

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA, PODOLOGÍA Y
TERAPIA OCUPACIONAL



Tesis Doctoral

ESTUDIO DEL ESTRÉS, ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
CIENCIAS DE LA SALUD

Autora:

M^a JESÚS CASUSO HOLGADO

Directores:

DRA. D^a M^a TERESA LABAJOS MANZANARES

DR. D. ANTONIO IGNACIO CUESTA VARGAS

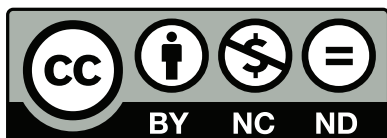
Málaga, 2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: María Jesús Casuso Holgado

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional

Dña. Maria Teresa Labajos Manzanares, Doctora en Medicina y Cirugía por la Universidad de Málaga y Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Psiquiatría y Fisioterapia de la Universidad de Málaga

CERTIFICA que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por D^a M^a Jesús Casuso Holgado, titulado **ESTUDIO DEL ESTRÉS, ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA SALUD**, ha sido realizado bajo mi dirección y considero que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenido y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Málaga a veinticinco de Enero de dos mil once.

Fdo.: M^a Teresa Labajos Manzanares



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional

D. Antonio I. Cuesta Vargas, Doctor por la Universidad de Málaga y profesor del Departamento de Psiquiatría y Fisioterapia de la Universidad de Málaga

CERTIFICA que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por D^a M^a Jesús Casuso Holgado, titulado **ESTUDIO DEL ESTRÉS, ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA SALUD**, ha sido realizado bajo mi dirección y considero que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenido y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Málaga a veinticinco de Enero de dos mil once.

Fdo.: Antonio I. Cuesta Vargas

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. M^a Teresa Labajos Manzanares, por la dirección de esta tesis y la confianza que ha depositado en mí. Gracias por tus palabras de ánimo, tu apoyo y por ayudarme a ver cumplido uno de mis sueños profesionales.

Al Dr. Antonio I. Cuesta Vargas, por ayudarme a mejorar.

Al Dr. Francisco Javier Barón López, por su ayuda incomparable, su dedicación y su visión práctica de la vida. Gracias por todo tu tiempo.

A Noelia Moreno Morales, por su apoyo durante todos estos meses. El trabajo en equipo siempre es mejor.

A Rosa Gutiérrez, por cederme amablemente su despacho y la ayuda prestada.

A todos mis amigos y compañeros, muy especialmente a mis amigas Juana Rabelo, Eli García y Jessica Martín. Gracias por vuestra ayuda cuando más la necesitaba.

A mis padres y hermano, que me lo han dado todo renunciando a mucho. Gracias por apoyarme ciegamente, comprender mis errores sin juzgarme y permitirme vivir la vida a mi manera.

A la persona con la que comparto mi vida, a la que admiro y amo, por todo su apoyo, palabras de aliento y comprensión. Gracias por saber escucharme. Espero que todos tus sueños, que también son los míos, se hagan realidad.

A Pepe, por su compañía y amor incondicional, por supervisar diariamente mi trabajo y saber arrancarme siempre una sonrisa.

A todos los estudiantes de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga por su colaboración. Sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado.
Un esfuerzo total es una victoria completa.

Mohandas K. Gandhi (1869-1948)
Pensador y político indio.

No existe el fracaso, salvo cuando dejamos de esforzarnos.

Jean Paul Marat (1743-1793)
Periodista, médico y revolucionario francés.

Dadme una tarea en la que pueda poner algo de mí mismo y ya no será una tarea;
será gozo; es arte.

Bliss Carman (1861-1929)
Poeta canadiense.

INDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Introducción.....	1
Capítulo 2. Estrés académico en estudiantes universitarios.	5
2.1 Conceptualización del estrés psicosocial	5
2.1.1 Demandas psicosociales o estresores	10
2.1.2 Evaluación cognitiva.....	12
2.1.3 Variables moduladoras.....	12
2.1.4 Respuestas de estrés.....	13
2.2 Estrés académico o estrés de rol del estudiante.	16
2.2.1 Estresores académicos	20
2.2.2 Variables moduladoras del estrés académico	23
2.2.3 Respuestas del estrés académico.....	25
2.2.4 Estrés y rendimiento académico.....	28
2.2.5 Intervenciones.....	30
Capítulo 3. Implicación del estudiante universitario: engagement académico.....	33
3.1 Conceptualización del engagement en el trabajo.	33
3.2 Engagement en contextos educativos o engagement académico.	36
3.2.1 Engagement y desempeño académico.....	38
Capítulo 4. El contexto académico: El sistema universitario español y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).	45
4.1 El proceso de convergencia europea.	45
4.2 La Declaración de Bolonia y su repercusión en el sistema universitario español	47
4.3 Experiencias Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior	50
4.3.1 La universidad de Málaga (UMA).	53
4.3.2 La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la UMA.	54
4.4 El Sistema de Garantía Interna de la Calidad de los Centros de la Universidad de Málaga.	56
4.4.1 Manual del Sistema de Garantía Interna de la Calidad (MSGIC) de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.	58
4.5 El papel del estudiante en la universidad del EEES.	60

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

Capítulo 5. Justificación.....	65
Capítulo 6. Objetivos de la investigación.	69
6.1 Objetivo general.....	69
6.2 Objetivos específicos	69
Capítulo 7. Metodología y diseño de la investigación.....	71
7.1 Contexto donde se lleva a cabo el estudio	71
7.2 Tipo de estudio	72
7.3 Población	73
7.4 Selección de la muestra.....	74
7.5 Criterios de inclusión y exclusión	75
7.6 Descripción y operativización de las variables	75
7.7 Descripción de la muestra.....	78
7.8 Descripción de los instrumentos de medida	81
7.9 Procedimiento de recogida de la información.....	93
7.10 Análisis de los datos	95
Capítulo 8. Resultados.	97
Capítulo 9. Discusión general.	193
Capítulo 10. Conclusiones.	215
Capítulo 11. Limitaciones del estudio	221
Capítulo 12. Prospectiva.....	223
Capítulo 13. Resumen de la investigación.....	225
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239
ANEXOS. Instrumentos de medida.....	257
ANEXO I. Subescala de Estresores Académicos (E-CEA).....	249
ANEXO II. Subescala de Respuestas de Estrés (R-CEA).....	252
ANEXO III. Utrecht work engagement scale for students o escala de bienestar en el contexto académico (UWES-S).....	253

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales trastornos psicofisiológicos de estrés (Labrador y Crespo, 1993)	15
Tabla 2. Influencia del estrés académico en la función inmune (Pellicer, Salvador y Benett, 2002).....	27
Tabla 3. Principales Declaraciones y Comunicados del proceso de convergencia europea.	46
Tabla 4. Principales reformas legislativas para la adaptación de la enseñanza universitaria española al EEES.....	48
Tabla 5. Población de estudio.....	74
Tabla 6. Variables descriptivas sociodemográficas.....	76
Tabla 7. Variables descriptivas socioeducativas.	76
Tabla 8. Variables de resultado.	77
Tabla 9. Distribución de la muestra de estudio por titulaciones y cursos.....	78
Tabla 10. Tasas de respuestas por titulaciones y cursos.	79
Tabla 11. Vía de ingreso a los estudios.	80
Tabla 12. Estudio de fiabilidad E-CEA.	84
Tabla 13. Estudio de fiabilidad R-CEA.	87
Tabla 14. Estudio de fiabilidad UWES-S.	90
Tabla 15. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Enfermería.	99
Tabla 16. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Fisioterapia.	101
Tabla 17. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Podología.....	103
Tabla 18. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Terapia Ocupacional.	105
Tabla 19. Prueba ANOVA para los estresores académicos según titulación.....	108
Tabla 20. Prueba de Scheffé estresores académicos.	109
Tabla 21. Prueba T-Student género y estresores académicos.....	114
Tabla 22. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Enfermería.....	121
Tabla 23. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Fisioterapia.	122
Tabla 24. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Podología.	123
Tabla 25. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Terapia Ocupacional.....	124
Tabla 26. Prueba ANOVA para los síntomas de estrés según titulación.	125
Tabla 27. Prueba T-student género y respuestas de estrés.....	128
Tabla 28. Correlaciones entre estresores académicos y síntomas de estrés.....	134
Tabla 29. Análisis descriptivo del UWES-S en la titulación de Enfermería.	137
Tabla 30. Análisis descriptivo del UWES-S en los estudiantes de Fisioterapia.	139
Tabla 31. Análisis descriptivo del UWES-S en la titulación de Podología.....	139

Tabla 32. Análisis descriptivo del UWES-S en la titulación de Terapia Ocupacional.	140
Tabla 33. Prueba T-student género y dimensiones Vigor, Dedicación y Absorción..	143
Tabla 34. Prueba T-student mayores 25 años y dimensiones de engagement.	144
Tabla 35. Prueba T-student “otras obligaciones” y dimensiones de engagement.....	145
Tabla 36. Descriptivos diferenciados por grupos “Compagina estudios y trabajo”.....	146
Tabla 37. Tabla de contingencia mayores de 25 años-otras obligaciones.....	147
Tabla 38. Tabla de contingencia mayores de 25 años-trabajo.	148
Tabla 39. Estadísticos descriptivos de tendencia central y forma para las TE, TR y NM comparados según titulaciones.....	150
Tabla 40. Prueba ANOVA para el rendimiento académico según titulaciones.	150
Tabla 41. Prueba Sheffé para la tasa de rendimiento y nota media según titulaciones	152
Tabla 42. Prueba ANOVA para la situación laboral según titulaciones.	154
Tabla 43. Prueba paramétrica de Sheffé para la situación laboral según titulaciones	155
Tabla 44. Prueba T-Student para el rendimiento académico según géneros.	156
Tabla 45. Prueba ANOVA para el rendimiento académico según cursos.....	158
Tabla 46. Prueba de Sheffé para el rendimiento académico según cursos.....	158
Tabla 47. Prueba ANOVA para los créditos presentados a examen según cursos. ..	160
Tabla 48. Prueba de Sheffé para los créditos presentados a examen según cursos.	160
Tabla 49. Correlaciones dimensiones de engagement y estresores académicos.....	162
Tabla 50. Correlaciones dimensiones de engagement y síntomas de estrés.	163
Tabla 51. Análisis de correlación entre las dimensiones del engagement y los estresores percibidos según géneros.	165
Tabla 52. Análisis de correlación entre las dimensiones del engagement y los síntomas de estrés según géneros.	166
Tabla 53. Análisis de correlaciones estadísticas entre los estresores académicos y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM)	169
Tabla 54. Análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para los estresores académicos y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).....	170
Tabla 55. Análisis de correlaciones estadísticas entre la sintomatología propia del estrés y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM)	172
Tabla 56. Análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para los síntomas de estrés y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).....	173
Tabla 57. Análisis de correlaciones estadísticas entre las dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).....	174

Tabla 58. Análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para las dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).	175
Tabla 59. Prueba paramétrica ANOVA para los grupos según metodología de enseñanza-aprendizaje y la percepción de estresores académicos.	180
Tabla 60. Prueba de Sheffé para los grupos según la metodología de enseñanza-aprendizaje y la percepción de estresores académicos.	181
Tabla 61. Prueba paramétrica ANOVA para los grupos según metodología de enseñanza-aprendizaje y los síntomas de estrés referidos.	184
Tabla 62. Prueba de Sheffé para los grupos según la metodología de enseñanza-aprendizaje y síntomas de estrés referidos.	185
Tabla 63. Resumen de la investigación.	228

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tasas de respuesta según titulación y curso.	79
Gráfico 2. Distribución de la muestra por género	80
Gráfico 3. Matriz de correlaciones del cuestionario E-CEA.	82
Gráfico 4. Matriz de correlaciones del cuestionario R-CEA.	86
Gráfico 5. Matriz de correlaciones del cuestionario UWES-S.	89
Gráfico 6. Puntuaciones medias estresores académicos en las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia	102
Gráfico 7. Puntuaciones medias estresores académicos en las titulaciones de estudio	107
Gráfico 8. Puntuaciones medias factor Malas relaciones sociales en el contexto académico según titulaciones.	111
Gráfico 9. Puntuaciones medias factor Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio según titulaciones.	111
Gráfico 10. Deficiencia metodológica del profesorado y género.	115
Gráfico 11. Sobrecarga del estudiante y género	115
Gráfico 12. Intervenciones en público y género.	116
Gráfico 13. Malas relaciones sociales en el contexto académico y género	116
Gráfico 14. Falta de control sobre el propio rendimiento y género.	117
Gráfico 15. Baja autoestima académica y género	117
Gráfico 16. Exámenes y género.	118
Gráfico 17. Imposibilidad de participar en las decisiones académicas y género.	118
Gráfico 18. Puntuaciones medias respuestas de estrés informadas en cada titulación.	124
Gráfico 19. Puntuaciones medias factor Dificultades con el sueño según titulaciones.	126
Gráfico 20. Agotamiento físico y género.	129
Gráfico 21. Dificultades con el sueño y género.	129
Gráfico 22. Irascibilidad y género.	130
Gráfico 23. Pensamientos negativos y género.	130
Gráfico 24. Agitación y género.	131
Gráfico 30. Puntuaciones medias de la dimensión Dedicación	141

Gráfico 31. Puntuaciones medias de la dimensión de Absorción	142
Gráfico 34. Puntuaciones medias Vigor, Dedicación y Absorción según situación laboral.....	147
Gráfico 35. . Tasas de éxito medias según titulación.	153
Gráfico 36. Tasas de rendimiento medias según titulación.	153
Gráfico 37. Notas medias según titulación.....	154
Gráfico 38. Tasa de rendimiento comparada según género.....	157
Gráfico 39. Tasas de rendimiento comparadas según cursos.....	159
Gráfico 40. Correlación estadística entre las dimensiones de Dedicación y Agotamiento físico en varones.....	159
Gráfico 41. Correlación estadística entre la dimensión Dedicación y la Nota media en el género femenino	176
Gráfico 42. Correlación estadística entre la dimensión Vigor y la Nota media en el género masculino.	176
Gráfico 43. Curva ROC para la dimensión de Vigor y Nota media en varones.	177
Gráfico 44. Puntuaciones medias factor Deficiencia metodológica del profesorado según metodología de enseñanza-aprendizaje y género. .	1832
Gráfico 45. Puntuaciones medias factor Malas relaciones sociales en el contexto académico según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.	183
Gráfico 46. Puntuaciones medias factor Carencia de valor de los contenidos según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.....	183
Gráfico 47. Puntuaciones medias factor Agotamiento físico según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.....	186
Gráfico 48. Puntuaciones medias factor Dificultades con el sueño según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.....	187
Gráfico 49. Puntuaciones medias factor Irascibilidad según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.....	187
Gráfico 50. Puntuaciones medias factor Pensamientos negativos según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.....	188
Gráfico 51. Puntuaciones medias factor Agitación según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.....	188

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Modelo procesual del estrés, Sandín (1999)..... 10

Ilustración 2. Modelo general de estrés psicosocial adaptado al ámbito académico..... 19

Ilustración 3. Distribución de titulaciones y cursos según participación en el EEES..... 72

Ilustración 4. Metodología y diseño de la investigación..... 96

Primera parte: Marco teórico

Índice de contenidos:

- Introducción.
- Estrés académico en estudiantes universitarios.
- Implicación del estudiante académico: engagement académico.
- El contexto académico: el sistema universitario español y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Capítulo 1. Introducción

Embarcarse en una carrera universitaria es para muchos estudiantes una experiencia muy positiva, un reto que asumen con motivación e ilusión. Sin embargo, para otros, el acceso a la universidad puede convertirse en una experiencia muy estresante y de difícil manejo (Hystad, Eid, Laberg, Johnsen & Bartone, 2009), ya que coincidiendo con los cambios que se producen en el desarrollo final de la adolescencia, el acceso a la Enseñanza Superior enfrenta a los jóvenes a numerosos desafíos como son la separación de la familia y de los amigos o a unas mayores exigencias de autonomía.

Los universitarios deben enfrentarse a estresores relacionados con los horarios, las condiciones de las aulas, los exámenes, la espera de calificaciones o la incertidumbre hacia el futuro, pudiendo repercutir todo ello negativamente en la salud física y mental de los mismos (Peñacoba y Moreno, 1999; citado por González, Landero y Tapia, 2007) así como en su rendimiento académico (Polo, Hernández y Pozo, 1996).

Si a este hecho sumamos la escasez de empleo que caracteriza nuestra época, junto con la alta competitividad a la que se van a ver sometidos estos sujetos, veremos que el paso por la universidad requiere que los jóvenes se esfuercen por adaptarse a nuevos roles, normas, responsabilidades y demandas académicas.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés psicosocial, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre los estudiantes, y, en especial, sobre los estudiantes universitarios, aunque resulte razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica puedan provocar estrés, y que dicho estrés, tal y como ya se ha comentado, pueda repercutir negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento de los estudiantes (Muñoz, 2004).

La creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo horizonte temporal del 2010 aspira a alcanzar un marco educativo caracterizado por los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, supone para las universidades europeas un profundo cambio en las estructuras de las enseñanzas, en su organización y también en el paradigma educativo (Michavila y Parejo, 2008).

Desde una perspectiva psicosocial, la puesta en marcha de estas nuevas ideas vinculadas a la educación universitaria constituyen experiencias *organizacionales* de cambio en la concepción de la actividad de docentes y estudiantes, y pueden por ello conllevar un marcado incremento del nivel de exigencia, del grado de incertidumbre y, en definitiva, del estrés tanto para el profesorado como para el alumnado (Extremera, Durán y Rey, 2007). Ante estos factores, el individuo debe optar por comprometerse con el trabajo encomendado (engagement), o por el contrario asumir el riesgo del hastío y desmotivación pudiendo llegar a “estar quemado” (Manzano, 2004).

Es en este contexto de cambio donde se quiere profundizar en el estudio de los obstáculos que los estudiantes pueden encontrar en el cumplimiento de sus tareas y la relación de éstos con su bienestar y desempeño académico. Existen casos en los que los estudiantes se encuentran desmotivados, no rinden académicamente o simplemente abandonan sus estudios sin que lleguemos a entender muy bien por qué. La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque no es necesario recalcar que la mayoría de los aspectos de la conducta humana son de naturaleza muy compleja, dos variables que han sido poco estudiadas en nuestro contexto académico universitario, tal y como se verá más adelante, y que podrían ayudar a comprender este proceso son el estrés académico y el engagement del estudiante, que ha sido definido como un estado motivacional positivo en relación a la tarea académica.

Para ello, este trabajo de investigación se estructura en dos partes. La primera parte, *Marco teórico*, consta de tres capítulos, donde se contextualiza el tema de investigación. En el capítulo dos, *Estrés académico en estudiantes universitarios*, se contextualiza en primer lugar el estrés psicosocial para luego abordar de forma específica el estrés académico o estrés de rol del estudiante, atendiendo a todos aquellos mecanismos implicados en el mismo como son los estresores académicos, las variables moduladoras del estrés, los efectos a nivel de salud y finalmente se

exponen las relaciones evidenciadas en la bibliografía en relación al rendimiento académico así como algunos estudios de intervención en estudiantes universitarios. En el capítulo tres, *Implicación del estudiante universitario: engagement académico*, se aborda el concepto de engagement en el trabajo y en contextos educativos y su relación con el desempeño académico. En el capítulo cuatro, *El Sistema universitario español y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior*, se hace un recorrido internacional y nacional del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda parte, *Marco empírico*, se estructura en nueve capítulos. En el capítulo cinco, *Justificación*, se intenta justificar la relevancia del desarrollo del presente trabajo de investigación. En los capítulos seis y siete, se exponen, respectivamente, los objetivos del estudio así como su metodología y diseño. En los capítulos ocho y nueve se exponen los *Resultados y Discusión general* en relación a los objetivos planteados. En el capítulo diez las *Conclusiones* de este trabajo. En el capítulo once, *Limitaciones*, se exponen críticamente algunas sugerencias de mejora. El capítulo doce, *Prospectiva*, detalla las futuras líneas de investigación en las que sería interesante avanzar en próximas investigaciones. Finalmente, el capítulo trece, resume toda la tesis doctoral, añadiéndose en la parte final de la misma las referencias bibliográficas utilizadas, y los anexos, respectivamente.

Capítulo 2. Estrés académico en estudiantes universitarios.

2.1 Conceptualización del estrés psicosocial

El estrés es uno de los temas que más ha captado la atención de un buen número de autores e investigadores, tanto teóricos como aplicados, de manera especial en las cuatro últimas décadas. Y es que tal experiencia afecta cada vez a más personas, interfiriendo en su comportamiento y salud (Aguado, 2005), al tiempo que está considerada como una de las mayores responsables de la aparición de alteraciones psicológicas y somáticas en nuestros días tanto en adultos, como en niños y adolescentes (Del Barrio, 2003. citado por González y Martín, 2009).

El popular término estrés llegó a las Ciencias de la Salud y a la Psicología procedente de la Física de la mano de Hans Selye y Walter Cannon en los años treinta. Concebido entonces como una perturbación de la homeostasis o respuesta no específica del organismo a toda demanda, tanto el término como el área de estudio que representa han evolucionado considerablemente.

Las investigaciones iniciales sobre estrés partían del supuesto implícito de la existencia de estresores prácticamente universales y de unas respuestas generales e inespecíficas que se producen del mismo modo en los diferentes organismos. De acuerdo con esta concepción, Selye (1956, citado por Labrador y Crespo, 1993) establece el concepto de Síndrome General de Adaptación (SGA), entendiendo por tal los diferentes cambios que se van produciendo en el organismo como consecuencia de la presencia más o menos mantenida de un estresor.

No obstante, frente a las indicaciones de Selye, pronto se observó que existían enormes diferencias individuales en el modo en que las personas reaccionaban a un mismo estresor. Esto llevó, durante la década de los ochenta, a la aparición de nuevas perspectivas en las que se enfatizaba el modo idiosincrásico en que cada persona percibe las situaciones y responde a ellas.

La más influyente de todas ellas ha sido el modelo transaccional o interaccional de Lazarus y Folkman (1986), según el cual el estrés es un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el medio. De acuerdo con estos autores, un suceso será estresante en la medida en que el sujeto lo perciba o valore como tal, sean cual sean las características *objetivas* del suceso. Por otra parte, las estrategias de que disponga una persona para hacer frente a la situación determinarán en buena medida que se emita la respuesta de estrés. Ambos autores están considerados como los principales impulsores y sistematizadores del enfoque cognitivo e interaccional del estrés y sus teorías son las que reciben mayor apoyo hoy día.

Tanto es así, que de entre todas las definiciones de estrés generadas a lo largo de décadas, quizá la que goce en la actualidad de mayor aceptación sea la acuñada por los dos autores:

“El estrés psicológico sería una relación particular entre la persona y el entorno que es evaluada por ésta como desbordante de sus recursos y como una amenaza para su bienestar”.

Lazarus y Folkman, 1984.

El estrés psicológico es el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Es decir, se considera que una persona está sometida a una situación de estrés cuando ha de hacer frente a demandas ambientales que sobrepasan sus recursos, de manera que el sujeto percibe que no puede darles una respuesta afectiva. En este tipo de situaciones, el organismo emite una respuesta de estrés que consiste en un importante aumento de la activación fisiológica y cognitiva del organismo, que, a su vez, se prepara para una intensa actividad motora. Las consecuencias de esta activación dependerán de su duración e intensidad. Así, cuando la respuesta es demasiado frecuente, intensa o duradera puede tener

repercusiones negativas, con una amplia gama de manifestaciones orgánicas, denominadas trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos (Labrador y Crespo, 1993).

Desde esta perspectiva, el estudio del estrés se complica considerablemente al aparecer una serie casi interminable de interacciones y bucles de feedback entre los distintos aspectos implicados. No obstante, la gran cantidad de trabajos y publicaciones acerca del estrés que se viene generando desde entonces ha enriquecido enormemente nuestro conocimiento del fenómeno, no sólo en la vertiente fisiológica subrayada por Cannon y Selye, sino también, y muy especialmente, en su dimensión psicosocial.

Se han identificado numerosos acontecimientos vitales y, en general, diversos elementos y características de nuestro ambiente social, laboral, etc, que, en distinta medida actúan en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar; se han enfatizado los factores personales que median en el proceso del estrés y se han investigado las repercusiones psicológicas, organizacionales y sociales de la experiencia de estrés.

Sin embargo, a pesar de todos estos avances en la comprensión del mecanismo de estrés, el propio concepto sigue siendo hoy día objeto de controversia, y muchos lamentan la imprecisión, ambigüedad y polisemia con que aún se emplea. Con el fin de resolver este problema, algunos autores han sugerido que se reserve el término “estrés” para denominar un área o campo de estudio que abarca temas y problemas muy relacionados entre sí. En esta dirección Labrador y Crespo (1993) en línea con otros autores distinguen entre estímulos estresores, respuesta de estrés y consecuencias del estrés, empleando sólo el término general de “estrés” para denominar el mencionado campo de estudio. De hecho, Muñoz (2004) afirma que la enorme multiplicidad de definiciones de estrés existentes no se debe tanto a divergencias teóricas entre los estudiosos de este campo como al distinto énfasis puesto por éstos en unos u otros de esos grupos de variables o aspectos del proceso de estrés.

De especial relevancia es la confusión existente con el término ansiedad. Si bien ambos han experimentado desarrollos diversos, se han solapado conceptualmente durante años en numerosas investigaciones científicas. Con frecuencia, a la confusión generada por el hecho de que ambos conceptos solapan sus áreas de influencia y, por

lo tanto, de estudio, ha de añadirse la dificultad operativa de su metodología de investigación (Rusiñol, 2003). Tanto es así, que los términos ansiedad y estrés han sido utilizados como sinónimos en unas ocasiones y se han presentado como conceptos diferenciados en otras (Endler, 1988, citado en González 2008).

Lazarus (1993; 1994) en su teoría conceptual en la que relaciona la ansiedad y el estrés, sostiene que el estrés puede ser considerado como un subgrupo de emociones, en el que se encuentra la ansiedad, de forma que, “la ansiedad es casi un sinónimo de estrés psicológico” (Lazarus, 1994, p.239). La ansiedad está ligada a la percepción de amenaza por el individuo, de manera que su eje cognitivo muestra pensamientos, ideas, creencias e imágenes inductoras de ansiedad que giran en torno al peligro de una situación determinada. Pero la ansiedad no es la única emoción que surge de la valoración de daño o amenaza y, por tanto, relacionada con el estrés: enfado, culpabilidad, tristeza o entusiasmo también son emociones fruto de esa valoración.

Fernández Abascal (2003) argumenta que la diferencia entre ansiedad y estrés viene determinada porque la aparición de reacciones emocionales negativas necesita de la existencia previa del proceso de estrés, de su valoración y de sus recursos, y por esta razón en situaciones de alta intensidad de respuesta, la ansiedad y el estrés se confunden. Asimismo, el estrés carece de tono afectivo, que viene determinado por la emoción movilizada, apareciendo un tono afectivo negativo o positivo, según sea valorada la situación como desafío o amenaza. Sin embargo, la ansiedad siempre es el producto de una valoración negativa, siempre va ligada a una percepción de peligro o daño.

Siguiendo a este autor, el estrés y la ansiedad se diferenciarían por la respuesta de afrontamiento que desencadenan; el estrés sería proactivo y con una amplia gama de recursos de afrontamiento, mientras que la ansiedad conduce a un afrontamiento emocional y con escasas alternativas de respuesta, aunque muchas veces el afrontamiento del estrés permite el afrontamiento de la ansiedad.

Con respecto a la respuesta desencadenada por la ansiedad y el estrés señala que presentan características diferentes cuando se dan niveles bajos y moderados de activación y con diferente secuencia temporal, apareciendo primero los efectos

psicofisiológicos en el estrés y, en la ansiedad, efectos cognitivos. Ante niveles extremos de activación, el patrón de respuesta es similar.

Sandín (1999) plantea que debido a que el concepto de estrés es empleado de forma diferente por los autores, la alternativa más adecuada en el momento actual se basa en la consideración del estrés como un proceso, el cual incluye diversos componentes relevantes tales como la evaluación cognitiva (de amenaza, pérdida o desafío), las respuestas fisiológicas y emocionales, el afrontamiento o los factores moduladores personales y sociales. Considerado lo anterior, Sandín (1995, 1999) propone un modelo procesual de 7 etapas que se resume en la Ilustración 1.

El modelo presenta en primer lugar las demandas psicosociales, que corresponden a los estresores tanto ambientales como psicosociales, en segundo momento se considera la evaluación cognitiva, que se refiere a la valoración que hace el individuo con respecto a la situación, coincidiendo este componente del modelo de Sandín con la definición de estrés propuesta por Lazarus y Folkman. Posterior a la evaluación cognitiva se presenta en el modelo la respuesta de estrés, que incluye las respuestas tanto fisiológicas como emocionales y conductuales (afrontamiento), producto de la valoración de la situación como estresante o no, siendo ésta en realidad la última etapa del proceso de estrés. Finalmente se incluyen tanto las variables sociales como las disposicionales, debido a la evidencia reciente de la relación de estas variables con los procesos relacionados al estrés al considerarse moduladores del mismo, y el estatus de salud, que es el resultado del proceso de estrés y dependerá de lo que suceda en las etapas anteriores.



Ilustración 1. Modelo procesual del estrés, Sandín (1999).

2.1.1 Demandas psicosociales o estresores

El inicio del proceso de estrés se plantea cuando el individuo se enfrenta a un estresor, pudiendo ser éste un suceso vital, un suceso menor, estrés crónico o la combinación de ellos. Desde hace tiempo se ha resaltado que el ser humano ha sufrido un cambio en cuanto al tipo de estresores a los que normalmente se enfrenta, ya que mientras que nuestros antepasados habitaban en medios caracterizados por estímulos físicos hostiles y amenazantes, en la sociedad occidental actual las amenazas a las que nos enfrentamos son predominantemente psicológicas (Moya y Salvador, 2001).

Los cambios vitales o eventos vitales se definen como circunstancias que requieren un ajuste por parte de los individuos debido fundamentalmente a cambios en su entorno (Sandín, 1993). Son considerados habitualmente como acontecimientos no planificados o imprevistos, perjudiciales física o psicológicamente. Generalmente se trata de sucesos inevitables y las personas que los sufren no suelen disponer de tiempo adecuado para su prevención o para prepararse a enfrentarlos. El cambio vital puede referirse a situaciones estresantes extremas, tales como las catástrofes

naturales. No obstante, el concepto de cambio vital es un término más centrado en sucesos vitales en su sentido estricto. Son ejemplos de sucesos vitales situaciones tan dispares como el matrimonio, el divorcio, el despido laboral, el embarazo, el cambio de residencia, etc. La investigación basada en los sucesos vitales no se centra en un suceso concreto, sino en la acumulación de varios sucesos ocurridos durante los últimos años, fenómeno que se conoce habitualmente como estrés reciente (Sandín, 2003).

Los sucesos vitales suelen diferenciarse de otros estresores sociales más recurrentes y duraderos, que actualmente se definen como estrés crónico (Sandín, 2003). Los estresores sociales crónicos consisten en problemas, amenazas y conflictos relativamente duraderos que la mayor parte de la gente encuentra en sus vidas diarias. Muchos de estos estresores crónicos se relacionan con los principales roles sociales, por ejemplo, dificultades en el trabajo, problemas de pareja o en las relaciones entre padres e hijos, por lo que puede ser considerado un estrés de rol.

Un tipo de estrés social que ha sido investigado más recientemente es el denominado estrés diario o sucesos menores, que se encuentra a medio camino entre el estrés reciente o estrés por sucesos vitales y el estrés crónico. Este tipo de sucesos, al ser más frecuentes y menos sobresalientes que los sucesos mayores, suelen inducir un menor grado de acciones compensatorias que éstos, por lo cual se ha sugerido que podrían constituir mayores fuentes de estrés que los sucesos vitales. De hecho, algunos autores han sugerido que este tipo de estrés diario es el mejor predictor de la perturbación de la salud (Kanner et al. 1981: Zautra, Guarnaccia, Reich y Dohrenwend, 1988. citado en Sandín, 2003).

De forma particular, puede resultar extremadamente difícil separar conceptualmente el estrés crónico de otras formas de estrés, sobre todo del estrés diario. El aspecto central que diferencia el estrés crónico del estrés basado en sucesos vitales o estrés diario es el fenómeno de la continuidad.

Finalmente, cabe aclarar que cada población pudiera tener estresores específicos, por lo que en las mediciones utilizadas, deben tomarse en consideración los cuestionarios de auto-informe diseñados para cada grupo, como ocurre, por ejemplo, para los estresores en el ámbito universitario (Peñacoba y Moreno, 1999).

2.1.2 Evaluación cognitiva

Parte importante en la teoría transaccional de Lazarus y Folkman es el concepto de evaluación cognitiva (appraisal). La evaluación cognitiva es definida como el mediador cognitivo de la reacción de estrés; es un proceso universal mediante el cual las personas valoran constantemente la significación de lo que está ocurriendo, es decir, que el estrés psicológico se relaciona con la importancia o significado que la persona da a lo que está sucediendo relacionado con su bienestar personal. Así, Lazarus (2000) considera que la valoración de la situación puede ser de beneficio, lo que no desencadena el proceso de estrés; o de daño/pérdida, amenaza y desafío, que darían lugar al estrés psicológico. Daño/pérdida se refiere a una pérdida que ya se ha producido, amenaza se relaciona con un posible daño o pérdida y desafío se refiere a una dificultad que puede ser superada con entusiasmo y confianza en un mismo.

Respecto a la valoración de los recursos propios, Sandín (1999) considera que las variables personales y sociales son moduladoras del estrés, mencionando entre estas variables la alexitimia, la afectividad, el apoyo social y el estatus socioeconómico. De igual forma, el apoyo social es también un factor sociocultural relacionado con el estrés y que además se ha identificado como una variable amortiguadora del mismo (Cohen, 1988. citado en González y Landero, 2006). El punto de partida de los teóricos que defienden este efecto amortiguador se basa en la capacidad que podría tener el apoyo social para disminuir la evaluación de una situación como estresante.

2.1.3 Variables moduladoras

La existencia de importantes diferencias individuales en las respuestas de estrés, puesta de relieve insistentemente por la investigación previa, se refleja en el hecho de que personas expuestas a estresores aparentemente equivalentes son afectados de distintas formas. La explicación usualmente proporcionada a esta variabilidad de resultados es que los mediadores tienen el efecto de modificar las consecuencias del estresor (Pearlin, Mullan, Semple y Skaff, 1990).

Existen, por tanto, elementos mediadores o moduladores que intervienen en el proceso de estrés aumentando la vulnerabilidad o la resistencia a través de su mediación en el proceso de la evaluación cognitiva. Empíricamente se han encontrado

efectos significativos de dos grupos de variables mediadoras: los recursos personales, en concreto, las creencias de autoeficacia, el locus de control, la autoestima, el control percibido y el optimismo, entre otros, (Lawton et al., 1991; Lazarus, 1993; Miller, Campbell, Farran, Kaufman y Davis, 1995) y los recursos sociales, en concreto, el apoyo social, los recursos materiales y financieros (Bass, Noelker y Rechlin, 1996).

2.1.4 Respuestas de estrés

Una vez que el sujeto percibe algún nivel de estrés se pueden presentar respuestas a nivel emocional, conductual (afrontamiento) y fisiológico. Lazarus (2000) considera que el estrés es interdependiente con las emociones, es decir, si hay estrés hay emociones y en algunos casos esta relación es la inversa también. Asimismo, indica que como mínimo hay 15 variedades diferentes de emociones relacionadas con el estrés: ira, envidia, celos, ansiedad, temor, culpa, vergüenza, alivio, esperanza, tristeza, felicidad, orgullo, amor, gratitud y compasión. Cada una dice algo diferente sobre el modo en que una persona ha valorado lo que sucede.

A nivel conductual tienen lugar respuestas de afrontamiento. El afrontamiento es un proceso psicológico que se pone en marcha cuando en el entorno se producen cambios no deseados o estresantes acompañados de emociones negativas (Fernández Abascal, 1997. citado en González y Landero, 2006). El afrontamiento ha sido sugerido conceptualmente en diferentes términos, tales como estrategias y estilos de afrontamiento. Cabe señalar que los estilos de afrontamiento se refieren a aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones, y que determinan el uso de ciertas estrategias de afrontamiento. Por su parte, las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden cambiar dependiendo de las condiciones desencadenantes (González-Barrón, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002).

En general, los términos estrés psicológico, emocional, sociopsicológico o psicosocial se usan indistintamente para referirse al estrés generado, por ejemplo, cuando ocurren relaciones interpersonales conflictivas. Su consecuencia es un cambio afectivo que puede desencadenar diversas patologías en función de la predisposición genética, la experiencia del individuo y su ambiente cultural (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008).

Matesson e Ivancevich (1987) han diferenciado entre resultados y respuestas de estrés o efectos a corto y largo plazo. Los resultados serían los efectos más inmediatos y evidentes del estrés (ansiedad, irritabilidad, cambios en la tasa cardíaca, cansancio, etc.), en tanto que las consecuencias serían trastornos y alteraciones de la salud de la persona con un cierto grado de permanencia, más agudos o incluso cronificados, véase Tabla 1. Todos los cambios generados por el estrés en las respuestas fisiológicas pueden ser considerados como efectos a corto plazo o resultados. No obstante, algunos de estos cambios, como los observados en el eje neuroendocrino y, en general, los producidos en el sistema inmunitario, podrían ser la causa directa o indirecta de otros efectos más duraderos

A pesar de sus innegables aportaciones, el modelo de Lazarus y Folkman no especifica adecuadamente los mecanismos fisiológicos implicados en la respuesta de estrés, ni permite identificar cómo la alteración de éstos facilita el desarrollo de estos trastornos de salud asociados al estrés. Trabajos posteriores (Labrador y Crespo, 1993; Sandín, 2003) han intentado establecer dicha conexión entre respuestas de estrés (considerando sus componentes fisiológicos, cognitivos y motores), y aparición de trastornos psicofisiológicos. El desarrollo de un trastorno psicofisiológico como consecuencia del estrés depende en gran medida de las respuestas fisiológicas activadas y los órganos implicados. Si la respuesta de estrés provoca una activación fisiológica de forma muy frecuente, duradera o intensa puede provocar que los órganos diana afectados se desgasten excesivamente sin que les de tiempo a poder recuperarse de este desgaste. Como consecuencia, puede producirse el agotamiento de los recursos y la aparición de algún trastorno psicofisiológico.

Esta relación del estrés con los problemas de salud es producto principalmente de los efectos del estrés en el sistema inmunológico y en el sistema nervioso autónomo (Pellicer, Salvador y Benet, 2002). El sistema inmunitario ha sido especialmente estudiado en investigaciones empíricas y los efectos del estrés sobre el mismo han quedado ampliamente demostrados. Diversos estudios han mostrado cambios en estas respuestas como consecuencia de determinadas situaciones estresantes, trastornos psicológicos o estados emocionales (Salvador y González-Bueno, 1995; Borrás, 1995; Cruzado, 2001; Carrillo, Inglés e Hidalgo, 2002). En términos generales, el estrés conlleva un deterioro o inhibición de la función inmunológica, lo que podría la causa de efectos más duraderos (enfermedad, depresión, etc.). Todos estos hallazgos

coinciden como se verá más adelante con los obtenidos en el estudio del estrés académico.

TRASTORNOS	
<p>Cardiovascularesexuales Hipertensión esencial Enfermedad coronaria Taquicardia Arritmias cardiacas episódicas Enfermedad de Reynaud Cefaleas migrañosas</p> <p>Musculares Tics, temblores y contracturas Alteración de los reflejos musculares Lumbalgias Cefaleas tensionales</p> <p>Sexuales Coito doloroso, vaginismo Disminución del deseo Impotencia, eyaculación precoz</p>	<p>Respiratorios Asma bronquial Síndrome de hiperventilación Alteraciones respiratorias Alergias</p> <p>Endocrinos Hiper e Hipotiroidismo Síndrome de Cushing</p> <p>Gastrointestinales Úlcera péptica, dispepsia funcional Sdrome. Colon irritable Colitis ulcerosa</p> <p>Inmunológicos Inhibición del S.Imunológico</p> <p>Dermatológicos Prurito, eccema, acné Psoriasis</p>

Tabla 1. Principales trastornos psicofisiológicos de estrés, Labrador y Crespo (1993).

2.2 Estrés académico o estrés de rol del estudiante.

Coincidiendo con los cambios que se producen en el desarrollo final de la adolescencia, el acceso a la Enseñanza Superior enfrenta a los jóvenes a numerosos desafíos como son la separación de la familia y de los amigos o a unas mayores exigencias de autonomía. Fisher (1987) considera que la entrada a la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea de manera transitoria, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador junto con otros factores del fracaso académico universitario. Desde este modelo, el control hace referencia al dominio sobre los eventos diarios o situaciones cotidianas, esto es, a la habilidad para manejar el ambiente, lo que, si se consigue, es percibido por el individuo como placentero.

La transición a la universidad requiere que los jóvenes se esfuercen por adaptarse a nuevos roles, normas, responsabilidades y demandas académicas en un ambiente de mayor competitividad. Los universitarios se enfrentan a estresores relacionados con los horarios, las condiciones de las aulas, los exámenes, la espera de calificaciones o la incertidumbre hacia el futuro (Peñacoba y Moreno, 1999; citado por González, Landero y Tapia, 2007). El estrés y la ansiedad de los estudiantes a menudo se asocia con las expectativas académicas y el rendimiento, y con factores sociales, como la soledad, los problemas financieros y el tiempo limitado disponible para la familia y amigos (Abouserie, 1994).

En las últimas décadas, ha habido un aumento significativo de las publicaciones en relación al estrés laboral, fenómeno que afecta a un alto porcentaje de trabajadores en el mundo industrializado y que conlleva un alto coste personal, psicosocial y económico (Serrano, Moya y Salvador, 2009).

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés psicosocial, como por ejemplo el estrés laboral, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre los estudiantes, y, en especial, sobre los estudiantes universitarios, aunque resulte razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica puedan provocar

estrés, y que dicho estrés repercute negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento de los estudiantes (Muñoz, 2004).

Putwain (2007), en una revisión teórica sobre el estrés académico, observó cómo la Psicología Organizacional ha tendido tradicionalmente a centrarse en la gestión y reducción del estrés en el trabajo, siendo sólo en los últimos años cuando algunos académicos han dirigido su atención hacia el estrés relacionado con el trabajo académico. Este autor además enfatiza la existencia de un potencial considerable en la investigación futura sobre el estrés en contextos educativos, principalmente en su repercusión sobre la salud, resultados académicos y emocionales. Además, hace referencia a algunos problemas metodológicos existentes a la hora de abordar esta área de estudio, algunos de los cuales son comunes al estudio del estrés en cualquier ámbito y ya han sido comentados. En concreto destaca que la investigación existente se ha visto limitada por una falta de precisión sobre el objeto de investigación: “estrés académico” o “estrés de evaluación” y por el empleo de términos diferentes como sinónimos: estrés, ansiedad y preocupación. Además, defiende que las estrategias de investigación cualitativas son herramientas especialmente apropiadas para investigar el estrés en contextos académicos.

Esta ambigüedad terminológica y falta de unidad de estudio se pone de manifiesto si atendemos a las distintas herramientas de medida existentes en la literatura: The Student Stress Inventory (Dobson & Metacalfe, 1983), The Academic Stress Questionnaire (Abouserie, 1994), The Academic Expectation Stress Inventory (Ang & Huan, 2006), The School Stressors Inventory for Adolescents (Fanshawe & Burnett, 1991), The colleague student stress scale (Feltd, 2008), The Freshman Stress Questionnaire (Boujut & Bouchon, 2009) The High School Stressors Scale (Fanshawe & Burnett, 1997) , el Inventario de estrés académico (Polo, Hernández y Pozo, 1995), el Cuestionario de estrés académico (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2006) o el Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007), entre otras.

Aunque, como se expondrá más adelante, en un número considerable de investigaciones se ha observado que los exámenes y los medios de evaluación en general se encuentran entre las principales fuentes de estrés en los contextos académicos (Martín, 2007; Polo, Hernández & Pozo, 2006; Feldman y cols. 2008; Evans y Nelly, 2004; González, 2008) desde el presente estudio se considera que el estrés de evaluación no puede ser considerado sinónimo del estrés académico;

aunque es evidente su relevancia como estresor, podría más bien considerarse como un subtipo de estrés contexto-dependiente del estrés académico. Ejemplos de carácter general en relación con este aspecto son los trabajos de Jones y Frydenberg (1999) y Ryan (2009). Jones y Frydenberg (1999) exponen los resultados de un estudio longitudinal llevado a cabo sobre 170 estudiantes universitarios australianos de primer curso. Estos estudiantes informaron de unos niveles de estrés percibido superiores en las dos semanas posteriores al acceso a la universidad que dos semanas antes del periodo de exámenes. Esto nos indica que el fenómeno del estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes, aun siendo éste un elemento de suma importancia. Por su parte, Ryan (2009) analiza las principales fuentes de estrés académico de las que informan una muestra de 161 estudiantes universitarios observando que, lejos de lo esperado, el principal estresor académico estaba relacionado con situaciones cotidianas como el transporte, largos desplazamientos hasta el lugar de estudio o el trato molesto del personal. En segundo y tercer lugar aparecían respectivamente los plazos de entrega a los que tenían que hacer frente los estudiantes y la sobrecarga o demandas académicas excesivas.

De forma general, podríamos definir el estrés académico como aquel que se produce relacionado con el ámbito educativo (Polo, Hernández y Pozo, 1995). En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores como a estudiantes, e incluso, dentro de éstos, podría afectar a cualquier nivel educativo. Ahora bien, afirmar que un estudiante universitario padece estrés o decir que no lo padece resulta de una utilidad cuestionable por su generalidad, siendo necesario conocerlo con una mayor profundidad.

El estrés académico propiamente dicho apuntaría así a aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos. Sería pues la percepción subjetiva del estrés.

Muñoz, 1999

Basándonos en el modelo general de estrés psicosocial de Lazarus y Folkman, podemos decir que se trata pues de un complejo fenómeno que implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la Universidad (Ilustración 2).

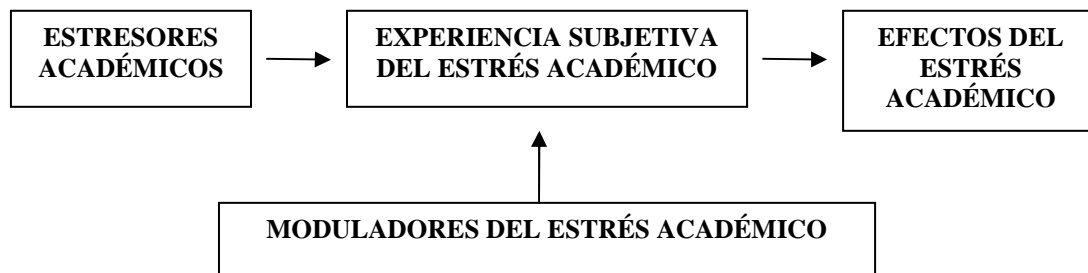


Ilustración 2. Modelo general de estrés psicosocial adaptado al ámbito académico.

Entendemos por estresores académicos todos aquellos factores o estímulos del ambiente organizacional educativo (eventos, demandas, etc.) que presionan o sobrecargan de algún modo al estudiante. En concreto, nosotros nos centraremos en el medio universitario, analizando como posibles fuentes de estrés aspectos tales como los exámenes y evaluaciones, el rendimiento académico, las relaciones sociales, la sobrecarga de trabajo, metodología docente o la falta de control sobre el propio entorno educativo. Podemos decir así, que el sujeto evalúa diversos aspectos de su entorno educativo como amenazas o retos, como demandas a las que puede responder adecuadamente o para las que cree no tener los recursos necesarios, como factores que están o no bajo su control, etc.

Sin embargo, no todos los estudiantes universitarios padecen estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación así como de la propia situación a la que nos refiramos. Es decir, cómo un individuo responde a los acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal de dicho individuo como de la situación en la cual dichos acontecimientos suceden.

Al hablar de los efectos y consecuencias del estrés académico nos referimos a una amplia gama de variables fisiológicas, psicológicas, sociales... que se ven afectadas por el impacto de los estresores académicos en el sujeto. Por tanto, cabe incluir aquí, desde sutiles cambios en la tasa cardíaca, en la tensión arterial o en los niveles de hormonas en la sangre durante la realización de un examen, hasta las repercusiones en la salud y el bienestar del estudiante, así como indicadores del rendimiento académico tales como las calificaciones.

Muy numerosas son también las variables que pueden modular las relaciones entre las fuentes, la experiencia subjetiva y los efectos del estrés académico. Como se verá más adelante, se tendrán en cuenta diversos factores: biológicos (edad, sexo), psicosociales, psicoeducativos (engagement, formación e historial académico previos) y socioeconómicos (disfrute de becas, lugar de residencia, obligaciones...).

Las estrategias de afrontamiento que el sujeto pone en marcha ante la experiencia de estrés pueden ser consideradas simultáneamente como efectos y como variables moduladoras del estrés académico. Son un efecto inmediato de la experiencia del estrés, puesto que, dependiendo de la valoración que el estudiante haga de la situación, éste tenderá a afrontarla de un modo u otro. Son una variable moduladora, puesto que distintas estrategias pueden resultar más o menos adecuadas para cada situación y, en consecuencia, más o menos eficaces de cara a evitar que el estrés académico llegue a afectar al bienestar, la salud o el rendimiento del estudiante. En cualquier caso, el afrontamiento está estrechamente relacionado con la apreciación subjetiva del estrés.

A continuación revisaremos los datos empíricos existentes *centrados en el estudiante universitario* acerca de cada uno de los grupos de variables considerados.

2.2.1 Estresores académicos

Por lo general, las investigaciones que tratan de identificar de forma exhaustiva los estresores académicos que afectan a poblaciones de estudiantes universitarios han recogido los datos mediante técnicas de autoinforme, donde los sujetos deben indicar qué aspectos, situaciones, etc., de su vida académica les resultan estresantes, aversivas o amenazantes, y en qué medida. Para ello se emplean listados de

estresores o cuestionarios confeccionados previamente, o bien se deja responder de manera más libre y abierta a los estudiantes.

Muñoz (1999), en una investigación experimental realizada en 270 alumnos de tercer curso de la Facultad de Psicología de Sevilla, estudió la incidencia del sistema de enseñanza y la función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios, observando que los cuatro grupos principales de estresores entre estos estudiantes universitarios hacían referencia a: problemas de adaptación al mundo universitario; el conflicto y la sobrecarga de su rol de alumno: demandas académicas excesivas; la ambigüedad acerca de lo que se demanda y espera de él y la falta de control sobre su entorno organizacional.

Martín (2007) en un estudio realizado en 40 estudiantes universitarios de distintas titulaciones de la Universidad de Sevilla presenta como estresor académico fundamental en la vida estudiantil el periodo de exámenes. El resultado principal de esta investigación consiste en un aumento significativo del nivel de estrés en 3 de las 4 titulaciones estudiadas durante la época de exámenes. Asimismo, se observaron leves variaciones en los indicadores de salud y del nivel de autoconcepto académico, aspectos ambos correlacionados indirectamente con el estrés académico.

Igualmente, en un estudio realizado por Polo, Hernández y Pozo (1996) en 64 alumnos de 1er y 3er curso de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, las situaciones de evaluación aparecen entre los principales estresores referidos por los estudiantes. Sin embargo, contrariamente a lo esperable, no son estas situaciones las que generan más estrés, sino que éste aparece de forma más intensa en relación con el “agobio” que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo, es decir, los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas. Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento parece generar más estrés que otras situaciones claramente de evaluación como puede ser la propia realización de un examen o la exposición de un trabajo en clase.

En la misma línea, Feldman y cols. (2008) evaluaron las fuentes de estrés académico más frecuentes e intensas en una muestra de 442 estudiantes universitarios en Venezuela. Sus resultados concuerdan con los descritos anteriormente ya que los estresores más frecuentes e intensos fueron aquellos relacionados con los exámenes,

con la falta de tiempo para estudiar y con la excesiva cantidad de material que asimilar. De igual forma, en este estudio se concluye con un 99% de confianza que los estudiantes de mayor edad refirieron menos estrés académico que los más noveles, lo que vendría a apoyar una vez más la relación existente entre el control y el estrés académico.

De especial interés son los estudios llevados a cabo en estudiantes de Ciencias de la Salud. Estos grupos aparecen como especialmente sensibles a la percepción de estrés académico dadas las exigencias no sólo teóricas, sino clínicas de los planes de estudio (Lindop, 1999). Así, Entre los estudiantes universitarios de 6º curso de medicina de la Universidad de Porto encuestados por Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira (2008) el 58,2% reportó síntomas clínicos asociados al estrés, apareciendo como principales estresores los siguientes: el volumen de material a estudiar, las exigencias de algunas asignaturas, el ritmo de las evaluaciones, una enseñanza-aprendizaje demasiado centrada en la memorización y la falta de tiempo para las actividades de ocio así como las dificultades en el manejo del mismo.

Evans y Nelly (2004) estudiaron el fenómeno del estrés académico en 52 estudiantes de tercer curso de Enfermería de la Universidad de Dublín encontrando que entre los principales estresores aparecían: los exámenes, la cantidad de trabajo, la dificultad de algunas materias y el hecho de enfrentarse al estudio; en el ámbito clínico se destacaban la dificultad de aplicar la práctica ideal aprendida a la situaciones reales y los conflictos con el personal de sanitario. Entre las principales estrategias de afrontamiento se destaca el apoyo social. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en poblaciones del mismo ámbito geográfico por Lindop (1989, 1999).

Datos similares fueron obtenidos en la investigación de González (2008), en la que se estudiaba el estrés académico en 258 alumnos de Ciencias de la Salud de A Coruña. En este caso, los principales estresores reportados por los encuestados fueron: los exámenes, las intervenciones en público, la sobrecarga del estudiante y la deficiencia metodológica del profesorado, siendo la principal estrategia de afrontamiento empleada por las estudiantes el apoyo social y por los estudiantes la reevaluación positiva (Cabanach, González, Freire, 2009).

2.2.2 Variables moduladoras del estrés académico

Como ya se ha indicado al conceptualizar el estrés académico, son muy numerosos los factores que pueden modular las relaciones entre las fuentes, la experiencia subjetiva y los efectos y consecuencias de este tipo de estrés. Estos factores o variables moduladoras del estrés pueden ser clasificados en cuatro grupos: a) variables biológicas; b) variables psicosociales; c) variables psicoeducativas; d) variables socioeconómicas.

Las variables moduladoras biológicas consideradas más habitualmente en las investigaciones sobre el estrés académico son sin duda la edad y el género. El sexo femenino aparece asociado a un mayor riesgo de sufrir trastornos ansioso-depresivos en estudiantes universitarios en comparación con el sexo masculino (Balanza, Morales y Guerrero, 2009). De igual forma, se ha asociado a mayores niveles de estrés académico percibido y respuestas de estrés (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira, 2008. Michie, Glachan & Bray, 2001. Misra & Castillo, 2004).

Sin embargo, también existen estudios donde el género femenino no parece estar asociado a una mayor percepción de estresores académicos (Jones & Frydenberg 1999. Huan, See, Ang & Har, 2006. Matheny, Roque-Tovar, Curlette (2008).

El curso académico y la edad aparecen frecuentemente descritos como variables moduladoras del estrés siendo el primer curso un factor de riesgo en la percepción de estresores académicos. Es decir, parece existir una tendencia de atenuación de la evaluación del contexto académico como estresante a medida que se avanza de curso académico. Esta hipótesis ha sido confirmada en varios estudios (Polo, Hernández y Pozo, 1996. Martín, Lavín, Figueroa et al. 2005. Struthers, Perry & Menec, 2000. Michie, Glachan & Bray, 2001) Estos hallazgos se podrían interpretar como confirmatorios del Modelo de Control de Fisher ya comentado.

Los resultados obtenidos por las investigaciones sobre estos factores moduladores del estrés académico de carácter psicosocial y psicoeducativo son variados. La literatura evidencia una correlación inversa entre los niveles de autoconcepto académico y autoestima y estrés, tanto en períodos de evaluación como sin ésta, es decir, que ambos conceptos aparecen como factores protectores tanto del estrés académico como de aquellos trastornos psicofisiológicos asociados al mismo (Martín, 2007. Ni,

Liu, Hua Lu, Wang & Yan 2010. Michie, Glachan & Bray, 2001. Rayle, Arreondo & Robinson Kurpius, 2005).

Las creencias motivacionales sobre la propia eficacia que perciben los estudiantes han sido descritas como claves tanto en la aparición de respuestas de estrés como en el proceso de valoración y afrontamiento del mismo. La tendencia observada es que existe una relación inversa entre niveles de autoeficacia, la percepción de estresores y respuestas al estrés. De igual forma, se establece una relación positiva entre los niveles de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento activo empleadas (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2010).

Es posible por tanto, que aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y porque perciben el entorno académico como menos amenazador, afronten las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas y todo ello les lleve a experimentar mejores niveles de bienestar general.

En suma, las creencias de autoeficacia se configuran como una variable de especial relevancia en la protección frente al estrés en contextos académicos. Esta variable tiene, por tanto, relevancia no sólo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar.

Los compromisos o metas de los estudiantes, entendidos como las razones o motivos que les mueven, también parecen mediar en la percepción del estrés. Así, Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y González (2008) en un estudio sobre las relaciones entre las metas de los estudiantes y el estrés académico confirman que son las metas de evitación del rendimiento, orientación bajo la cual el estudiante demuestra una alta preocupación por la defensa de su imagen personal, las que se relacionan de una manera positiva y significativa tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico; invirtiéndose el signo de la relación en el caso de las estrategias de afrontamiento. Todo ello les permite concluir que las metas de evitación del rendimiento están vinculadas con la percepción del entorno académico como potencialmente estresante.

Soares, Guisande, Diniz y Almeida, (2006) en una investigación llevada a cabo sobre 560 alumnos de primer año de universidad pretenden contrastar un modelo integrador del proceso de adaptación de los jóvenes al contexto universitario, que evalúe el papel y la importancia de algunas variables de naturaleza personal y contextual que la literatura ha evidenciado como relevantes en la predicción del rendimiento y del desarrollo psicosocial de estudiantes universitarios de primera año. Los datos aportados por esta investigación parecen apuntar a que son las características preuniversitarias con la que los alumnos llegan a la universidad, más que las características institucionales o la calidad de la experiencia universitaria, las que más influyen en los resultados académicos y de desarrollo psicosocial.

Tanto es así, que de todas las variables incluidas en el modelo, la única que influyó de forma estadísticamente significativa en el rendimiento académico de los alumnos al final del primer año fue la media con la que los alumnos accedieron a la universidad. Dado que esta conclusión, en palabras de los propios autores, carece de demasiado sentido o lógica, se hace necesario el desarrollo de un mayor grado de investigación sobre la adaptación al entorno universitario, explorando nuevos constructos, herramientas de medida y técnicas de obtención de datos.

2.2.3 Respuestas del estrés académico

Al hablar de la respuesta del estrés académico se hace referencia a una amplia gama de variables fisiológicas, psicológicas y sociales que se ven afectadas por el impacto de los estresores académicos en el sujeto. Las demandas del contexto académico son percibidas por muchos alumnos como fuertemente estresantes, lo que contribuye tanto al deterioro de la salud física como mental. La incidencia del estrés académico en la salud y bienestar físico y mental ha sido, según Muñoz (2004), la más estudiada y sobre la que, en consecuencia, existe una mayor cantidad de datos empíricos. Cabe incluir aquí un enorme abanico de efectos somáticos y psicológicos que, en muchas ocasiones, son difíciles de separar. De hecho, buena parte de los estudios sobre el estrés académico utilizan diversas medidas de ambos tipos de efectos, o instrumentos que, de un modo más global los integran.

En este sentido, son muy abundantes los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre el sistema inmunitario. Los hallazgos más consistentes en este sentido han sido la disminución de la proliferación de linfocitos en

respuesta a mitógenos, del número y actividad de las células NK, de los recuentos de linfocitos totales, linfocitos T, de la producción de interleucina-2, de la Ig-A salivar y de la respuesta a un antígeno específico como el EBV (virus de Epstein Barr). Asimismo, se han descrito aumentos de los títulos de anticuerpos a los virus herpes, EBV y CMV (citomegalovirus) y de la producción de TNF-alpha, IL-6, IL-1 Ra, IFN-gamma e IL-10. Se han encontrado resultados contradictorios respecto a los recuentos de CD4+, CD8+ así como en el porcentaje de monolitos. Todos estos hallazgos se recogen en la Tabla 2.

De igual forma, el estrés académico también ha sido asociado a síntomas somáticos del tipo dolor de cabeza, mareos, problemas digestivos, agotamiento, problemas con el sueño o irascibilidad (González, 2008; Polo, Hernández y Pozo, 1996; McGeorge, Samter & Gillihan, 2005; Hystad et. Al., 2009) y con el cansancio emocional (González, Landero y Tapia, 2007).

Se ha demostrado además, que el estrés académico no sólo puede inducir efectos directos sobre la salud, sino también efectos indirectos a través de la modificación de los estilos de vida. El estrés se ha asociado a un deterioro en los hábitos alimenticios saludables, aumento del consumo de alcohol, tabaco o café así como al sedentarismo o al deterioro de la imagen corporal (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira, 2008, Griffin, Friend & Lobel, 1993; Deinzer et al., 2001).

Tabla 2. Influencia del estrés académico en la función inmune (Pellicer, Salvador y Benett, 2002).

Disminuyen

- Proliferación linfocitaria en respuesta a mitógenos (Dorian et al., 1982; Halvorsen y Vasend, 1987; Gloger et al., 1997).
- Recuentos de linfocitos totales (Matalka y Sidki, 1998).
- Número y actividad de las NK (Kiecolt-Glaser et al., 1984; Glaser et al., 1986).
- Recuento de linfocitos T totales (Glaser et al., 1985).
- Producción de interleucina-2 (Glaser et al., 1991).
- Ig-A salivar (jemmott et al., 1983 ; McClland et al., 1985).
- Respuesta a un antígeno específico como el EBV (Virus de Epstein Barr) (Glaser et al., 1993).

Aumentan

- Títulos de anticuerpos a virus herpes HSV-1 (virus del herpes simple tipo 1), EBV y citomegalovirus (Glaser et al., 1985, 1987, 1991).
- Producción de TNF-alpha, IL-6, IL-1ra, IFN-gamma e IL-10 (Maes et al., 1998).

Resultados contradictorios

- Recuentos de CD4+, CD8+ y ratio CD4+/CD8+ : disminuciones (Glaser et al., 1985; Kiecolt-Glaser et al., 1986; Halvorsen et al., 1987) y aumentos (Doria et al., 1982).
- Porcentajes de monolitos: aumentos (Halvorsen et al., 1987) y no cambios significativos (Matalka et al., 1998).

2.2.4 Estrés y rendimiento académico

La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes suele estar relacionada con el fenómeno de la ansiedad de evaluación. Esta relación negativa entre ansiedad de evaluación y ejecución constituye para Muñoz (2004) el principal efecto a corto plazo del estrés académico sobre el rendimiento. Un elevado nivel de estrés altera el triple sistema de respuestas cognitivo-motórico-fisiológico lo que tendría una repercusión negativa en el rendimiento académico. En algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula minutos antes de dar comienzo el mismo (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000).

Pero, al margen de las situaciones de evaluación, en el entorno educativo existen otros estresores que también pueden incidir en el rendimiento académico de los estudiantes, máxime si entendemos dicho rendimiento en un sentido amplio, no limitado a las notas obtenidas, sino considerando aspectos tales como la asistencia a clase, la motivación hacia el estudio, las percepciones y actitudes acerca del sistema de enseñanza y su calidad, la satisfacción y la sensación de logro, el ajuste y participación en la vida académica, el clima social del aula, etc, en definitiva, si concebimos el rendimiento académico como el conjunto de conductas organizacionales del estudiante.

Varios estudios han encontrado una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados por los alumnos y el rendimiento académico de los mismos (Linn y Zeppa, 1984; Struthers, Perry & Menec, 2000). Es decir, los resultados existentes sugieren un impacto negativo del estrés sobre el rendimiento académico. Felsten & Wilcox, (1992) hallaron una correlación significativamente negativa entre los niveles de estrés de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico. En un estudio similar, Blumberg y Flaherty (1985) también llegaron a la conclusión de que existe una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados y el desempeño académico.

Akgun & Ciarrochi (2003) en un trabajo en el que participaban 141 estudiantes australianos de primero de Psicología, encontraron que el efecto negativo del estrés sobre el rendimiento académico se encuentra mediado por las habilidades de autocontrol del estudiante, de manera que elevados niveles de estrés académico

incidirían negativamente sobre aquellos estudiantes con un escaso repertorio de habilidades para regular sus emociones y pensamiento, pero no tendrían efecto sobre aquellos que contasen con este tipo de recursos.

Por el contrario, otros estudios no han observado relación entre el estrés y el rendimiento académico. Pérez, Martín, Borda y del Río (2003) llevaron a cabo una investigación en 140 alumnos de Psicología donde se pretendía relacionar tanto el estrés pasado como presente con el rendimiento académico de estos alumnos en la asignatura de Intervención Psicológica en Medicina. Estos autores concluyeron que el nivel de estrés que los alumnos soportan en el presente no influye en las calificaciones académicas. Este hecho, y tal como comentan los propios autores, podría estar relacionado con el instrumento de medición del estrés, una herramienta no específica para el estrés académico, pudiendo ocurrir que sean aquellos estresores relacionados con el contexto educativo los que influyan en el rendimiento académico. Feldman y cols. (2008) llegan a la misma conclusión en un trabajo en el que participaban 442 estudiantes universitarios. En este caso, el estrés y el rendimiento académico sólo correlacionaron aunque discretamente en el sexo masculino.

No obstante, a pesar de lo expuesto anteriormente, hay que tener en cuenta que una cantidad justa de estrés produce un estado de alerta que es necesario para obtener un rendimiento físico y mental que nos permita ser productivos y creativos. Nos referimos a aquellas situaciones en las que el estrés da lugar a una sensación de confianza, de control y de ser capaz de abordar a buen término unas tareas, retos o demandas concretas. Aunque se podría llegar así a pensar que un cierto nivel de estrés o tensión puede llegar a favorecer la motivación y el rendimiento del estudiante, el problema está en que no parece fácil mantener ese nivel óptimo de estrés, siendo la tendencia general la de que el estrés se incremente hasta alcanzar cotas perjudiciales (Looker & Gregson, 1998).

2.2.5 Intervenciones

Resulta interesante la búsqueda de técnicas capaces de reducir el estrés y la ansiedad que directamente deterioran la calidad de vida e indirectamente afectan a la salud física del individuo. En este sentido, Maldonado, Hidalgo y Otero (2000) llevaron a cabo un estudio experimental con 151 estudiantes universitarios de la titulación de Enfermería con el objeto de prevenir la ansiedad y estrés de estos alumnos. La intervención se basó en el entrenamiento en técnicas cognitivo-conductuales y de relajación a través de 5 sesiones. Los resultados demostraron que la intervención fue eficiente y produjo un aumento del rendimiento académico.

Una intervención similar fue llevada a cabo por Steinhardt y Dolbier (2008) sobre 57 alumnos universitarios en una investigación piloto. En este caso, el grupo experimental recibió una intervención psicoeducativa a través de sesiones semanales de dos horas de duración durante 4 semanas. En ellas se entrenaron aspectos relacionados con la resiliencia, con las estrategias de afrontamiento del estrés y con factores protectores del mismo, tales como la autoestima o el optimismo. Los resultados obtenidos indicaron una disminución en el nivel de estrés percibido, síntomas depresivos así como un aumento en el nivel de salud general del grupo experimental frente al grupo control.

En otra línea de intervención se encuentra el proyecto PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) puesto en marcha en el País Vasco en un grupo de 609 alumnos y 34 profesores de educación secundaria con el objeto de entrenar las competencias emocionales de los alumnos que median, como ya se ha comentado, en el proceso de estrés académico. Los resultados obtenidos muestran un progreso en el grupo experimental en la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales y en la reducción del estrés psicosocial en el alumnado (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006).

Dadas las magnitudes del tema que nos ocupa, el estrés académico y sus efectos tanto en la salud como el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, parece razonable proponer la necesidad de ofertar estos servicios de intervención y tratamiento psicológico a la población universitaria, principalmente con carácter preventivo, con el objeto no sólo de disminuir la angustia padecida por los discentes y

evitar descompensaciones mayores, sino además para aumentar sus posibilidades de éxito futuro.

Sin embargo, al margen de estas intervenciones, el humor puede ser una buena forma de superación, de encajar los problemas cotidianos, los estresores diarios; el humor es separarnos de lo rutinario, un elemento motivador natural. Esta emoción positiva sería contraria a cualquier emoción negativa que puede experimentarse en estas situaciones estresantes, como la ansiedad, la tristeza o la ira. Así lo demuestran Grases, Trías, Sánchez y Zárata (2010) en un estudio realizado en estudiantes universitarios en el que se medían los niveles de ansiedad pre y postvisualización de un vídeo de humor de aproximadamente 25 minutos de duración. A través de esta investigación se confirmó la hipótesis de que el humor positivo puede resultar una estrategia de afrontamiento efectiva para disminuir los niveles de ansiedad. Y es que como dice Mingote: “el humor es no tenerle miedo a pensar”.

Capítulo 3. Implicación del estudiante universitario: engagement académico.

3.1 Conceptualización del engagement en el trabajo.

En las organizaciones actuales, y sobre todo en el ámbito de la investigación, está empezando a tener lugar un cambio paradigmático hacia la vertiente positiva de la Psicología. Los estudios están empezando a focalizarse sobre las fortalezas y el funcionamiento óptimo del ser humano, y no tanto sobre las debilidades y las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En concreto, el estudio del burnout ha experimentado un desarrollo que viene siendo señalado desde el año 2001 por Maslach, Schaufeli y Leiter. Se trata de un cambio hacia su opuesto: el engagement o vinculación psicológica.

De acuerdo con Maslach y Leiter (1997) el engagement se caracteriza por energía, implicación y eficacia, que son los opuestos directos de las tres dimensiones del burnout (medido con el Maslach Burnout Inventory General Survey – MBI-GS –): agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional, respectivamente.

El engagement se ha convertido así en los últimos años en un concepto muy de moda en el ámbito de los negocios y la consultoría, siendo más reciente y menos conocido su estudio en el ámbito académico. En términos generales podemos decir que las connotaciones diarias del engagement se refieren a la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía en relación a lo que se hace. Sin embargo, a pesar de esta descripción, no existe acuerdo entre los profesionales sobre su significado. El engagement en el trabajo se ha conceptualizado y medido de forma bastante diferente. Estas diferencias no permiten la formulación de una única definición sintética.

El primer académico que conceptualizó el engagement en el trabajo en los años 90 fue Kahn (Salanova, Wilmar & Schaufeli, 2009) que describió lo que el llamó engagement personal como: *“el aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: en el engagement, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles”*. En otras palabras, Kahn se centró en la forma en la que los trabajadores satisfacen sus roles de trabajo y asumió que los trabajadores “engaged” se esfuerzan mucho en su trabajo porque se identifican con él.

Una aproximación académica alternativa considera que el engagement en el trabajo es un estado psicológico de realización o la antítesis positiva del burnout (Schaufeli y Salanova, 2007). Se asume que contrariamente a aquellos que padecen burnout, los trabajadores “engaged” tienen un sentimiento de conexión con su trabajo, en lugar de verlo como estresante y demandante lo perciben como retador.

El “engagement” se define desde esta aproximación como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción”

(Schaufeli y cols. 2002)

Ahora bien, hay que destacar que la traducción al castellano del concepto es complicada ya que a día de hoy no se ha encontrado un término que abarque la total idiosincrasia del concepto, sin caer en repeticiones, simplezas o errores. Se sabe que no significa exactamente lo mismo que otros conceptos que sí tienen su traducción al castellano como son: la implicación en el trabajo (work involvement), el compromiso organizacional (organizational commitment) o la adicción al trabajo (workaholism). El término que más se ajusta es quizá el de vinculación psicológica con el trabajo/estudios (Salanova y Llorens, 2008).

Desde esta perspectiva, el engagement más que a un estado específico y momentáneo se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. Ha sido definido como un concepto motivacional positivo relacionado con el trabajo y la vida, que está enfatizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Salanova et al, 2000). El vigor hace referencia a altos grados de vitalidad y afán de esforzarse en el trabajo diario. La

dedicación está vinculada al entusiasmo, inspiración y retos en el trabajo. La absorción denota concentración y sentirse a gusto con lo que uno hace; la sensación de que el tiempo pasa sin darnos cuenta es una característica típica de la absorción.

A pesar de que las dos definiciones han sido desarrolladas independientemente la una de la otra y se han originado desde distintos marcos teóricos (teoría del rol y salud ocupacional, respectivamente) ambas coinciden en que el engagement incluye un componente conductual (vigor), un componente emocional (dedicación) y un componente cognitivo (absorción). Por todo ello, el engagement es un constructo claramente motivacional ya que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido a la consecución de objetivos (Salanova, Martínez y Llorens, 2004). El hecho de que áreas distintas e independientes hayan llegado a la misma conclusión respecto a las características básicas del engagement aporta credibilidad a la noción del propio concepto.

El engagement está especialmente vinculado con los contenidos del trabajo, experimentar engagement conlleva aplicar conocimientos y capacidades en el trabajo, comprometerse con las tareas plenamente, implicarse en cada momento con su quehacer diario (Lisbona, Morales y Palací, 2009). Asimismo, el engagement también ha sido considerado un indicador de bienestar psicológico en trabajadores (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000).

3.2 Engagement en contextos educativos o engagement académico.

Con el objetivo de comprobar las similitudes entre el ámbito laboral y estudiantil, diversos estudios han sugerido la idoneidad de comprobar modelos que tradicionalmente se han probado en contextos laborales en estudiantes (Abouserie, 1994; Cotton, Dollard & Jonge, 2002; Felsten & Wilcox, 1992).

Tal y como indican Salanova, Wilmar y Schaufeli (2009), aunque formalmente hablando los estudiantes no trabajan, desde un punto de vista psicológico estudiar equivale a trabajar. Esto es, al igual que los trabajadores, los estudiantes realizan actividades estructuradas y coactivas (p.ej. asistir a las clases), que están enfocadas a una meta concreta (p.ej. aprobar un examen).

Así lo demuestran Bresó y García (2007) en un estudio realizado sobre una muestra de 602 estudiantes universitarios de la Universitat Jaime I de Castellón y 349 empleados del sector hostelero de la Comunidad Valenciana y Baleares. El principal objetivo del estudio era poner a prueba la invarianza del constructo del engagement comparando la estructura psicométrica de la medida del engagement en ambos colectivos. Secundariamente se comprobó la relación del engagement con la eficacia académica y profesional en cada una de las muestras medida mediante el MBI-GS y a través de la misma escala adaptada a estudiantes.

Los datos confirmaron, por un lado, que el engagement tanto en empleados como en estudiantes universitarios posee una estructura tridimensional compartiendo similares cargas factoriales en ambas muestras. Y por otro lado, que los estudiantes cumplen un patrón similar al de los empleados en cuanto a que sus niveles de engagement están relacionados de forma positiva con la eficacia académica. Los resultados indicaron una correlación positiva y estadísticamente significativa de cada una de las dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción) con la eficacia académica y profesional respectivamente.

Estos resultados llevaron a los autores a plantear para futuros estudios el desarrollo de estrategias de intervención con las que se maximice el engagement para así mejorar la eficacia académica de los estudiantes.

La investigación sobre el engagement no es muy extensa, dada la novedad relativa del concepto, sobre todo si atendemos al ámbito geográfico español. Algo más extensa es la existente en Estados Unidos, Canadá y Australia.

En Estados Unidos y Canadá se empezó a administrar “the Nacional Survey of Student Engagement (NSSE)” a los estudiantes universitarios a partir de la primavera de 2000 con el objeto de conocer información relativa a la naturaleza y calidad de su proceso educativo. Se trata de una extensa encuesta, que hoy día está muy generalizada en ambos países, con la que se trata de evaluar el grado en que los estudiantes participan en prácticas educativas efectivas y de conocer sus percepciones de lo que han adquirido a través de su experiencia universitaria (Lutz & Culver, 2010).

Kuh, Cruce, Dhoup & Kinzie (2008) estudiaron en Estados Unidos la relación entre el engagement académico, éxito y tendencia al abandono en 6.193 estudiantes universitarios de primer curso. Como resultados obtuvieron, en primer lugar, que el compromiso del estudiante o engagement se relaciona positivamente con los resultados académicos obtenidos, representado por las calificaciones del estudiante y, en segundo lugar, que el engagement académico está relacionado con la persistencia de los estudiantes, es decir, que correlaciona negativamente con la tendencia al abandono de los mismos y positivamente con la probabilidad de avanzar de curso.

Svanum & Bigatti (2009) estudiaron la relación entre el engagement, el éxito académico y el tiempo medio de finalización de los estudios universitarios en una muestra de 259 estudiantes universitarios europeos. Aunque las magnitudes de las relaciones observadas fueron modestas, no obstante siguieron la dirección esperada. Así, los estudiantes con más alto engagement no sólo obtuvieron mejores resultados, sino que tuvieron 1.5 veces más probabilidades de graduarse y requirieron para ello una media de un semestre menos que aquellos con niveles de engagement más bajos.

Estos hallazgos subrayan el carácter predictivo del engagement en relación al éxito académico; aunque éste pueda estar además relacionado con competencias previamente adquiridas por los estudiantes, el nivel de compromiso que adquieran con sus estudios también parecer influir en el éxito que obtendrán.

En Australia y Nueva Zelanda en el año 2007 se puso en marcha una encuesta a nivel nacional, “the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE)” dentro de la cual la subescala “the student engagement questionnaire (SEQ)” mide directamente el engagement académico de los universitarios. En ella participan anualmente un gran número de universidades con el fin de conocer cómo se integran los estudiantes en la educación universitaria y detectar aspectos susceptibles de mejora. Además del engagement académico se miden otros aspectos como la satisfacción, los resultados, tasas de abandono... Todo ello forma parte de un feedback educativo instituciones-docentes-estudiantes (Coates, 2010).

En el ámbito español, en general, las distintas investigaciones se han centrado en confirmar que el engagement es el constructo relativamente opuesto al burnout (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000) así como en poner a prueba la influencia positiva del engagement en el funcionamiento personal y social en diversos contextos, por ejemplo, el académico.

A continuación revisaremos los datos empíricos existentes en la literatura acerca del engagement académico en estudiantes universitarios españoles.

3.2.1 Engagement y desempeño académico

En una investigación realizada sobre una muestra de 492 estudiantes de las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (LADE) y Ciencias Empresariales (DCE) de la Universidad de La Rioja, Manzano (2002a) estudió las relaciones entre los niveles de burnout y engagement con tres variables de carácter académico: el desempeño, la madurez profesional y la tendencia al abandono de los estudiantes. El desempeño fue medido mediante el porcentaje de exámenes superados sobre los realizados en la última convocatoria presentada (éxito real). La madurez profesional en base a la información que el estudiante decía tener en relación al mercado laboral y sus posibilidades de empleo futuro, mientras que la tendencia al abandono hacía referencia a la intención informada de abandonar los estudios por un posible trabajo.

Aunque las correlaciones entre estas variables psicosociales y las escalas de burnout y engagement fueron relativamente pequeñas, y no en todos los casos

estadísticamente significativas, se muestran las relaciones que cabría esperar. Así, en ambas muestras, la madurez profesional se muestra positivamente correlacionada con la eficacia profesional, el vigor, la dedicación y la absorción. Además, en el caso de la muestra de DCE, la madurez profesional aparece negativamente correlacionada con el agotamiento y el cinismo. Por otra parte, la tendencia al abandono aparece positivamente correlacionada en ambas muestras con el cinismo y negativamente con la dedicación. En la muestra de LADE, la tendencia al abandono aparece, además, positivamente correlacionada con el agotamiento.

Por lo que respecta a la relación de la variable desempeño con las variables de burnout y engagement, únicamente aparecen correlaciones estadísticamente significativas en la muestra de LADE. Se trata de las correlaciones desempeño-eficacia profesional, desempeño-absorción y desempeño-vigor. Existió en general un idéntico comportamiento entre los varones y las mujeres. La variable edad, por el contrario, sí mostró diferencias de comportamiento, siendo los alumnos mayores de 23 años los que muestran mayor grado de cinismo y el menor de dedicación, mientras que los menores de 20 años son los que presentan la relación inversa.

Estas mismas relaciones entre los niveles burnout y engagement con estas tres variables de carácter académico fueron halladas por la misma autora en estudiantes de LADE y DCE de la Universidad del País Vasco (Manzano, 2002b). En este caso la muestra estuvo compuesta por 1284 individuos. Sólo aparecieron discrepancias entre ambos estudios en relación con la variable género. Más concretamente, los varones presentaron un mayor grado de cinismo, mientras que el valor medio de vigor, absorción y dedicación (engagement) fue superior en las mujeres.

En un estudio posterior, Manzano (2004) intenta profundizar aún más en las relaciones entre estas variables académicas con los niveles de burnout y engagement. Para ello, lleva a cabo un análisis estadístico tipo cluster de individuos, empleando el método de jerarquización en forma aglomerativa y utilizando la distancia euclídea. Teniendo en consideración el comportamiento de los individuos respecto a las variables agotamiento, cinismo, absorción y vigor, el análisis cluster permitió detectar en la muestra dos grupos de estudiantes claramente diferenciados: a) el grupo 1, integrado por 1070 individuos (91% de la muestra) que presentaron, respecto al grupo 2, elevados sentimientos de absorción, dedicación, vigor y eficacia profesional, junto a más bajos sentimientos de agotamiento y cinismo; b) el grupo 2 integrado por 100

individuos (9% de la muestra) que presentaron unas características opuestas a las descritas para el grupo 1. En consecuencia, el grupo 1 aglutina a los individuos que presentan menor burnout y más alto engagement, que se ha denominado “de alto compromiso con sus estudios”, mientras que en el grupo 2 se encuentran quienes presentan más alto burnout y menor engagement, denominado “de bajo compromiso con sus estudios”.

Los resultados comparativos entre ambos grupos mostraron que por término medio, los estudiantes clasificados en el grupo de los no comprometidos con sus estudios presentaron un menor conocimiento del mundo laboral, un menor rendimiento académico y una mayor tendencia al abandono. Los alumnos que menor rendimiento académico presentan son también los que muestran menores sentimientos de vigor y eficacia.

Un estudio muy similar fue el llevado a cabo por Martínez y Salanova (2003) en una muestra de 572 estudiantes universitarios de las titulaciones de Psicología, Ingeniería Técnica Informática y Turismo de la Universidad Jaume I de Castellón. En este caso, las autoras estudiaron las relaciones del burnout y el engagement con el desempeño académico y el desarrollo profesional.

El desempeño académico incluía, a su vez, tres variables: el desempeño real (% exámenes aprobados sobre el número de exámenes realizados en la última convocatoria), las expectativas de éxito (en cuantos semestres espera el alumno finalizar sus estudios) y la tendencia al abandono (intención informada de abandonar los estudios por un empleo). Por su parte, el desarrollo profesional hacía referencia, al igual que en la investigación anterior, a la información que el estudiante tiene acerca del mundo laboral y sus oportunidades de empleo.

Los resultados muestran diferencias en las dimensiones de burnout y engagement en función al sexo y la titulación que cursan los estudiantes. Considerada la variable género, las mujeres se muestran menos cínicas que los hombres en relación con sus estudios y a la vez se perciben más eficaces; las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas a sus estudios.

Teniendo en cuenta las tres titulaciones consideradas, los estudiantes de Psicología, en general, se muestran menos cínicos y más eficaces, tienen más vigor, están más

absortos en sus estudios y se muestran más dedicados que los estudiantes de las otras titulaciones estudiadas.

Considerando el valor predictivo que los niveles de burnout y engagement pueden tener sobre el desempeño académico y el desarrollo profesional, se han puesto de manifiesto relaciones, sobre todo referidas a las tres dimensiones del burnout. Así, los estudiantes con mayores niveles de agotamiento son los que tienen peores expectativas de éxito y menor desarrollo profesional, mientras que los que se perciben más eficaces son los que tienen mejor desempeño real, esto es, aprueban más exámenes, tienen mejores expectativas de éxito de acabar sus estudios en el plazo que oficialmente está estipulado y muestran mejor desarrollo profesional. Por otro lado, los que se muestran más cínicos son también los que tienen más tendencia al abandono.

En cuanto a las dimensiones de engagement, únicamente las dimensiones de vigor y dedicación se han mostrado como predictores de las expectativas de éxito y la tendencia al abandono, respectivamente. No mostrando relaciones con el éxito real ni el desarrollo profesional.

Considerando burnout y engagement conjuntamente, los estudiantes que mejor desempeño real obtienen y los que mejores expectativas de éxito poseen son los que se consideran más eficaces, se muestran más vigorosos y menos agotados. En general, la dimensión de eficacia es la que muestra un mayor valor predictor. De esta manera, se pueden establecer relaciones negativas entre los niveles de burnout y el desempeño real, el éxito esperado y el desarrollo profesional y negativas con la tendencia al abandono. Pero son más débiles las relaciones de estas variables con las dimensiones de engagement.

Sin embargo, en una línea similar de investigación, Salanova y cols. (2005) sí encontraron relaciones entre los niveles de engagement y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (nota media del expediente académico), variable similar al éxito real. Se trató de un estudio realizado en 872 alumnos de la Universidad Jaime I de Castellón donde pusieron a prueba un modelo teórico en el que querían averiguar la relación entre el éxito en los estudios y el bienestar psicológico. Este modelo suponía que a mayor éxito académico, mayores creencias de autoeficacia académica y mejor bienestar psicológico (bajo burnout y alto engagement) lo que

redundería a su vez en un mayor éxito futuro. Los datos empíricos obtenidos confirmaron la mediación del engagement en el rendimiento académico en un modelo espiral positivo. Así, señalan que a mayor éxito académico pasado, mayores niveles de engagement presentes y mayor éxito académico futuro (un año después).

Además las creencias de eficacia académica juegan un papel de mediación completa en las relaciones entre éxito académico, engagement y desempeño futuro. La autoeficacia es tanto causa como consecuencia del engagement lo que apoya la idea de la existencia de espirales positivas o hacia arriba: esto es, las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo, influyen positivamente en el engagement (altos niveles de vigor, dedicación y absorción) que a su vez influirán en consolidar aún más esas creencias sobre la propia eficacia. Un estudio posterior demostró la existencia de una relación inversa en un modelo en espiral negativo (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Ambos procesos psicosociales se enmarcan en la Teoría Social Cognitiva desarrollada por Albert Bandura, donde el engagement aparece como una inyección propulsora de la conducta motivada y que se deriva de altos niveles de autoeficacia en las personas.

A la luz de estos resultados, Caballero, Abello y Palacio (2007) diseñaron una investigación en la que pretendían analizar la relación entre el burnout, engagement, el rendimiento académico y los niveles de satisfacción frente a los estudios en una muestra de 202 estudiantes de Psicología.

El burnout correlacionó negativamente con la satisfacción frente a los estudios, en tanto que su antítesis “el engagement” lo hizo de manera positiva. Como aspecto significativo el buen funcionamiento académico se correlacionó positivamente con la satisfacción y viceversa. Por otra parte, el engagement se correlacionó positivamente con el buen funcionamiento académico, mientras que el mal funcionamiento no se relacionó con agotamiento, pero sí con cinismo.

Al correlacionar el constructo de engagement con la autoeficacia y satisfacción, se encontró que a mayor engagement mayor autoeficacia académica y, por tanto, mayor satisfacción frente a los estudios. Estos resultados confirman parcialmente el modelo propuesto por Salanova y cols. (2005) y apoyan la mediación de la autoeficacia en la percepción de engagement propuesta por Bandura. La satisfacción con la vida en

general, no sólo académica, también se ha mostrado correlacionada con el engagement académico en adolescentes (Lewis, Scout, Malone & Valois, 2010).

Extremera, Durán Y Rey (2007) en una investigación con 371 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas (Huelva y Málaga) se centraron en el análisis de la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el grado en que el estudiante está quemado con sus estudios (burnout), sus niveles de vigor, dedicación y absorción (engagement) y sus niveles de estrés.

Los resultados de esta investigación pusieron de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los estudiantes universitarios y dimensiones de *burnout* académico, *engagement* y estrés percibido. De forma general, una mayor IE por parte de los estudiantes se relacionaba negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo y con menor percepción de estrés en el último mes. Por el contrario, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con mayores niveles de eficacia académica, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

Asimismo, los análisis que trataban de identificar diferencias en función del sexo de los sujetos mostraron que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los varones, mientras que éstos informaban de una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales. Esa mayor tendencia por parte de las mujeres a atender a sus emociones, junto con la menor capacidad de reparación, podría explicar en parte sus puntuaciones más elevadas en estrés percibido, cuando se las compara con los niveles informados por sus compañeros de estudio. Con referencia a las dimensiones de engagement, las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación en sus estudios que los hombres, mientras que no fueron detectadas diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones del burnout.

Los análisis de regresión mostraron la influencia de las dimensiones de IE en todas las variables evaluadas de burnout, engagement y estrés tras controlar factores sociodemográficos como el sexo y la edad. Por tanto, con estos resultados se destacaría la importancia de esas habilidades emocionales como potencial factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, como proveedoras de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas por parte de los estudiantes. Resulta interesante resaltar igualmente que la única dimensión de la IE que predijo significativamente todas las variables evaluadas fue la reparación o

manejo emocional, que puede ser definida como: la creencia de la persona en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Futuros estudios podrían focalizar su atención en desvelar si el efecto de la IE sobre el rendimiento académico estaría mediado por la influencia que estas habilidades emocionales ejercen sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus tareas académicas.

A modo de resumen podemos decir que aunque formalmente hablando los estudiantes no trabajan, desde un punto de vista psicológico estudiar equivale a trabajar. Esto es, al igual que los trabajadores, los estudiantes realizan actividades estructuradas y coactivas (p.ej. asistir a las clases), que están enfocadas a una meta concreta (p.ej. aprobar un examen).

El concepto de engagement tiene su origen en el movimiento de la Psicología Positiva. Principalmente ha sido estudiado en el ámbito laboral y todavía son muy escasos los estudios que contemplan el engagement en el ámbito académico, máxime si atendemos a la educación universitaria y al contexto geográfico español.

Se trata de un concepto difícil de traducir al castellano que más bien ha sido definido en relación a lo que no es, es decir, en contraposición al “síndrome de estar quemado” o burnout. Quizás la mejor definición al castellano sea la de vinculación psicológica con el trabajo/estudios, aunque los conceptos de compromiso e implicación se utilizan indistintamente en la bibliografía para referirse al engagement.

A pesar de que la investigación es escasa en el ámbito universitario, parece clara la influencia positiva de esta variable en diversos aspectos de carácter personal y académico, como son el bienestar psicológico, el rendimiento académico o la satisfacción con los estudios. Sin embargo, son necesarios más estudios que esclarezcan el papel del engagement en el desarrollo académico.

Capítulo 4. El contexto académico: El sistema universitario español y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

4.1 El proceso de convergencia europea.

La Declaración de la Sorbona de 1998 (Declaración Ministerial, 1998) y la Declaración de Bolonia de 1999 (Declaración Ministerial, 1999) suscrita por los ministros europeos de educación marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, tratando de superar el carácter marcadamente económico que tenía la Unión Europea hasta el momento, y construyendo una Europa de conocimientos en la que se consigan desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas. Posteriormente y contando cada vez con mayor número de países, se han ido celebrando reuniones cada dos años, finalizando cada una de ellas con una declaración o un comunicado (Tabla 3)

En todos estos encuentros se insta a los países participantes a desarrollar criterios y metodologías comparables en aseguramiento de la calidad de las enseñanzas universitarias europeas; se indica la necesidad de forjar una nueva visión de la educación superior, en la que exista, igualdad de acceso, promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, refuerzo en la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

Tabla 3. Principales Declaraciones y Comunicados del proceso de convergencia europea.

<i>Declaración/Comunicado</i>	<i>Aportaciones más relevantes</i>
Declaración de la Sorbona, 1998	Sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable. Sistema basado esencialmente en dos ciclos. Sistema de créditos ECTS. Promoción de la movilidad para los alumnos, profesores, investigadores y personal de administración Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
Declaración de Bolonia, 1999	
Declaración de Praga, 2001	
Comunicado de Berlín, 2003	Incluir el doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia.
Comunicado de Bergen (Noruega), 2005	Necesidad de elaborar marcos de cualificaciones nacionales compatibles con el marco general de cualificaciones del EEES. Las instituciones de Educación Superior deben introducir mecanismos internos de control de la calidad.
Comunicado de Londres, 2007	Necesidad de integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales.
Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (Bélgica), 2009	Aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad. Se debe ampliar el acceso a la educación superior de grupos infrarepresentados. Plan de estudios centrado más claramente en el alumno. Incremento y mejoras en la recopilación de datos. Excelencia de la Educación Superior: calidad.

Asimismo, se señala la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, siendo el año 2010 la fecha tope para la armonización de los sistemas educativos superiores en un marco europeo de educación superior, organizado en base a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, entre otros.

4.2 La Declaración de Bolonia y su repercusión en el sistema universitario español.

Tal y como se ha expuesto, los estados miembros de la Unión Europea han adoptado la firme decisión de constituirse en centro de referencia mundial para la educación superior. La Universidad española, lejos de ser ajena a estos procesos, se ha convertido en agente activo de este cambio como respuesta a la nueva realidad en que se encuentra inmersa: el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para ello, a lo largo de los últimos años ha sido necesario la redacción de normas jurídicas concretas que regulen las enseñanzas universitarias de acuerdo a los criterios marcados en Europa, así como la elaboración de documentos de trabajo e informes para la toma de decisiones conjunta, entre otras, sobre la implantación del sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones, el procedimiento de implantación del suplemento al diploma, la estructura de las enseñanzas universitarias y los estudios universitarios oficiales de grado y posgrado, la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, la expedición de títulos de Master y Doctor, el Registro de Universidades, Centros y títulos, y el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado (Tabla 4).

Tabla 4. Principales reformas legislativas para la adaptación de la enseñanza universitaria española al EEES.

MARCO LEGISLATIVO
Ley Orgánica 6/2001(MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2001), de 21 de diciembre. LOU.
REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, 2003a).
REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, 2003b).
REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional(MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE, 2004).
REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2005a).
REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2005b).
REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2008).
LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007).
REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007a).
ORDEN ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007b).
REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, 2008).

La estrategia Universidad 2015, es impulsada por el Gobierno y liderada por el Ministerio de Ciencia e Innovación con el objetivo de impulsar un mayor compromiso del Sistema Universitario Español con los retos sociales y cambios económicos. Se presenta como un pacto social entre Administraciones, Sociedad y Universidades con el fin de afrontar la globalización y la modernización del Sistema Universitaria. Su objetivo es situar a la Universidad española entre las mejores universidades de Europa, así como el desarrollo de esta hacia la excelencia y su consolidación en el ámbito internacional.

En definitiva, el proceso de adaptación al EEES requiere de una decidida participación y colaboración del Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades en actuaciones conjuntas destinadas a la ejecución de proyectos de planificación, diseño y definición de las actividades que se consideren necesarias para avanzar en dicho proceso. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), consciente de la trascendencia de este proceso y con el convencimiento de que para la adaptación al EEES, establecido en la Declaración de Bolonia, se requiere un decidido apoyo institucional, pone a disposición de las universidades públicas españolas una convocatoria de ayudas, cuyo propósito es contribuir a facilitar a la comunidad académica el proceso de convergencia y adaptación a dicho espacio europeo.

4.3 Experiencias Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) inició en el año 2005 la puesta a disposición de las universidades públicas de una convocatoria de ayudas destinada a financiar actividades para afrontar las necesidades y exigencias para la innovación del sistema universitario español.

En esta primera convocatoria el MEC financió directamente a las Universidades los proyectos para la adaptación de las instituciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005a, 2005b). En algunas Universidades las subvenciones para la realización de experiencias piloto de adaptación al EEES fueron cofinanciadas por el MEC y la propia Comunidad Autónoma.

La convocatoria publicada en la Orden ECI/924/2005 de 21 de marzo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005a), tenía dos objetivos básicos. En primer lugar, impulsar el diseño de las estrategias necesarias para la adaptación de las Universidades al EEES y, en segundo lugar, contribuir a la puesta en marcha de iniciativas y experiencias concretas para la implantación de este nuevo marco. La actuación del MEC, basada en criterios de calidad, transparencia y competitividad, contribuiría a la construcción del EEES mediante la financiación de actividades que permitieran afrontar las necesidades y exigencias para la innovación del sistema universitario español, así como valorar las consecuencias de su inminente transformación.

Se consideraba particularmente relevante la participación y colaboración de las Comunidades Autónomas, no sólo en cuanto a la planificación estratégica que las respectivas universidades pensaban poner en marcha, sino también en cuanto a la cofinanciación de los proyectos.

La Dirección General de Universidades del MEC y cada Comunidad Autónoma definían y acordaban las actuaciones conjuntas que se comprometían a realizar para la ejecución de los proyectos que habían sido cofinanciados, así como en lo relativo a su posterior seguimiento, que debía realizarse en los términos acordados entre ambas entidades.

El segundo objetivo de esta convocatoria establecía las siguientes líneas de actuación:

- Acciones institucionales destinadas al análisis y el diseño de procedimientos de mejora de la proyección internacional de la universidad.
- Acciones institucionales de fomento de la participación estudiantil en el proceso de convergencia europea.
- Acciones institucionales para la puesta en marcha de procedimientos y estructuras académicas de gestión del nuevo posgrado, así como para iniciar experiencias de implantación del mismo
- Acciones institucionales de formación y movilidad de profesores, gestores, estudiantes y personal de administración y servicios académicos. En esta línea se podrán proponer también:
 - Experiencias de implantación de nuevas metodologías de aprendizaje y evaluación en, como mínimo el primer curso completo de una titulación (ECTS, guías docentes, evaluación de competencias y destrezas, etc.).
 - Acciones de formación de profesorado, que incluyan el diseño y la puesta en marcha de un proyecto concreto de metodología de aprendizaje y evaluación, para una o varias materias de grado o posgrado, en el curso 2005 – 2006.
 - Movilidad, tanto de envío como de acogida, hacia y desde instituciones europeas. En particular acciones de movilidad e profesores, de estudiantes y de gestores académicos y PAS.

Las titulaciones de las diferentes Universidades que participaron en la experiencia piloto a través de los Vicerrectorados correspondientes pusieron en marcha durante el curso académico 2005 – 2006 las líneas de actuación dirigidas a experiencias de implantación de nuevas metodologías de aprendizaje y evaluación en el primer curso completo de la titulación; acciones de formación de profesorado y de movilidad de profesores, estudiantes y de gestores académicos y PAS.

Paralelamente a la convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005a), la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía, a través de la Secretaría de Universidades, Investigación y Tecnología de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, en concepto de Subvención Especial, aprobó una convocatoria de incentivos para la realización de experiencias piloto de implantación ECTS en el curso 2005/06 para titulaciones que habían participado en convocatorias anteriores de elaboración de guías docentes (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, 2005).

Las bases para la participación en experiencias piloto de implantación ECTS en el curso 2005/06 se publicaron mediante convocatorias propias de cada universidad, y dentro de lo establecido en los planes de estudio vigentes, contando con la financiación que recibía cada Universidad por parte de la Secretaría de Universidades, Investigación y Tecnología de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Las universidades contarían también con subvenciones del Ministerio, según la resolución de la convocatoria pública nacional en el BOE del 18 de agosto de 2005 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005b), que asignaba a Andalucía ayudas por un total de 1.187.237 €, el 18% de los 6,6 millones de dotación con que había contado la convocatoria del estado.

A partir del año 2006 el MEC transfiere las ayudas a la Comunidad Autónoma. En este caso la financiación de los proyectos piloto se realiza mediante un convenio entre la Junta de la Comunidad Autónoma y las Universidades. La regulación de los criterios básicos a los que debían ajustarse los proyectos que presentaban las universidades, y las líneas prioritarias de actuación que debían valorar los órganos competentes de las Comunidades Autónomas a la hora de asignar las ayudas, se realizaban a través de convocatorias o convenios que suscribían con las universidades a tal fin, de conformidad con lo establecido en la Orden ECI/2790/2006 de 8 de Septiembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a).

Estas ayudas tenían una continuidad en el tiempo para poder completar en los siguientes años la adaptación al EEES de todos los cursos de la Titulación. Las experiencias financiadas por convocatorias anteriores se entendían prorrogadas, salvo que concurrieran causas excepcionales que justificasen su suspensión.

4.3.1 La universidad de Málaga (UMA).

En Andalucía las Universidades Andaluzas programaron juntas sus políticas de Convergencia Europea a través de la Junta de Andalucía. Los fondos del ministerio, en este caso, fueron transferidos a la Junta de Andalucía que junto con las ayudas propias de la Junta firmaron un convenio de colaboración con las Universidades que fue publicado a través de la convocatoria de subvenciones de experiencias piloto para la implantación del crédito europeo.

Las convocatorias o los convenios exigían en estos casos, que las propuestas realizadas cumplieran los siguientes requisitos:

- Debían ser efectuadas por el órgano competente de la Universidad.
- Su objetivo era la realización de un proyecto que contribuyese a la adaptación de la correspondiente universidad a las reformas que exigía la adaptación del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Debían plantear estrategias concretas y actividades conducentes a la implantación de los principales elementos del proceso de Bolonia para la construcción del referido Espacio de entre las contempladas en las líneas prioritarias.

Las líneas prioritarias de actuación eran:

- Incentivos a la excelencia e innovación docente.
- Desarrollo de la dimensión social del Proceso de Bolonia.
- Establecimiento de procesos internos de planificación y garantía de calidad de las nuevas enseñanzas.
- Adecuación y mejora de infraestructuras docentes.
- Incentivos a la cooperación nacional e internacional.
- Incentivos a la gestión.

La Universidad de Málaga, dentro de las áreas estratégicas “Enseñanza-Aprendizaje: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior” y “Gestión y Servicios a la Comunidad Universitaria: hacia la modernización del Servicio Público y la Universidad de los servicios a la Comunidad” del Plan Estratégico 2005/2008, aprobado según Acuerdo del Consejo de Gobierno celebrado el 11 de julio de 2005, impulsó de forma clara y decidida el proceso de convergencia de la institución con el Espacio Europeo de Educación Superior, según las directrices y normativas vigentes (Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2005-2008. Vicerrectorado de Coordinación Universitaria. Secretariado de Calidad y Planificación Estratégica).

En este sentido, entre las acciones desarrolladas pueden destacarse la realización de 32 guías docentes de titulaciones adaptadas al crédito ECTS y la puesta en marcha de experiencias piloto de implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos en 27 titulaciones de 12 Centros diferentes ya en el curso 2007-2008. Por todo ello, seguramente podemos considerar la Universidad de Málaga (UMA) como una de las universidades con mayor nivel de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del concierto de universidades andaluzas y españolas.

4.3.2 La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la UMA.

La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga, al amparo de la convocatoria de incentivos para la realización de Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo (ECTS) en el curso 2005/06 de la dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía, decidió participar en la misma para el primer curso de las Titulaciones de Enfermería (Curso 2004-05) y Fisioterapia (Curso 2005-06). En esta experiencia participaron el 100% de las asignaturas (Troncales, Obligatorias y Optativas) pertenecientes al primer curso del plan de estudios vigente de cada titulación en cuestión.

En las convocatorias sucesivas se iban incorporando cursos, de tal forma que en la pasada convocatoria de 2008/2009, estaba implantada la experiencia en los tres cursos de las dos titulaciones mencionadas. Los principales objetivos de la experiencia fueron:

- Concienciar, tanto al profesorado como a los estudiantes sobre las competencias de la titulación.
- Coordinar las materias y cargas de trabajo del estudiante.
- Elaborar las Guías Docentes de acuerdo a las directrices europeas.
- Poner en práctica la docencia centrada en el aprendizaje.

Paralelamente, esta Facultad ha incorporado dentro de su oferta de estudios dos nuevas titulaciones. En el curso 2005-2006 comenzó a impartirse la Diplomatura de Podología y en el 2006-2007 la Diplomatura de Terapia Ocupacional. Ninguna de estas dos titulaciones ha participado en experiencias piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, es decir, que dentro del centro que sirve de contexto para el presente estudio han coincidido simultáneamente dos metodologías de enseñanza-aprendizaje: la metodología que podríamos llamar “tradicional”, aquella hasta ahora vigente en la universidad española, y la metodología promovida por el EEES y el sistema de créditos ECTS.

Por último, en el curso académico 2009-2010 en este mismo centro se empieza a impartir en primer curso las titulaciones de grado de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional, por lo que se considera un momento muy importante en la trayectoria de dicha Facultad, siendo por tanto un momento único e irrepetible y de gran valor para el desarrollo de investigaciones que nos ayuden a conocer en más profundidad las implicaciones de la adaptación al EEES.

4.4 El Sistema de Garantía Interna de la Calidad de los Centros de la Universidad de Málaga.

Entre los objetivos institucionales formulados en su I Plan Estratégico 2005-2008, la Universidad de Málaga también se plantea: *“desarrollar un modelo educativo que promueva una enseñanza de calidad, competitiva, acreditada, orientada al empleo y convergente con el Espacio Europeo de Educación Superior”* (Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2005-2008. Vicerrectorado de Coordinación Universitaria. Secretariado de Calidad y Planificación Estratégica). De igual forma, en el II Plan Estratégico, la Universidad de Málaga se plantea como objetivo institucional: *“Desarrollar una cultura de mejora continua y búsqueda de la excelencia que haga posible el conocimiento de la misión de la UMA - cultura corporativa, contrato programa, Espacio Europeo de Educación Superior, alianzas estratégicas, multiculturalidad, etc.-* (Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2009-2012. Vicerrectorado de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad Social Secretariado de Calidad y Desarrollo Estratégico).

Ambos objetivos demuestran que la Universidad de Málaga apuesta firmemente por la garantía de la calidad como respuesta a las nuevas exigencias planteadas por la convergencia europea de las enseñanzas universitarias. En este sentido, la garantía de la calidad puede ser descrita como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora. En el marco de las políticas y procesos formativos que se desarrollan en las universidades, la garantía de la calidad ha de permitir a estas instituciones demostrar su compromiso con la calidad de sus programas y títulos y que se comprometen a diseñar, implantar, mantener y desarrollar los medios que aseguren y demuestren esa calidad.

De esta forma, y con el fin de alcanzar los objetivos institucionales arriba citados, la Universidad de Málaga pone en marcha, de forma paralela a las experiencias piloto de adaptación al EEES, el diseño e implantación de un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) específico para cada centro, donde debe quedar garantizando el cumplimiento de los requisitos contenidos en la propuesta de acreditación elaborada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA).

El diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad conforma así un elemento esencial en la política y actividades formativas de los Centros de la Universidad de Málaga, por lo que éstos fijan de antemano los objetivos que pretenden alcanzar como resultado de su implantación.

Así los objetivos básicos del SGIC de los Centros de la Universidad de Málaga son garantizar la calidad de todas las titulaciones de las que son responsables, grados y másteres, revisando y mejorando siempre que se considere necesario sus programas formativos, basados en las necesidades y expectativas de sus grupos de interés a los que se tendrá puntualmente informados y manteniendo permanentemente actualizado el propio SGIC.

Con ello se espera:

- Responder al compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad.
- Ofrecer la transparencia exigida en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Incorporar estrategias de mejora continua.
- Ordenar sus iniciativas docentes de un modo sistemático para que contribuyan de modo eficaz a la garantía de calidad.
- Facilitar el proceso de acreditación de las titulaciones implantadas en los Centros de la Universidad.

4.4.1 Manual del Sistema de Garantía Interna de la Calidad (MSGIC) de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.

La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga, en respuesta a las exigencias de esta misma institución, elaboró en el año 2008 su MSGIC. En este mismo manual, se contemplaba además la creación de una Comisión de Garantía Interna de Calidad del Centro que participaría en las tareas de planificación y seguimiento del SGIC, actuando además como uno de los vehículos de comunicación interna de la política, objetivos, planes, programas, responsabilidades y logros de este sistema.

Entre sus funciones se destacan (MSGIC de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de Málaga):

- Verifica la planificación del SGIC del Centro, de modo que se asegure el cumplimiento de los requisitos generales del Manual del SGIC, de la Política y los Objetivos de la Calidad y de los requisitos contemplados en las guías de verificación y certificación correspondientes.
- Recibe y, en su caso, coordina la formulación de los objetivos anuales del Centro y realiza el seguimiento de su ejecución.
- Realiza el seguimiento de la eficacia de los procesos a través de los indicadores asociados a los mismos.
- Recibe información del Decano/Director sobre los proyectos de modificación del organigrama y se posiciona ante los mismos.
- Estudia y, en su caso, aprueba la implantación de las propuestas de mejora del SGIC sugeridas por los restantes miembros del Centro.
- Decide la periodicidad y la duración, dentro de su ámbito de competencia, de las campañas de recogida de encuestas de medida de la satisfacción de los grupos de interés.

- Es informado por el Coordinador de Calidad de los resultados de las encuestas de satisfacción y propone criterios para la consideración de las propuestas de mejora que puedan derivarse de esos resultados.

Este MSGCI contempla específicamente en su capítulo 9 la evaluación de los resultados de la formación, es decir, que el Centro garantiza que se miden y analizan los resultados del aprendizaje, de la inserción laboral y la satisfacción de los grupos de interés, entre los que se encuentran los estudiantes universitarios, así como que se toman decisiones a partir de los mismos, para la mejora de la calidad de las enseñanzas impartidas en el mismo. Además, en el capítulo 10 de este mismo documento, el Centro se compromete a hacer pública toda esa información relativa a la evaluación de los resultados de la formación.

Para hacer efectiva el proceso de evaluación de los resultados del aprendizaje (PC07) se contemplan una serie de indicadores:

PC07. Evaluación del aprendizaje

IN27-PC07. Tasa de rendimiento

IN28-PC07. Tasa de éxito

IN08-PC07. Duración media de los estudios

IN29-PC07. Satisfacción del alumnado con los sistemas de evaluación

Estos dos primeros indicadores de la calidad del aprendizaje, tasa de éxito y tasa de rendimiento, han sido contemplados en el presente estudio, tal y como se detallará en el apartado 6.8 *Descripción de los instrumentos de medida*, como medio para la operativización del rendimiento académico. De esta forma, la selección de ambos indicadores queda plenamente justificada, entendiéndose además, que este trabajo de investigación ayuda a hacer efectivo el proceso de evaluación del aprendizaje (PC07) planteado como objetivo específico en el MSGI del centro donde se desarrolla.

4.5 El papel del estudiante en la universidad del EEES.

La creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone para las universidades europeas un profundo cambio en las estructuras de las enseñanzas y en su organización, pero también en el paradigma educativo. La filosofía que subyace al Proceso de Bolonia otorga al estudiante un papel central y protagonista, además de considerarlo como socio activo y participativo en la reforma universitaria europea ahora en curso (Michavila y Parejo, 2008). Desde 1998, en la Declaración Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO se instaba a los responsables encargados de adoptar decisiones en los planos nacional e institucional a que situasen a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones (Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Octubre 1998).

En el EEES se defiende una metodología donde la actividad del estudiante se convierte en epicentro de la docencia (Barr & Tagg, 1995). El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Tanta es la importancia de este hecho, que Zabalza sostiene que la eficacia de un aprendizaje depende menos de un método de enseñanza en sí mismo, que de la calidad y cantidad de trabajo individual que permite generar por parte de los estudiantes (Zabalza, 2004).

En términos generales, el modelo europeo de enseñanza superior apuesta por los siguientes aspectos:.

- La tendencia hacia proporcionar una visión global y actualizada del campo de conocimiento y las disciplinas de que se trate.
- El fomento en el estudiante de la capacidad de reflexión y la visión crítica y personal de las materias objeto de estudio.
- La intención de dotarlo de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para un adecuado desempeño profesional.
- La implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su formación, diseñando una parte significativa de su itinerario formativo.

- La visión del alumno como protagonista de su propio proceso educativo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad. Lo importante es lo que hace el alumno.
- La visión del docente como mero transmisor de conocimientos, que propone objetivos, organiza y diseña situaciones con potencial educativo evaluando constantemente el proceso.

De todo lo anterior se desprende que los estudiantes universitarios necesitan adoptar una serie de estrategias muy distintas a las que disponen hasta este momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. A su vez, será necesario que los estudiantes universitarios se sientan implicados, motivados y comprometidos con su propio proceso académico. Sin embargo, es posible que una parte de los estudiantes universitarios carezcan de esas estrategias o presenten unas conductas académicas que sean inadecuadas para las nuevas demandas. Esta falta de control sobre el nuevo ambiente, aunque sólo sea transitoria, puede considerarse como potencialmente generadora de estrés y, en último término, potencial generador – con otros factores- del fracaso académico (Polo, Hernández, & Poza, 1995).

Que los estudiantes universitarios deben estar implicados y ser protagonistas del proceso de convergencia al EEES es una realidad y un derecho de la que los mismos son conscientes, tal y como queda reflejado en la siguiente cita del Foro de Estudiantes Europeos (AEGGE).

Somos conscientes de que los jóvenes deben implicarse activamente en la actual construcción europea. No podemos permanecer indiferentes a las decisiones que se toman hoy, porque dentro de veinte años será demasiado tarde para corregir los errores. Es ahora cuando hace falta ver dónde debemos ayudar y concentrar nuestros esfuerzos para hacer una creación permanente. La Europa del mañana es una prioridad para nosotros.

(AEGEE, 1998)

Segunda parte: Marco empírico

Índice de contenidos:

- Justificación
- Objetivos de la investigación
- Metodología y diseño de la investigación
- Resultados obtenidos
- Discusión general
- Conclusiones del estudio
- Principales limitaciones o problemas
- Prospectiva
- Resumen

Capítulo 5. Justificación

Resulta evidente que el potencial estrés académico y su afrontamiento no puede ser concebido desde una perspectiva únicamente individual. El contexto organizacional del centro y el sistema educativo en general constituyen entornos en los que numerosos estresores ajenos al estudiante, y fuera de su control, pueden dificultar su tarea académica y devenir en verdaderos obstáculos para el éxito (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Como apunta Muñoz (2004), el estrés académico no se soluciona simplemente proporcionando al estudiante herramientas o recursos emocionales que le permitan afrontar mejor dicho estrés. Más bien, se requieren enfoques globales que hagan posible la detección y modificación de aquellos aspectos estresantes de las organizaciones educativas y de los sistemas de enseñanza actuales. Es por ello que, a pesar de la relevancia de las habilidades emocionales y de la necesidad de formar al alumnado en ellas y en un adecuado manejo del estrés vinculado a su tarea, este autor considera que las intervenciones para favorecer el compromiso con la actividad académica y paliar el estrés padecido por los estudiantes han de tener una ineludible vertiente de carácter institucional.

Este apoyo puede resultar esencial para ofrecer al estudiante los recursos imprescindibles que le permitan hacer frente a las demandas que su formación le plantea, aún más si tenemos en cuenta que nos encontramos inmersos en un complejo proceso de transformación y convergencia que trata de integrar los sistemas de educación hasta ahora vigentes en Europa y que supone un cambio organizacional y educativo sin precedentes (Michavila y Parejo, 2008).

La filosofía que subyace al Proceso de Bolonia (Declaración Ministerial, 1999), cuyo horizonte temporal del 2010 aspira a alcanzar un marco educativo caracterizado por los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, otorga al estudiante

un papel central y protagonista, además de considerarlo como socio activo y participativo en la reforma universitaria europea ahora en curso (Michavila y Parejo, 2008). En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se defiende una metodología donde la actividad del estudiante se convierte en epicentro de la docencia (Barr & Tagg, 1995). El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. A su vez, será necesario que los estudiantes universitarios se sientan implicados, motivados y comprometidos con su propio proceso académico, es decir, que serán necesarios elevados niveles de lo que se conoce como engagement académico o vinculación psicológica con los estudios.

Sin embargo, puede ocurrir que una parte de los estudiantes universitarios carezcan de estas estrategias o presenten unas conductas académicas que sean inadecuadas para las nuevas demandas. Esta falta de control sobre el nuevo ambiente, aunque sólo sea transitoria, puede considerarse como potencialmente generadora de estrés y, en último término, potencial generador, junto con otros factores, del fracaso académico (Polo, Hernández, & Poza, 1995). Es decir que, desde una perspectiva psicosocial, la puesta en marcha de estas nuevas ideas vinculadas a la educación universitaria constituyen experiencias *organizacionales* de cambio en la concepción de la actividad de docentes y estudiantes, y pueden por ello conllevar un marcado incremento del nivel de exigencia, del grado de incertidumbre y, en definitiva, del estrés tanto para el profesorado como para el alumnado (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Es en este contexto de cambio donde se quiere profundizar en el estudio de los obstáculos que los estudiantes pueden encontrar en el cumplimiento de sus tareas y la relación de éstos con su bienestar y rendimiento académico. Existen casos en los que los estudiantes se encuentran desmotivados, no rinden académicamente o simplemente abandonan sus estudios sin que lleguemos a entender muy bien por qué. La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque no es necesario recalcar que la mayoría de los aspectos de la conducta humana son de naturaleza muy compleja, dos variables que han sido poco estudiadas en nuestro contexto académico universitario, tal y como se ha expuesto previamente en el marco teórico de este estudio, y que podrían ayudar a comprender este proceso son el estrés académico y el engagement del estudiante.

Considerando el estrés académico desde una perspectiva interaccionista, se pretende mediante el desarrollo del presente trabajo llegar a un conocimiento más exhaustivo del mismo en los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud, tanto en lo que se refiere a las situaciones específicas que favorecen su aparición como a las posibles repercusiones a nivel de salud y de rendimiento académico.

De igual forma se pretende constatar si el engagement académico, que ha sido definido como un estado motivacional positivo en relación a la tarea académica, interfiere en la evaluación subjetiva del estrés académico o lo que es lo mismo, si puede considerarse una variable moduladora de éste.

Por último, y dada la particular oferta académica para el curso 2009-2010 del centro contexto de este estudio, que se expondrá más adelante, es posible también estudiar, aunque sólo sea de manera aproximada, si la metodología de enseñanza-aprendizaje promovida por el EEES influye de alguna manera en el estrés académico percibido por los estudiantes universitarios y en el engagement de los mismos.

Con el presente estudio además se pretende continuar en la prospectiva o línea de investigación futura propuesta por Muñoz en relación al estudio del estrés académico (1999, 2004), a saber: *El análisis, evaluación y comparación de distintos métodos y sistemas de enseñanza y titulaciones en función de sus posibles repercusiones en la salud, el bienestar y la conducta organizacional de los estudiantes universitarios.*

En definitiva, a través de la presente investigación se quiere recoger información que nos ayude a esclarecer las necesidades, expectativas, experiencias o problemas de los alumnos con sus estudios; situar a los estudiantes en el centro de nuestra atención con el objeto de mejorar su bienestar general dotándolos de recursos que les permitan afrontar las exigentes demandas hacia las que camina la nueva educación universitaria en Europa.

Capítulo 6. Objetivos de la investigación

6.1 Objetivo general

Analizar el estrés académico y el engagement de los estudiantes universitarios de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga así como la posible relación de ambos factores con el rendimiento académico de los mismos en el curso 2009-2010.

6.2 Objetivos específicos

1. Identificar y analizar qué situaciones y/o circunstancias del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés en los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.
2. Identificar y analizar qué síntomas característicos de la respuesta de estrés son referidos por los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.
3. Conocer y analizar los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (engagement académico) informados por los estudiantes de las titulaciones analizadas.
4. Conocer y analizar el rendimiento académico logrado durante el curso 2009-2010 por los estudiantes de las titulaciones analizadas.

5. Explorar si el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y/o síntomas propios del estrés, es decir, si puede considerarse una variable moduladora del estrés académico.
6. Explorar y analizar si existe correlación entre la percepción de estresores académicos, los síntomas asociados al estrés y el engagement con el rendimiento académico obtenido en la muestra de estudiantes analizada.
7. Identificar si existen diferencias en las variables de estudio, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010.

Capítulo 7. Metodología y diseño de la investigación

7.1 Contexto donde se lleva a cabo el estudio

La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga ha tenido una decidida y temprana participación en el proceso de adaptación de las titulaciones universitarias a las nuevas exigencias europeas. Tanto es así, que ya en el curso 2004-2005 se comenzó a adaptar el primer curso de la titulación de Enfermería a estas nuevas exigencias, aún sin subvención económica. Un año después, dicha facultad participó de las ayudas del MEC para la financiación de experiencias piloto de adaptación al EEES, ya expuestas en el marco teórico de este trabajo, participando también la titulación de Fisioterapia en su primer curso.

Estas ayudas tenían continuidad en el tiempo con el fin de poder completar en los siguientes años la adaptación al EEES de todos los cursos de las titulaciones participantes. De esta forma, se han ido incorporando progresivamente a las experiencias de adaptación al EEES los distintos cursos de las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia, quedando las titulaciones de Podología y Terapia Ocupacional al margen de dichas experiencias.

Debido a que ha sido en el actual curso 2009/2010 cuando se han implantado también los nuevos planes de estudio acordes al EEES, en este centro se imparte además 1º curso de Graduado/a en Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional; y puesto que según acuerdo del Consejo Andaluz de Universidades, la implantación de los nuevos títulos se hará de forma progresiva año a año, también se imparte, 2º y 3º de las diplomaturas de Enfermería y Fisioterapia en experiencia piloto de adaptación al EEES y 2º y 3º de las diplomaturas de Podología y Terapia Ocupacional sin experiencia piloto. Para una mejor comprensión de la oferta académica del centro en el curso 2009-2010 y de la participación de las distintas titulaciones en el proceso de convergencia europea en los últimos años véase Ilustración 3.

PILOTAJE

	ENFERMERÍA			FISIOTERAPIA		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
2004-05	Pilotaje					
2005-06	Pilotaje	Pilotaje		Pilotaje		
2006-07	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje	
2008-09	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje	Pilotaje
2009-10	Grado	Pilotaje	Pilotaje	Grado	Pilotaje	Pilotaje

NO PILOTAJE

	T. PODOLOGÍA			T. OCUPACIONAL		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
2004-05	No pilotaje					
2005-06	No pilotaje	No pilotaje		No pilotaje		
2006-07	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje	
2008-09	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje	No pilotaje
2009-10	Grado	No pilotaje	No pilotaje	Grado	No pilotaje	No pilotaje

Ilustración 3. Distribución de titulaciones y cursos según participación en EEES.

7.2 Tipo de estudio

Este estudio responde a un diseño observacional transversal de naturaleza analítica o inferencial.

Se trata de esta forma del estudio de un conjunto de variables en un momento temporal dado a través del cual se pretende establecer relaciones entre las mismas y así poder atribuir causalidad adecuada. En este caso no se ha producido ninguna manipulación de las variables por parte de los investigadores. La fuente de información básica es la descripción obtenida por medio de un cuestionario.

7.3 Población

De acuerdo con el objetivo general de la investigación *“Analizar el estrés académico y el engagement de los estudiantes universitarios de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga así como la posible relación de ambos factores con el rendimiento académico de los mismos en el curso 2009-2010”* y dada la particular oferta académica de este centro para ese mismo curso, tal y como se refleja en el contexto de la investigación, la población objeto de estudio viene determinada por todos aquellos estudiantes universitarios matriculados en cualquiera de los cursos de las titulaciones ofertadas por la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga en el curso académico 2009-2010.

Es decir, que la población de estudio está formado por los estudiantes matriculados en 1º de grado de las titulaciones de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional y en 2º y 3º de diplomatura de estas mismas titulaciones (Tabla 5).

Tabla 5. Población de estudio

		Titulación				
					Terapia	
		Enfermería	Fisioterapia	Podología	Ocupacional	Total
Curso	1º	104	65	70	61	300
	2º	111	76	43	47	277
	3º	112	89	69	64	334
Total		327	230	182	172	911

7.4 Selección de la muestra

Al ser la población de estudio conocida en su totalidad, lo que se conoce como “población finita”, y de tamaño pequeño, se opta por no utilizar ninguna técnica de muestreo, sino que por el contrario, se intentará abarcar la totalidad de la misma.

De esta forma, la muestra objeto de estudio está formada por todos aquellos estudiantes matriculados en 1º de grado, 2º y 3º de diplomatura de las titulaciones expuestas en el apartado anterior que cumplan los criterios de inclusión del presente estudio.

7.5 Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión

- Estar matriculado/a en 1º y/o 2º y/o 3er curso de cualquiera de las titulaciones ofertadas por la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional en el curso 2009-2010.
- Estar matriculado/a al menos del 60% de los créditos de la carga total del curso principal.
- Consentir por escrito el acceso al expediente académico personal.
- Aceptar formar parte del presente estudio de forma voluntaria.

Exclusión

- Cualquier situación que no se ajuste a lo recogido en los criterios de inclusión.

7.6 Descripción y operativización de las variables

Variables descriptivas sociodemográficas:

- Edad: cuantitativa continua
- Género: cualitativa nominal dicotómica (femenino/masculino).
- Residencia durante el curso: cualitativa nominal (familiar/otras).
- Vida laboral: cualitativa nominal (compagina estudios y trabajo/sólo estudios).
- Otras obligaciones: cualitativa nominal dicotómica (sí/no).

Tabla 6. Variables descriptivas sociodemográficas.

Variables descriptivas sociodemográficas	Unidad de medida
Edad	Años
Género	Femenino/masculino
Residencia durante el curso	Familiar/otras
Vida laboral	Compagina estudios y trabajo/sólo estudios
Otras obligaciones	Sí/No

Variables descriptivas socioeducativas:

- Titulación: cualitativa nominal (Enfermería/Fisioterapia/Podología/Terapia Ocupacional).
- Curso: cualitativa ordinal (1º, 2º, 3º).
- Vía de ingreso a los estudios: cualitativa nominal (selectividad/otra carrera/formación profesional/acceso mayores de 25 años/acceso mayores de 40 años/discapacidad/ extranjero).
- 1ª opción de matrícula de los estudios en curso: cualitativa nominal dicotómica (sí/no).
- Repetidor: cualitativa nominal dicotómica (sí/no).
- Metodología de enseñanza-aprendizaje: cualitativa nominal (Grado, diplomatura en pilotaje, diplomatura sin pilotaje).

Tabla 7. Variables descriptivas socioeducativas.

Variables descriptivas socioeducativas	Unidad de medida
Titulación	Enfermería/Fisioterapia/Podología/Terapia Ocupacional
Curso	1º/2º/3º
Vía de ingreso	Selectividad/otra carrera/formación profesional/acceso mayores de 25 años/acceso mayores de 40 años/discapacidad/ extranjero
1ª opción de matrícula	Sí/No
Repetidor	Sí/No
Metodología	Cualitativa nominal (Grado, diplomatura con pilotaje, diplomatura sin pilotaje)

Variables de resultado:

- Estresores académicos: cualitativa categórica.
- Síntomas de estrés: cualitativa categórica.
- Engagement académico: cualitativa categórica.
- Rendimiento académico: cuantitativa continua.

Tabla 8. Variables de resultado.

Variables de resultado	Dimensiones	Herramientas de medida
Estresores académicos	Deficiencia metodológica del profesorado	Cuestionario de estrés académico (CEA):Subescala de estresores (E-CEA)
	Sobrecarga del estudiante	
	Intervenciones en público	
	Malas relaciones sociales en el contexto académico	
	Falta de control sobre el propio rendimiento	
	Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	
	Baja autoestima académica	
	Exámenes Imposibilidad de participar en las decisiones del trabajo académico	
Síntomas de estrés	Agotamiento físico	Cuestionario de estrés académico (CEA):Subescala de respuestas (R-CEA)
	Dificultades con el sueño	
	Irascibilidad	
	Pensamientos negativos Agitación física	
Engagement	Vigor	Escala de bienestar en el contexto académico (UWES-S)
	Dedicación	
	Absorción	
Rendimiento académico	Éxito	TE= nº créditos superados en el curso/total créditos presentados a examen
	Rendimiento	TR= nº créditos superados en el curso/ total créditos matriculados
	Nota media	NM= sumatorio calificaciones*créditos/total créditos superados

7.7 Descripción de la muestra

La muestra aceptante, es decir, todos aquellos estudiantes que han participado voluntariamente en la cumplimentación de los cuestionarios ha sido de 324 alumnos, lo que supone una tasa de respuesta general del 35,56%. Posteriormente, y una vez revisados los criterios de inclusión para cada uno de los participantes fueron descartados un total de 20 sujetos.

De esta forma, la muestra productora de datos está finalmente compuesta por un total de 304 alumnos distribuidos por titulaciones y cursos según aparece en la Tabla 9, siendo así este conjunto de sujetos la fuente de información para dar respuesta a los objetivos planteados.

Tabla 9. Distribución de la muestra de estudio por titulaciones y cursos.

		Titulación				Total
		Enfermería	Fisioterapia	Podología	Terapia Ocupacional	
Curso	1º	75	47	14	31	167 (54,93%)
	2º	21	22	5	20	68 (22,37%)
	3º	18	10	22	19	69 (22,7%)
Total		114 (37,5%)	79 (25,98%)	41 (13,5%)	70 (23,02%)	304 (100%)

Para una mejor interpretación de estos datos, se exponen a continuación las tasas de respuesta desglosadas igualmente por titulaciones y cursos. Como se puede observar en la Tabla 10 e igualmente en el Gráfico 1, las mayores tasas de respuesta se corresponden con el curso primero de grado. La tendencia general es que la tasa de respuesta descienda según aumenta el curso académico, excepto para la titulación de podología, siendo ésta misma titulación en la que menor tasa de respuesta se obtiene. La mayor tasa de respuesta según estudios cursados se corresponde con la titulación de Terapia Ocupacional.

Tabla 10. Tasas de respuestas por titulaciones y cursos.

		Titulación				Total
		Enfermería	Fisioterapia	Podología	Terapia Ocupacional	
Curso	1º	72,11%	72,3%	20%	50,82%	55,66%
	2º	18,92%	28,95%	11,62%	42,55%	24,54%
	3º	16,07%	11,23%	31,88%	29,68%	20,65%
Total		34,86%	34,34%	22,52%	40,69%	

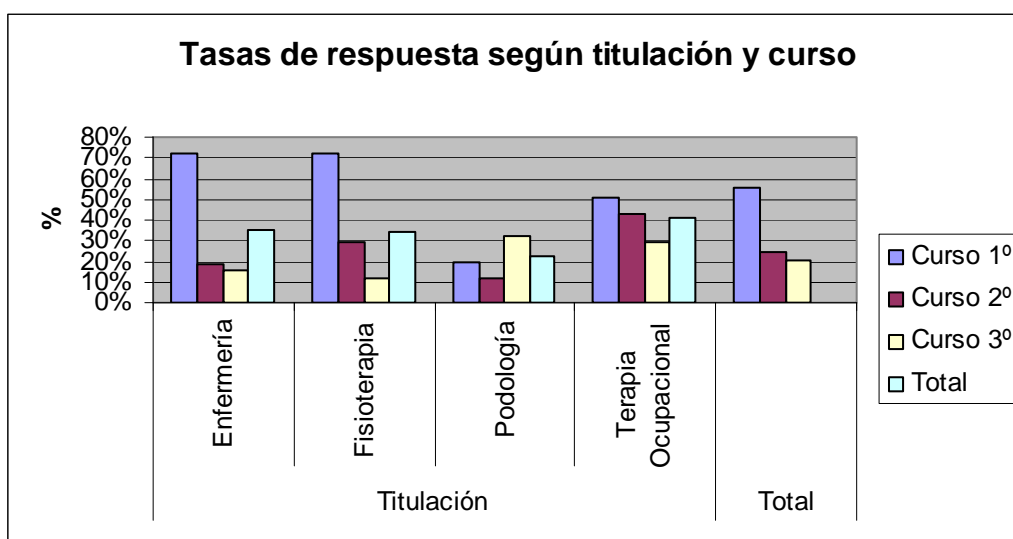


Gráfico 1. Tasas de respuesta según titulación y curso.

La distribución de la muestra de estudio por géneros es la que se refleja en Gráfico 2, 236 sujetos son mujeres (77,6%) y 68 son hombres (22,4%). Las edades están comprendidas entre los 18 y los 56 años, presentando una edad media de 22 años, con desviación típica de 5,46 y mediana de 20 años.

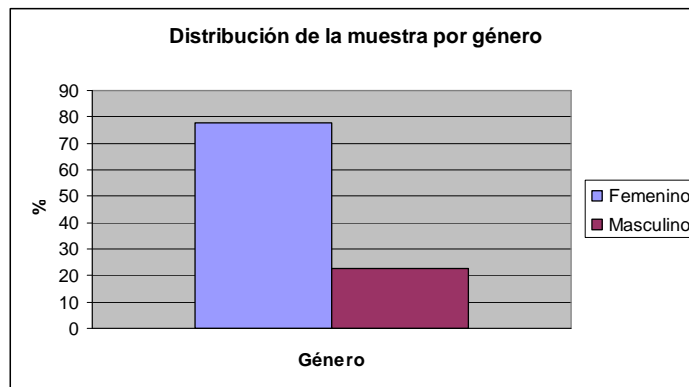


Gráfico 2. Distribución de la muestra por género.

El resto de variables descriptivas sociodemográficas contempladas en este estudio se han distribuido de la forma que sigue. El 68,4% de la muestra reside en familia durante el curso académico; sólo el 22,7% compagina estudios y trabajo y el 18,4 % refiere tener otras obligaciones (cuidar hijos, familiares...).

En cuanto a las variables descriptivas socioeducativas, el 67,1% se matriculó en sus estudios actuales como primera opción de matrícula; el 13,8% es repetidor en alguna de las materias, por lo que se encuentran matriculados en asignaturas de varios cursos; el 54,9% son estudiantes de grado frente al 23,4% que estudia diplomatura en pilotaje y al 21,7% que estudia diplomatura sin pilotaje. Finalmente, la vía de acceso de los estudiantes a los estudios universitarios se distribuye según aparece en la Tabla 11, siendo mayoritariamente el acceso a través de Selectividad.

Tabla 11. Vía de ingreso a los estudios.

	Frecuencia	Porcentaje
Selectividad	192	63,2
Formación profesional	83	27,3
Acceso mayores de 25 años	13	4,3
Otra carrera	8	2,6
Discapacidad	5	1,6
Extranjero	3	1,0
Total	304	100,0

7.8 Descripción de los instrumentos de medida

- **Cuestionario de Estrés Académico (CEA).**

Para la medición del estrés académico se ha seleccionado el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) elaborado por Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y García (2008). Se trata de un cuestionario validado sobre población universitaria española que está integrado a su vez por las siguientes tres subescalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Para el abordaje del presente estudio se ha obviado la última de las tres escalas, es decir, la relativa a las estrategias de afrontamiento de los estudiantes. Esta decisión quedaría metodológicamente justificada al tratarse de tres subescalas con valores psicométricos propios.

Subescala de Estresores Académicos (E-CEA)

Está compuesta por un total de 54 ítems (véase anexo Instrumentos de medida) que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar.

En primer lugar, se ha realizado un análisis exploratorio de la estructura factorial del cuestionario. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, es 0.933, lo que indica que el tamaño muestral es suficiente para proceder a un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de 0.000, indica que no hay evidencia en contra de una estructura factorial en los ítems.

El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax, llevado a cabo sobre las puntuaciones directas de la totalidad de la muestra de este trabajo, sugiere una estructura factorial de nueve dimensiones congruente con la propuesta teórica, que logran explicar el 72,59% de la varianza total. Además, se ha llevado a cabo un análisis de unidimensionalidad de los factores que componen esta escala. La unidimensionalidad es un supuesto que subyace al cálculo de la fiabilidad y se demuestra cuando los indicadores de cada dimensión tienen un ajuste aceptable sobre un modelo de un único factor (Hair, Anderson, Tathan y Black, 1999). Para ello,

se ha explorado la estructura de la matriz de correlaciones de este instrumento como se aprecia en el Gráfico 3, donde hemos reorganizado los ítems de acuerdo a la estructural factorial sugerida por los autores de la herramienta.

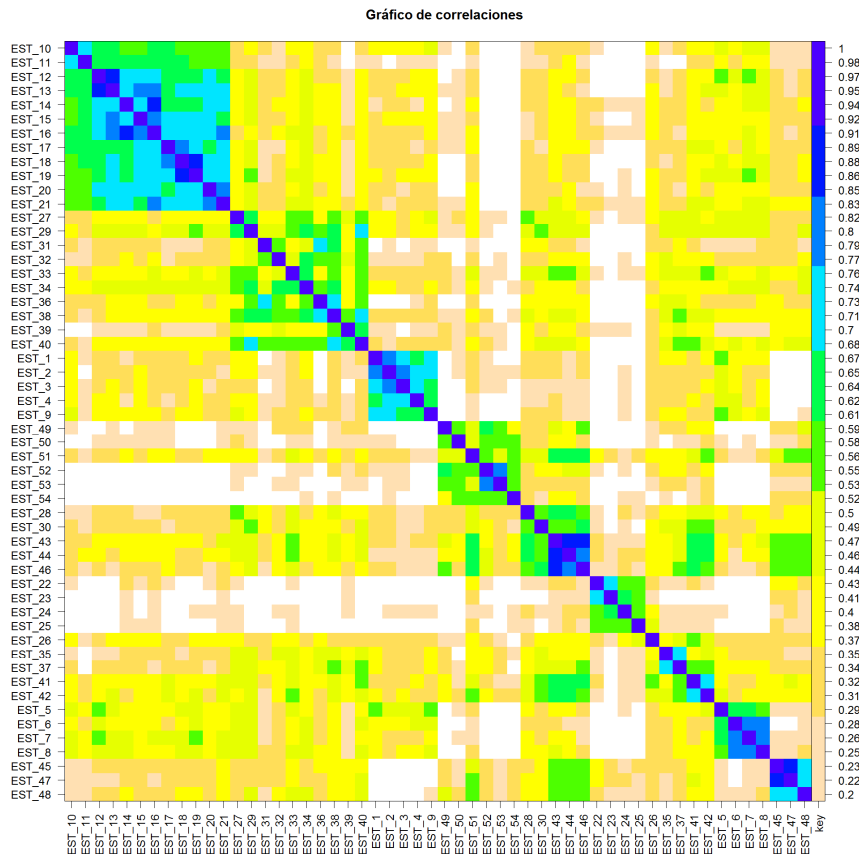


Gráfico 3. Matriz de correlaciones del cuestionario E-CEA.

En la estructura factorial obtenida podemos observar la unidimensionalidad de los siguientes factores: deficiencia metodológica del profesorado, sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, clima social negativo, falta de control sobre el propio rendimiento académico, carencia de valor de los contenidos, baja autoestima académica, exámenes e imposibilidad de participación en las decisiones respecto del propio trabajo académico. A continuación se exponen con más detalle cada uno de ellos:

1. *Deficiencia metodológica del profesorado*: es el primer factor e integra doce ítems relativos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por el profesorado, así como aspectos relativos a las discrepancias entre el profesorado en temas académicos y dificultades del estudiante para identificar las exigencias académicas.
2. *Sobrecarga del estudiante*: este segundo factor aglutina diez ítems referidos a la percepción que el estudiante tiene de una excesiva demanda académica (número excesivo de asignaturas y de información no identificada como relevante) y la escasez de tiempo para abordarla.
3. *Intervenciones en público*: el tercer factor agrupa cinco ítems relacionados con las intervenciones que los estudiantes se ven obligados a desarrollar ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, dar una opinión, realizar una exposición, responder a preguntas...).
4. *Malas relaciones sociales en el contexto académico*: reúne un total de seis ítems que tratan de identificar la percepción que el estudiante tiene del ambiente social del aula. Agrupa ítems referidos a la “falta de apoyo de los compañeros”, “la ausencia de un buen ambiente en clase” o “la excesiva competitividad existente en clase”.
5. *Falta de control sobre el propio rendimiento académico*: el quinto factor está constituido por cinco ítems que tratan de evidenciar las dificultades del estudiante para controlar el proceso académico, e incluye ítems tales como “No sé qué puedo hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo” o “Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado.
6. *Carencia de valor de los contenidos*: recibe esta denominación el sexto factor, que reúne cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

7. *Baja autoestima académica:* este factor aglutina cinco ítems referidos a cuestiones del tipo “No sé cómo hacer bien las cosas” o “No creo que pueda lograr los objetivos propuestos”.
8. *Exámenes:* es el octavo factor y reúne a cuatro ítems que tienen que ver con la evaluación (hablar sobre los exámenes, prepararlos, la proximidad de las fechas, etc.).
9. *Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico:* el noveno factor está formado únicamente por tres ítems, referidos a la posibilidad del estudiante de manifestar su opinión sobre el procedimiento de evaluación, sobre la metodología de enseñanza o sobre la elección de materias.

Se ha analizado además la fiabilidad de cada una de estas dimensiones utilizando para ello el *coeficiente alfa de Cronbach*. Este indicador hace referencia a la consistencia interna de la propia escala. Concretamente, se obtiene como promedio de los coeficientes de correlación de Pearson entre todos los ítems de la escala si las puntuaciones de los mismos están estandarizadas o como promedio de las covarianzas si no lo están. Los valores de este coeficiente oscilarán entre 0 y 1 y únicamente obtendremos valores negativos si la relación entre los ítems es negativa, en cuyo caso no procedería plantearse la posibilidad de calcular un índice de fiabilidad de la escala. Se han obtenidos valores similares a los aportados por los autores, tal y como puede observarse en la Tabla 12.

Tabla 12. Estudio de fiabilidad E-CEA.

Dimensiones	Nº ítems	Alpha Cronbach autores	Alpha Cronbach muestra de estudio
Deficiencia metodológica del profesorado	12	.931	.961
Sobrecarga del estudiante	10	.919	.919
Intervenciones en público	5	.924	.923
Malas relaciones sociales en el contexto académico	6	.846	.866
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	5	.892	.90
Carencia de valor de los contenidos	4	.861	.868
Baja autoestima académica	5	.881	.847
Exámenes	4	.887	.903
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	3	.797	.903
Total	54		

Subescala de Respuestas de Estrés (R-CEA)

Está compuesta por un total de 22 ítems (veáse anexo Instrumentos de medida) que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes físicos, comportamentales y cognitivos vinculados al estrés académico.

se ha realizado igualmente un análisis exploratorio de la estructura factorial del cuestionario. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, es 0.940, lo que indica que el tamaño muestral es suficiente para proceder a un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de 0.000, indica que no hay evidencia en contra de una estructura factorial en los ítems.

El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax, llevado a cabo sobre las puntuaciones directas de la totalidad de la muestra de este trabajo, sugiere una estructura factorial de cinco dimensiones congruente con la propuesta teórica, que logran explicar el 72,83% de la varianza total. Además, se ha explorado la estructura de la matriz de correlaciones de este instrumento como se aprecia en el Gráfico 4, donde hemos reorganizado los ítems de acuerdo a la estructural factorial sugerida por los autores de la herramienta.

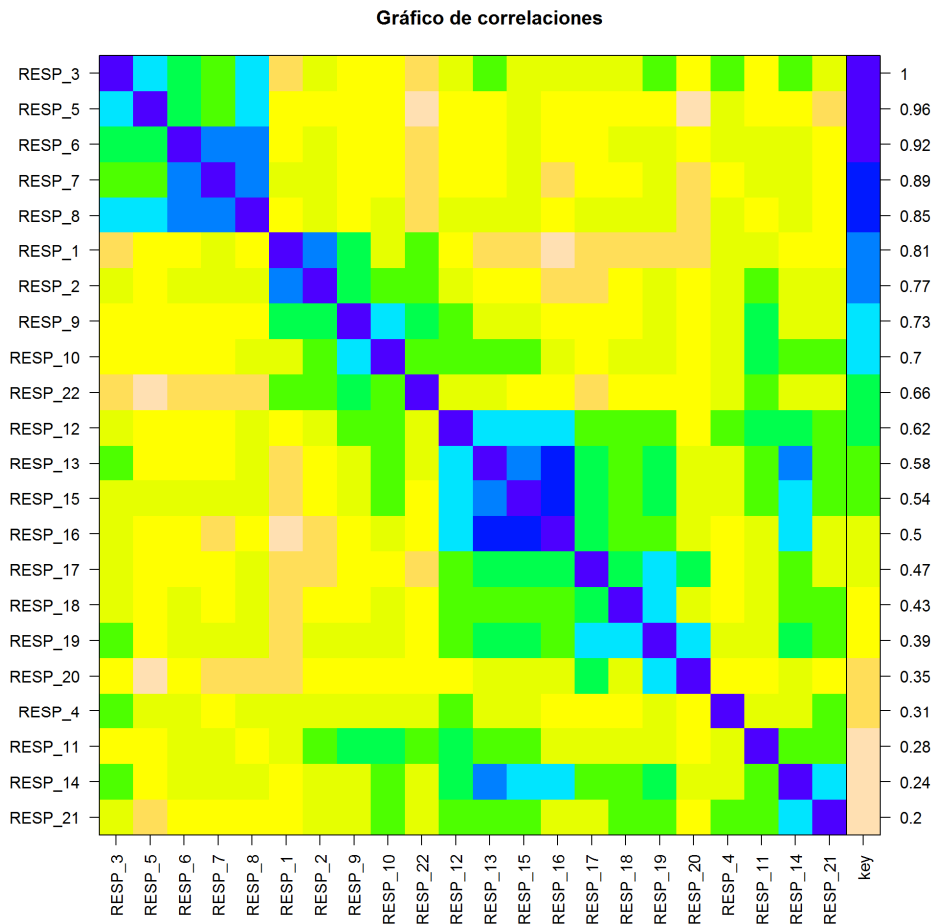


Gráfico 4. Matriz de correlaciones del cuestionario R-CEA.

El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de cinco dimensiones: agotamiento físico, dificultades con el sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agitación física. Los valores de los coeficientes de fiabilidad obtenidos para cada uno de los factores, medidos por el coeficiente Alfa de Cronbach, son altos y similares a los de los autores (Tabla 13).

A continuación se exponen más detalladamente cada una de las dimensiones que conforman esta escala,:

1. *Agotamiento físico*: cinco ítems constituyen este primer factor que recoge aspectos tales como “En las últimas semanas noto que tengo menos energía” “En las últimas semanas me canso con facilidad”, etc., (veáse anexo Instrumentos de medida).
2. *Dificultades con el sueño*: agrupa a cinco ítems que pretenden evidenciar las dificultades que el estudiante puede presentar en relación con el sueño, desde problemas para quedarse dormido, la ausencia de un descanso reparador o las interrupciones del sueño durante la noche.
3. *Irascibilidad*: cuatro ítems componen el tercer factor referido a la facilidad para irritarse y son del tipo “Me enfado con facilidad”, “Estoy irritable”.
4. *Pensamientos negativos*: cuatro ítem más aluden, dentro del cuarto factor, al mantenimiento de pensamientos negativos sobre uno mismo, tales como “Tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos” o “Me siento menos útil y capaz”.
5. *Agitación física*: constituye el quinto y último factor, con cuatro ítems que indagan sobre las respuestas físicas del estudiante relativas a “Me noto acelerado”, “Estoy agitado” o “Me muevo demasiado sin necesidad aparente”.

Tabla 13. . Estudio de fiabilidad R-CEA.

Dimensiones	Nº ítems	Alpha Cronbach autores	Alpha Cronbach muestra de estudio
Agotamiento físico	5	.885	.914
Dificultades con el sueño	5	.853	.884
Irascibilidad	4	.883	.937
Pensamientos negativos	4	.836	.886
Agitación física	4	.804	.835
Total	22		

- **Utretch work engagement scale for students o escala de bienestar en el contexto académico (UWES-S).**

Para la medición del engagement académico de los estudiantes universitarios se ha seleccionado el Utretch work engagement scale for students (UWES-S), cuestionario originariamente creado para la población holandesa que ha sido validado al castellano a través de un estudio cross-cultural realizado con estudiantes holandeses, portugueses y españoles (Shaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova y Bakker, 2002).

En este estudio de validación para la población universitaria española se observó que los valores de validez interna mejoraban tras eliminar tres de los ítems del cuestionario original, por lo que el cuestionario en castellano resultante consta de 14 ítems en vez de 17. (véase anexo Instrumentos de medida). Todos estos ítems son puntuables en una escala de 7 puntos desde "Nunca" (0) hasta "Siempre" (6).

se ha realizado igualmente un análisis exploratorio de la estructura factorial del cuestionario. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, es 0.846, lo que indica que el tamaño muestral es suficiente para proceder a un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de 0.000, indica que no hay evidencia en contra de una estructura factorial en los ítems.

El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax, llevado a cabo sobre las puntuaciones directas de la totalidad de la muestra de este trabajo, sugiere una estructura factorial de tres dimensiones congruente con la propuesta teórica, que logran explicar el 65,26% de la varianza total. Además, se ha explorado la estructura de la matriz de correlaciones de este instrumento como se aprecia en el Gráfico 4, donde hemos reorganizado los ítems de acuerdo a la estructural factorial sugerida por los autores de la herramienta.

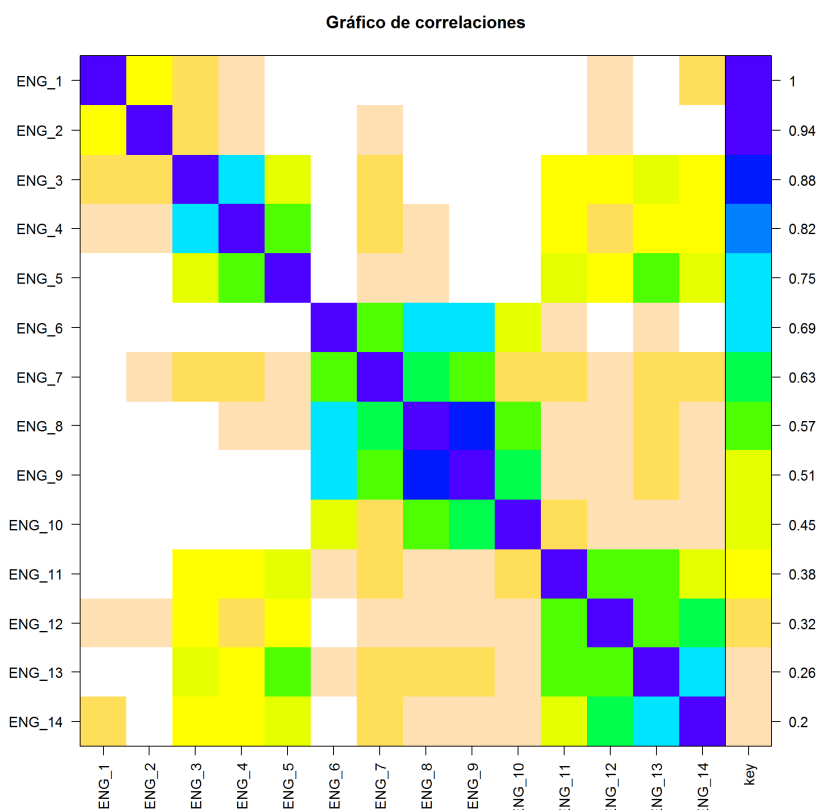


Gráfico 5. Matriz de correlaciones del cuestionario UWES-S.

El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de 3 dimensiones: vigor, dedicación y absorción. Los valores de los coeficientes de fiabilidad obtenidos para cada uno de los factores, medidos por el coeficiente Alfa de Cronbach, son altos y similares a los de los autores (Tabla 14).

A continuación se detallan cada una de las dimensiones que componen la escala UWES-S o escala de bienestar en el contexto académico:

1. *Vigor*: está compuesta por cinco ítems que hacen referencia a altos grados de vitalidad y afán de esforzarse en el trabajo diario. La conforman ítems del tipo “Cuando me levanto por las mañanas me apetece ir a clase o estudiar”, “Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo”.

2. *Dedicación:* la segunda dimensión está compuesta también por cinco ítems que se refieren al entusiasmo, inspiración y retos en los estudios. Recoge aspectos tales como “Mi carrera es retadora para mí”, “Estoy orgulloso de estudiar esta carrera” o “Creo que mi carrera tiene significado”.
3. *Absorción:* es el último factor y lo constituyen cuatro ítems relativos a la concentración y sentirse a gusto con lo que uno hace; la sensación de que el tiempo pasa sin darnos cuenta es una característica típica de la absorción.

Tabla 14. Estudio de fiabilidad UWES-S.

Dimensiones	Nº ítems	Alpha Cronbach autores	Alpha Cronbach muestra de estudio
Vigor	5	.79	.743
Dedicación	5	.85	.878
Absorción	4	.65	.840
Total	14		

Cabe señalar que tras el estudio de fiabilidad de las 3 escalas, teniendo en cuenta de forma independiente cada una de las dimensiones que las componen, todos los valores de la alfa de Cronbach resultaron satisfactorios igualando o sobrepasando el criterio .70 (Nunnaly y Bernstein, 1994).

▪ **Medición del rendimiento académico**

En la bibliografía referente al rendimiento académico de los estudiantes universitarios se observa que éste ha sido principalmente cuantificado a través de las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes (Akgun & Ciarrochi 2003; Feldman y cols., 2008; Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000; Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003; Kuh, Cruce, Dhoup & Kinzie, 2008; Salanova y cols., 2005) y/o mediante el porcentaje de exámenes superados en relación a los presentados (Manzano, 2002 a ; Martínez y Salanova, 2003).

Desde la presente investigación se entiende que las calificaciones medias obtenidas por los alumnos no es un dato comparable ya que sólo hace referencia a aquellos créditos superados, sin considerarse los créditos totales matriculados, presentados a examen y finalmente superados.

Por ello, y con el objeto de manejar indicadores que nos aporten información más rigurosa respecto al rendimiento académico, la operativización de esta variable se ha llevado a cabo a través del cálculo de la tasa de rendimiento y de la tasa de éxito de forma individual para cada alumno, así como mediante el cálculo de la nota media obtenida en el curso 2009-2010 condicionada a la superación de al menos el 70% de los créditos matriculados, es decir, que sólo se tendrá en cuenta esta variable para los análisis posteriores si se cumple la condición expuesta.

A continuación se procede a explicar con más detalle la forma de cálculo, significado o utilidad de cada indicador así como la interpretación de los mismos.

1. Tasa de rendimiento

Se define como la relación porcentual entre el número de créditos superados por un alumno (excluidos los créditos adaptados, convalidados, reconocidos...) y el número de créditos en los que se ha matriculado.

$$TR = \frac{\text{Número de } \mathbf{Créditos} \text{ superados por un alumno}}{\text{Número total de } \mathbf{Créditos} \text{ en los que se ha matriculado}} \times 100$$

Expresa el grado de eficacia del alumnado y de la institución docente con relación a su actividad académica. A medida que el valor del indicador se aproxime a 100 expresa un mayor grado de eficacia y, consecuentemente, una mejor tasa de rendimiento.

2. Tasa de éxito

Se define como la relación porcentual entre el número total de créditos superados (excluidos adaptados, Convalidados, Reconocidos, etc.) por un alumno y el número total de créditos presentados a examen.

$$TE = \frac{\text{Número total de } \textit{Créditos} \text{ superados por un alumno}}{\text{Número total de } \textit{Créditos} \text{ presentados a examen}} \times 100$$

Complementa el indicador tasa de rendimiento y permite analizar los resultados alcanzados en las pruebas de evaluación. Indica la eficacia en la superación de créditos. A medida que el valor del indicador se aproxime a 100 expresa un mayor grado de eficacia y, consecuentemente, una mejor tasa de éxito.

3. Nota media

Se define como la calificación media obtenida por un alumno en relación a todos aquellos créditos que han sido superados.

$$NM = \frac{\text{Créditos asignatura1} \times \text{calificación1} + \text{créditos asig.2} \times \text{calificación2} \dots}{\text{Número total de } \textit{Créditos} \text{ superados}}$$

A medida que la nota media se acerque a 4, mayor será la calificación media obtenida por el alumno ya que se sigue el siguiente baremo: 1=aprobado; 2= notable; 3= sobresaliente; 4= matrícula de honor. Este indicador nos da una visión cualitativa de los créditos superados, que en este caso deben superar el 75% de los créditos matriculados para que esta medida se tenga en cuenta.

Además, para el cálculo de estos tres indicadores en la muestra objeto de estudio se han tenido en cuenta una serie de criterios. Éstos son:

- Asignaturas cursadas en el curso académico 2009-2010.
- Asignaturas de carácter troncal u obligatorio, no teniéndose en cuenta para el cálculo del desempeño académico del alumno las asignaturas de carácter optativo ni de libre configuración.
- Datos relativos a la 1ª convocatoria de examen ordinaria (febrero/junio) excluyéndose la 2ª convocatoria ordinaria (septiembre).

Finalmente, cabe comentar que tanto la tasa de éxito como la tasa de rendimiento son indicadores de resultado del proceso de evaluación de los resultados del aprendizaje contemplado en el Manual del Sistema de Garantía Interna de la Calidad del centro universitario contexto de esta investigación. Ambos indicadores de carácter grupal han sido adaptados para el cálculo del rendimiento académico individual.

7.9 Procedimiento de recogida de la información

El instrumento utilizado para la obtención y el registro de datos en esta investigación ha sido el cuestionario on-line, cuya finalidad es obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables objeto de investigación en aquella población con la que se trabaja.

No cabe duda de que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, desde el punto de vista investigador, ofrecen un amplio abanico de posibilidades para obtener la información necesaria para la elaboración de estadísticas. Internet ofrece diferentes ventajas e inconvenientes pero no parece haber duda en que sus ventajas superan ampliamente a sus inconvenientes (Sánchez Fernández, Muñoz Leiva, & Montoro Ríos, 2009), sobre todo en el caso de aquellos colectivos que hacen un uso más habitual de Internet como sucede en este estudio.

Los cuestionarios online obtienen una mayor tasa y velocidad de respuesta, permiten el acceso a una población dispersa geográficamente y el seguimiento automático y control online de las respuestas dudosas. Permiten también la detección de patrones incompletos, una mayor flexibilidad en la cumplimentación de los cuestionarios, una mayor interacción, y una mayor precisión. Por último los errores humanos son menores y el coste en estos casos no depende del tamaño muestral (Bosnjak & Tuten, 2003; Flaherty, Pearce, & Rubin, 1998; Fricker, Galesic, Tourangeau, & Yan, 2005; Carini et. al, 2003).

En un primer momento se llevó a cabo una revisión sistemática de todas aquellas herramientas existentes en la bibliografía para la medición de las variables estudiadas, es decir, estresores académicos, respuestas de estrés, engagement y rendimiento académico. Tras un análisis crítico de todas ellas se seleccionaron los instrumentos ya expuestos siguiendo principalmente criterios de fiabilidad y de adecuación a la población objeto de este estudio, estudiantes universitarios.

Una vez seleccionados los instrumentos se llevaron a cabo dos pruebas piloto con un número reducido de alumnos, una de ellas con los cuestionarios en formato papel y la otra en formato on-line. Estas pruebas ayudaron a decidir el formato de los cuestionarios, que como se ha visto finalmente fue el formato virtual, y a detectar posibles dificultades que pudieran surgir a la hora de cumplimentarlas por parte de los estudiantes.

Previo al envío de la encuesta a los alumnos a través de un correo personalizado, éstos fueron informados en las aulas por la responsable del estudio. Se les indicó como objetivo del mismo el mejor conocimiento de la situación académica de los estudiantes universitarios y se especificó el carácter anónimo y confidencial de la información. Además, se les informó de la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas. Esta misma información fue también facilitada en la propia encuesta on-line.

Los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems del cuestionario, oscilando el tiempo medio empleado entre 20 y 30 minutos. La información necesaria para rellenar correctamente el cuestionario se recogió en forma de encabezado en cada una de las escalas que componen los

instrumentos de recogida de datos. El espacio temporal habilitado para la cumplimentación de los cuestionarios fue el mes de mayo de 2010.

Para la recogida de toda aquella información relativa al rendimiento académico, se solicitó permiso por escrito a los encuestados para poder acceder a sus datos. En caso de que se obtuviera permiso, se accedió al expediente de cada uno de ellos a través del servicio de secretaría del centro y se procedió al cálculo personalizado de cada una de las tasas referidas (tasa de éxito, tasa de rendimiento y nota media).

7.10 Análisis de los datos

Se utilizará análisis factorial exploratorio y análisis de fiabilidad para verificar la validez de los instrumentos de medida en nuestra muestra. Para el análisis estadístico de los datos, usamos principalmente el programa estadístico SPSS v. 18.0 con licencia de la Universidad de Málaga. Para las representaciones gráficas se utilizará principalmente la librería “beanplot” (Kampstra, 2008).

Las variables de resultado, siendo cuantitativas, serán descritas usando media, desviación típica y cuartiles. Para las comparaciones de resultados entre grupos se usarán las pruebas paramétricas ANOVA junto con pruebas post-hoc (Sheffé), así como la prueba T-Student para la comparación de variables dicotómicas en dos grupos. Todas estas pruebas deberían ser adecuadas dado el gran tamaño muestral con el que trabajaremos. Para conocer la posible relación entre las variables se llevará a cabo un estudio de correlaciones estadísticas.

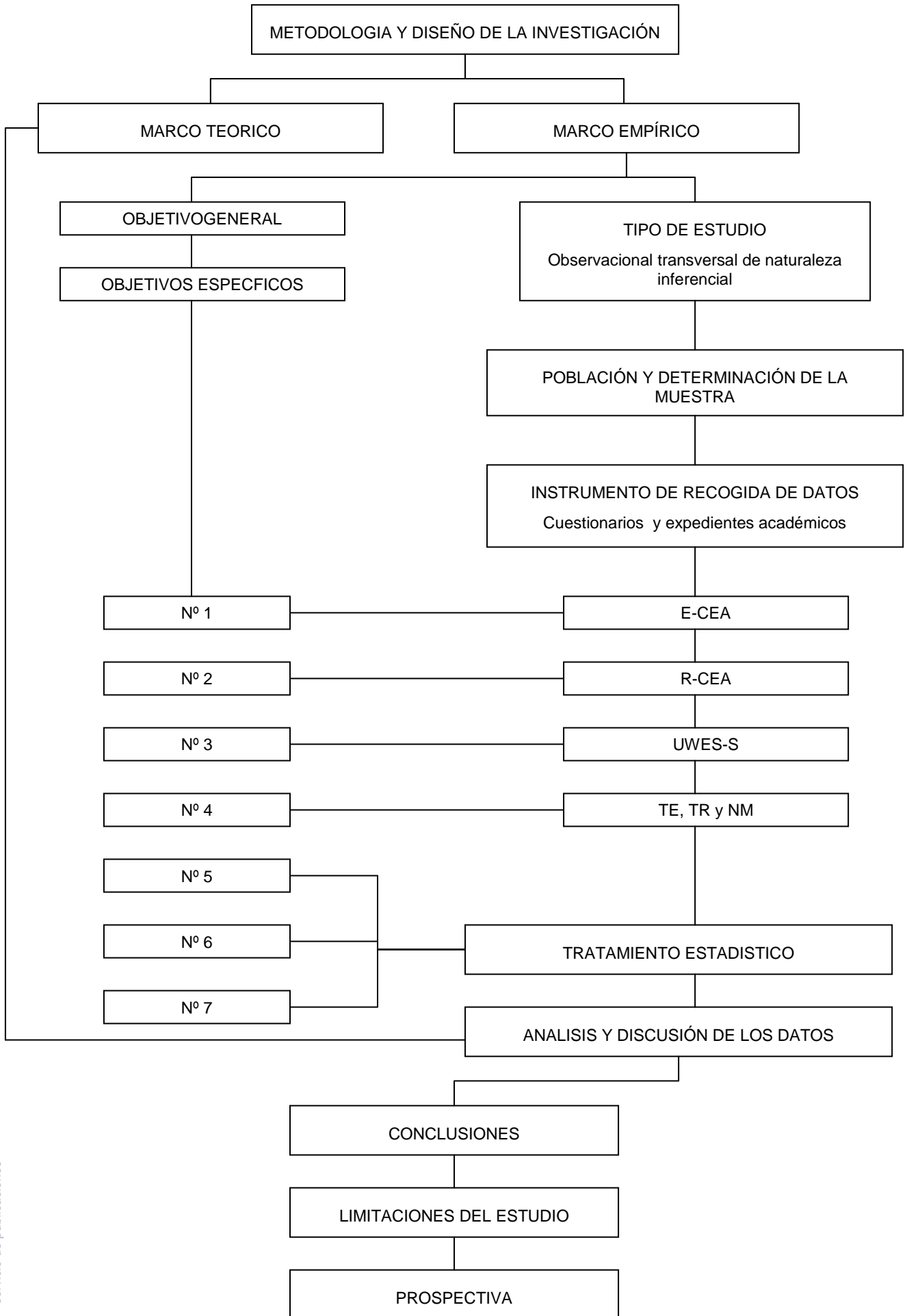


Ilustración 4. Metodología y diseño de la investigación.

Capítulo 8. Resultados

Una vez efectuados los análisis de los datos recogidos en esta investigación se procede, a lo largo de este séptimo capítulo, a mostrar y analizar los resultados obtenidos. Comenzaremos para ello con un análisis descriptivo que trata de responder a los cuatro primeros objetivos específicos planteados en este trabajo, esto es: 1. *Identificar y analizar qué situaciones y/o circunstancias del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés en los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.* 2. *Identificar y analizar qué síntomas característicos de la respuesta de estrés son referidos por los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.* 3. *Conocer y analizar los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (engagement académico) informados por los estudiantes de las titulaciones analizadas.* 4. *Conocer y analizar el rendimiento académico logrado durante el curso 2009-2010 por los estudiantes de las titulaciones analizadas.* Para ello se expondrán los estadísticos descriptivos de tendencia central, dispersión y forma de cada una de las dimensiones estudiadas y se compararán los resultados entre los diferentes grupos mediante análisis de varianza tipo ANOVA.

Posteriormente, y con el objeto de dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación número 5. *Explorar si el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y/o síntomas propios del estrés*, es decir, si puede considerarse una variable moduladora del estrés académico. 6. *Explorar y analizar si existe correlación entre la percepción de estresores académicos, los síntomas asociados al estrés y el engagement con el rendimiento académico obtenido en la muestra de estudiantes analizada.* 7. *Identificar si existen diferencias en las variables de estudio, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010.*, se llevará a cabo un estudio de correlaciones estadísticas.

8.1 Objetivo específico número uno: Identificar y analizar qué situaciones y/o circunstancias del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés en los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.

Para efectuar una aproximación lo más precisa posible a este objetivo se llevará a cabo el análisis de la tendencia central, dispersión y forma de la distribución para cada una de las circunstancias del contexto académico que son percibidas como generadoras de estrés en cada una de las titulaciones objeto de estudio. Posteriormente se llevará a cabo un análisis de varianza tipo ANOVA y por último se analizará la posible relación de las variables descriptivas en los resultados.

8.1.1 Circunstancias del contexto académico percibidas como generadoras de estrés según titulaciones.

a. Titulación de Enfermería

Los resultados obtenidos en la titulación de Enfermería para cada uno de los factores que componen la Escala de Estresores Académicos (E-CEA) aparecen reflejados en la Tabla 15. En ella se observan los factores *Deficiencia metodológica del profesorado* e *Intervenciones en Público*, con un valor medio de 3,29 y 3,14 respectivamente, como las dos situaciones académicas más valoradas como estresantes por los estudiantes de la titulación de Enfermería que forman parte de la muestra. El hecho de que las puntuaciones medias obtenidas estén por encima de “3” indica que los estudiantes encuestados informan de que este tipo de acontecimientos les provocan estrés “Bastantes veces”.

Tabla 15. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Enfermería.

	N	Min	Max	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Deficiencia metodológica del profesorado	104	1,08	5	3,299	1,033	-0,196	2,5	3,42	4,08
Intervenciones en público	104	1	5	3,143	1,189	0,037	2	3,2	4,15
Exámenes	104	1	5	2,965	1,055	0,079	2,25	3	3,75
Sobrecarga del estudiante	103	1	5	2,874	0,926	0,172	2,2	2,8	3,6
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	104	1	5	2,366	0,982	0,798	1,75	2,13	3
Baja autoestima académica	104	1	5	2,329	0,913	0,971	1,7	2,2	2,75
Imposibilidad de participación en decisiones académicas	103	1	5	2,292	1,027	1,083	1,67	2	2,67
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	103	1	5	2,283	0,998	0,896	1,6	2	2,8
Malas relaciones sociales en el contexto académico	103	1	5	2,138	0,906	1,046	1,33	1,83	2,67

Los factores *Exámenes* y *Sobrecarga del estudiante*, con valores medios de 2,96 y 2,87 respectivamente, se encuentran muy próximos a los anteriores. Cabe destacar además las muy similares puntuaciones de ambos factores, ya que como se observa, la sobrecarga de trabajo es percibida prácticamente como una situación igual de estresante que los propios exámenes.

El factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, con una puntuación media de 2,13, es el que obtiene un valor más bajo, lo que supone que los universitarios que componen la muestra perciben como menos amenazante esta situación.

Para interpretar con mayor precisión los resultados obtenidos es necesario conocer además los indicadores de dispersión y forma. La desviación típica (DT) es la medida de dispersión más frecuentemente utilizada al venir ésta expresada en las mismas unidades que la distribución y nos permite conocer la variabilidad de los datos. Entre

los indicadores de forma cabe destacar el coeficiente de asimetría (As), que indica cómo los datos se reparten por encima y por debajo de la media (Etxeberría, J. Tejedor, F:J, 2005).

Vemos así que entre los factores con puntuaciones medias más altas, *Deficiencia metodológica del profesorado*, *Intervenciones en público* y *Exámenes* existe una alta dispersión (DT= 1,03; 1,18; 1,05 respectivamente) y por tanto un menor acuerdo en las respuestas de los encuestados, a excepción del factor *Sobrecarga del estudiante*, ante el que parece existir un mayor acuerdo (DT= 0,92). El factor con menor puntuación media, *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, es además sobre el que parece existir un mayor acuerdo de respuesta (DT=0,90).

En relación a la distribución de los datos alrededor de la media, el coeficiente de asimetría para los factores *Intervenciones en público* (As=0,037) y *Exámenes* (0,079) se aproxima a cero (situación que sólo ocurre en estos dos factores), lo que significa que en estos casos los datos se distribuyen de forma relativamente simétrica a ambos lados de la media. *Imposibilidad de participación en las decisiones académicas* y *Malas relaciones sociales en el contexto académico* son los factores que presentan un coeficiente de asimetría positivo más elevado (As= 1,08; 1,04), lo que significa que en estos casos los datos se acumulan en los valores más bajos de estos factores. De signo negativo y coeficiente bajo (As= - ,196) es la asimetría del factor *Deficiencia metodológica del profesorado*, lo que indica una concentración de los datos en los valores mayores de este factor.

b. Titulación de Fisioterapia

En un primer momento, cabe destacar que los resultados obtenidos en relación a las puntuaciones medias para cada uno de los factores que componen la Escala de Estresores Académicos (E-CEA) en los estudiantes de la titulación de Fisioterapia muestran una idéntica distribución con la obtenida en la titulación de Enfermería, es decir, que tanto los estudiantes de Enfermería como los de Fisioterapia aparecen como claramente similares en este sentido (ver Gráfico 6).

A continuación, se procederá al análisis más detallado de estas dimensiones (Tabla 16).

Tabla 16. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Fisioterapia.

	N	Min	Max	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Deficiencia metodológica del profesorado	74	1,25	5,00	3,268	1,021	-,050	2,50	3,166	4,083
Intervenciones en público	74	1,00	5,00	3,207	1,136	-,039	2,20	3,40	4,05
Exámenes	74	1,00	5,00	2,956	1,164	,189	2,00	2,875	3,75
Sobrecarga del estudiante	74	1,40	4,80	2,843	,769	,237	2,275	2,75	3,40
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	74	1,00	5,00	2,717	,940	,503	2,00	2,50	3,50
Baja autoestima académica	74	1,00	4,80	2,441	,854	,305	1,80	2,40	3,00
Imposibilidad de participación en decisiones académicas	74	1,00	5,00	2,400	1,032	,673	1,666	2,333	3,00
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	74	1,00	5,00	2,382	1,020	,638	1,60	2,20	3,10
Malas relaciones sociales en el contexto académico	74	1,00	4,33	2,159	,794	,610	1,625	2,1667	2,666

Se observan los factores *Deficiencia metodológica del profesorado* e *Intervenciones en Público*, con un valor medio de 3,26 y 3,20 respectivamente, como las dos situaciones académicas más valoradas como estresantes por los estudiantes de la titulación de Fisioterapia que forman parte de la muestra, siendo ligeramente superior la puntuación media de este último factor con respecto a la puntuación obtenida en la titulación de Enfermería (M=3,14).

Los factores *Exámenes* y *Sobrecarga del estudiante*, con valores medios de 2,95 y 2,84 respectivamente, obtienen puntuaciones medias muy próximas a los anteriores y prácticamente idénticas a las expresadas por los estudiantes de Enfermería. El factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, con una puntuación media de

2,15, es el que obtiene un valor más bajo, lo que supone que los universitarios que componen la muestra perciben como menos amenazante esta situación.

Tal y como ocurría en la titulación de Enfermería, entre los factores con puntuaciones medias más altas, *Deficiencia metodológica del profesorado*, *Intervenciones en público* y *Exámenes* existe una alta dispersión de los datos (DT= 1,02; 1,13; 1,16 respectivamente) y por tanto un menor acuerdo en las respuestas de los encuestados, a excepción del factor *Sobrecarga del estudiante*, que en este caso aparece como el factor menos disperso, es decir, sobre el que parece existir un mayor acuerdo de respuesta (DT= 0,76). El factor con menor puntuación media, *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, tiene una dispersión igualmente baja (DT=0,79).

En relación a la distribución de los datos alrededor de la media, cabe destacar que el coeficiente de asimetría para los *factores Deficiencia metodológica del profesorado* (As= - ,050) e *Intervenciones en público* (As= -,039) toman valores de signo negativo y coeficiente bajo, lo que significa que en estos casos los datos se acumulan en los valores mayores de ambos factores.

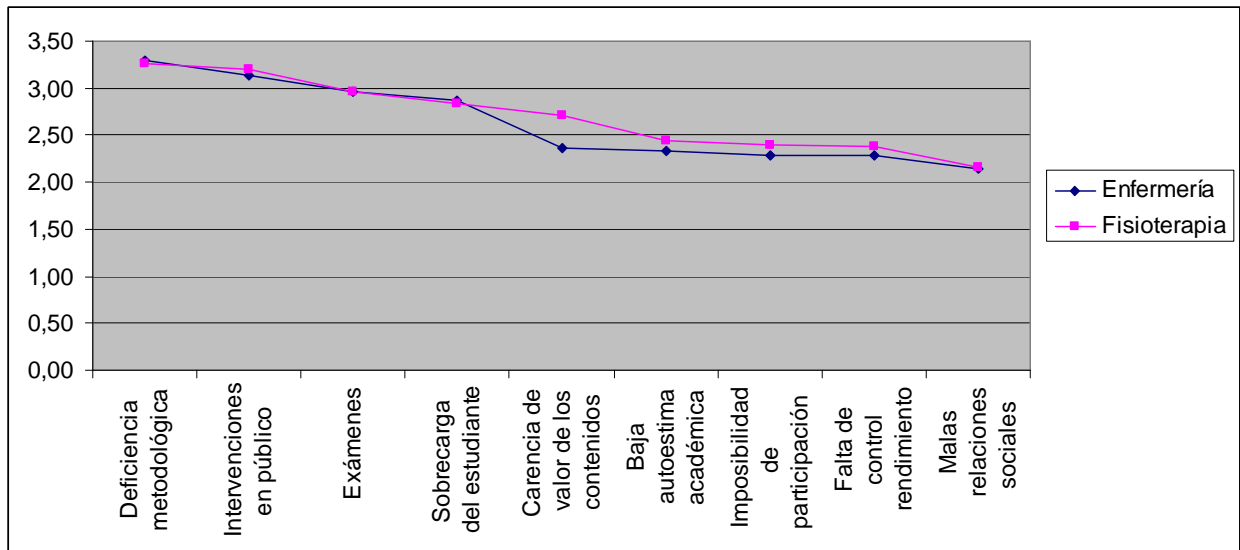


Gráfico 6. Puntuaciones medias estresores académicos en las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia.

c. Titulación de Podología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en los estudiantes de Podología para cada uno de los factores que componen la Escala de Estresores Académicos (E-CEA) aparecen reflejados en la Tabla 17.

Tabla 17. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Podología.

	N	Min	Max	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Deficiencia metodológica del profesorado	59	1,1	5	3,23	1,01	0,04	2,42	3,25	4,08
Intervenciones en público	59	1	5	3,12	1,13	-0,04	2,25	3,00	4,25
Exámenes	59	1	5	3,06	1,13	0,18	2,00	3,00	4,00
Sobrecarga del estudiante	59	1	4,9	2,91	1,03	0,22	2,20	2,80	3,70
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	59	1	5	2,83	1,03	0,25	1,75	3,00	3,75
Baja autoestima académica	59	1	5	2,65	1,28	0,56	1,67	2,33	3,67
Imposibilidad de participación en decisiones académicas	59	1	5	2,38	0,92	0,81	1,80	2,20	2,80
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	59	1	4	2,35	0,76	0,15	1,80	2,40	2,80
Malas relaciones sociales en el contexto académico	59	1	3,83	1,73	0,75	1,18	1,17	1,50	2,17

Son los factores *Deficiencia metodológica del profesorado* (M= 3,30), *Intervenciones en Público* (M=3,28), *Sobrecarga del estudiante* (M= 3,22) y *Exámenes* (M= 3,04) las situaciones del contexto académico que más estrés producen en los estudiantes de Podología.

Estas 4 fuentes de estrés son comunes a todas las titulaciones hasta ahora expuestas, con la única diferencia de que en el caso de los estudiantes de Podología la sobrecarga de trabajo a la que deben hacer frente a diario es considerada como más estresante que las propias pruebas de evaluación. Esta situación vendría a reforzar la idea expuesta en el marco teórico de esta investigación, que posteriormente será más

ampliamente discutida, en relación a la pertinencia reseñada por algunos autores (Jones y Frydenberg, 1999; Ryan, 2009) de no considerar como sinónimos el estrés académico y el estrés de evaluación.

El factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, con una puntuación media de 1,94, vuelve a ser el factor que toma un valor más bajo, observándose además en este caso una puntuación inferior a la obtenida en la titulación de Enfermería (M=2,13) y Fisioterapia (M=2,15).

En este caso se observa además que los datos son en general muy dispersos en relación a la media, especialmente para los factores *Deficiencia metodológica del profesorado* (DT=1,226) e *Intervenciones en público* (DT=1,228). En el lado opuesto aparece de nuevo el factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico* (DT= ,91).

En relación a la distribución de los datos alrededor de la media, el coeficiente de asimetría para el factor *Exámenes* (As= 0,031) se aproxima a cero, lo que significa que en este caso los datos se distribuyen de forma casi simétrica a ambos lados de la media. *Malas relaciones sociales en el contexto académico* es el factor que presenta un coeficiente de asimetría positivo más elevado (As= 1,275), lo que significa que en este caso los datos se acumulan en los valores menores de este factor. De signo negativo y coeficiente bajo (As= - ,135; -,220; -,298) es la asimetría de los factores *Deficiencia metodológica del profesorado*, *Intervenciones en público* y *Sobrecarga del estudiante*, lo que indica una concentración de los datos en los valores más elevados de estos factores.

Como puede observarse además en el Gráfico 7, son estos estudiantes quienes refieren, por lo general, unas puntuaciones medias más elevadas, puntuando en 4 de los nueve factores por encima de 3 ("Bastantes veces"), frente a sólo los dos factores que así lo hacían en las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia.

d. Titulación de Terapia Ocupacional.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en los estudiantes de Terapia Ocupacional para cada uno de los factores que componen la Escala de Estresores Académicos (E-CEA) aparecen reflejados en la tabla 18.

Las principales fuentes de estrés en los estudiantes de Terapia Ocupacional vuelven a ser comunes a todas las titulaciones objeto de este estudio, con la única diferencia de que en el caso de estos estudiantes, y en contraposición sobre todo a lo que ocurría con los estudiantes de Podología, los exámenes aparecen como estresor de mayor fuerza. Esta situación, tal y como se comentará posteriormente, es la esperada si atendemos a los resultados de estudios ya existentes (Martín, 2007; Feldman y cols., 2008; González, 2008; Evans y Nelly, 2004).

Tabla 18. Análisis descriptivo de E-CEA en la titulación de Terapia Ocupacional.

	N	Min	Max	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Deficiencia metodológica del profesorado	59	1,1	5	3,234	1,01	0,039	2,42	3,25	4,08
Intervenciones en público	59	1	5	3,122	1,13	-0,041	2,25	3	4,25
Exámenes	59	1	5	3,061	1,13	0,179	2	3	4
Sobrecarga del estudiante	59	1	4,9	2,909	1,03	0,221	2,2	2,8	3,7
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	59	1	5	2,831	1,03	0,246	1,75	3	3,75
Baja autoestima académica	59	1	5	2,647	1,28	0,555	1,67	2,33	3,67
Imposibilidad de participación en decisiones académicas	59	1	5	2,383	0,92	0,808	1,8	2,2	2,8
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	59	1	4	2,35	0,76	0,154	1,8	2,4	2,8
Malas relaciones sociales en el contexto académico	59	1	3,83	1,732	0,75	1,179	1,17	1,5	2,17

El factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, con una puntuación media de 1,73, vuelve a ser el factor que toma un valor más bajo, observándose además en este que toma la puntuación más baja de las cuatro titulaciones.

Al igual que ocurría en la titulación de Podología, los datos son, en general, bastante dispersos en relación a la media, especialmente para los factores *Imposibilidad de participación en las decisiones académicas* (DT=1,27), *Intervenciones en público* (DT=1,3) y *Exámenes* (DT= 1,12). El factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico* (DT= ,75) aparece al igual que en el resto de titulaciones como el menos disperso.

En relación a la distribución de los datos alrededor de la media, el coeficiente de asimetría para el factor *Deficiencia metodológica del profesorado* (As= 0,039) se aproxima a cero, lo que significa que en este caso los datos se distribuyen de forma casi simétrica a ambos lados de la media. *Malas relaciones sociales en el contexto académico* es el factor que presenta un coeficiente de asimetría positivo más elevado (As= 1,179), lo que significa que en este caso los datos se acumulan en los valores menores de este factor. De signo negativo y coeficiente bajo (As= -,041) es la asimetría del factor *Exámenes*, lo que indica una concentración de los datos en los valores más elevados de estos factores.

Como se ilustra en el gráfico 7, es en esta titulación donde el factor *Exámenes* aparece como el segundo factor con mayor puntuación media obtenida (M=3,12), es decir, que son los estudiantes de Terapia Ocupacional quienes parecen percibir las pruebas de evaluación como más amenazantes para la consecución de sus objetivos académicos. Entre las otras situaciones generadoras de estrés referidas hay que destacar de nuevo el factor *Deficiencia metodológica del profesorado* (M= 3,23), *Intervenciones en público* (M=3,06) y *Sobrecarga del estudiante* (M= 2,90).

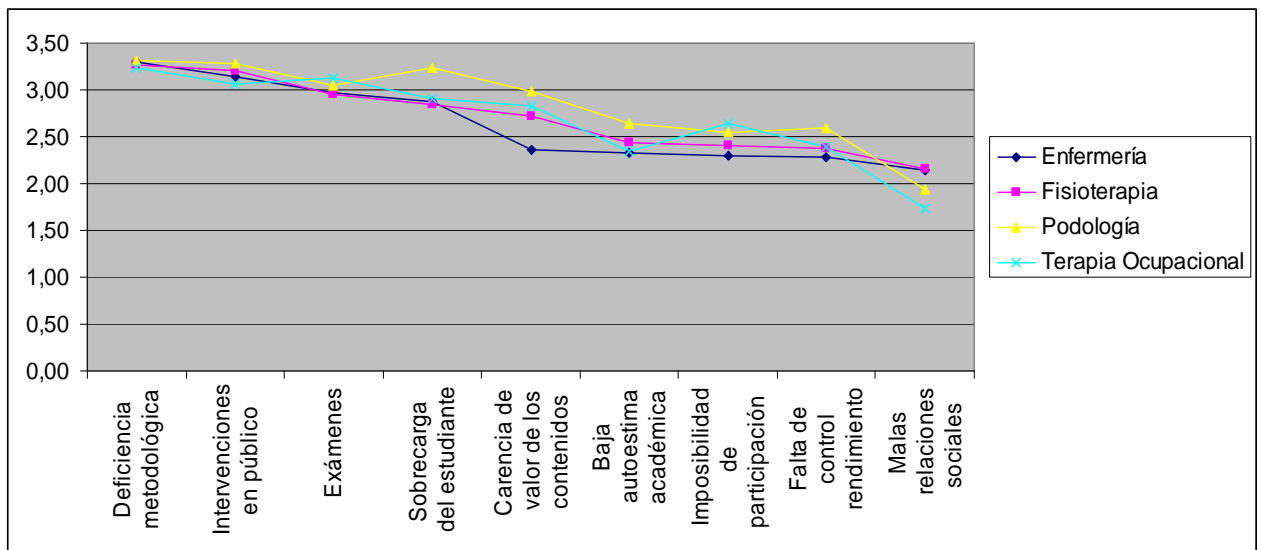


Gráfico 7. Puntuaciones medias estresores académicos en las titulaciones de estudio.

Una vez analizados descriptivamente los resultados relativos a los estresores académicos referidos por las cuatro titulaciones estudiadas, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de medias mediante la prueba ANOVA para un factor junto con la prueba post-hoc de Scheffé, a través del que se pretende conocer la existencia o no de diferencias significativas entre los distintos grupos, o lo que es lo mismo, si los cuatro grupos son homogéneos entre sí en la percepción de estresores académicos. Para dar respuesta a esta cuestión se tomará como criterio de significación estadístico el valor $p=0,05$. Los hallazgos obtenidos a través de la prueba paramétrica ANOVA son los que se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19. Prueba ANOVA estresores académicos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Deficiencia metodológica del profesorado	Inter-grupos	,237	3	,079	,071	,975
	Intra-grupos	295,518	267	1,107		
	Total	295,755	270			
Sobrecarga del estudiante	Inter-grupos	3,997	3	1,332	1,603	,189
	Intra-grupos	221,966	267	,831		
	Total	225,963	270			
Intervenciones en público	Inter-grupos	1,359	3	,453	,331	,803
	Intra-grupos	364,915	267	1,367		
	Total	366,274	270			
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Inter-grupos	7,987	3	2,662	3,712	,012
	Intra-grupos	191,493	267	,717		
	Total	199,480	270			
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	Inter-grupos	2,551	3	,850	,865	,460
	Intra-grupos	262,476	267	,983		
	Total	265,027	270			
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	Inter-grupos	13,843	3	4,614	4,805	,003
	Intra-grupos	256,417	267	,960		
	Total	270,260	270			
Baja autoestima académica	Inter-grupos	2,803	3	,934	1,214	,305
	Intra-grupos	205,468	267	,770		
	Total	208,271	270			
Exámenes	Inter-grupos	1,190	3	,397	,316	,814
	Intra-grupos	334,687	267	1,254		
	Total	335,876	270			
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Inter-grupos	5,297	3	1,766	1,434	,233
	Intra-grupos	328,736	267	1,231		
	Total	334,032	270			

A través de estos resultados podemos interpretar que las cuatro titulaciones pueden considerarse homogéneas en cuanto a la percepción de estresores académicos, a excepción de los factores *Malas relaciones sociales en el contexto académico* y *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*, donde sí se observan diferencias significativas entre los grupos ($p = ,012$ y $,003$ respectivamente). A través de la prueba de Scheffé (Tabla 20) obtenemos un mayor detalle de esta diferencia estadística.

Tabla 20. Prueba de Scheffé estresores académicos.

Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Enfermería	Fisioterapia	-,02107	,12905	,999	-,3842	,3420
		Podología	,19598	,16569	,706	-,2702	,6621
		Terapia Ocupacional	,40720*	,13827	,036	,0182	,7962
	Fisioterapia	Enfermería	,02107	,12905	,999	-,3420	,3842
		Podología	,21705	,17373	,669	-,2717	,7058
		Terapia Ocupacional	,42827*	,14781	,041	,0124	,8441
	Podología	Enfermería	-,19598	,16569	,706	-,6621	,2702
		Fisioterapia	-,21705	,17373	,669	-,7058	,2717
		Terapia Ocupacional	,21122	,18069	,714	-,2971	,7196
	Terapia Ocupacional	Enfermería	-,40720*	,13827	,036	-,7962	-,0182
		Fisioterapia	-,42827*	,14781	,041	-,8441	-,0124
		Podología	-,21122	,18069	,714	-,7196	,2971
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	Enfermería	Fisioterapia	-,34275	,14934	,156	-,7629	,0774
		Podología	-,60398*	,19174	,021	-1,1434	-,0645
		Terapia Ocupacional	-,45591*	,16000	,046	-,9061	-,0058
	Fisioterapia	Enfermería	,34275	,14934	,156	-,0774	,7629
		Podología	-,26123	,20104	,640	-,8268	,3044
		Terapia Ocupacional	-,11317	,17104	,932	-,5944	,3680
	Podología	Enfermería	,60398*	,19174	,021	,0645	1,1434
		Fisioterapia	,26123	,20104	,640	-,3044	,8268
		Terapia Ocupacional	,14806	,20908	,918	-,4402	,7363
	Terapia Ocupacional	Enfermería	,45591*	,16000	,046	,0058	,9061
		Fisioterapia	,11317	,17104	,932	-,3680	,5944
		Podología	-,14806	,20908	,918	-,7363	,4402

Se observa que para el factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico* es la titulación de Terapia Ocupacional la que se muestra diferente con respecto a las titulaciones de Fisioterapia y Enfermería ya que puntúa de forma significativa por debajo de estas dos titulaciones para ese factor (ver Gráfico 8). Este hallazgo podría interpretarse en el sentido de que es en esta titulación donde existen un mejor ambiente académico o que son estos estudiantes universitarios los que perciben este factor como menos amenazante para la consecución de sus objetivos académicos.

En el caso del factor Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y *estudio* se observa que es la titulación de Enfermería la que se muestra diferente con respecto a las titulaciones de Podología y Terapia Ocupacional en el sentido de que es en esta primera titulación donde ese factor puntúa de forma más baja (ver Gráfico 9). Este hecho igualmente podría interpretarse como que son los estudiantes de Enfermería los que más perciben que las materias a estudiar son interesantes y las valoran más positivamente o que frente a los estudiantes de las otras dos titulaciones interpretan que ese factor no supone una amenaza para la consecución de sus objetivos académicos, lo que en principio parece menos probable.

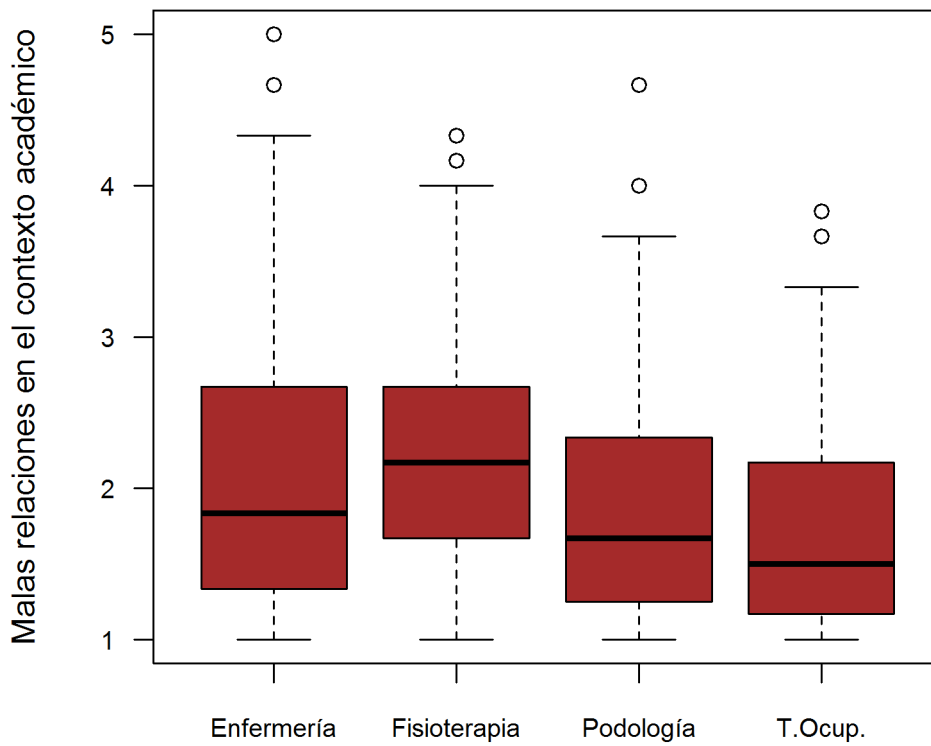


Gráfico 8. Puntuaciones medias factor Malas relaciones sociales en el contexto académico según titulaciones.

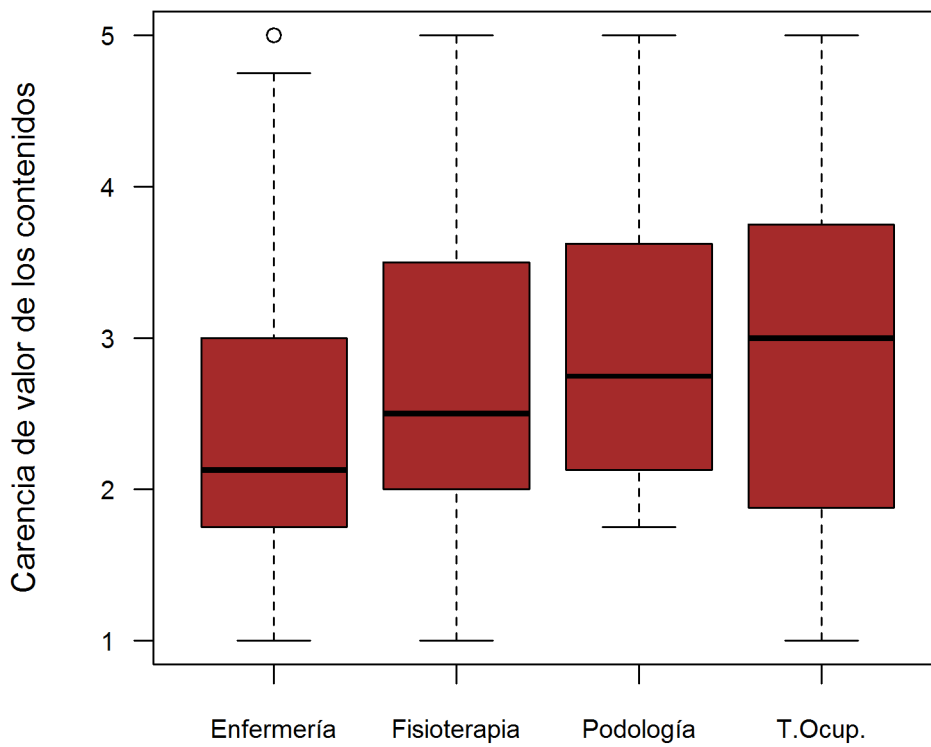


Gráfico 9. Puntuaciones medias factor Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio según titulaciones.

Finalmente se procederá a hacer un análisis comparativo de los resultados diferenciando los grupos en función de una serie de variables descriptivas que según la bibliografía existente pudieran mediar en la percepción subjetiva del estrés. Estas variables son el curso académico y el género.

8.1.2 Comparación según cursos de las circunstancias del contexto académico percibida como generadoras de estrés.

El curso académico ha sido, junto con el género, una de las variables que más interés han suscitado en la investigación relativa al estrés académico en universitarios. Por ello, en la presente investigación se han comparado también los resultados atendiendo al curso académico en el que se encuentra el estudiante matriculado. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de varianza mediante la prueba paramétrica ANOVA junto con la prueba post-hoc de Scheffé. Se tomará igualmente como criterio de significación estadístico el valor $p=0,05$. Los hallazgos obtenidos a través de estas pruebas demuestran que no existen diferencias significativas en la percepción de estresores académicos tomando como criterio el curso académico, es decir, que la muestra de estudiantes universitarios analizada se muestra homogénea en cuanto a las situaciones del contexto académico que les resultan estresantes y en la medida en qué lo hacen, no existiendo diferencias entre los distintos cursos académicos para ninguna de las dimensiones estudiadas, esto es:

- Deficiencia metodológica del profesorado ($F_{2, 269}=0,147$; $p=0,864$)
- Sobrecarga del estudiante ($F_{2, 269}=2,589$; $p=0,077$)
- Intervenciones en público ($F_{2, 269}=0,401$; $p=0,670$)
- Malas relaciones sociales en el contexto académico ($F_{2, 269}=0,187$; $p=0,829$) Falta de control sobre el propio rendimiento académico ($F_{2, 269}=1,079$; $p=0,342$) Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio ($F_{2, 269}=1,079$; $p=0,141$)
- Baja autoestima académica ($F_{2, 269}=1,945$; $p=0,145$)
- Exámenes ($F_{2, 269}=0,128$; $p=0,880$)
- Imposibilidad de participar en las decisiones académicas ($F_{2, 269}=1,109$; $p=0,331$)

El primer curso aparece descrito en numerosas investigaciones como un factor de riesgo en la percepción de estresores académicos (Polo, Hernández y Pozo, 1996. Martín, Lavín, Figueroa et al. 2005. Struthers, Perry & Menec, 2000. Michie, Glachan & Bray, 2001). Los resultados obtenidos en este trabajo no se corresponden con esa situación, ya que como se ha visto, el primer curso se comporta de forma similar al segundo y tercer curso.

8.1.3 Circunstancias del contexto académico percibidas como generadoras de estrés según género.

El sexo femenino se ha asociado a mayores niveles de estrés académico percibido y respuestas de estrés (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira, 2008. Michie, Glachan & Bray, 2001. Misra & Castillo, 2004). De igual forma, aparece asociado a un mayor riesgo de sufrir trastornos ansioso-depresivos en estudiantes universitarios en comparación con el sexo masculino (Balanza, Morales y Guerrero, 2009. Sin embargo, también existen estudios donde el género femenino no parece estar asociado a una mayor percepción de estresores académicos (Jones & Frydenberg 1999. Huan, See, Ang & Har, 2006. Matheny, Roque-Tovar, Curlette (2008).

Para analizar el posible efecto mediador del género femenino en la percepción de estresores académicos se ha llevado a cabo una comparación de medias siguiendo la prueba T-Student para muestras independientes (Tabla 21). Los hallazgos demuestran que efectivamente el género femenino está asociado a una mayor percepción de estresores académicos para todos los factores excepto para el factor Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudios, donde no existe diferencia entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres.

Tabla 21. Prueba T-Student género y estresores académicos.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Deficiencia metodológica del profesorado	No se han asumido varianzas iguales	,067	,795	,000	,39418	1,00214
Sobrecarga del estudiante	No se han asumido varianzas iguales	,741	,390	,000	,38946	,87657
Intervenciones en público	Se han asumido varianzas iguales	1,464	,227	,000	,53550	1,14752
Malas relaciones sociales en el contexto académico	No se han asumido varianzas iguales	,952	,330	,005	,10402	,56649
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	No se han asumido varianzas iguales	2,669	,103	,000	,21188	,72813
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	No se han asumido varianzas iguales	1,640	,201	,865	-,24827	,29513
Baja autoestima académica	No se han asumido varianzas iguales	2,627	,106	,000	,33383	,76176
Exámenes	Se han asumido varianzas iguales	5,027	,026	,000	,87015	1,45459
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	No se han asumido varianzas iguales	,853	,357	,029	,03546	,63813

Hay que destacar además que los niveles de significación estadística bilateral toman valores muy bajos, lo que indica una fuerte asociación entre la variable género femenino y la percepción de estresores académicos tal y como también puede observarse más claramente en los gráficos 7-14. Si analizamos detenidamente dichos gráficos, podemos concluir que esta asociación aparece muy marcada sobre todo para los factores *Deficiencia metodológica del profesorado* (Gráfico 10), *Sobrecarga del estudiante* (Gráfico 11), *Intervenciones en público* (Gráfico 12) y *Exámenes* (Gráfico 16).

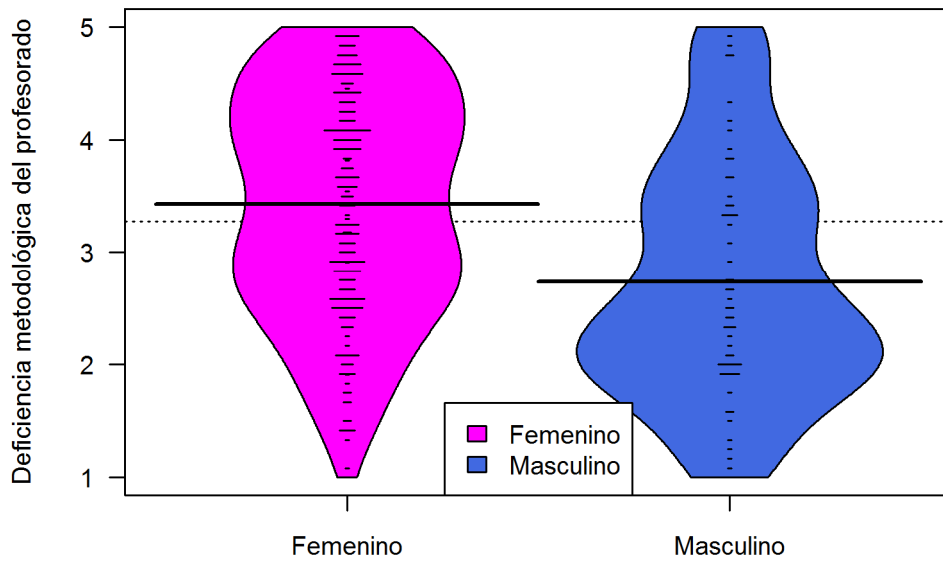


Gráfico 10. Deficiencia metodológica del profesorado y género.

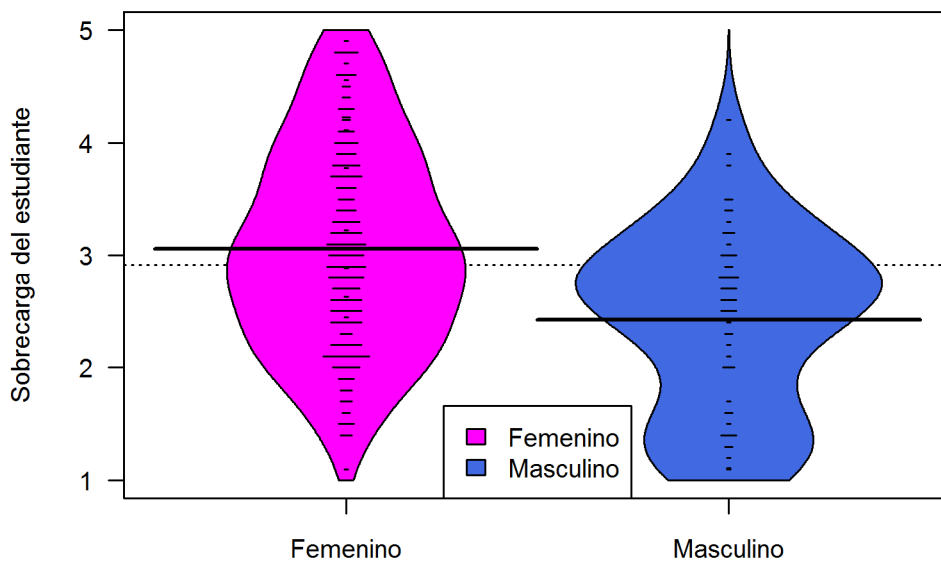


Gráfico 11. Sobrecarga del estudiante y género.

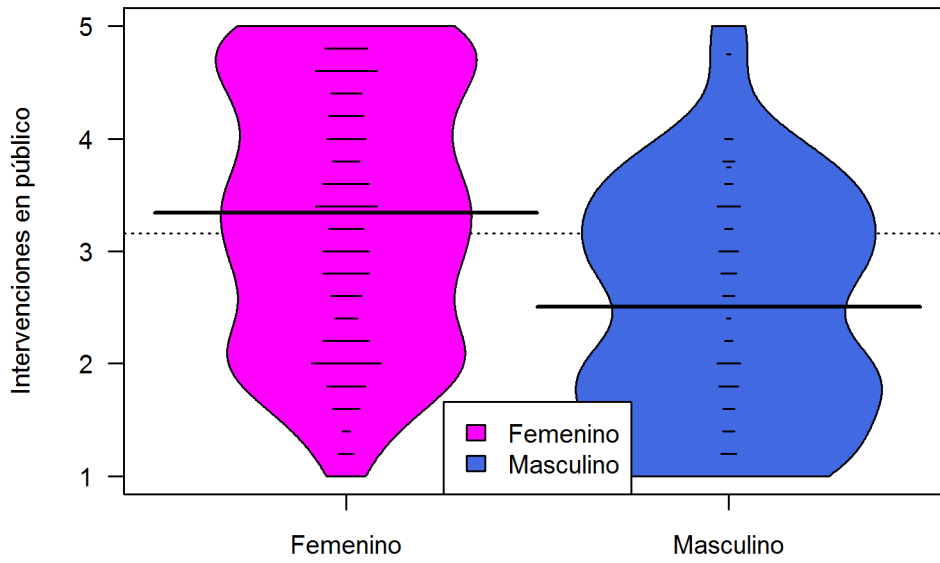


Gráfico 12. Intervenciones en público y género.

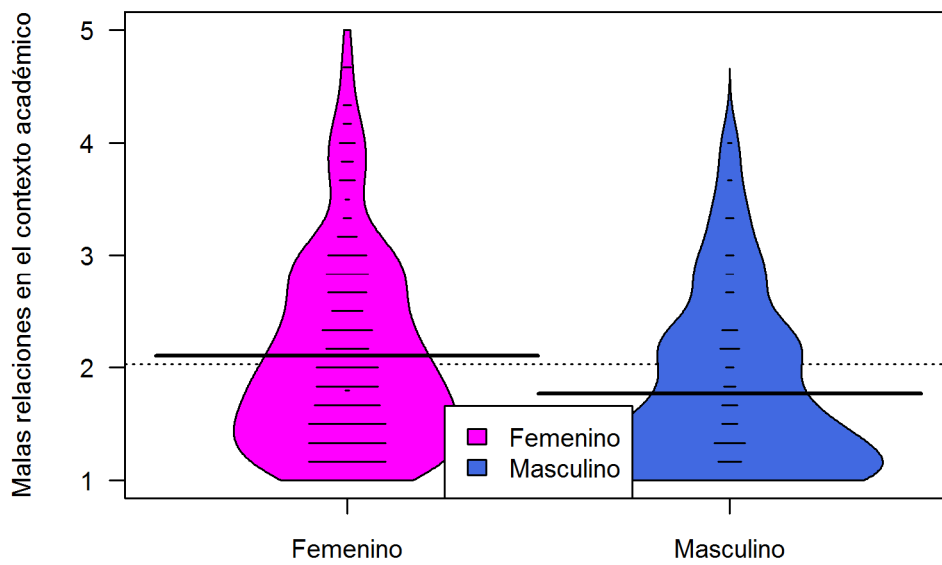


Gráfico 13. Malas relaciones sociales en el contexto académico y género.

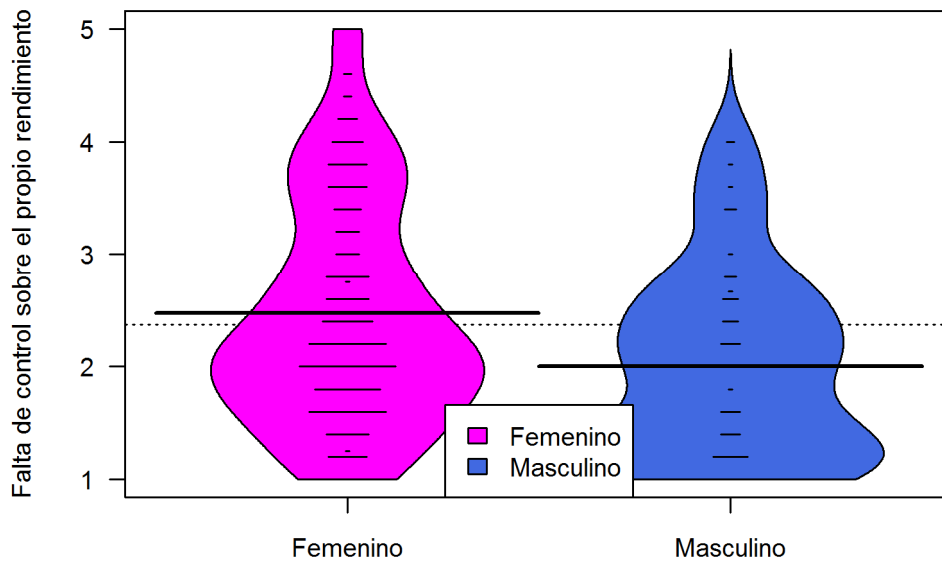


Gráfico 14. Falta de control sobre el propio rendimiento y género.

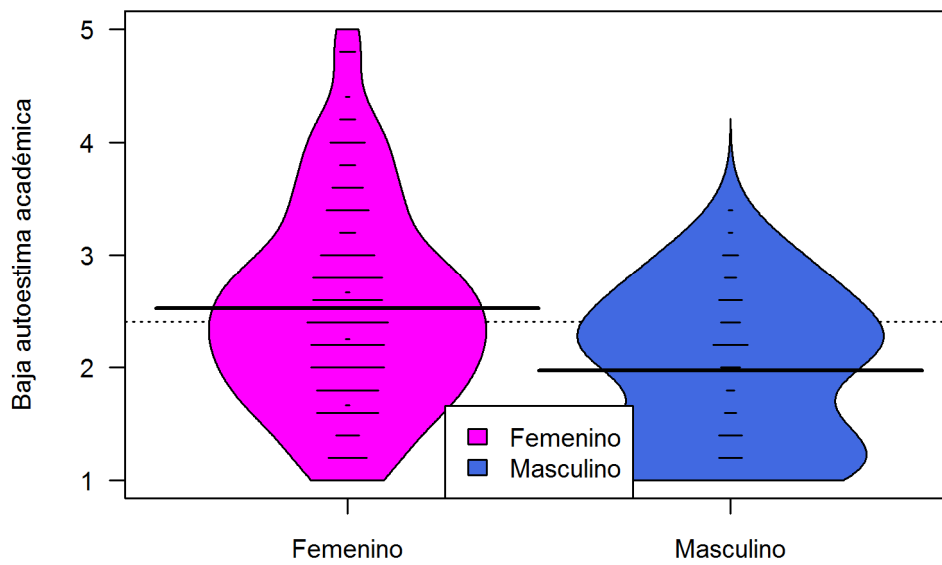


Gráfico 15. Baja autoestima académica y género.

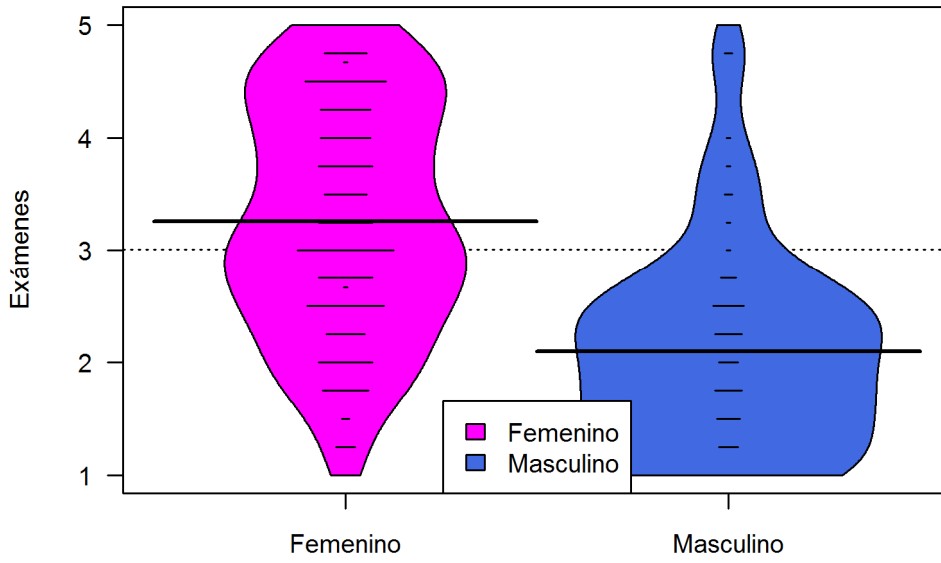


Gráfico 16. Exámenes y género.

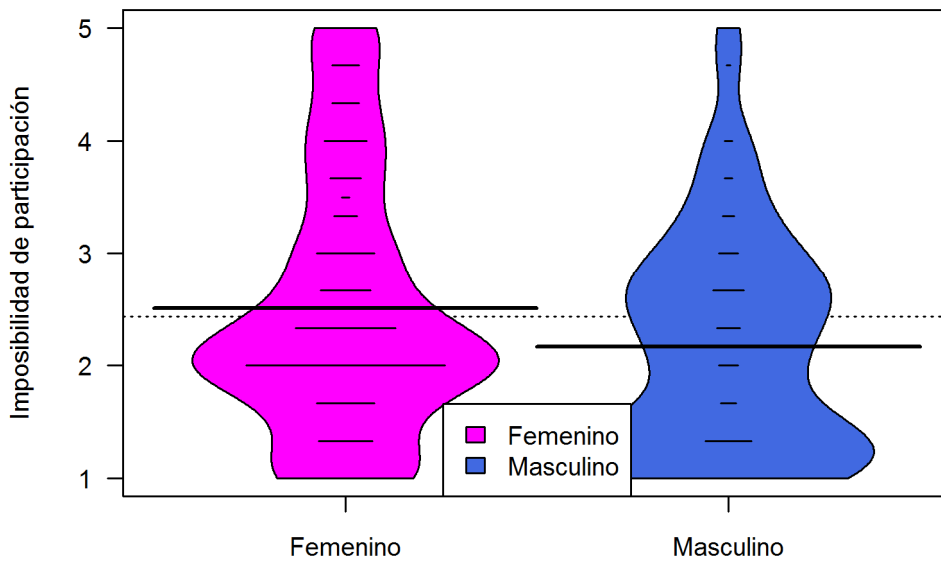


Gráfico 17. Imposibilidad de participar en las decisiones académicas y género.

Podemos afirmar que las mujeres y los varones no experimentan el estrés académico de la misma manera. Una posible explicación podría encontrarse en el hecho de que las mujeres suelen dirigirse más hacia el manejo de las emociones, en tanto los varones prefieren embarcarse en la solución de problemas. En congruencia con estos modos diferenciados de procesamiento y afrontamiento, las mujeres desarrollan más estados de depresión, suelen atribuir más frecuentemente sus fracasos a factores internos, elaboran apreciaciones más pesimistas acerca de sus propias capacidades y muestran una tendencia a generalizar una deficiencia específica a otras áreas de su vida (Larsen & Diener, 1987; Extemera, Durán y Rey, 2007).

Variaciones en la sensibilidad a lo largo del ciclo menstrual, los distintos significados que atribuyen a un mismo problema, el modo en que afrontan las dificultades, así como una distinta visión de la vida en general, son otros factores importantes que pudieran estar en la base de esta diferencia (Ramírez, 2001).

Por último, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de los resultados tomando como criterios de diferenciación el resto variables descriptivas sociodemográficas y socioeducativas contempladas en este estudio a saber: edad, residencia familiar, vida laboral, otras obligaciones, repetidor, vía de ingreso y opción de matrícula, no encontrándose ninguna relación significativa entre estas mismas y la percepción de estresores académicos. La variable metodología de enseñanza aprendizaje será analizada más adelante, tal y como se contempla en los objetivos de este estudio.

8.2 Objetivo específico número dos: Identificar y analizar qué síntomas característicos de la respuesta de estrés son referidos por los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.

Para efectuar una aproximación lo más precisa posible a este objetivo se llevará a cabo un análisis de la tendencia central, dispersión y forma de la distribución para cada uno de los síntomas característicos de la respuesta de estrés referidos en cada una de las titulaciones objeto de estudio. Posteriormente se llevará a cabo un análisis de varianza tipo ANOVA y un análisis correlacional entre síntomas y las variables descriptivas que han sido contempladas. Por último se analizarán las relaciones entre estresores y síntomas propios de la respuesta de estrés con el objeto de conocer mejor qué estresores académicos repercuten en mayor medida sobre el bienestar de los estudiantes universitarios.

8.2.1 Síntomas característicos de la respuesta de estrés referidos por los estudiantes según titulación.

a. Titulación de Enfermería

En relación a los resultados obtenidos en el análisis descriptivo correspondiente a la Escala de Respuesta de Estrés (R-CEA) en la titulación de Enfermería, cabe destacar que las medias obtenidas no superan en ningún caso el valor 3, lo que representa una frecuencia de padecer estos síntomas de “Alguna vez”, hecho que permite afirmar que, en general, los niveles de malestar percibidos e informados por los estudiantes universitarios de Enfermería no son elevados (Tabla 22).

Como se puede apreciar en el Gráfico 18 que la puntuación media relativa al factor *Agotamiento físico* es la más alta, siendo la respuesta de *Dificultades con el sueño* el factor que ocupa el último lugar en la serie.

Para interpretar con mayor precisión los resultados obtenidos es necesario conocer además los indicadores de dispersión y forma. Vemos así que es en los factores con puntuaciones medias más altas, *Agotamiento físico* e *Irascibilidad* donde existe mayor

dispersión de respuesta (DT= 1,04; 1,01 respectivamente). El factor con menor puntuación media, *Dificultades con el sueño* es además sobre el que parece existir un mayor acuerdo de respuesta (DT=0,81).

En relación a la distribución de los datos alrededor de la media, el coeficiente de asimetría para el factor *Agotamiento físico* es el que más se aproxima a cero (As= ,162) lo que significa que en este caso los datos se distribuyen de forma relativamente simétrica a ambos lados de la media. *Dificultades con el sueño* es el factor que presenta un coeficiente de asimetría positivo más elevado (As= 1,191), lo que significa que en este caso los datos se acumulan en los valores más bajos de este factor.

Tabla 22. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Enfermería.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Agotamiento físico	100	1,00	5,00	2,9480	1,04664	,162	2,0000	2,8000	3,6000
Irascibilidad	100	1,00	5,00	2,2050	1,01029	,789	1,2500	2,0000	3,0000
Agitación	100	1,00	5,00	2,2050	,93926	,674	1,5000	2,0000	2,9375
Pensamientos negativos	100	1,00	5,00	2,1975	,98428	,821	1,5000	2,0000	2,7500
Dificultades con el sueño	100	1,00	5,00	1,9285	,81941	1,191	1,2000	1,8000	2,3625

b. Titulación de Fisioterapia.

Los resultados obtenidos para cada uno de los factores que componen la Escala de Respuesta de estrés (R-CEA) en la titulación de Fisioterapia aparecen reflejados en la Tabla 23. Al igual que ocurría en la titulación de Enfermería, es el factor *Agotamiento físico* el que presenta una puntuación media mayor, siendo en este caso ligeramente superior a la informada por los estudiantes de Enfermería. De igual forma, ambas titulaciones también coinciden en el factor al que puntúan de forma más baja, *Dificultades con el sueño* (Gráfico 18). A diferencia de lo que ocurría en el caso anterior, los estudiantes de Fisioterapia refieren respuestas cognitivas (*Pensamientos negativos*) entre los principales síntomas de estrés, mientras que los estudiantes de Enfermería informaban mayoritariamente de síntomas físicos (*Agotamiento físico*, *Agitación*) y comportamentales (*Irascibilidad*).

Tabla 23. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Fisioterapia.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Agotamiento físico	73	1,00	5,00	3,0466	,98066	,358	2,4000	2,8000	3,8000
Pensamientos negativos	73	1,00	5,00	2,3699	1,08101	,754	1,5000	2,0000	3,0000
Irascibilidad	73	1,00	5,00	2,1747	,99013	1,044	1,5000	2,0000	2,5000
Agitación	73	1,00	4,25	2,0947	,77484	,764	1,5000	2,0000	2,5000
Dificultades con el sueño	73	1,00	4,40	2,0658	,95455	,925	1,2000	1,8000	2,7000

En cuanto a la dispersión de los datos, es precisamente el factor *Pensamientos negativos* donde existe una mayor dispersión (DT=1,04) y una acumulación de casos en los valores más bajos según indica su índice de asimetría. El factor *Agotamiento físico* sigue siendo para este conjunto de datos el menos disperso y en el que los datos se distribuyen de forma más simétrica.

Finalmente cabe destacar que, al igual que ocurría en la titulación de Enfermería, las medias obtenidas para cada factor sólo superan ligeramente en un caso el valor 3, lo que indica que, en general, los niveles de malestar psicofisiológico percibidos e informados por los estudiantes universitarios de Fisioterapia no son elevados.

c. Titulación de Podología

Los resultados obtenidos para cada uno de los factores que componen la Escala de Respuesta de estrés (R-CEA) en la titulación de Podología aparecen reflejados en la Tabla 24. En este caso, los valores medios obtenidos para cada factor no superan en ningún caso el valor 3, lo que como ya se ha comentado indica una frecuencia informada de estos síntomas de “Alguna vez”.

Tabla 24. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Podología.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Agotamiento físico	34	1,00	5,00	2,8765	,97485	,088	2,1500	2,8000	3,6000
Dificultades con el sueño	34	1,00	5,00	2,4706	1,19177	,548	1,3500	2,2000	3,1000
Agitación	34	1,00	5,00	2,3676	1,05032	,763	1,6875	2,1250	3,0625
Irascibilidad	34	1,00	5,00	2,2794	1,09711	,769	1,2500	2,0000	3,0000
Pensamientos negativos	34	1,00	5,00	2,2770	1,02468	,579	1,4375	2,1250	3,0000

Las respuestas físicas (*Agotamiento físico*, *Agitación*) siguen siendo los síntomas más referidos (Gráfico 18). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en las dos titulaciones anteriores, los estudiantes de Podología son los que refieren tener más *Dificultades con el sueño* y en contraposición los que menos respuestas cognitivas informan (Pensamientos negativos). Los datos son, por lo general, bastante dispersos, con desviaciones típicas superiores al valor 1 en cuatro de los cinco factores. Esta misma situación también estaba presente para el caso de los estresores académicos informados por estos estudiantes.

En relación a la distribución de los datos alrededor de la media, el coeficiente de asimetría para el factor Agotamiento físico (0,088) se aproxima a cero, lo que significa que en este caso los datos se distribuyen de forma casi simétrica a ambos lados de la media.

d. Titulación de Terapia Ocupacional

Los resultados obtenidos para cada uno de los factores que componen la Escala de Respuesta de estrés (R-CEA) en la titulación de Terapia Ocupacional aparecen reflejados en la Tabla 25. Como se refleja en la misma, los niveles de malestar psicofisiológico percibidos e informados por estos estudiantes no son elevados, situación que como ya se ha comentado, es común a todas las titulaciones objeto de estudio.

Tabla 25. Análisis descriptivo R-CEA en la titulación de Terapia Ocupacional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Agotamiento físico	56	1,00	5,00	2,7500	1,07145	,244	1,8500	2,8000	3,6000
Agitación	56	1,00	4,75	2,0491	,99020	,850	1,2500	1,7500	2,7500
Pensamientos negativos	56	1,00	4,75	2,0491	1,01737	,727	1,0000	2,0000	2,7500
Dificultades con el sueño	56	1,00	5,00	2,0143	,86032	1,135	1,4000	1,9000	2,4000
Irascibilidad	56	1,00	4,75	1,9688	1,01585	1,149	1,0000	1,7500	2,5000

Las respuestas físicas siguen siendo las mayoritariamente *informadas* (*Agotamiento físico, Agitación*), mientras que el factor *Irascibilidad* es el que toma una menor puntuación media (Gráfico 18). Se puede observar además que la dispersión de los datos con respecto a la media es moderada existiendo una acumulación de casos en los valores más bajos de los factores a excepción del factor *Agotamiento físico*.

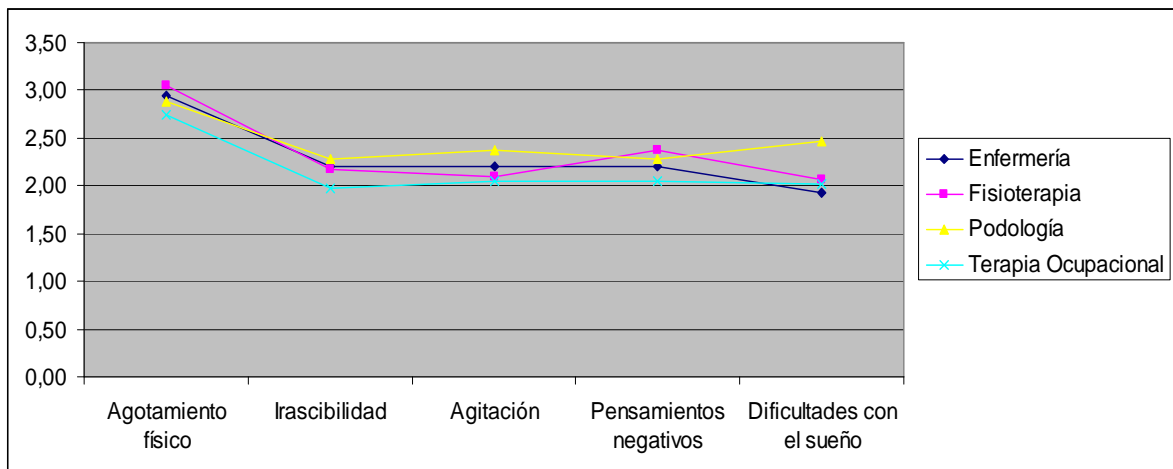


Gráfico 18. Puntuaciones medias respuestas de estrés informadas en cada titulación.

En conclusión, los síntomas de estrés percibidos e informados por los estudiantes de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud estudiadas toman por lo general valores bajos, lo que nos permite afirmar que los niveles de malestar psicofisiológico en la muestra de estudio no son elevados. Dentro de esta sintomatología, los estudiantes encuestados refieren sobre todo agotamiento físico, lo que podría tener su explicación en el hecho de que se procedió a la recogida de datos en el mes de mayo, es decir, estando ya el curso académico bastante avanzado.

Una vez analizados descriptivamente los resultados relativos a los síntomas de estrés informados por las cuatro titulaciones estudiadas, se ha llevado a cabo un análisis de varianza para un factor tipo ANOVA junto con la prueba post-hoc de Sheffé. Mediante estas pruebas paramétricas se pretende conocer la existencia o no de diferencias significativas entre los distintos grupos, o lo que es lo mismo, si los cuatro grupos son homogéneos entre sí. Para dar respuesta a esta cuestión se tomará como criterio de significación estadístico el valor $p= 0,05$. Los hallazgos obtenidos en la prueba ANOVA (Tabla 26) demuestran que sólo existen diferencias significativas en la sintomatología referida por las cuatro titulaciones para el factor Dificultades con el sueño ($p= ,032$).

Tabla 26. Prueba ANOVA para los síntomas de estrés según titulaciones.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Agitación física	Inter-grupos	2,927	3	,976	,928	,428
	Intra-grupos	272,192	259	1,051		
	Total	275,119	262			
Dificultades con el sueño	Inter-grupos	7,574	3	2,525	2,977	,032
	Intra-grupos	219,655	259	,848		
	Total	227,229	262			
Irrascibilidad	Inter-grupos	2,747	3	,916	,884	,450
	Intra-grupos	268,112	259	1,035		
	Total	270,858	262			
Pensamientos negativos	Inter-grupos	3,432	3	1,144	1,091	,354
	Intra-grupos	271,627	259	1,049		
	Total	275,059	262			
Agitación	Inter-grupos	2,667	3	,889	1,042	,374
	Intra-grupos	220,898	259	,853		
	Total	223,564	262			

Tal y como puede observarse en el Gráfico 19, en este caso es la titulación de Podología la que se comporta de forma diferente a la titulación de Enfermería. Para el resto de factores, las cuatro titulaciones se comportan como un grupo homogéneo.

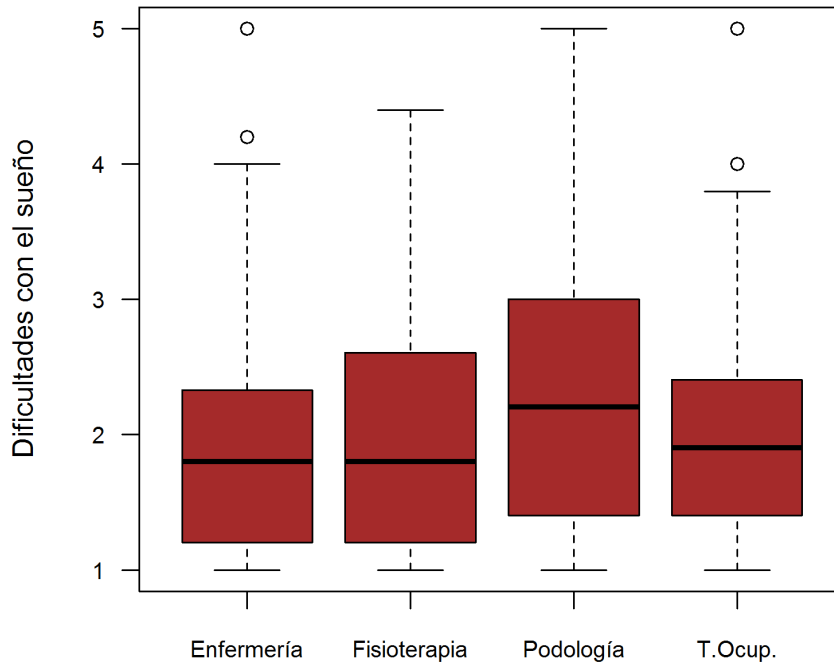


Gráfico 19. Puntuaciones medias factor Dificultades con el sueño según titulaciones.

8.2.2 Síntomas característicos de la respuesta de estrés referidos por los estudiantes según cursos.

El curso académico ha sido, junto con el género y la edad, una de las variables que más interés han suscitado en la investigación relativa al estrés académico en universitarios. Por ello, en la presente investigación se han comparado también los resultados de los síntomas referidos al estrés atendiendo al curso académico en el que se encuentra el estudiante matriculado. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de medias mediante la prueba paramétrica ANOVA junto con la prueba post-hoc de Scheffé. Se tomará igualmente como criterio de significación estadístico el valor $p=0,05$. Dado que para el caso de los estresores académicos se ha visto que no existe relación significativa alguna entre curso e intensidad de los mismos, para este análisis no cabe esperar tampoco la existencia de relaciones entre curso académico y síntomas referidos. Los hallazgos obtenidos a través de estas pruebas así lo corroboran de manera que podemos afirmar que la muestra de estudiantes universitarios analizada se comporta de forma homogénea no sólo en cuanto a las situaciones del contexto académico que les resultan estresantes, sino también a los síntomas relacionados con el estrés informados, no existiendo diferencias entre los distintos cursos académicos para ninguna de los factores estudiados, esto es:

- Agotamiento físico ($F_{2, 260}=0,902$; $p=0,407$)
- Dificultades con el sueño ($F_{2, 260}=3,010$; $p=0,051$)
- Irrascibilidad, ($F_{2, 260}=0,773$; $p=0,463$)
- Pensamientos negativos ($F_{2, 260}=3,061$; $p=0,052$)
- Agitación ($F_{2, 260}=1,655$; $p=0,193$).

8.2.3 Síntomas característicos de la respuesta de estrés referidos por los estudiantes según género.

Dados los resultados obtenidos en el apartado anterior, que demuestran claramente el efecto mediador del género femenino en la percepción de estresores académicos, se considera pertinente explorar si esa misma relación, como parece lógico suponer, también se da cuando se trata de la sintomatología propia del estrés. Para ello, se ha llevado a cabo una comparación de medias siguiendo la prueba T-Student para muestras independientes. Los hallazgos demuestran que efectivamente el género femenino también está asociado a una mayor sintomatología psicofisiológica de estrés (Tabla 27).

Tabla 27. Prueba T-student género y respuestas de estrés.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
				95% Intervalo de confianza para la diferencia		
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	Inferior	Superior
Agotamiento físico	No se han asumido varianzas iguales	,011	,917	,000	,36833	,95161
Dificultades con el sueño	No se han asumido varianzas iguales	2,771	,097	,000	,20108	,68283
Irascibilidad	No se han asumido varianzas iguales	2,201	,139	,001	,19858	,71464
Pensamientos negativos	No se han asumido varianzas iguales	3,586	,059	,000	,26747	,78984
Agitación	No se han asumido varianzas iguales	3,273	,072	,000	,24273	,73146

Hay que destacar además que los niveles de significación estadística bilateral toman valores muy bajos, lo que indica una fuerte asociación entre las variables género femenino y síntomas tal y como también puede observarse más claramente en los gráficos 20-24. Es para los factores relacionados con las respuestas físicas donde se pueden apreciar unas mayores diferencias entre géneros: *Agotamiento físico* (Gráfico 20) y *Agitación* (Gráfico 24).

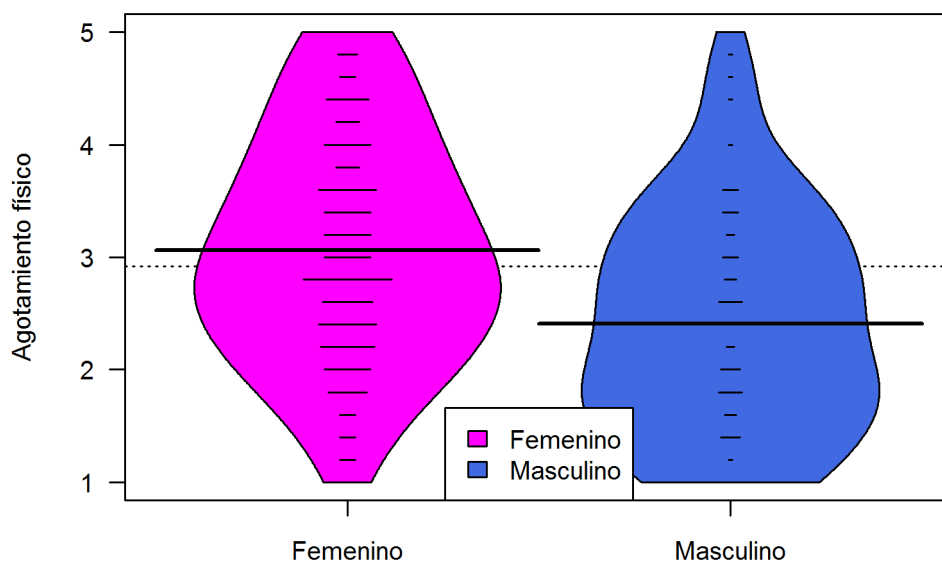


Gráfico 20. Agotamiento físico y género

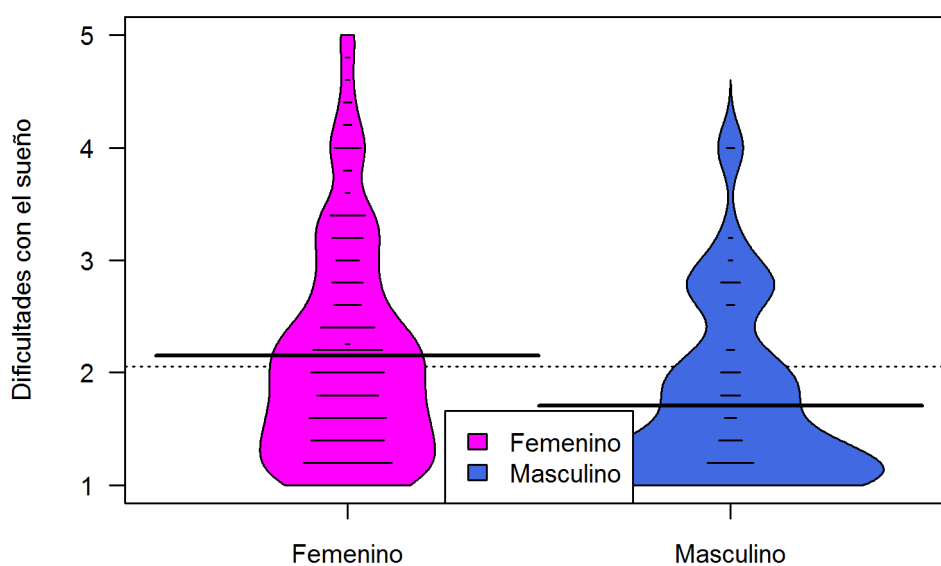


Gráfico 21. Dificultades con el sueño y género.

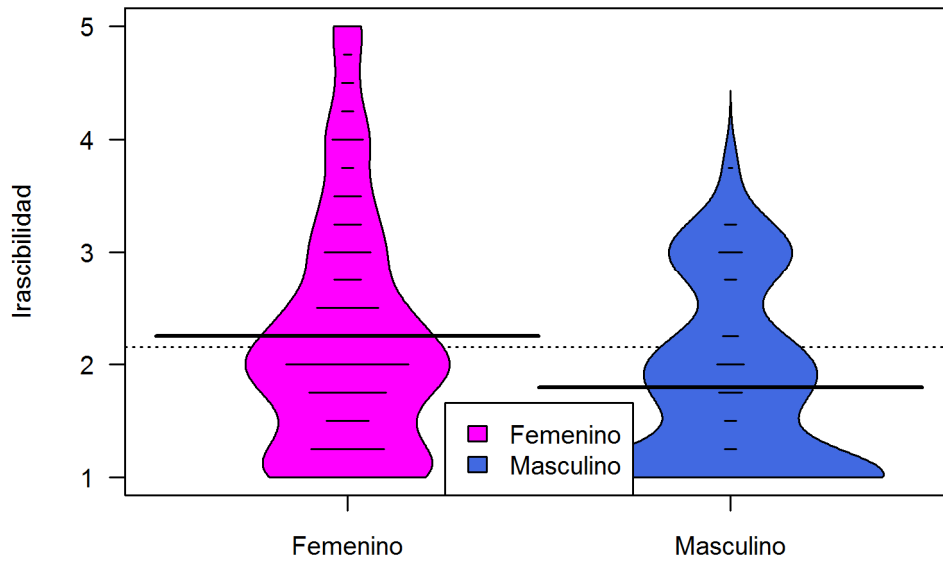


Gráfico 22. Irrascibilidad y género.

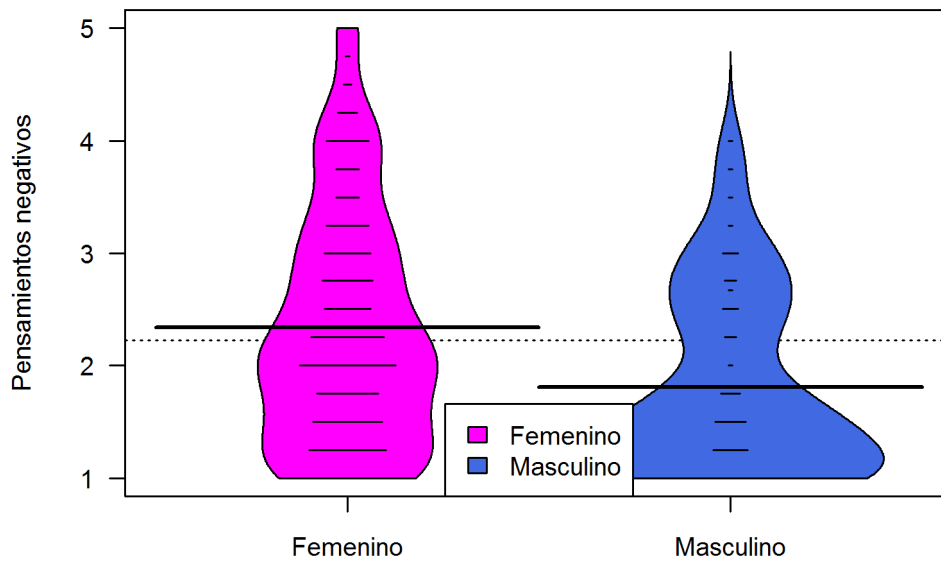


Gráfico 23. Pensamientos negativos y género.

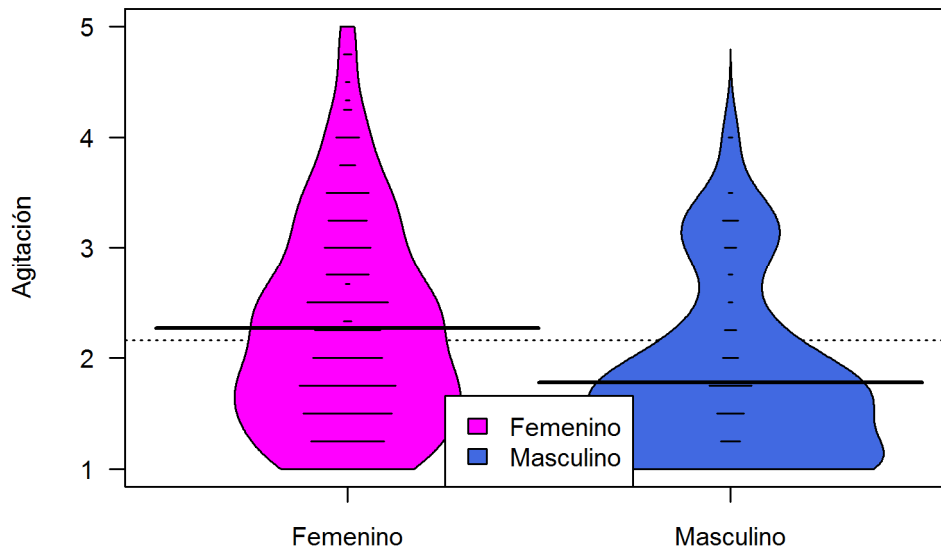


Gráfico 24. Agitación y género.

Tal y como ocurría en el caso de la percepción de estresores académicos y como era de esperar, existe también una fuerte relación entre síntomas asociados al estrés y género. Podemos volver a afirmar que las mujeres y los varones experimentan el estrés académico de formas muy distintas lo que repercute a su vez en el bienestar psicofisiológico de forma diferenciada. Como se ha ilustrado, son ellas las que se sienten más agotadas, descansan peor, muestran mayores niveles de irascibilidad y refieren tener más pensamientos negativos.

El análisis comparativo de los resultados tomando como criterios de diferenciación el resto variables descriptivas sociodemográficas y socioeducativas contempladas en este estudio a saber: edad, residencia familiar, vida laboral, otras obligaciones, repetidor, vía de ingreso y opción de matrícula, no ha mostrado, al igual que en el caso de los estresores académicos, ninguna relación significativa entre estas mismas y los síntomas informados. La variable metodología de enseñanza aprendizaje será analizada más adelante, tal y como se contempla en los objetivos de este estudio.

8.2.4 Análisis de correlación entre los estresores académicos y los síntomas propios de la respuesta de estrés.

Por último, se ha realizado un análisis de correlaciones bivariadas entre los estresores académicos y los síntomas psicofisiológicos contemplados en este estudio. La finalidad de este análisis no es otra que la de conocer qué estresores académicos repercuten en mayor medida sobre el bienestar de los estudiantes universitarios.

Como se puede apreciar en la Tabla 28, las correlaciones entre estresores y síntomas son todas estadísticamente significativas y, por lo general, muy altas. Si analizamos más detalladamente las mismas, podemos concluir que todas las correlaciones evidenciadas son de carácter positivo, siendo los síntomas más sensibles a los estresores académicos los de tipo físico (*Agotamiento físico y Agitación*) y los de tipo cognitivo (*Pensamientos negativos*).

Dentro de los síntomas físicos, las correlaciones significativas más altas aparecen entre los factores *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Agotamiento físico* ($r = ,467$; $p < 0,05$) y entre los factores *Sobrecarga del estudiante* y *Agotamiento físico* ($r = ,556$; $p < 0,05$) tal y como se ilustra mediante el Gráfico 25 y Gráfico 26 respectivamente. En ellos podemos observar la existencia de una relación positiva entre estresores y síntomas de manera que a mayor percepción del estresor mayor agotamiento físico. Igualmente, entre los síntomas cognitivos las correlaciones significativas más altas aparecen entre los factores *Falta de control sobre el propio rendimiento académico* y *Pensamientos negativos* ($r = ,513$; $p < 0,05$) y entre los factores *Baja autoestima académica* y *Pensamientos negativos* ($r = ,508$; $p < 0,05$). Estas mismas relaciones son las que se ilustran en el Gráfico 27 y Gráfico 28 respectivamente. En ellos se observa una relación positiva entre ambos estresores académicos y sintomatología cognitiva del tipo *Pensamientos negativos*.

Se puede concluir así que aquellos estresores de carácter más cognitivo, como pueden ser el autoestima académico o la falta de control sobre el rendimiento propio, generan respuestas mayoritariamente de carácter cognitivo. Por el contrario, cabría esperar, tal y como así ocurre, que la sobrecarga del estudiante se correlacione con el agotamiento físico del mismo. Sin embargo, una relación que a priori no parece tan lógica, y que en este estudio se ha mostrado bastante consistente, es la existente entre el factor *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Agotamiento físico*. De tal

manera que, se entiende que ese factor estresante repercute sobre todo en el bienestar físico de los estudiantes y no tanto en su bienestar cognitivo o comportamental.

Tabla 28. Correlaciones entre estresores académicos y síntomas de estrés.

		Deficiencia metodológica del profesorado	Sobrecarga del estudiante	Intervenciones en público	Malas relaciones sociales en el contexto académico	Falta de control sobre el propio rendimiento	Carencia de valor de los contenidos	Baja autoestima académica	Exámenes	Imposibilidad de participación en decisiones académicas
Agotamiento físico	Correlación de Pearson	,467**	,556**	,282**	,323**	,456**	,098	,422**	,368**	,315**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,111	,000	,000	,000
Dificultades con el sueño	Correlación de Pearson	,381**	,394**	,295**	,276**	,385**	,198**	,349**	,368**	,226**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
Irrascibilidad	Correlación de Pearson	,371**	,425**	,318**	,384**	,409**	,175**	,381**	,290**	,285**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000
Pensamientos negativos	Correlación de Pearson	,375**	,395**	,366**	,424**	,513**	,154	,508**	,336**	,299**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,000	,000	,000
Agitación	Correlación de Pearson	,447**	,468**	,275**	,333**	,385**	,135	,384**	,366**	,271**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,028	,000	,000	,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

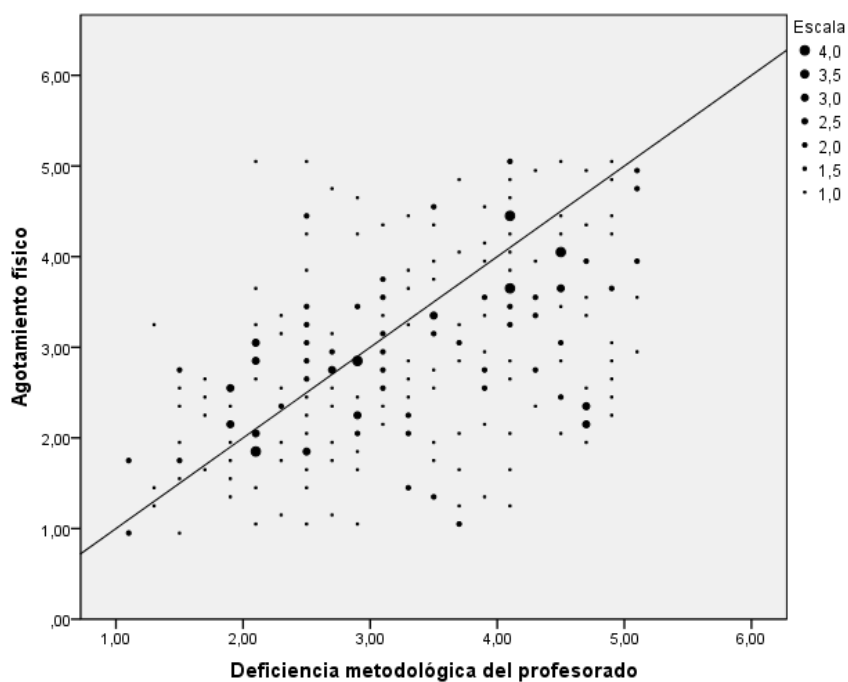


Gráfico 25. Correlación Deficiencia metodológica del profesorado y Agotamiento físico.

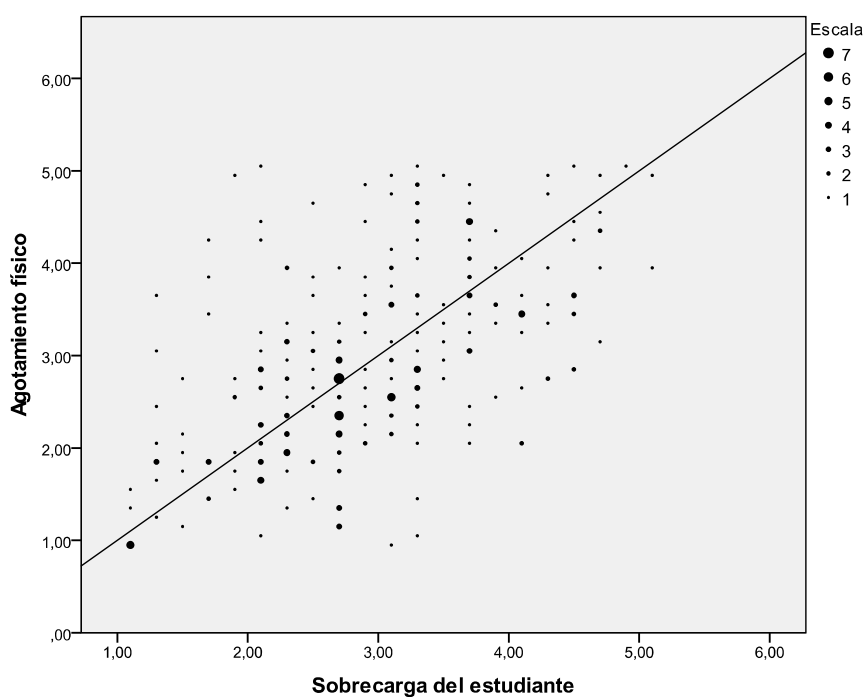


Gráfico 26. Correlación Sobrecarga del estudiante y Agotamiento físico.

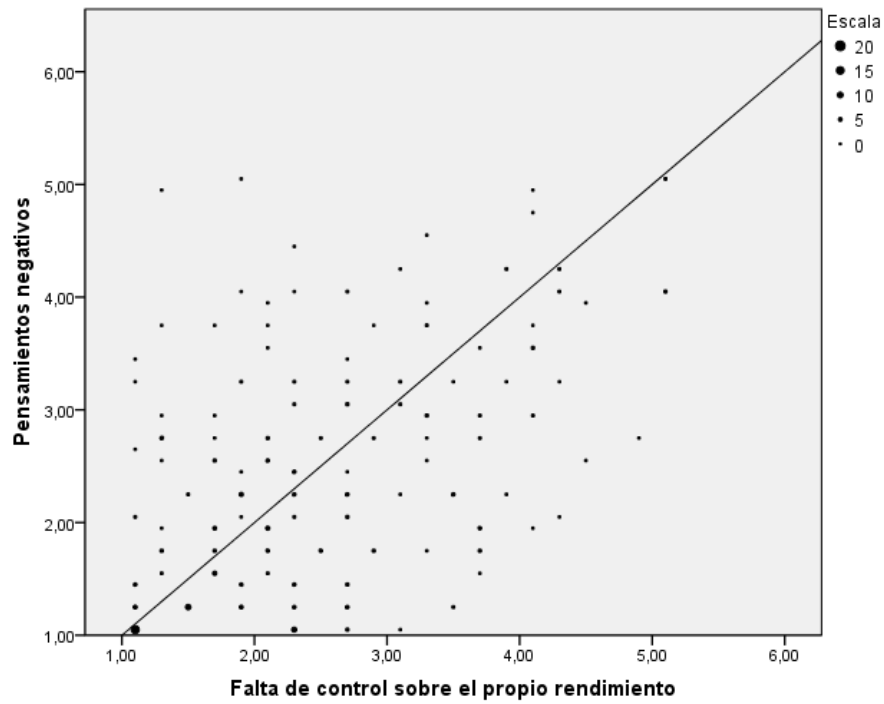


Gráfico 27. Correlación Falta de control sobre el propio rendimiento y Pensamientos negativos.

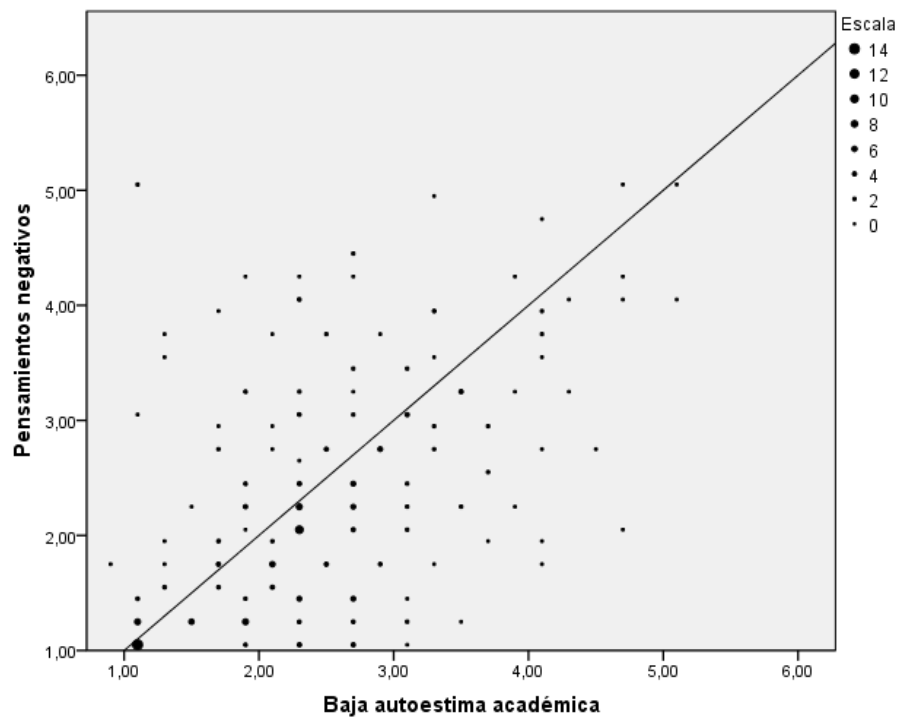


Gráfico 28. Correlación Baja autoestima académica y Pensamientos negativos.

8.3 Objetivo específico número tres: Conocer y analizar los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (engagement académico) informados por los estudiantes de las titulaciones analizadas.

Para responder descriptivamente a este objetivo se llevará a cabo un análisis diferenciado según cursos de la tendencia central, dispersión y forma de la distribución para cada una de las dimensiones que componen el constructo de engagement académico, esto es: vigor, dedicación y absorción. Posteriormente se llevará a cabo un análisis de varianza tipo ANOVA y por último se analizará la posible relación de las variables descriptivas en los resultados.

8.3.1 Niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios según titulaciones.

a. Titulación de Enfermería

Los resultados descriptivos para cada una de las dimensiones que conforman el engagement académico en los estudiantes de Enfermería aparecen reflejados en la Tabla 29. El engagement académico ha sido medido a través del cuestionario UWES-S o escala de bienestar en el contexto académico (véase anexo Instrumentos de medida), donde se contemplan las dimensiones de Vigor, Dedicación y Absorción en una escala tipo Likert puntuable en este caso, y a diferencia de lo que ocurría con las escalas E-CEA y R-CEA, del 0 al 6.

Tabla 29. Análisis descriptivo del UWES-S en la titulación de Enfermería.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Vigor	100	,4	5,4	3,132	1,0683	-,170	2,400	3,200	4,000
Dedicación	100	,0	6,0	4,867	1,1791	-1,480	4,250	5,200	5,800
Absorción	100	,00	6,00	3,0733	1,35723	-,064	2,0000	3,2500	4,2500

Las puntuaciones medias referidas por estos estudiantes en cada una de las dimensiones toman valores ligeramente superiores a 3 en el caso de las dimensiones de *Vigor* y *Absorción*, y valores próximos a 5 en el caso de la dimensión *Dedicación*. Esto indicaría que los estudiantes de Enfermería se sienten “Regularmente” vigorosos y absortos en sus estudios y que “Bastantes veces” entienden que la dedicación a sus estudios tiene sentido, es un reto para ellos o se sienten orgullosos de los mismos. Cabe recordar que la dimensión *Dedicación* es la que hace referencia a más aspectos de carácter motivacional o vocacional en los alumnos con cuestiones como: *Creo que mi carrera tiene significado. Mis estudios me inspiran cosas nuevas. Estoy entusiasmado con mi carrera. Estoy orgulloso de hacer esta carrera o Mi carrera es retadora para mí.*

En cuanto a la dispersión de los datos, podemos observar que las desviaciones típicas son en todos los casos superiores al valor 1, existiendo, tal y como indican los coeficientes de asimetría y los percentiles, una acumulación de casos en los valores más altos de cada dimensión.

Por todo ello, podemos afirmar que los estudiantes de Enfermería informan de unos niveles de engagement académico medios-altos, siendo especialmente altos los niveles de la dimensión *Dedicación*, lo que tal y como se ha indicado, hace referencia a que estos alumnos se sienten muy motivados con sus estudios. En este sentido, es interesante comentar que el percentil 75 para esta dimensión toma un valor de 5,8 sobre 6.

b. Titulación de Fisioterapia

Los resultados descriptivos para el UWES-S en los estudiantes de Fisioterapia son los que aparecen en la Tabla 30. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la titulación de Enfermería (ver Gráficos 29-31), podemos afirmar que tanto los estudiantes de Fisioterapia como los de Enfermería son muy similares en cuanto al engagement académico. Hay que recordar, que este mismo hecho también ocurría en el caso de los estresores académicos, por lo que parece claro que los estudiantes de ambas titulaciones forman un todo muy homogéneo.

Tabla 30. Análisis descriptivo del UWES-S en los estudiantes de Fisioterapia.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Vigor	71	,4	5,6	3,189	1,0348	-,141	2,400	3,400	4,000
Dedicación	71	,6	6,0	4,831	1,0662	-1,454	4,200	5,200	5,600
Absorción	71	,00	6,00	3,2570	1,18696	,126	2,5000	3,2500	4,0000

Las puntuaciones medias más altas vuelven a corresponderse con la dimensión *Dedicación* (M= 4,831), seguido por la dimensión *Absorción* (M= 3,2570) y *Vigor* (M= 3,189). Al igual que en caso de la titulación de Enfermería, las desviaciones típicas son en todos los casos superiores al valor 1, existiendo una acumulación de casos en los valores más altos de cada dimensión. El percentil 75 para la dimensión *Dedicación* vuelve a ser el más alto, con un valor de 5,6 sobre 6.

c. Titulación de Podología

Los resultados descriptivos para el UWES-S en los estudiantes de Podología son los que aparecen en la Tabla 31. Al igual que ocurría en el caso anterior, estos estudiantes refieren unas puntuaciones medias muy similares a las de los estudiantes de Enfermería y Fisioterapia. La dimensión *Vigor* toma una puntuación media de 3,120; la dimensión *Absorción* de 3,1313 y la dimensión *Dedicación* de 4,618. Esta última dimensión vuelve a ser la que puntúa de forma más alta, aunque ligeramente inferior que en las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia (Gráfico 30).

Las desviaciones típicas están próximas a 1, existiendo una acumulación de casos en los valores más altos de las dimensiones *Dedicación* y *Absorción*.

Tabla 31. Análisis descriptivo del UWES-S en la titulación de Podología.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Vigor	33	1,0	5,4	3,120	1,0646	,283	2,200	2,800	3,900
Dedicación	33	2,0	6,0	4,618	,9739	-,754	4,000	4,800	5,400
Absorción	33	,00	5,50	3,1313	1,30853	-,189	2,3750	3,2500	4,1250

d. Titulación de Terapia Ocupacional

Los resultados descriptivos para el UWES-S en los estudiantes de Terapia Ocupacional vuelven a ser muy similares a los obtenidos en las otras tres titulaciones de estudio (Tabla 32). Sin embargo, hay que destacar que son estos estudiantes los que refieren unas puntuaciones medias para la dimensión Dedicación más altas ($X=5,167$). Esto indicaría que los alumnos de esta titulación reportan que “Casi siempre” se sienten muy motivados y orgullosos de sus estudios, entendiéndose que suponen para ellos un reto académico (Gráfico 30).

En este mismo sentido, hay que destacar que el percentil 75 para esta dimensión toma el valor máximo posible, es decir, un valor de 6.

Las dimensiones Vigor y Absorción toman unas puntuaciones medias ligeramente superiores a 3, lo que indica que estos estudiantes se sienten “Regularmente” vigorosos y absortos en sus estudios, situación común para las cuatro titulaciones de estudio.

Tabla 32. Análisis descriptivo del UWES-S en la titulación de Terapia Ocupacional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Percentiles		
							25	50	75
Vigor	55	1,0	5,0	3,065	,9123	,122	2,400	3,000	4,000
Dedicación	55	2,8	6,0	5,167	,8579	-,906	4,600	5,400	6,000
Absorción	55	,00	5,25	3,1591	1,27145	-,547	2,2500	3,2500	4,0000

Tal y como puede observarse, los estudiantes de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud estudiadas tienen un comportamiento muy similar en cuanto a las tres dimensiones que conforman el engagement académico, es decir, que muestran niveles similares para las dimensiones de *Vigor* (Gráfico 29), *Dedicación* (Gráfico 30) y *Absorción* (Gráfico 31). Son así todos ellos estudiantes que de forma regular se sienten absortos cuando estudian y vigorosos en relación a sus tareas académicas. Además, son estudiantes que informan de unos altos niveles de dedicación en sus estudios, lo que como ya se ha comentado, es indicativo de una fuerte motivación por lo que hacen. Es de destacar, como ya se ha comentado, la similitud entre las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia.

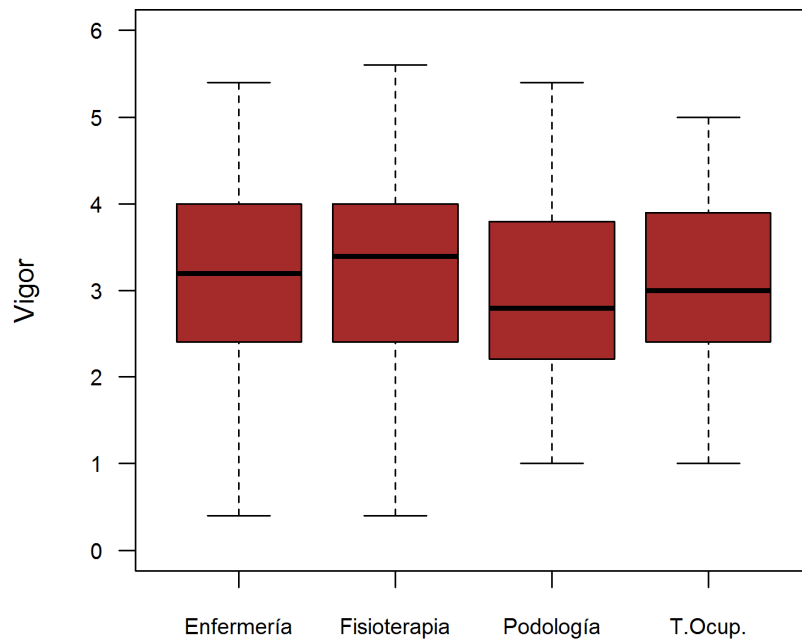


Gráfico 29. Puntuaciones medias de la dimensión Vigor según titulaciones.

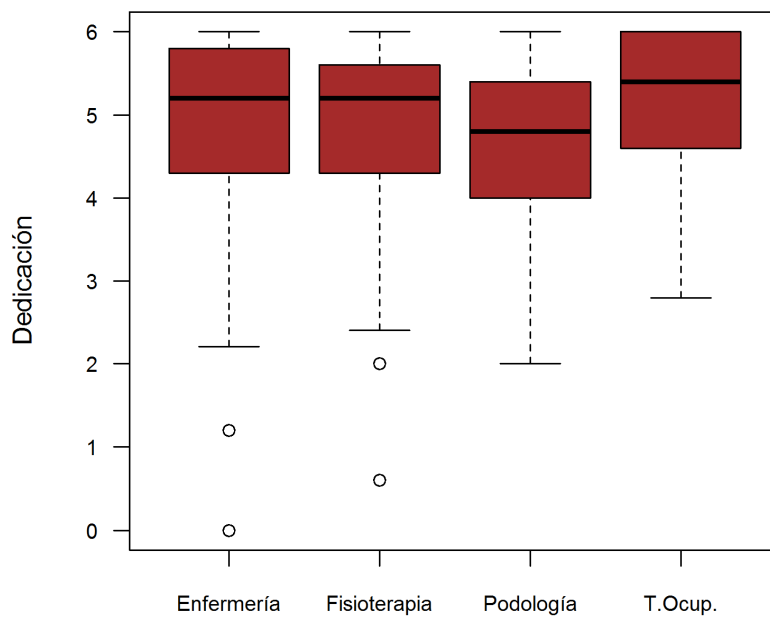


Gráfico 30. Puntuaciones medias de la dimensión Dedicación según titulaciones.

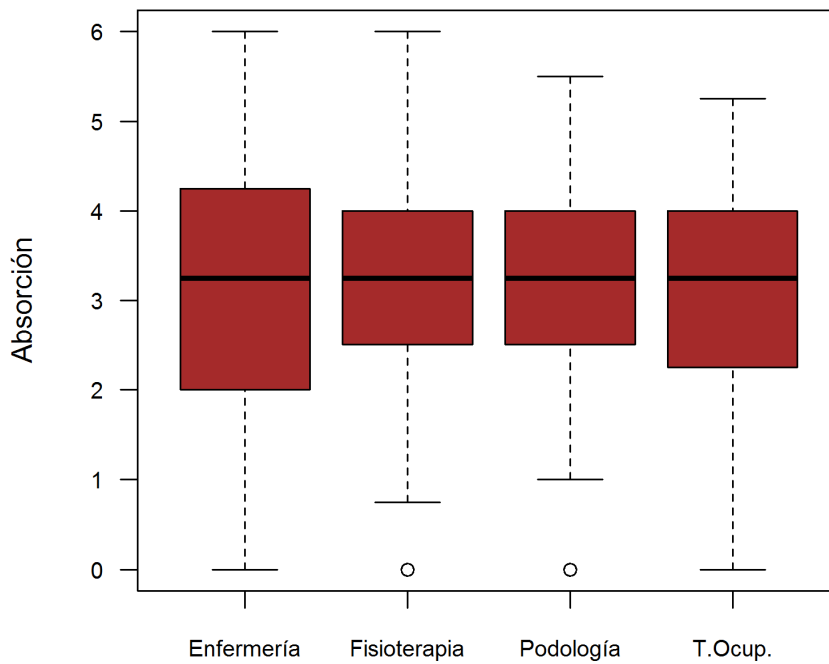


Gráfico 31. Puntuaciones medias de la dimensión Absorción según titulaciones.

Esta misma homogeneidad entre las cuatro titulaciones en cuanto a los niveles de *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción* ha sido corroborada mediante un análisis de varianza tipo ANOVA. Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las titulaciones, entendiéndose que conforman, por tanto, un grupo homogéneo para las dimensiones de:

- Vigor ($F_{3,255}=0,153;p=0,928$)
- Dedicación ($F_{3,255}=2,061;p=0,106$)
- Absorción ($F_{3,255}=0,285;p=0,836$).

8.3.2 Niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios según género.

Para conocer si existen diferencias significativas entre los niveles de *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción* referidos por los varones y mujeres de la muestra de estudio, se ha procedido a una comparación de medias mediante la prueba T-Student. Los resultados de esta prueba (véase Tabla 33) demuestran que no existen diferencias significativas entre ambos géneros. Es decir, que tanto hombres como mujeres refieren similares grados de vitalidad y afán de esfuerzo diario (*Vigor*); similar entusiasmo, inspiración y retos académicos (*Dedicación*); al igual que similares niveles de concentración y sentimientos de sentirse a gusto con sus tareas académicas (*Absorción*).

Tabla 33. Prueba T-student género y dimensiones Vigor, Dedicación y Absorción.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias		
			Sig. (bilateral)	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F		Inferior	Superior
Vigor	Se han asumido varianzas iguales	,019	,214	-,4955	,1115
Dedicación	Se han asumido varianzas iguales	,786	,090	-,0430	,5896
Absorción	Se han asumido varianzas iguales	1,579	,075	-,72458	,03472

Estos resultados, tal y como se discutirá en el apartado 9. Discusión general, ayudan a mejorar el conocimiento sobre esta cuestión, ya los estudios hasta existentes en la bibliografía muestran hallazgos contradictorios en cuanto a la relación género y engagement académico.

8.3.3 Niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios según edad y otras obligaciones.

Otra variable descriptiva que ha mostrado relación con el engagement académico en la muestra de este estudio ha sido la variable sociodemográfica edad. En este caso, los encuestados han sido divididos a posteriori en dos grupos, esto es: mayores y menores de 25 años. Mediante la prueba paramétrica T-student (Tabla 34) se concluye que son aquellos estudiantes mayores de 25 años los que informan de unos mayores niveles de *Dedicación* y *Absorción*, es decir, que por lo general, a mayor edad, mayores son también los niveles de concentración, entusiasmo y retos académicos. Sin embargo, la dimensión *Vigor* no ha mostrado diferencias significativas entre los grupos (Gráfico 32).

Tabla 34. Prueba T-student mayores 25 años y dimensiones de engagement.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Vigor	Se han asumido varianzas iguales	4,067	,045	,741	-,3980	,2833
Dedicación	No se han asumido varianzas iguales	,098	,754	,017	-,7445	-,0750
Absorción	No se han asumido varianzas iguales	,042	,837	,000	-1,26860	-,45186

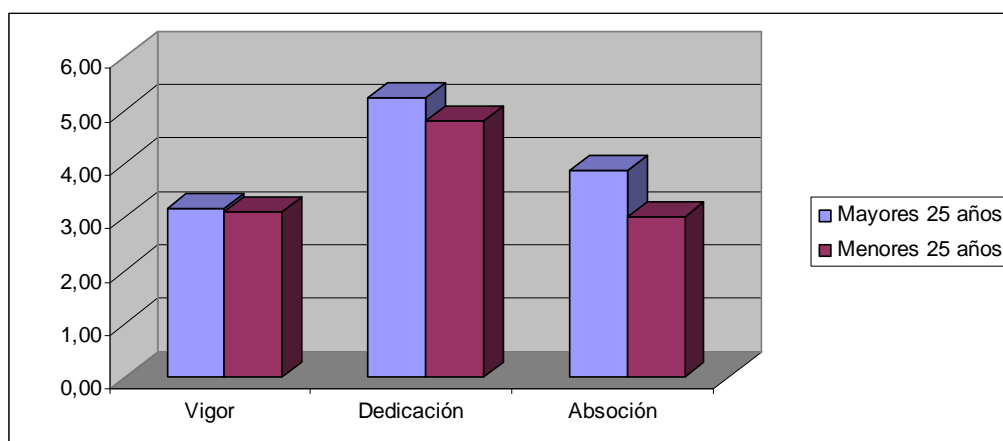


Gráfico 32. Puntuaciones medias de Vigor, Dedicación y Absorción según grupos de edad.

Una relación similar es la que también aparece entre grupos diferenciados según tengan que hacer frente o no a otras obligaciones además de estudiar. Como ejemplos se citaban en el cuestionario de recogida de datos obligaciones relacionadas con el cuidado de hijos, familiares... En este caso, son aquellos estudiantes que refieren tener otras obligaciones además de estudiar los que muestran de forma estadísticamente significativa unos mayores niveles de *Vigor* y *Absorción* (Tabla 35). Para la dimensión *Dedicación*, aunque también puntúan de forma más alta (Gráfico 33), la diferencia entre grupos no se muestra significativa.

Tabla 35. Prueba T-student “otras obligaciones” y dimensiones de engagement.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Vigor	No se han asumido varianzas iguales	,392	,532	,025	-,7748	-,0549
Dedicación	No se han asumido varianzas iguales	,404	,525	,373	-,5108	,1942
Absorción	No se han asumido varianzas iguales	,101	,751	,000	-1,27301	-,49033

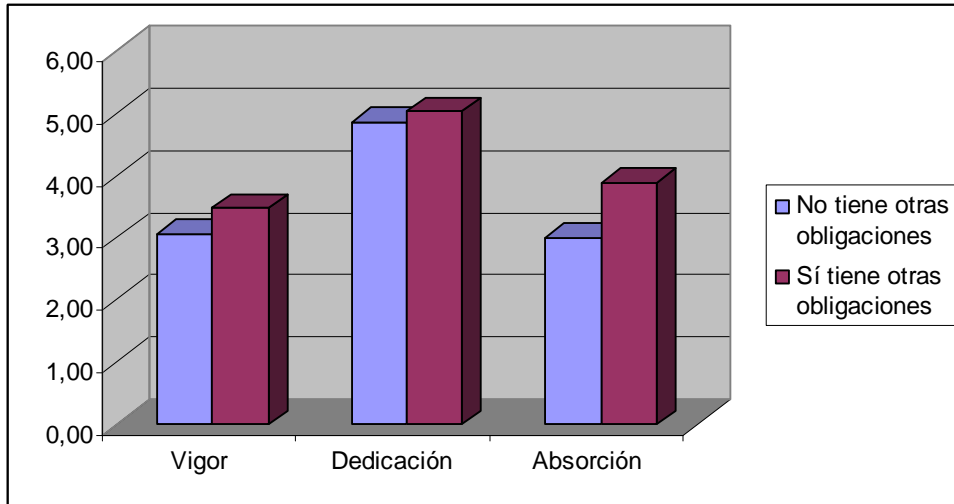


Gráfico 33. Puntuaciones medias de Vigor, Dedicación y Absorción según se tengan otras obligaciones.

Muy relacionado con esta cuestión está también el hecho de “compaginar estudios y trabajo”. En este caso, aunque no se han mostrado diferencias significativas entre los grupos, vemos como existe una tendencia a puntuar de forma más alta en las dimensiones de *Dedicación* y *Absorción* en el grupo que compagina estudios y trabajo, y como, por el contrario, este mismo grupo puntúa de forma más baja en la dimensión de *Vigor* (Tabla 36). Es decir, que parece que en los casos en los que el estudiante compagina el mundo laboral con el académico, se encuentra más cansado, pero muestra un mayor entusiasmo por sus estudios y concentración en los mismos (Gráfico 34).

Tabla 36. Descriptivos diferenciados por grupos “Compagina estudios y trabajo”.

		Compagina estudios y trabajo			
		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Vigor	No	203	3,174	1,0011	,0703
	Sí	56	2,979	1,0916	,1459
Dedicación	No	203	4,820	1,1094	,0779
	Sí	56	5,139	,8654	,1156
Absorción	No	203	3,0854	1,27921	,08978
	Sí	56	3,3810	1,27998	,17104

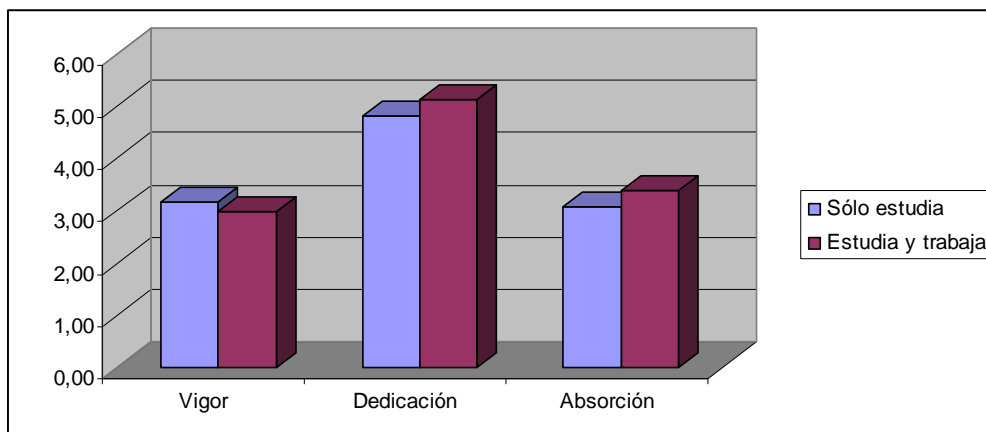


Gráfico 34. Puntuaciones medias de Vigor, Dedicación y Absorción según situación laboral.

Todo lo expuesto hasta ahora nos lleva a pensar que una posible explicación para las diferencias según grupos de edad sea el hecho de que la mayoría de los estudiantes mayores de 25 años refieren además tener otras obligaciones (55,35%) o compaginar estudios y trabajo (64,28%) frente a una pequeña minoría que también se encuentra en esta situación en el grupo de menores de 25 años (10,16% y 13% respectivamente) tal y como se refleja en la Tabla 37 y 38. Podemos así suponer que no es el factor edad de forma aislada lo que se muestra relacionado con el engagement académico, sino además el hecho de que esté asociado a otras circunstancias de la vida personal como son compaginar los estudios con el mundo laboral y familiar.

		Tiene otras obligaciones además de estudiar (cuidar hijos, familiares...)		Total
		No	Sí	
Mayores 25 años	No	221	25 (10,16%)	246
	Sí	25	31 (55,35%)	56
Total		246	56	302

Tabla 37. Tabla de contingencia mayores de 25 años-otras obligaciones.

Tabla 38. Tabla de contingencia mayores de 25 años-trabajo.

		Compagina estudios y trabajo		
		No	Sí	Total
Mayores de 25 años	No	214	32 (13%)	246
	Sí	20	36 (64,28%)	56
Total		234	68	302

Parece ser que aquellos estudiantes que deben compartir su tiempo entre sus obligaciones académicas y laborales-personales optimizan de alguna manera sus recursos, mostrándose, por lo general, más concentrados e implicados en sus estudios. La edad, sinónimo quizás en este caso de madurez y diferencias en el planteamiento de objetivos, también parece mediar en toda esta cuestión de la que cabría hacer un análisis en mayor profundidad.

Finalmente, hay que comentar que para el resto de variables descriptivas no se ha observado relación estadística significativa alguna, es decir, que los grupos diferenciados en función del curso académico, lugar de residencia, opción de matrícula... se comportan de forma homogénea en lo que concierne a los niveles de engagement académico referidos.

8.4 Objetivo específico número cuatro: Conocer y analizar el rendimiento académico logrado durante el curso 2009-2010 por los estudiantes de las titulaciones analizadas.

Para abordar el objetivo específico número cuatro de esta investigación, se analizarán en primer lugar los estadísticos descriptivos de tendencia central y forma para la tasa de éxito (TE), tasa de rendimiento (TR) y nota media (NM) obtenidas en el curso 2009-2010 por los sujetos de estudio de cada titulación; en segundo lugar, se estudiará la varianza entre los distintos grupos mediante la prueba paramétrica ANOVA.

8.4.1 Rendimiento académico comparado según titulaciones.

Tras el análisis de los estadísticos descriptivos media, desviación típica y asimetría para cada uno de los indicadores de rendimiento académico analizados en las cuatro titulaciones, cabe destacar, principalmente, los valores medios que se muestran en las tasas de éxito y de rendimiento. Como se puede observar en la Tabla 39, son en todos los casos valores altos, comprendidos entre 0,86 y 0,91 para la tasa de éxito y entre 0,76 y 0,81 para la tasa de rendimiento. Estos valores indican que los estudiantes analizados superan de media entre el 86% y el 91% de los créditos de los que se presentan a examen y entre el 76% y el 81% de los créditos totales matriculados.

Estos valores medios nos permiten afirmar que los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga tienen, por lo general, éxito en sus exámenes (tasa de éxito) y rinden notablemente en sus estudios, es decir, que son bastante eficaces en sus tareas académicas (tasa de rendimiento). Además, existe poca dispersión de los datos y en de forma general una acumulación de casos en los valores más altos. En cuanto a la nota obtenida, el valor medio ronda el 2, lo que se corresponde con una nota cualitativa de notable. Sólo en el caso de la titulación de Podología, este valor se muestra algo inferior.

Tabla 39. Estadísticos descriptivos de tendencia central y forma para las TE, TR y NM comparados según titulaciones.

	Enfermería			Fisioterapia			Podología			Terapia Ocupacional		
	Media	D.típica	Asim.	Media	D.típica	Asim.	Media	D.típica	Asim.	Media	D.típica	Asim.
TE	,9063	,14737	-2,067	,8981	,17104	-2,630	,9100	,16393	-1,861	,8669	,14542	-1,047
TR	,8182	,19618	-1,095	,8056	,20625	-1,268	,7662	,19701	-,347	,7603	,17268	-,464
NM	1,993	,3806	,570	1,997	,3041	,518	1,747	,3151	-,039	2,000	,3951	,122

Para analizar el rendimiento académico comparado en las cuatro titulaciones estudiadas se ha llevado a cabo un análisis comparativo de medias mediante la prueba ANOVA para un factor junto con la prueba post-hoc de Scheffé. A través de este análisis se pretende conocer la existencia o no de diferencias significativas entre los distintos grupos, o lo que es lo mismo, si los cuatro grupos son homogéneos entre sí con respecto al rendimiento académico. Para dar respuesta a esta cuestión, se tomará como criterio de significación estadístico el valor $p=0,05$. Los hallazgos obtenidos a través de la prueba paramétrica ANOVA (Tabla 40) demuestran que existen diferencias significativas entre las titulaciones para los indicadores tasa de éxito ($F_{3,285}=0,66$; $p=0,027$), tasa de rendimiento ($F_{3,285}=0,36$; $p=0,000$) y nota media ($F_{3,223}=0,672$; $p=0,03$).

Tabla 40. Prueba ANOVA para el rendimiento académico según titulaciones.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tasa éxito	Inter-grupos	,198	3	,066	3,110	,027
	Intra-grupos	6,056	285	,021		
	Total	6,254	288			
Tasa rendimiento	Inter-grupos	,771	3	,257	7,101	,000
	Intra-grupos	10,314	285	,036		
	Total	11,085	288			
Nota media	Inter-grupos	2,017	3	,672	4,881	,003
	Intra-grupos	30,718	223	,138		
	Total	32,735	226			

Mediante la prueba paramétrica post-hoc de Sheffé (Tabla 41) podemos conocer que en el caso de la tasa de éxito es la titulación de Terapia Ocupacional la que se diferencia del resto puntuando de forma más baja. Esta diferencia es significativa en relación a la titulación de Enfermería ($p=0,031$). Cuando hablamos de la tasa de rendimiento, es la titulación de Enfermería la que se diferencia puntuando de forma más alta con respecto a las titulaciones de Podología ($p=0,16$) y Terapia Ocupacional ($p=0,01$). Cuando analizamos la nota media obtenida por los estudiantes, comprobamos que la titulación de Podología obtiene los valores más bajos, siendo estadísticamente significativa la diferencia con respecto a las titulaciones de Enfermería ($p=0,003$) y Fisioterapia ($p=0,043$).

Tabla 41. Prueba Sheffé para la tasa de rendimiento y nota media según titulaciones.

Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	IC 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Tasa éxito	Enfermería	Fisioterapia	,03676	,02196	,425	-,0250	,0985
		Podología	,02485	,02720	,841	-,0516	,1013
		Terapia Ocupacional	,06793	,02263	,031	,0043	,1316
	Fisioterapia	Enfermería	-,03676	,02196	,425	-,0985	,0250
		Podología	-,01191	,02884	,982	-,0930	,0692
		Terapia Ocupacional	,03117	,02458	,658	-,0380	,1003
	Podología	Enfermería	-,02485	,02720	,841	-,1013	,0516
		Fisioterapia	,01191	,02884	,982	-,0692	,0930
		Terapia Ocupacional	,04308	,02936	,542	-,0395	,1256
	Terapia Ocupacional	Enfermería	-,06793	,02263	,031	-,1316	-,0043
		Fisioterapia	-,03117	,02458	,658	-,1003	,0380
		Podología	-,04308	,02936	,542	-,1256	,0395
Tasa rendimiento	Enfermería	Fisioterapia	,07538	,02865	,077	-,0052	,1560
		Podología	,11474	,03550	,016	,0149	,2146
		Terapia Ocupacional	,12064	,02953	,001	,0376	,2037
	Fisioterapia	Enfermería	-,07538	,02865	,077	-,1560	,0052
		Podología	,03936	,03764	,779	-,0665	,1452
		Terapia Ocupacional	,04526	,03208	,575	-,0450	,1355
	Podología	Enfermería	-,11474	,03550	,016	-,2146	-,0149
		Fisioterapia	-,03936	,03764	,779	-,1452	,0665
		Terapia Ocupacional	,00590	,03831	,999	-,1018	,1137
	Terapia Ocupacional	Enfermería	-,12064	,02953	,001	-,2037	-,0376
		Fisioterapia	-,04526	,03208	,575	-,1355	,0450
		Podología	-,00590	,03831	,999	-,1137	,1018
Nota media	Enfermería	Fisioterapia	,0583	,0622	,830	-,117	,233
		Podología	,3083	,0807	,003	,081	,536
		Terapia Ocupacional	,0551	,0663	,876	-,132	,242
	Fisioterapia	Enfermería	-,0583	,0622	,830	-,233	,117
		Podología	,2499	,0870	,043	,005	,495
		Terapia Ocupacional	-,0033	,0739	1,000	-,211	,205
	Podología	Enfermería	-,3083	,0807	,003	-,536	-,081
		Fisioterapia	-,2499	,0870	,043	-,495	-,005
		Terapia Ocupacional	-,2532	,0900	,050	-,507	,000
	Terapia Ocupacional	Enfermería	-,0551	,0663	,876	-,242	,132
		Fisioterapia	,0033	,0739	1,000	-,205	,211
		Podología	,2532	,0900	,050	,000	,507

Todo lo expuesto nos indica que son los estudiantes de Enfermería los que tienen una mayor tasa de éxito y de rendimiento en sus estudios (Gráficos 35 y 36), es decir, que son los que superan un mayor número de créditos en relación a los créditos presentados a examen y matriculados, y además obtienen una mayor nota media para esos mismos créditos superados. Por el contrario, son los estudiantes de Terapia Ocupacional los que muestran las tasas de éxito y de rendimiento más bajas, mientras que son los estudiantes de Podología los que obtienen una menor nota media (Gráfico 37).

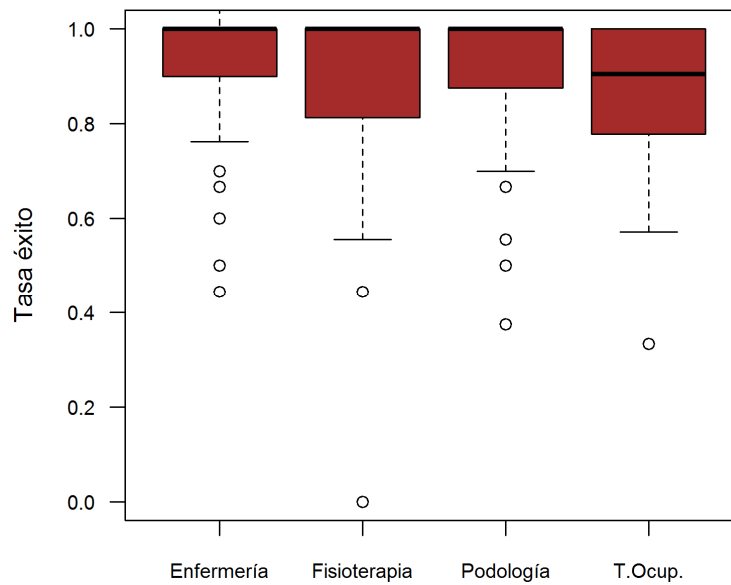


Gráfico 35. Tasas de éxito medias según titulación.

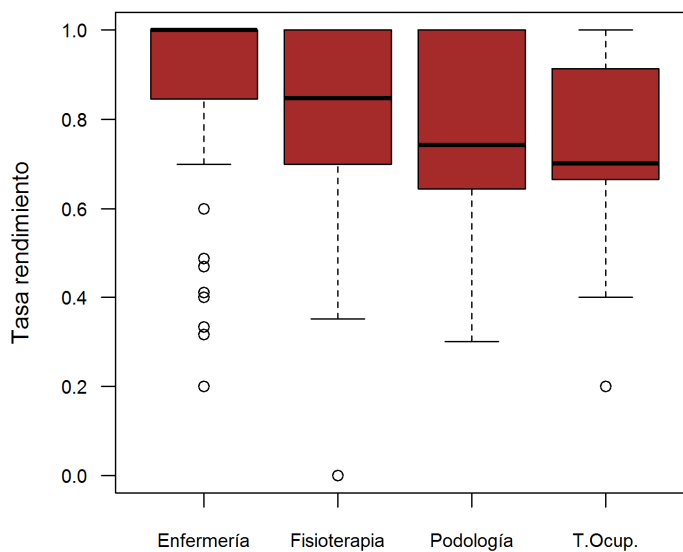


Gráfico 36. Tasas de rendimiento medias según titulación.

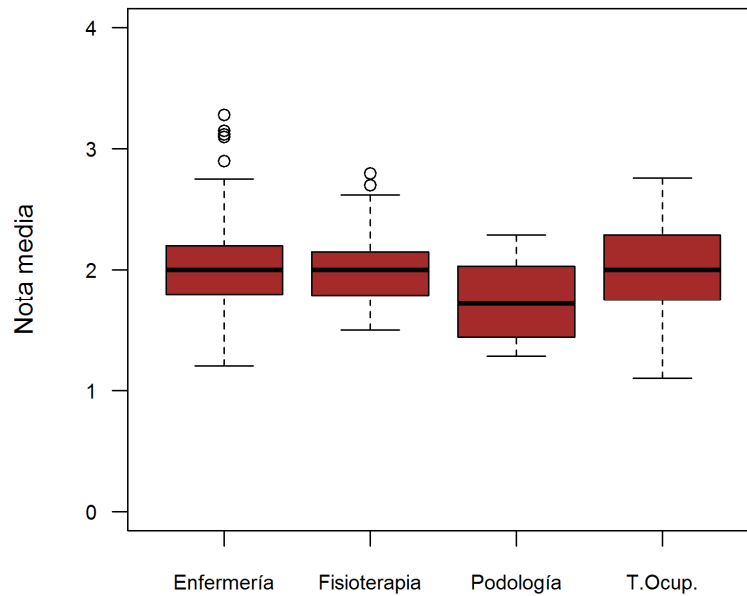


Gráfico 37. Notas medias según titulación.

Una posible explicación para estos resultados pudiera ser el hecho de que, comparativamente, también existen diferencias significativas ($F_{3,300}=0,167;p=0,000$) entre las titulaciones en cuanto a la situación de “compaginar estudios y trabajo” (Tabla 42). De esta forma, es la titulación de Podología donde existen más estudiantes que compaginan sus obligaciones académicas con las laborales. Este hecho pudiera estar en la base de que estos alumnos tengan un menor rendimiento y además obtengan una nota media inferior, teniendo, sin embargo, el mismo éxito en los créditos presentados a examen (tasa de éxito).

Tabla 42. Prueba ANOVA para la situación laboral según titulaciones.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Compagina estudios y trabajo	Inter-grupos	3,261	3	1,087	6,512	,000
	Intra-grupos	50,078	300	,167		
	Total	53,339	303			

Sin embargo, para el caso de la titulación de Terapia Ocupacional, esta causa no parece estar en la base de la existencia de un menor éxito en los exámenes y rendimiento, puesto que comparativamente son estos estudiantes quienes menos refieren compaginar sus estudios con trabajo (Tabla 43).

Tabla 43. Prueba paramétrica de Sheffé para la situación laboral según titulaciones.

Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	IC 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Compagina estudios y trabajo	Enfermería	Fisioterapia	-,018	,060	,993	-,19	,15
		Podología	-,304*	,074	,001	-,51	-,09
		Terapia Ocupacional	,013	,062	,998	-,16	,19
	Fisioterapia	Enfermería	,018	,060	,993	-,15	,19
		Podología	-,285*	,079	,005	-,51	-,06
		Terapia Ocupacional	,031	,067	,975	-,16	,22
	Podología	Enfermería	,304*	,074	,001	,09	,51
		Fisioterapia	,285*	,079	,005	,06	,51
		Terapia Ocupacional	,316*	,080	,002	,09	,54
	Terapia Ocupacional	Enfermería	-,013	,062	,998	-,19	,16
		Fisioterapia	-,031	,067	,975	-,22	,16
		Podología	-,316*	,080	,002	-,54	-,09

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

8.4.2 Rendimiento académico según género.

Para analizar si existen diferencias entre los géneros en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, se ha efectuado una comparación de medias mediante la prueba T-Student para muestras independientes. Los hallazgos que se exponen en la Tabla 44 demuestran que, a diferencia de lo que ocurría en el caso de los estresores y síntomas de estrés, son los estudiantes varones quienes tienen una mayor tasa de rendimiento (gráfico 38), no diferenciándose de sus compañeras para el caso de la tasa de éxito y nota media. Es decir, que comparativamente, los estudiantes varones son académicamente más eficaces, puesto que superan un mayor número de créditos en relación a los matriculados. Sin embargo, tienen un éxito similar a sus compañeras en los exámenes y obtienen igualmente notas medias similares.

Tabla 44. Prueba T-Student para el rendimiento académico según géneros.

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Tasa éxito	Se han asumido varianzas iguales	1,249	,265	,797	-,06676	,08684
Tasa rendimiento	Se han asumido varianzas iguales	1,634	,202	,030	-,10558	-,00561
Nota media	Se han asumido varianzas iguales	,287	,593	,313	-,1871	,0608

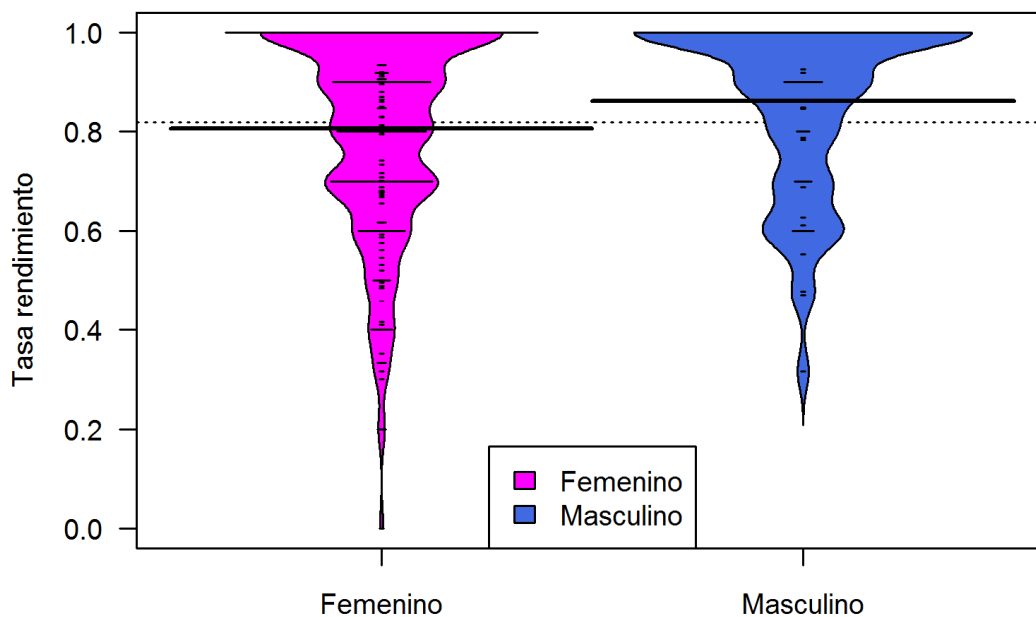


Gráfico 38. Tasa de rendimiento comparada según género.

8.4.3 Rendimiento académico según curso.

Para explorar si existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico según cursos, se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre los grupos a través de la prueba ANOVA para un factor y la prueba post-hoc de Sheffé. Los resultados obtenidos, que se exponen en las Tablas 45 y 46 demuestran que sólo existen diferencias significativas para el caso del indicador tasa de rendimiento, siendo el curso de 3º en el que significativamente los valores de este indicador son mayores, es decir, que son los alumnos de tercer curso quienes se muestran más eficaces en sus estudios (Gráfico 39).

Tabla 45. Prueba ANOVA para el rendimiento académico según cursos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tasa éxito	Inter-grupos	,166	2	,083	,347	,707
	Intra-grupos	68,589	287	,239		
	Total	68,755	289			
Tasa rendimiento	Inter-grupos	,350	2	,175	4,682	,010
	Intra-grupos	10,741	287	,037		
	Total	11,091	289			
Nota media	Inter-grupos	,091	2	,045	,312	,733
	Intra-grupos	32,645	224	,146		
	Total	32,735	226			

Tabla 46. Prueba de Sheffé para el rendimiento académico según cursos.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	IC 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Tasa éxito	1º	2º	-,03254	,07185	,903	-,2093	,1443
		3º	-,05681	,07075	,725	-,2309	,1173
	2º	1º	,03254	,07185	,903	-,1443	,2093
		3º	-,02426	,08417	,959	-,2314	,1828
	3º	1º	,05681	,07075	,725	-,1173	,2309
		2º	,02426	,08417	,959	-,1828	,2314
Tasa rendimiento	1º	2º	,00664	,02843	,973	-,0633	,0766
		3º	-,07941*	,02800	,019	-,1483	-,0105
	2º	1º	-,00664	,02843	,973	-,0766	,0633
		3º	-,08605*	,03331	,037	-,1680	-,0041
	3º	1º	,07941*	,02800	,019	,0105	,1483
		2º	,08605*	,03331	,037	,0041	,1680
Nota media	1º	2º	-,0417	,0652	,816	-,202	,119
		3º	,0163	,0621	,966	-,137	,169
	2º	1º	,0417	,0652	,816	-,119	,202
		3º	,0580	,0762	,749	-,130	,246
	3º	1º	-,0163	,0621	,966	-,169	,137
		2º	-,0580	,0762	,749	-,246	,130

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

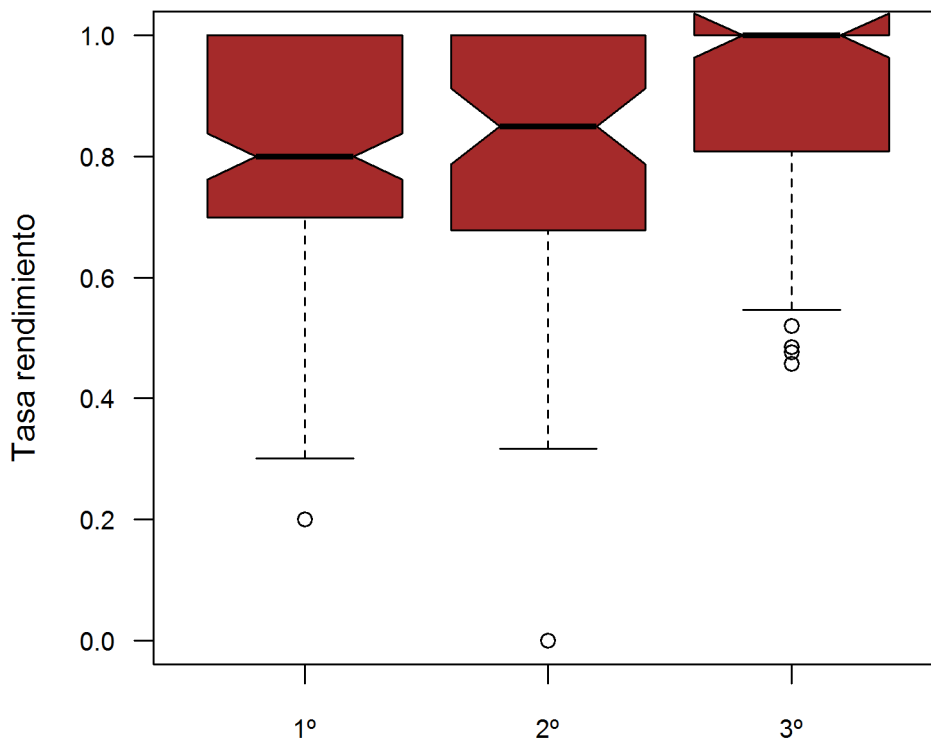


Gráfico 39. Tasas de rendimiento comparadas según cursos.

Una posible explicación para este hecho la podríamos encontrar en que al tratarse del último curso de la titulación, los estudiantes posiblemente decidan presentarse a todos los créditos matriculados en las dos primeras convocatorias ordinarias con el fin de poder finalizar sus estudios en junio. Además, al tener ya más “experiencia académica”, tienen más éxito en sus exámenes (Tabla 46), de manera que este curso, finalmente, es el que rinde más eficazmente.

Para comprobar si efectivamente esta explicación se puede afirmar, se ha procedido al realizar un análisis comparativo tipo ANOVA de los créditos presentados a examen por cursos (Tabla 47). Efectivamente, y tal como ya se intuía, es en el curso de 3º donde los estudiantes se presentan de forma estadísticamente significativa a un mayor número de créditos, siendo sólo ligeramente superados por los alumnos de 1er curso (Tabla 48). Este hecho, ligado a que sean los que más éxito tienen en sus exámenes, resulta finalmente en una mayor tasa de rendimiento y, por tanto, en una mayor eficacia académica para este último curso.

Tabla 47. Prueba ANOVA para los créditos presentados a examen según cursos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Créditos a examen	Inter-grupos	,538	2	,269	9,807	,000
	Intra-grupos	7,877	287	,027		
	Total	8,415	289			

Tabla 48. Prueba de Sheffé para los créditos presentados a examen según cursos.

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	IC 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1º	2º	,10776*	,02435	,000	,0479	,1677
	3º	,02841	,02398	,497	-,0306	,0874
2º	1º	-,10776*	,02435	,000	-,1677	-,0479
	3º	-,07936*	,02852	,022	-,1495	-,0092
3º	1º	-,02841	,02398	,497	-,0874	,0306
	2º	,07936*	,02852	,022	,0092	,1495

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

8.5 Objetivo específico número cinco: Explorar si el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y/o síntomas propios del estrés, es decir, si puede considerarse una variable moduladora del estrés académico.

Para abordar el quinto objetivo propuesto en esta investigación, se llevará a cabo un análisis de correlaciones estadísticas bivariadas mediante el que se correlacionarán las tres dimensiones del engagement académico, esto es: *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción* con los estresores académicos y los síntomas psicofisiológicos de estrés informados por los estudiantes universitarios.

8.5.1 Engagement y percepción de estresores académicos.

En la Tabla 49, se muestran los resultados obtenidos al explorar las posibles correlaciones que pudieran existir entre las tres dimensiones que conforman el engagement de los estudiantes y los estresores académicos.

Como puede observarse, las correlaciones evidenciadas son discretas, no alcanzando el valor .30 en ningún caso, siendo sobre todo la dimensión de *Dedicación* la que parece estar más relacionada con la percepción de estresores académicos.

Así, la tendencia observada es que, cuanto mayor sea la dedicación del estudiante en las tareas académicas, con menor intensidad percibirá las situaciones y/o circunstancias del entorno académico en términos de amenaza para su propio bienestar a excepción del factor *Deficiencias metodológicas del profesorado*, donde se aprecia la tendencia inversa, aunque no existe significación estadística. Es decir, que, por lo general, se aprecia una relación negativa o inversa entre la dimensión *Dedicación* y los estresores académicos.

Tabla 49. Correlaciones dimensiones de engagement y estresores académicos.

		Vigor	Dedicación	Absorción
Deficiencias metodológicas del profesorado	Correlación de Pearson	-,098	,029	-,102
	Sig. (bilateral)	,119	,647	,104
	N	254	254	254
Sobrecarga del estudiante	Correlación de Pearson	-,107	-,070	-,113
	Sig. (bilateral)	,087	,269	,072
	N	254	254	254
Intervenciones en público	Correlación de Pearson	-,050	-,062	-,030
	Sig. (bilateral)	,431	,323	,633
	N	254	254	254
Malas relaciones sociales en el contexto académicos	Correlación de Pearson	-,033	-,173**	-,120
	Sig. (bilateral)	,604	,006	,055
	N	254	254	254
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	Correlación de Pearson	-,069	-,180**	-,082
	Sig. (bilateral)	,275	,004	,194
	N	254	254	254
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	Correlación de Pearson	,031	-,223**	-,120
	Sig. (bilateral)	,627	,000	,056
	N	254	254	254
Baja autoestima académica	Correlación de Pearson	-,147	-,197**	-,155*
	Sig. (bilateral)	,019	,002	,013
	N	254	254	254
Exámenes	Correlación de Pearson	-,027	-,033	-,038
	Sig. (bilateral)	,664	,606	,547
	N	254	254	254
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Correlación de Pearson	-,025	-,138*	-,148*
	Sig. (bilateral)	,687	,028	,018
	N	254	254	254

La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). *** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En concreto, esta relación se muestra significativa para los factores *Malas relaciones sociales en el contexto académico* ($r = -,173$; $p = 0,006$), *Falta de control sobre el propio rendimiento* ($r = -,180$; $p = 0,004$), *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* ($r = -,223$; $p < 0,05$), *Baja autoestima académica* ($r = -,197$; $p = 0,002$) e *Imposibilidad de participación en las decisiones académicas* ($r = -,138$; $p = 0,028$). En el caso de estos dos últimos factores, también se puede apreciar una relación igualmente

inversa con la dimensión de Absorción ($r = -.155$; $p = 0,013$; $r = -.148$; $p = 0,018$ respectivamente).

8.5.2 Engagement y síntomas de estrés informados.

Las correlaciones observadas entre las dimensiones del engagement académico y los síntomas propios de la respuesta de estrés son discretas, y al igual que ocurría para los estresores académicos, no superan en ningún caso el valor .30 (véase Tabla 50). Sin embargo, podríamos decir que existe una tendencia general de protección por parte del engagement frente a los síntomas propios del estrés, es decir, que a mayores niveles de engagement académico, menores son los niveles de malestar físico y psicológico informados en todos los casos.

Tabla 50. Correlaciones dimensiones de engagement y síntomas de estrés.

		Vigor	Dedicación	Absorción
Agotamiento físico	Correlación de Pearson	-,289**	-,182**	-,213**
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,001
	N	252	252	252
Dificultades con el sueño	Correlación de Pearson	-,052	-,125*	-,043
	Sig. (bilateral)	,409	,048	,498
	N	252	252	252
Irascibilidad	Correlación de Pearson	-,130*	-,149*	-,109
	Sig. (bilateral)	,040	,018	,083
	N	252	252	252
Pensamientos negativos	Correlación de Pearson	-,204**	-,211**	-,156*
	Sig. (bilateral)	,001	,001	,013
	N	252	252	252
Agitación	Correlación de Pearson	-,095	-,081	-,018
	Sig. (bilateral)	,131	,201	,771
	N	252	252	252

En concreto, se aprecia de forma significativa que a mayores niveles de *Vigor*, menor es el *Agotamiento físico* ($r = -,289$, $p < 0,05$), la *Irascibilidad* ($r = -,130$; $p = 0,04$) y existen menos *Pensamiento negativos* ($r = -,204$; $p = 0,001$). De igual forma, cuanto mayor es el nivel de *Dedicación* en los estudios, se refiere menor *Agotamiento físico* ($r = -,182$; $p = 0,004$), *Dificultades con el sueño* ($r = -,125$; $p = 0,048$), *Irascibilidad* ($r = -,149$; $p = 0,018$) y *Pensamiento negativos* ($r = -,211$; $p = 0,01$). La dimensión *Absorción* se asocia igualmente a un menor *Agotamiento físico* ($r = -,213$; $p = 0,01$) y *Pensamientos negativos* ($r = -,156$; $p = 0,013$).

Al igual que ocurría en el caso de los estresores académicos, es la dimensión *Dedicación* la que parece modular de forma más significativa en la aparición de síntomas físicos y psicológicos propios de la respuesta de estrés.

Hay que recordar que esta dimensión del engagement académico se caracteriza por tener un carácter principalmente motivacional, de manera que podemos afirmar que, por lo general, aquellos estudiantes que se sienten más motivados y orgullosos de sus estudios tienen una percepción menos amenazante del entorno académico, percibiendo con menor intensidad los estresores propios de este contexto, e informan de una menor sintomatología propia de la respuesta de estrés.

En relación al objetivo planteado, podemos decir que, existe una tendencia general de carácter inverso por parte del engagement en la modulación de la percepción de estresores académicos y en la aparición de síntomas propios del estrés. Es decir, que por lo general, cuanto mayor es el engagement académico del estudiante, menor es la intensidad percibida de ciertos estresores académicos y menores son también los síntomas físicos y psicológicos propios de la respuesta de estrés.

8.5.3 Engagement académico, estresores percibidos y síntomas de estrés según género.

Con el fin de explorar más detenidamente el posible efecto modulador del engagement académico en la percepción de estresores y síntomas de estrés, y dadas las diferencias encontradas previamente para el género femenino en todo el proceso de estrés, se ha llevado a cabo un análisis de correlaciones estadísticas estratificado según género. Con este procedimiento se intentará conocer si, al igual que ocurría para el caso de la percepción de estresores académicos y síntomas de estrés, el engagement académico interviene de forma diferente en el proceso de estrés académico en hombres y mujeres.

Las correlaciones obtenidas de forma estratificada según género para los factores de *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción* y los distintos estresores académicos percibidos por los estudiantes ponen de manifiesto que el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores principalmente en las mujeres, con especial relevancia de la dimensión *Dedicación*. En la Tabla 51 podemos observar que existen correlaciones estadísticamente significativas y de signo negativo entre el factor *Dedicación* y seis de los nueve estresores académicos estudiados cuando se trata de las estudiantes mujeres. En los varones, esta misma dimensión sólo correlaciona de forma estadísticamente significativa con el estresor *Carencia de valor de los contenidos*.

	Género femenino						Género masculino					
	Vigor		Dedicación		Absorción		Vigor		Dedicación		Absorción	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Deficiencia metodológica	-,121	,090	-,027	,703	-,094	,189	,047	,734	,078	,569	-,017	,902
Sobrecarga del estudiante	-,081	,258	-,089	,214	-,063	,379	-,120	,378	-,155	,255	-,161	,236
Intervenciones en público	-,011	,878	-,180*	,011	,039	,581	-,092	,500	,176	,176	-,126	,355
Malas relaciones sociales	-,050	,484	-,248**	,000	-,149*	,036	,097	,479	-,016	,907	,063	,643
Falta de control rendimiento	-,066	,356	-,260**	,000	-,051	,478	-,010	,942	-,019	,888	-,103	,452
Carencia valor contenidos	,048	,506	-,212**	,003	-,138	,053	-,020	,885	-,294*	,028	-,043	,754
Baja autoestima académica	-,146*	,040	-,253**	,000	-,124	,081	-,075	,581	-,176	,196	-,167	,219
Exámenes	-,008	,908	-,121	,088	,017	,811	,059	,663	,045	,741	-,015	,912
Imposibilidad participación	-,015	,836	-,182*	,010	-,160*	,025	-,018	,893	-,060	,658	-,051	,711

Tabla 51. Análisis de correlación entre las dimensiones del engagement y los estresores percibidos según géneros.

En el caso de los síntomas propios de la respuesta de estrés, el análisis de correlaciones estratificado según género nos muestra una relación similar a la anterior (Tabla 52). Es decir, que el factor *Dedicación* muestra su carácter protector ante los síntomas de estrés sobre todo en las mujeres, donde aparecen correlaciones significativas en todos los casos. En los varones, este mismo factor correlaciona negativamente sólo con el factor *Agotamiento físico*, pero, sin embargo, esta relación la que obtiene un valor más alto (Gráfico 40).

Tabla 52. Análisis de correlación entre las dimensiones del engagement y los síntomas de estrés según géneros.

	Género femenino						Género masculino					
	Vigor		Dedicación		Absorción		Vigor		Dedicación		Absorción	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Agotamiento físico	-,307**	,000	-,154*	,030	-,191**	,007	-,189	,168	-,422**	,001	-,182	,183
Dificultades con el sueño	-,057	,429	-,181*	,011	-,050	,483	,039	,778	-,049	,724	,113	,413
Irascibilidad	-,132	,065	-,219**	,002	-,104	,145	-,063	,646	-,007	,960	-,026	,849
Pensamientos negativos	-,235**	,001	-,287**	,000	-,174*	,015	-,021	,881	-,089	,518	,030	,827
Agitación	-,127	,076	-,163*	,022	-,035	,628	,101	,461	,086	,535	,183	,180

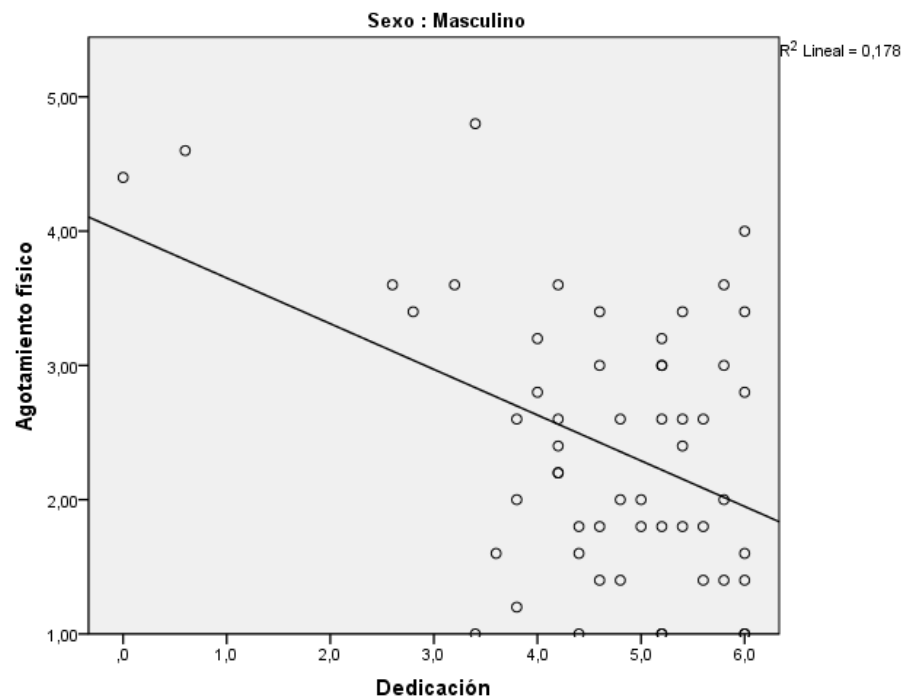


Gráfico 40. Correlación estadística para las dimensiones de Dedicación y Agotamiento físicos en varones.

Los hallazgos diferenciados según géneros nos permiten matizar los resultados en relación al objetivo específico número cinco. De esta forma, podemos afirmar que, efectivamente, el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y en los síntomas propios del estrés, es decir, que puede considerarse una variable moduladora del estrés principalmente en las mujeres y en la dimensión de *Dedicación*. En el caso de los varones, aunque también se aprecia una tendencia inversa, las correlaciones estadísticamente significativas son más escasas.

8.6 Objetivo específico número seis: Explorar y analizar si existe correlación entre la percepción de estresores académicos, los síntomas asociados al estrés y el engagement con el rendimiento académico obtenido en la muestra de estudiantes analizada.

Para dar respuesta a este objetivo se llevará a cabo un análisis estratificado de correlaciones estadísticas. Mediante este análisis, se intentará conocer la posible influencia de la percepción de estresores académicos y síntomas de estrés, así como de las tres dimensiones del engagement académico en el rendimiento de los estudiantes, que ha sido operativizado a través de la tasa de éxito, tasa de rendimiento y nota media.

8.6.1 Percepción de estresores y rendimiento académico.

El análisis de correlaciones estadísticas entre la percepción de estresores académicos por los estudiantes universitarios y su rendimiento revela que existe muy poca influencia de la variable estresores sobre el rendimiento académico en términos de éxito, rendimiento y nota media. De hecho, sólo se observan correlaciones estadísticamente significativas para dos de los nueve estresores estudiados (Tabla 53). En concreto, aparece una discreta correlación de carácter inverso entre el estresor *Falta de control sobre el propio rendimiento* y la tasa de rendimiento ($r = -,123$; $p = ,049$). Algo más fuerte es la correlación que se evidencia entre este mismo factor y la nota media del curso ($r = -,187$; $p = ,008$), así como entre el factor *Imposibilidad de participar en las decisiones académicas* y la tasa de rendimiento ($r = -,166$; $p = ,019$).

Asimismo, cabe destacar que en ningún caso el factor *Exámenes* influye en el rendimiento académico. Es decir, que el hecho de percibir como estresantes las pruebas de evaluación, no repercute en el éxito ni en las calificaciones de las mismas.

De esta forma, y aunque las correlaciones son discretas, se puede interpretar que la percepción de falta de control sobre el entorno académico como estresante influye negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Al estar ambos estresores muy relacionados con el control del ambiente, estos hallazgos pudieran entenderse como confirmatorios del Modelo de Control de Fisher, que tal y como se enunció en el marco teórico de este trabajo sostiene la siguiente afirmación: *“la entrada a la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea de manera transitoria, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador junto con otros factores del fracaso académico universitario (Fisher, 1987).*

Tabla 53. Análisis de correlaciones estadísticas entre los estresores académicos y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).

		TE	TR	NM
Deficiencia metodológica del profesorado	Correlación de Pearson	,021	,011	-,057
	Sig. (bilateral)	,739	,856	,416
Sobrecarga del estudiante	Correlación de Pearson	,074	-,069	-,104
	Sig. (bilateral)	,235	,272	,142
Intervenciones en público	Correlación de Pearson	-,001	-,009	-,136
	Sig. (bilateral)	,990	,881	,053
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Correlación de Pearson	-,028	,060	-,137
	Sig. (bilateral)	,655	,336	,052
Falta de control sobre el propio rendimiento	Correlación de Pearson	,065	-,123*	-,187**
	Sig. (bilateral)	,296	,049	,008
Carencia de valor de los contenidos	Correlación de Pearson	,008	,003	-,132
	Sig. (bilateral)	,899	,968	,060
Baja autoestima académica	Correlación de Pearson	-,017	-,059	-,121
	Sig. (bilateral)	,783	,341	,086
Exámenes	Correlación de Pearson	,032	-,046	-,118
	Sig. (bilateral)	,610	,460	,095
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Correlación de Pearson	,086	-,034	-,166*
	Sig. (bilateral)	,169	,582	,019

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con el fin de explorar más detenidamente el posible efecto de los estresores académicos en el rendimiento del estudiante, y dado el carácter modulador encontrado del factor género en todo el complejo proceso del estrés académico, se ha llevado a cabo un análisis de correlaciones estadísticas estratificado. Con este procedimiento se intentará conocer si, al igual que ocurría para el caso de la percepción de estresores académicos, la posible influencia de éstos en el rendimiento académico también se encuentra diferenciado según género.

Los resultados de este análisis son los que se muestran en la Tabla 54. Si analizamos detenidamente la misma, es posible observar como sólo para el género femenino la percepción de estresores influye de algún modo en el rendimiento académico, no existiendo en ningún caso correlación estadísticamente significativa para el género masculino.

Tabla 54. Análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para los estresores académicos y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).

	Género femenino						Género masculino					
	TE		TR		NM		TE		TR		NM	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Deficiencia metodológica	,039	,580	,071	,315	-,088	,276	-,081	,554	-,017	,898	,105	,486
Sobrecarga del estudiante	,090	,206	-,031	,660	-,107	,184	,074	,586	-,023	,866	-,028	,852
Intervenciones en público	,001	,985	,040	,570	-,106	,188	,079	,564	,012	,931	-,185	,218
Malas relaciones sociales	-,045	,527	,071	,320	-,140	,081	,250	,064	,146	,284	-,097	,522
Falta de control rendimiento	,080	,260	-,114	,106	-,233	,003	-,027	,842	-,016	,909	,035	,820
Carencia valor contenidos	,016	,821	,043	,541	-,198	,013	-,103	,448	-,188	,166	,149	,322
Baja autoestima académica	-,020	,780	-,060	,393	-,110	,171	,117	,392	,181	,181	-,113	,453
Exámenes	,050	,477	,010	,891	-,146	,068	,007	,962	,039	,776	,064	,672
Imposibilidad participación	,091	,200	-,053	,454	-,181	,023	,143	,293	,167	,220	-,089	,557

Dentro de los indicadores de rendimiento, y al igual que ocurría para las correlaciones generales, es la nota media la que se muestra más sensible a la influencia de la percepción de estresores académicos. De esta forma, y para el caso del género femenino, existe una tendencia general de que a mayor intensidad del estresor, menor nota media. Esta relación se muestra estadísticamente significativa para los factores *Falta de control sobre el propio rendimiento* ($r = -,233$; $p = ,003$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r = -,198$; $p = ,013$) e *Imposibilidad de participación en las decisiones académicas* ($r = -,181$; $p = ,023$).

Por el contrario, en el caso del género masculino además de no existir correlaciones significativas entre estresores y nota media, la dirección de la influencia tampoco está claramente definida, puesto que existen correlaciones de valor positivo (color azul) y negativo (color naranja). Esto mismo es lo que ocurre tanto en las correlaciones generales como estratificadas para el caso de la tasa de éxito y tasa de rendimiento. Es decir, que existen estresores que parecen favorecer el rendimiento y otros que tienden a entorpecerlo, puesto que el sentido de las correlaciones no es unánime (Tabla 53 y Tabla 54).

Todo ello nos lleva a considerar que la influencia de la percepción de estresores en el rendimiento académico sólo se muestra moderadamente evidente para el género femenino y la nota media. Es decir, que es en las estudiantes mujeres donde ciertos estresores académicos repercuten negativamente en su rendimiento, haciendo que en concreto sus calificaciones sean inferiores.

8.6.2 Síntomas de estrés y rendimiento académico.

Tal y como se muestra en la tabla 55, los síntomas de estrés de carácter físico, cognitivo y comportamental contemplados en el R-CEA no tienen influencia alguna sobre rendimiento académico de los estudiantes universitarios que conforman la muestra de estudio. De esta forma, podemos decir que el hecho de estar agotado físicamente, agitado o irascible, así como el hecho de no dormir bien o tener pensamientos negativos en relación con el desempeño académico no repercute en el rendimiento alcanzado.

Tabla 55. Análisis de correlaciones estadísticas entre la sintomatología propia del estrés y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).

		TE	TR	NM
Agotamiento físico	Correlación de Pearson	,025	-,081	-,063
	Sig. (bilateral)	,695	,204	,382
Dificultades con el sueño	Correlación de Pearson	,015	-,129	-,110
	Sig. (bilateral)	,817	,041	,126
Irascibilidad	Correlación de Pearson	-,107	-,008	-,070
	Sig. (bilateral)	,091	,896	,333
Pensamientos negativos	Correlación de Pearson	-,041	-,088	-,060
	Sig. (bilateral)	,516	,168	,403
Agitación	Correlación de Pearson	,010	-,020	-,041
	Sig. (bilateral)	,878	,756	,566

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al igual que en el apartado anterior, se ha llevado a cabo un análisis de correlaciones estratificado por género. Ya que en este caso no se aprecian correlaciones estadísticamente significativas, a excepción de una ligera influencia del factor *Dificultades con el sueño* en la tasa de rendimiento ($r=-,129$; $r=,041$) con este análisis diferenciado por géneros sólo se pretende conocer si existen diferencias entre los géneros en el sentido de las correlaciones observadas.

Los resultados de dicho análisis demuestran que efectivamente sí existen diferencias entre hombres y mujeres en el sentido correlacional (Tabla 56). De esta forma, para el caso del género femenino, los síntomas de estrés, por lo general, se asocian a un peor rendimiento académico, es decir, que se pueden apreciar en casi todos los casos correlaciones de carácter inverso (color naranja); por el contrario, para el caso de los estudiantes varones, los síntomas de estrés se asocian a un mejor rendimiento académico, existiendo en casi todos los casos correlaciones de valor positivo (color azul).

Tabla 56. Análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para los síntomas de estrés y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).

	Género femenino						Género masculino					
	TE		TR		NM		TE		TR		NM	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Agotamiento físico	,036	,615	-,083	,250	-,112	,169	-,020	,886	,089	,523	,148	,337
Dificultades con el sueño	,019	,793	-,150*	,036	-,137	,092	,024	,863	,117	,401	,023	,882
Irascibilidad	-,127	,076	-,028	,695	-,093	,257	,195	,157	,244	,075	,064	,680
Pensamientos negativos	-,047	,510	-,099	,167	-,069	,398	,087	,531	,125	,367	,006	,970
Agitación	,006	,933	-,035	,631	-,063	,442	,146	,293	,221	,108	,077	,617

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Estos hallazgos nos llevan a concluir una vez más con la existencia de enormes diferencias entre hombres y mujeres en todo el proceso de estrés, no sólo en términos de percepción de estresores y síntomas y modulación por parte del engagement académico, sino también en la repercusión académica de todo este proceso.

8.6.3 Engagement y rendimiento académico.

Los resultados del análisis de correlaciones estadísticas entre las tres dimensiones del engagement académico (*Vigor*, *Dedicación* y *Absorción*) y los indicadores de rendimiento académico empleados (tasa de éxito, tasa de rendimiento y nota media) aparece en tabla 57. Tal y como se observa, es la dimensión de *Vigor* la que se muestra más fuertemente correlacionada con el rendimiento académico.

En todos los casos se evidencian correlaciones de carácter positivo, es decir, que, por lo general, a mayores niveles de engagement académico, mayor es también el rendimiento de los estudiantes universitarios analizados. Estas correlaciones se muestran significativas para la dimensión *Vigor* y los indicadores Tasa de éxito ($r=,150$; $p=,019$), Tasa de rendimiento ($r=,160$; $p=,012$) y Nota media ($r=,221$; $p=,002$). De igual forma, la dimensión *Absorción* también aparece significativamente correlacionada con el indicador Nota media. Estas correlaciones, aunque discretas, indican que a mayor engagement del estudiante, son esperables mejores resultados académicos. En concreto, estas relaciones son más fuertes cuando hablamos del *Vigor*, es decir, de la vitalidad y afán de esfuerzo diario del estudiante y de la *Absorción* o niveles de concentración en los estudios. De nuevo, y al igual que ocurría para el caso de los estresores académicos y respuestas de estrés, es el indicador Nota media el que se muestra más sensible a la posible influencia de las variables de estudio.

Tabla 57. Análisis de correlaciones estadísticas entre las dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).

		TE	TR	NM
Vigor	Correlación de Pearson	,150	,160	,221
	Sig. (bilateral)	,019	,012	,002
Dedicación	Correlación de Pearson	,110	,096	,137
	Sig. (bilateral)	,085	,133	,057
Absorción	Correlación de Pearson	,093	,033	,160
	Sig. (bilateral)	,147	,611	,026

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para las dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y los indicadores de rendimiento TE, TR y NM (Tabla 58) muestran que, aunque la nota media sigue siendo el indicador donde aparece mayor correlación con el engagement, existen diferencias según géneros en cuanto a la dimensión de éste que tiene una mayor influencia. Así, para las estudiantes mujeres, la nota media está principalmente influida por el factor *Dedicación* (Gráfico 41), mientras que en el caso de los estudiantes varones esta influencia la ejerce mayoritariamente el factor *Vigor* (Gráfico 42).

Es decir, que son las estudiantes mujeres que se sienten más motivadas y entusiasmadas con sus estudios las que obtienen las mejores calificaciones, mientras que son los estudiantes varones que muestran más energía, vitalidad y esfuerzo diario los que igualmente obtienen unas mejores calificaciones en los créditos superados.

Tabla 58. Análisis de correlaciones estadísticas estratificado por géneros para las dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y los indicadores de rendimiento (TE, TR, NM).

	Género femenino						Género masculino					
	TE		TR		NM		TE		TR		NM	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Vigor	,151*	,036	,132	,068	,119	,144	,266	,054	,238	,086	,503**	,000
Dedicación	,124	,086	,116	,108	,211**	,009	,119	,398	,097	,490	-,053	,733
Absorción	,086	,235	-,006	,933	,157	,055	,248	,073	,119	,394	,140	,364

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

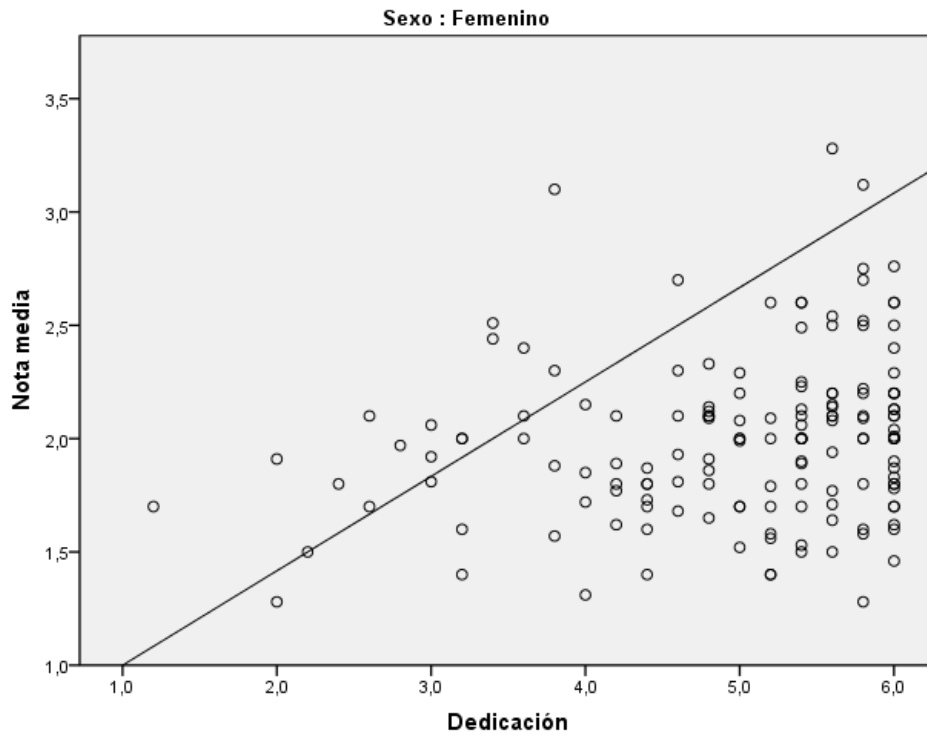


Gráfico 41. Correlación estadística entre la dimensión Dedicación y la Nota media en el género femenino

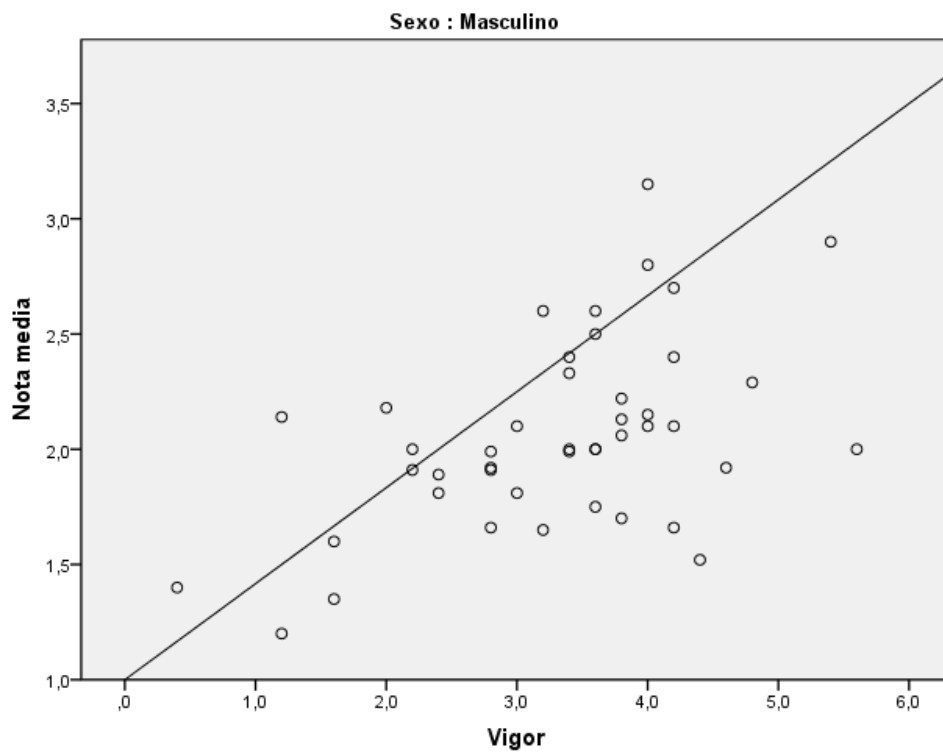
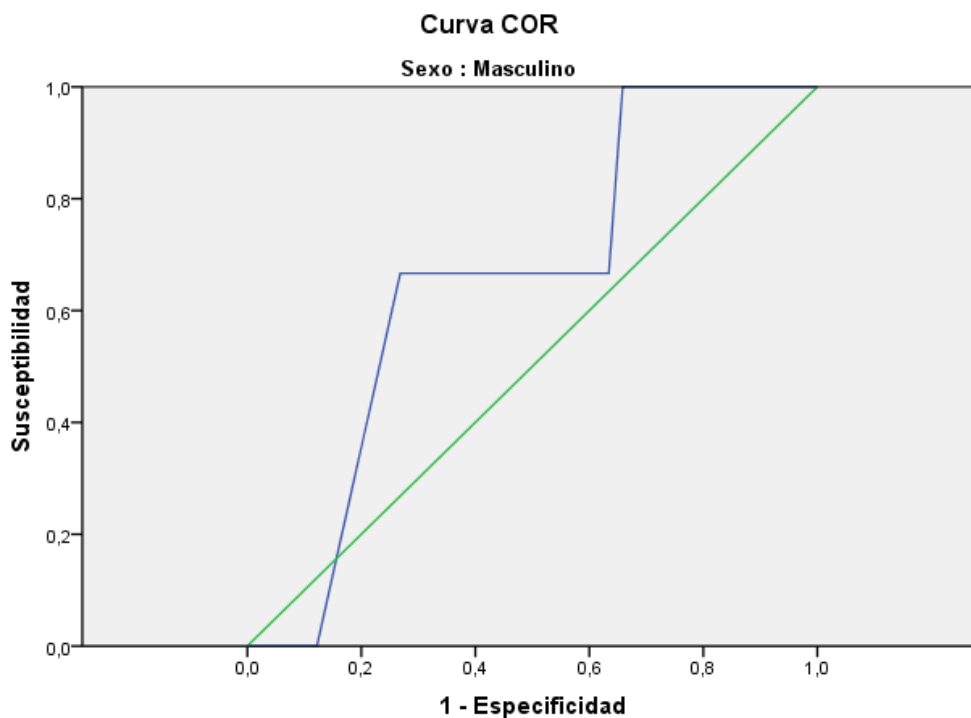


Gráfico 42. Correlación estadística entre la dimensión Vigor y la Nota media en el género masculino.

Puesto que la asociación observada entre la dimensión de *Vigor* y la Nota media alcanzada por los varones toma un valor relativamente alto, se ha planteado conocer si podemos considerar la dimensión *Vigor* como un factor predictor de la nota media alcanzada por los estudiantes varones. Para ello se ha realizado un análisis de curva ROC para estos dos factores tomando como corte un valor de nota media de 2,1. Se obtiene un área bajo la curva de 0,654, lo que supone un valor de predicción bajo. Estos mismos resultados son los que se observan en el Gráfico 43.



Los segmentos diagonales son producidos por los empates.

Gráfico 43. Curva ROC para la dimensión de Vigor y Nota media en varones.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que existe una influencia de carácter positivo por parte del engagement del estudiante en los resultados académicos. A diferencia de lo que ocurría en el caso de los estresores y síntomas de estrés, la influencia positiva en el rendimiento aparece más clara y más fuertemente marcada, aunque las correlaciones siguen siendo, por lo general, modestas y el análisis de la curva ROC indique una predicción débil.

Sin embargo, no hay que olvidar que el rendimiento del estudiante es un resultado académico en el que intervienen un sinnúmero de factores de carácter personal, psicopedagógico, contextual, etc. que no permiten aislar de forma fácil factores de gran peso. En este sentido, podemos decir que el engagement académico se ha mostrado como uno de esos muchos factores que intervienen de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes analizados, mostrándose además que el rendimiento del estudiante está más relacionado con la implicación, motivación y esfuerzo del mismo que con la percepción de las situaciones del contexto académico como estresantes o los síntomas propios de la respuesta de estrés.

Es el indicador Nota media donde el engagement académico parece mediar más fuertemente. Una posible explicación para este hecho pudiera encontrarse en que la variabilidad de las tasas de éxito y rendimiento es menor, al oscilar sus valores entre 0 y 1 y tratarse de estudiantes muy homogéneos en cuanto a las mismas, tal y como se expuso en el apartado *8.4.1 Rendimiento académico comparado según titulaciones*. Sin embargo, para la nota media existe una mayor variabilidad, al oscilar entre 1 y 4 e igualmente existir mayor disparidad entre los estudiantes, puesto que aunque las tasas de éxito y rendimiento sean iguales para dos alumnos, la nota obtenida para un mismo número de créditos puede ser bastante diferente. Además, la influencia de las distintas dimensiones del engagement académico en la nota media difiere según el género, destacándose la dimensión *Dedicación* para el género femenino y la dimensión *Vigor* para el masculino.

8.7 Objetivo específico número siete: Identificar si existen diferencias en las variables de estudio analizadas, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010.

Tal y como se expuso en el apartado 7.1 *Contexto donde se lleva a cabo el estudio*, en el curso 2009-2010 coexisten en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de Málaga tres metodologías de enseñanza-aprendizaje, esto es: Grado, Pilotaje y lo que hemos denominado Metodología tradicional.

De tal forma que, para conocer si la metodología empleada interfiere en las variables de estudio, dando así respuesta a este objetivo, se llevará a cabo un análisis de varianza de estos tres grupos utilizando para ello la prueba paramétrica ANOVA junto con la prueba post-hoc de Sheffé.

8.7.1 Metodología de enseñanza-aprendizaje y percepción de estresores académicos.

Los resultados de la prueba ANOVA para la comparación de medias en los tres grupos de enseñanza-aprendizaje de estudio demuestran que existen entre éstos diferencias significativas en tres de los nueve estresores académicos contemplados. En concreto, son los factores *Deficiencia Metodológica del profesorado* *Malas relaciones sociales en el contexto académico* y *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* para los que se observan diferencias significativas entre los grupos (Tabla 59).

Tabla 59. Prueba paramétrica ANOVA para los grupos según metodología de enseñanza-aprendizaje y la percepción de estresores académicos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Deficiencia metodológica profesorado	Inter-grupos	8,138	2	4,069	3,798	,024
	Intra-grupos	288,224	269	1,071		
	Total	296,362	271			
Sobrecarga del estudiante	Inter-grupos	4,672	2	2,336	2,829	,061
	Intra-grupos	221,291	268	,826		
	Total	225,963	270			
Intervenciones en público	Inter-grupos	2,514	2	1,257	,928	,397
	Intra-grupos	364,466	269	1,355		
	Total	366,980	271			
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Inter-grupos	10,671	2	5,335	7,573	,001
	Intra-grupos	188,809	268	,705		
	Total	199,480	270			
Falta de control sobre el propio rendimiento	Inter-grupos	3,830	2	1,915	1,965	,142
	Intra-grupos	261,197	268	,975		
	Total	265,027	270			
Carencia de valor de los contenidos	Inter-grupos	6,772	2	3,386	3,440	,033
	Intra-grupos	264,795	269	,984		
	Total	271,567	271			
Baja autoestima académica	Inter-grupos	1,264	2	,632	,820	,441
	Intra-grupos	207,363	269	,771		
	Total	208,628	271			
Exámenes	Inter-grupos	3,434	2	1,717	1,389	,251
	Intra-grupos	332,443	269	1,236		
	Total	335,877	271			
Imposibilidad de participación en las decisiones académicas	Inter-grupos	1,358	2	,679	,547	,579
	Intra-grupos	332,675	268	1,241		
	Total	334,032	270			

El análisis comparativo obtenido a través de la prueba de Sheffé nos permite conocer con detalle las diferencias observadas. De esta forma, y tal y como se muestra en la Tabla 60, vemos que es el grupo formado por aquellos estudiantes en pilotaje los que refieren mayores niveles de estrés debidos a la *Deficiencia metodológica del profesorado* ($F_{2,269}=3,798;p=0,024$) y a la existencia de *Malas relaciones sociales en el contexto académico* ($F_{2,268}=7,573;p=0,01$). Sin embargo, son los estudiantes que siguen la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional los que refieren mayores niveles de estrés como consecuencia de la *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* ($F_{2,269}=3,440;p=0,033$), en contraposición a los estudiantes de Grado, quienes perciben esta situación como menos estresante, entendiéndose por tanto, que es un estresor al que deben enfrentarse menos frecuentemente.

Tabla 60. Prueba de Sheffé para los grupos según la metodología de enseñanza-aprendizaje y la percepción de estresores académicos.

Variable dependiente	(I) EE	(J) EE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	IC 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Deficiencia metodológica del profesorado	Sin pilotaje	Pilotaje	-,52182*	,18978	,024	-,9890	-,0547
		Grado	-,28687	,15863	,197	-,6773	,1036
	Pilotaje	Sin pilotaje	,52182*	,18978	,024	,0547	,9890
		Grado	,23495	,15767	,331	-,1532	,6231
	Grado	Sin pilotaje	,28687	,15863	,197	-,1036	,6773
		Pilotaje	-,23495	,15767	,331	-,6231	,1532
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Sin pilotaje	Pilotaje	-,60113*	,15454	,001	-,9815	-,2207
		Grado	-,28777	,12863	,084	-,6044	,0289
	Pilotaje	Sin pilotaje	,60113*	,15454	,001	,2207	,9815
		Grado	,31336	,12863	,053	-,0033	,6300
	Grado	Sin pilotaje	,28777	,12863	,084	-,0289	,6044
		Pilotaje	-,31336	,12863	,053	-,6300	,0033
Carencia de valor de los contenidos	Sin pilotaje	Pilotaje	,36846	,18191	,131	-,0793	,8162
		Grado	,38785*	,15205	,040	,0136	,7621
	Pilotaje	Sin pilotaje	-,36846	,18191	,131	-,8162	,0793
		Grado	,01939	,15113	,992	-,3526	,3914
	Grado	Sin pilotaje	-,38785*	,15205	,040	-,7621	-,0136
		Pilotaje	-,01939	,15113	,992	-,3914	,3526

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Dado el carácter modulador de la variable género que se ha evidenciado en este estudio en relación a la percepción de estresores y síntomas de estrés, se ha procedido a ilustrar gráficamente las diferencias comentadas diferenciadas según géneros. Cabe destacar que las diferencias encontradas se producen tanto en hombres como en mujeres. Es decir, que son los estudiantes y las estudiantes que se encuentran en pilotaje los que puntúan de forma más alta para los factores Deficiencias del profesorado (Gráfico 44) y Malas relaciones sociales en el contexto académico (Gráfico 45). Por el contrario, son los varones y mujeres con metodología sin pilotaje, los que puntúan de forma más alta para el factor Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio (Gráfico 46).

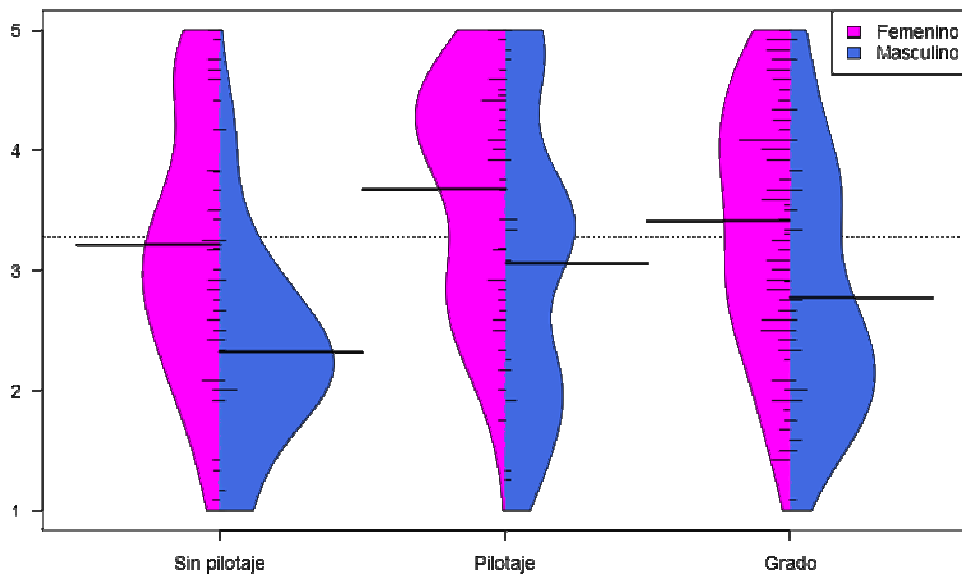


Gráfico 44. Puntuaciones medias factor Deficiencia metodológica del profesorado según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

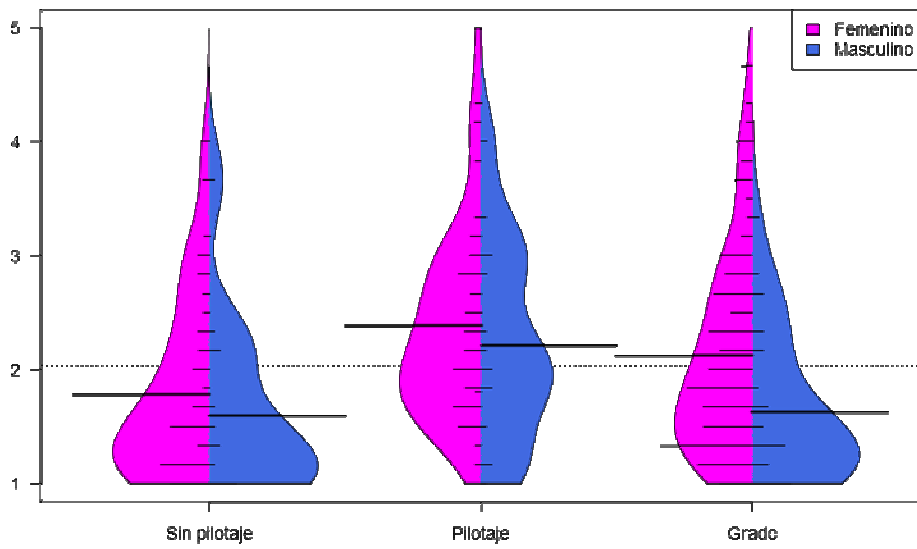


Gráfico 45. Puntuaciones medias factor Malas relaciones sociales en el contexto académico según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

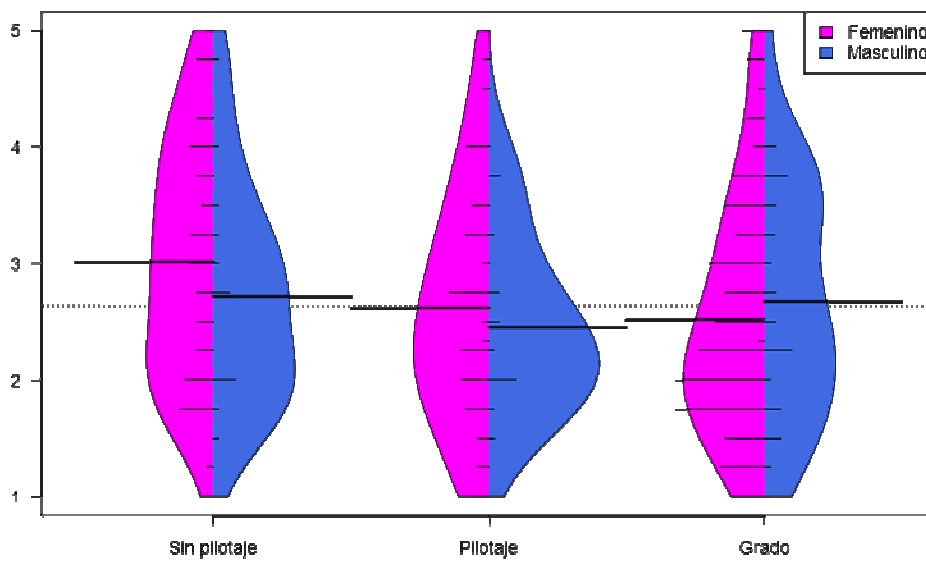


Gráfico 46. Puntuaciones medias factor Carencia de valor de los contenidos según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

8.7.2 Metodología de enseñanza-aprendizaje y síntomas de estrés.

Los resultados de la prueba ANOVA para la comparación de medias en los tres grupos de enseñanza-aprendizaje de estudio evidencian la existencia de diferencias significativas entre ellos para todos los síntomas propios de la respuesta de estrés (Tabla 61). Además, hay que destacar que la significación estadística es en todos los casos muy baja ($p < 0,005$). Es decir, que parecen existir grandes diferencias en cuanto al malestar general referido por los estudiantes objeto de este trabajo. A través de la prueba de Sheffé, se intentará conocer con más detalle qué grupo de estudiantes es el que refiere mayores puntuaciones para cada uno de los síntomas de estrés estudiados. Tal y como se puede observar en la Tabla 62, los estudiantes en pilotaje son los que refieren de forma estadísticamente significativa tener una mayor sintomatología propia del estrés para todos sus factores.

Tabla 61. Prueba paramétrica ANOVA para los grupos según metodología de enseñanza-aprendizaje y los síntomas de estrés referidos.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Agotamiento físico	Inter- grupos	22,061	2	11,030	11,333	,000
	Intra- grupos	253,059	260	,973		
	Total	275,119	262			
Dificultades con el sueño	Inter- grupos	10,532	2	5,266	6,319	,002
	Intra- grupos	216,696	260	,833		
	Total	227,229	262			
Irascibilidad	Inter- grupos	11,453	2	5,727	5,740	,004
	Intra- grupos	259,405	260	,998		
	Total	270,858	262			
Pensamientos negativos	Inter- grupos	11,213	2	5,607	5,525	,004
	Intra- grupos	263,845	260	1,015		
	Total	275,059	262			
Agitación	Inter- grupos	11,369	2	5,685	6,965	,001
	Intra- grupos	212,195	260	,816		
	Total	223,564	262			

Tabla 62. Prueba de Sheffé para los grupos según la metodología de enseñanza-aprendizaje y síntomas de estrés referidos.

Variable dependiente	(I) EE	(J) EE	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	IC 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Agotamiento físico	Sin pilotaje	Pilotaje	-,84211*	,18480	,000	-1,2971	-,3871
		Grado	-,59030*	,15365	,001	-,9686	-,2120
	Pilotaje	Sin pilotaje	,84211*	,18480	,000	,3871	1,2971
		Grado	,25181	,15365	,263	-,1265	,6301
	Grado	Sin pilotaje	,59030*	,15365	,001	,2120	,9686
		Pilotaje	-,25181	,15365	,263	-,6301	,1265
Dificultades con el sueño	Sin pilotaje	Pilotaje	-,52719*	,17101	,009	-,9482	-,1062
		Grado	-,06252	,14218	,908	-,4126	,2875
	Pilotaje	Sin pilotaje	,52719*	,17101	,009	,1062	,9482
		Grado	,46467*	,14218	,005	,1146	,8147
	Grado	Sin pilotaje	,06252	,14218	,908	-,2875	,4126
		Pilotaje	-,46467*	,14218	,005	-,8147	-,1146
Irrascibilidad	Sin pilotaje	Pilotaje	-,61842*	,18710	,005	-1,0791	-,1578
		Grado	-,21665	,15556	,381	-,5996	,1663
	Pilotaje	Sin pilotaje	,61842*	,18710	,005	,1578	1,0791
		Grado	,40177*	,15556	,037	,0188	,7848
	Grado	Sin pilotaje	,21665	,15556	,381	-,1663	,5996
		Pilotaje	-,40177*	,15556	,037	-,7848	-,0188
Pensamientos negativos	Sin pilotaje	Pilotaje	-,62427*	,18870	,005	-1,0888	-,1597
		Grado	-,35272	,15689	,082	-,7390	,0335
	Pilotaje	Sin pilotaje	,62427*	,18870	,005	,1597	1,0888
		Grado	,27155	,15689	,226	-,1147	,6578
	Grado	Sin pilotaje	,35272	,15689	,082	-,0335	,7390
		Pilotaje	-,27155	,15689	,226	-,6578	,1147
Agitación	Sin pilotaje	Pilotaje	-,62281*	,16922	,001	-1,0394	-,2062
		Grado	-,24164	,14070	,231	-,5880	,1047
	Pilotaje	Sin pilotaje	,62281*	,16922	,001	,2062	1,0394
		Grado	,38117*	,14070	,027	,0348	,7276
	Grado	Sin pilotaje	,24164	,14070	,231	-,1047	,5880
		Pilotaje	-,38117*	,14070	,027	-,7276	-,0348

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por último, se ha procedido igualmente a una comparación de estas diferencias estratificadas por género. Hay que destacar que, al igual que ocurría en el caso de los estresores académicos, las diferencias observadas son comunes a los dos géneros. Es decir, que son los alumnos con metodologías en pilotaje, tanto varones como mujeres, los que refieren tener un mayor *Agotamiento físico* (Gráfico 47), *Dificultades con el sueño* (Gráfico 48), *Irascibilidad* (Gráfico 49), *Pensamientos negativos* (Gráfico 50) y *Agitación* (Gráfico 51).

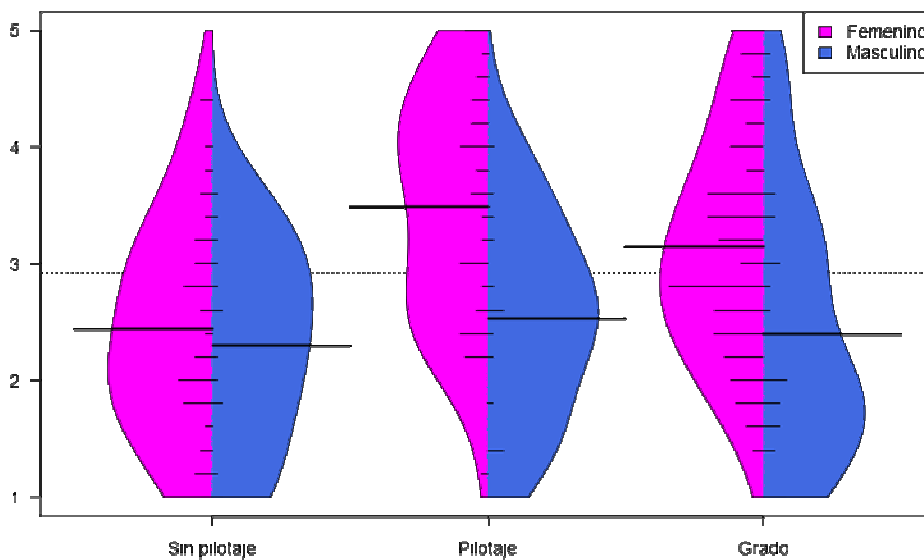


Gráfico 47. Puntuaciones medias factor Agotamiento físico según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

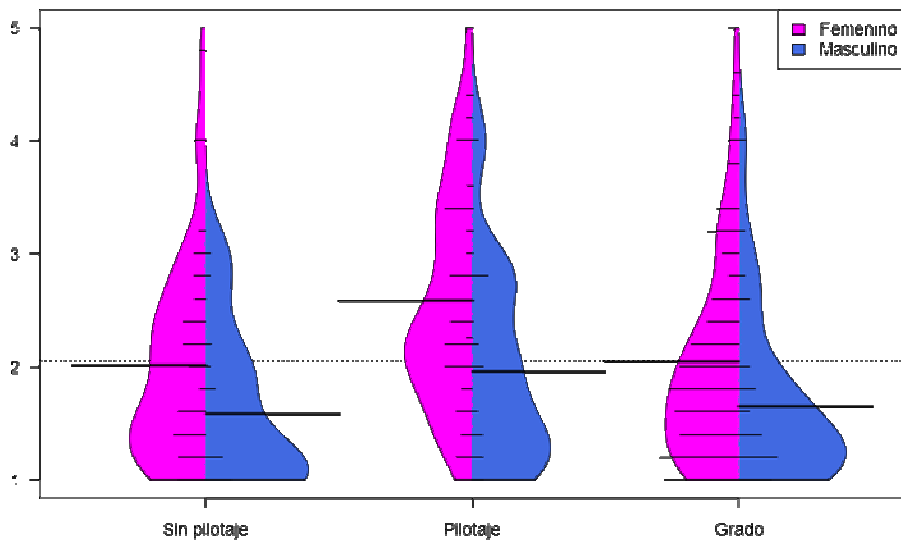


Gráfico 48. Puntuaciones medias factor Dificultades con el sueño según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

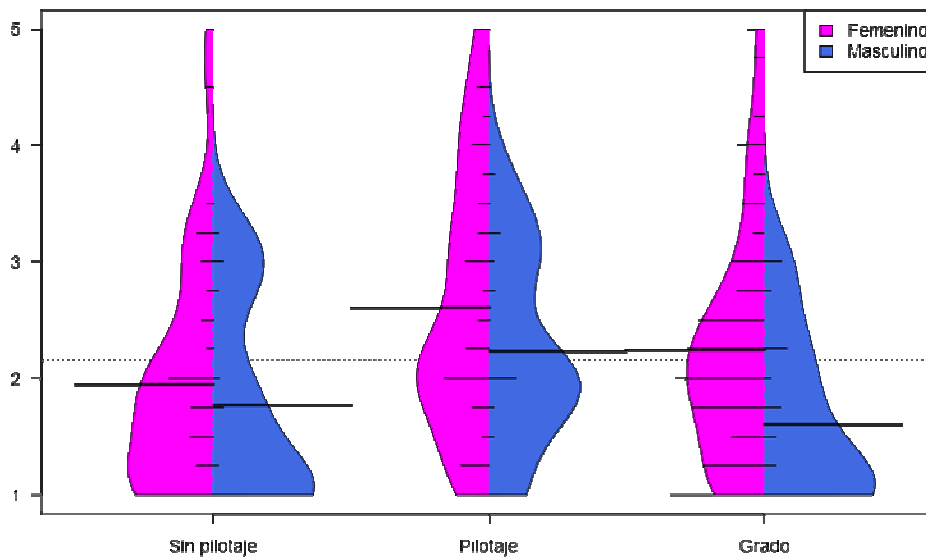


Gráfico 49. Puntuaciones medias factor Irascibilidad según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

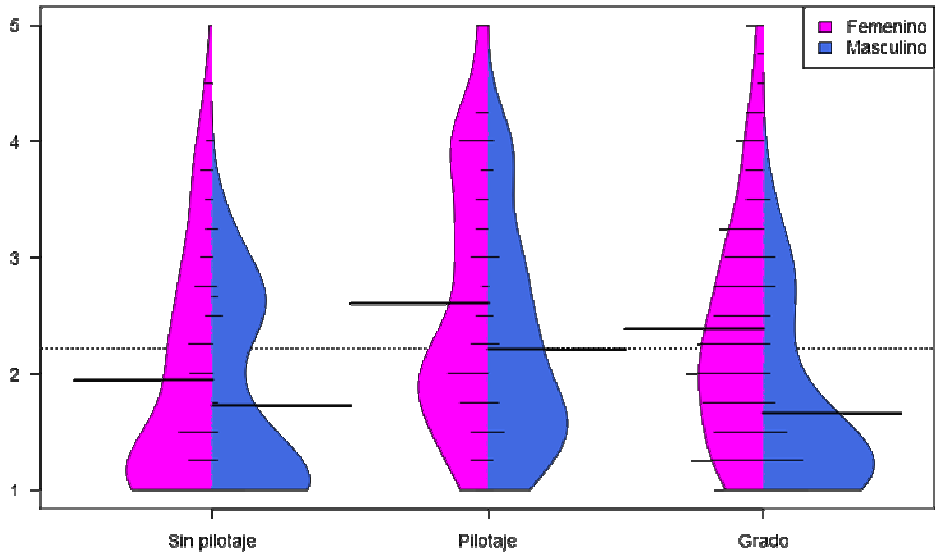


Gráfico 50. Puntuaciones medias factor Pensamientos negativos según metodología de enseñanza-aprendizaje y género.

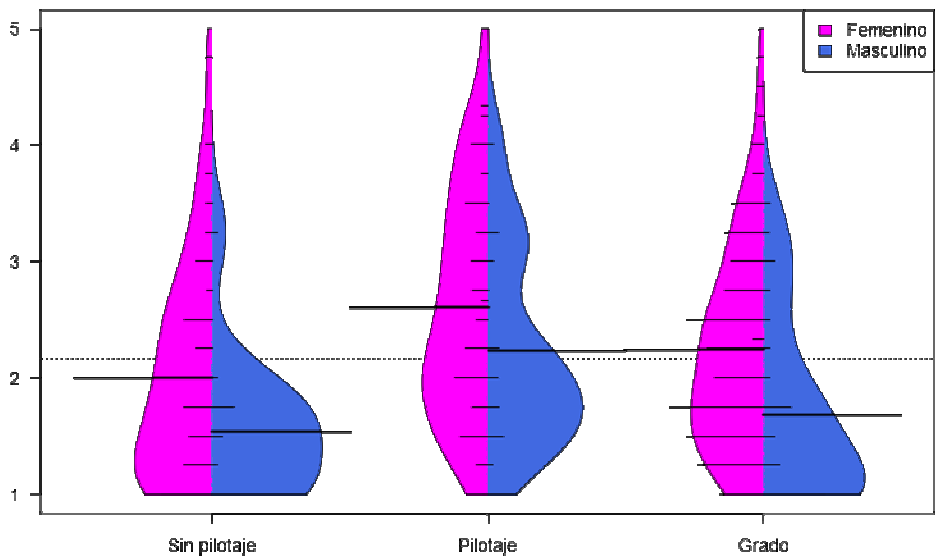


Gráfico 51. Puntuaciones medias factor Agitación según metodología de Enseñanza-aprendizaje y género.

Vemos así que son los estudiantes que se encuentran participando en experiencias piloto de adaptación al EEES durante el curso 2009-2010 los que refieren de forma estadísticamente significativa una mayor sintomatología propia de la respuesta de estrés. Los alumnos sin pilotaje son contrariamente los que refieren unas menores puntuaciones en todos los casos, encontrándose a medio camino entre ambos los estudiantes que cursan títulos de grado, sin existir diferencias significativas con ningún grupo.

Todos estos datos nos llevan a pensar que el hecho de participar en experiencias piloto de adaptación al EEES supone un factor de riesgo para el bienestar del estudiante, puesto que la percepción de ciertas circunstancias del contexto académico como estresantes es mayor y la sintomatología propia del estrés referida por estos estudiantes es claramente muy superior al resto. Además, hay que recordar que las diferencias en la percepción de estresores para el grupo en pilotaje no se mostraba muy diferente al resto, a excepción de dos factores en los que se diferenciaba significativamente puntuando de forma más alta, siendo estos estresores *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Malas relaciones sociales en el contexto académico* (Tabla 59). Este hecho nos lleva a pensar que el porcentaje de la varianza explicada por estos dos factores debe ser muy alta. El análisis factorial exploratorio realizado para esta escala lo confirman, ya que el factor Deficiencias metodológicas del profesorado explica el 50,464% de la varianza total.

El hecho de que los estudiantes en pilotaje perciban esta situación como significativamente más estresante que el resto, es lo que hace que los síntomas de estrés referidos sean los más altos en todos los casos. Es decir, que estos estudiantes perciben ciertas deficiencias del profesorado, situación que les provoca estrés, y a su vez malestar como estudiante.

Una posible explicación para esta cuestión es el hecho de que no hay que olvidar que no sólo los estudiantes se encuentran en pilotaje, sino también los profesores y todo el ámbito universitario en general. La adaptación al EEES es un proceso complejo en el que los docentes deben aprender a manejar una metodología docente muy diferente, en la que el estudiantes toma el papel central, mientras que el docente guía todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es lógico pensar que este cambio de paradigma educativo sea, en principio, difícil de poner en marcha, dando lugar quizás a situaciones menos organizadas o simplemente distintas, lo que desde el punto de vista del estudiante puede ser concebido como deficiente.

8.7.3 Metodología de enseñanza-aprendizaje y engagement académico.

Los resultados obtenidos mediante la prueba ANOVA para la comparación de las tres dimensiones del engagement académico en los tres grupos diferenciados según metodología de enseñanza aprendizaje (Pilotaje, Grado y Sin Pilotaje) demuestra que no existen diferencias significativas entre los grupos. Es decir, que la metodología seguida por los estudiantes no influye en la implicación, entusiasmo o motivación por sus estudios. Se muestran así, niveles similares de *Vigor* ($F_{2,256}=0,218;p=,804$), *Dedicación* ($F_{2,256}=0,192;p=,825$) y *Absorción* ($F_{2,256}=1,278;p=,280$).

8.7.4 Metodología de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico.

Igual que ocurría en el caso del engagement del estudiante, la metodología de enseñanza-aprendizaje tampoco parece influir en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

La prueba paramétrica ANOVA confirma valores similares en los tres grupos para las tasas de éxito ($F_{2,287}=0,309;p=,734$), tasas de rendimiento ($F_{2,287}=2,058;p=,130$) y nota media ($F_{2,224}=1,443;p=,238$). Es decir, que el hecho de participar en experiencias piloto, cursar títulos de grado o seguir la docencia tradicional hasta ahora en la universidad parece no tener ningún efecto sobre el rendimiento de los alumnos.

En resumen, los resultados obtenidos para el objetivo Objetivo específico número siete: Identificar si existen diferencias en las variables de estudio analizadas, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010., nos llevan a pensar que es principalmente el hecho de

participar en experiencias piloto lo que parece de algún modo repercutir negativamente en el estudiante universitario de Ciencias de la Salud.

En concreto, esta repercusión está relacionada con la percepción de unos mayores niveles de estrés debidos a ciertos factores, entre los que hay que destacar las Deficiencias metodológicas del profesorado, lo que da lugar a un marcado malestar físico y mental en comparación con los grupos de Grado y No Pilotaje, puesto que los síntomas propios del estrés estudiados alcanzan puntuaciones significativamente más elevadas en todos los casos para el grupo en Pilotaje.

Por el contrario, el tipo de metodología seguida no tiene repercusión alguna en los niveles de engagement ni en los resultados académicos. Es decir, que el hecho de estudiar mediante una metodología que promueve el papel central del estudiante y su autonomía, no incide en la implicación de éste, como tampoco ninguna metodología parece favorecer unos mejores resultados académicos.

Capítulo 9. Discusión general

En este capítulo se expondrá una explicación general para los resultados obtenidos en el presente estudio. Además, se discutirán estos hallazgos con los obtenidos en estudios similares con el fin de llegar a una mejor y más ilustrativa interpretación de los mismos.

Siguiendo con la estructura general de este proyecto, y con el fin de facilitar la lectura del mismo, se procederá a discutir los resultados ordenados por objetivos, al igual que han sido expuestos en el capítulo anterior.

9.1 Objetivo específico número uno: Identificar y analizar qué situaciones y/o circunstancias del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés en los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.

Los resultados obtenidos en relación a los estresores académicos percibidos por los estudiantes de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud analizadas muestran que, por lo general, podría considerarse que todos los estudiantes de Ciencias de la Salud forman un conjunto bastante homogéneo en lo que a percepción de estresores académicos se refiere, apareciendo sólo diferencias significativas entre los grupos para el factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, donde la titulación de Terapia Ocupacional se muestra diferente, y para el factor *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*, siendo en este caso la titulación de Enfermería la que se comporta de forma diferente.

Entre los principales estresores referidos por la muestra se encuentran siempre las *Deficiencias metodológicas del profesorado*, los *Exámenes*, la *Sobrecarga del estudiante* y las *Intervenciones en público*. La puntuación media obtenida en estos factores pone de manifiesto que los estudiantes encuestados informan de que este tipo de acontecimientos les provoca estrés “Bastantes veces”.

El factor *Deficiencia Metodológica del profesorado* aparece en todos los casos como la principal circunstancia del contexto académico generadora de estrés. Esta situación podría interpretarse bien en el sentido de que las situaciones a las que los alumnos deben enfrentarse a este estresor son abundantes o bien a que entienden que este estresor es el que pudiera incidir de manera más significativa en sus objetivos académicos. Dada la importancia de esta cuestión, sería muy conveniente profundizar en el análisis y comprensión del mismo, tal y como se expondrá en la prospectiva de este estudio, por ejemplo, a través de técnicas de investigación cualitativas.

Una explicación en sentido opuesto es la que podría darse para el factor que ha sido puntuado de forma más baja en todos los caso, esto es: *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, interpretándose en este caso que o bien existe por lo general un buen ambiente académico o que los estudiantes ven este factor como poco amenazante para la consecución de sus objetivos académicos.

Cabe destacar que en ninguno de los casos analizados el factor *Exámenes* aparece como la situación más estresante, aunque es evidente su potencial como estresor ya que aparece en todos los casos entre las principales circunstancias generadoras de estrés en el contexto académico.

La percepción de la evaluación como generadora de estrés académico ya ha sido constatada en investigaciones precedentes (Martín, 2007; Feldman y cols., 2008; González, 2008; Evans y Nelly, 2004) y su causa, tal y como señala Muñoz (2004) puede deberse a diversos factores no incompatibles entre sí, como son, la aprensión de evaluación, el miedo al fracaso, apreciaciones subjetivas de nuestro rendimiento. Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con otras investigaciones realizadas en el contexto universitario que apuntan a que el estrés académico no puede ser considerado sinónimo del estrés de evaluación, sino que éste sería más bien un subtipo de estrés contexto-dependiente del primero (Jones y Frydenberg, 1999; Ryan, 2009).

Como se ha expuesto previamente, los estudiantes de la titulación de Podología son el único caso en los que el factor *Sobrecarga del estudiante* aparece como una situación más generadora de estrés que los exámenes, siendo asimismo factores puntuados muy similarmente en el resto de las titulaciones. Estos hallazgos serían similares a los obtenidos en estudiantes de Psicología por Muñoz (1999), en cuyo trabajo se destaca sobre todo los problemas de adaptación al mundo universitario, la sobrecarga de rol y las demandas académicas excesivas como principales estresores y a los hallazgos de Polo, Hernández y Pozo (1996) también en estudiantes de Psicología quienes destacan como estresor principal el “agobio” que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo. En el ámbito de las titulaciones sanitarias, Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira (2008) observaron que entre estudiantes de Medicina de 6º curso el principal estresor académico era “el volumen de material a estudiar”.

A pesar de esta distinción entre estrés académico y estrés de evaluación, lo que finalmente cabría aclarar es la medida en la que estas circunstancias generadoras de estrés lo son porque de alguna u otra manera se relacionan con los medios de evaluación. En este sentido cabría esperar que tanto la sobrecarga del estudiante como la deficiencia del profesorado o las intervenciones en público generen estrés porque los estudiantes lo relacionen de forma más o menos directa con la evaluación, aunque no sean entendidas en sí como pruebas de evaluación.

Finalmente, sería muy interesante comparar los hallazgos de este trabajo con los obtenidos por González (2008) en estudiantes de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad de La Coruña. En este caso, las comparaciones son muy pertinentes puesto que esta autora operativiza la variable estresores académicos con la misma herramienta de medida aquí empleada, es decir, el Cuestionario de Estrés Académico/subescala de Estresores (E-CEA). Estos estudiantes reportaron como principales situaciones generadoras de estrés académico los *Exámenes*, las *Intervenciones en Público*, la *Sobrecarga del estudiante* y la *Deficiencia metodológica del profesorado*. Como puede observarse, la muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de La Coruña así como la de la Universidad de Málaga aparecen como muy similares en cuanto a la percepción de estresores académicos y la medida en la que lo hacen lo que podría ayudar a apoyar la generalización de los resultados obtenidos en el presente estudio.

9.2 Objetivo específico número dos: Identificar y analizar qué síntomas característicos de la respuesta de estrés son referidos por los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.

Al hablar de síntomas característicos del estrés académico se hace referencia a una amplia gama de variables fisiológicas, psicológicas y sociales que se ven afectadas por el impacto de los estresores académicos en el sujeto. Cabe incluir aquí un enorme abanico de efectos somáticos y psicológicos que, en muchas ocasiones, son difíciles de separar. De hecho, buena parte de los estudios sobre el estrés académico utilizan diversas medidas de ambos tipos de efectos, o instrumentos que, de un modo más global los integran. Ése es el caso del instrumento de medida utilizado en este trabajo, el R-CEA, con el que se intenta medir tanto síntomas físicos/somáticos como psicológicos y comportamentales.

Los resultados obtenidos a través de esta herramienta en los estudiantes de las titulaciones de Ciencias de la Salud analizadas muestran que, por lo general, y al igual que ocurría en el caso de los estresores académicos, podría considerarse que todos los estudiantes de Ciencias de la Salud forman un conjunto bastante homogéneo. De forma puntual, la titulación de Podología se diferencia significativamente de la titulación de Enfermería en relación al factor *Dificultades con el sueño*, siendo en esa primera titulación donde se puntúa de forma más alta.

Cabe destacar además que las medias obtenidas sólo superan ligeramente en algún caso el valor 3, lo que representa una frecuencia mayoritaria de padecer estos síntomas de “Alguna vez”, hecho que permite afirmar que, en general, los niveles de malestar psicofisiológico percibidos e informados por los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud no son elevados. Dentro de esta sintomatología, son los síntomas físicos los que tienen una mayor incidencia, siendo el factor *Agotamiento físico* el que obtiene una mayor puntuación media en todos los casos.

Ambos hallazgos coinciden con los obtenidos por González (2008) en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de la Coruña. Al igual que ocurría en el caso de los estresores académicos, los estudiantes universitarios de la Universidad de Málaga

se muestran muy similares a los de esta otra universidad. Puntuaciones similares fueron obtenidas también en el estudio realizado por Polo, Hernández y Pozo (1996) en estudiantes de Psicología. Sin embargo, en este caso las principales respuestas de las que se informaron fueron de carácter cognitivo y no físico como ocurre en esta investigación.

La incidencia del estrés académico en la salud física y mental ha sido según Muñoz (2004) una de las relaciones sobre la que más se ha investigado, sobre todo si atendemos a los abundantes trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre el sistema inmunitario.

De igual forma, el estrés académico también ha sido asociado a síntomas somáticos del tipo dolor de cabeza, mareos, problemas digestivos (McGeorge, Samter & Gillihan, 2005; Hystad et. Al., 2009) y con el cansancio emocional (González, Landero y Tapia, 2007).

Se ha demostrado además, que el estrés académico no sólo puede inducir efectos directos sobre la salud, sino también efectos indirectos a través de la modificación de los estilos de vida. El estrés se ha asociado a un deterioro en los hábitos alimenticios saludables, aumento del consumo de alcohol, tabaco o café así como al sedentarismo o al deterioro de la imagen corporal (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira, 2008, Griffin, Friend & Lobel, 1993; Deinzer et al., 2001).

Los resultados de esta investigación apoyan igualmente la relación estrés académico-malestar general, ya que las correlaciones entre estresores y síntomas obtenidas son en todos los casos estadísticamente significativas, por lo general muy altas y de sentido positivo, es decir, a mayor percepción de estresores académicos, mayor sintomatología relacionada con el estrés.

Se puede afirmar también, que aquellos estresores de carácter cognitivo, como pueden ser el autoestima académico o la falta de control sobre el rendimiento propio, generan respuestas mayoritariamente de carácter cognitivo. Por el contrario, cabría esperar, tal y como así ocurre, que la sobrecarga del estudiante se correlacione con el agotamiento físico del mismo. Sin embargo, una relación que a priori no parece tan lógica, y que en este estudio se ha mostrado bastante consistente, es la existente entre el factor *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Agotamiento físico*. De tal

manera que, se entiende que ese factor estresante repercute sobre todo en el bienestar físico de los estudiantes y no tanto en su bienestar cognitivo o comportamental.

El curso académico, al igual que ocurría con la percepción de estresores académicos, no mostró significación estadística alguna. De forma opuesta, y tal y como ocurría en el caso de la percepción de estresores académicos, se ha evidenciado una fuerte relación entre síntomas asociados al estrés y género. Hallazgos similares fueron expuestos por Muñoz (1999), quien apreció que las mujeres estudiantes informaban de un peor estado general de salud mental, un mayor consumo de fármacos y una peor alimentación que sus compañeros varones. Asimismo, Balanza, Morales y Guerrero (2009) encontraron una mayor asociación entre el género femenino y la existencia de síntomas ansioso-depresivos.

A la luz de estos resultados, podemos volver a afirmar que las mujeres y los varones experimentan el estrés académico de formas muy distintas, lo que repercute a su vez en el bienestar psicofisiológico de forma diferenciada. Como se ha ilustrado, son ellas las que se sienten más agotadas, descansan peor, muestran mayores niveles de irascibilidad y refieren tener más pensamientos negativos. Todo ello podría explicarse, al igual que para el caso de los estresores académicos, en relación a la tendencia que parece existir entre las mujeres de atribuir más frecuentemente sus fracasos a factores internos, de elaborar apreciaciones más pesimistas acerca de sus propias capacidades y de generalizar una deficiencia específica a otras áreas de su vida (Larsen & Diener, 1987; Extremera, Durán y Rey, 2007), aunque no se debe dejar de lado que cabe también la posibilidad de que estas diferencias puedan ser el reflejo de una distinta disposición de informar sobre este tipo de problemas (Cahir y Morris, 1991; Roberts y White, 1989; citados por Muñoz, 1999) .

En resumen, las respuestas psicofisiológicas de estrés percibidas e informadas por los estudiantes de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud estudiadas son bastante homogéneas y toman, por lo general, valores bajos, lo que nos permite afirmar que los niveles de malestar psicofisiológico en la muestra de estudio no son elevados. El género femenino aparece fuertemente asociado a esta sintomatología. Dentro de la misma, los estudiantes encuestados refieren sobre todo agotamiento físico, lo que podría tener su explicación en el hecho de que se procedió a la recogida de datos en el mes de mayo, es decir, estando ya el curso académico bastante avanzado.

9.3 Objetivo específico número tres: Conocer y analizar los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (engagement académico) informados por los estudiantes de las titulaciones analizadas.

Una vez analizados los resultados obtenidos mediante el cuestionario UWES-S para la medición del engagement académico, podemos afirmar que los estudiantes de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud estudiadas tienen un comportamiento muy similar en cuanto a las tres dimensiones que conforman el engagement académico, esto es: *Vigor, Dedicación y Absorción*.

Además, las puntuaciones medias referidas por los mismos en cada una de estas dimensiones toman valores ligeramente superiores a 3 en el caso de las dimensiones de *Vigor* y *Absorción*, y valores próximos a 5 en el caso de la dimensión *Dedicación*. Esto indicaría que los estudiantes de Ciencias de la Salud se sienten “Regularmente” vigorosos y absortos en sus estudios y que “Bastantes veces/Siempre” sienten que la dedicación a sus estudios tiene sentido, es un reto para ellos o se sienten orgullosos de los mismos. Cabe recordar que la dimensión *Dedicación* es la que hace referencia a más aspectos de carácter motivacional o vocacional en los alumnos, siendo los ítems que conforman esta dimensión los que siguen: *Creo que mi carrera tiene significado. Mis estudios me inspiran cosas nuevas. Estoy entusiasmado con mi carrera. Estoy orgulloso de hacer esta carrera o Mi carrera es retadora para mí.*

Los valores medios obtenidos en las cuatro titulaciones de estudio se muestran superiores a los existentes en la bibliografía. Así, Manzano (2002a; 2002b) observa valores que rondan en todos los casos el 2 en estudiantes de las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (LADE) y Ciencias Empresariales (ADE) de la Universidad de la Rioja y del País Vasco respectivamente. Martínez y Salanova (2003), encontraron que los valores medios de *Vigor* y *Absorción* eran ligeramente superiores a 3 en las titulaciones de Psicología, Ingeniería Informática y Turismo de la Universidad Jaume I de Castellón y cercanas a 4 para el factor *Dedicación*. Datos similares fueron observados por Extremera, Durán y Rey (2007) en estudiantes de Ciencias Sociales y Educación de las Universidades de Huelva y Málaga.

Una posible explicación para este hecho podría encontrarse en que las cuatro titulaciones aquí analizadas son de difícil acceso por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, lo que pudiera indicar que aquellos que acceden a las mismas lo hacen guiados por aspectos vocacionales. Asimismo, el hecho de que todas ellas sean de carácter sanitario-asistencial pudiera también estar en la base de esta explicación. Sin embargo, sería necesario profundizar más en este aspecto para poder llegar a afirmaciones más concluyentes.

En cuanto a las diferencias entre géneros, los resultados obtenidos en el presente estudio indican que no se pueden apreciar diferencias entre los géneros, es decir, que tanto varones como mujeres informan de unos niveles de vigor, dedicación y absorción similares. Estos resultados apoyan a los obtenidos por Manzano (2002a), quien tampoco observó diferencias entre los géneros. Por el contrario, otros estudios sí han mostrado diferencias entre hombres y mujeres en lo que a engagement académico se refiere, pudiendo citar a Manzano (2002b) y a Martínez y Salanova (2003), quienes encontraron que los valores medios de *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción* eran superiores en las mujeres. Extremera, Durán y Rey (2007) evidenciaron también mayores niveles de *Dedicación* en estudiantes mujeres.

Otra variable descriptiva que ha mostrado relación con el engagement académico en la muestra de este estudio ha sido la variable sociodemográfica edad, siendo aquellos estudiantes mayores de 25 años los que informan de unos mayores niveles de *Dedicación* y *Absorción*, es decir, que por lo general, a mayor edad, mayores son también los niveles de concentración, entusiasmo y retos académicos. Una relación en el sentido opuesto fue encontrada en el estudio de Manzano (2002a), donde ser menor de 20 años se asoció a unos mayores niveles de *Dedicación*.

Ahora bien, el hecho de que la mayoría de los estudiantes mayores de 25 años refieran además tener otras obligaciones (55,35%) o compaginar estudios y trabajo (64,28%) frente a una pequeña minoría que también se encuentra en esta situación en el grupo de menores de 25 años (10,16% y 13% respectivamente) nos puede llevar a suponer que no es el factor edad de forma aislada el que se muestra relacionado con el engagement académico, sino el hecho de que esté asociado a otras circunstancias de la vida personal como son compaginar los estudios con el mundo laboral y familiar. Parece ser que aquellos estudiantes que deben compartir su tiempo entre sus obligaciones académicas y laborales-personales optimizan de alguna manera sus

recursos, mostrándose, por lo general, más concentrados e implicados en sus estudios, aunque cabría abordar esta cuestión con más profundidad para llegar a una comprensión más detallada de la misma.

9.4 Objetivo específico número cuatro: Conocer y analizar el rendimiento académico logrado durante el curso 2009-2010 por los estudiantes de las titulaciones analizadas.

En la bibliografía referente al rendimiento académico de los estudiantes universitarios se observa que éste ha sido principalmente cuantificado a través de las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes (Akgun & Ciarrochi 2003; Feldman y cols., 2008; Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000; Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003; Kuh, Cruce, Dhoup & Kinzie, 2008; Salanova y cols., 2005) y/o mediante el porcentaje de exámenes superados en relación a los presentados (Manzano, 2002 a ; Martínez y Salanova, 2003).

Desde la presente investigación se entiende que las calificaciones medias obtenidas por los alumnos no es un dato comparable, ya que sólo hace referencia a aquellos créditos superados, sin considerarse los créditos totales matriculados, presentados a examen y finalmente superados. Por ello, y con el objeto de manejar indicadores que nos aporten información más rigurosa y comparable respecto al rendimiento académico, la operativización de esta variable se ha llevado a cabo a través del cálculo de la tasa de rendimiento y de la tasa de éxito, así como mediante el cálculo de la nota media obtenida en el curso 2009-2010 condicionada a la superación de al menos el 70% de los créditos matriculados.

Además, tanto la tasa de éxito como la de rendimiento son indicadores que han sido contemplados para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el Manual del Sistema de Garantía Interna de la Calidad (MSGIC) del centro donde se ha desarrollado este estudio (ver capítulo 3.4).

El análisis estadístico de estos tres indicadores nos revela que los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga tienen bastante éxito en sus exámenes y rinden notablemente en sus estudios. Se ha observado, que en términos generales, estos estudiantes superan entre el 86% y el 91% de los créditos de los que se examinan y entre el 76% y el 81% del total de créditos matriculados. En cuanto a la nota obtenida, el valor medio ronda el 2, lo que se corresponde con una nota cualitativa de notable.

Todos estos datos nos permiten afirmar que los estudiantes universitarios analizados forman un grupo con un muy alto rendimiento académico, hecho que pudiera estar relacionado con que estas titulaciones universitarias requieren una nota de acceso alta, lo que garantiza en cierto modo que los alumnos que acceden tienen una historia académica destacable, es decir, que en escalones educativos inferiores también han debido tener un buen rendimiento académico.

Comparativamente, son los estudiantes de Enfermería los que tienen una mayor tasa de éxito y de rendimiento en sus estudios, es decir, que son los que superan un mayor número de créditos en relación a los créditos presentados a examen y matriculados, y además obtienen una mayor nota media para esos mismos créditos superados. Por el contrario, son los estudiantes de Terapia Ocupacional los que muestran las tasas de éxito y de rendimiento más bajas, mientras que son los estudiantes de Podología los que obtienen una menor nota media. Para el caso de la titulación de Podología, se ha visto que este hecho pudiera estar en relación con que son estos mismos estudiantes quienes refieren tener más obligaciones laborales además de las académicas.

En cuanto al género, los estudiantes varones se comportan académicamente más eficaz, puesto que superan un mayor número de créditos en relación con el total de los matriculados (tasa de rendimiento). Sin embargo, tienen un éxito similar a sus compañeras en los exámenes (tasa de éxito) y obtienen igualmente notas medias similares.

El análisis entre los distintos cursos ha mostrado diferencias en el caso del indicador tasa de rendimiento, siendo el curso de 3º en el que los valores de este indicador son significativamente mayores. Además, se ha visto que estos mismos estudiantes son los que se presentan a un mayor número de créditos hasta la convocatoria de junio, motivados quizás por finalizar sus estudios, lo que unido a un mayor éxito en los mismos resulta en que este curso sea donde los estudiantes se muestran más eficientes.

9.5 Objetivo específico número cinco: Explorar si el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y/o síntomas propios del estrés, es decir, si puede considerarse una variable moduladora del estrés académico.

Tras el análisis de correlaciones expuestos en el capítulo 8. *Resultados*, podemos afirmar que existe una tendencia general de modulación por parte del engagement en la percepción de los estresores académicos y más marcadamente en la aparición de síntomas propios del estrés. Es decir que, por lo general, cuanto mayor es el engagement académico del estudiante, menor es la intensidad percibida de ciertos estresores académicos y menores son también los síntomas físicos y psicológicos propios de la respuesta de estrés.

Hay que destacar también que es en la dimensión *Dedicación* y en el género femenino donde se ha evidenciado un mayor efecto modulador del proceso de estrés académico. Esta dimensión se caracteriza por tener un carácter motivacional, de manera que podemos afirmar que, por lo general, aquellos estudiantes que se sienten más motivados y orgullosos de sus estudios tienen una percepción menos amenazante del entorno académico, percibiendo con menor intensidad los estresores propios de este contexto, e informando de una menor sintomatología propia de la respuesta de estrés.

Los valores de las correlaciones observadas son en todos los casos discretos. Este hecho limita en cierto modo el poder afirmar que el engagement académico tenga un papel modulador o protector en el fenómeno del estrés. Sin embargo, datos similares han sido aportados por otras investigaciones donde el factor motivación aparece asociado a una menor percepción de estresores académicos, es decir, que se presenta como un factor protector del mismo.

Este es el caso, por ejemplo, de las creencias motivacionales sobre la propia eficacia que perciben los estudiantes. En esta línea, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, (2010) observan que existe una relación inversa entre los niveles de autoeficacia, la percepción de estresores y respuestas al estrés. La autoeficacia

correlaciona de manera negativa y significativa con todos y cada uno de los factores que constituyen las escalas de estresores académicos y de respuestas de estrés. Hay que destacar que en este caso se utilizan las dos mismas herramientas de medida empleadas en este estudio, esto es: Subescala de Estresores Académicos (E-CEA) y Subescala de Respuestas de Estrés (R-CEA). Las correlaciones observadas son igualmente discretas ($r = -.127, p=0,05$ / $r = -.398, p=0,01$) para el caso de la percepción de estresores académicos. Muy similares son también las correlaciones entre la autoeficacia y las respuestas de estrés ($r = -.212, p=0,01$ / $r = -.343, p=0,01$).

Los resultados obtenidos en investigaciones sobre otros factores moduladores del estrés de carácter psicosocial y psicoeducativo observan correlaciones de valores similares a los hasta aquí expuestos. Así, Rayle, Arreondo y Robinson (2005) estudiaron en una muestra de 530 mujeres universitarias de primer curso la relación entre el autoestima y las creencias de autoeficacia con los niveles de estrés académico percibido por las mismas. Ambos factores se mostraron correlacionados de forma inversa con el estrés académico. Los valores de las correlaciones fueron igualmente discretas, en concreto para el autoestima ($r = -.270, p=0,01$) y para la autoeficacia ($r = -.350, p=0,01$).

Estos dos mismos factores fueron también estudiados en una muestra de estudiantes de enfermería chinas (Ni, Liu, Hua Lu, Wang & Yan, 2010). En este caso se llevó a cabo un análisis de regresión logística multivariante, encontrándose que tanto la autoeficacia como el autoestima eran factores preventivos del bienestar físico y mental de las estudiantes. En concreto, para la autoeficacia (OR= 0.037, 95%IC: 0,014-0,097) y para el autoestima (OR: 0.357, 95%IC: 0,152-0,838).

Michin, Glachan y Bray (2001) evidenciaron también una correlación inversa entre el autoconcepto académico y el estrés ($r = -.410, p<0,01$) y entre el autoestima y el estrés académico en estudiantes de Psicología ($r = -.350, p<0,01$).

En suma, las creencias de autoeficacia se configuran como una variable de especial relevancia en la protección frente al estrés en contextos académicos. Esta variable tiene, por tanto, relevancia no sólo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar.

Los compromisos o metas de los estudiantes, entendidos como las razones o motivos que les mueven, también parecen mediar en la percepción del estrés. Así, Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y González (2008) en un estudio sobre las relaciones entre las metas de los estudiantes y el estrés académico confirman que son las metas de evitación del rendimiento, orientación bajo la cual el estudiante demuestra una alta preocupación por la defensa de su imagen personal, las que se relacionan de una manera positiva y significativa tanto con la percepción de estresores ($r=, 144, p=0,01/r=, 549, p=0,01$) como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico ($r= 209, p= 0,01/ r= 469, p= 0,01$). Todo ello les permite concluir que las metas de evitación del rendimiento están vinculadas con la percepción del entorno académico como potencialmente estresante. El efecto modulador que aquí se estudia es inverso al que se observa en el resto de investigaciones, lo que pudiera explicar los valores más altos de estas correlaciones.

Todos estos hallazgos nos llevan sin duda a reflexionar sobre la investigación psicosocial ya que, a diferencia de lo que ocurre con otros campos de investigación, los fenómenos psicológicos son demasiado complejos para poder ser explicados adecuadamente por un marco teórico simple. Existen muchos factores que desempeñan uno u otro rol en iniciar y mantener una conducta determinada, y ponerlos todos juntos y relacionados entre sí es difícil que pueda ser explicado por una teoría concreta. En este sentido, las teorías psicológicas intentan identificar un número limitado de elementos que puedan explicar el fenómeno en cuestión, no centrándose en encontrar teorías más verdaderas que otras, sino más bien en encontrar predicciones teóricas, que tomadas en su conjunto, nos darán una idea básica sobre el significado psicosocial en cuestión.

En este sentido, los hallazgos encontrados en el presente estudio nos permiten afirmar que el engagement académico, entendido como un estado motivacional positivo, tiene un efecto modulador en el complejo proceso de estrés, en este caso el estrés académico.

9.6 Objetivo específico número seis: Explorar y analizar si existe correlación entre la percepción de estresores académicos, los síntomas asociados al estrés y el engagement con el rendimiento académico obtenido en la muestra de estudiantes analizada.

En relación a la influencia de los estresores académicos en el rendimiento de los estudiantes universitarios, los resultados de este trabajo apoyan la idea de que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresante ejerce muy poca influencia en los resultados académicos.

Esta afirmación está en la línea de otras investigaciones previas donde tampoco se evidenció relación alguna entre estrés y rendimiento (Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003; Feldman y cols., 2008), pero, sin embargo, entran en contraposición de otros investigadores que sí sostienen el impacto negativo del estrés sobre el rendimiento académico de los alumnos, es decir, que han encontrado una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados por los alumnos y el rendimiento académico de los mismos (Linn y Zeppa, 1984; Struthers, Perry & Menec, 2000; Felsten y Wilcox, 1992; Blumberg y Flaherty, 1985; Akgun & Ciarrochi, 2003).

En nuestro caso, sólo se han observado correlaciones estadísticamente significativas para dos de los nueve estresores estudiados, a saber: *Falta de control sobre el propio e Imposibilidad de participar en las decisiones académicas*. De esta forma, y aunque las correlaciones son discretas, se puede interpretar que la percepción de falta de control sobre el entorno académico como estresante influye negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Al estar ambos estresores muy relacionados con el control del ambiente, estos hallazgos pudieran entenderse como confirmatorios del Modelo de Control de Fisher, que tal y como se enunció en el marco teórico de este trabajo sostiene la siguiente afirmación: *“la entrada a la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea de manera transitoria, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador junto con otros factores del fracaso académico universitario* (Fisher, 1987).

Asimismo, cabe destacar que en ningún caso el factor *Exámenes* influye en el rendimiento académico. Es decir, que el hecho de percibir como estresantes las pruebas de evaluación, no repercute en el éxito ni en las calificaciones de las mismas. Esta situación nos lleva a pensar que quizás es lo que se ha denominado *Ansiedad de evaluación*, es decir, la aparición de una respuesta emocional negativa en torno a un peligro o amenaza (los exámenes) momentos previos o durante la prueba de evaluación lo que pudiera repercutir realmente en los resultados académicos, bien disminuyendo las calificaciones, haciendo que los alumnos no se presenten finalmente al examen o que abandonen el aula a los pocos minutos de dar comienzo el mismo (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000).

El análisis comparado por géneros nos indica además que sólo para el género femenino la percepción de estresores influye de algún modo en el rendimiento académico, no existiendo en ningún caso correlación estadísticamente significativa para el género masculino. De esta forma, y para el caso del género femenino, existe una tendencia general de que a mayor intensidad del estresor, menor nota media. Esta relación se muestra estadísticamente significativa para los factores *Falta de control sobre el propio rendimiento*, *Carencia de valor de los contenidos* e *Imposibilidad de participación en las decisiones académicas*.

Por el contrario, en el caso del género masculino además de no existir correlaciones significativas entre estresores y nota media, la dirección de la influencia tampoco está claramente definida, puesto que existen correlaciones de valor positivo y negativo.

Todo ello nos lleva a considerar que la influencia de la percepción de estresores en el rendimiento académico sólo se muestra moderadamente significativa para el género femenino y la nota media. Es decir, que es en las estudiantes mujeres donde ciertos estresores académicos repercuten negativamente en su rendimiento, haciendo que en concreto sus calificaciones sean inferiores. Estos resultados son totalmente opuestos a los evidenciados por Feldman y cols. (2008) quienes en su caso encontraron que el estrés correlacionaba discretamente con el rendimiento académico sólo para el género masculino.

De igual forma, los síntomas propios de la respuesta de estrés que han sido medidos en la muestra de estudiantes tampoco han mostrado ejercer ninguna influencia sobre el rendimiento académico de los mismos. De esta forma podemos decir que el hecho de

estar agotado físicamente, agitado o irascible, así como el hecho de no dormir bien o tener pensamientos negativos en relación con el desempeño académico no repercute en el resultado académico de estos estudiantes.

Muy distintos son los resultados obtenidos para el caso de la influencia del engagement del estudiante en el rendimiento académico, ya que se han observado en todos los casos correlaciones de carácter positivo entre las tres dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y los indicadores de rendimiento.

En concreto, estas relaciones son más fuertes cuando hablamos del *Vigor*, es decir, de la vitalidad y afán de esfuerzo diario del estudiante y de la *Absorción* o niveles de concentración en los estudios, siendo el indicador de rendimiento académico *Nota media* el que se muestra más sensible a la influencia de estas dimensiones. Esta misma relación fue evidenciada por Kuh, Cruce, Dhoup y Kinzie (2008), quienes encontraron que el compromiso del estudiante se correlacionaba positivamente con sus calificaciones y con la persistencia en los estudios, es decir, que además correlacionaba negativamente con la tendencia al abandono de los estudios y positivamente con la probabilidad de avanzar de curso.

En esta investigación se han observado además diferencias según los géneros en cuanto a la dimensión del engagement que tiene una mayor influencia sobre la nota media. Así, para las estudiantes mujeres, la nota media está principalmente influida por el factor *Dedicación*, mientras que en el caso de los estudiantes varones esta influencia la ejerce mayoritariamente el factor *Vigor*.

Es decir, que son las estudiantes mujeres que se sienten más motivadas y entusiasmadas con sus estudios las que obtienen las mejores calificaciones, mientras que son los estudiantes varones que muestran más energía, vitalidad y esfuerzo diario los que igualmente obtienen unas mejores calificaciones en los créditos superados.

Salanova y cols. (2005) confirmaron además un modelo en espiral positivo sobre la influencia del engagement en el éxito no sólo presente, sino también futuro. De esta forma, a mayores niveles de engagement, mayor éxito (medido a través de la nota media), lo que da lugar a un aumento del engagement y en consecuencia un mayor éxito futuro.

Menos contundentes fueron los hallazgos de Martínez y Salanova (2003) en una muestra de estudiantes de Psicología, Ingeniería Técnica y Turismo. En este caso, las dimensiones de vigor y dedicación se mostraron predictoras de las expectativas de éxito y de la tendencia al abandono, no mostrando relaciones con el éxito real ni con el desarrollo profesional.

Por su parte, Bresó y García (2007) observaron una correlación positiva y estadísticamente significativa para cada una de las dimensiones del engagement y la eficacia académica. Svanum & Bigatti (2009) demostraron que aquellos alumnos con mayores niveles de engagement, además de obtener mejores resultados académicos, tuvieron 1,5 veces más probabilidades de graduarse requiriendo para ello una media de un semestre menos que aquellos con niveles de engagement más bajos. Manzano (2002a; 2002b) observó en un grupo de estudiantes universitarios que la madurez profesional se encuentra positivamente correlacionada con las tres dimensiones de engagement y que el desempeño académico, medido en términos de porcentaje de exámenes superados sobre los realizados, se correlacionaba positivamente con las dimensiones de vigor y absorción.

El engagement académico se ha mostrado además positivamente relacionado con los niveles de satisfacción frente a los estudios y con la autoeficacia académica (Caballero, Abello y Palacio, 2007), así como con mayores niveles de Inteligencia Emocional (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Los hallazgos de este trabajo de investigación subrayan el carácter predictivo del engagement en relación al éxito académico; aunque éste pueda estar además relacionado con competencias previamente adquiridas por los estudiantes, el nivel de compromiso que adquieran con sus estudios también parecer influir en el éxito que obtendrán sobre todo si atendemos a la nota media.

En este sentido, podemos decir que el engagement académico se ha mostrado como uno de esos muchos factores que intervienen de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes analizados, mostrándose además que el rendimiento del estudiante está más relacionado con la implicación, motivación y esfuerzo del mismo que con la percepción de las situaciones del contexto académico como estresantes o los síntomas propios de la respuesta de estrés.

Todo ello nos lleva a plantear para futuros estudios el desarrollo de estrategias de intervención con las que se maximice el engagement académico, para así mejorar la eficacia de los estudiantes, promoviendo además un feedback educativo instituciones-docentes-estudiantes.

9.7 Objetivo específico número siete: Identificar si existen diferencias en las variables de estudio, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010.

Tal y como indican Michavila y Parejo (2008), la creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone para las universidades europeas un profundo cambio en las estructuras de las enseñanzas, en su organización y también en el paradigma educativo. En este sentido, se considera muy importante conocer si este nuevo paradigma repercute de alguna manera en los estudiantes, docentes y, en general, en todos los miembros de la comunidad universitaria.

A través de este estudio, se ha pretendido hacer una primera aproximación sobre las implicaciones que la implantación de la metodología propia del Espacio Europeo de Educación Superior pudiera tener en los estudiantes universitarios. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de ciertas variables de estudio en tres grupos, esto son: estudiantes de títulos de Grado, estudiantes en experiencias Piloto de adaptación al EEES y estudiantes con metodología tradicional.

La primera de las variables analizada ha sido la percepción de estresores académicos, es decir, los niveles de estrés producidos por ciertas situaciones propias del contexto académico. Los resultados obtenidos demuestran que el grupo formado por aquellos estudiantes en pilotaje refieren mayores niveles de estrés debido a la *Deficiencia metodológica del profesorado* y a la existencia de *Malas relaciones sociales en el contexto académico*. Sin embargo, son los estudiantes que siguen la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional los que refieren mayores niveles de estrés como consecuencia de la *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*, en contraposición a los estudiantes de Grado, quienes perciben esta situación como menos estresante, entendiéndose por tanto, que es un estresor al que deben enfrentarse menos frecuentemente.

En cuanto a los síntomas propios de la respuesta de estrés, es de destacar el hecho de que son los estudiantes que se encuentran participando en experiencias piloto de adaptación al EEES los que refieren, de forma estadísticamente significativa, una mayor sintomatología propia de la respuesta de estrés. Es decir, que estos alumnos se encuentran más agotados físicamente, irascibles o tienen más dificultades con el sueño, entre otros. Los alumnos sin pilotaje son contrariamente los que refieren unas menores puntuaciones en todos los casos, encontrándose a medio camino entre ambos los estudiantes que cursan títulos de grado, sin existir diferencias significativas con ningún grupo.

Todos estos resultados nos llevan a pensar que el hecho de participar en experiencias piloto de adaptación al EEES supone un factor de riesgo para el bienestar del estudiante, puesto que la percepción de ciertas circunstancias del contexto académico como estresantes es mayor y la sintomatología propia del estrés referida por estos estudiantes es claramente muy superior al resto.

Estos datos podrían interpretarse en la línea sugerida por Extremera, Durán y Rey (2007), quienes consideran que desde una perspectiva psicosocial, la puesta en marcha de las nuevas ideas vinculadas a la educación universitaria constituyen experiencias organizacionales de cambio en la concepción de la actividad de docentes y estudiantes, y pueden por ello conllevar un marcado incremento del nivel de exigencia, del grado de incertidumbre y, en definitiva, del estrés tanto para el profesorado como para el alumnado.

Esto es lo que podría estar ocurriendo en el caso que nos ocupa. Si lo analizamos más detenidamente vemos que son los estudiantes que siguen una metodología intermedia entre la propuesta por el EEES y la tradicionalmente seguida en las universidades españolas los que la perciben como más deficiente y refieren peores relaciones sociales en el contexto académico. Esta situación podría ser en principio esperable puesto que, por ejemplo, para estos alumnos 1 crédito sigue correspondiéndose con 10h lectivas y no con 25 horas de trabajo del estudiante como en los títulos de Grado, pero sin embargo también deben hacer frente a otros aspectos contemplados en la metodología propia del EEES como son las actividades académicamente dirigidas (a.a.d). Es lógico suponer que esta mezcla de paradigmas educativos, unido con la carga de trabajo del estudiante y las dificultades, por ejemplo, para organizarse en

grupos de trabajo, de lugar a una mayor percepción de deficiencias metodológicas y a un peor clima social, repercutiendo todo ello en los niveles de bienestar del estudiante.

Sin embargo, y como aspecto positivo y de aliento, vemos que cuando las titulaciones ya siguen la metodología de Grado propiamente dicha, no sólo los estudiantes tienen una percepción de estrés que no es superior a la de ningún otro grupo, sino que además el valor que estos alumnos encuentran en los contenidos de aprendizaje y estudio es mayor al resto.

En cuanto a la implicación del estudiante en su trabajo académico, se ha comprobado que el tipo de metodología seguida no tiene repercusión alguna en los niveles de engagement. Es decir, que el hecho de estudiar mediante una metodología que promueve el papel central del estudiante y su autonomía, no incide en la implicación de éste. De igual forma, la metodología empleada tampoco parece interferir en los resultados académicos.

Este último hecho, debe entenderse como positivo, ya que el alto rendimiento académico que caracteriza a todos estos estudiantes no se ha visto influenciada por la introducción del nuevo paradigma educativo europeo. Para esta cuestión cabría un seguimiento a lo largo del tiempo que nos permitiera realizar una comparativa de carácter longitudinal entre los títulos de Grado y los antiguos títulos de Diplomatura. Es decir, que sería muy interesante conocer si a lo largo de los distintos cursos de Grado, y no sólo para primer curso como se ha contemplado en este estudio, los resultados académicos de los estudiantes cambian con respecto a cursos anteriores de Diplomatura. Es esta una cuestión que desde este proyecto se entiende como de vital importancia, puesto que la evaluación de los resultados de formación es un aspecto que se contempla específicamente en el Manual del Sistema de Garantía Interna de la Calidad del centro universitario contexto de este trabajo como medio para garantizar la calidad de los nuevos títulos de Grado.

Capítulo 10. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en este estudio enumeramos las siguientes conclusiones:

Con respecto al objetivo número 1: *Identificar y analizar qué situaciones y/o circunstancias del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés en los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.*

1. Los estudiantes de las cuatro titulaciones analizadas forman un conjunto bastante homogéneo en lo que a percepción de estresores académicos se refiere, apareciendo sólo diferencias significativas entre los grupos para el factor *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, donde la titulación de Terapia Ocupacional se muestra diferente, y para el factor *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*, siendo en este caso la titulación de Enfermería la que se comporta de forma diferente.
2. Entre los principales estresores referidos por la muestra se encuentran siempre las *Deficiencias metodológicas del profesorado*, los *Exámenes*, la *Sobrecarga del estudiante* y las *Intervenciones en público*. La puntuación media obtenida en estos factores pone de manifiesto que los estudiantes encuestados informan de que este tipo de acontecimientos les provocan estrés “Bastantes veces”. El factor *Deficiencia Metodológica del profesorado* aparece en todos los casos como la principal circunstancia del contexto académico generadora de estrés.
3. La variable género femenino se ha mostrado muy fuertemente asociada con la percepción de estresores académicos en esta investigación.

Con respecto al objetivo número 2: *Identificar y analizar qué síntomas característicos de la respuesta de estrés son referidos por los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.*

4. Por lo general, y al igual que ocurría en el caso de los estresores académicos, podría considerarse que los estudiantes de las cuatro titulaciones estudiadas forman un conjunto bastante homogéneo respecto a los síntomas de estrés informados. De forma puntual, la titulación de Podología se diferencia significativamente de la titulación de Enfermería en relación al factor *Dificultades con el sueño*, siendo en esa primera titulación donde se puntúa de forma más alta.
5. Las puntuaciones medias obtenidas sólo superan ligeramente en algún caso el valor 3, lo que representa una frecuencia mayoritaria de padecer estos síntomas de “Alguna vez. Dentro de esta sintomatología, son los síntomas físicos los que tienen una mayor incidencia, siendo el factor *Agotamiento físico* el que obtiene una mayor puntuación media en todos los casos. El género femenino aparece fuertemente asociado a esta sintomatología.

Con respecto al objetivo número 3: *Conocer y analizar los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (engagement académico) informados por los estudiantes de las titulaciones analizadas.*

6. Los estudiantes de las cuatro titulaciones analizadas tienen un comportamiento muy similar en cuanto a las tres dimensiones que conforman el engagement académico. Las puntuaciones medias referidas en cada una de estas dimensiones toman valores ligeramente superiores a 3 en el caso de las dimensiones de *Vigor* y *Absorción*, y valores próximos a 5 en el caso de la dimensión *Dedicación*. Esto indicaría que los encuestados se sienten “Regularmente” vigorosos y absortos en sus estudios y que “Bastantes veces/Siempre” sienten que la dedicación a sus estudios tiene sentido, es un reto para ellos o se sienten orgullosos de los mismos.

Con respecto al objetivo número 4: *Conocer y analizar el rendimiento académico logrado durante el curso 2009-2010 por los estudiantes de las titulaciones analizadas.*

7. Los estudiantes universitarios analizados forman un grupo con un muy alto rendimiento académico. Se ha observado, que en términos generales, estos estudiantes superan entre el 86% y el 91% de los créditos de los que se examinan (tasa de éxito) y entre el 76% y el 81% del total de créditos matriculados (tasa de rendimiento). En cuanto a la nota obtenida, el valor medio ronda el 2, lo que se corresponde con una nota cualitativa de notable.
8. Comparativamente, son los estudiantes de Enfermería los que tienen una mayor tasa de éxito y de rendimiento en sus estudios y además obtienen una mayor nota media para esos mismos créditos superados. Por el contrario, son los estudiantes de Terapia Ocupacional los que muestran las tasas de éxito y de rendimiento más bajas, mientras que son los estudiantes de Podología los que obtienen una menor nota media.

Con respecto al objetivo número 5: *Explorar si el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y/o síntomas propios del estrés, es decir, si puede considerarse una variable moduladora del estrés académico.*

9. Se puede afirmar que existe una tendencia general de modulación por parte del engagement en la percepción de los estresores académicos y más marcadamente en la aparición de síntomas propios del estrés. Hay que destacar también que es en la dimensión *Dedicación* y en el género femenino donde se ha evidenciado un mayor efecto modulador del proceso de estrés académico.

Con respecto al objetivo número 6: *Explorar y analizar si existe correlación entre la percepción de estresores académicos, los síntomas asociados al estrés y el engagement con el rendimiento académico obtenido en la muestra de estudiantes analizada.*

10. *Estresores y rendimiento académico.* Los resultados de este trabajo apoyan la idea de que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresantes ejerce muy poca influencia en los resultados académicos. En concreto, esta influencia sólo se ha mostrado moderadamente significativa para el género femenino y la nota media. Es decir, que es en las estudiantes mujeres donde ciertos estresores académicos repercuten negativamente en sus calificaciones medias.
11. *Síntomas de estrés y rendimiento académico.* Los síntomas propios de la respuesta de estrés que han sido medidos en la muestra de estudiantes tampoco han mostrado ejercer ninguna influencia sobre rendimiento académico de los mismos.
12. *Engagement y rendimiento académico.* Por el contrario, se han observado en todos los casos correlaciones de carácter positivo entre las tres dimensiones del engagement académico y los indicadores de rendimiento. En concreto, estas relaciones son más fuertes cuando hablamos de las dimensiones *Vigor* y de *Absorción*, siendo el indicador de rendimiento *Nota media* el que se muestra más sensible a la influencia de estas dimensiones.

Con respecto al objetivo número 7: *Identificar si existen diferencias en las variables de estudio, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010.*

13. *Metodología de enseñanza-aprendizaje y estresores académicos.* El grupo formado por aquellos estudiantes en pilotaje refieren mayores niveles de estrés debido a la *Deficiencia metodológica del profesorado* y a la existencia de *Malas relaciones sociales en el contexto académico*. Sin embargo, son los estudiantes que siguen la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional los que refieren mayores niveles de estrés como consecuencia de la *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio*.
14. *Metodología de enseñanza-aprendizaje y síntomas de estrés.* Es de destacar, el hecho de que son los estudiantes que se encuentran participando en experiencias piloto de adaptación al EEES los que refieren, de forma estadísticamente significativa en todos los casos, una mayor sintomatología propia de la respuesta de estrés. Los alumnos sin pilotaje son contrariamente los que refieren unas menores puntuaciones, encontrándose a medio camino entre ambos los estudiantes que cursan títulos de grado.
15. *Metodología de enseñanza-aprendizaje, engagement y rendimiento académico.* Para el caso de estas dos variables no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos.

Capítulo 11. Limitaciones del estudio

En el desarrollo de este trabajo de investigación se consideran las siguientes limitaciones:

1. El trabajo se realizó sobre una muestra de 304 estudiantes universitarios pertenecientes al ámbito de Ciencias de la Salud, concretamente de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga. Esa muestra tan específica nos ofrece varias limitaciones:

- Dificultad para la generalización de los resultados a la población de estudiantes universitarios.

- Sería deseable disponer de un número más elevado de sujetos al tratarse de una investigación que utiliza la técnica de encuesta. El hecho de dividir la muestra posteriormente en grupos para efectuar comparaciones acentúa esta limitación, ya que de contar con una muestra más amplia, podrían encontrarse diferencias significativas donde ahora no se observan.

2. Las titulaciones de Ciencias de la Salud se caracterizan por poseer un elevado número de estudiantes matriculados de género femenino. Esta variable biológica puede condicionar algunos de los resultados y sería deseable disponer de una mayor representatividad masculina que permitiese obtener una muestra equilibrada.

3. Respecto a los instrumentos utilizados, hay que ser conscientes de las limitaciones que presentan los cuestionarios con formato de autoinforme, máxime cuando se administran vía on-line. Algunas de ellas son una cierta descontextualización, el carácter excesivamente generalista, además de la posibilidad de que el individuo conteste en línea de deseabilidad social, sin suficiente sinceridad. También se trata de una medida retrospectiva, en que el estudiante recupera de su memoria información sobre su método de trabajar y no se trata de una medida directa en el momento que realiza la tarea.

4. Debido al carácter transversal de este estudio no podemos afirmar, por ejemplo, que a medida que el rendimiento académico de los estudiantes mejora lo hacen sus sentimientos de eficacia o vigor. Solamente un estudio longitudinal podría dar respuesta a la dirección de la relación subyacente entre estas y/o otras variables.

5. En cuanto a la variable Engagement académico, es posible que sean aquellos alumnos más implicados con sus estudios los que de igual forma hayan decidido participar en este estudio. Sin embargo, cabe decir que en el análisis posterior del rendimiento académico de éstos se ha visto que la dedicación, en términos de créditos matriculados, superados, presentados a examen... era dispar.

6. Respecto al estudio de los efectos o consecuencias del estrés en el rendimiento académico, el hecho de contar con una muestra de estudiantes caracterizados por tener un desempeño académico sobresaliente quizás haya empañado el análisis aquí planteado. Por ello, sería muy interesante contar con una muestra más general que contemple estudiantes de distintas titulaciones.

7. El tema que nos ocupa podría haber sido abordado de una forma más integral mediante una aproximación complementaria, que preste más atención a los elementos contextuales y procesuales, como pudieran ser los procedimientos de la investigación cualitativa.

Capítulo 12. Prospectiva

A la luz de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, se plantean una serie de futuras líneas de investigación o prospectiva en relación con nuestro tema de estudio:

- Profundizar mediante un análisis cualitativo en la percepción que tienen los estudiantes del estresor *Deficiencias metodológicas del profesorado*, que como se ha visto es el que más altamente puntúa en las cuatro titulaciones. Se debe ir más allá de la mera recogida de datos y ofrecer soluciones factibles y fiables al problema, como medio de mejora de la docencia a través de un mecanismo de retroalimentación estudiantes-docentes.
- Profundizar en el estudio del fenómeno del estrés académico según géneros, es decir, conocer si efectivamente el género femenino está condicionado a mayores niveles de estrés, o por el contrario, median condicionantes culturales o de rol esperado en esta situación. Sería muy interesante analizar las principales estrategias de afrontamiento del estrés que emplea cada género. Para ello, sería muy adecuado igualmente el empleo de técnicas cualitativas.
- Analizar mediante un estudio de carácter longitudinal la influencia del estrés y del engagement académico en el rendimiento de los estudiantes, así como la tendencia de modulación observada por parte del engagement en el estrés académico y su valor como predictor. Para ello, está previsto realizar un seguimiento a lo largo de los cuatro cursos que conforman los títulos de grado, seleccionando un grupo de estudiantes de 1º de grado a partir de los que han participado en este trabajo.

- En cuanto al rendimiento académico cabría asimismo un seguimiento a lo largo del tiempo que nos permitiera realizar una comparativa entre los títulos de Grado y los antiguos títulos de Diplomatura. Es decir, que sería muy interesante conocer si a lo largo de los distintos cursos de Grado, y no sólo para primer curso como se ha contemplado en este estudio, los resultados académicos de los estudiantes no cambian con respecto a cursos anteriores de Diplomatura. Para ello está previsto analizar de forma retrospectiva los indicadores de rendimiento para la última promoción de diplomados frente a la primera promoción de graduados.
- Investigar sobre otras variables que pudieran influir en el rendimiento académico. Ejemplos de estas variables pudieran ser el perfil de acceso del estudiante, perfil vocacional así como los recursos de aprendizaje empleados.

Capítulo 13. Resumen de la investigación

En el presente estudio buscamos conocer el estrés académico percibido por los estudiantes universitarios así como la implicación de éstos en sus estudios (engagement académico). De igual forma, se busca analizar la posible influencia de ambos aspectos en el rendimiento académico alcanzado,. Finalmente se estudiarán de forma comparada estos aspectos en las distintas modalidades de enseñanza-aprendizaje que coexisten en la actualidad (titulaciones en pilotaje de EEES, titulaciones sin pilotaje y titulaciones de Grado).

La población objeto de estudio son los estudiantes universitarios de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga que se encuentran matriculados en cualquiera de las titulaciones que se imparten en el curso 2009-2010. La muestra final obtenida está formada por 304 alumnos, lo que supone una tasa de respuesta del 33,36%.

El método de investigación utilizado ha sido el método descriptivo e inferencial de tipo observacional y transversal.

La técnica utilizada para la obtención de datos en esta investigación ha sido el cuestionario en formato de autoinforme administrado vía on-line. Para la medición de los estresores académicos se empleó la Subescala de Estresores Académicos (E-CEA); para los síntomas de estrés la Subescala de Respuestas de Estrés (R-CEA) y para el engagement académico el Utrecht work engagement scale for students o escala de bienestar en el contexto académico (UWES-S). Asimismo, el rendimiento académico ha sido operativizado a través del cálculo individualizado de las tasas de éxito, tasas de rendimiento y nota media de cada alumno.

Las variables de resultado, siendo cuantitativas, serán descritas usando media, desviación típica y cuartiles. Para las comparaciones de resultados entre grupos y el análisis de correlación, usaremos las pruebas paramétricas ANOVA junto con la prueba post-hoc de Sheffé, así como la prueba T-Student junto con el análisis bivariado de correlaciones estadísticas.

Como conclusiones podemos destacar que:

1. Los estudiantes de las cuatro titulaciones analizadas forman un conjunto muy homogéneo en lo que a percepción y síntomas de estrés académico se refiere. Entre los principales estresores referidos por la muestra se encuentran siempre las *Deficiencias metodológicas del profesorado*, los *Exámenes*, la *Sobrecarga del estudiante* y las *Intervenciones en público*. Son los síntomas físicos los que tienen una mayor incidencia. Las puntuaciones medias indican unos niveles de estrés moderados.
2. En relación al engagement académico, se han observado en las cuatro titulaciones unos valores muy altos principalmente en la dimensión de *Dedicación*.
3. Se ha observado, que en términos generales, los estudiantes analizados superan entre el 86% y el 91% de los créditos de los que se examinan (tasa de éxito) y entre el 76% y el 81% del total de créditos matriculados (tasa de rendimiento). En cuanto a la nota obtenida, el valor medio ronda el 2, lo que se corresponde con una nota cualitativa de notable. Comparativamente los estudiantes de Enfermería son los que obtienen mejores resultados.
4. Se ha observado una tendencia general de modulación/protección por parte del engagement en la percepción de los estresores académicos y más marcadamente en la aparición de síntomas propios del estrés.
5. Los resultados de este trabajo apoyan la idea de que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresante, así como los síntomas de estrés, ejercen muy poca influencia en los resultados académicos. Por el contrario, estos mismos hallazgos subrayan la asociación de carácter positivo entre los niveles de engagement y el rendimiento del alumno.

6. El grupo formado por aquellos estudiantes en pilotaje refieren mayores niveles de estrés debido a la *Deficiencia metodológica del profesorado* y a la existencia de *Malas relaciones sociales en el contexto académico*. Además, de forma estadísticamente significativa en todos los casos informan de una mayor sintomatología propia de la respuesta de estrés. No se han evidenciado diferencias en cuanto a los niveles de engagement y rendimiento académico entre los distintos grupos de enseñanza-aprendizaje analizados.

Tabla 63. Resumen de la investigación.

OBJETIVOS	INSTRUMENTO	RESULTADOS/CONCLUSIONES	PROSPECTIVA
Identificar y analizar qué situaciones y/o circunstancias del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés en los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.	E-CEA	Homogeneidad en las 4 titulaciones. Deficiencias metodológicas, exámenes y sobrecarga del estudiante principales estresores. Puntuaciones medias no superiores a 4 (Bastantes veces).	Profundizar cualitativamente en la percepción del estresor Deficiencias metodológicas así como en las diferencias entre los géneros.
Identificar y comparar qué síntomas característicos de la respuesta de estrés son referidos por los estudiantes de las titulaciones analizadas y en qué medida lo hacen.	R-CEA	Homogeneidad entre titulaciones. Síntomas físicos. Puntuaciones medias-bajas. Diferencias de género.	
Conocer y analizar los niveles de vigor, dedicación y absorción en los estudios (engagement académico) informados por los estudiantes de las titulaciones analizadas.	UWES-S	Homogeneidad. Puntuaciones muy altas, destacando la dimensión de Dedicación.	
Conocer y analizar el rendimiento académico logrado durante el curso 2009-2010 por los estudiantes de las titulaciones analizadas.	TE, TR y NM	TE entre 86-91%. TR entre 76-81%. NM=2. Destaca la titulación de Enfermería.	
Explorar si el engagement académico actúa como factor de mediación en la percepción de estresores y/o síntomas de estrés, es decir, si puede considerarse una variable moduladora del estrés académico.		Existe una tendencia general de modulación por parte del engagement, más marcada en el caso de los síntomas de estrés.	Seguimiento longitudinal (cuatro cursos de grado)
Explorar y analizar si existe correlación entre la percepción de estresores académicos, los síntomas asociados al estrés y el engagement con el rendimiento académico obtenido en la muestra de estudiantes analizada.		Escasa influencia del estrés. Por el contrario, influencia positiva del engagement en relación con el rendimiento del alumno.	Seguimiento longitudinal (cuatro cursos de grado)
Identificar si existen diferencias en las variables de estudio analizadas, estresores académicos, síntomas de estrés, engagement y rendimiento académico, en relación con la participación o no de la titulación en metodologías propias del EEES durante el curso 2009-2010.		Mayor percepción de Deficiencias metodológicas y Malas relaciones sociales en los alumnos en Pilotaje. Igualmente refieren significativamente más síntomas de estrés. No diferencias de rendimiento ni engagement.	Estudio comparativo del rendimiento entre la última promoción de diplomados (retrospectivo) y la primera de graduados.

Referencias bibliográficas

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14 (3), 323 – 330.

Ang, R.P. Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: development, factor analysis, reliability and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 522-539.

Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.

Akgun, S. Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23 (3), 287-294.

Balanza Galindo, S. Morales Moreno, I. Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2),177-187.

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995, November/December). From teaching to learning--a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6),12-25.

Barraza Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. En la Biblioteca Virtual de Psicología Científica.com, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com>

Bass, D.M. Noelker, L.S. Rechlin, L.R. (1996). The moderating influence of service use on negative caregiving consequences. *Journal of Gerontology*, 51, 121-131.

Blumberg, P. Flaherty, J.A. (1985). The influence of non-cognitive variables on student performance. *Journal of Medical Education*, 60, 721-723.

Bosnjak, M., & Tuten, T. (2003). Prepaid and promised incentives in web surveys: An experiment. *Social Science Computer Review*, 21(2), 208-217.

Borras, F. (1995). Psiconeuroinmunología: efectos del estrés psicológico sobre la función inmune en humanos sanos. *Ansiedad y Estrés*, 1 (1), 21-35.

Boujut, E. Bouchon, M. (2009). A construction and validation of a freshman stress questionnaire: an exploratory study. *Psychological Reports*, 104 (2), 680-692.

Bresó, E. Gracia, E. (2007). Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios. Un estudio comparativo desde la Psicología Organizacional Positiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17(1), 23-38.

Burnett, P.C. Fanshawe, J.P (1997). Measuring School-Related Stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415-428.

Caballero, C. Abello, R. Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.

Cabanach, R. Valle, A. Piñeiro, I. Rodríguez, S. García. M. (2008). Cuestionario de estrés académico: construcción de una escala de medida. V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro. Oviedo.

Cabanach, R. Rodríguez, S. Valle, A. Piñeiro, I. González, P. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36, (1-2), 3-16.

Cabanach, R. Valle, A. Rodríguez, S. Piñeiro, I. González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 75-87.

Cabanach, R. González, P. Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10.

Carini, R.M. Hayek, J.C. Kuh, G.D. Kennedy, J.M. Ouimet, J. A. Collage student responses to web and paper surveys: does mode matter? *Research in Higher Education*, 44(1),1-19.

Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *High Education*, 60, 1-17.

CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2005). Convocatoria de incentivos a la implantación de Experiencias Piloto de aplicación del sistema de Créditos Europeo (ECTS).

Cotton, S.J. Dollard, M.F. Jonge, J. (2002). Stress and student job design: satisfaction, well-being and performance in university students. *International journal of stress management*, 9, 147-162.

Cruzado, J.A. (2001). Psiconeuroinmunología, estrés y salud. *Ansiedad y estrés*, 7 (2-3), 175-194.

DECLARACION MINISTERIAL. (1998). Declaración de la Sorbona. Paris. Disponible en: <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaEspacioAntecedentes.html>

DECLARACION MINISTERIAL. (1999). Declaración de Bolonia. Bolonia. Disponible en: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/ees/proceso-bolonia.html#documentos>

DECLARACION MINISTERIAL. (2001). Declaración de Praga. Praga. Disponible en: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/ees/proceso-bolonia.html#documentos>

DECLARACION MINISTERIAL. (2005). Comunicado de Bergen. Bergen. Disponible en: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/ees/proceso-bolonia.html#documentos>

DECLARACION MINISTERIAL. (2007). Comunicado de Londres. Londres. Disponible en: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/ees/proceso-bolonia.html#documentos>

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: visión y acción. Octubre, 1998. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Deinzer, R. Hilpert, D. Bach, K. Schawacht, M. Herforth, A. (2001). Effects of academic stress on oral hygiene- a potencial link between stress and plaque-associated disease? *Journal of Clinical Perodontology*, 28,(5), 459-64.

Dobson, C.B. Metacalfe, R.J. (1983). Realiability and validity of the student stress inventory. *The British journal of educational psychology*, 53, 121-125.

Etxeberría, J. Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

Evans, W. Nelly, B. (2004). Pre-registration diploma student nurse stress and coping measures. *Nurse Education Today*, 24, 473-482.

Extremera Pacheco, N. Durán, A. Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Fanshawe, J.P. Burnett, P.C. (1991). Assesing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *The British journal of educational psychology*, 61, 92-98.

Feldt, R.C (2008). Development of a brief measure of college stress: The College Student Stress Scale. *Psychological Reports*, 102, 855-860.

Feldman, L. Goncalves, L. Chacón-Pugnau, G. Zaragoza, J. Bagés, N. De Pablo, J. (2008). *Universitas Psicológica*, 7(3), 739-751.

Felsten, G. Wilcox, K. (1992). Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Phychological Reports*, 70, 219-230.

Fernández Abascal, E.G. Jiménez Sánchez, M.P. Martín Díaz, M.D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana, Vol.II (pp.963-1018)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fisher, S. Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. *British Journal of Psychology*, 79,1-13.

Flaherty, I., Pearce, K., & Rubin, R. (1998). Internet and face-to-face communication: Not functional alternatives. *Communication Quarterly*, 46(3), 250-268.

Fricker, S., Galesic, M., Tourangeau, R., & Yan, T. (2005). An experimental comparison of web and telephone surveys. *Public Opinion Quarterly*, 69(3), 370-392.

González-Barrón, R. Montoya, I.C. Casullo, M. Bernabéu, J.V. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.

González Doniz, M.L. (2008). Estudio de metas académicas y estrés en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad de A Coruña.

González Gaeta, M.L. Martín Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344.

González Ramírez, MT. Landero Hernández, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y estrés*, 12(1), 45-61.

González Ramírez, MT. Landero Hernández, R. Tapia Vargas, A. (2007). Percepción de salud, cansancio emocional y síntomas psicósomáticos en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 67-76

Grases Colom, G. Trías Alcocer, C. Sánchez Curto, C. Zárata Osuna, J. (2010). Estudio del efecto del humor positivo como variable reductora del estrés y la ansiedad. Relación del humor con variables de personalidad y rendimiento. *Apuntes de Psicología*, 28(1),143-163.

Griffin, K.W. Friend, R. Eitel, P. Lobel, M. (1993). Effects of environmental demands, stress and mood on health practices. *Journal of Behavioural Medicine*, 16(6), 643-61.

Hair, J.F. Anderson, R.E. Tatham, R.L. Black, W.C. *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Huan, V. See, Y.L. Ang, R. Har, C. W. (2006). The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress. *Adolescence*, 41(163), 533-546.

Hystad, S.W. Eid, J. Laberg, J.C. Johnsen, B.H. Bartone, P.T. (2009). Academic stress and health: exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 421-429.

Jones, B. Frydenberg, E. (1999). Who needs help and when: coping with the transition from school to university. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. Montreal, Canadá. 19-23 April, 1999.

Kuh, G.D. Cruce, T. Shoup, R. Kinzie, J. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

Labrador, F.J. Crespo, M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.

Larsen, R.J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.

Lawton, M.P. Moss, M. Kleban, M.H. Glicksman, A. Rovine, M. (1991). A two-factor model of caregiving appraisal and psychological well-being. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46, 181-189.

Lazarus, R.S. Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.

Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Lazarus, R.S. (1994). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao : Desclée de Brouwer.

Lewis, A.D. Scout, E. Malone, P.S. Valois, R.F. (2010). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence*. (Pendiente de publicación).

Lindop, E. (1989). Individual stress and its relationship to termination of nurse training. *Nurse Education Today*, 9, 172-179.

Lindop, E. (1999). A comparative study of stress between pre and post project 2000 students. *Journal of Advanced Nursing*, 29 (4), 967-973.

Linn, B.S. Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 59, 7-12.

Lisbona, A. Morales, J.F. Palací, F.J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89-100.

Looker, T. Gregson, O. (1998). *Superar el estrés*. Madrid: Pirámide.

López, J. Belloch, A. (2002). La somatización como síntoma y como síndrome: una revisión del trastorno de somatización. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (2), 73-93.

Loureiro, E. McIntyre, T. Mota-Cardoso, R. Ferreira, M.A. (2008). A relação entre o stress e os estilos de vida. Nos estudantes de Medicina da Faculdade de Medicina do Porto. *Acta Medica Portuguesa*, 21, 209-214.

Lutz, M.E. Culver, S. (2010). The National Survey of Student Engagement: a university level analysis. *Tertiary Education and Management*, 16(1), 35-44.

Maldonado, M.D. Hidalgo, M.J. Otero, M.D. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace, 53, 43-57.

Manual del Sistema de Garantía Interna de la Calidad (MSGIC) de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de Málaga. Disponible en: <http://www.uma.es/ficha.php?id=108134&PHPSESSID=40f83ad3a95bc6a452e0a5e9b7980181>.

Manzano, G. (2002a). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. Boletín de Psicología, 74, 79-102.

Manzano, G. (2002b). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. Revista de Psicología Social, 13(3), pp. 237-249.

Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. Anuario de Psicología, 35(3), 399-415.

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

Martínez Martínez, I.M. Salanova Soria, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. Revista de Educación, 330, 361-384.

Marty, C. Lavín, M. Figueroa, m. Larraín, D. Cruz, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 43 (1), 25-32.

Maslach, C. Leiter, M.P. (1997). The truth about burnout. San Francisco: Jossey Bass.

Maslash, C. Schaufeli, W.B. Leiter, M.P. (2000). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Matheny, K.B. Roque-Tovar, B.E. Curlette, W.I. (2008). Perceived stress, coping resources and life satisfaction among U.S. and Mexican college student: a cross-cultural study. *Anales de Psicología*, 24(1), 49-57.

Matteson, M.T. Ivancevich, J.M. (1987). *Controlling work stress: effective human resources and management strategies*. San Francisco: Jossey-Bass.

McGeorge, E.L. Samter, W. Gillihan, S.J. (2005). Academic stress, supportive communication and health. *Communication Education*, 54(4), 365-372.

Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118.

Michie, F. Glachan, M. Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. *Educational Psychology*, 21(4), 455-472.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2005a). REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/index.php>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2005b). REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero. BOE núm 21. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2008). REAL DECRETO 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. BOE núm 232. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/25/pdfs/A38854-38857.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007a). REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/index.php>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007b). ORDEN ECI/2514/2007, de 13 de agosto. BOE núm 200. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/08/21/pdfs/A35424-35431.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE. (2003a). REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/index.php>

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE. (2003b). REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/index.php>

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE. (2004). REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero. Disponible en: <http://www.boe.es/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2001). LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm 307. Disponible: <http://www.educacion.es/dctm/universidad2015/documentos/legislacion/a49400-49425.pdf?documentId=0901e72b80049f3c>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2005a). ORDEN ECI/924/2005, de 21 de marzo, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas para la financiación de propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adaptación progresiva de nuestro sistema de educación superior al mismo. BOE núm 87. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/04/12/pdfs/A12581-12597.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2005b). RESOLUCIÓN de 18 de julio de 2005, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se conceden ayudas para la financiación de propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover la construcción del

Espacio Europeo de Educación Superior y la adaptación progresiva de nuestro sistema de educación superior al mismo. BOE núm 197. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2005/08/18/pdfs/A28824-28825.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006a). ORDEN ECI/2790/2006, de 8 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior. BOE núm 218. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/09/12/pdfs/A32254-32255.pdf>

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA. (2008). REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE núm 238. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/index.php>

Misra, R. Castillo, L.G. (2004). Academic stress among collage students: comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*. 11(2), 132-148.

Molina Jiménez, T. Gutiérrez García, A.G. Hernández Domínguez, L. Contreras, C.M. (2008). Estrés psicosocial: algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología*, 24(2), 353-360.

Moya Albiol, L. Salvador, A. (2001). Empleo de estresores psicológicos de laboratorio en el estudio de la respuesta psicofisiológica al estrés. *Anales de Psicología*, 17(1), 69-81.

Muñoz García, F.J. (1999). El estrés académico. Incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral dirigida por León, J.M., y leída en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Muñoz García, F.J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Muñoz de Morales, M. Bisquerra Alzina, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 401-412.

Ni, C. Liu, X. Hua, Q. Lu, A. Wang, B. Yan, Y. (2010). Relationship between coping, self-esteem, individual factors and mental health among Chinese nursing students : a matched case-control study. *Nurse Education Today*, 30, 338-343.

Nunnally, J.C. Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. 3rd. Edition. New Cork: Mc Graw Hill.

Pearlin, L.I. Mullan, J.T. Semple, S. Skaff, M. (1990). Caregiving and the stress process: an overview of concepts and their measures. *The Gerontologist*, 30, 583-594.

Pellicer, O. Salvador, A. Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 317-322.

Peñacoba, C. y Moreno-Jiménez, B. (1999) La escala de estresores universitarios (EEU) Una propuesta para la evaluación del estrés en grupos poblacionales específicos. *Ansiedad y estrés*, 5(1), 61-78.

Pérez San Gregorio, M.A. Martín Rodríguez, A. Borda, M. del Rio, C. (2003). *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 67/68, 26-33.

Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2005-2008. Vicerrectorado de Coordinación Universitaria. Secretariado de Calidad y Planificación Estratégica. Disponible en: <http://www.uma.es/ficha.php?id=10558>

Plan Estratégico de la Universidad de Málaga 2009-2012. Vicerrectorado de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad Social Secretariado de Calidad y Desarrollo Estratégico. Disponible en: <http://www.infouma.uma.es/planestrategico/que.htm>

Polo, A. Hernández, JM y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. 2(2-3),159-172.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), Págs.207-219.

Ramírez VJ. (2001). Mujer, trabajo y estrés. *Rev Latinam Salud Trab*, 1, 58-74.

Rayle, A.D. Arreondo, p. Robinson Kurpius, S.E. (2005). Educational self-efficacy of college women: implications for theory, research and practice. *Journal of Counseling and Development*, 83(3), 361-366

Rusiñol Estragués, J. (2003). Ansiedad y estrés: dos constructos de problemática diferenciación conceptual y metodológica. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 12, 70-81.

Ryan, T.E. (2009). Minor Hassles in Community Collage Student Life. *Community College Journal of Research and Practice*, 33(6), 502-509.

Salanova, M. Bresó, E. Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.

Salanova Soria, M. Martínez Martínez, I. Bresó Esteve, E. Llorens Gumbau, S. Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.

Salanova, M. Martínez, I.M. Llorens, S. (2004). *Psicología Organizacional Positiva*. En Palací, F.J. (Ed.), *Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Salanova Soria, M. Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.

Salanova, M. Schaufeli, W.B. Llorens, S. Peiró, J.M. Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.

Salanova Soria, M. Wilmar, B. Schaufeli, W.B. (2009) El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión. Madrid: Alianza Editorial.

Salvador, A. González-Bueno, E. (1995). Trastornos psicofisiológicos asociados al estrés laboral. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3),113-130.

Sánchez Fernández, J., Muñoz Leiva, F., & Montoro Ríos, F. J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on line? *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 45 – 62.

Sandín (1993). En Buendía Vidal, J. *Estrés y psicopatología*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sandín (1995). En Belloch, A. Sandín, B. Ramos, F. *Manual de psicopatología*, 2, 3-52. Madrid: Mc Graw Hill.

Sandín (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid: Klinik.

Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.

Schaufeli, W.B. Martínez, A. Marques Pinto, A. Salanova, M. y Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross—Cultural Psychology*. 33; 464-481.

Schaufeli, W.B. Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that´s the question: burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, coping & Stress*, 20,177-196.

Schaufeli, W.B. Salanova, M. González-Roma, V. Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3,71-92.

Seligman, M.E.P. Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 3-6.

Serrano Rosa, M.A. Moya Albiol, L. Salvador, A. (2009). Estrés laboral y salud: indicadores cardiovasculares y endocrinos. *Anales de Psicología*, 25(1),150-159.

Soares, A.P. Guisande, M.A. Diniz, A.M. Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.

Steinhardt, M. Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.

Struthers, C.W. Perry, R.P. Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-591.

Svanum, S. Bigatti, S.M. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: engaged students are more likely to earn a degree, do it faster and do it better. *Journal of College Student Development*, 50(1), 120-132.

Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

Anexos. Instrumentos de medida

ANEXO I. Subescala de Estresores Académicos (E-CEA).

A continuación va a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés.

Indique en qué medida le ponen nervioso o le inquietan a usted.

ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETA...	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Cuando me preguntan en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si tengo que hablar en voz alta en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al salir a la pizarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al hablar de los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando tengo exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mientras preparo los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando se acercan las fechas de los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si tengo que exponer en público una opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ME PREOCUPA...	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las clases a las que asisto son poco prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETA...	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la excesiva carga de trabajo que debo atender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no sé cómo hacer bien las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETA...	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Porque no sé que hacer para que se reconozca mi valía personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la excesiva competitividad existente en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la falta de apoyo de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la falta de apoyo de los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la ausencia de un buen ambiente en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la existencia de favoritismos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO II. Subescala de Respuestas de Estrés (R-CEA).

A continuación se presentan una serie de enunciados que pueden utilizarse para describir cómo se siente uno.

Indique en qué medida cada una de estas frases describe su situación actual.

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Me cuesta quedarme dormido/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duermo inquieto/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me canso con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He tenido palpitaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al finalizar la jornada escolar me siento físicamente agotado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me levanto con la sensación de no haber descansado suficientemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noto que tengo menos energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo sueños que me producen inquietud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me muevo demasiado sin necesidad aparente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reacciono con hostilidad ante cualquier ataque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy irritable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy agitado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me irrita cualquier contrariedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me enfado con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido menos útil y capaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me noto muy acelerado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO III. Utrecht work engagement scale for students o escala de bienestar en el contexto académico (UWES-S).

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esa forma.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Soy "mentalmente resistente" a la hora de afrontar mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno/a de energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento fuerte y vigoroso/a cuando estoy estudiando o voy a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que mi carrera tiene significado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis estudios me inspiran cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy entusiasmado/a con mi carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy orgulloso/a de hacer esta carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi carrera es retadora para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvido todo lo que pasa alrededor de mi cuando estoy abstraído con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>