

Estrés y Afrontamiento en Estudiantes Universitarios

Stress and Coping in College Students

Chamarrita Farkas
Pontificia Universidad Católica de Chile

En este artículo se analizan las situaciones académicas descritas por estudiantes universitarios como eventos generadores de un mayor nivel de estrés, así como las estrategias de afrontamiento que utilizan para manejarlas, considerando además las variables sexo y carrera. La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes universitarios de ambos sexos, que cursaban las carreras de Psicología y Derecho. Se realizó un estudio transversal de tipo exploratorio, aplicándoles a los jóvenes un cuestionario para evaluar eventos estresantes y estrategias de afrontamiento. Las evaluaciones académicas resultan ser el evento estresante más frecuentemente mencionado, y predominan las estrategias centradas en la emoción por sobre aquellas centradas en el problema. Se revisan finalmente diferencias específicas observadas al considerar sexo y carrera.

In the present article the academic situations described by university students as events generators of stress are analyzed, together with the coping strategies they utilize to handle them. Gender and study field are considered in the analyses process. The sample included 60 males and females college students with majors in Psychology and Law. An exploratory cross-sectional study was conducted, where the students completed a questionnaire where the stressful events and coping strategies were assessed. The results revealed that academic testing are considered the most stressful events. Emotion-focused coping strategies are more commonly used to deal with these stressful events compared to problem-focused strategies. Finally, a series of specific comparisons by gender and major are reported.

En la vida moderna el estrés es un problema al cual todos nos vemos enfrentados. Interfiere no sólo en el apetito, en el sueño, en la capacidad de concentrarse en el trabajo (Valadez, 1997), sino que algunas investigaciones han establecido además relaciones directas entre estrés y la aparición de cuadros psicológicos (e.g., cuadros ansiosos o depresivos), enfermedades (e.g., trastornos cardiacos) (Buela-Casal & Caballo, 1991; Valadez, 1997) o abuso del alcohol (Armeli, Carney, Tennen, Affleck & O'Neil, 2000).

Evans y Cohen (1987, en Valadez, 1997) han realizado una serie de estudios sobre el impacto del estrés en las personas. Los resultados obtenidos les han permitido categorizar este impacto en cinco áreas: efectos fisiológicos, efectos en la ejecución de tareas, efectos en las conductas interpersonal y afectiva, efectos en la conducta verbal y no verbal, y efectos en los procesos de adaptación.

Se calcula que el 25% de la población mundial padece de estrés o de algún trastorno de la salud relacionado con este problema, por lo cual se le

considera como uno de los principales problemas de salud psicológica en el mundo (Valadez, 1997).

Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar más conocimientos en este tema, de manera de poder prevenir el estrés y su impacto sobre la salud física y psicológica del individuo. Pero en la vida cotidiana todos nos vemos afectados en mayor o menor medida a situaciones estresantes, por lo cual cobra relevancia en términos preventivos, las estrategias que utilizamos para afrontar dichas situaciones.

Hay diferentes maneras de entender y abordar el estrés. Lazarus y Folkman (1986) proponen un modelo transaccional en el cual lo conceptualizan como el resultado de la interacción entre el organismo y el contexto en el que se encuentra. Dentro del proceso de estrés psicológico, el entorno es evaluado por el individuo como amenazante o desbordante de sus recursos, y que pone en peligro su bienestar. Dentro de este enfoque por tanto, no existen eventos estresantes per se, sino que lo relevante es la evaluación o percepción que tiene la persona sobre estos.

Frente a una situación potencialmente estresante, la persona pone en marcha un proceso evaluativo de tipo cognitivo, cuya finalidad es determinar por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre la persona y su entorno son estresantes. Si la relación individuo-entorno es

Chamarrita Farkas, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a la autora a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Av. Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. Fono: 686-4605. Fax: 5533092-8684844. E-mail: chfarkas@puc.cl

evaluada como estresante, se activa el proceso de afrontamiento o *coping*, a través del cual el individuo busca manejar las demandas de la relación.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excediendo o desbordando los recursos del individuo” (p.164).

De acuerdo a la postura transaccional de los autores, el afrontamiento es un proceso dinámico, que está orientado contextualmente, y que es modificable en el tiempo (Lazarus, 1993a). Se compone de respuestas específicas o estrategias de afrontamiento, las cuales se refieren a aquellas acciones cognitivas o conductuales específicas que se llevan a cabo en el curso de un episodio estresante particular, y que varían a través del tiempo y del contexto, dependiendo de la naturaleza del “encuentro estresante” (Compas, 1988). Una serie de estudios han demostrado que las estrategias de afrontamiento utilizadas por la persona mediatizarán el efecto que tengan sobre ella las situaciones estresantes, además de influir en la aparición de consecuencias tales como sintomatología física o abuso de sustancias (Armeli, Carney, Tenne, Affleck & O’Neil, 2000; Billings, Folkman, Acree & Tedlie, 2000).

Las estrategias de afrontamiento pueden ser abordadas desde distintas perspectivas, ya sea considerando su función, el momento en el cual ocurren, o su efectividad. La perspectiva que considera la función de las estrategias de afrontamiento al estrés es la más utilizada por distintos autores. Lazarus y Folkman dividen las estrategias de afrontamiento entre aquellos esfuerzos dirigidos a actuar sobre el estresor –los cuales denominan afrontamiento focalizado en el problema– y aquellos esfuerzos que intentan regular los estados emocionales asociados o resultantes del mismo, o afrontamiento focalizado en la emoción (Lazarus, 1993b; Lazarus & Folkman, 1986).

El afrontamiento focalizado en el problema incluye estrategias para la resolución de problemas, o para modificar la relación estresante entre el individuo y el ambiente. Por su parte, el afrontamiento focalizado en la emoción puede relacionarse con evitar el estresor, reconstruirlo cognitivamente, atender selectivamente a los aspectos positivos de uno mismo o de la situación, escapismo o autoculpa (D’Zurilla & Chang, 1995; Kuykan & Brewin, 1994).

Pearlin y Schooler (1978) distinguen a su vez

entre recursos y respuestas de afrontamiento. Por recursos de afrontamiento se refieren a aquello que está disponible para el individuo dentro del repertorio de estrategias, por ejemplo las redes sociales y de apoyo, la autoestima y el control percibido. Las respuestas de afrontamiento en cambio aluden a aquello que las personas hacen, sus esfuerzos concretos para manejar la situación estresante. Son conductas, cogniciones o percepciones usadas para manejar los problemas.

Otra perspectiva, además de la función de la estrategia, es considerar el momento en que esta ocurre, ya que durante un episodio estresante las estrategias van variando de momento a momento, lo cual puede estar influido por un gran rango de variables (ver Carver & Scheier, 1994). Así, la estrategia puede ser anticipatoria –es decir, iniciada antes del encuentro estresante anticipado– o consecuente al evento. El momento en el cual se encuentra la persona, determinará el tipo de estrategia que emergerá (Lazarus, 1975, en Rutter, 1981). Esto ha sido corroborado por estudios realizados con jóvenes universitarios, y sus formas de afrontamiento al estrés académico (Folkman & Lazarus, 1985; Mates & Allison, 1992).

Pearlin y Schooler (1978) proponen tres tipos de respuestas de afrontamiento, según el momento en que estas ocurren: (a) intentos o respuestas activas que buscan eliminar o reducir el efecto de un estresor dado, de manera previa a que éste ocurra; (b) respuestas que buscan controlar el significado de la experiencia estresante, una vez ocurrida esta pero antes de que surja la vivencia de estrés (e.g., reestructuración cognitiva); y (c) respuestas que buscan controlar el estrés, una vez que éste ha aparecido (e.g., actividades de diversión, técnicas de relajación, usar tabaco, alcohol u otras drogas, ver televisión, escuchar música o practicar deportes).

El afrontamiento finalmente puede ser analizado en términos de su efectividad. Rutter (1981) propone que la efectividad de una estrategia de afrontamiento varía según el tipo de situación estresante, y las circunstancias de la misma. Además es mejor contar con un amplio rango de estrategias a utilizar, más que una sola, por muy efectiva que esta sea. Lazarus (1993a) por su parte propone que la efectividad del afrontamiento dependerá de la persona en particular, del tipo específico de encuentro, y de la modalidad de resultado estudiada (moral, funcionamiento social, salud somática).

Suele considerarse como efectivo todo aquello que permite reducir el estrés. Pero existen una serie

de dificultades en este aspecto, ya que un afrontamiento efectivo no siempre permite resolver el problema (no todos los problemas tienen solución), o puede ser efectivo en términos de resolverlo, pero puede ser poco adecuado o sano, ya que en algunas circunstancias un conflicto puede resolverse de formas que son dañinas para la salud o el funcionamiento social (Rutter, 1981).

Variables que Influyen en el Afrontamiento al Estrés

Como se mencionó anteriormente, existen una serie de variables que influyen en las estrategias que se seleccionan para afrontar una situación estresante particular. Algunas líneas de investigación agrupan estas variables en factores estables y factores situacionales. Dentro de los factores estables se mencionan los estilos de afrontamiento, variables de personalidad, autoestima y locus de control. En los factores situacionales se destacan las características del encuentro estresante, el nivel de estrés percibido, la vivencia de controlabilidad de la situación, y los niveles específicos de autoeficacia sentidos frente a la misma (Carver & Scheier, 1994; Rothbaum, Wolfer & Visintainer, 1975; Smith, 1989; Terry, 1994; Williams & Kinney, 1991).

Otras posturas consideran los aspectos que influyen en el afrontamiento en términos de características internas o personales del individuo, así como aspectos externos o ambientales. Dentro de los aspectos internos se han tomado en cuenta diferencias individuales en la forma de responder al evento estresante como sexo, edad, factores genéticos, temperamento, variables de personalidad, inteligencia, salud física y habilidades de resolución de problemas (Aspinwall & Taylor, 1992; Dohrenwend & Dohrenwend, 1974; Holahan & Moos, 1985; Monroe & Peterman, 1988; Rutter, 1981; Wertlieb, Weigel, Springer & Feldstein, 1988).

También se ha estudiado el fenómeno de resiliencia (Compas, 1988; Rutter, 1981), las conductas tipo A y tipo B (Fontana & Dovidio, 1984; Manning et al., 1987), el estilo de *attachment* o apego (Mikulincer, Florian & Weller, 1993), nivel de neuroticismo (Cimboric, Cohen & Armeli, 1999) y optimismo (Aspinwall & Taylor, 1992; Carver et al., 1993). Los estudios indican que las características personales no sólo influyen en el tipo de afrontamiento a utilizar, sino además en la flexibilidad de los patrones de afrontamiento a través de distintos eventos estresantes, y de manera independiente a si

las mediciones se hacen en situaciones de la vida real o en condiciones de laboratorio (Cheng, 2001).

En la literatura revisada se han encontrado diferencias en las estrategias de afrontamiento relacionadas con la variable sexo, siendo más frecuentes en los varones las estrategias centradas en el problema, y en las mujeres las estrategias centradas en la emoción (Folkman & Lazarus, 1980). Long (1990) encontró que las estrategias de evitar enfrentar el problema como forma de reducir la tensión, y la reaproximación cognitiva al evento, eran significativamente más usadas en las mujeres que en los varones. Otros estudios en cambio no han encontrado diferencias significativas, explicando los resultados en términos de diferencias culturales en los roles asignados a cada sexo (Hamilton & Fagot, 1988).

Respecto a los aspectos externos al individuo, existe evidencia sobre la importancia de las características del contexto (Lazarus, 1993a), la relevancia de las redes sociales (Rutter, 1981) y del apoyo social (Compas et al., 1986; Dohrenwend & Dohrenwend, 1974; DuBois, Felner, Meares & Krier, 1994; Valentiner, Holahan & Moos, 1994), especialmente cuando este apoyo es "invisible" para la persona (Bolger, Kessler & Zuckerman, 2000).

El presente estudio tiene como finalidad analizar las situaciones académicas descritas por estudiantes universitarios como eventos generadores de un mayor nivel de estrés, así como las estrategias de afrontamiento que utilizan para manejarlas, tema que ha sido poco estudiado en este país. Para ello se emplea la categorización de estrategias de afrontamiento propuesta por Lazarus y Folkman (1986), por ser una de las más difundidas, así como por la detallada información que aporta. Además se exploran posibles diferencias considerando las variables sexo y carrera.

Las estrategias de afrontamiento se abordan desde la perspectiva de la función que ellas cumplen. Por ello, se toman en cuenta solamente las estrategias anticipatorias frente a eventos académicos estresantes. Tampoco se considera en este estudio su posible efectividad, debido a los problemas anteriormente descritos respecto a cómo definirla o evaluarla.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes universitarios (21 varones y 39 mujeres) de las carreras de Derecho y Psicología, ambas ubicadas en la ciudad de Santiago, Chile, y pertenecientes a universidades diferentes. Las edades

Tabla 1
Distribución de la Muestra según las Variables Sexo y Carrera

Sexo/Carrera	Derecho	Psicología	Total
Varones	11	10	21
Mujeres	11	28	39
Total	22	38	60

de los participantes se ubicaron entre los 18 y 26 años, siendo el promedio de edad de 20 años.

El criterio de selección de ambas carreras fue intencional, debiéndose en parte a la facilidad de acceso a las mismas así como a un estudio previo realizado en varias carreras en distintas universidades, a través del cual se eligió aquella que, a partir de una breve encuesta, fue descrita por los estudiantes como con altos niveles de exigencias y estrés (Derecho) versus la que presentaba más bajos niveles de exigencias y estrés (Psicología).

La muestra fue recolectada entre estudiantes que cursaban asignaturas de 2do. y 3er. año, ello con el objetivo de que los estudiantes llevaran ya un cierto tiempo inmersos en los procesos de socialización respectivos a cada carrera en relación a las fuentes de estrés y las formas de manejarlo.

La distribución de la muestra considerando las variables sexo y carrera se describen en la Tabla 1.

Instrumento

Cuestionario de estrategias de afrontamiento: Este cuestionario fue diseñado para evaluar las situaciones académicas que generan estrés, así como las estrategias de afrontamiento utilizadas para enfrentarlas. Este solicita, a través de preguntas abiertas, describir todas aquellas situaciones o eventos académicos que generan estrés, justificando las respuestas. Luego debe evaluarse el nivel de estrés y grado de control percibido para cada justificación, de acuerdo a una escala tipo Lickert de 4 puntos para intensidad del estrés, y 5 puntos para grado de control. Finalmente se solicita mencionar las estrategias que se emplean para afrontar la(s) situación(es) mencionada(s).

Se optó por utilizar un cuestionario para la medición de situaciones académicas estresantes y estrategias de afrontamiento, debido a que la mayoría de los estudios revisados han empleado la misma metodología (Folkman & Lazarus, 1980, 1988; Holahan & Moos, 1985; Pearlin & Schooler, 1978; Stone & Neale, 1984).

En forma previa a la aplicación del cuestionario, éste fue sometido a la evaluación de un grupo de pares, de modo de corroborar su adecuación en términos de redacción y vocabulario, facilitando con ello su comprensión por parte de la muestra.

Para la evaluación de las estrategias de afrontamiento se crearon categorías descriptivas de respuesta, las cuales fueron construidas sobre la base de las respuestas dadas por los estudiantes, así como tomando en cuenta los resultados obtenidos en otros estudios sobre el tema (Folkman & Lazarus, 1988; Mates & Allison, 1992).

Previo al análisis de las respuestas de los estudiantes se estudió la objetividad de estas categorías, a través de su aplicación por parte de otros evaluadores (alcanzándose aproximadamente un 90% de concordancia entre las distintas evaluaciones). Finalmente, cada cuestionario fue evaluado en términos de presencia o ausencia de dichas categorías, las que se describen a continuación:

Estrategias centradas en la emoción. Aquí se incluyeron 4 categorías:

1. Reestructuración cognitiva frente al estresor o frente a las propias capacidades. Esta estrategia está orientada a disminuir el nerviosismo y tranquilizarse, ya sea a través de pensamientos positivos, o pensamientos de resignación.
2. Evasión de la emoción. Incluye el uso de sustancias tales como drogas, alcohol o tranquilizantes, así como realizar una serie de actividades que logren evitar el pensar en la situación.
3. Conductas orientadas a tranquilizarse. Se refiere a la realización de conductas que permitan relajarse, liberar energía o disminuir la tensión, aquí principalmente se manejan los correlatos fisiológicos de la emoción (e.g., caminar, hacer deporte, divertirse, reírse, gritar, escuchar música, ejercicios de yoga o de respiración).
4. Distractores. Se incluyen conductas orientadas a distraerse, pero cuyo objetivo principal no es el de evitar la emoción, sino más bien relegarla o postergarla (e.g., ver televisión, ir al cine, juntarse con amigos, salir de compras).

Estrategias centradas en el problema. Aquí se consideraron 4 categorías:

1. Conductas orientadas a la solución directa del problema (e.g., estudiar, repasar, leer bien las preguntas, buscar bibliografía, buscar material en otras partes).
2. Ayuda de expertos. Se refiere a pedir ayuda a una persona experta (e.g. profesor, ayudante, alumnos de cursos superiores).
3. Evasión de la situación. Alude a conductas o actitudes de evitación y escape de la situación estresante (e.g., faltar a una evaluación).
4. Estrategias moralmente inadecuadas. Son estrategias que permiten llegar a un buen resultado, a través de medios no éticos (e.g., "Coimas", "Copia", o robo de pruebas).

Diseño y Procedimiento

Este es un estudio transversal, de tipo exploratorio. El cuestionario fue administrado en forma colectiva a grupos – curso o en forma individual, durante una sesión cuya duración fue de 15-20 minutos aproximadamente. A los sujetos que accedieron a participar en la investigación se les entregó el Cuestionario diseñado, sin límite de tiempo para sus respuestas.

Resultados

Situaciones Académicas Estresantes

En primer lugar se analizaron las situaciones académicas que eran reportadas por los estudiantes como estresantes. Para ello, se agruparon las

situaciones estresantes mencionadas por ellos, en las siguientes categorías:

1. *Evaluaciones*. En esta categoría se ubican todos los eventos mencionados que corresponden a pruebas, exámenes, interrogaciones orales o exposiciones de trabajos.
2. *Recarga excesiva de trabajo*. Esta categoría se refiere a períodos de acumulación de evaluaciones, o fines de semestre con la gran carga de trabajo que implican.
3. *Situaciones personales académicas*. Se refiere a situaciones personales que hacen que el estudiante no sea capaz de entender la materia o lo que el docente enseña.
4. *Situaciones externas: Docente*. Alude a sentir que el profesor le tiene "mala barra", o que es injusto en sus evaluaciones, irresponsable, que busca perjudicar al curso o que es inadecuado en general como docente.
5. *Situaciones externas: Otros*. Es cuando se tiene que trabajar o enseñar a otras personas, hacer trabajos en grupos, o depender de otros para la realización o entrega de un trabajo.
6. *Situaciones externas: Falta de tiempo*. Tener poco tiempo para estudiar, o no tenerlo, ir atrasado a rendir una prueba, o no alcanzar a entregar un trabajo.
7. *Situaciones externas: Familia*. Se refiere a exigencias o presiones familiares frente al rendimiento académico, o por el costo económico de la carrera.
8. *Situaciones externas: Infraestructura*. Aluden a situaciones tales como que la fotocopiadora no funcione o esté sobrecargada, falta de textos en la biblioteca, salas muy pequeñas, o mala aislación entre salas.

Al analizar la frecuencia de distribución de las respuestas de los estudiantes (ver Tabla 2) se puede apreciar que un 75% de ellos menciona las evaluaciones

académicas como situaciones que los estresan, lo cual las posiciona a gran ventaja sobre el resto. En segundo lugar aparece la recarga excesiva de trabajo (41.7%), y en un nivel inferior se encuentran los problemas de infraestructura (15%), así como las situaciones personales académicas (13.3%).

Posteriormente, y de acuerdo a los resultados ya descritos, se resumieron las categorías de respuesta dadas por los estudiantes en tres grandes grupos:

1. Evaluaciones propiamente tales.
2. Situaciones externas asociadas o que inciden en las evaluaciones (recarga excesiva de trabajo, características del docente, características de la infraestructura, situaciones familiares, etc.).
3. Situaciones personales que interfieren en el desempeño académico.

El objetivo de ello fue obtener una mirada distinta, separando las evaluaciones académicas, de otras situaciones (externas o personales) que afectan a los estudiantes. La distribución de las respuestas considerando el total de eventos estresantes mencionados por los jóvenes ($n = 102$) indica que las situaciones externas al alumno, ya sea la evaluación misma así como las situaciones asociadas a ella, son evaluadas de manera significativa como altas fuentes generadoras de estrés, por sobre las situaciones personales (ver Tabla 3).

Luego se consideró los puntajes asignados por los estudiantes a estas situaciones, con el objetivo de evaluar no sólo aquellos eventos que más frecuentemente los estresan, sino también la intensidad de su impacto. Ello se obtuvo atendiendo las respuestas a los siguientes indicadores:

1. Intensidad del estrés percibido: las categorías utilizadas en este indicador, se puntuaron de la siguiente manera: (1) Poco, (2) Mediano, (3) Alto y (4) Muy alto.

Tabla 2
Frecuencia de Respuesta en la Muestra Según Categoría de Evento Estresante

Categorías de eventos estresantes	Frecuencia
1. Evaluaciones	75.0%
2. Recarga excesiva de trabajo	41.7%
3. Situaciones personales académicas	13.3%
4. Situaciones externas: docente	6.7%
5. Situaciones externas: otros	8.3%
6. Situaciones externas: falta de tiempo	8.3%
7. Situaciones externas: familia	1.7%
8. Situaciones externas: infraestructura	15.0%

$n = 60$

Tabla 3
Frecuencia de Respuesta Según Categoría de Evento Estresante

Categorías de eventos estresantes	Frecuencia
1. Evaluaciones propiamente tales	44.1%
2. Situaciones externas asociadas	48.0%
3. Situaciones personales	7.8%

$n = 102$

2. Grado de control percibido: a menor control percibido más estresante resulta ser la situación, por lo que las categorías utilizadas se puntuaron de manera inversa: (4) Ningún control, (3) Poco, (2) Mediano, (1) Alto y (0) Muy alto.

Ambos puntajes se promediaron, y los resultados finales se pueden apreciar en la Tabla 4. De acuerdo a estos resultados, las evaluaciones académicas no sólo aparecen como el evento más frecuentemente mencionado, sino como aquel que más impacta a los estudiantes (2.5). El segundo evento más frecuentemente mencionado, la recarga excesiva de trabajo, es desplazado en cambio en puntaje por otros eventos como las situaciones personales académicas, características del docente y la falta de tiempo. Ello indica que los eventos estresantes más frecuentes no son necesariamente los que implican un mayor impacto (este tema se retomará en la discusión final).

Análisis de las Situaciones Estresantes según Sexo

Al considerar la distribución de las distintas categorías de eventos en función de la variable sexo (ver Tabla 5), se puede apreciar que las mujeres tienden a reportar más eventos estresantes que los

varones (1.8 eventos/persona, versus 1.5 eventos/persona), y además la gama de eventos que las estresan es mayor que la de los varones (8 categorías versus 6).

Las evaluaciones académicas aparecen como el evento estresante más frecuente para ambos sexos, seguido por la recarga excesiva de trabajo. En general no se aprecian diferencias significativas por sexo, excepto en características de la infraestructura, las cuales son eventos significativamente más reportados por mujeres ($\chi^2(2) = 8.95; p < .01$).

Finalmente se aprecian situaciones que sólo resultan estresantes para las mujeres, como situaciones familiares y la falta de tiempo.

Análisis de las Situaciones Estresantes según Carrera

Al considerar la distribución de las distintas categorías de eventos en función de la variable carrera (ver Tabla 6), se puede apreciar que los estudiantes de Psicología tienden a reportar más eventos estresantes que los estudiantes de Derecho (2 eventos/persona versus 1.2 eventos/persona), y además la gama de eventos que los estresan es mayor

Tabla 4
Puntaje Asignado a los Eventos Estresantes, Combinando Intensidad del Estrés y Grado de Controlabilidad

Categorías de eventos estresantes	Puntaje
1. Evaluaciones	2.50
2. Recarga excesiva de trabajo	2.15
3. Situaciones personales académicas	2.40
4. Situaciones externas: docente	2.40
5. Situaciones externas: otros	2.00
6. Situaciones externas: falta de tiempo	2.40
7. Situaciones externas: familia	1.50
8. Situaciones externas : infraestructura	2.05

0 = menor intensidad estrés y mayor control

3 = mayor intensidad estrés y menor control

Tabla 5
Frecuencia de Respuesta en la Muestra Según Categoría de Evento Estresante y Sexo

Categorías de eventos estresantes	Frecuencia varones	Frecuencia mujeres	
1. Evaluaciones	76.2%	74.4%	
2. Recarga excesiva de trabajo	47.6%	38.5%	
3. Situaciones personales académicas	14.3%	12.8%	
4. Situaciones externas : docente	4.8%	7.7%	
5. Situaciones externas : otros	9.5%	7.7%	
6. Situaciones externas: falta de tiempo	-	12.8%	**
7. Situaciones externas : familia	-	2.6%	
8. Situaciones externas : infraestructura	4.8%	20.5%	**

n varones = 21. Eventos reportados = 32. Promedio = 1.52.

n mujeres = 39. Eventos reportados = 70. Promedio = 1.79.

* = chi cuadrado significativo al 0.05

** = chi cuadrado significativo al 0.01

Tabla 6
Frecuencia de Respuesta en la Muestra Según Categoría de Evento Estresante y Carrera

Categorías de eventos estresantes	Frecuencia derecho	Frecuencia Psicología	
1. Evaluaciones	90.9%	65.8%	*
2. Recarga excesiva de trabajo	22.7%	52.6%	**
3. Situaciones personales académicas	-	21.1%	**
4. Situaciones externas: docente	4.5%	7.9%	
5. Situaciones externas: otros	-	13.2%	**
6. Situaciones externas: falta de tiempo	-	13.2%	**
7. Situaciones externas: familia	-	2.6%	
8. Situaciones externas: infraestructura	-	23.7%	**

n derecho = 22. Eventos reportados = 26. Promedio = 1.18.

n psicología = 38. Eventos reportados = 76. Promedio = 2.

* = chi cuadrado significativo al 0.05

** = chi cuadrado significativo al 0.01

que la de los estudiantes de Derecho (8 categorías versus 3).

Las evaluaciones académicas resultan ser el evento estresante más frecuente para ambas carreras, siendo a la vez significativamente más frecuente en los estudiantes de Derecho que en los de Psicología ($\chi^2(2) = 4.5; p < .05$). Situación inversa en cambio ocurre con el segundo evento más frecuente, el exceso de trabajo ($\chi^2(2) = 11.51; p < .01$).

Finalmente se aprecian situaciones que sólo resultan estresantes para los estudiantes de Psicología, como situaciones personales académicas, situaciones relacionadas con la familia así como con otras

personas, la falta de tiempo y problemas de infraestructura.

Análisis de las Estrategias de Afrontamiento Utilizadas

Al analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes frente a las situaciones previamente descritas por ellos (ver Tabla 7) se puede apreciar un predominio en la utilización de estrategias centradas en la emoción (95%) por sobre las estrategias centradas en el problema (71.7%). Esta misma tendencia se observa al comparar las frecuencias por sexo y carrera.

Tabla 7
Distribución de las Estrategias de Afrontamiento, Considerando las Variables Sexo y Carrera

Estrategia	Sexo		Carrera		Total
	Varones	Mujeres	Derecho	Psicología	
Reestructuración cognitiva	43.0%	54.0%	32.0%	61.0%**	50.0%
Evasión de la emoción	24.0%	23.0%	9.1%	32.0%**	23.0%
Tranquilizarse	67.0%	56.0%	68.0%	55.0%	60.0%
Distractores	62.0%	49.0%	68.0%	45.0%*	53.0%
Estrategias centradas en la emoción	90.5%	97.4%	95.5%	94.7%	95.0%
Solución del problema	57.0%	80.0%*	59.0%	79.0%	72.0%
Ayuda de expertos	5.0%	10.0%	-	13.0%**	8.0%
Evasión de la situación	-	-	-	-	-
Estrategias moralmente inadecuadas	-	2.6%	-	2.6%	1.7%
Estrategias centradas en el problema	57.1%	80.0%*	59.1%	78.9%	71.7%

* = chi cuadrado significativo al 0.05 ** = chi cuadrado significativo al 0.01

Al considerar las categorías específicas de estrategias de afrontamiento, un 72% de la muestra reporta la utilización de soluciones directas al problema. Le sigue el realizar conductas para tranquilizarse (60%), el uso de distractores (53%) y la reestructuración cognitiva del estresor (50%).

Análisis de las Estrategias de Afrontamiento según Sexo

Al comparar las estrategias de afrontamiento considerando el sexo de la muestra, se puede apreciar que las estrategias centradas en el problema aparecen como significativamente más frecuentes en las mujeres que en los varones ($\chi^2(2) = 3.93; p < .05$). En cambio no se dan diferencias substantivas por sexo en el uso de estrategias centradas en la emoción.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento específicas, las mujeres siguen la misma tendencia general, reportando en primer lugar la utilización de soluciones directas al problema, luego la realización de conductas para tranquilizarse, y en tercer lugar el uso de distractores. Los varones en cambio mencionan como más importante el tranquilizarse primero, luego el uso de distractores, y finalmente la solución directa del problema.

Análisis de las Estrategias de Afrontamiento según Carrera

Al considerar posibles diferencias en las estrategias de afrontamiento reportadas en ambas carreras, se aprecia que no se dan diferencias significativas en el uso de estrategias centradas en la emoción ni en las estrategias centradas en el problema.

Respecto a las estrategias de afrontamiento específicas, en Psicología se mantiene en la primera frecuencia la solución directa del problema, seguida de la reestructuración cognitiva frente al estresor, y luego las conductas orientadas a tranquilizarse. En cambio en Derecho ocupan el primer lugar las conductas orientadas a tranquilizarse así como el uso de distractores, seguidas en tercer lugar de la solución al problema.

A continuación se analizan por separado las estrategias centradas en la emoción, así como las estrategias centradas en el problema.

Estrategias Centradas en la Emoción

En cuanto a las estrategias específicas, se aprecia que aquella más mencionada es el realizar conductas orientadas a tranquilizarse, seguida del uso de distractores, así como la reestructuración cognitiva frente al estresor.

Al comparar entre carreras, se aprecia que los estudiantes de Psicología reportan en una frecuencia significativamente mayor el uso de la estrategia de reestructuración cognitiva frente al estresor ($\bar{z}(2) = 8.9; p < .01$), así como la estrategia de evadirse de la emoción ($\bar{z}(2) = 11.92; p < .01$). Finalmente los estudiantes de Derecho reportan de manera significativa un mayor uso de los distractores ($\bar{z}(2) = 5.45; p < .05$).

Al considerar la variable sexo, no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos.

Estrategias Centradas en el Problema

En estas estrategias, aquella que resulta ser la más frecuente, tanto en el ámbito de la muestra general, como al considerar ambas carreras o sexos, es la conducta de solución del problema. Al considerar la carrera, ésta es la única estrategia mencionada por los estudiantes de Derecho (59%). En cambio los estudiantes de Psicología mencionan la utilización de otras estrategias como pedir ayuda o el uso de estrategias moralmente inadecuadas, pero la conducta de solución del problema es mencionada por un porcentaje importante de la muestra (79%), sin generar diferencias significativas con los estudiantes de Derecho.

Al analizar las frecuencias en varones y mujeres se observa que el realizar conductas para solucionar el problema de manera directa es la estrategia más reportada por ambos sexos, pero es significativamente más frecuente en las mujeres ($\bar{z}(2) = 4.01; p < .05$). Luego ambos sexos mencionan pedir ayuda a expertos, como estrategia de afrontar la situación. Finalmente sólo un pequeño porcentaje de mujeres reconoce utilizar estrategias moralmente inadecuadas (2.6%).

A diferencia de otros estudios, ningún estudiante reporta el llevar a cabo conductas evitativas frente a la situación estresante.

Discusión

Se ha realizado este estudio considerando las situaciones estresantes que más impactan a una muestra de estudiantes universitarios chilenos, así como las estrategias que ponen en marcha para afrontarlas. En los resultados se ha observado que el evento académico que es percibido por ellos como el más estresante, son las evaluaciones académicas propiamente tales (mencionado por un 75% de la muestra). Ello coincide con otros estudios, siendo

por tanto el evento más estudiado en cuanto a cómo se afronta, o los efectos que genera (Aspinwall & Taylor, 1992; Folkman & Lazarus, 1985; Fontana & Dovidio, 1984; Mates & Allison, 1992).

Al revisar los otros eventos estresantes considerados, se puede apreciar que las situaciones externas asociadas a la evaluación son significativamente más mencionadas que las situaciones personales. Ello permite hipotetizar que los eventos del contexto generan mayor estrés ya que sobre ellos se puede ejercer un menor control que sobre aspectos personales.

Al considerar los eventos que son evaluados por los estudiantes como altamente estresantes así como poco controlables, se observa una coincidencia con las evaluaciones académicas, las cuales no sólo son el evento más frecuentemente mencionado, sino también el que es evaluado como más estresante y menos controlable, otorgándole confiabilidad al resultado anterior.

En cambio el segundo evento que es percibido como más estresante y menos controlable resulta ser las situaciones personales, las cuales son las de menor frecuencia en la muestra. Ello puede entenderse desde la perspectiva del estilo atribucional. Posiblemente la mayor parte de la muestra realiza atribuciones internas, las cuales les hacen percibir las situaciones personales como aspectos controlables y por tanto no estresantes. Pero aquellos pocos jóvenes cuyo estilo atribucional es externo, viven estos aspectos personales como mucho más estresantes, que situaciones externas que de por sí son menos controlables por la persona. Los eventos por tanto que son percibidos por la persona como más estresantes y como menos controlables, tienen que ver con experiencias previas así como con características de personalidad (especialmente estilo atribucional), aspectos que serían importantes de considerar en estudios futuros.

Al considerar la variable sexo, se aprecian solamente diferencias significativas en cuanto al estrés que generan los problemas de infraestructura, lo cual resulta ser más estresante para las mujeres, no dándose diferencias significativas para los otros eventos. A la vez, las mujeres mencionan un mayor número de eventos estresantes en relación a los varones, y son las únicas que mencionan como fuentes de estrés a la familia y la falta de tiempo. Ello puede entenderse en términos de que las mujeres son más dependientes del contexto, a la vez que ejercen un mayor número de roles asignados por la cultura que los varones (por ejemplo,

colaborar en la casa, cuidar a los hermanos, etc.) lo cual incide en su desempeño académico.

En cuanto a la variable carrera, se observa que los estudiantes de Psicología mencionan un mayor número y categorías de eventos estresantes. Pese a que las evaluaciones son el evento estresante más mencionado por ambas carreras, éstas son significativamente más frecuentes en los estudiantes de Derecho, mientras que la recarga excesiva de trabajo es significativamente más frecuente en los estudiantes de Psicología. Ello confirma que diferencias en el contexto inciden en la manera en cómo son percibidos diferentes eventos, lo cual además se podría ver influido por diferencias en características de personalidad en los jóvenes, las cuales los llevan a elegir distintas opciones vocacionales.

Al analizar los resultados de la muestra respecto a las estrategias de afrontamiento mencionadas, se aprecia que las estrategias centradas en la emoción son más frecuentemente mencionadas, en relación a las estrategias centradas en el problema. Esta misma tendencia se da para ambos sexos y carreras. Cabe considerarse que estos resultados se refieren a las estrategias anticipatorias frente al evento, y que pueden modificarse al tomar en cuenta momentos distintos de la transacción.

Al considerar el sexo, las mujeres reportan en primer lugar la estrategia de buscar la solución directa del problema, y luego la realización de conductas para tranquilizarse, y el uso de distractores. En cambio los varones mencionan en primer lugar la realización de conductas para tranquilizarse, luego el uso de distractores, y posteriormente la búsqueda de solución directa del problema.

No aparecen diferencias significativas por sexo en cuanto a las estrategias específicas mencionadas, así como en las estrategias centradas en la emoción. En cambio sí se observan diferencias significativas en las estrategias centradas en el problema, las cuales son más mencionadas por las mujeres. Ello contradice la tendencia reportada por la literatura en cuanto a que las estrategias centradas en la emoción deberían ser más frecuentes en las mujeres, mientras que las estrategias centradas en el problema debieran serlo en los varones (Folkman & Lazarus, 1980; Long, 1990), y refuerza la idea de que los resultados más bien obedecen a diferencias culturales en los roles asignados a cada sexo (Hamilton & Fagot, 1988).

En cuanto a la carrera, los alumnos de Psicología mencionan en primer lugar la búsqueda de solución directa del problema, luego la reestructuración

cognitiva, y posteriormente el realizar medidas para tranquilizarse. En cambio los alumnos de Derecho reportan utilizar en primer lugar conductas que apunten a tranquilizarse, luego el uso de distractores, y posteriormente la búsqueda de solución del problema.

Al comparar a los estudiantes de Psicología y Derecho, no se dan diferencias significativas en cuanto a las estrategias centradas en la emoción así como en las estrategias centradas en el problema. En cuanto a las estrategias específicas, los estudiantes de Psicología significativamente reportan utilizar más las estrategias de reestructuración cognitiva, así como estrategias de evasión de la emoción, mientras que los estudiantes de Derecho reportan de manera significativa el uso de distractores.

Las semejanzas observadas entre los alumnos de carreras distintas podrían estar dando cuenta de condiciones de homogeneidad que ellos comparten, por ejemplo en su condición de "estudiantes universitarios", compartir un mismo rango de edad y vivir en la misma ciudad, mientras que las diferencias obedecerían más bien a características específicas de cada carrera, sus niveles de exigencias y respectivos procesos de socialización en el manejo de ellas, así como diferencias en aspectos personales característicos que se encuentran tras una determinada elección vocacional.

En un estudio realizado por Mates y Allison (1992) con estudiantes en Estados Unidos, las estrategias reportadas para enfrentar las situaciones escolares como evento estresante, fueron en primer lugar el uso de sustancias, luego conductas para tranquilizarse y posteriormente respuestas de rebelión. Ello difiere de los resultados de este estudio, y refuerza la idea que las estrategias de afrontamiento se ven fuertemente influidas por el contexto, experiencias a las cuales se tiene acceso y situaciones de aprendizaje con el grupo de pares y otros agentes de socialización.

Estos resultados permiten corroborar que existen tanto variables personales como contextuales que influyen por una parte en la percepción de un evento como estresante o no, así como en la estrategia o estrategias que serán seleccionadas para ser utilizadas en ese momento, reafirmando por tanto una mirada transaccional para el estudio del estrés.

La interacción de estas variables personales y contextuales influirá en el comportamiento de cada grupo, por tanto las conclusiones obtenidas en una muestra determinada no pueden generalizarse a otros sectores –considerando además que éste fue un

estudio exploratorio con una muestra pequeña— aunque sí resulta interesante el realizar estudios comparativos entre distintos grupos, de modo de contar con mayor información sobre cuáles son las variables específicas que inciden en este proceso y sus interrelaciones. Seguir investigando en esta línea permitirá implementar planes de apoyo a los estudiantes en el reconocimiento y manejo de las situaciones estresantes que los afectan, así como desarrollar intervenciones preventivas para grupos por ejemplo de mayor riesgo, implementando para estos una intervención específica.

Referencias

- Armeli, S., Carney, M. A., Tennen, H., Affleck, G. & O'Neil, T. (2000). Stress and alcohol use: A daily process examination of the stressor-vulnerability model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (5), 979-994.
- Aspinwall, L. & Taylor, S. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989-1003.
- Billings, D., Folkman, S., Acree, M. & Tedlie, J. (2000). Coping and psychical health during caregiving: The roles of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (1), 131-142.
- Bolger, N., Kessler, R. & Zuckerman, A. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (6), 953-961.
- Buela-Casal, G. & Caballo, V. (Comps.) (1991). *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Carver, Ch., Pozo, C., Harris, S., Noriega, V., Scheier, M., Robinson, D., Ketcham, A., Moffat, F. & Clark, K. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (2), 375-390.
- Carver, Ch. & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184-195.
- Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 814-833.
- Cimboric, K., Cohen, L. & Armeli, S. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (5), 1087-1100.
- Compas, B., Slavlin, L., Wagner, B. & Vanatta, K. (1986). Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 205-221.
- Compas, B. (1988). Coping with stress during childhood and adolescence. En Chess, Thomas & Hertzog (Eds.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*. New York: Brunner/Mazel.
- D'Zurilla, T. J. & Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (5), 547-562.
- Dohrenwend, B. & Dohrenwend, B. (1974). *Stressful life events: their nature and effects*. New York: Wiley.
- DuBois, D., Felner, R., Meares, H. & Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (3), 511-522.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (3), 466-475.
- Fontana, A. & Dovidio, J. (1984). The relationship between stressful life event and school-related performances of type A and type B adolescents. *Journal of Human Stress, Spring*, 50-55.
- Hamilton, S. & Fagot, B. I. (1988). Chronic stress and coping styles: A comparison of male and female undergraduates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (5), 819-823.
- Holahan, C. & Moos, R. (1985). Life stress and health: Personality, coping and family support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 739-747.
- Kuyken, W. & Brewin, C. R. (1994). Stress and coping in depressed women. *Cognitive Therapy and Research*, 18 (5), 403-412.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. (1993a). Coping theory and research. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. (1993b). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Reviews Psychology*, 44, 1-21.
- Long, B. (1990). Relation between coping strategies, sex-typed traits, and environmental characteristics: A comparison of male and female managers. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (2), 185-194.
- Manning, T., Balson, P., Hunter, S. M., Berenson, G. & Willis, A. (1987). Comparison of the prevalence of type A behavior in boys and girls from two contrasting socioeconomic status groups. *Journal of Human Stress, Fall*, 116-120.
- Mates, D. & Allison, K. R. (1992). Sources of stress and coping responses of high school students. *Adolescence*, 27, 461-474.
- Mikulincer, M., Florian, V. & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf war in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (5), 817-826.
- Monroe, S. & Peterman, A. (1988). Life stress and psychopathology. En L. Cohen (Ed.), *Life events and psychological functioning: Theoretical and methodological issues*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Rothbaum, F., Wolfer, J. & Visintainer, M. (1975). Coping behavior and locus of control in children. *Journal of Personality*, 47, 118-135.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping, and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323-356.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 228-233.
- Stone, A. A. & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 892-906.
- Terry, D. (1994). Determinants of coping: The role of stable and

- situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 895-910.
- Valadez, A. (1997). Efectos del estrés: Un análisis descriptivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 32 (1), 73-94.
- Valentiner, D. P., Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1994). Social support, appraisals of event controllability, and coping: An integrative model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1094-1102.
- Wertlieb, D., Weigel, C., Springer, T. & Feldstein, M. (1988). Temperament as a moderator of children's stressful experiences. En Chess, Thomas & Hertzog (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development*. New York: Brunner/Mazel.
- Williams, S. L. & Kinney, P. J. (1991). Performance and nonperformance strategies for coping with acute pain: The role of perceived self-efficacy, expected outcomes, and attention. *Cognitive Therapy and Research*, 15 (1), 1-19.