

# Evaluación de factores personales estresantes en estudiantes universitarios de psicología\*

*Emilio Moyano Díaz*<sup>\*\*</sup>

*Víctor Huaquín Mora*<sup>\*\*\*</sup>

*Pablo Vera Villarroel*<sup>\*\*</sup>

## Resumen

*Se evalúa cognitivamente factores personales de enfrentamiento a exigencias académicas en estudiantes de psicología y su asociación con estrés académico, según género y niveles de pertenencia al plan de estudios en una universidad pública. La muestra de 135 estudiantes responde los tests de estrés personal universitario (TEPU) y ESITEN. Se obtiene un nivel de estrés de regular a bajo, con una correlación positiva significativa entre calificación de sus condiciones personales y estrés asociado a ellas. Las mujeres puntúan más positivamente que los hombres su condición de género y edad, y ambos sexos coinciden en calificar más bajo su tiempo para estudiar, aún cuando esta condición para aquellas está asociada significativamente más a estrés que en los hombres. A medida que avanzan en su plan de estudios, los estudiantes califican mejor su capacidad para estudiar, aunque al ingreso como a la salida reportan significativamente más estrés que en niveles intermedios.*

**Palabras clave:** *estrés académico; género; plan de estudios o formación.*

---

\* Investigación financiada por el Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Universidad de Santiago de Chile.

\*\* Académicos Escuela de Psicología Universidad de Santiago de Chile.

\*\*\* Académico Departamento de Educación. Universidad de Santiago de Chile.

Correspondencia respecto de este trabajo dirigirla al primer autor. E-mail: emoyano@lauca.usach.cl

## Abstract

*Personal factors related to coping with academic demands among psychology students are cognoscitively evaluated and their link with academic stress, according to genre and level in their study program, at a public University. The sample of 135 students answers to the tests that measure personal stress levels in University (TEPU) and ESITEN. A regular to low level of stress is obtained, with a significative positive correlation among the score of their personal conditions and stress associated to it. Women show scores more positive regarding their genre and age, and both sexes show lower scores in their time to study, nevertheless in women this is associated more to stress levels than in men. As students go ahead with their study programs, they qualify in a better way their capacity to study, eventhow, in the first years as well than in the last ones, they show higher amounts of stress that in the middle years of study.*

**Key-words:** *academic stress; genre; study programs.*

Santiago de Chile ocupa el primer lugar en una lista de quince ciudades del mundo en cuanto a prevalencia de patologías mentales en su población. El porcentaje alcanza 52,5% del total de consultas en los servicios de atención primaria lo que se desglosa en alrededor de 30% depresión, 19% ansiedad generalizada y 3% dependencia al alcohol (The World Health Report, 2001). Los reportes acerca de la salud mental en el mundo muestran que una de cuatro personas sufre un trastorno mental o neurológico en algún momento de su vida, que la depresión grave es hoy la causa principal de discapacidad a nivel mundial y la quinta entre diez causas principales de carga de morbilidad y, que cada año se suicidan un millón de personas y entre 10 y 20 millones intentan hacerlo (Informe sobre la Salud en el Mundo, 2001). Aunque el costo de esta situación para las sociedades es muy alto y que la mayoría de los trastornos mentales y conductuales pueden tratarse eficazmente, para articularse una respuesta de dimensiones y eficacia necesarias se requiere, entre otras muchas acciones (incremento de asignación presupuestaria sanitaria al ítem de patologías mentales para comenzar), generar instrumentos adecuados a diferentes realidades culturales, de bajo costo y que permitan detección temprana. En el presente trabajo interesa comenzar a estudiar sistemáticamente el estrés que even-

tualmente experimentan estudiantes universitarios a lo largo de sus estudios en nuestro país y, muy particularmente, afinar instrumentos ad-hoc para su medida y evaluación.

Las teorías y definiciones de estrés han sido múltiples en el tiempo habiéndose elaborado tantas de aquellas como perspectivas disciplinares han participado en esta área. Para algunos las teorías acerca del estrés pueden ser agrupadas de modo tal que las definiciones que ellas incluyen pueden ser clasificadas como centradas en el estímulo, en la respuesta y en la interacción (Sandín, 1999). En este sentido, probablemente las más difundidas hayan sido principalmente aquellas centradas en la respuesta, cuyo origen lejano remonta a Selye (1956), seguidas por las centradas en la interacción o transacción cuyo origen parece remontarse a Lazarus como uno de sus representantes más relevantes.

De todos los modelos de estrés, el que ha tenido probablemente más influencia es la teoría del Síndrome de adaptación general de Selye (1956, 1974)). Desde 1956 hasta fines del siglo XX este autor estudió el tema del estrés y lo concibió como una respuesta no específica del cuerpo a la acción del ambiente poniendo el acento en los factores orgánicos del mismo. Bioquímicamente, sostuvo Selye, el organismo responde idénticamente a una amplia gama de productores de estrés ambiental (drogas, frío, calor etc.) sin importar lo hedónico del estímulo. No fue sino hasta más tarde que surgió el concepto de estrés psicológico bajo la consideración básica subrayada por Lazarus (1966), de que el individuo evalúa el significado y la importancia del estímulo provocador de estrés para él. Así, autores relativamente recientes, como por ejemplo, Holahan (1991, p. 186), han clasificado el estrés en dos tipos: orgánico y psicológico. Lazarus (1966) sostuvo que la evaluación de una situación como amenazante por parte de una persona causará estrés, aún cuando aquella fuese objetivamente neutra, y por lo tanto no se esperaría que lo causara. Aquel se presenta entonces como respuesta compleja del organismo que implica un estado de tensión o alerta muy elevados y que se expresa a distintos niveles; esquelético y motor, en el funcionamiento endocrino, cognitivo emocional y comportamental. De esta forma, el estrés es la respuesta a una demanda que es percibida como excesiva para las capacidades de enfrentamiento que

el sujeto evalúa que dispone. Así, se ha entendido que el estrés es un producto de demandas externas o internas que exceden a la persona y que ponen en peligro su bienestar personal (Lazarus y Flokman, 1984).

Respecto de las consecuencias del estrés se han realizado múltiples investigaciones y uno de los ámbitos probablemente más fructíferos ha sido estudiar la relación entre estrés y salud. Así, por ejemplo, se sabe que el estrés crónico puede disminuir las defensas del organismo y hacer enfermar a quien lo padece o facilitar el desarrollo de determinadas enfermedades (Eysenck, 1988; Sandín y Chorot, 1990; Calvete Zumalde y Sanpedro Olaetea, 1991; Vera-Villarroel y Buela Casal, 1999; Vera-Villarroel, 2001).

Con respecto a la forma de evaluar el estrés se ha sugerido que la evaluación de la respuesta de estrés se puede realizar mediante tres diferentes - aunque complementarios - tipos de medición: somáticas (químicas y fisiológicas), de conducta, y mediciones subjetivas (Lazarus y Cohen, 1977). Así han sido desarrolladas escalas y cuestionarios para medir el estrés especialmente en el ámbito clínico, pero ha habido un escaso desarrollo para evaluarlo en contextos o instituciones educacionales, más particularmente, para su evaluación en estudiantes de educación superior. Esto a pesar de que se sabe que las demandas de estudio en cualquier nivel del sistema educativo pueden constituirse en situaciones estresantes. Muy probablemente la situación descrita explique porqué muchos sino la mayoría de los estudios en que se analiza la relación entre estrés y salud realizados en muestras y contextos educacionales han utilizado instrumentos propiamente clínicos.

Algunos estudios acerca de la relación entre estrés y rendimiento académico han evidenciado que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor del fracaso académico igual o mayor que los aspectos cognoscitivos o intelectuales. Así, los estudiantes fracasados muestran síntomas de indefensión aprendida, baja motivación intrínseca y pobres tendencias a la realización personal y/o laboral (Sánchez, Infante Rejano y Troyano Rodríguez, 2000). En estudiantes universitarios ha sido reportado un aumento significativo de los niveles de estrés, disfunción social, somatización y de porcentaje de células HLA-DR durante el período

de exámenes, y disminuciones significativas en porcentajes y números totales de linfocitos T, células NK y células CD4 (Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000).

Con respecto a variables medioambientales, se sabe que las cualidades de diseño y comfort del espacio físico afectan el bienestar y el rendimiento de las personas en sus ambientes de trabajo -colegios, universidades, industrias, empresas etc.- dónde la luz, el sonido-ruido y la temperatura, han sido variables tradicionalmente estudiadas (Aragónés y Américo, 1998). En este sentido, es razonable esperar que estas variables afecten la calidad de la ejecución de las tareas de las personas y existe una creciente literatura en psicología ambiental con contribuciones específicas en ello. Según la teoría de la excitación, los efectos del ambiente sobre el rendimiento están mediados por un aumento en el nivel de estimulación con aumentos concomitantes en el ritmo cardíaco, la respiración y la transpiración. Según ella, el rendimiento máximo se logra con niveles intermedios de estimulación, pero desciende gradualmente a medida que la estimulación aumenta o se reduce. El nivel de excitación óptimo es menor para tareas complejas que aquel para realizar tareas simples (Holahan, 1991).

Con el objetivo de estudiar el estrés en ambientes educacionales universitarios desde una perspectiva evaluativa que incluye la apreciación de los propios estudiantes respecto de sus recursos o condiciones personales para enfrentar las exigencias académicas, se ha diseñado el Test para evaluar el Estrés Personal Universitario (TEPU). Mediante este instrumento se ha estudiado las condiciones de adaptación a las exigencias curriculares de estudiantes de ingeniería de tres universidades chilenas de distintas regiones, encontrándose moderados niveles de estrés -5.9 sobre 10- y ligeramente más altos en el subgrupo de mujeres (Huaquín, Moyano Díaz y Loaiza, 2000a).

El constructo o marco de referencia teórico utilizado en la construcción del TEPU, presume un punto medio entre tensión y relajación que se postula como lo más conveniente, a diferencia por ejemplo, del cuadro teórico que sirve de base al Test de Conducta Tipo A (Friedman y Rosenman, 1974) donde se sugiere una preferencia por los individuos Tipo

B o más tranquilos (García León, 1993; Cuesta, 1990; De la Casa 1994; Calvete Zunalde y Sampedro Olaetxea, 1991). Se espera que el sistema curricular no relaje ni tensione demasiado a los estudiantes sino que éstos sean tensionados suficientemente como para que su motivación para estudiar se incremente. El uso del test propuesto permite interpretaciones consistentes con la teoría que postula que el estrés existe siempre y que el afrontamiento del individuo frente a los estresores determina que el resultado sea positivo (eutrés), o negativo (distrés) (Lazarus, 1993). Desde esta perspectiva, se entiende el eutrés y el distrés, tanto al nivel de expectativas (esperanza y miedo) como de consecuencias (alivio y desilusión).

El objetivo del presente estudio es evaluar algunas características o factores personales eventualmente provocadores de estrés académico en estudiantes de psicología y examinar si estas evaluaciones se diferencian dependiendo del género y del nivel que cursan los estudiantes en el plan de estudios.

## MÉTODO

**Participantes:** la población de estudiantes de la Escuela de Psicología a la que pertenecen los participantes de este estudio es de alrededor de 500 estudiantes mayoritariamente mujeres, distribuidos en seis años o niveles. Se invitó a participar voluntariamente en este estudio a un máximo de 19 y un mínimo de 15 estudiantes por nivel de la formación, para completar un cuestionario sobre ambientes de aprendizaje y estrés, obteniéndose una muestra total de 135 estudiantes -90 mujeres y 45 hombres-, ubicados mayoritariamente en el tramo de edad de 18 a 20 años.

**Instrumentos:** se utilizan dos instrumentos para evaluar estrés. El TEPU (Huaquín, Moyano Díaz y Loaiza, 2000a) en versión mejorada; consta de 10 ítems tipo likert donde los participantes califican en una escala de 1 a 7 (deficiente a excelente) diez características personales y, posteriormente, el nivel de tensión (0 a 10, totalmente relajado a totalmente tenso) que le esta asociado a cada una de ellas. Este instrumento cuenta con un coeficiente de confiabilidad de 0.70 en estudiantes universitarios chilenos

reportado por sus autores. El segundo instrumento utilizado es el test de Estrés Simple y de la Tensión (ESITEN de Farquhart, 1979) que consta de 10 afirmaciones referidas a síntomas de estrés que se responden en una escala de frecuencia de tres puntos (donde 0 = rara vez, 1 = algunas veces y 2 = a menudo).

**Procedimiento:** se solicitó a un grupo de profesores de la Escuela de Psicología que en su asignatura y aulas invitaran a sus estudiantes a participar voluntariamente completando un cuestionario de opiniones sobre ambientes de aprendizaje y estrés, el que fue entregado para ser respondido in situ, por los primeros 15 y hasta un máximo de 19 voluntarios, a mediados del segundo semestre de 2001.

## RESULTADOS

El primer análisis realizado con los resultados obtenidos de la aplicación de ambos instrumentos corresponde al de confiabilidad mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. De ese modo, para el TEPU, se obtiene un coeficiente 0.66 para la subescala de factores personales y 0.67 para la de nivel de estrés o tensión. Adicionalmente, buscando aportar a la validez de construcción del TEPU se efectuó un análisis correlacional de sus resultados con aquellos obtenidos mediante la aplicación del test ESITEN. El resultado de este análisis muestra una relación esperada negativa entre los puntajes del ESITEN y los de la subescala de calificación de factores personales ( $r = -0,37$ ,  $p < 0,001$ ) y una relación esperada positiva y estadísticamente significativa entre los puntajes del ESITEN y los de la subescala de Nivel de Tensión ( $r = 0,39$ ,  $p < 0,001$ ), lo que va en la dirección de aportar a la evidencia de un adecuado nivel de validez del TEPU.

La aplicación del TEPU se expresa en resultados promedio y desviaciones estándar para la muestra total en las dos subescalas del instrumento en la tabla 1. A modo descriptivo se observa que destacan con los valores más altos (6,5/7 y 6,3/7) los ítemes “Mi condición de varón o mujer” y “Mi edad”, entre los factores personales. Por otra parte, en relación al nivel de tensión o estrés, los ítemes con puntajes más altos son “Mi tiempo para estudiar” (6,8/10) y “Mi futuro” (6,54/10).

**Tabla 1 – Medias y desviaciones estándar de los factores personales y del nivel de tensión para la muestra total (TEPU)**

ITEM	Calificaciones	Nivel de tensión
1. Mi condición de varón o mujer	6,49 (0,87)	2,13 (2,56)
2. Mi capacidad de personal para estudiar	5,43 (0,96)	5,29 (3,13)
3. Mi familia	5,83 (1,22)	4,27 (3,58)
4. Mi edad	6,26 (0,91)	3,28 (2,98)
5. Mi estado civil	6,40 (0,98)	2,37 (2,91)
6. Mi situación actual	5,29 (1,27)	5,15 (3,19)
7. Mi futuro	5,61 (1,12)	6,54 (2,79)
8. Mi tiempo para estudiar	4,68 (1,36)	6,76 (2,87)
9. Mi relación con los demás	5,79 (1,12)	2,98 (2,83)
10. Mi capacidad económica para enfrentar mis estudios	4,94 (1,71)	5,74 (3,66)

Calificaciones: 1 (pésimo) a 7 (excelente)

Nivel de Tensión: 1 (Totalmente relajado) a 10 (Totalmente tensionado)

Con el objetivo de evaluar posibles diferencias por género se realizó un análisis de comparación de medias (prueba t de student) tanto para la subescala de calificación de factores personales como para la de nivel de tensión o estrés. Como se observa en la tabla 2, existe diferencias estadísticamente significativas con respecto al ítem “ Mi condición de varón o mujer”. Si bien los participantes de ambos sexos califican positivamente su condición de género, las mujeres lo hacen más positivamente que los hombres ( $p < 0,001$ ). Lo mismo ocurre en la valorización con respecto a la edad es decir, las mujeres valoran más positivamente su edad actual que los hombres ( $p < 0,05$ ).

Ambos grupos de género coinciden en lo que califican con puntajes más bajos; su tiempo (disponible) para estudiar (4,57 y 4,91 para mujeres y hombres respectivamente), pero como veremos más adelante, se produce una diferencia significativa en la puntuación relativa a este ítem según género en lo que corresponde al nivel de tensión o estrés que le está asociado. También ambos grupos coinciden en sus puntajes más bajos, esto es; su capacidad económica para enfrentar los estudios (4,93 para ambos grupos).



**Tabla 2 – Comparación por género de la calificación de factores personales (media, desviación estándar y valor t)**

ITEM	HOMBRES (N 45)	MUJERES (N 90)	t
1. Mi condición de varón o mujer	6,18 (1,15)	6,66 (0,64)	-2,59**
2. Mi capacidad de personal para estudiar	5,24 (1,07)	5,51 (0,89)	-1,53
3. Mi familia	6,09 (0,97)	5,69 (1,31)	1,99
4. Mi edad	6,02 (0,99)	6,39 (0,86)	-2,12*
5. Mi estado civil	6,22 (0,95)	6,49 (1,00)	-1,49
6. Mi situación actual	5,13 (1,18)	5,37 (1,31)	-1,01
7. Mi futuro	5,51 (1,20)	5,66 (1,08)	-0,71
8. Mi tiempo para estudiar	4,91 (1,39)	4,57 (1,35)	1,36
9. Mi relación con los demás	5,73 (1,28)	5,81 (1,04)	-0,41
10. Mi capacidad económica para enfrentar mis estudios	4,93 (1,73)	4,93 (1,71)	-0,01

\*  $P < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

Por otra parte, en relación a lo que los estudiantes consideran más tensionante también se observa diferencias de género. Así, en la tabla 3 se puede observar que los hombres estiman más tensionante su condición de edad que las mujeres ( $p < 0,05$ ) mientras que para éstas el ‘tiempo para estudiar’ resulta significativamente más tensionante que para los hombres ( $p < 0,05$ ).

A nivel descriptivo y al interior de cada grupo de género se puede señalar que los puntajes de tensión más altos corresponden para los hombres al ítem “Mi futuro” (segundo más alto para las mujeres) y, para las mujeres, “Mi tiempo para estudiar” (segundo más alto para los hombres). En cuanto a intensidad se puede destacar que el ítem “Mi futuro” está al mismo nivel de intensidad de tensión para ambos grupos (6.42 vs 6.57) pero en cambio el relativo al tiempo para estudiar es significativamente superior el correspondiente a las mujeres (7,21 vs 5.98).

**Tabla 3 – Comparación del Nivel de Tensión por género (medias, desviación estándar y valor t)**

ITEM	HOMBRES	MUJERES	t
1. Mi condición de varón o mujer	2,64 (2,84)	1,89 (2,38)	1,54
2. Mi capacidad de personal para estudiar	5,58 (2,76)	5,09 (3,28)	0,91
3. Mi familia	3,96 (3,38)	4,47 (3,69)	-0,79
4. Mi edad	4,11 (2,83)	2,80 (2,96)	2,47*
5. Mi estado civil	2,89 (2,83)	2,05 (2,87)	1,61
6. Mi situación actual	4,98 (3,01)	5,29 (3,27)	-0,54
7. Mi futuro	6,42 (2,97)	6,57 (2,69)	-0,29
8. Mi tiempo para estudiar	5,98 (2,94)	7,21 (2,70)	-2,34*
9. Mi relación con los demás	3,52 (2,89)	2,74 (2,78)	1,51
10. Mi capacidad económica para enfrentar mis estudios.	5,57 (3,39)	5,67 (3,80)	1,46

\*  $P < 0,05$

Nivel de Tensión; 1 a 10

Por otra parte, considerando que la carrera de Psicología requiere de seis años mínimos de dedicación al estudio y dada la gran cantidad de variables que pueden afectar tanto a nivel personal como ambiental la generación eventual de estrés en los estudiantes a lo largo de su formación, se efectúa un análisis de respuestas por niveles o años cursados en el plan de estudios. Así, los estudiantes pertenecientes a primer y segundo año son agrupados constituyendo el Nivel 1, los de tercer y cuarto año el Nivel 2 y los de quinto y sexto año el Nivel 3. La comparación por niveles se realiza mediante un análisis de varianza (ANOVA) seguido de un análisis post hoc en los casos en que se encuentra una diferencia estadísticamente significativa de nivel 0,05, mediante la prueba de Tukey.

Los ítemes en los cuales se encuentra diferencias estadísticamente significativas con respecto a la calificación de los factores personales por niveles se registran en la tabla 4. La prueba de Tukey muestra que los alumnos que se encuentran en el primer nivel difieren en forma estadísticamente significativa de quienes se ubican en los otros dos niveles con relación a la capacidad personal para estudiar la que califican con una puntuación más baja. Por otra parte, los estudiantes del nivel 2 difieren en forma estadísticamente significativa de aquellos de los niveles 1 y 3 con

respecto a la calificación asignada al ítem “Mi familia” en el sentido que aquellos tienen una valoración más positiva de sus familias que éstos. Con respecto al ítem “Mi edad” los estudiantes del nivel 1 difieren en forma estadísticamente significativa de los del nivel 3 en el sentido de una calificación más positiva de su edad que éstos. Por último, los estudiantes del nivel 2 difieren en forma estadísticamente significativa de los de nivel 1 y 3 en el ítem “Mi tiempo para estudiar” por cuanto califican más positivamente su tiempo para estudiar que estos últimos.

En cuanto al nivel de tensión se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas que se registran en la tabla 5. Así, el análisis de Tukey muestra que los estudiantes del nivel 1 difieren en forma estadísticamente significativa de los otros dos niveles con respecto al ítem “Mi capacidad personal para estudiar”, en el sentido que les genera más tensión o estrés ( $p < 0,05$ ). Por otra parte, los estudiantes del nivel 2 difieren significativamente de los niveles 1 y 3 con respecto al ítem “Mi tiempo para estudiar” por cuanto reportan menos tensión o estrés asociado a su tiempo para estudiar ( $p < 0,05$ ).

**Tabla 4 – Comparación de la calificación de factores personales según tres niveles del plan de estudios o formación (ANOVA)**

ITEM	Nivel 1 (1º y 2º año)	Nivel 2 (3 y 4 año)	Nivel 3 (5 y 6 año)	F	p
Mi capacidad personal para estudiar	5,08	5,53	5,61	3,42	0,03
Mi familia	5,42	6,15	5,71	4,54	0,01
Mi edad	6,50	6,32	5,95	3,77	0,02
Mi tiempo para estudiar	4,17	5,13	4,45	7,02	0,001

Nivel 1 = 1º y 2º año, Nivel 2 = 3º y 4º año, Nivel 3 = 5º y 6º año

**Tabla 5 – Comparación del nivel de tensión según tres niveles de formación (ANOVA)**

ITEM	Nivel 1 (1º y 2º año)	Nivel 2 (3 y 4 año)	Nivel 3 (5 y 6 año)	F	p
Mi capacidad personal para estudiar	6,47	4,85	4,86	3,64	0,02
Mi tiempo para estudiar	7,78	5,64	7,62	9,74	0,001

Nivel 1 = 1º y 2º año, Nivel 2 = 3º y 4º año, Nivel 3 = 5º y 6º año

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio de evaluar desde los propios estudiantes sus características o factores personales para hacer frente a las exigencias académicas de su formación como psicólogos y determinar el grado de tensión que para ellos representan ha sido logrado. Para ello se aplicó un instrumento diseñado previamente ad-hoc como es el TEPU. De la misma forma, para asegurar la validez de este instrumento se realizó un análisis con otro instrumento utilizado previamente a nivel internacional (ESITEN). Los análisis relativos a la validez permiten tener una razonable confianza en que los resultados encontrados mediante la utilización de nuestro instrumento son datos con un grado aceptable de validez.

Un primer análisis a nivel descriptivo de la muestra de estudio muestra que el TEPU da cuenta de un nivel general de estrés personal de los estudiantes de psicología más bien bajo ( 4.4 sobre 10) a la vez que permite la identificación de algunos aspectos personales que aparecen como más productores de tensión que otros al interior de cada grupo de género y de edad, ó, según el nivel de la formación en que se encuentran.

Los estudiantes tienden a evaluar positiva o favorablemente su situación personal medida en diez características, así, se autoevalúan muy positiva o favorablemente en su condición de género, estado civil y menos favorablemente en lo que respecta a su tiempo (disponible) para estudiar. Los resultados relativos al nivel de tensión o estrés son consistentes con lo anterior; lo que menos les tensa o estresa son los aspectos que mejor evaluaron de sí mismos. Así, les tensa muy poco su condición de género, su estado civil y finalmente su edad, todo lo cual muestra cierta consistencia con los resultados de estudios previos que muestran que el nivel de estrés o ansiedad esta positiva y fuertemente correlacionado con valoraciones negativas o atribuciones externas de las situaciones que las personas viven (Vera-Villarroel y Buela-Casal, 2000).

En relación a qué características de su situación actual personal les provoca tensión, los estudiantes de la muestra aparecen con altos puntajes en los ítemes «Mi futuro» y «Mi tiempo para estudiar» lo que refleja una preocupación natural por la vida futura y, muy probablemente, por la

incertidumbre respecto de si obtendrán empleo o no entre las preocupaciones más importantes. El tiempo (disponible) hoy para estudiar parece ser algo que se evalúa como insuficiente, lo que puede deberse a factores de exigencia curricular tanto como a la realización de actividades laborales paralelas a su estudio lo que pudiera estar afectándoles. Por una parte una cierta cantidad de estudiantes trabajan para ayudarse y a sus familias en el pago de los costos de sus estudios y por otra, sin duda que las condiciones del mercado profesional de psicólogos presenta una competitividad creciente entre los profesionales provenientes de más de cuarenta programas de formación nacionales en psicología lo que por cierto es el contexto más amplio de eventual explicación de los resultados de ambos ítemes. Dilucidar si el estrés asociado a los ítemes “Mi tiempo para estudiar” y “Mi futuro” son explicables principalmente por condiciones personales o exigencias curriculares del plan de estudio o por el contrario por condiciones económicas de la sociedad relativas al campo laboral general o de la psicología en particular es una pregunta que futuros estudios podrían abocarse a responder.

Por otra parte, en relación al género, las diferencias encontradas muestran que las mujeres se sienten mucho mejor en su condición de género que los hombres lo que parece ir en la dirección de los resultados de algunos estudios recientes sobre género. Del mismo modo, ellas se sienten significativamente menos estresadas por su edad que sus pares masculinos y significativamente más tensionadas por la falta de tiempo para estudiar. En estudios previos en estudiantes universitarios de ingeniería de Santiago y regiones utilizando el TEPU se ha encontrado puntuaciones de estrés más altas que las del presente estudio (5.9 versus 4.4 aquí) y, respecto de género, en general las mujeres reportan más estrés que los hombres (Huaquín, Moyano Díaz y Loaíza, 2000). En relación a esto es interesante conjeturar algunos esbozos de hipótesis explicativas. Tal vez los estudiantes de ingeniería estén sometidos a mayor estrés académico por exigencias académicas mayores (o inapropiadas) ó tal vez no cuenten entre sus recursos personales con estrategias de afrontamiento de estrés apropiadas. Tal vez los estudiantes de psicología cuentan con éstas y tal vez también con exigencias menores ó, con una mejor pedagogía

universitaria, entre otras conjeturas posibles. En lo que concierne a diferencias de género, diversos estudios muestran que las mujeres presentan mayores índices de estrés, ansiedad y depresión y, de la misma forma, se encuentran diferencias en otras variables de personalidad y en habilidades de solución de problemas sociales respecto de los hombres (Calero, Luna, Vera-Villarroel y Trujillo, 2001).

La influencia todavía presente en nuestra sociedad de un modelo patriarcal tradicional -lo que sin duda está cambiando rápidamente en los últimos años- implica que las mujeres deban realizar tareas variadísimas, tanto domésticas como profesionales, situación que pudiera eventualmente contribuir, desde un punto de vista cultural, a explicar el sentido de "tiempo faltante" y el estrés asociado a ello. Por otra parte, también sería interesante profundizar posteriormente el análisis de variables tales como el grado de responsabilidad con el que se asumen las tareas así como el tiempo requerido para realizarlas en futuros estudios según género. También podría conjeturarse que el nivel de tensión puede estar relacionado con el ambiente mayoritariamente del mismo sexo del propio (ser mayoría, menor tensión) o mayoritariamente del otro sexo (ser minoría, mayor tensión). Tal vez, por último, haya que realizar análisis psicométricos más afinados de respuesta al ítem en función del género, futuros estudios podrían analizar éstas u otras variables e hipótesis.

Si se introduce la variable momento de la formación en que se encuentran los estudiantes ubicados en el nivel 1 (1º y 2º año) se autoevalúan como menos capaces para estudiar que los de los niveles superiores lo que resulta esperable. Por una parte, muchos estudiantes llegan a primer año de la universidad con cierto temor o expectativas de exigencias que pudieran sobrepasar sus capacidades académicas, pero a medida que progresan en la formación desarrollan las competencias necesarias y general o mayoritariamente suficientes para desempeñarse adecuadamente y a veces, brillantemente bien en sus estudios. Esto es consistente con lo que hemos registrado respecto de su evaluación del tiempo para estudiar que en el nivel 1 es regular, y a medida que progresan en la formación lo evalúan más alto o positivamente para nuevamente al final de su formación, regresar a los puntajes más bajos del nivel 1.

Sin duda que a los estudiantes los últimos años de su formación les consumen más tiempo, porque si bien aprendieron a ajustarse a las exigencias de la formación académica aparecen nuevas exigencias o demandas de orden diferente a las previas; prácticas profesionales que los vinculan responsablemente ahora sí con el mundo ‘real’ del trabajo, trabajos de titulación donde tienen que poner a prueba un conjunto de competencias académicas de investigación y profesionales, etc. El nivel de tensión que se les produce respecto del tiempo para estudiar resulta al final del plan de estudios igual que al comienzo en circunstancias que los niveles de tensión asociados a su capacidad de estudio es alto al inicio y se mantiene constante y de nivel intermedio en los niveles 2 y 3. En otras palabras, podemos afirmar que el nivel de estrés respecto del “tiempo para estudiar” se presenta aumentado (superior a 5.0) tanto al inicio como al terminar los estudios. Esto también coincide con la valorización que los estudiantes realizan de su familia, encontrándose éstas peor evaluadas precisamente en los estudiantes que inician y en lo que están terminando su formación. Creemos que lo más probable es que las características de la familia de los estudiantes universitarios permanezca estable en el tiempo, y que este resultado valorativo se explique más bien por el nivel de estrés más bien alto que los estudiantes presentan tanto al inicio como al término de la carrera. Sin perjuicio de ello, como contra argumentación, se puede señalar que existen reportes respecto de familias norteamericanas de clase media blanca al menos, dando cuenta de que el peor momento de las relaciones matrimoniales es cuando los hijos son adolescentes (Papalia, 1988), lo que de ser así también en Chile pudiera estar determinando un clima familiar y una valorización negativa de la familia.

En los planes de estudio de numerosas Escuelas de Psicología se incluye cursos o talleres de desarrollo personal o de integración de contenidos y resulta tal vez útil tener presente la información y los datos aquí entregados, ya que desde una perspectiva de formación y prevención, es precisamente en esas asignaturas donde esta información puede cobrar mayor relevancia a la hora de plantear los contenidos y habilidades a desarrollar.

## REFERENCIAS

- ARAGONÉS, J. I. y AMÉRICO, M. (1998). *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- CALERO, M. D.; LUNA, M. J.; VERA-VILLARROEL, P. E. y TRUJILLO, M. C. (2001). Un estudio de validez del inventario de solución de problemas sociales (Social Problem-Solving Inventory-R, SPSI-R). *Psicología Conductual*, 9, 373-387.
- CALVETE ZUMALDE, J. y SAMPEDRO OLAETXEA, R. (1991). Patrones individuales de al estrés: componentes cardiovasculares y subjetivos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 427-434.
- CUESTA, M. (1990). Patrón de conducta tipo A en niños y adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 233-243.
- DE LA CASA, G. (1994). Inhibición latente y recuerdo de estímulos relevantes en sujetos tipo A y B. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 289-300.
- EYSENCK, H. J. (1988). "Personality and stress as causal factors in cancer and coronary heart disease". In: JANISSE (ed.). *Individual differences stress and health psychology*. New York: W. Norton.
- FARQUHART, J. W. (1979). *The American way of life need not be hazardous to your health*. New York: W. W. Norton.
- FRIEDMAN, M. y ROSENMAN, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Fawcett.
- GARCÍA LEÓN, A. (1993). Patrón de conducta tipo A: Descripción e intervenciones terapéuticas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 307-317.
- GUARINO, L.; GAVIDIA, I.; ANTOR, M. y CABALLERO, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- HOLAHAN, Ch. J. (1991). *Psicología Ambiental. Un enfoque general*. México: Limusa.
- HUAQUÍN, M. V, MOYANO DÍAZ, E. y LOAÍZA H. R. (2000). Autopercepción del estrés en estudiantes de ingeniería. *XIV Congreso Chileno de Educación en Ingeniería*. 4, 5 y 6 de octubre del 2000. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.



- HUAQUÍN, M. V, MOYANO DÍAZ, E. y LOAÍZA H. R. (2000a). Construcción de un test para medir estrés general universitario: TEGU. *Revista Chilena de Psicología*, 21, 78-95.
- INFORME SOBRE LA SALUD EN EL MUNDO 2001 (2001). Carga de los trastornos mentales y conductuales (capítulo 2, pp. 19-45). [www.oms.org](http://www.oms.org)
- LAZARUS, R. S. (1966). *Psychological Stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_ (1993). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- LAZARUS, R. S. y FLOKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Spinger Publishing.
- LAZARUS, R. S. y COKEN, J. B. (1977). "Environmental stress". En: ALTMAN, L. y WOLHILL, J. F (ed.). *Human behavior and the environment: current research*. New York: Plenvan.
- PAPALIA, D. (1988). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- SÁNCHEZ, M. M.; INFANTE REJANO, E. y TROYANO RODRÍGUEZ, I. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 505-517.
- SANDÍN, B (1999). "El estrés". En: BELLOCH, A.; SANDÍN, B. y RAMOS, F. (ed.). *Manual de Psicopatología*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANDÍN, B. y CHOROT, P. (1990). Modelo de estrés-coping y diferenciación de trastornos psicofisiológicos. *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Valencia, 16-21.
- SELYE, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_ (1974). *Stress without distress*. Philadelphia Lippincott 14.
- THE WORLD HEALTH REPORT (2001). *Mental Health: New understanding new hope*. Ed. World Health Organization.
- VERA-VILLARROEL, P. E. (2001). Aprendizaje de respuestas inmunológicas: evidencia experimental. *Revista Colombiana de Psicología*, 10, 21-28.

- VERA-VILLARROEL, P. E. y BUELA-CASAL, G. (1999). La psiconeuroinmunología; relaciones entre los factores psicológicos e inmunes en humanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 271-289.
- \_\_\_\_\_ (2000). Relaciones entre ansiedad y estilo atributivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 137-142.

*Recebido em 2/3/2004; Aprovado em 24/2/2005*