



UGR | Universidad
de **Granada**

2.016/ 2.017



**Estudio sobre el estrés académico y la
capacidad de afrontamiento en
estudiantes de Educación Social de nueva
incorporación.**

Adrián L. González Moreno

Trabajo Fin de Grado

Grado de Educación Social

Facultad de Ciencias de la Educación

ÍNDICE

1.- RESUMEN.....	1
2.- MARCO TEÓRICO.....	2
<i>CONCEPTO DE ESTRÉS</i>	2
<i>ESTRÉS LABORAL Y ESTRÉS ACADÉMICO</i>	3
<i>EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU AFRONTAMIENTO</i>	3
<i>ESTRESORES ACADÉMICOS</i>	4
3.- INVESTIGACIONES SOBRE ESTRÉS ACADÉMICO.....	5
4.- OBJETIVOS.....	6
5.- MÉTODO.....	7
5.1.- PARTICIPANTES.....	7
5.2.- PROCEDIMIENTO.....	7
5.3.- INSTRUMENTOS.....	7
a. Cuestionario de estrés académico en la universidad (CEAU).....	7
b. Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA).....	8
c. Cuestionario de variables sociodemográficas.....	9
5.4.- ANÁLISIS DE DATOS.....	9
5.5.- RESULTADOS.....	10
5.6.- DISCUSIÓN.....	15
6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	17
ANEXOS.....	19
ANEXO 1:.....	20
ANEXO 2:.....	21
ANEXO 3:.....	23
ANEXO 4:.....	24
ANEXO 5:.....	25
ANEXO 6:.....	26

1.- RESUMEN

Este trabajo pretende determinar las diferentes situaciones académicas a las que están expuestos los estudiantes de nueva incorporación en la universidad de Granada, concretamente en la titulación de Educación Social y cuáles son generadoras de estrés en el ámbito universitario, así como determinar cuáles son las estrategias de afrontamiento de las que disponen para combatir las situaciones estresantes.

Los resultados muestran que el estrés académico es un fenómeno generalizado en el primer año de acceso a la universidad y que los niveles más altos de estrés giran en torno a la realización de exámenes, la sobrecarga académica, la exposición de trabajos en clase y las dificultades para obtener o mantener una beca de estudios.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento que, antes estas situaciones emplea el alumnado, son hablar sobre las situaciones estresantes con sus parejas, familiares o amigos y cuando se enfrentan a una situación problemática durante los exámenes, procuran pensar que son capaces de hacer las cosas bien por ellos mismos.

Por lo tanto, la mayor parte de estas estrategias se engloban dentro de la reevaluación positiva y la planificación y gestión de recursos personales, siendo la búsqueda de apoyo social la estrategia menos utilizada

Los cuestionarios que evalúan estos resultados han sido el CEAU (Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad), compuesto por cuatro dimensiones complementarias (obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, dificultades interpersonales y expresión de ideas propias), y el A-CEA (Escala de Afrontamiento del Estrés Académico), a su vez dividido en tres subescalas que miden el apoyo social, la reevaluación positiva de las situaciones estresantes y la planificación y gestión de recursos personales.

Los resultados se discuten en base a la repercusión que puede tener diseñar e implementar proyectos destinados a la gestión del estrés entre el alumnado y el diseño de sistemas de detección de situaciones estresantes entre los/as estudiantes, así como la prestación de servicios de atención, asesoramiento y orientación académica a los estudiantes de nuevo acceso a los estudios universitarios.

2.- MARCO TEÓRICO

El comienzo de la vida universitaria puede dar lugar a la exposición de ciertos elementos o acontecimientos estresantes. Esta nueva realidad, conlleva afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio en la nueva etapa académica de los/as estudiantes de nueva incorporación, como pueden ser el requerimiento de una mayor autonomía, cambios en la metodología de enseñanza, otros sistemas de evaluación, exigencia de competencias lingüísticas, etc.

En muchos casos, esta nueva etapa vital también puede afectar en la esfera personal, como por ejemplo, cambios en las redes sociales, adaptación a un nuevo entorno, cambio de domicilio, etc., factores estos que podrían aumentar el riesgo de que los/as estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen algún tipo de sintomatología clínica (Micin & Bagladi, 2011).

Como todo cambio drástico en la vida de cualquier persona, esta experiencia suele sobrellevarse de forma individualizada y su desarrollo tiende a depender de la interacción entre el contexto, el propio individuo y su capacidad de afrontamiento o adaptación al medio.

CONCEPTO DE ESTRÉS

Para realizar una primera aproximación al concepto de estrés, es necesario tomar como referencia la definición desarrollada por Lazarus & Folkman (1.984), donde definen el estrés psicológico como una “relación particular entre el individuo y su entorno que es evaluado por el propio sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”.

Así pues, se puede considerar el estrés como un concepto bifactorial, donde el sujeto puede llegar a ser víctima de su propio entorno. Por lo tanto, esta definición de estrés clarifica que, para que se origine una respuesta de estrés deben conjugarse condiciones internas y externas, siendo la relación entre ellas, lo que genera su aparición y esto determinaría cómo cada individuo puede actuar de manera diferente ante un mismo estímulo dependiendo de su historia de vida, experiencias, características personales, interpretaciones personales de la realidad, estilos de afrontamiento ante cada situación, etc. (Taboada, 1998).

ESTRÉS LABORAL Y ESTRÉS ACADÉMICO

En la Universidad como en cualquier otro centro educativo, confluyen una diversidad de roles constituyentes de un sistema social con multitud de actores implicados, los cuales están expuestos diariamente a diferentes elementos estresores que condicionan su quehacer diario, así pues, según Johnson (1.974) “la escuela es una organización social que consta de una estructura social de roles, normas y valores que afecta al comportamiento de alumnos y profesores”.

El estrés laboral al que puede estar expuesto el profesorado universitario, en palabras de Stonner & Freeman (1.994) es definido como “la tensión que se produce cuando un individuo considera que una situación o exigencia laboral podría estar por encima de sus capacidades o recursos para enfrentarla”.

Por lo tanto, no es de extrañar que se haya prestado mucha más atención, por parte de la comunidad científica e investigadora, al rol del profesorado que al rol del alumnado dentro de las organizaciones educativas, ya que son en cierta manera los responsables de un amplio número de personas a lo largo de su vida profesional o como argumentó Aragonés (1.985), “estudiar el rol del profesor conlleva implícitamente, el estudio del rol del alumnado”.

Por consiguiente, es evidente que lo que diferencia el estrés laboral del académico, es la exposición a diferentes elementos estresores dentro de un mismo entorno, así pues el estrés académico, “apuntaría a aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos” (Muñoz, 2.004).

Una vez acotada la diferencia entre estrés laboral y estrés académico, se propone como definición de estrés académico la realizada por Barraza (2.003), en la cual se entiende por estrés académico “aquel que padecen los alumnos de educación media o superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar”.

EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU AFRONTAMIENTO

Para comenzar a teorizar sobre el concepto de afrontamiento en población universitaria, es necesario concretar que todos los estudios que se han realizado hasta el momento, se han centrado en analizar las estrategias de afrontamiento que el alumnado suele desarrollar ante los problemas de tipo académico o los estresores que se les presenta en su etapa académica.

Dichas investigaciones, han puesto de relieve que los factores ambientales son notables a la hora de seleccionar una cierta estrategia y que, factores personales como la edad o el género condicionarían las variaciones en el afrontamiento.

Por ejemplo, desde la perspectiva de género, De Miguel & García (2000) determinaron que “las mujeres suelen poner en marcha estrategias de afrontamiento activas, concretamente centradas en la emoción y el apoyo social, mientras los hombres recurren a la evitación y la evasión”.

En el primer año de vida universitaria, sería necesario y de vital importancia conocer si el alumnado de nuevo ingreso tiene unas estrategias de afrontamiento adecuadas para solventar situaciones críticas o estresantes.

Las estrategias de afrontamiento se pueden dividir, siguiendo a De Miguel & García (2005) en activas o adaptativas, que se consideran óptimas para resolver problemas modificando el efecto del estresor, o por el contrario, se podrían clasificar también en estrategias de afrontamiento pasivas por la ausencia de enfrentamiento o conductas de evitación, que se suelen describir como estrategias desadaptativas.

Unas estrategias de afrontamiento activas pueden influir positivamente en el bienestar psicológico de los individuos y por lo tanto mejorar su rendimiento académico y personal al mejorar la percepción de afrontamiento del estrés (Godoy-Izquierdo *et al.* 2008).

Con respecto a la idea anterior, se hace más que evidente, que una exposición continua a ciertos estresores durante un periodo de tiempo prolongado y unas estrategias de afrontamiento pasivas o de evitación pueden llevar al alumnado de nueva incorporación a padecer ciertos episodios de estrés en los que se sientan sobrepasados por las diferentes situaciones y esto afecte de forma negativa a su rendimiento académico, personal y social.

ESTRESORES ACADÉMICOS

Como se argumentaba anteriormente, ha sido muy notable el desarrollo de investigaciones sobre el estrés del profesor, lo cual contrasta con la insuficiente atención dedicada al estudio del estrés del estudiante, aunque actualmente en diversas investigaciones hay acuerdo en que los estudiantes están expuestos a diversas situaciones estresantes y que estas afectan negativamente al aprendizaje y el rendimiento académico. Concretamente, Lumley & Provenzano (2012) afirman que “el estrés puede afectar al funcionamiento académico del estudiante universitario, interfiriendo en comportamientos adaptativos tales como la dedicación al estudio y la asistencia a las clases o dificultando procesos cognitivos esenciales como son la atención y la concentración”.

Según Cabanach *et al.* (2010), para explicar el estrés académico es necesario diferenciar 3 dimensiones:

- 1) Los estresores académicos o estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una presión excesiva.
- 2) Las consecuencias del estrés académico sobre la salud y el bienestar psicológico del estudiante, su funcionamiento cognitivo y socioafectivo, su rendimiento académico, etc.
- 3) Las variables moduladoras, o mediadores del estrés, entre las que se encuentran factores de naturaleza biológica (sexo, edad, etc.), personal (apoyo social, rasgo de ansiedad, locus de control, autoeficacia, autoestima, etc.), social (apoyo social, apoyo emocional, etc.), psicoeducativa (tipo de estudios, curso, etc.) y socioeconómica (lugar de residencia, disfrute de becas, nivel de ingresos familiares, etc.).

3.- INVESTIGACIONES SOBRE ESTRÉS ACADÉMICO

Diversos estudios sobre el estrés que pueden llegar a padecer los estudiantes universitarios, se han desarrollado en el territorio español, por ejemplo Polo *et al.* (1996) determinaron que los alumnos universitarios manifestaron altos niveles de estrés en la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase, el intervenir en el aula, ir al despacho del profesor en horas de tutorías, la sobrecarga académica, la masificación de las aulas, la falta de tiempo, la competitividad entre compañeros, la realización de trabajos obligatorios, la tarea de estudio y el trabajar en grupo.

Por otra parte, Fernández & Polo (2010), concluyeron que las fuentes generadoras de estrés en alumnos de primer año de universidad eran la realización de trabajos obligatorios, seguida por la falta de tiempo para cumplir las actividades académicas y altos niveles de estrés ante la realización de exámenes.

Barraza (2003), en un estudio similar, destacó que los principales estresores académicos se relacionaban con la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, un ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, los conflictos con compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide. Por otra parte, en otros estudios descritos por Martín (2007) muestran como los individuos de nuevo acceso a la universidad manifiestan niveles de estrés superiores a los de sus compañeros de cursos más avanzados y que estos se incrementan conforme se aproximan las fechas de los exámenes.

Por otra parte, Monzón (2007) estudió la relación entre el nivel de estrés y los exámenes en los estudiantes universitarios, además de analizar la influencia de determinados indicadores de salud y del autoconcepto académico durante dos periodos lectivos distintos en los cuales, en uno estaban inmersos en periodos de exámenes y otro no. Los resultados mostraron un aumento en el nivel de estrés de los universitarios durante el período de exámenes, asimismo se hallaron efectos sobre la salud como por ejemplo, ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y sobre el autoconcepto académico de los estudiantes, este disminuyó durante el período analizado sin la presencia del estresor.

Para concluir esta breve revisión de estudios similares, en otro país, Feldman *et al.* (2008) determinaron en la Universidad de Venezuela que 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 aprobadas por más del 90% de participantes. También fueron muy frecuentes las siguientes situaciones, excesiva cantidad de material para estudiar, falta de tiempo para estudiar y entrar o salir del aula cuando la clase ya había comenzado.

Con los resultados de estos estudios, se puede concluir que las situaciones más estresantes para los alumnos de nueva incorporación son la realización de exámenes, la falta de tiempo suficiente para la elaboración de diversos trabajos académicos y la competitividad entre los compañeros.

Por lo tanto, en base a todo lo expuesto anteriormente, el interés principal de esta investigación es determinar cuál son los estresores que afectan a los/as estudiantes de nueva incorporación en la Universidad de Granada, así como las estrategias de afrontamiento que utilizan y con las que cuentan en su primer año universitario.

4.- OBJETIVOS

Para el consecuente desarrollo de este estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar cuáles son los estresores a las que se enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso.
- Identificar las estrategias de afrontamiento que emplea el estudiante de nueva incorporación.

5.- MÉTODO

5.1.- PARTICIPANTES

En este estudio han participado 110 estudiantes universitarios de nueva incorporación a la titulación de Grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en el curso académico 2.016-2.017.

La edad media de los participantes es de 20,20 años con un intervalo de edad entre los 18 y los 32 años. De todos ellos, contamos con una muestra de 7 hombres (6,4%) y 103 mujeres (93,6%).

5.2.- PROCEDIMIENTO

La selección de los participantes se llevó a cabo a través de la aplicación colectiva de los cuestionarios CEAU y A-CEA, en horario de clase y en las aulas habituales donde se les imparte docencia, bajo el consentimiento expreso de los docentes correspondientes para la aplicación del cuestionario en sus horas lectivas.

A todos los participantes se les informó que iban a formar parte de un estudio que se presentaría como trabajo fin de grado y que su participación era de forma totalmente voluntaria y anónima. Además de esto, se les informó sobre la posibilidad de acceder a los resultados del estudio en su versión final una vez que éste haya sido defendido ante el tribunal.

El tiempo total que se dedicó a la aplicación de los cuestionarios fue de 20 minutos aproximadamente.

5.3.- INSTRUMENTOS

a. Cuestionario de estrés académico en la universidad (CEAU).

Este cuestionario elaborado por García – Ros & Pérez – González (2012), (anexo 1) evalúa posibles situaciones estresantes en el ámbito universitario y consta con un total de 21 ítems. Las respuestas de los participantes indican cuál es el nivel de estrés percibido ante cada situación utilizando una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones que van desde “nada de estrés” (1) a “mucho estrés” (5). La consistencia interna de este instrumento, en este estudio, cuenta con un ,819 una vez analizado el α de Cronbach.

Este cuestionario se divide en 4 subescalas, que son:

- Obligaciones académicas (OA): consta de 8 ítems (1, 5, 7, 9, 10, 11, 14 y 15) que evalúan el nivel de estrés que genera en los estudiantes la realización de trabajos académicos y exámenes, la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de

responsabilidades y las actividades relacionadas con el estudio. Su consistencia interna es de ,675 mediante el α de Cronbach.

- Expediente y perspectivas de futuro (EF): provista de 6 ítems (16, 17, 18 19, 20, 21) que al igual que la anterior mide, el estrés generado por la anticipación de situaciones problemáticas o situaciones académicas futuras como concluir los estudios en los plazos estipulados, obtener calificaciones elevadas, mantener o conseguir una beca, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados. Su consistencia interna en este estudio es de ,691 mediante el α de Cronbach.
- Dificultades interpersonales (DI): mediante 4 ítems (6, 8, 12, 13) determina el nivel de estrés que puede producir los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como el relacionado con la competitividad con los iguales. Su consistencia interna es de ,758 mediante el análisis del α de Cronbach.
- Expresión y comunicación de ideas propias (EC): a través de 3 ítems (2, 3, 4) se evalúa el estrés en los momentos que se le exige a los alumnos exponer y expresar ideas propias en el aula en presencia de todos sus compañeros/as. Su consistencia interna es de ,725 según el α de Cronbach.

b. Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA)

La escala de afrontamiento, conocida como A-CEA (Cabanach *et al.*, 2008), es una subescala del cuestionario CEA, instrumento compuesto por tres escalas, que se utiliza para evaluar estresores académicos (E-CEA), respuestas de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento de estrés (A-CEA). (Anexo 2).

La escala A-CEA está compuesta por 23 ítems, formulados para evaluar las estrategias cognitivas y conductuales que maneja el estudiante a la hora de afrontar situaciones de estrés académico. Es una escala con respuestas tipo Likert a cada ítem, en la que el estudiante puede elegir entre cinco opciones: *Nunca* (1), *Alguna vez* (2), *Bastantes veces* (3), *Muchas veces* (4) y *Siempre* (5). La fiabilidad de la escala A-CEA cuenta con un coeficiente de Cronbach general para este estudio de ,885.

A su vez, esta escala de afrontamiento se encuentra dividida en 3 factores que a continuación se especifican:

- Factor 1. Reevaluación Positiva: Esta dimensión agrupa nueve ítems (1, 3, 4, 5, 6, 14, 17, 18 y 19) que presentan diferentes maneras de afrontamiento dirigidas a crear un significado positivo nuevo acerca del problema o dificultad académica. Este factor subraya su carácter activo y positivo en proposiciones como “Cuando me enfrente a

una situación problemática la noche antes del examen trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien” o “Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas”. Su consistencia interna según el α de Cronbach es de ,668.

- Factor 2. Búsqueda de Apoyo Social: Incluye siete ítems (2, 8, 10, 13, 20, 21 y 23) para evaluar un afrontamiento de tipo activo y conductual, basado en la búsqueda por parte del estudiante de información y consejo, como apoyo social al problema, y también de comprensión por parte de otras personas, como apoyo emocional con lo que experimenta. Su consistencia interna según el α de Cronbach es de ,727.
- Factor 3. Planificación y gestión de recursos personales: Contempla siete ítems (7, 9, 11, 12, 15, 16 y 22) que hacen referencia a la activación de estrategias basadas en el análisis y en el razonamiento para cambiar la situación problemática, y que denotan un tipo de afrontamiento conductual y activo. Su consistencia interna según el α de Cronbach es de ,741 para este estudio.

c. Cuestionario de variables sociodemográficas

Se administró un tercer cuestionario (anexo 3) para recabar información necesaria sobre variables sociodemográficas tales como edad, género, lugar de residencia y tipo de vivienda. Dicho cuestionario también pretendía recoger algunos datos referentes a su vida académica, tales como la nota media de acceso a la universidad, la nota media actual y la titulación cursada.

El cuestionario elaborado ad-hoc constaba de un total de 10 ítems y todas las cuestiones se realizaron de manera clara y concisa para que su respuesta quedara exenta de ambigüedad.

5.4.- ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los resultados se utilizó el paquete de programas estadísticos SPSS en su versión 23 para Windows.

En un primer momento, se llevó a cabo un estudio de la muestra para conocer los datos de las variables sociodemográficas a través de un análisis descriptivo que nos indica la frecuencia y las puntuaciones medias de la muestra.

Seguidamente, se realiza el análisis de la fiabilidad para comprobar las propiedades psicométricas de los diferentes cuestionarios aplicados.

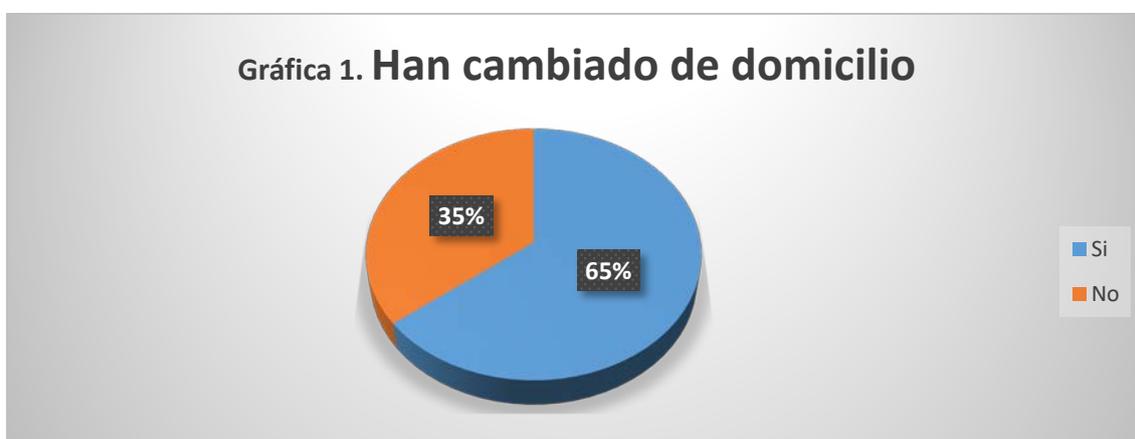
Por último, se realizó un estudio descriptivo de toda la muestra para los dos cuestionarios principales (CEAU y A-CEA). Los estadísticos usados han sido los indicadores de

tendencia central (media), desviación típica (DT), consistencia interna (α de Cronbach) y representaciones gráficas (diagramas de barras y gráficos).

5.5.- RESULTADOS

En primer lugar, para el desarrollo de este estudio se estimó oportuno tomar en consideración algunas variables sociodemográficas que podrían incidir significativamente en los resultados de dicho análisis.

La primera variable a tener en cuenta fue, saber cuántos estudiantes habían tenido que cambiar de lugar de residencia para poder realizar sus estudios. Un 64,5% manifestaron haber cambiado de ciudad (Gráfica 1) y estos a su vez, con motivo de su traslado, han optado en un 62,73% por compartir piso con compañeros/as, mientras que un 6,36% viven con su pareja y un 1,80% viven solos/as. (Gráfica 2).



Gráfica 1: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS.

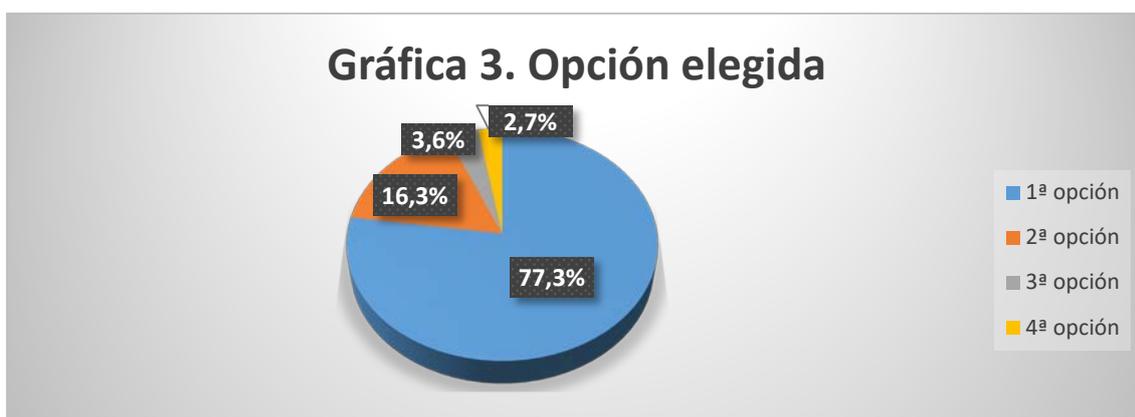


Gráfica 2: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

Por otra parte, en cuanto a la nota media de acceso a la Universidad y la nota media con la que cuentan en el grado actualmente, siendo esta una variable que puede indicarnos si algún estresor interfiere en su rendimiento académico, existe una diferencia de 0,541 puntos, lo que indica que la nota media ha bajado, siendo la nota media de acceso a la Universidad 7,995 y la nota media actual 7,414.

A su vez, en relación a la vía de acceso a la Universidad, un 65,5% ha accedido a través de selectividad, un 33,6% por medio de un grado superior y un 0,9% a través de la prueba libre de acceso para mayores de 25 años.

De toda la muestra analizada, el 77,27 % eligió Educación Social como primer opción de estudios a realizar en la Universidad, el 16,36% como segunda opción, el 3,64% como tercera opción y el 2,73% como cuarta opción (Gráfica 3), lo que nos deja la opción de interpretar que existe un 21,8 % de personas que pueden no estar motivados con la titulación al no haber sido su prioridad realizarla.



Gráfica 3: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

Por otro lado, respecto al primer objetivo de este estudio se puede concluir que las situaciones más estresantes que percibe el alumnado de nueva incorporación de Educación Social en orden de puntuación media son la realización de exámenes (4,07), la sobrecarga académica (4,07), mantener o conseguir una beca (4,06) y la exposición de trabajos en clase (4,04). En contraposición, las situaciones que generan menos estrés son tratar con el profesor en su despacho (2,35), problemas o conflictos con los profesores (2,33), problemas o conflictos con los compañeros (2,32) y competitividad entre compañeros (2,16), mientras que la desviación típica alcanza el valor inferior 0,80 (Tabla 1) (Anexo 4).

	Media	DT
1. Realización de un examen.	4,07	0,832
2. Exposición de trabajos en clase.	4,04	1,004
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...)	2,35	1,178
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	4,07	0,809
8. Competitividad entre compañeros.	2,16	1,216
12. Problemas o conflictos con los profesores.	2,33	1,293
13. Problemas o conflictos con compañeros.	2,32	1,320
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar.	4,06	1,175

■ Valores más elevados ■ Valores más bajos

Tabla 1: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

Además de esto, se realizó un análisis porcentual para cada uno de los ítems del cuestionario CEAU para determinar los estresores que más afectan a los estudiantes.

Como resultado de este análisis, se puede afirmar que la opción de “mantener o conseguir una beca para estudiar”, correspondiente al ítem 19 del cuestionario CEAU, provoca mucho estrés a un 50,9% de los/as estudiantes entrevistados, seguido de la opción “exponer trabajos en clase” con un 40% en el mismo grado de estrés de la escala Likert utilizada para tal efecto.

La realización de exámenes y la sobrecarga académica, son a su vez, otras dos situaciones generadoras de mucho estrés entre el alumnado participante en este estudio, siendo un 32,7% en ambas situaciones los que manifiestan esta opción. (Tabla 2) (Anexo 5).

	Nada de estrés	Poco estrés	Algo de estrés	Bastante estrés	Mucho estrés
1. Realización de un examen	0	5,5	14,5	47,3	32,7
2. Exposición de trabajos en clase.	1,8	6,4	18,2	33,6	40,0
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	0,9	0,9	20,9	44,5	32,7
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar.	4,5	7,3	16,4	20,9	50,9

Tabla 2: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

Por último, se ha realizado un estudio descriptivo básico para cada uno de las subescalas que posee este cuestionario, el cual nos indica cuáles son las situaciones más estresantes entre el alumnado.

Se puede observar en la tabla 3, que los estresores que se enmarcan dentro de la subescala de “Obligaciones Académicas” (OA), poseen la media (3,41) más alta de entre todas las subescalas, con una desviación típica de 1,04, por lo que se aproxima en muchas ocasiones al valor máximo 5 propuesto en la escala Likert de este cuestionario.

Por otra parte, se puede concluir con los datos expuestos en la tabla 3, que los estresores indicados en la subescala DI (Dificultades interpersonales) son los que menos inciden en el alumnado, puesto que presenta la media más baja (2,39) de todas las subescalas con una desviación típica de 1,26.

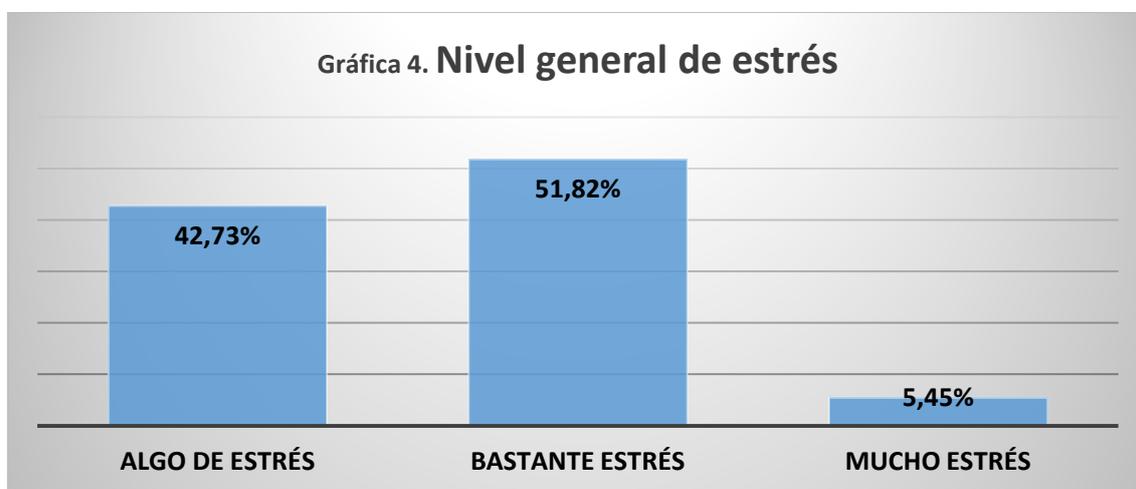
Tabla 3. Descriptivos básicos y consistencia interna CEAU

CEAU	M	DT	α
OA	3,41	1,04	,675
EF	3,33	1,18	,691
DI	2,39	1,26	,758
EC	3,11	1,15	,725

Tabla 3: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

A modo de conclusión y en respuesta al primer objetivo de este estudio y tomando como base el análisis realizado a los datos extraídos del cuestionario CEAU, se puede concluir que un 51,82% de los estudiantes expresó haber tenido mucho estrés en una o más situaciones que plantea el cuestionario y un 5,45% de los participantes indican haber sufrido bastante estrés en al menos una de las opciones dadas.

Lo cual nos puede llevar a indicar que un 57,27% de la muestra manifiesta padecer bastante o mucho estrés en más de una de las situaciones planteadas en este estudio, mientras que un 42,73% nos indica que sufre algo de estrés ante algunas de las mismas situaciones (Gráfica 4).



Gráfica 4: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

En cuanto al segundo objetivo, establecer cuáles son las estrategias de afrontamiento que antes estas situaciones desarrollan los alumnos y alumnas, se puede concluir que las estrategias de afrontamiento más utilizadas son hablar sobre las situaciones estresantes con sus parejas, familiares o amigos (37,6%), y cuando se enfrentan a una situación problemática durante los exámenes, procuran pensar que son capaces de hacer las cosas bien por ellos mismos, (38,2%)

Ambas opciones han sido elegidas en la columna 4 y 5 pertenecientes a la respuesta “Muchas veces” y “Siempre” de la escala Likert, (Tabla 4), (Anexo 6).

Tabla 4. Tabla porcentajes afrontamiento A-CEA	1	2	3	4	5
3. Cuando me enfrente a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo.	2,7	20,9	40,0	24,5	11,8
4. Cuando me enfrente a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	2,7	23,6	22,7	38,2	12,7
5. Cuando me enfrente a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	3,6	13,6	20,0	38,2	24,9
11. Cuando me enfrente a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.	5,5	10,1	25,7	21,1	37,6
13. Cuando me enfrente a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	1,8	23,6	45,5	22,7	6,4
15. Cuando me enfrente a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.	1,8	17,3	45,5	26,4	9,1

Tabla 4: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

A su vez, podemos identificar en la Tabla 4, como los ítems destacados de la escala A-CEA, cuentan con un 40% y 45,5% respectivamente de alumnos que han elegido esta opción en la columna 3 pertenecientes a la respuesta “Bastantes veces” de la escala Likert, por lo que se puede entender que casi la mitad del alumnado cuando se enfrenta a una situación problemática, prioriza las tareas y organiza el tiempo acorde a las necesidades que se le requieran bastantes veces y cuando se enfrentan a una situación problemática, intentan pensar objetivamente sobre la situación e intentan tener sus emociones bajo control, así como suelen organizar sus recursos personales que tienen para afrontar la situación estresante.

Por otro lado, las puntuaciones medias de los ítems que conforman el total de la escala, en ningún caso se acercan al valor máximo 5, siendo los valores máximos 3,75, correspondiente al ítem 11, y 3,66 en relación al ítem 5, siendo la desviación típica inferior 0.88. Lo cual nos indica que las personas que conforman la muestra carecen de habilidades de afrontamiento suficientes para abordar de manera efectiva las situaciones de estrés a las que están expuestas actualmente.

Por consiguiente, cabe concluir en este análisis de la escala A-CEA, como se puede observar en la tabla 5 y como se comentaba anteriormente que la mayoría del alumnado carece de actitudes para afrontar de una forma diligente las situaciones académicas que se les pueden presentar en su primer año de Universidad, ya que la media extraída del análisis realizado pone de relieve que la media de cada subescala queda muy alejada del valor máximo esperado.

Tabla 5. Descriptivos básicos y consistencia interna A-CEA

A - CEA	M	DT	α
F1	3,12	1,102	,668
F2	3,12	1,058	,727
F3	3,15	1,064	,741

Tabla 5: Elaboración propia a partir de datos extraídos de SPSS

5.6.- DISCUSIÓN

En la presente investigación se pretendía realizar un acercamiento al fenómeno del estrés académico y las estrategias de afrontamiento con las que cuentan los estudiantes universitarios de nueva incorporación, haciendo hincapié en conocer cuáles son las situaciones que generan mayor nivel de estrés entre el alumnado.

En relación al primer objetivo, la realización de exámenes, mantener o conseguir una beca, la sobrecarga académica y la exposición de trabajos son las situaciones que producen mayor estrés, toda ellas relacionadas con un factor puramente académico. Estos datos se complementan con estudios anteriormente realizados, como en el caso de Hernández & Poza (1996) y Barraza (2003) que señalan a la realización de exámenes, la falta de tiempo y la sobrecarga académica como principales situaciones generadoras de estrés. Además de esto, como indica Monzón (2007) “en época de exámenes los estudiantes experimentan un nivel de estrés superior, lo que puede conllevar efectos negativos en la salud como la ansiedad”. Todo ello, se complementa con los resultados de Martín (2007) en los que los niveles de estrés aumentan cuando las fechas de los exámenes se acercan.

Por todo lo anteriormente expuesto, sería deseable diseñar e implementar proyectos destinados a la gestión del estrés entre el alumnado, ya que se pone de relieve el efecto negativo que éste puede llegar a producir sobre la salud.

Proyectos encaminados al abordaje de la ansiedad a partir de diferentes técnicas, así como facilitar a los/as estudiantes herramientas para el manejo del estrés con actividades que

ayuden a gestionar de una manera más efectiva y productiva el tiempo, así como una ayuda para poder reducir los niveles de ansiedad.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los participantes del estudio son hablar sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos, priorizar las tareas y organizar el tiempo, procurar pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo y pensar objetivamente sobre la situación e intentar tener mis emociones bajo control. La mayor parte de estas estrategias se engloban dentro de la reevaluación positiva y la planificación y gestión de recursos personales, siendo la búsqueda de apoyo social la estrategia menos utilizada.

Con todo esto, podemos afirmar que el alumnado de nuevo ingreso de Educación Social cuenta con estrategias positivas de afrontamiento aunque, sin embargo, recurren en pocas ocasiones al apoyo social. En relación a estos datos, se puede considerar que éstos alumnos necesitarían buscar y encontrar diversos lugares o agentes externos para poder expresar cuáles son las situaciones que les llevan a sufrir estrés, por lo que, sería importante y positivo generar redes sociales donde se asista al alumnado, para proporcionarles recursos destinados a una mejor adaptación al periodo de transición que están experimentando, como es el ingreso en un nivel académico superior así como formar al profesorado en un sistema de detección precoz de los niveles de estrés entre sus estudiantes.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraza, A. (2003). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*. Hermosillo. Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Cabanach, R. G., Cervantes, R. F., Doniz, L. G., & Rodríguez, C. F. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.

De Miguel, A. & García, L. (2000). Estrategias de afrontamiento: un estudio comparativo con enfermos físicos crónicos y personas sin enfermedad crónica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26 (105), 29-55.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3) 739-751.

Fernández, C., & Polo, T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 10(2), 177-192.

García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2012). The time management behavior questionnaire (TMBQ): spanish adaptation for University students. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494.

Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S. & Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20, 155-165.

Johnson, D.W. (1.972). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
Versión en castellano: *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1.986

Lumley, M.A. & Provenzano, K.M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal Education Psychol*, 95 (3) pp. 641–649.

Micin, S. & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.

Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25(1), 87-99.

Muñoz García, F.J. (2.004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial* (p.55). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Stonner, J. & Freeman, R. (1.994). *Administración*. México: Prentice Hall. P. 604.

Taboada, M. L. (1998). Eventos traumáticos y reacciones de estrés: identificación y manejo en una situación de desastre natural. *Psiquiatría.com. Revista Electrónica. Vol. 2* (4). Revisado el 31 marzo 2000. Disponible en: http://www.psiquiatria.com/psiquiatria/vol2num4/art_7.htm

ANEXOS

ANEXO 1:**CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD
(CEAU)**

Este cuestionario se centra en un repertorio de situaciones académicas potencialmente generadoras de estrés en el ámbito académico. Debes responder puntuando entre 1 y 5 en cada casilla, en una escala en la que: 1 significa “Nada de estrés” y 5 “Mucho estrés”.

(1) *Nada de estrés* (2) *Poco estrés* (3) *Algo de estrés*
(4) *Bastante estrés* (5) *Mucho estrés*

	1	2	3	4	5
1. Realización de un examen.					
2. Exposición de trabajos en clase.					
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, coloquios...)					
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...)					
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)					
6. Masificación en las aulas.					
7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.					
8. Competitividad entre compañeros.					
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redacción del trabajo...)					
10. La tarea de estudio.					
11. Trabajar en grupo.					
12. Problemas o conflictos con los profesores.					
13. Problemas o conflictos con compañeros.					
14. Poder asistir a todas las clases.					
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas.					
16. Obtener notas elevadas en las distintas asignaturas.					
17. Perspectivas profesionales futuras.					
18. Elección de materias durante la carrera.					
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar.					
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados.					
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados.					

ANEXO 2:**ESCALA DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO
(A-CEA)**

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés. Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. Debes responder puntuando entre 1 y 5 en cada casilla, en una escala en la que: 1 significa “Nunca” y 5 “Siempre”.

(1) Nunca (2) Alguna vez (3) Bastantes veces (4) Muchas veces (5) Siempre

	1	2	3	4	5
1. Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.					
2. Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo.					
3. Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo.					
4. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.					
5. Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.					
6. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen.					
7. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo.					
8. Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.					
9. Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo.					
10. Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.					
11. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.					
12. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.					
13. Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.					
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas.					
15. Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.					
16. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas.					
17. Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones.					
18. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.					

19. Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.					
20. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.					
21. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación.					
22. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.					
23. Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.					

ANEXO 3:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Edad:

2. Sexo: V M

3. Titulación:

4. Curso:

5. Vivienda:

Vivo sólo/a Vivo con mis padres

Comparto piso con compañeros/as Vivo con mi pareja

6. ¿Has tenido que cambiar de ciudad de procedencia para poder estudiar en la

Universidad? Sí No

7. ¿Cómo accediste a la Universidad?

Selectividad

Prueba mayores de 25 años

Grado Superior

8. ¿Es Educación Social la primera opción elegida en el acceso a la Universidad?

Sí No

En caso negativo, indica qué número de opción fue. _____

9. Nota media con la que accediste a la Universidad: _____

10. Nota media actual: _____

ANEXO 4:

Tabla 1. Media y desviación típica CEAU	Media	DT
1. Realización de un examen.	4,07	0,832
2. Exposición de trabajos en clase.	4,04	1,004
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, coloquios...)	2,95	1,227
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...)	2,35	1,178
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	4,07	0,809
6. Masificación en las aulas.	2,75	1,228
7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.	3,62	1,100
8. Competitividad entre compañeros.	2,16	1,216
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redacción del trabajo...)	3,85	0,887
10. La tarea de estudio	3,06	1,007
11. Trabajar en grupo.	2,91	1,223
12. Problemas o conflictos con los profesores.	2,33	1,293
13. Problemas o conflictos con compañeros.	2,32	1,320
14. Poder asistir a todas las clases.	2,56	1,289
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas.	3,21	1,174
16. Obtener notas elevadas en las distintas asignaturas.	3,41	1,144
17. Perspectivas profesionales futuras.	3,74	1,163
18. Elección de materias durante la carrera.	2,61	0,996
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar.	4,06	1,175
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados.	3,73	1,133
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados.	2,43	1,499

ANEXO 5:

Tabla 2. Porcentajes nivel de estrés CEAU

	1	2	3	4	5
1. Realización de un examen	0	5,5	14,5	47,3	32,7
2. Exposición de trabajos en clase.	1,8	6,4	18,2	33,6	40,0
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, coloquios...)	15,5	21,8	30,9	16,4	15,5
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...)	24,5	41,8	13,6	13,6	6,4
5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios...)	0,9	0,9	20,9	44,5	32,7
6. Masificación en las aulas.	17,3	29,1	23,6	20,9	9,1
7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.	1,8	16,4	26,4	29,1	26,4
8. Competitividad entre compañeros.	40,9	22,7	20,0	11,8	4,5
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redacción del trabajo...)	0,9	4,5	28,2	40,9	25,5
10. La tarea de estudio	4,5	25,5	37,3	24,5	8,2
11. Trabajar en grupo.	10,9	30,9	30,0	12,7	15,5
12. Problemas o conflictos con los profesores.	34,5	27,3	17,3	12,7	8,2
13. Problemas o conflictos con compañeros.	38,2	22,7	14,5	18,2	6,4
14. Poder asistir a todas las clases.	25,5	29,1	17,3	20,0	8,2
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas.	8,2	18,2	35,5	20,9	17,3
16. Obtener notas elevadas en las distintas asignaturas.	6,4	14,5	30,0	30,0	19,1
17. Perspectivas profesionales futuras.	6,4	8,2	20,9	34,5	30,0
18. Elección de materias durante la carrera.	12,7	33,6	38,2	10,9	4,5
19. Mantener o conseguir una beca para estudiar.	4,5	7,3	16,4	20,9	50,9
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados.	4,5	10,9	20,9	34,5	29,1
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados.	40,9	17,3	16,4	9,1	16,4

ANEXO 6:

Tabla porcentajes afrontamiento A-CEA	1	2	3	4	5
1. Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo.	5,5	36,4	36,4	20,9	0,9
2. Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo.	1,8	20,9	38,2	29,1	10,0
3. Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo.	2,7	20,9	40,0	24,5	11,8
4. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	2,7	23,6	22,7	38,2	12,7
5. Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.	3,6	13,6	20,0	38,2	24,9
6. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	8,2	24,5	29,1	19,1	19,1
7. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo.	4,5	26,4	25,5	30,0	13,6
8. Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.	7,3	29,1	20,0	29,1	14,5
9. Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo.	9,1	38,2	28,2	23,6	0,9
10. Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.	1,8	28,2	28,2	30,9	10,9
11. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.	5,5	10,1	25,7	21,1	37,6
12. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	1,8	23,6	27,3	30,0	17,3
13. Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	1,8	23,6	45,5	22,7	6,4
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	5,5	24,5	20,0	31,8	18,2
15. Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.	1,8	17,3	45,5	26,4	9,1
16. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas.	11,8	32,7	31,8	20,9	2,7
17. Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones.	7,3	20,0	28,2	33,6	10,9
18. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	2,7	30,9	33,6	21,8	10,9
19. Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.	39,1	16,4	20,9	18,5	5,5
20. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	11,8	24,5	28,2	26,4	9,1
21. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación.	5,5	26,4	27,3	30,0	10,9
22. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	10,0	19,1	30,9	30,0	10,0
23. Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	4,5	27,3	34,5	22,7	10,9