, así como un análisis de los descriptores. Con el fin de estudiar la posible asociación entre las variables, se procedió a realizar un análisis correlacional, así como un análisis de regresión para apreciar el poder predictivo de las variables de estrés académico, valoración de recursos universitarios y aceptación psicológica sobre los criterios de calidad de vida, satisfacción vital, sintomatología psicossomática y síntomas somáticos. Por último, se hizo un análisis de moderación para comprobar el efecto moderador de la valoración de recursos universitarios y la aceptación psicológica en la relación entre el estrés académico y los citados criterios de bienestar.

RESULTADOS

Como puede observarse en la Tabla 1, todas las escalas mostraron un buen índice de consistencia interna α de Cronbach superior a .70 (Nunnally, 1970). El análisis de descriptores llevado a cabo con el total de la muestra indicó que los estudiantes presentaron unos niveles moderados de estrés académico ($M = 2.88$; $D.E. = 0.69$), sintomatología somática ($M = 2.06$; $D.E. = 0.53$) y psicossomática ($M = 2.21$; $D.E. = 0.66$), mientras que su calidad de vida ($M = 7.67$; $D.E. = 1.61$) y satisfacción vital ($M = 5.23$; $D.E. = 1.04$) resultaron moderadamente elevadas. La valoración que hicieron de los recursos de su universidad fue alta ($M = 3.61$; $D.E. = 0.60$).

El análisis de correlación mostrado en la tabla explora las relaciones entre las variables del estudio.

Tabla 1. Correlaciones bivariadas y coeficientes alfa de Cronbach.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Edad		–	.03	–.05	.10**	–.02	.01	.03	.05
2. Sexo			–	–	–	–	–	–	–
3. Estrés académico			(.83)	–.03	–.19**	–.14**	.35**	.32**	–.17**
4. Valoración recursos de universidad				(.94)	–.02	.22**	–.04	–.04	.20**
5. Aceptación psicológica					(.85)	.20**	–.35**	–.25**	.18**
6. Satisfacción vital						(.77)	–.38**	–.24**	.59**
7. Sintomatología psicossomática							(.82)	.67**	–.44**
8. Sintomatología somática								(.78)	–.33**
9. Calidad de vida									(.90)

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; alfa de Cronbach entre paréntesis en la diagonal.

Como se esperaba, hubo una relación negativa y significativa entre estrés académico, calidad de vida y satisfacción vital, mientras que esta relación se invirtió significativamente y se hizo más fuerte cuando se asoció con sintomatología psicossomática y somática. Al mismo tiempo, el estrés académico se mostró negativamente relacionado con la aceptación psicológica. También la variable de valoración de recursos de la universidad por parte del alumno se relacionó significativamente con la calidad de vida y la satisfacción vital. Por otra parte, la aceptación psicológica del estudiante se relacionó significativamente con una menor sintomatología psicossomática y somática y una mayor satisfacción vital y calidad de vida. Por último,

cabe destacar las relaciones entre calidad de vida y satisfacción vital, así como con sintomatología psicossomática y somática. Estas dos últimas variables también mostraron relacionarse negativa y significativamente con la satisfacción vital.

Se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica por pasos para determinar los efectos principales y de interacción de las variables de estrés académico, valoración de recursos de la universidad y aceptación psicológica sobre la satisfacción vital, calidad de vida y sintomatología psicossomática y somática (Tabla 2).

Las variables independientes entraron en la ecuación de regresión en cuatro pasos sucesivos, siguiendo el procedimiento recomendado por Co-

hen y Cohen (1983) para analizar los efectos principales y de moderación de las variables de estudio. En primer lugar, se introdujeron las variables de sexo y edad para controlar su posible influen-

cia, ya que estudios previos indican su relevancia en el proceso de bienestar y calidad de vida de los estudiantes universitarios (Ferrer et al., 2003).

Tabla 2. Coeficientes procedentes del análisis de regresión lineal múltiple.

Variables	Satisfacción vital			Calidad de vida			Sintomatología psicósomática			Sintomatología somática		
	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β
Paso 1	.001	.001		.006	.006		.058	.058***		.084	.082***	
Sexo			.02			-.00			.24***			.28***
Edad			-.01			.07			.02			.06*
Paso 2	.022	.022***		.039	.033***		.151	.093***		.160	.076***	
Estrés académico			-.15***			-.18***			.31***			.28***
Paso 3	.108	.086***		.104	.064***		.243	.092***		.200	.041***	
Recursos universidad			.22***			.20***			-.05**			-.05*
Aceptación psicológica			.20***			.16***			-.30***			-.20***
Paso 4	.113	.005		.111	.008*		.250	.007***		.208	.008***	
Estrés X Recursos			.06*			.05*			-.07*			-.07**
Estrés X Aceptación			.02			.07*			-.05*			-.05
R ²		.113			.111			.250			.208	
R ² corregido		.107			.105			.245			.203	

Nota: **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; la variable sexo fue codificada (1 = hombre; 2 = mujer).

Al explicar la satisfacción vital, los efectos principales de las variables de estrés académico, valoración de recursos de la universidad y aceptación psicológica fueron significativos (F[5.999] = 24.21; *p* < .001), explicando 10.4% de varianza total. Las variables más predictivas dentro del modelo final fueron la valoración de los recursos de la universidad (β = .22; *p* < .001) y la aceptación psicológica (β = .20; *p* < .001), que explican 8.6% de la varianza total. En cuanto a los efectos de interacción, el modelo final resultó significativo (F[7.997] = 18.16; *p* < .001).

En cuanto a la calidad de vida, los efectos principales de las variables de estrés académico, valoración de recursos de la universidad y aceptación psicológica fueron nuevamente significativos (F[5.995] = 22.99; *p* < .001), explicando 9.9% de varianza total. El estrés académico añadió 3.3% a la varianza total (β = -.18; *p* < .001), mientras que la valoración de recursos de la universidad (β = .20; *p* < .001) y la aceptación psicológica (β = .16; *p* < .001)

lo hicieron en 6.4%. En cuanto a los efectos de interacción, los resultados muestran que ambas variables, además de tener un efecto principal, también modulan la relación entre el estrés académico y la calidad de vida (β = .05; *p* < .05; β = .07; *p* < .05, respectivamente).

Respecto a la sintomatología psicósomática como variable dependiente, las variables de sexo, estrés académico, valoración de recursos de la universidad y aceptación psicológica resultaron ser significativas (F[5.999] = 64.27; *p* < .001), explicando 24% de la varianza total. El estrés académico resultó ser la variable más significativa (β = .31; *p* < .001), aportando 9.3% de varianza a la varianza total, mientras que la aceptación psicológica también fue muy significativa (β = -.30; *p* < .001). Asimismo, hubo un efecto de interacción entre estrés académico y valoración de recursos de la universidad (β = -.07; *p* < .01) y entre el estrés académico y la aceptación psicológica (β = -.05; *p* < .05).

Por último, al explicar la sintomatología somática, nuevamente las variables sexo, edad, estrés académico, valoración de recursos de la universidad y aceptación psicológica resultaron ser significativas ($F[5.999] = 50.00; p < .001$), explicando 19.6% de la varianza total. Al igual que en el caso anterior, fue el estrés académico la variable más predictiva ($\beta = .28; p < .001$), aportando 7.6% de varianza. Destaca en este caso la importancia de la variable sexo ($\beta = .28; p < .001$), la que junto con la edad explicaron 8.4% de la varianza total. El análisis de interacción indica en este caso que la valoración de recursos de la universidad por el alumno moderó la relación entre el estrés académico y la sintomatología somática ($\beta = -.07; p < .01$).

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo tres objetivos: el primero fue analizar el impacto del estrés académico sobre la satisfacción vital, la calidad de vida y el malestar físico y psicosomático de una muestra amplia de estudiantes universitarios procedentes de tres países de habla hispana; el segundo, explorar el rol moderador de los recursos universitarios de que dispone la universidad en la relación entre el estrés académico y sus consecuencias; por último, estudiar asimismo el papel moderador de la faceta personal denominada “no juicio de la experiencia interna negativa” en la relación entre el estrés y las consecuencias, como una forma de respuesta de aceptación del alumno ante la presencia de experiencias negativas de naturaleza psicológica. En este sentido, el estudio esclarece el modo en que los recursos de la universidad y de la persona pueden fomentar el bienestar de los estudiantes y reducir las consecuencias negativas asociadas a la ocurrencia de estrés académico.

Los análisis de correlación y de regresión jerárquica permitieron determinar que el estrés académico de los estudiantes estuvo positiva y significativamente relacionado con su sintomatología física y psicosomática. Por el contrario, a menor estrés, los estudiantes mostraron mayores niveles de satisfacción vital y de calidad de vida. Estos resultados coinciden con los de investigaciones previas, que señalan el impacto negativo sobre la salud y el bienestar que tiene el que los estudiantes

sufran altos niveles de estrés académico durante el desarrollo de sus estudios (Murphy et al., 2010; Zunhammer et al., 2013). Un debilitamiento del sistema inmune y la respuesta fisiológica asociada al estrés crónico podrían ser la causa que explicara la relación entre el estrés y el malestar físico encontrada en este estudio. De igual manera, altos niveles de estrés y sobrecarga académica pueden impedir la satisfacción de las necesidades personales de los estudiantes, lo que los lleva a ver reducidas su satisfacción vital y calidad de vida. Por ejemplo, aquellos con una elevada sobrecarga podrían dedicar menos horas a la actividad física, ocio y tiempo libre con los amigos, y ello impactar en sus niveles de salud y bienestar. También se observó que, por el contrario, una valoración positiva de los recursos universitarios y la faceta personal del no juicio se relacionaron positivamente con la calidad de vida y la satisfacción vital, y negativamente con el malestar físico y psicosomático. Es posible que la causa de esta relación resida en el hecho de que la accesibilidad y posesión de recursos personales y de los procedentes del medio permiten la obtención de otros recursos valorados por el alumno, como una mejor organización del tiempo y de sus estudios, un mayor rendimiento y una optimización de sus energías que redunden en la mejora de su calidad de vida y bienestar físico y emocional (Hobfoll, 1989).

Al analizar con mayor profundidad la relación entre el estrés y los recursos, un resultado interesante fue que los alumnos que tenían un elevado nivel de estrés académico pero que valoraban positivamente los recursos de su universidad fueron los que más satisfacción vital y calidad de vida mostraron y menos quejas físicas y psicosomáticas reportaron. La valoración positiva de los recursos de la universidad reducía el impacto negativo de ese estrés, haciendo que sus consecuencias fueran menores. Tal resultado es congruente con lo hallado por Salanova et al. (2005), quienes observaron que la ocurrencia de obstaculizadores procedentes de la universidad estaba relacionada con mayores niveles de agotamiento emocional entre los estudiantes. También los presentes resultados son congruentes con las teorías que explican cómo es que la falta de recursos –por ejemplo en el entorno laboral– aumenta el impacto negativo de las exigencias laborales. Sin embargo, cuando el

trabajador percibe y tiene acceso a recursos en su organización, ve reducidos sus niveles de agotamiento, fatiga y tensión (Demerouti et al., 2001).

Los resultados impiden confirmar el hecho de que cuando hay altos niveles de estrés académico y una valoración positiva de los recursos de la universidad podrían aparecer también altos niveles de satisfacción vital y calidad de vida entre los estudiantes, convirtiendo así el estrés en una fuente de motivación cuando existen dichos recursos. En tal sentido, en este estudio los recursos universitarios redujeron el malestar asociado al estrés, pero quedó reflejado que el estrés seguía impactando negativamente en la salud y el bienestar de los estudiantes, aun con estos recursos.

Algo similar ocurrió en el caso de los estudiantes que puntuaron alto en la faceta de no juicio, la que demostró moderar la relación entre el estrés académico, la calidad de vida y la sintomatología psicosomática. Ello implica que quienes reportaron altos niveles de estrés académico y al mismo tiempo una actitud de baja aceptación psicológica fueron los que mostraron una menor calidad de vida y una mayor sintomatología psicosomática que aquellos que generalmente aceptaban psicológicamente las experiencias internas negativas. Tales resultados podrían explicarse atendiendo a los procesos psicológicos subyacentes a la respuesta de aceptación psicológica y sus consecuencias. Aceptar psicológicamente las experiencias internas negativas puede favorecer el bienestar porque implica la ausencia de respuestas de rumiación y una disminución de la reactividad psicofisiológica, lo que puede provocar una reducción de la tensión y de emociones negativas tales como la culpa, la angustia o la tristeza. Además, aceptar psicológicamente ciertas experiencias hace posible dirigir la energía y los recursos cognitivos hacia otras tareas y metas, y no luchar repetidamente para que desaparezcan, por lo que quizá estos estudiantes no vean obstaculizado el desarrollo de ciertas actividades que les permitan alcanzar una adecuada calidad de vida ante la presencia de emociones, sensaciones o pensamientos negativos. Por el contrario, la falta de aceptación psicológica se ha relacionado frecuentemente con la sintomatología depresiva y ansiosa y el malestar físico porque implica desgaste, procesos de rumiación y emociones negativas (Hervás, 2011).

Las implicaciones prácticas de esta investigación son diversas. En primer lugar, hace posible sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de los problemas que tienen los estudiantes, asociados a sus niveles de estrés académico. Por ello, es importante que las universidades y profesores tengan en cuenta la carga de estudio y responsabilidades que adjudican a sus estudiantes para evitar que estos sufran problemas de salud importantes. En segundo término, destaca el papel positivo que puede desempeñar la universidad en la reducción del estrés académico y de sus consecuencias entre sus estudiantes, proveyéndoles de recursos universitarios que los conduzcan a una mejor organización de su proceso de estudio y de su calidad de vida. En tercer lugar, arroja evidencia de la importancia que tiene el que el estudiante desarrolle competencias emocionales que le ayuden a afrontar mejor sus procesos de estrés; en este caso, competencias orientadas a la aceptación personal y psicológica que evite la presencia de una crítica ante la experiencia de emociones, pensamientos o sensaciones negativas que pueden, por otra parte, ser normales en determinados momentos de la vida del estudiante.

No obstante, este estudio tiene algunas limitaciones. La primera y más importante es que las interacciones entre la variable independiente (estrés) y las variables moderadoras (recursos y aceptación) tuvieron un incremento de varianza explicada de menos de uno por ciento en las variables criterio donde fueron significativas. Es a partir de un incremento de dos por ciento cuando se puede considerar que hay un buen efecto de interacción. Por lo tanto, a pesar de que este efecto fue significativo, deben interpretarse los resultados con la cautela debida. Por otro lado, el número de participantes que constituyó la muestra en los diferentes países fue desigual y la obtención de datos se hizo mediante un autoinforme en un solo tiempo, por lo que no se pueden establecer relaciones de causa-efecto. Sin embargo, el estudio tuvo como una fortaleza el hallazgo de cómo los recursos de la universidad pueden promover el bienestar entre los estudiantes y reducir así las consecuencias del estrés académico, que es algo a lo que se le ha prestado poca atención en la literatura científica. Además, exploró el rol de una faceta personal importante al momento de explicar el bienestar, esto

es, el no juicio de la experiencia interna negativa, que se engloba dentro de un constructo psicológico (*mindfulness*) que recientemente está siendo

objeto de un gran interés por parte de la comunidad científica por los beneficios que ha mostrado en la salud de las personas.

REFERENCIAS

- Arroyo, H., Rice, M., Franceschini, M.C., Valenzuela, F., Alguero, L. y Avedaño, M. (2009). *Una nueva mirada al movimiento de Universidades Promotoras de la Salud en las Américas*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Caballero C., C., Abello R., A. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cebolla A., J., García P., A., Soler R., J., Guillén B., V., Baños R., R.M. y Botella A., C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *European Journal of Psychiatry*, 26(2). Disponible en línea: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0213-61632012000200005&script=sci_arttext.
- Cohen, J. y Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Delgado M., I.L., Ayala Q., M.G., Carrasco M., L.D. y Hernández N., M.Á. (2009). Estilo de vida y riesgos para la salud en estudiantes universitarios: hallazgos para la prevención. *Revista Digital Universitaria*, 20(2), 1-14.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-511.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Ferrer A., R., García J., C., Ferrer C., R.I. y Martínez M., R. (2003). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Alicante (España): Universidad de Alicante.
- García R., R., Pérez G., F., Pérez B., J. y Natividad L., A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Glomb, T.M., Duffy, M.K., Bono, J.E. y Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 115-157.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 19(2), 347-372.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hystad, S.W., Eid, J., Laberg, J.C., Johnsen, B.R.H. y Bartone, P.T. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 421-429.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. En Y. Haruki y M. Suzuki (Eds.): *Comparative and psychological study on meditation* (pp. 161-169). Netherland: Eburon.
- Lange, I., Vio, F., Grunpeter, H., Romo, M., Castillo, M. y Vial, B. (2006). *Guía para universidades saludables y otras instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: INTA/Universidad de Chile.
- Meda L., M.M., Yáñez P., T., Guzmán R., C. y Salomón R., V. (2014). Creencias de salud-enfermedad y estilos de vida en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 14(2), 205-214.
- Mezzich, J.E., Ruipérez, M.A., Pérez, C., Yoon, G., Liu, J. y Mahmud, S. (2000). The Spanish version of the Quality of Life Index: presentation and validation. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 188(5), 301-305.
- Monzón I., M.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Muchotrigo M., P.G. (2013). Estilo de vida saludable en estudiantes de posgrado de Ciencias de la Salud. *Psicología y Salud*, 22(1), 75-87.
- Muñoz, M. y Cabiases, B. (2008). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24(2), 139-146.
- Murphy, L., Denis, R., Ward, C.P. y Tartar, J.L. (2010). Academic stress differentially influences perceived stress, salivary cortisol, and immunoglobulin-A in undergraduate students. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 13(4), 366-371.
- Nunnally Jr., J.C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill.

- Piemontesi S., E., Heredia D., E., Furlan L., A., Sánchez R., J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96.
- Pulido R., M.A., Sánchez M., L.S., Cano E., V., Méndez M., T.C., Montiel P., H. y García F., V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Salanova M., S., Martínez I., M., Bresó, E., Llorens G., S. y Grau G., R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.F. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.): *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A. y Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of nursing and physiotherapy. *Research in Nursing & Health*, 27(5), 370-377.
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in a representative sample of Spanish adults: Validation and normative data. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E82.
- Wenzlaff, R.M. y Luxton, D.D. (2003). The role of thought suppression in depressive rumination. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 293-308.
- Zunhammer, M., Eberle, H., Eichhammer, P. y Busch, V. (2013). Somatic symptoms evoked by exam stress in university students: the role of alexithymia, neuroticism, anxiety and depression. *PloS One*, 8(12), e84911.

