

EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS; ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

ACADEMIC STRESS IN COLLEGE STUDENTS, SOME THEORETICAL CONSIDERATIONS

Zaida Irene Nieves Achón (1), Yanet González Nieves (2) y Marisleydis Jiménez Jorge (3)

1.- Doctora en Ciencias; Docente Titular y Jefa de la Carrera de Psicología de la Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara (Cuba). zaidana@uclv.edu
2.- Egresada del Programa de Maestría en Psicología Médica de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara (Cuba).
3.- Licenciada en Psicología egresada de la Facultad de Psicología de la de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas Santa Clara (Cuba).

Resumen

Partiendo de la tesis de concebir a la universidad como contexto de educación, formación y salud, se aborda el estrés académico en estudiantes universitarios como una problemática de salud importante que requiere de atención en las políticas educativas de estas instituciones. Las consideraciones teóricas que se plantean se sustentan en evidencias empíricas. Se reporta la alta incidencia del estrés académico en los estudiantes universitarios y se hacen descripciones que permite visualizar cuáles son las principales manifestaciones del estrés académico en correspondencia con sus principales componentes: situaciones estresantes, síntomas y estrategias de afrontamiento. Las situaciones estresantes que predominan son la sobrecarga de tareas extra clases y trabajos independientes, las evaluaciones y el tipo de trabajo que piden los profesores, la participación en clases y el tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores. Entre los síntomas que experimentan ante esta situación, predominan en el orden psicológico la inquietud y los problemas de concentración; en el físico, los dolores de cabeza y migraña, la somnolencia o mayor necesidad de dormir; en el orden comportamental, el desgano para realizar las labores escolares. Las estrategias más frecuentes fueron la habilidad asertiva, la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, la ventilación y confidencias.

Palabras clave: estrés académico, situaciones estresantes, síntomas, estrategias de afrontamiento, estudiantes universitarios.

Abstract

Starting from the thesis of conceiving college as context for education, training and health, it addresses the college academic stress as a major health problem that requires attention in the educational policies of these institutions. The theoretical considerations that arise are based on empirical evidence. It's reported the high incidence of academic stress in college students and descriptions are made to visualize what the main manifestations of academic stress are in correspondance with its main components: stressful situations, symptoms and coping strategies. The predominant stressful situations are the overload of extra classes tasks and independent work, evaluations and the type of work that teachers ask, class participation and limited time to do the work that teachers ask. Among the symptoms experienced in this situation, the prevailing symptoms in the psychological order are the anxiety and the concentration problems, in the physical order are the headaches and migraine, the drowsiness or the increased need for sleep, and in the behavioral order

is the reluctance to perform school work. The most common strategies were assertive skills, developing a plan and the execution of their tasks, the ventilation and the confidences

Keywords: academic stress, stressful situations, symptoms, coping strategies, university students.

Introducción

Con la intención de establecer nuevas aproximaciones teóricas a la concepción de la Universidad como un contexto de formación, educación y salud, en tanto se identifica como una nueva Situación Social de Desarrollo para los jóvenes que ingresan a ella, el presente trabajo se enfoca hacia el *estrés académico*, desde la acumulación de evidencias empíricas que revelan la presencia de este estado psicológico como uno de los principales factores de riesgo para la salud mental de los estudiantes universitarios. El ingreso a la Universidad usualmente coincide con el segundo estadio de la adolescencia y a su vez, constituye la entrada a una Situación Social de Desarrollo que se distingue por nuevas complejidades para el desenvolvimiento de los jóvenes. Este tránsito obliga a los jóvenes a desarrollar una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permitan una adaptación activa a las nuevas exigencias, nuevos tipos de interacciones entre iguales, de pareja y también a las nuevas oportunidades de libertad y de placeres ya mucho más independientes del tutelaje familiar.

De este modo, el desarrollo psicológico de los adolescentes que ingresan a la Universidad deberá reajustarse al aumento del rigor del estudio, la multiplicidad de tareas docentes, de relaciones sociales, etcétera. En esta situación, resulta fundamental que los adolescentes estén preparados para evitar cualquier conducta riesgosa y establecer un equilibrio entre las nuevas exigencias, las alternativas de desarrollo y su bienestar.

La sistematización de los avances teóricos en el estudio de estrés como un proceso desde los modelos transaccionales, en el que la evaluación o valoración que hace el sujeto de la demanda de la situación, provoca cambios en la forma de actuar en función de dicha valoración (Martín, M. y J. Grau en González F., 2007), plantean la necesidad de profundizar en el estrés que se genera en los estudiantes universitarios vinculado a las exigencias de este contexto educativo, de ahí que lo declaramos como objeto de estudio.

Desarrollo

La propuesta vigotskiana de la categoría Situación Social de Desarrollo ¹ indudablemente emerge como ley dinámica del desarrollo psicológico, en tanto posibilita explicar y comprender la relación dialéctica entre las condiciones internas (biológicas y psicológicas) y las condiciones externas (histórico culturales) en cada momento del desarrollo, como determinantes de las nuevas formaciones psicológicas que caracterizan cada edad, con sus expresiones a nivel individual.

¹La **Situación Social de Desarrollo (SSD)**, construye el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período. Al referirse a la misma Vygotski expresa: "Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esa edad. Denominamos esa relación como situación social de desarrollo en dicha edad" (Vygotsky, 1984, p.1984).

Desde esta perspectiva teórica, resulta imprescindible reflexionar acerca de algunas características psicológicas del o de la joven en esta edad y de las condiciones de vida y educación en que se desenvuelven en la Universidad como una nueva Situación Social de Desarrollo. Como joven, el/la estudiante universitaria ha alcanzado un desarrollo de su identidad personal que le posibilita niveles superiores de autodeterminación y autocontrol de su vida, con una gran intencionalidad en la dirección de su comportamiento y con intereses, motivaciones y proyectos profesionales usualmente estructurados; a su vez, en el propio contexto universitario se desarrollan sistemas de actividades (proceso de enseñanza, estudio, autoaprendizaje, etc.) y de comunicaciones (relaciones con los profesores, con los iguales de amistad, compañerismo, de aprendizaje, de pareja, etc.) que no sólo facilitan, sino también potencian, dichos desarrollos.

Sin embargo, hay que señalar las complejidades tanto del sistema de actividades (con la superioridad de las demandas académicas, el tiempo disponible para su cumplimiento, la coincidencia de ellas en los mismos espacios temporales, el rigor del sistema evaluativo, por mencionar algunas), como del sistema de comunicación (teóricamente más simétrico, participativo y con tendencia al diálogo como soporte principal). En este entramado de nuevas situaciones de actividad y comunicación se destaca el papel activo, consciente y volitivo del estudiante, que las asume desde su percepción de la controlabilidad de la situación. La percepción de controlabilidad de la situación constituye un determinante importante del comportamiento del sujeto.

Estas consideraciones de la Universidad como Situación Social de Desarrollo emergen también desde otras perspectivas teóricas, Polo, A. (1996) refiriéndose al cambio de la universidad de “élite” (tanto social como institucional) a la universidad de “masas”, habla de las diferencias entre las nuevas exigencias académicas y los hábitos de trabajo adquiridos en los niveles anteriores. La autora introduce, en la relación del alumno universitario con las nuevas exigencias, el desarrollo de la competitividad, argumentando que son muchos los estudiantes y no tantas las oportunidades del mercado laboral.

Desde nuestra perspectiva teórica en principio ubicamos el desarrollo de la competitividad en el nivel individual, en la cual teóricamente se da una función integral de lo cognitivo, afectivo y volitivo con una expresión importante del planteamiento de metas académicas en el alumno. Igual involucra, con una connotación diferente, las relaciones e interacciones con los iguales que comparten en el contexto universitario, cada uno afanado en su desarrollo profesional competente.

Es importante referir que los significados mayormente compartidos acerca de la Universidad como contexto educativo, tanto por quienes están dentro del mismo como por los que lo miran desde afuera, se organizan alrededor de la misión de esta institución en la formación de profesionales de las más disímiles especialidades de la ciencia y la técnica. En esta representación social muchas veces se alcanza a divisar la relación formación profesional-desarrollo humano, pero no siempre se valora en todas sus dimensiones las potencialidades del contexto universitario como oportunidad de promoción de salud y de prevención de riesgos en función del bienestar y la calidad de vida de los jóvenes y adultos que se desenvuelven en el mismo (Nieves, Z., y otros, 2010:2).

El enfoque de riesgo relaciona las nociones de vulnerabilidad y exposición al peligro; vulnerabilidad en términos de aquellos aspectos deficitarios del propio desarrollo y del entorno que confluyen en una mayor probabilidad del daño. De esta

suerte, cada etapa del ciclo vital tendría sus riesgos específicamente determinados por las destrezas que permiten las condiciones biológicas, así como por los canales de capacitación, apoyo y protección que la sociedad brinda; de igual forma las consecuencias destructivas del riesgo varían con ajuste a esta lógica.

Dentro de los principales riesgos de salud mental se identifican en la literatura:

- Percepción del estado de salud,
- Sueño (cantidad de horas, condiciones del sueño y horario),
- Hábitos tóxicos (tabaquismo, consumo de alcohol, consumo de drogas),
- Uso del tiempo de ocio y recreación,
- Práctica de ejercicios,
- Percepción de estrés,
- Sexualidad (satisfacción, estabilidad, seguridad),
- Ideación suicida.

Las consecuencias destructivas del riesgo varían durante el ciclo vital en relación con los procesos de maduración en el plano biológico, social y psicológico. La vulnerabilidad al peligro se modifica con arreglo a las condiciones de protección y los recursos adaptativos personales.

Desde estas perspectivas, muchos autores se han focalizado hacia la consideración de la Universidad como contexto potencialmente generador de estrés, Fisher (1984, 1986) considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes porque el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador —con otros factores— del fracaso académico universitario.

El estrés en la educación es un tema emergente de atención e investigación, sin embargo, suele ser invisible muchas veces para las autoridades educativas y para los docentes. Incluso cuando la responsabilidad en el tema salud escolar tiene cobertura legal en la mayoría de las naciones.

Las perspectivas de análisis de la categoría estrés pueden ser estudiadas desde tres enfoques:

- La perspectiva basada en la respuesta,
- La perspectiva basada en el estímulo,
- La perspectiva transaccional de proceso.

Partiendo del último enfoque mencionado; la respuesta de estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio. Se considera que una persona está en una situación estresante, bajo un estrés o bajo un esfuerzo, cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan demandas conductuales que resultan difíciles poner en práctica o satisfacer. Depende tanto de la demanda del medio como de los recursos propios para enfrentarse a él (Lazarus & Folkman, 1986). Se trata en última instancia de las interacciones entre las demandas del medio externo o interno, y la manera en que el sujeto percibe que puede dar respuesta a esas demandas.

En relación con la expresión del estrés visto como un problema de salud escolar se registra la diversidad semántica con que se maneja este fenómeno:

Estrés estudiantil,
Estrés universitario,
Estrés escolar,
Estrés de examen,
Estrés académico.

De igual manera existe una cuestión de orden metodológico que se debe señalar y es, la insuficiente existencia y a la vez, la diversidad de técnicas e instrumentos para evaluar o “medir” el estrés que se produce en los contextos escolares, lo cual refleja en última instancia la multiplicidad de enfoques para analizar un mismo fenómeno. En general se emplean cuestionarios (Barraza, 2005, 2007), inventarios (Polo, Hernández y Pozo, 1994) o escalas (Viñas y Caparrós, 2000) en su modalidad de autoinforme.

En la literatura suele ser más frecuente el planteamiento de estrés académico y se define acotando su expresión particularmente a alumnos de los niveles superiores de educación, que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que van a desarrollar en el ámbito escolar y que se presenta como distrés (Barraza, 2005).

Barraza (2006) propone un modelo conceptual desde la perspectiva sistémico-cognoscitiva y conceptualiza el estrés académico como un estado psicológico de la persona e identifica tres momentos: en el primero el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores; en el segundo, los estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) y en el tercero, ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. O sea se distinguen tres componentes fundamentales, las situaciones estresantes, los síntomas y las acciones de afrontamiento.

Los resultados de la investigación realizada por Noda, D., Pérez, M. y Nieves, Z. (2009) en estudiantes universitarios de primer año evidenciaron como principal factor de riesgo la percepción de estrés ante el estudio, predominante además en mujeres más que en hombres. En la caracterización de los principales factores de riesgo y atendiendo a la propia subjetivación de los estudiantes se encontró que el estrés ante el estudio se relaciona en gran medida con la inserción y adaptación al nuevo contexto educativo, la distribución de los horarios docentes, vivenciado por los alumnos como incertidumbre ante las exigencias del estudio, inseguridad en relación con los resultados académicos e insatisfacciones con la relación alumno-profesor en el contexto universitario.

La perspectiva actual de la investigación mencionada se ha orientado hacia la continuidad de la temática con la intención de identificar no sólo los principales factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés, sino también sus posibles interacciones en estudiantes universitarios, cuya perpetuación pudiera conllevar a la aparición de estados de insatisfacción y desequilibrio psicológico teóricamente identificables como manifestaciones de estrés académico.

En un estudio descriptivo correlacional realizado durante el curso académico 2010-11 con alumnos de 1ero y 3er años, se encontró una tendencia al predominio de la vulnerabilidad al estrés, la percepción de estrés fue identificada en niveles altos de incidencia (87, 50 % de estudiantes de 1er año y el 54,1 % de los estudiantes de 3ero) (Namalyongo, A., Nieves, Z. 2011).

De los resultados de la investigación mencionada se identificaron como factores de riesgo de mayor incidencia: La edad del alumno y su correspondencia con el año académico. Se encontró que los alumnos del primer año son más vulnerables al estrés que los de 3ero ya que en la medida que el año de estudios es mayor, la vulnerabilidad al estrés disminuye. Estos resultados podrían ser reinterpretados desde los procesos de adaptación del alumno a la universidad como situación social de desarrollo.

Como otro de los principales factores de riesgo se describen el número de horas de sueño y la estabilidad en los horarios de sueño del alumno. Los resultados indican que cuando el alumno duerme menos de siete horas resulta más vulnerable al estrés, sin embargo, si mantiene estabilidad en los horarios de acostarse y levantarse la vulnerabilidad disminuye. Esta relación se describe en el estudio como la principal función integral de riesgo encontrada. De manera que el no dormir al menos siete horas diarias es un factor de riesgo y de vulnerabilidad al estrés muy alto; pero si al menos existe estabilidad en el horario de acostarse y levantarse, el riesgo se atenúa. De esta suerte la estabilidad en el horario de sueño resultó un modificador del riesgo, cuestión de gran valor práctico a punto de partida de la organización, distribución y planificación del tiempo del alumno; en el que se deben combinar y alternar los horarios académicos, de estudio independiente, de ocio y descanso. Se conocen las dificultades del alumno para planificar y controlar adecuadamente el uso de su tiempo y la tendencia a sacrificar el horario de sueño para suplir los déficit en el estudio y para la satisfacción de placeres (Namalyongo, A., Nieves, Z. 2011).

Otra cuestión muy relacionada con la anterior son las interacciones entre los factores de riesgo que se refieren al número de horas diarias dedicadas al sueño y el número de horas dedicadas a ver la televisión y videos este último con una expresión de correspondencia a mayor exceso en el número de horas dedicadas a esta actividad mayor vulnerabilidad al estrés.

Atendiendo al modelo sistémico-cognoscitiva de Barraza (2003), donde se destaca la condición del estrés académico como estado psicológico de la persona, se identifican un conjunto de posibles estresores:

- Competitividad grupal,
- Sobrecarga de tareas,
- Exceso de responsabilidad,
- Interrupciones del trabajo,
- Ambiente físico desagradable,
- Falta de incentivos,
- Tiempo limitado para hacer el trabajo,
- Problemas o conflictos con los asesores,
- Problemas o conflictos con los compañeros,
- Las evaluaciones,
- Tipo de trabajo que se te pide.

En los estudios realizados por Polo, Hernández y Pozo (1996) se plantean también como posibles estresores:

- Realización de un examen,
- Exposición de trabajos en clase,

- Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.),
- Interrupciones del trabajo,
- Subir al despacho del profesor en horas de tutorías,
- Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.),
- Masificación de las aulas,
- Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas,
- Competitividad entre compañeros,
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.),
- La tarea de estudio,
- Trabajar en grupo.

Jiménez y Nieves (2013) realizaron el proceso de adaptación del Inventario SISCO del Estrés Académico de Arturo Barraza (2007) en estudiantes universitarios cubanos.

Como resultado de la aplicación del inventario a una muestra de 344 estudiantes de las diferentes carreras de la UCLV, seleccionados aleatoriamente, se identificó la presencia de sentimientos de preocupación o nerviosismo en 313 estudiantes (91.3%). Estos datos revelan altas frecuencias del fenómeno estudiado. Estos resultados son similares al de otras investigaciones (Polo et al., 1996; Barraza, 2003; Rodríguez, 2004; Barraza, 2005; Barraza, 2008; entre otras), cuestión que avala la importancia de su estudio.

Como se observa en la Tabla # 1 existe un predominio del estrés académico profundo en la muestra (44%), datos que expresan la incidencia de éste en los alumnos investigados, sin embargo, obsérvese que entre los que expresan estrés moderado (36,15%) y leve (19,82) el porcentaje alcanza el 55,97 %. En las investigaciones de Barraza (2003, 2005, 2008) los resultados fueron semejantes en cuanto a la expresión del estrés moderado, no siendo así para los demás niveles. No obstante, las diferencias entre los niveles moderado y profundo en la muestra investigada, no es significativa. Otro análisis interesante resulta de calcular los alumnos que se ubican entre los niveles, moderado y profundo que sería el 80,15% de la muestra global.

Tabla 1.
Cantidad de alumnos por nivel de estrés académico

	Estrés académico leve (0-33)	Estrés académico Moderado (34-66)	Estrés académico profundo (67 -100 o más)
Cantidad de alumnos	68	124	151
%	19,82	36,15	44

En relación a la intensidad con la que se manifiesta el estrés académico un 55.3% lo calificó de “Mucho” o “Bastante” y si se incluyen los casos que expresaron el nivel como “Regular” el porcentaje es de más del 90%. Hay muy pocos casos que

lo califican de “Algo” (7.3%) o “Poco” (2.6%) de manera que como tendencia general puede afirmarse que los estudiantes no solo manifiestan preocupación o nerviosismo, sino que la gran mayoría lo experimenta con una intensidad considerable.

Además de la presencia y la intensidad del estrés académico, el Inventario SISCO explora las situaciones (consideradas teóricamente estresantes) y la frecuencia con la que se presentan en los estudiantes universitarios.

Tabla 2.

Frecuencia con que le inquietan diversas situaciones.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
La competencia con los compañeros del grupo.	196	69	35	3	10
Sobrecarga de tareas extraclases y trabajos independientes.	8	28	99	110	68
Las evaluaciones de los profesores (preguntas de control, seminarios, clases prácticas, trabajo de control, exámenes, etc.).	8	20	74	113	98
El tipo de trabajos que piden los profesores (búsquedas bibliográficas, monografías, proyectos, tareas investigativas, etc.).	29	53	112	80	39
No entender los temas que se abordan en las clases.	51	81	125	35	21
Participación en clases (responder a las preguntas que realiza el profesor, exposiciones de tareas, clases prácticas, seminarios, etc.).	62	82	103	47	19
Tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores.	23	37	109	78	66

De manera similar otras investigaciones sobre el tema han arrojado a resultados muy cercanos a los presentados (Polo et al., 1996; Celis, Bustamante, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; Barraza, 2003; Rodríguez, 2004; Barraza, 2005).

Los principales estresores identificados por los estudiantes universitarios estudiados son:

- La sobrecarga de tareas extra clases y trabajos independientes. Obsérvese que un 53,93 % de los alumnos identifican su presencia casi siempre o siempre.
- Las evaluaciones de los profesores (preguntas de control, seminarios, clases prácticas, trabajo de control, exámenes, etc.). Es identificado en un 63.93 % de los alumnos casi siempre o siempre
- El tipo de trabajos que piden los profesores (búsquedas bibliográficas, monografías, proyectos, tareas investigativas, etc.). Es reconocido por un 36.06 % de los alumnos que lo identifican casi siempre o siempre.

- La participación en clases (responder a las preguntas que realiza el profesor, exposiciones de tareas, clases prácticas, seminarios, etc.). Un 20 % de los alumnos lo ubican en casi siempre o siempre.
- El tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores es identificado por un 43.63 % de los alumnos con la frecuencia casi siempre o siempre.

En cuanto a las frecuencias (autoevaluadas) de las reacciones o síntomas en el orden psicológico, físico y comportamental también se registraron resultados similares a investigaciones realizadas con anterioridad (Barraza, 2003; 2005; 2008).

Tabla 3.
Reacciones psicológicas, físicas y comportamentales.

Reacciones psicológicas

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	39	54	146	53	21
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	65	87	101	39	21
Ansiedad, angustia o desesperación.	57	73	122	43	18
Problemas de concentración.	34	71	122	57	29
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	163	83	41	21	5

Reacciones físicas

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).	116	73	78	31	15
Fatiga crónica (cansancio permanente).	169	60	52	23	9
Dolores de cabeza o migrañas.	84	75	95	41	18
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	187	71	38	10	7
Rascarse, morderse las uñas, frotarse diferentes partes del cuerpo, etc.	148	68	57	25	15
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	71	39	98	66	39

Reacciones comportamentales

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	132	98	61	14	8
Aislamiento de los demás.	173	80	45	9	6
Desganos para realizar las labores escolares.	38	48	135	67	25
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	110	58	70	43	32

Como se observa en la tabla anterior las reacciones que sobresalen en el orden psicológico son: la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). Se reconoce en el 22.42 % de los alumnos que identifican experimentarlo casi siempre o siempre así como los problemas de concentración que se reconocen por un 26.06 % de ellos que identifican tenerlo casi siempre o siempre. En el orden físico resaltan: los dolores de cabeza y migrañas. Obsérvese que el 17.87 % de los alumnos identifican experimentarlo casi siempre o siempre. La somnolencia o mayor necesidad de dormir, se reconoce por el 31.81 % de los alumnos que lo identifican casi siempre o siempre. En el orden comportamental aparecieron menos afectaciones muy frecuentes, de hecho solo, que también tiene carácter académico: desgano para realizar las labores escolares. Obsérvese que el 27.87 % de los alumnos lo experimentan casi siempre o siempre.

Tabla 4.
Estrategias individuales de afrontamiento.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	44	44	89	79	56
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	41	53	100	72	46
Elogios a sí mismo.	136	58	60	35	23
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa o culto).	188	48	33	18	25
Búsqueda de información sobre la situación.	118	67	82	26	19
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa).	61	59	107	64	21
Uso de psicofármacos.	253	27	25	5	2

Las estrategias más frecuentes a nivel universitario fueron:

- La habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). Obsérvese que el 40.90% de los alumnos lo identifican casi siempre o siempre.
- La elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. Se reconoce en el 35.75 % de los alumnos que lo identificaron casi siempre o siempre.
- La ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa). El 25.75 % expresa experimentarlo casi siempre o siempre.

Reflexiones finales

El tema de salud abordado constituye una problemática fundamental en el contexto universitario, sin embargo el estado del arte apunta a una situación desfavorable en tanto aún no se le concede la prioridad necesaria en la práctica educativa, lo cual supone política educativa y preparación del docente.

La evaluación y pronóstico del estrés académico en estudiantes universitarios constituye un tema de gran valor para la labor psicoeducativa individual, que nos sugiere la reflexión acerca de cuestiones tales como las características y exigencias de las demandas del entorno académico en la universidad y la estimulación del desarrollo de los recursos personales de que dispone el alumno para favorecer el equilibrio entre ellos.

Referencias

- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*. Hermsollo. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2006), *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*, Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3): 110-129
- Barraza, A. (2007). El estrés de examen. *Revista PsicologiaCientifica.com*, 9(61). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-306-1-el-estres-de-examen.html>.
- Barraza, A. (2007). *Estrés académico. Un estado de la cuestión*, disponible en la Biblioteca Virtual de Psicologiacientifica.com.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina.*, 62(1), 25-30.
- Hernández, J.M.; Polo, A.; Pozo, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico*. Servicio de Psicología Aplicada. U.A.M.
- Jiménez M. y Nieves, Z. (2013). *Adaptación y validación del Inventario SISCO del Estrés Académico a la población universitaria cubana*. Proyecto de investigación en desarrollo. Santa Clara. UCLV.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1986). *Stress in academic life*. Mental assembly line.

- Guillén, A. y Nieves, Z., (2009). *Diagnóstico de la calidad del aprendizaje en los alumnos que cursan la carrera de psicología en la modalidad semipresencial*. Tesis de Maestría no publicada. Santa Clara. UCLV.
- Lazarus, R. &. (1986). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Namalyongo, A., Nieves Z. (2011). *Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría no publicada. Santa Clara. CLV.
- Nieves, Z., Herrera, L. F. y Molerio, O. (2009). *La Universidad: un espacio imprescindible para el fomento de salud*. ISBN 978-959- 250- 382-3.
- Noda, D., Pérez, M, Nieves, Z. (2009). *Propuesta de estrategia de Orientación Educativa para Detención y Atención de estudiantes con factores de riesgo en la modalidad presencial de la Educación Superior*. Tesis de Diplomado.
- Martín, M. y J. Grau en González F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. Editorial Ciencias Médicas. Ciudad de la Habana
- Polo, A. H. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios . *Revista Ansiedad y Estrés* , (2): 159-172.
- Polo, A., Hernández, J.M., Poza, C. (1994). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vygotsky, S. L. (1984). *Obras completas Tomo V. Fundamentos de defectología*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Viñas Poch, F. y Caparrós Caparrós, B. (2000). *Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios*. *Psicología.com*, Vol. 4, (1).