

Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad

Pablo Chust Hernández^a, Francisco Javier Tortajada Blanca^b

^aServicio de Orientación Universidad Católica de Valencia, Escuela de Doctorado Universidad de Valencia, pablo.chust@ucv.es, ^bServicio de Orientación Universidad Católica de Valencia, Escuela de Doctorado Universidad de Valencia, fj.tortajada@ucv.es.

Abstract

Objectives: To analyze the most frequent academic stress levels in new university students at the Catholic University of Valencia, as well as the differences in the level of stress according to sex, age and the way which university is accessed (Professional Training and Secondary School), the Secondary School branch pursued (Sciences and Technology, Social Sciences and Humanities). The main research question suggested was: which are the most frequent stress levels in new university students?. Method: descriptive cross-sectional study, carried out on 1465 new students in a variety of 28 degrees from the Catholic University of Valencia, who responded to the Academic Stress Questionnaire at the University. Results: The academic situations that caused greater stress to the students were "Lack of time to complete academic activities", "Academic Overload", "Exhibition of class work" and "Examination". Women showed higher levels of academic stress than men. Situations related to academic obligations exerted more stress in students coming from Professional Training. In contrast, students coming from Secondary School showed lower stress levels than those coming from Professional Training in terms of oral expression and expressing ideas. Students belonging to Social Sciences and Humanities presented greater stress than those of Science and Technology in situations related to academic obligations, record and future perspectives. Regarding age, direct correlation was observed in stress caused by academic obligations and inverse correlation was ascertained in stress caused by the oral expression and communication of ideas. Discussion and conclusions: "Lack of time to complete Academic Activities", "Academic Overload", "Exhibition of class work" and "Examination" constitute the most frequent stress levels in new university students. Results are analyzed and implications for the practice are suggested.

Keywords: *academic stress, academic achievement, college students, secondary school, vocational training.*

Resumen

Objetivos: Analizar los estresores académicos más frecuentes en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en grados de la Universidad Católica de Valencia, así como las diferencias en el nivel de estrés en función del sexo, edad y vía de acceso a la universidad (Ciclos Formativos y Bachillerato), del tipo de Bachillerato (Ciencias y Tecnología, Ciencias Sociales y Humanidades). Cómo pregunta de investigación se propone: ¿Cuáles son los estresores más frecuentes en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso? Método: estudio descriptivo de corte transversal, llevado a cabo sobre 1465 estudiantes de nuevo ingreso en 28 titulaciones de la Universidad Católica de Valencia, que respondieron al Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU). Resultados: Las situaciones académicas que mayor estrés producen a los estudiantes son “Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas”, “Sobrecarga académica”, “Exposición de trabajos en clase” y “Realización de exámenes”. Las mujeres presentan mayor estrés académico que los hombres. Los estudiantes provenientes de Formación Profesional presentan mayor estrés en las situaciones relativas a las obligaciones académicas que los de Bachiller, y estos a su vez presentan mayor estrés que los primeros en las situaciones relativas a la expresión y comunicación de ideas. Los alumnos provenientes de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades presentan mayor estrés que los de Ciencias y Tecnología, en las situaciones relativas a las obligaciones académicas y a las de expediente y perspectivas de futuro. Con respecto a la edad, se observa una correlación directa con el estrés causado por las obligaciones académicas e inversa con el causado por la expresión y comunicación de ideas. Discusión y conclusiones: La “Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas”, “Sobrecarga académica”, “Exposición de trabajos en clase” y “Realización de exámenes” constituyen los estresores más frecuentes en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Se analizan los resultados y se sugieren implicaciones para la práctica.

Palabras clave: *Estrés académico, rendimiento académico, estudiantes universitarios, Bachillerato, Ciclos Formativos*

1. Introducción

La entrada a la universidad constituye un cambio radical en la vida del estudiante, que supone modificaciones significativas en el contexto educativo y en el afrontamiento de nuevas situaciones (Pulido et al., 2011). Este cambio constituye un periodo de vulnerabilidad en el estudiante nuevo (Dyrbye et al., 2006), que puede dar lugar a ansiedad y estrés, como respuesta a la falta de control sobre el nuevo contexto, a los primeros exámenes, a la exigencia de exponer en público, al paso de un ambiente docente personal a uno más impersonal o al cambio en el entorno social (Leary y DeRosier, 2012; Rodgers y

Tennison, 2009; Martín, 2007; DeBerard et al., 2001). La evidencia muestra que algunos estudiantes son capaces de adaptarse a estos cambios y desafíos, mientras que otros los viven con una tensión creciente (Baghusrt y Kelley, 2014; García-Ros et al., 2012).

En efecto, el estrés y el burnout son problemas significativos y generalizados en la educación superior, y constituyen un problema que se da en un gran número de estudiantes universitarios (Lin y Huang, 2014; García-Ros et al., 2012; Byrd y McKinney, 2012; Vollestad et al., 2012). Cuando el estrés se produce a partir de las demandas y exigencias propias del contexto académico, sin que intervengan de forma significativa aspectos externos a la vida académica, se denomina estrés académico (Arribas, 2013)

El estudio del estrés académico adquiere una especial relevancia cuando se observan los efectos que provoca en los estudiantes. Se sabe que es un factor de riesgo para el agotamiento y el burnout (Rudman y Gustavsson, 2012; Boudreau et al., 2004), para la depresión (Cole et al., 2015; Xu et al., 2014), que tiene efecto negativo sobre la mala salud mental (Feldman y cols, 2008), y que puede interferir en el aprendizaje (Hamaideh et al., 2017; Robotham y Julian 2006; Lumley y Provenzano, 2003; Martín, 2007; Misra y McKean, 2000) y en el ajuste a la universidad (Choi y Lee, 2012)

Por otra parte, conviene estar atentos al estrés académico en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, ya que diversos estudios apuntan que estos manifiestan niveles de estrés más elevados que los de los estudiantes de cursos superiores (Martín, 2007; Lo, 2002; Misra y McKean, 2000), debido a que los estudiantes noveles se encuentran en un momento de transición y adaptación al sistema universitario que puede aumentar su vulnerabilidad (Dyrbye et al., 2006; Sand et al., 2005; Corominas e Isis, 1998) y a que todavía no han adquirido las competencias para el afrontamiento eficaz de los estresores académicos (Misra y McKean, 2000; Polo et al., 1996)

Los estudios existentes suelen valorar los estresores académicos y clínicos en conjunto, o centrarse en otro tipo de estresores, como los sociales, personales, familiares y económicos (Pulido-Martos et al., 2012). En contraste, y según nuestro conocimiento, existen escasos estudios que valoren el estrés académico en ausencia de otras fuentes de estrés, al inicio de los estudios universitarios, y su relación con la vía de acceso a la universidad.

2. Objetivos

- Analizar los estresores académicos, medidos por el Cuestionario de Estrés académico en la Universidad (CEAU), que más y menos afectan a los estudiantes universitarios al principio de la carrera.
- Analizar las diferencias en el nivel de estrés académico en función de variables sociodemográficas (sexo, edad) y de acceso a la universidad (vía de acceso).

3. Desarrollo de la innovación

3.1. Diseño del estudio

Para el presente estudio se utilizó un diseño descriptivo transversal.

3.2. Población y muestra

La población de estudio estuvo compuesta por todos los estudiantes de nuevo ingreso en todos los Grados de la Universidad Católica de Valencia, en el curso 2017-2018. No se excluyó ningún alumno. Para participar tenían que cumplir los siguientes criterios de inclusión: haber acudido a clase el día del pase de encuestas, comprender adecuadamente el idioma español escrito y mostrar su conformidad con participar en el estudio firmando un consentimiento informado.

3.3. Instrumentos utilizados

La variable principal del estudio es el Estrés académico, que se midió a través del Cuestionario de Estrés académico en la Universidad (CEAU) (García-Ros et al., 2012). Es un instrumento de 19 ítems relativos a situaciones académicas potencialmente estresoras en el ámbito universitario. Cada ítem se valora con una puntuación de 1 (“nada de estrés”) a 5 (“mucho estrés”). El cuestionario consta de 4 subescalas:

- Subescala 1 “Obligaciones académicas” (en adelante S1-OA): Nivel de estrés relacionado con la realización de tareas, actividades y pruebas de evaluación en las distintas materias. Sus elementos se relacionan con la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de responsabilidades por cumplir con las obligaciones académicas y la realización de exámenes.
- Subescala 2 “Expediente y perspectivas de futuro” (en adelante S2-EF): Nivel de estrés generado por la anticipación de situaciones o potenciales problemas académicos futuros, tales como concluir los estudios en los plazos estipulados, obtener calificaciones elevadas, mantener o conseguir una beca para seguir estudiando, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados.
- Subescala 3 “Dificultades interpersonales” (en adelante S3-DI): Nivel de estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como el relacionado con la competitividad académica.
- Subescala 4 “Expresión y comunicación de ideas” (en adelante S4-EC): Nivel de estrés en las situaciones que exigen exponer y expresar ideas propias, ya sea en la presentación de trabajos, la participación e intervención en las actividades de clase o interactuar con los profesores en horario de tutorías.

Se analizaron variables sociodemográficas, (sexo y edad) y variables de acceso a la universidad (modo de acceso) con ítems de creación propia.

3.4. Recogida de datos

La recogida de datos se realizó en Septiembre de 2017, el 1º día de clases. Las encuestas fueron administradas por el equipo de orientación psicológica y psicopedagógica de la universidad.

3.5. Aspectos éticos

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Sociedad Valenciana de Bioética, en el mes de agosto de 2017. Se aseguró la confidencialidad de datos a todos los participantes.

3.6. Análisis estadístico

El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS v23.0.

Para describir las variables se utilizó la estadística descriptiva. Se utilizaron medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviaciones estándar) y porcentajes de las variables analizadas.

Para evaluar la normalidad de las variables se utilizó la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov.

El cálculo de correlaciones se realizó utilizando el coeficiente de correlación de Pearson para aquellas variables que mostraron una distribución normal, considerando una correlación estadísticamente significativa con valores de $p < 0,05$.

La comparación de medias de dos grupos se realizó mediante la prueba T Student, considerando que existen diferencias estadísticamente significativas con valores de $p < 0,05$.

4. Resultados

La muestra quedó conformada por 1465 estudiantes (935 mujeres -63,82%-; 530 hombres -36,18%-) de 28 titulaciones y dobles titulaciones: Magisterio de Educación Primaria, Magisterio de Educación Infantil, Psicología, Educación Social, Logopedia, Terapia Ocupacional, Podología, Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Fisioterapia, Nutrición, Enfermería, Medicina, Odontología, Administración y dirección de empresas, Gestión Económico-Financiera, Derecho, Criminología, Multimedia y Artes Digitales, Biotecnología, Veterinaria, Ciencias del Mar, Magisterio de Educación Infantil + Educación Primaria, Magisterio de Educación Primaria + Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Educación Social + Magisterio de Educación Primaria, Educación Social + Trabajo Social, Terapia Ocupacional + Fisioterapia, Derecho + Criminología y Podología + Enfermería

La edad media fue de 19,37 años, siendo la mínima edad 17 años y la mayor 45. 607 estudiantes (41,4%) son provenientes de Bachiller de Ciencias y Tecnología, 483 (33%) de Bachiller de Ciencias Sociales y Humanidades, 287 (19,6%) de Ciclo formativo superior. El

resto (6%) entraron a la universidad por otras vías de acceso (Bachiller de Artes, otra titulación universitaria, prueba de acceso para mayores de 25 y 40 años).

Los resultados de las pruebas de normalidad para las variables fueron valores mayores de 0,05.

En la tabla 1, se pueden observar los estadísticos descriptivos de los ítems del CEAU, así como el porcentaje de estudiantes que manifiestan experimentar “mucho estrés” (puntuación = 5) en dichos ítems. Como puede observarse, las situaciones en las que existe un mayor porcentaje de sujetos que presentan estrés muy elevado son, por orden de más a menos: Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, Sobrecarga académica, Exposición de trabajos en clase y Realización de exámenes.

ÍTEMS	Media (Desviación Estándar)	%sujetos mucho estrés(n). Puntuación =5
1.- Realización de exámenes.	3,66 (\pm 1,27)	22,87%
2.- Exposición de trabajos en clase.	3,74 (\pm 1,22)	31,54%
3.- Intervenir en clase (p.e., responder o realizar preguntas, participar en debates y coloquios, etc.).	2,78 (\pm 1,22)	9,21%
4.- Tratar con el profesor fuera de clase en tutorías, consultas, etc.	1,78 (\pm 0,92)	1,02%
5.- Sobrecarga académica (tener muchos exámenes y trabajos obligatorios).	4,03 (\pm 0,99)	39,18%
6.- Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas	4,06 (\pm 0,99)	40,75%
7.- Competitividad entre compañeros.	2,11 (\pm 1,16)	2,80%
8.- Realizar trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas material, redacción trabajos, ...)	2,51 (\pm 1,08)	4,3%
9.- La tarea de estudiar.	2,52 (\pm 1,07)	4,64%
10.- Problemas o conflictos con los profesores.	2,92 (\pm 1,30)	14,20%
11.- Problemas o conflictos con los compañeros.	2,90 (\pm 1,28)	12,56%
12.- Poder asistir a todas las clases.	2,07 (\pm 1,18)	4,09%
13.- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones académicas.	2,99 (\pm 1,20)	11,19%
14.- Obtener notas elevadas en las distintas materias.	3,10 (\pm 1,20)	12,70%
15.- Perspectivas profesionales futuras.	3,04 (\pm 1,24)	14,27%
16.- Elección de asignaturas en los próximos cursos.	2,22 (\pm 1,09)	2,87%
17.- Conseguir o mantener una beca para estudiar.	2,75 (\pm 1,34)	12,9%
18.- Acabar los estudios en los plazos estipulados.	3,37 (\pm 1,23)	21,30%

19.- Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados.	2,59 (\pm 1,35)	11,13%
--	--------------------	--------

Tabla 1. Puntuación media y porcentaje de estudiantes que manifiestan experimentar "mucho estrés" en las diferentes situaciones académicas potencialmente estresoras.

En la tabla 2 se muestran las diferencias de medias en la puntuación total del CEAU y en la puntuación de las subescalas en función del sexo. Como puede observarse, las mujeres manifiestan tener mayor nivel de estrés académico en todos los índices, siendo significativas las diferencias de medias con los varones en todas las subescalas.

	Total (n=1465)	Mujeres (n=935)	Hombres (n=530)	P valor
	Media (Desviación Estándar)	Media (Desviación Estándar)	Media (Desviación Estándar)	
Total CEAU	2,90 (\pm 0,60)	3,03 (\pm 0,58)	2,68 (\pm 0,56)	<0,001
S1-Obligaciones académicas	3,12 (\pm 0,69)	3,24 (\pm 0,67)	2,90 (\pm 0,68)	<0,001
S2-Expediente y perspectivas de futuro	2,85 (\pm 0,82)	2,95 (\pm 0,82)	2,67 (\pm 0,79)	<0,001
S3-Dificultades interpersonales	2,65 (\pm 1,07)	2,82 (\pm 1,11)	2,33 (\pm 0,93)	<0,001
S4-Expresión y comunicación de ideas	2,77 (\pm 0,93)	2,89 (\pm 0,95)	2,55 (\pm 0,85)	<0,001

Tabla 2. Diferencias en la puntuación media de estrés académico total y por subescalas en función del sexo de los estudiantes.

La tabla 3 muestra los coeficientes de correlación y su significación entre la edad de los estudiantes y la puntuación total del CEAU, así como de sus subescalas. Como puede observarse, la edad se correlaciona directamente con la subescala 1 (Obligaciones Académicas) e inversamente con la subescala 4 (Expresión y comunicación de ideas), aunque la fuerza de dichas correlaciones es débil.

	Total CEAU	S1-Obligaciones académicas	S2-Expediente y perspectivas de futuro	S3-Dificultades interpersonales	S4-Expresión y comunicación de ideas
Edad					
Coefficiente de correlación	,009	,077**	,005	-,040	-,056*
Sig. (bilateral)	,729	,004	,853	,126	,033
N	1465	1465	1465	1465	1465

Tabla 3. Correlación de la edad y el estrés académico, en su puntuación total y por subescalas.

La tabla 4 muestra las diferencias de medias en la puntuación total del CEAU y en la puntuación de las subescalas en función de la vía de acceso a la universidad (Bachillerato o Formación Profesional). Como puede observarse, los estudiantes provenientes de Formación Profesional presentan mayor estrés en las situaciones relativas a las obligaciones académicas (subescala 1) que los de Bachiller, y estos a su vez presentan mayor estrés que los primeros en las situaciones relativas a la expresión y comunicación de ideas (subescala 4).

	Bachillerato (n=1088)	Formación Profesional (n=286)	P valor
	Media (Desviación Estándar)	Media (Desviación Estándar)	
Total CEAU	2,90 (\pm 0,60)	2,93 (\pm 0,58)	0,381
S1- Obligaciones académicas	3,09 (\pm 0,69)	3,21 (\pm 0,68)	0,014
S2- Expediente y perspectivas de futuro	2,83 (\pm 0,81)	2,90 (\pm 0,83)	0,236
S3- Dificultades interpersonales	2,65 (\pm 1,11)	2,61 (\pm 0,99)	0,548
S4- Expresión y comunicación de ideas	2,80 (\pm 0,95)	2,68 (\pm 0,84)	0,05

Tabla 4. Diferencias en la puntuación media de estrés académico total y por subescalas en función de la vía de acceso a la universidad (Bachillerato o Ciclos Formativos).

La tabla 5 muestra las diferencias de medias en la puntuación total del CEAU y en la puntuación de las subescalas en función del tipo de bachiller por el que el alumno accedió a la universidad. Como puede observarse, los alumnos provenientes de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades presentan mayor estrés que los de Ciencias y Tecnología, en las situaciones relativas a las obligaciones académicas (subescala 1) y a las de expediente y perspectivas de futuro (subescala 2).

	Bachillerato de Ciencias y Tecnología (n=606)	Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades (n=482)	P valor
	Media (Desviación Estándar)	Media (Desviación Estándar)	
Total CEAU	2,86 (\pm 0,59)	2,94 (\pm 0,60)	0,039
S1- Obligaciones	3,08 (\pm 0,70)	3,12 (\pm 0,67)	0,344

académicas				
S2- Expediente y perspectivas de futuro	2,79 (\pm 0,81)	2,89 (\pm 0,81)	0,033	
S3-Dificultades interpersonales	2,60 (\pm 0,98)	2,72 (\pm 1,25)	0,095	
S4-Expresión y comunicación de ideas	2,78 (\pm 0,99)	2,84 (\pm 0,89)	0,308	

Tabla 5. Diferencias en la puntuación media de estrés académico total y por subescalas en función del tipo de bachillerato cursado (Bachillerato de Ciencias y Tecnología o Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades).

5. Discusión y conclusiones

Las situaciones en las que los estudiantes manifiestan niveles superiores de estrés son la “Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas”, la “Sobrecarga académica”, la “Exposición de trabajos en clase”, y la “Realización de Exámenes”. García-Ros et al. (2012), en un estudio realizado sobre una muestra proveniente de la Universidad de Valencia y con el mismo cuestionario, hallaron las mismas situaciones como potencialmente estresoras en estudiantes de nuevo ingreso, lo cual favorece la generalización de los resultados. Otros muchos estudios destacan las mismas situaciones como las que mayor estrés producen en los estudiantes universitarios: sobrecarga académica (Feldman et al., 2008; Gibbons et al., 2009; Achón et al., 2013), falta de tiempo para realizar el trabajo académico (Martín, 2007; Mendoza et al., 2010), realización de exámenes (Timmins y Kaliszer, 2002; Martín, 2007; Feldman et al., 2008; Cabanach et al., 2010; García-Guerrero, 2011) y exposiciones en público (Cabanach et al., 2010; Achón et al., 2013)

En nuestra muestra, los niveles de estrés académico fueron mayores en las mujeres que en los hombres. Los resultados son congruentes con la mayoría de estudios, que encontraron datos similares con respecto a las diferencias de estrés académico en función del sexo (Arribas, 2013; García-Ros et al., 2012; Fornés-Vives et al., 2012; Feldman et al., 2008). Esta disparidad puede deberse a diferencias en las formas de socialización entre hombres y mujeres, es decir, a una disposición cultural por la que resulta más aceptable a nivel social que las mujeres admitan el estrés que les producen ciertas situaciones (García-Ros et al., 2012), por lo que ellas expresarían más a menudo los sentimientos de estrés que los hombres (Baker, 2003; Hyde y Plant, 1995). Por ello, sería difícil afirmar con exactitud si realmente las mujeres sufren mayor estrés académico que los hombres o si las diferencias tienen su explicación en una mayor tendencia de las mujeres a informar sobre sus sentimientos. Otra posible causa de estas diferencias podría ser el hecho de que los hombres y las mujeres tienen estilos de afrontamiento diferentes (Renk y Creasey, 2003)

Los resultados muestran que los estudiantes provenientes de Ciclos Formativos presentan un mayor estrés originado por obligaciones académicas que sus compañeros de

Bachillerato. Una posible causa de este hallazgo podría darse en el hecho de que los alumnos provenientes de Bachillerato se han enfrentado, durante dichos estudios, a una mayor densidad y cantidad de contenidos teóricos que los alumnos provenientes de Ciclos Formativos. De ahí que estos últimos, en el momento inicial, se estresen más por las demandas académicas universitarias, porque la brecha que perciben entre sus anteriores estudios y los que ahora empiezan podría ser más grande que la que perciben los estudiantes de Bachiller. Harían falta más estudios para esclarecer esta posible causa. Por otra parte, los estudiantes de Ciclos Formativos de nuestra muestra tienen mayor edad que los provenientes de Bachiller. Los resultados indican una correlación positiva, aunque débil, entre la edad y el estrés producido por obligaciones académicas. Por tanto, el hecho de que los estudiantes provenientes de Ciclos Formativos manifiesten un mayor estrés a causa de las obligaciones académicas podría estar mediado por la edad. Serían también necesarios más estudios para esclarecer este hecho.

Por otra parte, los estudiantes provenientes de Ciclos Formativos manifiestan menor un estrés originado por la expresión y comunicación de ideas que los estudiantes que accedieron a la universidad a través de bachiller. Los resultados muestran también una correlación negativa entre la edad y este tipo de estrés, hallazgos congruentes con diversos estudios (Maldonado y Reich, 2013; Caballo et al, 2008; Orejudo et al, 2005). Por tanto, el hecho de que los estudiantes provenientes de Ciclos Formativos manifiesten un menor estrés originado por la expresión y comunicación de ideas podría estar mediado también por la edad.

Aunque el estrés académico no puede ser eliminado en su totalidad, sí que puede ser minimizado (Arribas, 2013). Por ello, en los últimos años se ha señalado la necesidad de poner en marcha acciones y medidas cuya finalidad sea la reducción del estrés en los estudiantes universitarios (Shudifat y Al-Husban, 2015; Fornés-Vives, et al., 2012). Para que las universidades puedan llevar a cabo programas formativos de calidad, se hace necesario detectar las posibles fuentes de estrés y poner servicios psicológicos o psicopedagógicos a disposición del alumnado universitario (Shudifat y Al-Husban, 2015).

A la luz de nuestros resultados, las intervenciones para reducir el estrés en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso deberían encaminarse, entre otros aspectos, a la gestión y optimización del tiempo dedicado a las áreas académicas. Los estudiantes refieren tener estrés por falta de tiempo para hacer frente a las demandas universitarias. Aunque, en muchos momentos del curso académico sí que pueda existir una limitación real del tiempo que dispone el alumnado universitario, lo cierto es que ayudar a los estudiantes a gestionar y planificar su tiempo, puede serles de utilidad, habida cuenta de que poseer esta habilidad de gestión de tiempo correlaciona negativamente con el estrés y la ansiedad (Kearns y Gardiner, 2007) y que constituye un predictor significativo de un mayor rendimiento académico (Broc, 2011; García-Ros y Pérez-González, 2011; Kitsantas et al., 2008). Por ello, algunos autores señalan la importancia de ofrecer a los estudiantes universitarios programas de intervención en gestión del tiempo y mejora de los hábitos de estudio (García-Ros et al., 2012; Feldman et al., 2008). En diversos estudios se ha evidenciado la eficacia de este tipo de programas basados en la enseñanza de la habilidad para planificar el

tiempo para reducir el estrés de los estudiantes (Häfner et al., 2015; Häfner et al., 2014). Por otra parte, los estudiantes refieren tener estrés derivado de la sobrecarga académica. La realidad es que determinados momentos del curso académico pueden estar más cargados de demandas académicas para los estudiantes (exámenes parciales, trabajos individuales y grupales, talleres o seminarios prácticos de naturaleza obligatoria, etc.), lo que puede provocar, a un porcentaje de ellos, una sensación de sobrecarga. Diversos autores han señalado la necesidad de una adecuada coordinación en el profesorado con el objetivo de evitar la sobrecarga académica en los estudiantes (García-Ros et al., 2012; Timmins y Kaliszer, 2002). Por último, y a la luz de nuestros resultados, la ansiedad ante los exámenes y las exposiciones orales deberían también constituir un eje central en las acciones de intervención dirigidas a reducir el estrés académico en la universidad. En este aspecto, las técnicas de la terapia cognitivo-conductual, el biofeedback, las técnicas de relajación fisiológica, y la formación en habilidades de realización de exámenes y exposiciones orales se han demostrado como intervenciones no farmacológicas de primera línea (para una revisión, ver Von der Embse et al., 2013)

Un servicio psicológico o psicopedagógico universitario podría trabajar estas cuestiones con el alumnado a nivel individual (desde la acción tutorial) o a nivel grupal (mediante la realización de talleres o seminarios). Todas estas intervenciones serían aplicables en cualquier ámbito académico, rama de estudios, y nivel educativo, siempre que se adecuen los contenidos de dichos talleres u orientaciones a la edad, a las necesidades académicas, a los planes de estudio y al nivel cultural y educativo del estudiante.

El presente estudio constituye, hasta la fecha, el único en España que analiza, en estudiantes universitarios de nuevo ingreso, la relación de los estresores académicos con la vía de acceso a la universidad. Se ha logrado responder de forma completa a la pregunta de investigación formulada: ¿Cuáles son los estresores más frecuentes en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso?

Este estudio debe ser considerado a la luz de su principal limitación: la utilización de una muestra de conveniencia de un único centro universitario, lo que no permite la generalización de los resultados. No obstante, pese a esta limitación, nuestra muestra no presenta un sesgo sistemático, ya que los resultados de nuestro estudio son ampliamente consistentes con los reportados por otros estudios realizados sobre estudiantes universitarios.

6. Referencias

- ARRIBAS, J. (2013). “Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería” en *Revista de Educación*, 360, 533-556.
- BAGHURST, T., Y KELLEY, B. C. (2014). “An Examination of Stress in College Students Over the Course of a Semester” en *Health Promotion Practice*, 15(3), 438-447.

- BAKER, S. (2003). "A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisal on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance" en *Personality and Individual Differences*, 35(3), 69–91.
- BOUDREAU, D., SANTEN S.A., HEMPHILL, R. R. Y DOBSON, J. (2004). "Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school" en *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), Supplement 1, 75-76.
- BROC, M. A. (2011). "Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios" en *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- BYRD, D. R., Y MCKINNEY, K. J. (2012). "Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students" en *Journal of American College Health*, 60(3), 185–193.
- CABALLO, V., SALAZAR, I. C., IRURTIA, M. J., ARIAS, B., HOFFMAN, S. G. (2008). "Social anxiety in 18 nations: Sex and age differences" en *Psicología Conductual*. 16(2), 163-187.
- CABANACH, R., FERNÁNDEZ, R., GONZÁLEZ, L. Y FREIRE, L. (2010). "Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud." en *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- CHOI, H. J. Y LEE, E. (2012). "Mediation Effects of Self-Efficacy between Academic Stress and College Adjustment in First Year Nursing Students" en *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing*, 19(2), 261-268.
- COLE, N., NONTERAH, C. W., UTSEY, S. O., HOOK, J. N., HUBBARD, R. R., OPARE-HENAKU, A. Y FISCHER, N. L. (2015). "Predictor and Moderator Effects of Ego Resilience and Mindfulness on the Relationship Between Academic Stress and Psychological Well-Being in a Sample of Ghanaian College Students" en *Journal of Black Psychology*, 41(4), 340–357.
- COROMINAS, E., Y ISUS, S. (1998). "Transiciones y orientación" en *Revista de investigación educativa*, 16(2), 155-184.
- DEBERARD, M. S., SPIELMAN, G. I. Y JULKA, D. L. (2001). "Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study." en *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
- DYRBYE, L. N., THOMAS, M. R., Y SHANAFELT, T. D. (2006). "Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students" en *Academic Medicine*, 81(4), 354–373.
- FELDMAN, L., GONÇALVES, L., CHACÓN, G. C., ZARAGOZA, J., BAGÉS, N., DE PAULO, J. (2008). "Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos" en *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.

- FORNÉS-VIVES, J., GARCÍA-BANDA, G., Y FRÍAS-NAVARRO, D. (2012). “Stress and Neuroticism in Spanish Nursing Students: A Two-Wave Longitudinal Study”. en *Research in Nursing & Health*, 35(6), 589-597.
- GARCÍA-GUERRERO, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga. <<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRERO.pdf?sequence>> [Consulta: 12 de diciembre, 2018]
- GARCÍA-ROS, R., PÉREZ-GONZÁLEZ, F., PÉREZ-BLASCO, J. Y NATIVIDAD, L. A. (2012). “Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad” en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- GARCÍA-ROS, R., Y PÉREZ-GONZÁLEZ, F. (2011). “Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad” en *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- GIBBONS, C., DEMPSTER, M. Y MOUTRAY, M. (2009). “Surveying Nursing Students on their Sources of Stress: A Validation Study” en *Nurse Education Today*, 29(8), 867-872.
- HÄFNER, A., STOCK, A. Y OBERTS, V. (2015). “Decreasing students’ stress through time management training: an intervention study” en *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81-94.
- HÄFNER, A., STOCK, A. PINNEKER, L. Y STRÖHLE, S. (2014). “Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study” en *Educational Psychology*, 34(3), 403-416.
- HAMAIDEH, S. H., AL-OMARI, H. Y AL-MODALLAL, H. (2017). “Nursing students’ perceived stress and coping behaviors in clinical training in Saudi Arabia” en *Journal of Mental Health*, 26(3), 197-203.
- HYDE, J. S., Y PLANT, E. A. (1995). “Magnitude of psychological gender differences: Another side of the story” en *Am. Psychol.*, 50(3), 159–161.
- KEARNS, H. Y GARDINER, M. (2007). “Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context” en *Higher Education Research & Development*, 26(2), 235-247.
- KITSANTAS, A., WINSLER, A., Y HUIE, F. (2008). “Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study” en *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68
- LEARY, K. A., Y DEROSIER, M. E. (2012). “Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college” en *Psychology*, 3(12A), 1215–1222.

- LIN, S. H. Y HUANG, Y. C. (2014). "Life stress and academic burnout" en *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.
- LO, R., (2002). "A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study" en *Journal of Advanced Nursing*, 39(2), 119-126.
- LUMLEY, M. A. Y PROVENZANO, K. M. (2003). "Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms" en *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649.
- MALDONADO, I. Y REICH, M. (2013). "Estrategias de afrontamiento y miedo a hablar en público en estudiantes universitarios a nivel de grado" en *Ciencias Psicológicas.*, 7(2), 165-182.
- MARTÍN, I. M. (2007). "Estrés académico en estudiantes universitarios." en *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- MENDOZA, L. CABRERA, E., GONZÁLEZ, D., MARTÍNEZ, R., PÉREZ, E. J. Y SAUCEDO, R. (2010). "Factores que ocasionan estrés en Estudiantes Universitarios" en *Revista de Enfermería*, 4(3), 35-45.
- MISRA, R. Y MCKEAN, M. (2000). "Academic stress of college student: Comparison of student and faculty perceptions" en *College Student Journal*, 34, 236-245.
- OREJUDO, S. NUÑO, J., RAMOS, T., HERRERO, M. L. Y FERNÁNDEZ, T. (2005). "El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación. Estudio previo" en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 1-6.
- POLO, A., HERNÁNDEZ, J. M., Y POZO, C. (1996). "Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios." en *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- PULIDO-MARTOS, M., AUGUSTO-LANDA, J. M., y LOPEZ-ZAFRA, E. (2012). "Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies" en *International Nursing Review*. 59(1), 15-25.
- PULIDO, M. A., SERRANO, M. L., VALDÉS, E., CHÁVEZ, M. T., HIDALGO, P. Y VERA, F. (2011) "Estrés académico en estudiantes universitarios" en *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- RENK, K. Y CREASEY, G. L. (2003) "The relationship of gender, gender identity and coping strategies in late adolescents" en *Journal of Adolescence*, 26(2), 159-168.
- ROBOTHAM, D., Y JULIAN, C. (2006). "Stress and the higher education student: A critical review of the literatura" en *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107-117.
- RODGERS, L. S., Y TENNISON, L. R. (2009). "A preliminary assessment of adjustment disorder among first year college students" en *Archives of Psychiatric Nursing*, 23(3), 220-230.

- RUDMAN, A., Y GUSTAVSSON, J. P. (2012) “Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study International” en *Journal of Nursing Studies*, 49(8), 988–1001.
- SAND, J. K., ROBINSON, S. E., Y DIXON, A. (2005). *Academic stress and social support factors in Latino and Euro-American male and female college students*. Manuscript submitted for publication.
- SHUDIFAT, R. M. Y AL-HUSBAN, R. Y. (2015). “Perceived Sources of Stress Among First-Year Nursing Students in Jordan” en *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 53(6), 37-43.
- TIMMINS, F. Y KALISZER, M. (2002). “Aspects of nursing education programmes that frequently cause stress to nursing students – fact finding sample survey” en *Nurse Education Today*, 22(3), 203-211.
- VOLLESTAD, J., NNIELSEN, M. B., Y NIELSEN, G. H. (2012). “Mindfulness and acceptance based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis” en *British Journal of Clinical Psychology*, 51(3), 239–260.
- VON DER EMBSE, N., BARTERIAN, J. Y SEGOOL, N. (2013). “Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies from 2000–2010” en *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.
- XU, Y., CHI, X., CHEN, S., QI, J., ZHANG, P. Y YANG, Y. (2014). “Prevalence and correlates of depression among college nursing students in China” en *Nurse Education Today*, 34(6), 7-12.