

# Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos\*

## Relationships between Academic Stress, Social Support, Mental Health and Academic Performance in Venezuelan University Students

Recibido: abril 10 de 2008 | Revisado: julio 23 de 2008 | Aceptado: julio 30 de 2008

LYA FELDMAN\*\*  
LILA GONCALVES  
GRACE CHACÓN-PUIGNAU  
JOANMIR ZARAGOZA  
NURI BAGÉS\*\*\*  
JOAN DE PABLO\*\*\*\*

Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela  
Humaniter, Barcelona, España  
Hospital Clínico de Barcelona, España

*En memoria del Profesor Miguel Salas † (Universidad de los Andes, Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia)*

### ABSTRACT

The objective of the present study was to evaluate academic stress, social support and their relationships with mental health and academic performance in university students. Three hundred and twenty one students from a technological university in Caracas, Venezuela, responded instruments on academic stress, social support and mental health during the most academically stressful period. The results indicate that favorable conditions of mental health were associated to more social support and less academic stress. In women, higher stress levels were associated to a lesser amount of social support from friends whereas in men stress was related to less social support coming from close people and general social support. Both displayed better performance when perceived higher levels of academic stress and the social support of the near people was moderate. Results are discussed in terms of their implications for academic life and mental health in university students.

### Key words author

Academic Stress, Social Support, Academic Performance, Mental Health.

### Key words plus

Stress (Psychology), Academic Achievement, Mental Health, College Students.

### RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Trescientos veintiún estudiantes de carreras técnicas en Caracas, Venezuela, diligenciaron, durante el periodo académico de mayor tensión, instrumentos sobre estrés académico, apoyo social y salud mental. Los resultados indican que las condiciones favorables de salud mental están asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico. En las mujeres, la mayor intensidad del estrés se asoció al menor apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres se relacionó con un menor apoyo social por parte de personas cercanas, y un menor apoyo en general. Ambos presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor y el apoyo social de las personas cercanas

\* Artículo de investigación del grupo "Psicología y salud" de la Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

\*\* Dpto. de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Edificio de Estudios Generales, 1er. Piso. Valle de Sartenejas, Aptdo. Postal 89.000 – A. Edo. Miranda, Venezuela. Tel.: 00 58 212 9063594. Fax: 00 58 212 2864173. Correos electrónicos: lfeldman@usb.ve, lyafeldman@gmail.com; goncalvesl@usb.ve; gracecristinainem@yahoo.es; joanmir1@gmail.com

\*\*\* Correos electrónicos: nuria@humaniter.es, nuribages@simbol.com

\*\*\*\* Correo electrónico: JDEPABLO@clinic.ub.es

fue moderado. Los resultados se discuten en función de las implicaciones en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

**Palabras clave autor**

Estrés académico, apoyo social, rendimiento, salud mental.

**Palabras clave descriptor**

Estrés psicológico, rendimiento académico, salud mental, estudiantes universitarios.

El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente por su relación con la aparición de cierto tipo de enfermedades, el manejo y adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en general (Fernández, Siegrist, Rödel & Hernández, 2003).

La población estudiantil constituye un grupo sometido a una actividad homogénea, con periodos particularmente estresantes, como son las épocas de exámenes; además, está altamente disponible para realizar estudios que sometan a prueba hipótesis específicas de trabajo en el área del estrés. Así lo demuestran numerosos trabajos en el área (Castillo & Guarino, 1998; De Pablo, Baillés, Pérez & Valdés, 2002; Guarino & Feldman, 1995; Misra & McKean, 2000; Misra, McKean, West & Russo, 2000).

Los estudiantes se enfrentan cada vez más a exigencias, desafíos y retos que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio, y autocrítica (Caballero, Abello & Palacios, 2007), e, incluso, llevarlo a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Martín, 2007).

El conjunto de actividades académicas propias de la universidad constituye una importante fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes y pueden influir sobre su bienestar físico/psicológico (Aran-celi, Perea & Ormeño, 2006; Guarino, Gavidia, Antor & Caballero, 2000), su salud, y el despliegue de conductas saludables (Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004); igualmente, causa un efecto sobre su rendimiento (De Pablo, Subirá, Martín, de Flores & Valdés, 1990; Martín, 2007; Misra & McKean, 2000; Paul & Eriksen 1964, como se citan en Granell & Feldman, 1981; Struthers, Perry & Menec, 2000). De allí que brindar ayuda y entrena-

miento para que esta población aprenda a manejar las situaciones de estrés cotidianas pueda permitir mejorar sus condiciones de salud, tanto física como mental, así como su rendimiento académico.

En relación con el efecto del estrés sobre el organismo, en los últimos tiempos ha surgido la preocupación por estudiar las razones por las cuales personas expuestas a situaciones muy difíciles y con alto riesgo de desarrollar problemas de salud, tanto física como mental, lejos de enfermarse, se tornan más resistentes. En este sentido, Martín (2007) indica que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, que pueden actuar como protectores.

Los factores protectores han sido definidos en función de ciertas características personales y ambientales, o, más precisamente, de la percepción que tiene el individuo de ellos moderando los efectos del estrés y aumentando su resistencia (Bagés, 1990).

El apoyo social constituye uno de los factores protectores más investigado en la actualidad y con resultados más positivos para aumentar la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, los estresores diarios, las crisis personales y en el momento de adaptación o ajuste a las enfermedades, especialmente, las de carácter crónico (Adler & Matthews, 1994; Feldman, 2001; Ganster & Victor, 1988; Pacheco & Suárez, 1997).

En el ámbito académico, se ha encontrado que el apoyo social podría actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román & Hernández, 2005), ya que contribuiría a que afronten a los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Labrador, 1995, como se cita en Martín, 2007).

El apoyo social puede darse a través de todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, lo cual proporciona un soporte emocional tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por las cuales se sienta comprendida y respetada. Es importante destacar que no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos. Según

Turner y Marino (1994), existen tres constructos en torno al apoyo social, a saber: recursos de apoyo en redes, conducta de apoyo y apoyo percibido subjetivamente. Es decir, que el apoyo social es un fenómeno que envuelve tanto elementos objetivos (eventos actuales y actividades) como elementos subjetivos (en términos de la percepción y significado otorgado por el individuo).

Considerando que el estrés académico no ha recibido suficiente atención en el ámbito de la investigación (Martín, 2007), que el pronóstico del desempeño ha tomado un nuevo curso que involucra la evaluación de recursos individuales y sociales (Fernández et al., 2004 como se cita en Román & Hernández, 2005) y la alta prevalencia del estrés y sus manifestaciones en los estudiantes universitarios (Aranceli et al., 2006; Barroza & Silerio, 2007), la presente investigación se planteó como objetivos:

- Evaluar las fuentes de estrés académico más frecuentes e intensas en estudiantes universitarios, y estudiar su relación con variables tales como apoyo social y salud mental durante un periodo de alta tensión académica.
- Relacionar el estrés académico, el apoyo social y la salud mental con el rendimiento académico.

## Método

### *Tipo de investigación y diseño*

La presente es una investigación de tipo no experimental-descriptivo-correlacional, con un diseño de corte transversal, en el cual todas las variables en estudio fueron evaluadas en un único momento, con el fin de descubrir las relaciones entre ellas (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

### *Participantes*

Cuatrocientos cuarenta y dos estudiantes cursantes de los primeros años de las carreras de Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo, Biología, Física, Quí-

mica y Matemática en Caracas, Venezuela, fueron contactados a fin de solicitar su participación voluntaria en la presente investigación. Trescientos veintiuno (73%) contestaron correctamente los instrumentos de recolección de datos. De esta muestra, 135 eran mujeres (42.05%) y 186 eran hombres (57.94%). La edad promedio para las mujeres fue ligeramente menor ( $X = 19.90$  años; Dev. Típica = 2.20) a la de los hombres ( $X = 20.30$  años; Dev. típica = 2.10;  $t$  de student = -2.00;  $p = 0.04$ ).

### *Instrumentos*

- a. *Cuestionario sobre estrés académico* (De Pablo et al., 2002). Consta de 18 ítems con base en una escala de 10 puntos (0 = nada estresante y 9 = muy estresante). Se corrige obteniendo puntajes de sumatorias de la frecuencia, la intensidad y el total mismo, que es la sumatoria de las intensidades de las situaciones presentes durante el periodo evaluado. El cuestionario demostró tener niveles apropiados de confiabilidad, tanto en muestras españolas como venezolanas (Alpha de Cronbach oscila entre 0.788 y 0.90). El cuestionario fue sometido a un análisis factorial y se obtuvieron cuatro factores que explican el 62% de la varianza (De Pablo et al., 2002).
- b. *Cuestionario de apoyo social* (Dunn, Putallaz, Sheppard & Lindstrom, 1987). Este cuestionario mide cinco factores o subescalas que hacen referencia a diferentes fuentes de apoyo social: apoyo de la familia, de amigos, de personas cercanas, apoyo en general y opiniones acerca del apoyo. Su confiabilidad ha sido estudiada en distintas muestras venezolanas. La misma oscila entre 0.73 y 0.96 (Alpha de Cronbach) y 0.83 utilizando el método de dos mitades (Bagés, Feldman, Chacón, Pérez & Guarino, 1990; Calvanese, 1992; Feldman, 2001; Feldman et al., 1991; Guarino & Feldman, 1995).
- c. *Cuestionario de salud general de Goldberg- GHQ* (1972). Se utilizó la versión española de Lobo, Pérez-Echeverría y Artal (1986). Este cuestionario consta de 28 ítems y tiene por objetivo

detectar morbilidad psiquiátrica, y resulta ser un buen indicador de salud mental. Evalúa cuatro factores: somatización, angustia y ansiedad, disfunción social y depresión. Lobo et al. (1986) confirmaron la validez de la versión española del cuestionario en su versión de 28 ítems, en una muestra de 100 pacientes atendidos en una clínica de medicina interna para pacientes ambulatorios. La consistencia interna utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach en diferentes muestras de estudiantes universitarios venezolanos osciló entre 0.73 y 0.94 (Araújo & Moreno, 2006; Guarino et al., 2000; Núñez & Socorro, 2005).

### *Procedimiento*

El proyecto fue sometido al Comité de Ética del Decanato de Investigación y Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar de Caracas, el cual aprobó el protocolo de investigación.

Se solicitó a los profesores autorización para entregar los cuestionarios durante los horarios de clase y explicar los objetivos de la investigación a los estudiantes asistentes, así como su colaboración para participar de manera voluntaria en el presente estudio. La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el periodo académico de mayor tensión, es decir, entre las semanas octava y onceava del trimestre. Ésta es la etapa en la cual se realiza el mayor número de evaluaciones y los estudiantes deben tomar decisiones acerca de si continúan cursando las materias o se retiran, para evitar reprobación de la asignatura. Se solicitó a los participantes que completaran el conjunto de cuestionarios y que los devolvieran a alguno de los investigadores en el lapso máximo de una semana.

### **Resultados**

Los análisis descriptivos incluyen indicadores de las medidas de tendencia central (media aritmética) y dispersión de las variables evaluadas (desviación

típica). Para evaluar la asociación entre las variables psicosociales se calcularon coeficientes de correlación ( $r$  de Pearson).

La comparación de las variables psicosociales entre hombres y mujeres se realizó a través de análisis de covarianza, en los cuales el efecto principal fue el género y el efecto a controlar fue la edad del sujeto. Se utilizó este análisis debido a la presencia de diferencias iniciales entre las edades de los hombres y las mujeres.

Se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquico para evaluar la relación entre el rendimiento académico, las variables psicosociales y de salud. En un primer momento se introdujo el número de trimestres cursados por el estudiante y su edad, y en una segunda fase, las variables psicosociales (estrés académico, apoyo social) y la salud mental.

### *Cuestionario de estrés académico*

Tal como se puede apreciar en la Tabla 1, este grupo percibe niveles ligeramente elevados de estrés académico, reportando mayor intensidad que frecuencia de estas situaciones de estrés.

Las situaciones de estrés académico más frecuentes fueron las de “presentar un examen escrito”, “preparar un examen próximo” y “esperar y recibir los resultados de un examen”, las cuales fueron reportadas por más del 90% del grupo. También fueron muy frecuentes las siguientes situaciones: “excesiva cantidad de material para estudiar” (reportada por el 89.30% de los estudiantes), “falta de tiempo para estudiar” (83.80%) y “entrar o salir del aula cuando la clase ya comenzó” (81.30%).

Las situaciones que al estar presentes desencadenaron mayor intensidad de estrés fueron: “falta de tiempo para estudiar” ( $X = 7.04$ ), “excesiva cantidad de material para estudiar” ( $X = 6.94$ ), y los ítems relacionados con las evaluaciones como “reprobar un examen” ( $X = 6.36$ ), “esperar y recibir los resultados de un examen” ( $X = 6.19$ ) y “presentar un examen escrito” ( $X = 5.83$ ).

**TABLA 1**  
 Descriptivos de Estrés académico, Apoyo social y Salud mental

Variable	Media	Des- viación típica	Rango Obs- er- vado	Rango Posible
Estrés académico Frecuencia	38.45	1.19	0-179	0-180
Estrés académico Intensidad	77.20	1.25	0-141	0-144
Estrés académico Total	55.73	1.20	0-131	0-144
Apoyo social Total	18.00	0.32	3-24	0-24
Apoyo de amigos	2.31	0.05	0-3	0-3
Apoyo de cercanos	3.04	0.05	0-4	0-4
Apoyo de la familia	5.05	0.06	0-6	0-6
Apoyo general	4.59	0.06	0-6	0-6
Opinión acerca del apoyo	2.98	0.06	0-5	0-5
Salud mental (GHQ) Total	6.32	0.20	0-27	0-28
Somatización	1.70	0.09	0-7	0-7
Angustia y ansiedad	2.32	0.11	0-7	0-7
Disfunción social	1.68	0.09	0-7	0-7
Depresión	0.60	0.06	0-7	0-7

Fuente: elaboración propia.

### *Cuestionario de apoyo social*

Con respecto al apoyo social, vemos que, en una alta medida, este grupo percibe que cuenta con y recurre al apoyo social (Tabla 1).

Con relación a las dimensiones de apoyo social, los estudiantes en general reportan que la familia sigue siendo el apoyo fundamental (75.20%), seguido de la búsqueda de apoyo social general (61.80%) y de los amigos (59.40%).

Los ítems reportados más frecuentemente fueron aquellos relativos al apoyo recibido de los padres, tener en quien confiar y tener una buena relación con los compañeros. Los menos frecuentes

fueron los de contar con los compañeros o vecinos, pertenecer a asociaciones religiosas, clubes o equipos, manejar las situaciones nuevas sin ayuda de otros y guardarse los problemas para uno mismo.

### *Escala de salud general (GHQ)*

Se reportaron pocos problemas de salud autopercebidos, de los cuales la angustia y ansiedad fueron los que se presentaron en un mayor nivel (Tabla 1).

Los ítems reportados con mayor frecuencia fueron los relacionados con el factor de angustia y ansiedad (32%) y somatización (20%), a saber: aquellos que expresaban problemas de salud recientes y no sentirse en perfectas condiciones, la sensación de estar agobiado y en tensión, y que les costaba más tiempo hacer las cosas. Los pensamientos relacionados con el suicidio o falta de sentido de la vida fueron poco frecuentes.

### *Diferencias de género*

Se compararon los resultados obtenidos para los hombres y las mujeres, controlando el efecto de la edad, y se encontró, con un 99% de confianza, que los estudiantes de mayor edad reportaron menos estrés académico ( $F = 7.49$ ), menor percepción de apoyo de amigos ( $F = 5.88$ ) y cercanos ( $F = 5.35$ ), así como menos indicadores depresión ( $F = 12.7$ ).

Tal como lo indica la Tabla 2, las mujeres reportaron mayor intensidad de estrés académico ( $F = 8.10$ ;  $p < 0.01$ ) y mayor estrés académico total al nivel de 0.05 ( $F = 3.67$ ;  $p < 0.01$ ), aunque no se observaron diferencias para la frecuencia del estrés académico. Así mismo, éstas presentaron más indicadores de problemas de salud mental en general ( $F = 9.66$ ;  $p < 0.01$ ) y síntomas de depresión que los hombres ( $F = 6.46$ ;  $p < 0.01$ ). Sin embargo, reportaron mayor percepción de apoyo social en la escala global ( $F = 7.44$ ;  $p < 0.01$ ), y específicamente apoyo proveniente de personas cercanas ( $F = 7.08$ ;  $p < 0.01$ ) y de la familia ( $F = 4.64$ ;  $p < 0.05$ ).

**TABLA 2**

Análisis de covarianza: comparación de los resultados en hombres y mujeres, controlando el efecto de la Edad, el Estrés académico, el Apoyo social y la Salud mental

Variable	Media mujeres	Media hombres	Significancia efecto sexo	Significancia edad
Estrés académico: Frecuencia	39.36	38.34	NS	NS
Estrés académico: Intensidad	84.02	75.53	F(1.312) = 8.10**	NS
Estrés académico	58.66	53.59	F(1.282) = 3.67*	F(1.282) = 7.49**
Apoyo social Total	18.73	17.59	F(1.314) = 7.44**	F(1.314) = 4.46*
Apoyo de amigos	2.35	2.29	NS	F(1.282) = 5.88**
Apoyo de cercanos	3.26	2.91	F(1.282) = 7.08**	F(1.282) = 5.35*
Apoyo de la familia	5.25	4.89	F(1.282) = 4.64*	NS
Apoyo en general	4.72	4.42	NS	NS
Opinión acerca del apoyo	3.12	3.07	NS	NS
Salud mental Total (GHQ)	7.46	5.66	F(1.306) = 9.66**	F(1.306) = 6.30**
Somatización	1.37	1.31	NS	NS
Angustia y ansiedad	2.34	1.89	NS	NS
Disfunción social	1.87	1.58	NS	NS
Depresión	0.82	0.48	F(1.317) = 6.46**	F(1.317) = 12.7**

Nota. NS= No significativo; \* p< 0.05; \*\* P< 0.01.

Fuente: elaboración propia.

**Correlaciones entre los cuestionarios**

Salud mental correlacionó positiva y moderadamente bajo con estrés académico (r = 0.322) y negativamente y bajo con apoyo social (r= -0.265), lo que indica que a mayor estrés académico y menor apoyo social percibido, mayor percepción de situaciones ansiógenas y mayor reporte de problemas de salud mental.

Las asociaciones reportadas para la población global se mantienen al ser evaluadas por separado para hombres y mujeres, con la diferencia de que las magnitudes de las asociaciones entre las variables fueron mayores para las mujeres

( $r_{\text{salud mental-estrés académico}} = 0.339$ ;  $r_{\text{salud mental-apoyo social}} = -0.320$ ) que para los hombres ( $r_{\text{salud mental-estrés académico}} = 0.286$ ;  $r_{\text{salud mental-apoyo social}} = -0.277$ ).

Todas las variables estudiadas estuvieron asociadas, a excepción del apoyo social y el estrés académico. Sin embargo, al observar los resultados de las dimensiones de ambas variables se encontró que la intensidad del estrés académico correlacionó negativamente con el apoyo de amigos (r = -0.119; p < 0.01) y con el apoyo social en general (r = -0.191; p < 0.001) y positivamente con la opinión acerca del apoyo social (r = 0.123; p< 0.001). Por otra parte, mientras mayor la intensidad del estrés, mayor opinión acerca de la importancia del apoyo social (r = 0.123; p < 0.001). La frecuencia de las situaciones de estrés no estuvo relacionada con ninguna de las fuentes de apoyo social (Tabla 3). Sin embargo, al comparar estos resultados entre hombres y mujeres, son éstas las que reportan mayor intensidad del estrés académico cuando perciben menor apoyo de amigos (r = -0.192; p < 0.05), mientras que los hombres asocian el menor apoyo de personas cercanas (r= -0.136; p < 0.05) y apoyo en general (r = -0.259; p< 0.001) con mayor intensidad de estrés académico (Tabla 4). No se encontraron relaciones entre las dimensiones del apoyo social y la frecuencia de situaciones de estrés.

**TABLA 3**  
Relación entre las diferentes fuentes de apoyo social y el estrés académico para la muestra total de estudiantes

Apoyo social	Estrés académico	
	Intensidad	Frecuencia
Amigos	-0.119 **	0.004 NS
Cercanos	-0.077 NS	0.085 NS
Familia	0.078 NS	-0.018 NS
General	-0.191 ***	0.096 NS
Opinión del apoyo	0.123 **	0.084 NS

Nota. NS= No significativo; \* p< 0.05; \*\* p< 0.01; \*\*\*p< 0.001.

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 4**  
Relación entre las diferentes fuentes de apoyo social y el estrés académico para las mujeres y los hombres

	Intensidad	
	Mujeres	Hombres
Amigos	-0.192 *	-0.091 NS
Cercanos	-0.053 NS	-0.136 *
Familia	0.102 NS	0.037 NS
General	-0.101 NS	-0.259 ***
Opinión acerca del apoyo	0.162 NS	0.064 NS

Nota. NS= No significativo; \* p< 0.05; \*\* p< 0.01; \*\*\*p< 0.001.

Fuente: elaboración propia.

### Relación de las variables estrés académico, apoyo social y salud con rendimiento académico

Se utilizó el promedio de notas durante el trimestre durante el cual se llevó a cabo el estudio, como un indicador de rendimiento académico. Las notas tienen un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 5 puntos, siendo la nota mínima aprobatoria 3. El promedio de notas en este grupo fue de 3.59 con una desviación típica de 0.63 (rango observado = 2.0 a 5.0).

Los resultados para la población global indican que hay una relación entre las variables evaluadas con el rendimiento académico (Tabla 5). En general, se observó que los estudiantes más avanzados en su carrera tienen un mejor índice académico, y no se observaron diferencias de acuerdo con el género. Igualmente, se encontró que los estudiantes más jóvenes son los que presentan un menor índice, en especial los hombres.

Por otra parte, un mejor rendimiento académico estuvo relacionado con el reporte de mayor intensidad del estrés, así como menor percepción de apoyo de personas cercanas, y se observaron estas relaciones para el grupo total y el sexo masculino.

**TABLA 5**  
Análisis de regresión múltiple jerárquica para el rendimiento académico con las variables psicosociales y sociodemográficas como predictoras

Variables	Total	Mujeres	Hombres
Significancia primer paso	R <sup>2</sup> cambio= 0.119 ***	R <sup>2</sup> cambio = 0.151 ***	R <sup>2</sup> cambio = 0.110 ***
	B	B	B
Trimestre	0.463 ***	0.546 ***	0.438 ***
Edad	-0.209**	-0.261 NS	-0.196 *
Significancia Segundo Paso	R <sup>2</sup> cambio = 0.05*	R <sup>2</sup> cambio = 0.05 NS	R <sup>2</sup> cambio = 0.10*
	B	B	B
Intensidad del Estrés Académico	0.147 **	-	0.237 ***
Apoyo de Cercanos	-0.175 **	-	-0.241**
Significancia Modelo Global	R <sup>2</sup> = 0.168 F (13.284)= 4.41 ***	R <sup>2</sup> = 0.199 F (13.85)= 1.62 NS	R <sup>2</sup> = 0.208 F (13.185)= 3.73 ***

Nota. NS= No significativo; \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

La presente investigación se planteó, en primer lugar, el propósito de evaluar las fuentes de estrés académico más frecuentes e intensas en estudiantes universitarios, y su relación con variables tales como apoyo social y salud mental, durante un periodo de alta tensión académica. En segundo lugar, relacionar dicho conjunto de variables con el rendimiento académico.

Las situaciones de estrés académico que se reportaron con mayor frecuencia e intensidad fueron las relacionadas con los exámenes y la distribución del tiempo, así como la excesiva cantidad de material para estudiar. Esto se corresponde con el régimen trimestral de estudios característico de esta universidad, en la cual los estudiantes afrontan situaciones de examen muy seguidas en el tiempo.

Otras investigaciones sostienen también que los exámenes constituyen uno de los estresores académicos fundamentales en la vida estudiantil (Barroza & Silerio, 2007; Martín, 2007), además de la falta de tiempo para realizar las actividades inherentes al ámbito académico (Aranceli et al., 2006; Barroza & Silerio, 2007), y la sobrecarga de tareas y trabajos de curso (Aranceli et al., 2006; Carlotto et al., 2005, como se cita en Martín, 2007). Tales fuentes de estrés se asocian con efectos a nivel conductual, cognitivo y fisiológico (Martín, 2007).

Adicionalmente, se ha encontrado que el estrés académico y la tensión generada por situaciones en las que los estudiantes requieren asimilar una gran cantidad de información en un tiempo limitado, están asociados con variados problemas psicológicos (Pérez, Rodríguez & del Río, 2003, como se cita en Caballero et al., 2007), tales como la ansiedad y la depresión (Aranceli et al., 2006). De allí que algunos investigadores argumenten que no son las evaluaciones académicas las que generen estrés, sino la relación entre la cantidad de trabajo o de información por aprender y el tiempo del que se dispone para ello (Aranceli et al., 2006).

En esta línea, Guarino y Feldman (1995) encontraron en una población semejante a la de la presente investigación que las situaciones descritas como más frecuentes y de mayor tensión en

los estudiantes eran las “preocupaciones sobre el cumplimiento de muchas exigencias”, “demasiadas cosas que hacer”, “desperdiciar el tiempo”, “no dormir o descansar lo suficiente”, “actividades diarias rutinarias” y “distribución del tiempo”.

Todos estos resultados indican, en conjunto, que todos los esfuerzos dirigidos hacia el diseño y evaluación de programas educativos orientados al manejo adecuado de la distribución del tiempo y de mejoras en los hábitos de estudio podrían tener un impacto positivo sobre el nivel de estrés percibido por los estudiantes. En este sentido, las investigaciones de Macan, Shahani, Dipboye y Phillips (1990) han demostrado que el manejo apropiado del tiempo dedicado a los estudios está relacionado con un mejor desempeño, menor sobrecarga y tensiones somáticas.

La relación entre el apoyo social y el estrés académico indicó que las asociaciones varían de acuerdo con el género y la fuente de apoyo social. Además, el mayor apoyo social estuvo vinculado con una menor intensidad del estrés académico, pero no se observó relación con la frecuencia.

La mayor percepción de apoyo social asociada al menor reporte de problemas de salud y una mayor estabilidad se corresponde con la proposición de Cohen y Ashby (1985) y Cohen (1990), según la cual el apoyo social es un factor protector, porque en sí mismo aumenta el bienestar personal. De la misma manera, puede funcionar como moderador de los efectos del estrés sobre la salud y el bienestar, y constituye un recurso para afrontar más apropiadamente las situaciones estresantes (Forbes & Roger, 1999; Rospenda, Halpert & Richman, 1994). Los resultados del presente estudio señalan que buenos niveles de apoyo social están claramente asociados con buena salud mental. Cónsono a lo anterior, León y Muñoz (1992, como se cita en Martín, 2007) indican que los estresores sociales a los que pueden verse expuestas las personas en cualquier ámbito, sólo tendrán efectos negativos cuando el nivel de apoyo social sea percibido como bajo.

El alto apoyo social percibido, proveniente principalmente de la familia y los amigos, coincidieron con lo esperado, ya que constituyen las figuras más



cercanas e importantes con las cuales el estudiante realmente comparte sus problemas, tanto académicos como personales. Estos resultados son consistentes con los hallazgos obtenidos por Guarino y Feldman (1995) en estudiantes universitarios que percibieron a la familia como su más importante fuente de apoyo (82%), seguida por el apoyo de personas cercanas y el apoyo general (72%).

En la presente investigación, el apoyo social que brinda la familia, a pesar de ser el más disponible para esta población, no estuvo relacionado con la intensidad del estrés académico, mientras que sí se encontró relación con el apoyo proveniente de amigos (en el caso de las mujeres), de personas cercanas y apoyo en general (en los hombres). Probablemente, los problemas académicos pueden ser más compartidos con los amigos o compañeros de curso que con la familia misma, ya que el ambiente académico impone demandas que son comunes para los compañeros que pueden ayudarse mutuamente para resolver los problemas de este ámbito. También es posible que las expectativas familiares acerca del rendimiento académico de los hijos se constituya en una fuente de preocupaciones que limite el apoyo demandado. En este aspecto, Shaw, Caldwell y Kleiber (1996) señalan que el estrés del estudiante asociado al tiempo parece estar muy relacionado con las demandas del adulto, esto es, tanto las expectativas del maestro en la escuela, como las exigencias de los padres en cuanto a las contribuciones a las tareas de la casa. De allí que esta población perciba mayor apoyo proveniente de los amigos, en el caso de las mujeres, o de personas cercanas y apoyo en general, en los hombres.

En lo que se refiere al género, se encontraron diferencias, no sólo en los niveles de las variables estudiadas, sino también en las asociaciones entre éstas. Las mujeres reportaron mayor intensidad de estrés académico y más problemas de depresión; así mismo, indicaron percibir más apoyo emocional de la familia y de las personas cercanas que los hombres. Esto coincide con las diferencias que se han observado previamente, en otros trabajos (Lloyd & Gartrell, 1983; Richman & Flaherty, 1990).

Misra, Crist y Burant (2003), aunque no hallaron diferencias entre hombres y mujeres en lo

que concierne a los estresores académicos, indican que estas últimas muestran un mayor nivel de reacción al estrés, la cual puede influir sobre sus calificaciones y conductas (Pérez, Martín, Borda & Del Río, 2003).

Las asociaciones entre las variables psicosociales evaluadas para las mujeres son de mayor magnitud que las que se encuentran para los hombres. En este sentido, las mujeres reportan menor intensidad de estrés académico cuando perciben más apoyo de sus amigos, mientras que para los hombres es el apoyo de las personas cercanas, y el apoyo en general, el que está asociado con una menor intensidad de estrés. Estos resultados apoyan los hallazgos de Wohlgemuth y Betz (1991), en cuanto a las diferencias encontradas en relación con el género como moderador de la relación entre estrés, soporte social y salud física. Es decir, las estudiantes mujeres reportaron significativamente niveles más altos de apoyo social, apoyo funcional y satisfacción con el apoyo de amigos, que los hombres.

Por su parte, Heppner, Cook, Strozier y Heppner (1991) señalan que tales diferencias obtenidas con relación al género podrían sugerir diferentes campos de intervención, de acuerdo con las necesidades específicas de los hombres y las mujeres. Así mismo, Wohlgemuth y Betz (1991) sugieren la importancia de trabajar con el cliente para ayudarlo a descubrir y clarificar cuáles sistemas de apoyo social pudieran ser más satisfactorios en términos de cantidad, conductas funcionales, tipos de personas y ayuda específica que pueden recibir los estudiantes en función de sus características personales.

En cuanto al rendimiento académico, se encontró que, para ambos sexos, el número de trimestres cursados en la universidad estuvo asociado al rendimiento, lo que indica que a medida que se avanza en la formación profesional también aumenta el índice académico de los estudiantes. De acuerdo con Misra y McKean (2000), los estudiantes de más edad tienen mayor control del tiempo percibido, menos ansiedad, y emplean su tiempo libre en aprender, por lo cual presentan menos reacciones físicas y psicológicas al estrés académico.

Se ha reportado que a medida que se avanza en la formación profesional disminuye el estrés (Lloyd & Gartrell, 1983; Misra et al., 2000). En estos estudios se observó que, a mayor intensidad del estrés académico se encontraban mejores promedios de notas. Esos resultados no se observaron en la presente investigación, en la cual la asociación entre rendimiento y tiempo en la universidad no fue significativa. Otros estudios también han encontrado una relación entre el estrés académico y el rendimiento (Guarino, 1993). Las posibles explicaciones de esta asociación están vinculadas con que, a medida que los estudiantes se involucran más con sus estudios, pueden percibir mayor intensidad de las fuentes de estrés y también tener un mejor rendimiento. Sin embargo, debería esperarse que cuando los niveles intensidad del estrés ya sean muy elevados disminuyera el rendimiento académico.

Después de controlar el efecto del tiempo en la universidad, la carrera y la edad del sujeto, se observó que las variables psicosociales no influyeron en el rendimiento académico de las mujeres, pero sí en el de los hombres. Incluso, en el caso de los hombres, el porcentaje de la variación que explican las variables psicosociales con relación al rendimiento es mayor que el que explican las variables a controlar.

Es posible que estos resultados se deban a diferencias de género en el funcionamiento cognitivo-emocional en el ámbito académico y de patrones atribucionales. Los hombres, al estar más preocupados por quedar bien ante los demás en lo que concierne al rendimiento académico, tienden a relacionar más sus fracasos con factores como el apoyo que reciben de otras personas que con sus propias capacidades; de esta manera no se ve afectada su autoestima. Sin embargo, las mujeres, al preocuparse menos por generar esta imagen positiva, tienden a aceptar más sus propias responsabilidades en los fracasos. De este modo, factores como el nivel de apoyo percibido dejan de ser la principal fuente de explicación de su rendimiento (Cerezo & Casanova, 2004).

En cuanto al apoyo de las personas cercanas, es posible que niveles muy elevados de apoyo estén re-

lacionados con un mayor despliegue de actividades sociales y, por tanto, con menor tiempo disponible para estudiar, con la subsiguiente consecuencia sobre el rendimiento. Niveles muy bajos de apoyo estarían relacionados con un relativo aislamiento de los grupos, lo que también puede ser perjudicial para los estudios.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, las mujeres reportaron mayor intensidad de estrés académico y más apoyo de las personas cercanas y la familia, pero estas variables no estuvieron relacionadas con su rendimiento académico. Sin embargo, para ellas tanto el estrés académico como el apoyo social estuvieron más fuertemente vinculados con la salud mental. Según Misra y McKean (2000), las mujeres experimentan mayor estrés auto-impuesto y mayores reacciones fisiológicas a los estresores que los hombres (Misra et al., 2003); sin embargo, presentan un manejo más eficiente del tiempo: priorizan metas, planean y organizan las tareas por espacios de trabajo.

Macan et al. (1990) afirman que las personas que practican conductas en el manejo del tiempo tienen mayor claridad acerca de sus roles; así mismo, el sentimiento de control de la situación se relaciona con bajos niveles de estrés y mejor ejecución. Por lo tanto, es probable que las mujeres sean menos robustas psicológicamente ante las presiones del medio ambiente, pero que respondan más independientemente ante tópicos o tareas prácticas, como lo son las demandas académicas.

Según Guarino y Feldman (1995), en el contexto de los eventos estresantes académicos, las mujeres se inclinan un poco más por el uso de estrategias adecuadas y potencialmente adaptativas como la planificación, la búsqueda de apoyo instrumental y la reinterpretación positiva, a diferencia de los hombres quienes hacen un uso más frecuente de las conductas de escape/evitación y tienden al abandono de las metas propuestas. Por otro lado, también podría pensarse que las mujeres se imponen un mayor nivel de demandas para cumplir con cada uno de sus roles, o sea, el familiar y el académico. Los estudiantes invierten aproximadamente la mitad de su tiempo en actividades obligatorias y la otra mitad en actividades libres

(Shaw et al., 1996). En este sentido, las mujeres invirtieron más tiempo en las actividades obligatorias que los hombres, incluyendo el tiempo en la escuela y los quehaceres de la casa; en contraste, los hombres invirtieron más el tiempo en actividades de trabajo pagados.

De esta forma, el funcionamiento académico de las mujeres tiende a ser más adaptativo, su motivación intrínseca más alta y su uso de estrategias de procesamiento de la información mayor (Cerezo & Casanova, 2004). Aun así, debe considerarse que el rendimiento académico puede verse influenciado por variables psicológicas propias del individuo y convertirse, a su vez, en un factor estresante, especialmente para aquellos con baja tolerancia a la frustración o al fracaso en las situaciones de evaluación enfrentadas (Reyes, 2003).

Más allá de las diferencias de género, es importante destacar que, dada la importancia inherente a la adecuada planificación del tiempo durante los primeros años en la vida universitaria, es recomendable diseñar y ejecutar programas de intervención dirigidos al entrenamiento en el manejo efectivo del tiempo y la programación de actividades académicas y extra-curriculares. Igualmente, resulta crucial continuar estudiando el impacto que pueden tener el régimen de estudios y las condiciones estresantes a las que viven expuestos los estudiantes, y tomar en cuenta las diferencias de género al evaluar los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante resaltar que investigaciones futuras deberían incluir la evaluación de aspectos relativos a las organizaciones o servicios propios de la universidad que podrían constituirse en fuente de apoyo real, accesible y con influencia sobre el rendimiento académico.

## Referencias

- Adler, N. & Matthews, K. (1994). Health Psychology: Why do some People Get Sick and some Stay Well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Aranceli, S., Perea, P. & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología [Versión electrónica], *Revista Estomatológica Herediana*, 16 (1), 15-20.
- Araújo, E. & Moreno, D. (2006). *Influencia de las emociones positivas y negativas, apoyo social, sexo y edad sobre la salud*. Tesis de grado no publicada, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Bagés, N. (1990). Estrés y salud. El papel de los factores protectores. *Comportamiento*, 1 (1), 16-27.
- Bagés, N., Feldman, L., Chacón, G., Pérez, M. & Guarino, L. (1990). *Factores psicosociales de riesgo y protectores asociados a enfermedades cardiovasculares*. (Reporte interno no publicado). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Barroza, A. & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo [Versión electrónica], *INED*, 7, 48-65.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios [Versión electrónica], *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Calvanesse, N. (1992). *Estilos de afrontamiento y adaptación para el tratamiento en pacientes renales hemodializados*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Castillo, H. & Guarino, L. (1998). Rendimiento académico al régimen militar en cadetes venezolanos: Variables asociadas. *Revista Interamericana de Psicología*, 32, 51-70.
- Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria [Versión electrónica], *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Cohen, S. (1990.) Social Support and Physical Illness. *Advances*, 7 (1), 35-48.
- Cohen, S. & Ashby, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- De Pablo, J., Subirá, S., Martín, M., de Flores, T. & Valdés, M. (1990). Examination-associated Anxiety in Students of Medicine. *Academic Medicine*, 65 (11), 706-707.

- De Pablo, J.; Baillés, E.; Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 5 (1):40-46.
- Dunn, S., Putallaz, M., Sheppard, B. & Lindstrom, R. (1987). Social Support and Adjustment in Gifted Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 79, 467-473.
- Feldman, L. (2001). *Social Roles, Psychosocial Factors and Health in Venezuelan Working Women*. Tesis de PhD aprobada y no publicada, Universidad de Southampton, Reino Unido.
- Feldman, L., Bagés, N., Chacón, G., Yáñez, Y., Revel-Chion, R. & Gallardo, J. (1991, mayo 2-4). *El estrés y los factores protectores en el medio organizacional*. Trabajo presentado en el II Congreso de Asociaciones de Terapia del Comportamiento de Países de Lenguas Latinas "Latini Dies", Sitges, Barcelona.
- Fernández, L., Siegrist, J., Rödel, A. & Hernández, R. (2003). El estrés laboral un nuevo factor de riesgo ¿qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención Primaria*, 31 (18): 524-26.
- Forbes, A. & Roger, D. (1999). Stress, Social Support and Fear of Disclosure. *British Journal of Health Psychology*, 4, 165-179.
- Ganster, D.C. & Victor, B. (1988). The Impact of Social Support on Mental and Physical Health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 17-36.
- Goldberg, D.P. (1972). *The Detection of Psychiatric Illness by Questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Granell, E. & Feldman, L. (1981). Un inventario de temores para estudiantes universitarios: un estudio normativo. *Psicología*, VIII, 155-172.
- Guarino, L & Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*, 4, 25-45.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- Heppner, P., Cook, S., Strozier, A. & Heppner, M. (1991). An Investigation of Coping Styles and Gender Differences with Farmers in Career Transition. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 167-174.
- Hernández, M., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Lobo, A., Pérez-Echeverría, M.J. & Artal, J. (1986). Validity of the Scale Version of General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish Population. *Psychological Medicine* 1, 135-140.
- Lloyd, C. & Gartrell, N. (1983). Further Assessment of Medical School Stress. *Journal of Medical Education*, 58, 964-967.
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. & Phillips, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Misra, R., Crist, M. & Burant, C. (2003). Relationship among Life Stress, Social Support, Academic Stressors, and Reactions to Stressors of International Students in the United States. *International Journal of Stress*, 10 (2), 137-157.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College Student's Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-52.
- Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perception. *College Student Journal*, 34, 236-246.
- Núñez, A. & Socorro, D. (2005) *Influencia de la expresividad emocional, la ambivalencia emocional, el apoyo social, la edad, el sexo y el estado civil sobre la salud psicológica*. Tesis de grado no publicada, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Pacheco, A. & Suárez, L. (1997). *Un diagrama de ruta del efecto de los factores sociodemográficos, depresión y apoyo social sobre la auto percepción de salud en estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Pérez, M., Martín, A., Borda, M. & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes

- universitarios [Versión electrónica], *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Trabajo de grado no publicado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, San Marcos, Perú.
- Richman, J. & Flaherty, J. (1990). Gender Differences in Medical – Student Distress – Contributions of Prior Socialization and Current Role-related Stress. *Social Science & Medicine*, 30, 777-787.
- Román, C. & Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-8.
- Rospenda, K., Halpert, J. & Richman, J. (1994). Effects of Social Support on Medical Student's Performances. *Academic Medicine*, 69 (6), 496-500.
- Sarid, O, Anson, O. Yaari, A. & Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction, and Academic Performance among Students of Nursing and Physiotherapy [Versión electrónica], *Research Nursery Health*, 27 (5), 370-377.
- Shaw, S., Caldwell, L. & Kleiber, D. (1996). Boredom, Stress and Social Control in the Daily Activities of Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28, 274 -19.
- Struthers, C., Perry, R. & Menec, V. (2000). An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation and Performance at College. *Research in Higher Education*, 41, 579-590.
- Turner, R. & Marino, F. (1994). Social Support and Social Structure: A Descriptive Epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-212.
- Wohlgemuth, E. & Betz., N. (1991). Gender as a Moderator of the Relationships of Stress and Social Support to Physical Health in College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 367-374.

