

INVESTIGACIONES

*EXIGENCIAS ACADEMICAS Y ESTRES EN LAS CARRERAS DE LA FACULTAD
DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE*

Academic demands and stress in students Faculty of Medicine of the Universidad
Austral of Chile

Víctor R. Huaquín Mora¹, Renato Loaíza Herrera²

¹Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile,
Alameda 3363, Santiago, Chile. vhuaquin@lauca.usach.cl

²Instituto de Electricidad y Electrónica, Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Universidad Austral de
Chile, Casilla 567, Valdivia, Chile. rloaiza@uach.cl

Resumen

Examinar los niveles de exigencias académicas y sus consecuencias estresoras resultantes ha sido uno de los objetivos principales de este trabajo. Para ello, se han evaluado veinticuatro carreras en dos universidades chilenas: la Universidad Austral de Chile (UACH) y la Universidad de Santiago de Chile (USACH) utilizando una muestra de 1.334 estudiantes.

Este artículo concentra su atención en las cuatro carreras de la Facultad de Medicina de la UACH, en la que se utiliza una muestra parcial de 225 estudiantes. En un análisis comparativo de las veinticuatro carreras, esta Facultad logró la nota más alta (5.2 escala 1 a 7) en lo concerniente a la evaluación que hacen los estudiantes de sus sistemas curriculares respectivos, nota que sube aún más cuando se evalúa la carrera de Medicina sola (5.34). El instrumento comprende una batería de tests para evaluaciones cognitivas y estrés curricular. Los resultados de la muestra parcial son, en general, coincidentes con la muestra total; así se confirma la relación inversa entre altos niveles de exigencias y bajos niveles de estrés correspondiente y viceversa. Las carreras de la Facultad de Medicina de la UACH muestran niveles de exigencia altos acompañados de niveles de estrés moderadamente altos. Por su

Abstract

To examine the levels of academic demands and their stressor consequences is one of the main objectives of this work. In order to do this, twenty four university careers corresponding to two Chilean Universities were evaluated: Universidad Austral de Chile (UACH) and the Universidad de Santiago de Chile (USACH). A total sample of 1.334 students was used for the study.

This article focuses its attention on the four UACH's Medicine Careers, using a sample of 225 students. In a comparative analysis of the twenty four careers analyzed as a whole, the UACH's Medicine Faculty achieved the highest grades according to the evaluation made by the students of their respective curricular system. The measuring instrument contains a test battery for cognitive evaluations and curricular stress. This partial result coincides with the total result of the sample. In this way, the inverse relationship between the high level of academic demands and the corresponding low level of stress, and vice-versa, is confirmed. The UACH's Medicine Faculty careers show high demand levels with moderately high stress levels. In particular, the evaluations of personal situations reflect a high self esteem, accompanied with moderately low stress levels.

parte, las evaluaciones hechas a la situación personal reflejan una alta autoestima, la que se acompaña con niveles de estrés personal moderadamente bajos.

En lo referente a las exigencias ideales de lo que se presume debiera ser un buen sistema curricular, los estudiantes esperan altas exigencias manifestando consecuencias estresoras moderadas. Estas expectativas resultan similares al resto de las carreras evaluadas.

Palabras clave: estrés, autoestima, estudiantes universitarios, autopercepción, exigencia académica.

In relation to the ideal idea of what is supposed to be a good curricular system, the students expect high demand levels, showing moderate stressor consequences. These expectations are similar to the rest of the evaluated careers of both universities.

Key words: stress, self-esteem, university students, self-perception, academic demand.

INTRODUCCION

Las exigencias académicas se comportan como estresores curriculares o estímulos inducentes de respuestas conocidas específicamente como estrés estudiantil. El paradigma común de “salud versus enfermedad” se traduce, no pocas veces, en las mentes de las gentes, a la analogía “relajación versus tensión”. Esto es comprensible, porque gran cantidad de la literatura sobre estrés se ha centrado, desde sus orígenes, en el desarrollo de enfermedades. Fue Hans Selye (1956, 1974) el que le dio su actual significado al término “stress”. Sin embargo, el estrés no puede percibirse solamente desde esta perspectiva.

Muchas investigaciones han relacionado el tema del estrés con temas psicológicos y conductuales. De esta forma, los elementos biológicos, cognitivos y conductuales han sido considerados relevantes para estudiar el estrés. Esto determinó una diferencia entre el término “ansiedad” que refleja solamente una perspectiva cognitivo-afectiva del estrés que representa, además de otras como las perspectivas o dimensiones biológico-conductual, cognitivo-conductual y cognitivo-biológica.

El estrés debe considerarse en forma global. No considerar que el fenómeno es multidimensional puede llevar a confusión. Sin embargo, las habilidades de las personas son diferentes: un médico tenderá a estar más atento a lo biológico; un psicólogo, a lo psicológico y un educador, a lo pedagógico.

Conscientes de que el estrés resulta problemático y multidimensional, hemos intentado atacar el tema desde una perspectiva académica; específicamente, desde la forma en que estas exigencias determinan sus niveles de estrés.

La construcción de algunos tests ha permitido contestar preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son los niveles personales de estrés? ¿Cuál es el nivel de estrés o de tensión que produce un determinado sistema curricular? ¿Cómo evalúan los estudiantes sus sistemas curriculares respectivos? ¿Cómo se evalúan a sí mismos? ¿Qué diferencia es posible establecer entre los niveles de estrés personales y los estresores curriculares?

Se ha construido, además, un test con el propósito de evaluar las aspiraciones y consecuente estrés. Esto puede permitir hacer preguntas tales como: ¿Qué relación existe entre nivel de exigencias y estrés? ¿Existe una relación lineal entre estresores curriculares

y estrés? ¿Cómo son las consecuencias estresoras frente a altos o bajos niveles de exigencias? ¿Cómo evalúan los estudiantes la percepción de su estrés frente a altos o bajos niveles de afrontamiento?

Existen muchas preguntas que pueden contestarse combinando algunas variables. Lo interesante de esto es que el paradigma dicotómico pareciera jugar solamente un rol parcial. Es posible percibir relaciones no lineales resultantes de comparar los factores curriculares o externos con los personales o internos.

DESARROLLO

El estrés es considerado desde la dicotomía salud-enfermedad como un fenómeno que debiera reducirse al máximo. Así, algunos autores afirman que aun el estrés crónico puede disminuir las defensas del organismo y hacer enfermar a quien lo padece o facilitar el desarrollo de determinadas enfermedades (Eysenck 1988; Sandín y Shorot 1990; Calvete Zumalde y Sampedro Olaetxea 1991; Vera-Villaruel y Buela Casal 1999). Evidentemente, situaciones agudas de estrés se toleran solamente cuando el individuo puede mantener largos estados de tranquilidad o latencia. Por lo demás, estos últimos llevan al conocido Desorden de Estrés Postraumático que también suele darse en los estudiantes cuando el fracaso escolar no conduce a respuestas alternativas saludables.

El marco del estrés académico y, específicamente, el estrés estudiantil no puede considerarse solamente desde una sola perspectiva. Evidentemente, los aspectos biológicos, psicológicos y educacionales deben ser considerados en conjunto. Pero esto nos lleva a entender que los procesos de tensión y relajación, procesos biológicos básicos, son utilizables para el desempeño diario de la misma manera en que funciona el sistema autónomo en su actividad simpática y parasimpática. Si el primero significa una utilización de la energía y el segundo una recuperación, al traducirlo a una perspectiva psicológica se puede entender muy bien que el trabajo permanente o el descanso permanente no corresponden a la naturaleza y, por consiguiente, los patrones biológicos conllevan naturalmente procesos de trabajo y descanso respectivos. En lo pedagógico, el estudio debe alternarse con períodos de descanso. Se sabe que el período de descanso, que no implica otra actividad, puede ser útil al aprendizaje. Así, el alternar períodos de estudio con descanso permite, además, una consolidación del aprendizaje. De esta forma, estudiar y dormir o estudiar y descansar es una buena estrategia para optimizar el aprendizaje.

Por estas razones, afirmamos que el estrés curricular no puede entenderse solamente sobre la dicotomía salud-enfermedad; ni tampoco el éxito o fracaso escolar deben condicionarse solamente a factores internos o de personalidad, sino también a factores externos o ambientales en los cuales influyen, obviamente, las capacidades de los individuos generando resultados académicos diferentes. Los objetivos educacionales son percibidos por los estudiantes como metas. Estas metas, desde un punto de vista psicológico, pueden resultar altas o bajas, generando en ellos una serie de respuestas que pueden estresarlos positiva o negativamente.

Fue Lazarus (1966, 1991b; Lazarus y Folkman 1984) quien estableció que no es el estresor mismo el causante de estrés, sino la percepción del individuo sobre el estresor. Es entonces la evaluación cognoscitiva que hace la persona sobre un estímulo estresor lo

que define la situación, tanto para la reacción o respuesta estresante como para el afrontamiento posterior.

Lazarus piensa que las expectativas que el individuo tiene sobre las metas o exigencias ambientales son percibidas positivamente como desafíos o negativamente como amenazas. Es la percepción que el individuo tiene lo que realmente cuenta. Es posible, empero, que las expectativas cambien cuando las exigencias académicas o estresores curriculares sean afrontadas por los estudiantes. Si los alumnos han sobrevalorado una meta o exigencia académica y la expectativa es positiva, el “desafío” correspondiente se traduce en un alto afrontamiento que puede llevarlos paradójicamente a una suerte de desilusión. Por el contrario, también es posible que una expectativa negativa o “amenaza” no se confirme, y el resultado se transforme en alivio al descubrir que las exigencias académicas eran más bien bajas. De esta forma, frente a las expectativas planteadas por Lazzarus (1993) de desafío o amenaza, es posible contraponer también resultados opuestos de desilusión y alivio respectivos cuando estas expectativas no se confirman (Huaquín 2001).

METODO

Población y muestra. La investigación se ha dirigido a evaluar los sistemas curriculares de veinticuatro carreras universitarias de dos universidades tradicionales chilenas: Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Universidad Austral de Chile (UACH). Las carreras consideradas fueron las siguientes: Ingeniería (14), Medicina (4), Psicología (1) y Educación (5). La población consta de aproximadamente 20.000 estudiantes universitarios. La muestra comprende 1.334 estudiantes de las carreras y universidades consideradas durante el segundo semestre del año 2001. Nos interesa aquí la población y muestra de las cuatro carreras de la Facultad de Medicina de la UACH.

Instrumento. El instrumento utilizado se presenta como un cuestionario escrito autoadministrado que incluye en la primera sección variables descriptivas y, en la segunda, una batería de tests contruidos por los investigadores más el Test de Estrés Simple y de la Tensión (Farquhart 1979); este test comprende 10 ítemes medidos en una escala de 0 a 2 para niveles de estrés (raras veces, algunas veces, a menudo); con la muestra total (1.334 casos) se obtiene un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 70% y se ha incluido con propósitos de validación.

La batería comprende lo siguiente: Test del Sistema Curricular Universitario (TSCU)¹ que consta de 26 ítemes para evaluar la dimensión cognoscitiva con la escala chilena

¹ Ítemes para evaluar el Sistema Curricular (nota y estrés o TSCU y TECU): 1. Universidad; 2. Facultad; 3. Departamento, Escuela o Carrera; 4. Personal directivo de la Carrera; 5. Acceso a personal directivo; 6. Personal administrativo; 7. Tiempo de tramitación; 8. Profesores de la carrera; 9. Ayudantes de la carrera; 10. Disponibilidad de los profesores; 11. Recursos materiales disponibles; 12. Salas de clases; 13. Existencia de salas de estudio; 14. Malla curricular (cantidad y calidad de los ramos); 15. Estructura de la malla curricular; 16. Nivel de exigencia de la carrera; 17. Evaluaciones (forma y contenido); 18. Laboratorios (disponibilidad y uso); 19. Bibliotecas; 20. Material bibliográfico disponible; 21. Computadoras (para uso estudiantil); 22. Equipamiento (datashow, proyectoras, tv, videos); 23. Casinos (cantidad y calidad); 24. Espacios de recreación; 25. Servicios de bienestar estudiantil; 26. Seguridad del recinto universitario.

(1 a 7) los sistemas curriculares universitarios; el coeficiente de confiabilidad Alpha llega a 84%. Test de Situación Personal Universitario (TSPU)² que consta de 10 ítems y evalúa de la misma forma la autopercepción que tiene el individuo sobre sí mismo; la confiabilidad es para este test de 75%. El Test de Estrés General Universitario (TEGU) (Huaquín, Moyano y Loaíza 2000b; Huaquín, Loaíza y Moyano 2001) en el que se ha determinado su validez y confiabilidad se ha modificado, constando ahora de 36 ítems en su última versión, el cual se compone, además, de dos subtests que en forma combinada fortalecen la fuerza del instrumento. Estos son el Test de Estresores Curriculares Universitario (TECU) de 26 ítems y cuya nueva versión arroja una confiabilidad de 78% para la muestra total y el Test de Estrés Personal Universitario (TECU) de 10 ítems, también en su nueva versión, contando al presente con una confiabilidad (Alpha) de 71%. La reformulación del TEGU permite ahora evaluar simultáneamente los sistemas curriculares de las carreras universitarias en sus dimensiones cognitiva (TSCU y TSPU con la escala chilena 1 a 7) y afectiva (TECU y TEPU con la escala 0 a 10 de relajación a tensión). Esta segunda sección del instrumento comprende, finalmente, el Test del Nivel y Consecuencias Académicas (TNCA)³ que consta de 16 ítems y mide el nivel de exigencias de las carreras en una escala de 0 a 10 y las consecuencias respectivas de relajación o tensión medidas, igualmente, en una escala de 0 a 10; este test arroja una confiabilidad de 83%. La tercera sección corresponde a una pregunta abierta para lograr retroalimentación sobre el instrumento mismo y sobre lo positivo o negativo que puede resultar un sistema curricular muy exigente o muy poco exigente.

RESULTADOS

La Facultad de Medicina de la UACH tiene cuatro carreras que en 2001 fueron representadas con la siguiente muestra:

De un total de 225 estudiantes encuestados en la Facultad, el 31% corresponde a varones y el 69% a mujeres. De ellos, el 95% son solteros; el 2%, casados; el 2%, separados y un 1% responde a otra categoría. El 76.8% (172 estudiantes) de la muestra tiene entre 20 y 24 años de edad, un 12.6% tiene menos de 20 años, un 10.7% tiene entre 26 y 30 años y sólo un 0.9% (dos estudiantes) tiene más de 30 años.

La siguiente tabla indica la cantidad de alumnos por carrera de la Facultad de Medicina de la UACH.

² Ítems para evaluar el TSPU y el TEPU (nota y estrés). 1. Mi condición de varón o mujer; 2. Mi capacidad personal para estudiar; 3. Mi familia; 4. Mi edad; 5. Mi estado civil; 6. Mi situación actual; 7. Mi futuro; 8. Mi tiempo para estudiar; 9. Mi relación con los demás; 10. Mi capacidad económica para enfrentar mis estudios.

³ Ítems para evaluar el TNCA: 1. El nivel de exigencias de mi carrera; 2. y en consecuencia me (relaja o tensiona); 3. El nivel de exigencias de los profesores de mi carrera; 4. y en consecuencia me (tensiona o relaja); 5. El nivel de exigencia de la malla curricular de mi carrera; 6. y en...; 7. El nivel de exigencia de las evaluaciones de mi carrera es...; 8. y en ...; 9. El nivel de exigencias de los ramos electivos de mi carrera es...; 10. y en ...; 11. El nivel de exigencias de los ramos obligatorios de mi carrera es...; 12. y en ...; 13. A mi juicio, el nivel de exigencias de un buen profesor debiera ser...; 14. y en ...; 15. A mi juicio, el nivel de exigencias de un buen sistema curricular de una carrera debiera ser...; 16. y en consecuencia debiera (relajarme o tensionarme).

Tabla 1

Facultad de Medicina UACH

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Medicina	62	27.6	27.6	27.6
Enfermería	71	31.6	31.6	59.1
Obstetricia y Puericultura	48	21.3	21.3	80.4
Tecnología Médica	44	19.6	19.6	100.0
Total	225	100.0	100.0	

Un análisis de confiabilidad para esta muestra parcial revela valores relativamente altos para la batería de tests utilizados. La tabla siguiente muestra una comparación de la confiabilidad de la muestra total (1.334 casos) comparada con la muestra parcial (225 casos); esta última, correspondiente a la Facultad de Medicina de la UACH. Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach.

Tabla 2

Confiabilidad comparada para la batería de tests utilizados

Muestra total (24 carreras)		Muestra parcial (4 carreras)
TSCU	0.84	0.94 (Test del Sistema Curricular Universitario)
TSPU	0.75	0.77 (Test del Sistema Personal Universitario)
TECU	0.78	0.83 (Test de Estresores Curriculares Universitario)
TEPU	0.71	0.73 (Test de Estrés Personal Universitario)
TNCA	0.83	0.86 (Test del Nivel y Consecuencias Académicas)
ESIMTEN	0.75	0.78 (Test del Estrés Simple y de la Tensión)

Es probable que los valores más altos de la muestra parcial manifiesten un mejor enfrentamiento y, probablemente, también una mayor precisión en la administración del instrumento.

Es importante destacar, asimismo, que la Facultad de Medicina de la UACH obtuvo la mejor evaluación del sistema curricular respectivo (TSCU). La siguiente tabla muestra los valores totales comparados por carreras y universidades. La comparación implica las dos dimensiones a analizar: cognoscitiva y afectiva.

Se comparan cuatro tests: Dos referentes a la dimensión cognoscitiva correspondientes a la evaluación del sistema curricular (TSCU) y a la evaluación de la situación personal (TSPU), los que utilizan la escala chilena 1 a 7, y dos referentes a la dimensión afectiva correspondientes a la evaluación del sistema curricular (TECU) y a la situación personal (TEPU) desde la perspectiva del estrés los que utilizan la escala 0 a 10.

La tabla siguiente permite observar las comparaciones de estos cuatro tests con dos universidades y las veinticuatro carreras utilizadas en la muestra total. En ella se aprecia

que la nota obtenida por la Facultad de Medicina de la UACH en los 26 ítems del TSCU corresponde a 5.20 y resulta la más alta de todas. En ellas están implicadas las cuatro carreras de la Facultad. Si se busca la nota más baja en la tabla, aparece la carrera de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile con un 4.08.

Se sabe que mientras mayor es la tensión frente a un estresor es probable que la evaluación cognitiva que se haga de ese estresor sea menor y viceversa. Es, precisamente, eso lo que se manifiesta claramente aquí. Puede observarse que la carrera de Medicina de la Universidad Austral de Chile (UACH) aparece con la evaluación más baja en lo referente al Test de Estresores Curriculares Universitario o TECU (5.11 de 0 a 10); en cambio, la carrera de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) aparece mostrando, en este test, el mayor nivel de tensión (6.18 de 0 a 10). De acuerdo a los valores indicados, puede decirse que los estudiantes de la carrera de Medicina se evalúan como ni relajados ni tensionados y los de la Carrera de Psicología como moderada o levemente tensionados.

Tabla 3

Evaluación cognitiva y afectiva por universidades y carreras

Universidad	Carrera	Sist. curricular nota 1 a 7 TSCU	Sit. Personal nota 1 a 7 TSPU	TECU nuevo escala 0 a 10 TECU	TEPU nuevo escala 0 a 10 TEPU
USACH	Ingeniería	4.24	5.56	6.07	4.75
	Medicina	4.73	5.89	5.89	4.38
	Psicología	4.08	5.63	6.18	4.42
	Educación	4.41	5.54	5.70	4.59
	Total	4.26	5.59	6.05	4.66
UACH	Ingeniería	4.34	6.40	6.05	3.80
	Medicina	5.20	5.93	5.11	4.36
	Total	4.61	5.75	5.47	4.43
Total	Ingeniería	4.26	5.59	5.97	4.66
	Medicina	5.01	5.92	5.39	4.37
	Psicología	4.10	5.64	6.15	4.39
	Educación	4.41	5.50	5.70	4.59
	Total	4.34	5.63	5.90	4.60

Es posible revisar las cuatro carreras de la Facultad de Medicina con el propósito de compararlas utilizando estos tests. La tabla 4 ofrece los siguientes resultados.

Tabla 4

Evaluación cognitiva y afectiva: Facultad de Medicina UACH

Carreras	Sist. curricular nota 1 a 7 TESTS TSCU	Sit. Personal nota 1 a 7 TSPU	TECU nuevo escala 0 a 10 TECU	TEPU nuevo escala 0 a 10 TEPU
Medicina	5.34	6.09	5.11	4.15
Enfermería	5.13	5.73	5.40	4.90
Obstetricia y Pueric.	4.84	5.59	5.08	4.55
Tecnología Médica	5.14	5.80	5.23	4.77
Total	5.13	5.81	5.22	4.58

La carrera de Medicina de la UACH es la que obtiene la nota más alta. Los alumnos evalúan el sistema curricular (TSCU) con nota 5.34; en cambio, la carrera de Obstetricia y Puericultura es evaluada por los estudiantes con nota 4.84, convirtiéndose en el promedio más bajo de las cuatro carreras de la Facultad.

En lo concerniente a la situación personal (TSPU), los estudiantes de la carrera de Medicina se evalúan con un 6.09 y los estudiantes de Obstetricia y Puericultura con nota 5.59. La nota más baja en este test corresponde a la carrera de Tecnología Médica, la cual obtiene un 5.80. Esto sugiere que, en general, los estudiantes de Medicina de la Facultad tienen una apreciación muy alta de ellos mismos.

Si se analiza ahora la dimensión afectiva, es decir, el nivel de estrés que los estudiantes manifiestan, tanto en relación con el sistema curricular como en relación con su situación personal, puede observarse lo siguiente: los estudiantes manifiestan un nivel de estrés cercano al promedio teórico correspondiente a la frase “ni relajado ni tensionado” en lo referente a los estresores del sistema curricular respectivo (TECU) y muestran, a su vez, un nivel de estrés levemente bajo al promedio teórico cuando evalúan su estrés personal (TEPU). Así, la carrera de Medicina llega en el TECU a 5.11 y la carrera de Obstetricia y Puericultura a 5.08, siendo este el valor más bajo de las cuatro. La carrera de Enfermería muestra un promedio de 5.4 en el TECU, resultando ser el valor más alto. Igualmente, esta carrera muestra en el TEPU un nivel de estrés de 4.90, resultando el más cercano al promedio teórico (5) correspondiendo a “ni relajado ni tensionado”; comparativamente, es el valor más alto con relación a las otras tres carreras. La carrera de Medicina, por su parte, manifiesta el nivel de estrés personal más bajo en el TEPU, equivalente a 4.15, lo que pudiera evaluarse como “levemente relajado”.

Al comparar los valores totales del TECU con el TEPU se observa que llegan a 5.22 y 4.58 respectivamente. En otras palabras, los niveles de estrés manifestados por los estudiantes en general, producto de los estresores curriculares, se sitúan levemente sobre el promedio teórico (5 de 0 a 10); en cambio, los niveles de estrés producto de situaciones personales se sitúan levemente bajo él.

Una matriz de correlaciones para estos cuatro tests ratifica las inversiones indicadas de tal manera que el nivel de significación (al 1 por ciento) demuestra el valor de las afirmaciones previas. Se agrega a esta matriz el Test del Estrés Simple y de la tensión (ESIMTEN) con el propósito de mostrar cómo las correlaciones de este último test son

positivas cuando se refieren a los niveles de estrés (TECU y TEPU) y negativas cuando se refieren a las evaluaciones cognitivas que los estudiantes hacen de su sistema curricular y de su situación personal (TSCU y TSPU). Esta matriz utiliza solamente la muestra parcial referida a los 225 alumnos encuestados en la Facultad de Medicina de la UACH. Los valores obtenidos no son necesariamente los mismos para la muestra total.

Tabla 5

Matriz de correlaciones de algunos tests utilizados

	TSCU	TSCU	TSPU	TECU	TEPU	ESIMTEN
TSCU	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TSPU	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.608** .000 138				
TECU	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.347** .000 132	-.222** .006 154			
TEPU	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.217** .010 141	-.579** .000 197	.533** .000 159		
ESIMTEN	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.230** .007 138	-.395** .000 193	.352** .000 157	.463** .000 198	

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En general, se aprecia que todas las correlaciones son significativas al 1%; esto implica ponderaciones lo suficientemente altas para que con números no muy grandes (muestra relativamente pequeña) lo sean, ya que las muestras grandes tienden a aumentar el nivel de significación.

Existe, para esta muestra parcial, una correlación positiva y de alta ponderación entre las evaluaciones del sistema curricular respectivo y las evaluaciones de la situación personal (TSCU con TSPU = 0.608). Esto significa que hay una tendencia a evaluar de una manera similar las variables ambientales como las personales. Esto es válido no sólo para la dimensión cognitiva, sino también para la dimensión afectiva; así la evaluación de los estresores curriculares manifiesta una relación positiva con la evaluación del estrés personal (TECU con TEPU = 0.533).

Puede observarse también una relación inversa entre las evaluaciones del TSCU con el TECU (-0.347), el TEPU (-0.217) y el ESIMTEN (-0.230). Esto sugiere que los estudiantes que ponen mejores notas a su sistema curricular respectivo tienden a manifestar menores niveles de estrés y viceversa. Lo esperado es que la ponderación más alta se dé con aquellos tests que midan directamente la dimensión cognoscitiva con la afectiva. Este es el caso para la correlación existente entre el TSCU y TECU.

Igualmente, se observa también una relación inversa entre las evaluaciones del TSPU con el TECU (-0.222), el TEPU (-0.579) y el ESIMTEN (-0.395). Nuevamente, se refleja una evaluación inversa entre la dimensión cognitiva con la dimensión afectiva. De tal manera que, mientras mejor evalúan los estudiantes su situación personal, menores niveles de estrés tienden a manifestar y viceversa. De la misma manera, lo esperado aquí es que la ponderación más alta se dé en aquellos tests que midan comparativa y directamente la dimensión cognitiva con la afectiva; este es el caso para la correlación existente entre el TSPU y el TEPU.

Finalmente, como ya se ha indicado previamente, el ESIMTEN (Test del Estrés Simple y de la Tensión) revela correlaciones inversas con el TSCU (-0.230) y con el TSPU (-0.395) correspondientes a la dimensión cognoscitiva y relaciones directas con el TECU (0.352) y con el TEPU (0.463) correspondientes a la dimensión afectiva. Esto se esperaba, porque el ESIMTEN pretende medir niveles de estrés como lo hacen el TECU y el TEPU. Ahora, si se agrega, además, que el TEPU mide variables internas al igual que el ESIMTEN, la correlación entre ellos debiera ser más alta que la del ESIMTEN con el TECU, ya que este último mide factores ambientales o variables externas y ese es, precisamente, el caso.

Puede entenderse que varias de las primeras preguntas hechas en la introducción ya se han contestado. Queda por contestar las siguientes:

¿Cómo evalúan los estudiantes la percepción de su estrés frente a altos o bajos niveles de afrontamiento? ¿Qué relación existe entre nivel de exigencias y estrés? ¿Existe una relación lineal entre estresores curriculares y estrés? ¿Cómo son las consecuencias estresoras frente a altos o bajos niveles de exigencias?

Para estas preguntas se ha construido el Test de Nivel y Consecuencias Académicas o TNCA, el cual permite evaluar estas comparaciones. De esta forma el TNCA se muestra a los encuestados de la siguiente manera:

El nivel de exigencias de mi carrera es:												
	eb	mb	bb	b	lb	nn	la	a	ba	ma	ea	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	y en consecuencia me											
relaja	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	tensiona
El nivel de exigencia de los profesores de mi carrera es												
	eb	mb	bb	b	lb	nn	la	a	ba	ma	ea	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	y en consecuencia me											
tensiona	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	relaja

Donde: Nivel y consecuencia significan lo siguiente:

	Nivel de exigencia	Consecuencia estresora
0 = eb	extremadamente bajo	totalmente relajado
1 = mb	muy bajo	muy relajado
2 = bb	bastante bajo	bastante relajado
3 = b	bajo	relajado
4 = lb	levemente bajo	levemente relajado
5 = nn	ni bajo ni alto	ni relajado ni tensionado
6 = la	levemente alto	levemente tensionado
7 = a	alto	tensionado
8 = ba	bastante alto	bastante tensionado
9 = ma	muy alto	muy tensionado
10 = ea	extremadamente alto	totalmente tensionado

Esta presentación de la información representa una buena forma de evaluar la doble implicación que está a la base de las relaciones resultantes de exigencias altas o bajas combinadas con afrontamientos altos o bajos de los estudiantes (entiéndase también altas o bajas capacidades o competencias personales).

El TNCA fue sometido a análisis factorial, tanto para la muestra total como para la muestra parcial referida a la Facultad de Medicina de la UCh. Este arrojó cinco factores o componentes principales para la muestra total. Se utilizó el método de rotación "Varimax con Káiser", el cual convergió en 6 iteraciones. Se obtuvo una varianza explicada de 72.265%. Se pueden, entonces, utilizar estos componentes principales o factores para evaluar el nivel de exigencias y correspondiente estrés.

Los factores resultantes fueron los siguientes:

- Factor 1. Nivel de exigencias reales (5 ítems relacionados con exigencias reales).
- Factor 2. Consecuencias estresoras (5 ítems relacionados con consecuencias reales).
- Factor 3. Nivel de exigencias ideales (2 ítems relacionados con exigencias ideales).
- Factor 4. Consecuencias ideales (2 ítems relacionados con consecuencias ideales).
- Factor 5. Nivel y consecuencias ramos electivos (2 ítems relacionados con ramos electivos).

El porcentaje acumulado de los cinco componentes principales fue el siguiente:

Tabla 6

% acumulado al cuadrado de la extracción y de la rotación	Resultados: ítems por factor (rotados)
Factor 1. 33.935 y 25.608	(1= 0.878; 3= 0.841; 5= 0.829; 7= 0.812; 11= 0.827)
Factor 2. 46.356 y 41.922	(2= 0.447; 4= 0.802; 6= 0.445; 8= 0.826; 12= 0.839)
Factor 3. 56.271 y 52.811	(13=0.866; 15=0.871)
Factor 4. 65.442 y 62.888	(14=0.795; 16=0.856)
Factor 5. 72.265 y 72.265	(9= 0.801; 10=0.895)

En lo correspondiente a la muestra parcial el TNCA arrojó solamente cuatro factores con una varianza explicada de 72.231 (prácticamente similar a la muestra total). Se utilizó el mismo método de rotación “Varimax con Káiser”, el cual convergió en 11 iteraciones.

Los factores resultantes han sido los siguientes:

- Factor 1. Consecuencias estresoras reales (5 ítems referidos a consecuencias estresoras).
- Factor 2. Nivel de exigencias (7 ítems referidos al nivel de exigencias reales e ideales).
- Factor 3. Ramos electivos (2 ítems referidos a nivel y consecuencia en ramos electivos).
- Factor 4. Consecuencias estresoras ideales (2 ítems referidos a consecuencias ideales).

Es relevante notar las diferencias entre los cinco factores obtenidos en la muestra total y los cuatro factores o componentes obtenidos en la muestra parcial; esta última correspondiente a la Facultad de Medicina de la UACH.

El porcentaje acumulado de los cuatro componentes ha sido el siguiente:

Tabla 7

% acumulado al cuadrado de la extracción y de la rotación		Resultados: ítems por factor (rotados)
Factor 1.	40.354 y 26.252	(2= .761; 4= .785; 6= .735; 8= .802; 12= .866.)
Factor 2.	53.171 y 51.132	(1= .740; 3= 708; 5= 607; 7= .724; 11= 743; 13= .822; 15= .782)
Factor 3.	62.879 y 62.319	(9= .817; 10= .791)
Factor 4.	72.231 y 72.231	(14= .784; 16= 854)

Al aplicar el TNCA a los alumnos de la Facultad de Medicina de la UACH, utilizando los componentes extraídos del análisis factorial, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 8

Comparación de factores del TNCA por carreras

Facultad de Medicina UACH		TNCAF1	TNCAF2	TNCAF3	TNCAF4
Medicina	Media	7.2516	7.5071	5.0000	5.7339
	N	62	60	38	62
	Desv. típ.	1.8092	.8172	1.5683	1.7502
Enfermería	Media	7.4853	7.1801	4.5217	5.3143
	N	68	69	69	70
	Desv. típ.	2.0849	1.3730	1.9354	2.3377
Obstetricia y Puericultura	Media	7.2304	7.0373	4.1489	5.2813
	N	46	46	47	48
	Desv. típ.	2.3468	1.0881	1.9363	2.4623
Tecnología Médica	Media	6.6636	7.1130	5.2442	5.1744
	N	44	43	43	43
	Desv. típ.	1.7386	1.1583	1.5406	2.0380
Total	Media	7.2018	7.2267	4.6827	5.3969
	N	220	218	197	223
	Desv. típ.	2.0127	1.1446	1.8217	2.1578

Donde:

TNCAF1 = Factor 1 (Consecuencias estresoras reales)

TNCAF2 = Factor 2 (Nivel de exigencias)

TNCAF3 = Factor 3 (Ramos electivos)

TNCAF4 = Factor 4 (Consecuencias estresoras ideales)

Puede observarse que el nivel de exigencias (factor 2) alcanza en todas las carreras un valor superior a 7 (de 0 a 10), lo que equivale a lo rotulado como exigencia alta, siendo la carrera de Medicina la que manifiesta la exigencia curricular más alta (7.5) y la carrera de Obstetricia y Puericultura la menos alta (7.0).

El resultado de las consecuencias estresoras para las exigencias reales (factor 1) es igualmente alto, siendo Enfermería la carrera que manifiesta la consecuencia estresora real más alta (7.48 de tensionado a bastante tensionado) y Tecnología Médica la menos alta (6.66 de levemente tensionado a tensionado).

El factor 3 reúne a los ítemes referidos a los ramos electivos, tanto en lo referente a sus exigencias curriculares como a sus consecuencias estresoras. Los resultados, en este factor, caen levemente bajo el promedio teórico alcanzando un valor total de 4.68 (escala 0 a 10). Medicina, por ejemplo, coincide exactamente con el promedio teórico (5.0) y Obstetricia y Puericultura muestra el valor más bajo (4.14). Por su parte, el valor más alto corresponde aquí a la carrera de Tecnología Médica (5.24).

El factor 4 está referido a las consecuencias estresoras ideales. Los valores totales están levemente sobre el promedio teórico, llegando a 5.4. Estos nos enseñan que los estudiantes, desde una perspectiva ideal, tienden a sentirse ni relajados ni tensionados frente a exigencias que ellos mismos determinan altas. La carrera de Medicina muestra un valor de 5.73, lo que se acerca al valor de levemente tensionado; en cambio, Tecnología Médica se aproxima a un valor de “ni relajado ni tensionado” al acumular un porcentaje de 5.17 en este factor. La tabla muestra aquí la cantidad de encuestados y las desviaciones típicas.

El factor 4 es el que los encuestados contestan en mayor cantidad (223); en cambio, el factor 3 es el menos respondido (197). Por su parte, la mayor desviación estándar o típica se aprecia en el factor 4 (2.1578) y la menor, en el factor 2 (1.1446). Esto puede indicar que, en lo referente a las exigencias reales e ideales, hay mayor coincidencia o acuerdo entre los estudiantes que entre las consecuencias puramente ideales. Este efecto es también claro al observarlo por carreras. Así, la carrera de Medicina muestra en el factor 2 una desviación típica que no llega a la unidad (0.8172); en cambio, en el factor 4, la desviación estándar prácticamente se dobla (1.7502). Para la carrera de Tecnología Médica, la situación es similar (1.1583 versus 2.0389).

En lo que respecta a la pregunta referida a la percepción del estrés que tienen los estudiantes frente a altos y bajos niveles de afrontamiento, resulta útil comparar las exigencias reales a las que ellos se sienten sometidos en sus sistemas curriculares respectivos con las exigencias ideales que ellos presumen que deben existir en un buen sistema curricular, incluyendo las exigencias de un buen profesor y el consecuente estrés que los estudiantes dicen tener frente al sistema curricular respectivo, por un lado, y el estrés que podrían experimentar, idealmente, por otro. Debe entenderse que el análisis factorial, para la muestra parcial (225 encuestados) de la Facultad de Medicina de la UACh, dio cuatro componentes y no cinco como lo hizo la muestra total (1.334 encuestados). Así el nivel de exigencias ideales correspondió al Factor 3 en la muestra total; en cambio, los ítems correspondientes al nivel de exigencias ideales quedaron incluidos en el factor 2 de la muestra parcial, redefiniéndose este factor 2 como “Nivel de exigencias”, puesto que incluye los ítems referidos a exigencias reales e ideales con excepción de los ramos electivos. Esta nueva lectura permite, entonces, comprender mejor las diferencias que hacen los alumnos cuando se sienten exigidos en situaciones reales y en situaciones ideales. La tabla siguiente manifiesta estas diferencias en forma clara.

Tabla 9

Niveles de exigencias y consecuencias estresoras

Facultad de Medicina UACH		Nivel de exigencias reales	Consecuencias reales	Nivel de exigencias ideales	Consecuencias ideales
Medicina	Media	7.2458	6.6515	7.4851	5.7090
	N	40	44	67	67
	Desv. típ.	.9943	1.8625	.9730	1.7454
Enfermería	Media	6.8568	6.9262	7.0000	5.3403
	N	71	70	73	72
	Desv. típ.	1.3877	1.7518	1.4361	2.3132
Obstetricia y Puericultura	Media	6.5319	6.6844	7.3900	5.2100
	N	47	47	50	50
	Desv. típ.	1.2373	2.0663	1.0512	2.4371
Tecnología Médica	Media	6.8643	6.3409	7.1628	5.1744
	N	43	44	43	43
	Desv. típ.	1.1915	1.5568	1.1635	2.0380
Total	Media	6.8599	6.6862	7.2532	5.3879
	N	201	205	233	232
	Desv. típ.	1.2538	1.8134	1.1955	2.1392

Si se observan los valores totales, puede apreciarse que prácticamente no existe diferencia entre las exigencias reales y sus consecuencias. La diferencia entre 6.9 y 6.7 es prácticamente de dos décimas. Puede decirse que, en general, los estudiantes de la Facultad de Medicina de la UACH manifiestan cierta correspondencia entre exigencias académicas y consecuencias estresoras en el nivel “alto” (7 para la escala de 0 a 10). En cambio, cuando se observan las diferencias entre las exigencias ideales y sus consecuencias respectivas, la situación es totalmente diferente. Hay prácticamente dos valores definidos en la escala (7 y 5 respectivamente), puesto que la diferencia entre 7.3 y 5.4 corresponde aproximadamente a un nivel de estrés (alto) codificado como “tensionado” versus un nivel de estrés (promedio) codificado como “ni relajado ni tensionado”. La cantidad de aproximadamente 200 alumnos que contestan estos ítemes resulta significativa. Se confirma también lo ya percibido en el análisis factorial, que los alumnos muestran mayor acuerdo en los ítemes referidos a sus niveles de estrés que a sus consecuencias estresoras, tanto en lo real (1.2538 versus 1.8134) como en lo ideal (1.1955 versus 2.1392) como lo manifiestan los valores totales de las desviaciones típicas. Si se observan ahora estas diferencias por carreras, se manifiesta claramente la misma tendencia en cada una de ellas. Prácticamente todas las carreras indican pequeñas desviaciones típicas en los niveles de exigencias y mayores desviaciones típicas en sus consecuencias

reales, siendo mayores estas desviaciones típicas en las consecuencias ideales. Es posible concluir, por estos análisis, que no existe, necesariamente, una relación lineal entre niveles de exigencias y consecuencias estresoras. Impresiona notar que cuando los alumnos se enfrentan a lo que debería ser un buen sistema curricular en términos de exigencias, esperan un nivel alto (7 de 0 a 10) y cuando se les pregunta sobre sus consecuencias estresoras, producto de estas exigencias, contestan mayoritariamente en los niveles de estrés promedio correspondiente a ni relajado ni tensionado (5 de 0 a 10).

La mejor manera de ilustrar estos valores es observar las medidas de tendencia central presentadas por los estadísticos de un ítem que mide lo que debería ser un buen sistema curricular y su consecuencia estresora. La siguiente tabla y dos gráficos comparativos son ilustrativos de estas relaciones no lineales entre exigencias y estrés.

Tabla 10

Estadísticos

		Un buen sistema curricular debiera ser	consecuencia 8 (un buen sistema curricular debiera ser)
N	Válidos	224	224
	Perdidos	1	1
Media		7.09	5.33
Mediana		7.00	5.50
Moda		7	5

El estadístico más relevante aquí es la moda que indica valores de 7 y 5 respectivamente, puesto que señala el lugar donde se concentra la mayoría de las elecciones.

En los dos gráficos siguientes se puede comparar cómo las modas caen respectivamente en aquellos valores correspondientes al nivel de exigencia “alto” para el primer gráfico y en los valores correspondientes a la consecuencia estresora de “ni relajado ni tensionado” para el segundo. Los valores promedios de 7.09 y 5.33 también son interesantes de considerar.

DISCUSION

Es interesante notar que, en general, los alumnos prefieren enfrentarse a niveles de exigencias altas. Podrían estos resultados evaluarse positivamente sobre la base de que los alumnos esperan exigencias semejantes a las que dicen enfrentar. Sin embargo, ellos también manifiestan un grado similar de estrés correspondiente. Así, en lo que se refiere a exigencias reales y consecuencias estresoras, surgen valores altos similares, según la escala de medición (7 y 7 de 0 a 10) y cuando las preguntas se refieren a las exigencias

Gráfico 1

Un buen sistema curricular debiera ser

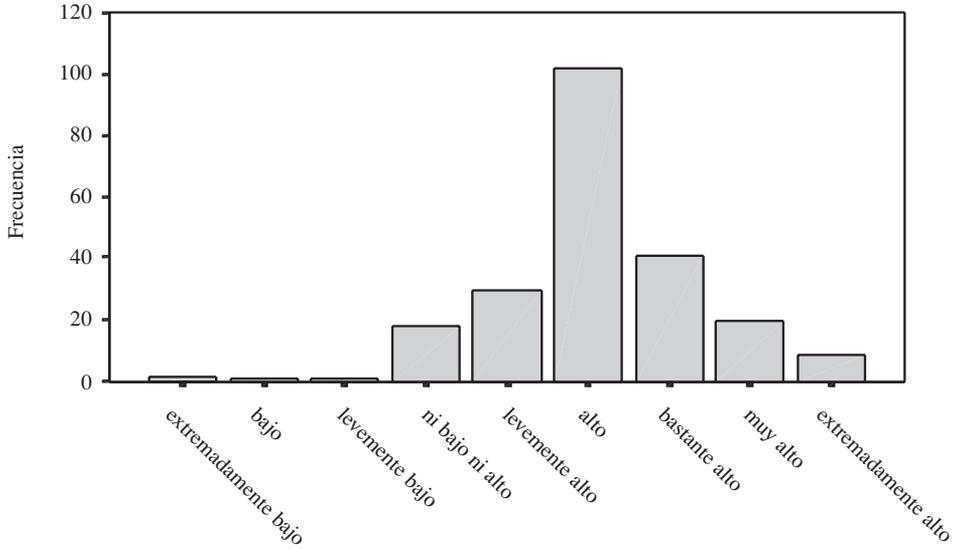
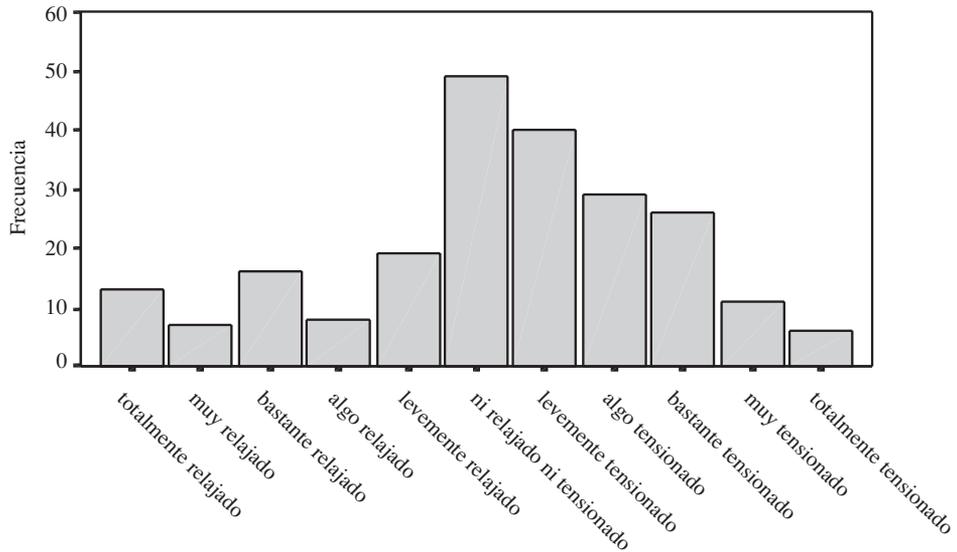


Gráfico 2

Consecuencia estresora



ideales de lo que debiera ser un buen sistema curricular, los valores se diferencian; de esta forma, estos últimos indican que los alumnos esperan ser altamente exigidos y es eso lo que determina que la mayoría seleccione la consecuencia estresora correspondiente al promedio teórico equivalente a “ni relajado ni tensionado” (7 y 5). Puede afirmarse, sobre la base de estos resultados, que la Facultad de Medicina de la UACH tiene niveles de exigencias apropiados a las expectativas de sus estudiantes. La disminución de las exigencias curriculares, por ejemplo, podría ser un error como también lo podría ser el aumento en demasía. Si se piensa que la formación integral de los alumnos no sólo implica el desarrollo del factor cognoscitivo, sino también el desarrollo equilibrado de todos los factores de la personalidad, podría afirmarse, con propiedad, que el alto nivel de exigencias que la Facultad de Medicina de la UACH ofrece a sus estudiantes no sólo favorece el desarrollo intelectual, sino también, aunque no condiciona, el desarrollo moral (autocontrol y enfrentamiento adecuado a las altas exigencias curriculares para triunfar) y afectivo de los estudiantes. Más todavía, hasta la salud se ve comprometida en estas consideraciones. Si las exigencias curriculares van de moderadamente altas a altas y los estudiantes esperan que, precisamente, lo sean, resulta entonces adecuado pensar que el nivel de expectativas estresoras, producto de ellas, sea también lo más adecuado para el desarrollo afectivo y para la salud correspondiente. En otras palabras, exigencias académicas bajo el nivel de las capacidades y de las expectativas estudiantiles generarían un estrés innecesario “por defecto”. Exigencias demasiado altas para las capacidades de los alumnos generarían un estrés innecesario “por exceso”. En ambos casos, este tipo de estrés sería negativo o “distrés”.

Los estudiantes no esperan ser exigidos a niveles promedios, sino por sobre él. Cuando la moda de la muestra parcial y total cae en un valor 7 (de 0 a 10), en lo referente a niveles de exigencias reales e ideales, debemos necesariamente suponer que la confirmación de estas expectativas debiera producir reacciones emocionales positivas. Desde el punto de vista del estrés, podrían coincidir con lo que se acostumbra a llamar estrés positivo o “eustrés”.

La Facultad de Medicina de la UACH ha obtenido la calificación más alta (5.2) de la muestra total y la carrera de Medicina obtiene la nota más alta de esta Facultad (5.34). Se sabe que mientras más alta es la evaluación cognitiva más baja es la tensión o evaluación afectiva y viceversa. Pudiera esto estar relacionado con las capacidades de los estudiantes. Aquellos con altas capacidades académicas tienden a señalar menores niveles de estrés que aquellos con bajas capacidades. Los alumnos de las carreras de Medicina son seleccionados por sus altos puntajes en las pruebas de Aptitud Académica. Es probable que si las exigencias curriculares de la carrera de Medicina fueran bajas, lo que no es el caso de acuerdo a los informes de los estudiantes, sus altas capacidades generarían distrés por defecto, lo que llevaría a desilusión y frustración. No es improbable que en otras carreras algunas personas con altas capacidades y altas expectativas se frustren y desilusionen frente a exigencias académicas demasiado bajas para ellas. Así, al observar la muestra total y correlacionar el promedio de notas de los estudiantes con los cuatro tests utilizados referidos a las dimensiones cognitivas y afectivas se descubre que, precisamente, aquellos que muestran notas altas o bajas correlacionan positivamente con el Test del Sistema Curricular (TSCU = .144**) y con el Test de la Situación Personal (TSPU = .210**) y negativamente con el Test de Estresores Curriculares Universitario (TECU = -.120**) y el Test de Estrés Personal Universitario (TEPU = -.160**).

Los dos asteriscos indican que la correlación (bilateral) es significativa al 1%, lo que nos indica la tendencia a evaluar bien al sistema curricular en que están insertos y, al mismo tiempo, coincide con buenas notas y viceversa y, por otro lado, esta misma tendencia se manifiesta en bajos niveles de estrés curricular y personal y viceversa.

Queda bastante claro lo siguiente: la presunción que afirma que exigencias moderadas conducen a consecuencias estresoras moderadas pareciera no ser necesariamente el caso. Lo más probable resulta de las propias expectativas de los alumnos. Si ellos esperan exigencias altas creen, a la vez, que esas exigencias debieran traducirse en consecuencias estresoras moderadas. Pareciera, entonces, que es posible pensar que un buen sistema curricular no debiera centrarse en niveles de exigencias moderadas con el propósito de obtener consecuencias estresoras moderadas, sino más bien en exigencias relacionadas con las expectativas de los alumnos que en este caso han resultado altas y conducentes, justamente, a consecuencias estresoras moderadas. Desde la perspectiva de la formación integral, se logra un doble objetivo: primero, los alumnos esperan aprender y se preparan psicológicamente para ello deseando altas exigencias, lo que se adecua con niveles de autoestima correspondiente y, segundo, los estudiantes tienden a creer que sistemas curriculares que establecen exigencias altas debieran provocarles un nivel de estrés moderado, lo que justamente coincide con nuestras expectativas teóricas. Un sistema curricular no debiera esperar tener estudiantes totalmente relajados o dormidos ni tampoco totalmente tensionados o enfermos, sino estudiantes que generen niveles de estrés cercanos al promedio, lo que se ha traducido aquí como “ni relajado ni tensionado”. Probablemente, estos niveles de estrés promedios son los que permiten el afrontamiento directo más efectivo para optimizar el aprendizaje. El separarse de estos niveles implicará un producto negativo que hemos llamado distrés por exceso o por defecto. Esto conlleva necesariamente a una adecuación a las capacidades personales de los alumnos. Pudiera ser más efectivo establecer niveles de exigencias un poco sobre sus capacidades que establecer niveles de exigencias justo en el promedio de ellas.

Investigaciones futuras en esta dirección sugieren análisis discriminantes que separen grupos de estudiantes en función de sus capacidades. Esto permitirá ahondar aún más en el análisis de estas consideraciones referentes a exigencias académicas y estrés correspondiente. Probablemente, el descanso pasa a ser un interesante tema que compensa estas altas exigencias, tanto para profesores como para estudiantes. El invento cultural de las vacaciones no sólo es importante para trabajadores, sino también para estudiantes y profesores. De esta forma, los ciclos de tensión y relajación compensan el peligroso estrés permanente, aunque moderado, apoyado por la literatura concerniente al estrés.

CONCLUSION

Puede concluirse que los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile aprueban su sistema curricular; a la vez, este sistema genera un estrés levemente por sobre el promedio, lo que contrasta con el estrés levemente bajo el promedio cuando son medidos en relación a su estrés personal.

Se comprueba, una vez más, la relación inversa entre evaluaciones de los sistemas curriculares respectivos y consecuencias estresoras correspondientes. De esta forma, el sistema curricular de la carrera de Medicina de la Universidad Austral de Chile obtiene

un 5.34 en contraste con el sistema curricular de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile, que obtiene una nota de aprobación de 4.08 en la escala chilena. Por el contrario, cuando el sistema curricular es medido en lo concerniente al estrés que les produce, los valores se invierten; así, la carrera de Medicina obtiene un puntaje de 5.11, prácticamente en el promedio (ni relajado ni tensionado) y la carrera de Psicología obtiene un puntaje de 6.18 (levemente tensionado). Los otros valores del resto de las carreras mantienen, más o menos, estas mismas relaciones. Puede afirmarse entonces que, a medida que los alumnos evalúan con mejores notas sus sistemas curriculares, ellos tienden a manifestar menores niveles de estrés y viceversa.

De acuerdo a los resultados, los estudiantes evalúan más duramente a sus sistemas curriculares respectivos que a ellos mismos; de esta forma el total de las 24 carreras evaluadas obtiene una nota de aprobación de 4.34 para el sistema curricular y un 5.65 para la situación personal. Por su parte, el total de la Facultad de Medicina de la UACH obtiene una nota de aprobación de 5.20 y una autoevaluación de la situación personal de 5.93. Las notas que los alumnos se ponen a sí mismos reflejan, además, un sentimiento de autoestima. Esto se confirma, aún más, cuando en Chile la carrera de Medicina va acompañada del más alto prestigio. De esta forma, al considerar solamente a la carrera de Medicina de la UACH la relación sube a 5.34 y 6.09 respectivamente.

En lo concerniente al nivel de exigencias de los sistemas curriculares universitarios, la Facultad de Medicina de la UACH ha quedado caracterizada por un nivel de exigencia alto, según el Test de Nivel y Consecuencias Académicas (TNCA) (6.9 de 0 a 10). Estos valores suben aún más cuando se trata de la carrera de Medicina de la UACH (7.25). Por su parte, las consecuencias estresoras tienden a mantenerse en los mismos niveles (6.68 y 6.65 respectivamente), lo que equivaldría a moderadamente tensionado o tensionado.

El análisis de la información revela que los estudiantes esperan que sus sistemas curriculares respectivos sean altamente exigentes. De esta forma, cuando se les pregunta por el nivel de exigencia que debiera tener un buen sistema curricular, todas y cada una de las carreras de la Facultad de Medicina de la UACH indican un valor modal equivalente a 7 puntos en la escala del TNCA (0 a 10), lo que, además, es similar a los resultados de la muestra total. Cuando se les pregunta por las consecuencias estresoras resultantes, la moda cae en el valor 5; esto es equivalente a “ni relajado ni tensionado”. Estos valores modales son también similares a la muestra total. Se concluye, entonces, que frente a expectativas ideales de altas exigencias los alumnos estiman que sus niveles de estrés debieran mantenerse en el promedio.

En lo concerniente a la formación integral de los estudiantes, se espera un desarrollo equilibrado de todas las dimensiones humanas; respecto a sus personalidades, el desarrollo integral no debiera centrarse solamente en algún factor en desmedro del resto. Los alumnos muestran una coincidencia con algunos aspectos fundamentales de la Educación Integral referente al balance o equilibrio. En relación con el tema específico del estrés, hay cierta coincidencia con un nivel de expectativas estudiantiles que se centra en un nivel de estrés promedio definido como “ni relajado ni tensionado” para afrontar las altas exigencias que ellos mismos esperan de un buen sistema curricular. Esto se contrapone, paradójicamente, con el lugar común en la literatura del estrés que afirma que niveles de estrés crónicos pueden ser también dañinos para la salud.

Es probable que, desde la perspectiva educacional, no tenga sentido generar dicotomías de relajación-tensión para afrontar el estrés como comúnmente suele hacer-

se en las investigaciones de estrés laboral. La tendencia general a la “cura” por medio de la simple “relajación” se transforma en una espada de doble filo frente a las expectativas educativas estudiantiles. Evidentemente, el afrontamiento directo sigue manifestándose como la mejor estrategia para reducir el estrés. En términos generales, el estrés estudiantil se reduce directamente estudiando. No obstante, cuando un sistema curricular universitario es poco exigente, los alumnos lo evalúan negativamente y las consecuencias estresoras no conducen necesariamente a la relajación esperada. Esto depende de las capacidades propias de los alumnos. Aquellos alumnos que evalúan un sistema curricular como poco exigente o demasiado exigente, manifestarán igualmente distrés por defecto o por exceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALVETE ZUMALDE, J. & R. SAMPEDRO OLAETXEA (1991). Patrones individuales del estrés: componentes cardiovasculares y subjetivos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44.4: 427-434.
- EYSENCK, H. (1988). Personality and stress as causal factors in cancer and disease. En M coronary heart. P Janisse (ed.) *Individual Differences Stress and Health Psychology*, pp. 129-145. N.Y.: Springer Verlag.
- FARQUHART, J. (1979). *The American Way of Life Need not Be Hazardous to Your Health*. N. Y.: W.W. Norton Co., Inc.
- HUAQUIN, V., D. MOYANO, R. LOAIZA (2000b). Construcción de un test para medir estrés general universitario. T.E.G.U. *Revista Chilena de Psicología* 21.1: 78-95.
- HUAQUIN, V. (2001). Manejo del Estrés. *Revista Académica de la Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile*. Año 16. N° 38.
- HUAQUIN, V., R. LOAIZA, E. MOYANO (2001). Optimización de validez y confiabilidad de un instrumento para medir estresores curriculares. XV Congreso Chileno de Educación en Ingeniería. 10, 11 y 12 de octubre. Villa Cultural Huilquilemu, Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Talca, Chile. Versión completa en C.D. Room, Sochedi.
- LAZARUS, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. N.Y.: McGraw-Hill.
- LAZARUS, R. (1991b). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist* 46.4: 352-367.
- LAZARUS, R. & S. FOLKMAN (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Verlag.
- LAZARUS, R. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present and Future. *Psychosomatic Medicine* 55: 234-247.
- SANDIN y SHOROT (1990). Modelo de estrés-coping y diferenciación de trastornos psicofisiológicos II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.
- SELYE, H. (1956). *The Stress of Life*. N.Y.: McGraw-Hill.
- SELYE, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: Lippincott 14.
- VERA-VILLARROEL, P., G. BUELA-CASAL (1999). La psiconeuroinmunología; relaciones entre los factores psicológico e inmunes en humanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*.