

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA

“San Vicente Mártir”

**Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de Nuevo
Ingreso de la Universidad Católica de Valencia**

**TRABAJO FIN DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
“GRADO EN ENFERMERÍA”**

Presentado por:

D^a PAULA GARCÍA GARCÍA

Tutor/a:

D. PABLO CHUST HERNÁNDEZ

Valencia, a 7 de mayo de 2019

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a mi director la oportunidad de haber podido trabajar con él, por sus consejos, ánimos y apoyo, pero sobretodo su disponibilidad e involucración para que este trabajo fuera a mejor.

También agradecer a mis padres y hermano la oportunidad de haber podido estudiar la carrera que siempre he deseado, por sus esfuerzos económicos, su apoyo moral y por haber confiado tanto en mí.

Agradecer a mi pareja el haberme acompañado en una etapa más, por ser la mayor fuerza de motivación y por no dejar nunca de apoyarme en todo lo que me propongo. Y a su familia, por ser también un pilar fundamental en este camino.

Por último, agradecer a la Universidad Católica de Valencia y a mis compañeros todo aquello que me han enseñado, y por haberme ayudado a crecer tanto personal como profesionalmente.

ÍNDICE

| | | |
|-------|--|--------|
| 1. | RESUMEN | - 6 - |
| 2. | MARCO TEÓRICO..... | - 8 - |
| 2.1 | ESTRÉS..... | - 8 - |
| 2.1.1 | <i>Introducción</i> | - 8 - |
| 2.1.2 | <i>Definición</i> | - 9 - |
| 2.1.3 | <i>Desencadenantes</i> | - 9 - |
| 2.1.4 | <i>Consecuencias</i> | - 10 - |
| 2.2 | ESTRÉS ACADÉMICO | - 10 - |
| 2.2.1 | <i>Introducción</i> | - 10 - |
| 2.2.2 | <i>Definición</i> | - 11 - |
| 2.2.3 | <i>Síntomas</i> | - 12 - |
| 2.2.4 | <i>Prevalencia</i> | - 13 - |
| 2.2.5 | <i>Estresores académicos en estudiantes universitarios</i> | - 13 - |
| 2.2.6 | <i>Efectos del estrés académico sobre la salud (física y psicológica)</i> | - 14 - |
| 2.2.7 | <i>Efectos del estrés académico sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios</i> | - 15 - |
| 3. | OBJETIVOS..... | - 16 - |
| 4. | MATERIAL Y MÉTODOS | - 17 - |
| 4.1 | PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO. DISEÑO DEL ESTUDIO | - 17 - |
| 4.2 | PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN..... | - 17 - |
| 4.3 | POBLACIÓN A ESTUDIAR | - 17 - |
| 4.3.1 | <i>Criterios de inclusión</i> | - 17 - |
| 4.3.2 | <i>Criterios de exclusión</i> | - 18 - |
| 4.3.3 | <i>Características</i> | - 18 - |
| 4.4 | VARIABLES A MEDIR..... | - 20 - |
| 4.5 | INSTRUMENTOS UTILIZADOS | - 20 - |
| 4.6 | ANÁLISIS ESTADÍSTICO | - 21 - |
| 4.7 | TRATAMIENTO DE LA BIBLIOGRAFÍA | - 22 - |
| 4.8 | CONSIDERACIONES ÉTICAS..... | - 23 - |
| 5. | RESULTADOS | - 24 - |
| 6. | DISCUSIÓN | - 37 - |
| 7. | CONCLUSIONES | - 42 - |
| 8. | BIBLIOGRAFÍA..... | - 43 - |
| 9. | ANEXOS..... | - 49 - |

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Puntuaciones en el total del cuestionario CEAU y en sus subescalas en función del sexo.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Puntuación media, desviación estándar y porcentaje de alumnos que presentan elevado estrés en los ítems del CEAU.

Tabla 2. Prueba de correlación de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación total en el cuestionario CEAU.

Tabla 3. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 1 (Obligaciones Académicas) en el cuestionario CEAU.

Tabla 4. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 2 (Expediente y Perspectivas de Futuro) en el cuestionario CEAU

Tabla 5. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 3 (Dificultades Interpersonales) en el cuestionario CEAU

Tabla 6. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 4 (Expresión y Comunicación de Ideas) en el cuestionario CEAU.

Tabla 7. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación total en el cuestionario CEAU.

Tabla 8. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 1 (Obligaciones Académicas) en el cuestionario CEAU.

Tabla 9. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 2 (Expediente y Perspectivas de Futuro) en el cuestionario CEAU.

Tabla 10. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 3 (Dificultades Interpersonales) en el cuestionario CEAU.

Tabla 11. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 4 (Expresión y Comunicación de Ideas) en el cuestionario CEAU.

1. RESUMEN

Objetivo. Analizar los niveles de Estrés Académico total y por subescalas (Obligaciones Académicas, Expediente y Perspectivas de Futuro, Dificultades Interpersonales, Expresión y Comunicación de Ideas) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso de los distintos Grados de la UCV y observar su relación con las variables Sexo, Edad y Frecuencia de Práctica Deportiva.

Metodología. Estudio descriptivo, transversal y cuantitativo, llevado a cabo con 1655 alumnos de nuevo ingreso de 29 titulaciones y dobles titulaciones de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, que respondieron al Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU).

Resultados y conclusiones. Se observa que los ítems en los que los estudiantes presentan mayor estrés son “falta de tiempo”, “sobrecarga académica”, “exposición de trabajos”, “realización de exámenes” y “acabar los estudios en los plazos estipulados”. Las mujeres presentan mayor estrés académico que los hombres. Los estudiantes de mayor edad presentan mayor estrés académico relativo a las obligaciones académicas, pero menor estrés relacionado con la expresión y comunicación de ideas, que los estudiantes de menor edad. Los estudiantes que practican deporte con mayor frecuencia presentan menor estrés académico.

Palabras clave. “estrés”, “estrés académico”, “estudiantes universitarios”, “sexo”, “edad”, “práctica deportiva”.

ABSTRACT

Objective. This study pretends to analyse the whole academic stress levels and the different steps (academic responsibilities, academic record and future prospects, interpersonal difficulties, expressing and communicating ideas) of incoming university students of the different UCV's degrees and to observe in relation to variables of sex, age and the frequency of sports practices.

Methodology. Descriptive, transversal and quantitative study, it has been carried out with 1655 incoming students of 29 different degrees of the UCV, who responded to the university academic stress questionnaire.

Results and conclusions. As observed in the results, students seem stressed because “they don’t have enough time”, “they feel academic overload”, “too expositions of assignments”, also “they are stressed taking exams”, or “to be able to finish the degree on time”. Women show more stressed than men. Also, elder students show more stress in relation to academic responsibilities, however, they show less stress communicating and expressing their ideas than younger students. Students who practice sport frequently show less academic stress than the rest.

Key words: “stress”, “academic stress”, “university students”, “sex”, “age”, “sport practices”.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ESTRÉS

2.1.1 Introducción

En la actualidad, el estrés es uno de los aspectos psicosociales que más se atiende dentro de la investigación (Feldman et al, 2008). Lo cierto es que es un problema de actualidad, ya que una de cada 4 personas, presentan problemas graves de estrés (Caldera, Pulido y Martínez, 2007). Sin embargo, aunque solo una de cada 4 personas presenta graves problemas de estrés, la realidad es que al estrés se enfrentan todas las personas en algún momento de su vida (Chamarrita Farkas, 2002), y además está presente en la mayoría de actividades cotidianas y puede estar manifestado a través de distintas experiencias como el nerviosismo, el cansancio, el agobio, la tensión, entre otras semejantes, como la presión laboral, escolar o de diferente clase (Martínez y Díaz, 2007). De otra manera, Sandín (1995) habla de la presión de una fuerza externa sobre la persona que desencadena una reacción interna como causante del estrés.

Por otro lado, se plantea el estrés desde dos puntos de vista diferentes: Claud Bernard defendió que el estrés se caracteriza por estímulos estresores o situaciones estresantes, mientras que Walter Cannon, postuló que son las respuestas tanto fisiológica como conductual provocadas por los estímulos (Gutiérrez et al 2010). Así mismo, también se conoce que el estrés es el causante de las psicopatologías, las enfermedades y la imposibilidad de adaptarse a un entorno determinado o de trabajo (Fernández et al, 2015). De la misma forma, los estudiantes de la universidad han sido afectados por problemas mentales graves a causa de los factores estresantes de la escuela (Jun-Sheng Hu et al, 2017).

2.1.2 Definición

Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como la relación que la persona establece con su entorno el cual es estimado por el individuo como amenazante o desbordante y que pone en peligro su bienestar.

Para Selye, el estrés es “el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico” (Sandín, 1995). Martínez y Díaz (2007) lo definen como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores, de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona”.

García (2011) en relación con la Salud, define estrés como “fenómeno psico-biológico complejo, de alarma y adaptación que permite al organismo hacer frente a situaciones de peligro”

Trucco (2002), desde el punto de vista de los estados depresivos, define estrés como “el conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo y que son percibidas por el individuo como amenaza o peligro, ya sea para su integridad biológica o psicológica”.

2.1.3 Desencadenantes

Una larga exposición al estrés según Selye (1956) produce cambios fisiológicos y por lo tanto, diferentes enfermedades (cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales) y que dichas alteraciones podrían estar predestinadas genética o constitucionalmente. Tiempo más tarde reforzó esta teoría, añadiendo, en el caso de los seres humanos, las demandas sociales y las amenazas del entorno de la

persona que necesitan capacidad de adaptación (Berrío et al, 2011). García (2011) añade que el estrés es consecuencia de un acelerado ritmo de vida.

Situaciones que generan malestar y pueden alterar el organismo, como, cambiar la forma de vivir a la que uno está acostumbrado de forma repentina, también genera estrés como estímulo en el individuo, según afirman Holmes y Rahe (1967).

2.1.4 Consecuencias

Los estados depresivos, la ansiedad, irritabilidad, autoestima baja, insomnio, asma, hipertensión, úlceras, entre otras, son consecuencias de elevados niveles de estrés (Caldera, Pulido y Martínez, 2007). Así mismo, las situaciones que generan estrés diariamente se relacionan con ansiedad y depresión (Balanza et al, 2009).

Por otro lado, el estrés también se ve relacionado con la pérdida de memoria, atención y recuerdo de la información (De La Fuente et al, 2018).

2.2 ESTRÉS ACADÉMICO

2.2.1 Introducción

Barraza (2007) presenta tres maneras distintas de conceptualizar el estrés académico, la primera centrada en los estresores, la segunda en los síntomas y la tercera a partir del modelo transaccional (Berrío et al, 2011).

El estrés es experimentado por los estudiantes y actúa de forma negativa sobre el aprendizaje y el rendimiento académico (González et al, 2011). De la misma forma lo señalan Lumley y Provenzano (2003), que además añaden que interfiere en los comportamientos adaptativos como la asistencia a clase y el tiempo dedicado a estudiar, así como, la atención y la concentración.

Las altas exigencias académicas es uno de los factores que mayor estrés genera en los estudiantes y que muchas veces está relacionado con la depresión (Gutiérrez et al, 2010). Según Mazo et al (2013) son las obligaciones académicas las que generan el estrés académico en los estudiantes universitarios.

Por otro lado, las situaciones estresantes dentro del ámbito académico están relacionadas con una falta de control experimentada por los estudiantes, que pueden incluso llevar al fracaso académico (García, 2011).

En la universidad se desarrollan diferentes variables relacionadas entre sí, como son: los estresores académicos, la experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y los efectos de este (Martín, 2007).

Es escasa la investigación que se presta al estrés que viven los estudiantes, a pesar de lo que afecta al bienestar y la salud (Michie, Glachan, Bray, 2011). Según Reboloso (1987) la investigación se centra más en el estrés sufrido por los profesores.

2.2.2 Definición

El estrés generado en el ámbito académico suele estar calificado como estrés académico, estrés escolar o estrés de examen, entre otros sinónimos (Berrío et al, 2011).

Según Orlandini (1999) “desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar”.

Por otro lado, también se define el estrés académico como aquel generado por la presión del ámbito educativo (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Desde el modelo sistémico cognoscitivista, define Barraza (2006) “el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta:

- Cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores.
- Cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

“El estrés es una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio” (Selye, 1956), y cuando estas ocurren en un entorno educativo, se refiere a la adaptación del individuo en términos de estrés académico, señalan Pulido et al (2011).

2.2.3 Síntomas

Los estudiantes que sufren estrés académico pueden llegar a experimentar distintas clases de síntomas, entre ellos los somáticos (cefaleas, alteraciones del sueño, síntomas neurovegetativos, etc.), y los conductuales y cognitivos (irritabilidad, falta de concentración, angustia) pudiendo estar relacionados con trastornos psicológicos, como la ansiedad y la depresión (Balanza et al, 2009).

Según los resultados del estudio de Barker et al (2018) los alumnos con mayores niveles de estrés empiezan el semestre con síntomas depresivos más altos.

Otros de los síntomas que provoca el estrés académico es la ansiedad, angustia y el miedo, afectando así al bienestar psicológico y a la salud mental de los estudiantes (Ji Won You, 2018).

2.2.4 Prevalencia

Según algunos autores, el índice de estrés es mayor en los primeros años de carrera y en la época cercana a los exámenes, disminuyendo en los últimos años (Muñoz, 1999). Los resultados del estudio de Martín (2007) confirman los resultados del anterior estudio.

Los resultados de Pulido et al (2011) demuestran que al menos el 51.58% de los estudiantes analizados consume drogas o alcohol para disminuir los efectos del estrés académico, y el 15% ha pensado en darse de baja debido al estrés generado por la demanda académica. En la misma línea, según una encuesta de la Asociación de estudiantes universitarios (2006), el principal motivo de la disminución de calificaciones o abandono de los cursos era el estrés académico.

Aquellos estudiantes con mayor capacidad para manejar los desafíos, sufren menos estrés académico en comparación con aquellos incapaces de encontrar la manera de superar las situaciones adversas (Watson et al, 2016). Según Park & Levenson (2002), más del 40% de los universitarios utilizan el alcohol como afrontamiento al estrés académico.

2.2.5 Estresores académicos en estudiantes universitarios

Los estresores académicos se pueden dividir en cuatro grandes grupos: 1) los relativos a la evaluación; 2) los relacionados con la sobrecarga de trabajo; 3) proceso de enseñanza-aprendizaje; 4) los diferentes problemas de adaptación en el sistema educativo (Muñoz, 2004). En cambio, hay otros que clasifican los estresores en 3 categorías: presiones académicas, problemas sociales y problemas financieros (Sha M. et al 2010).

Los exámenes escritos, preparar un próximo examen y la espera de recibir la nota de un examen, generan estrés en los estudiantes universitarios, así como tener mucha

materia que estudiar y la falta de tiempo para ello (Feldman et al, 2008). En la misma línea se mueven González et al (2010), señalando que es el tener que enfrentarse a exámenes lo que genera mayor situación de estrés.

Otra situación que genera estrés es la poca autonomía en el trabajo académico, debido a la insuficiente supervisión del responsable (González et al, 2010). Según un estudio de estos mismos autores, las dos situaciones académicas que los estudiantes distinguen como más estresantes, respectivamente, son los exámenes y las intervenciones en público, las mismas situaciones encontradas por Gutiérrez et al (2010).

Asimismo, Martín (2007), enfatizó como estresores académicos más importantes: las notas finales, el trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para estos.

Las rivalidades entre compañeros es también un estresor importante, así como, el miedo al fracaso, las decepciones de los padres y la aceptación del grupo, entre otros (Mazo et al, 2013).

El aburrimiento es otro de los estresores académicos destacados (Ji Won You, 2018). Así como la presión laboral y la toma de decisiones sobre la carrera profesional (Ruan, 2014).

2.2.6 Efectos del estrés académico sobre la salud (física y psicológica)

Las actividades académicas de la universidad pueden llevar al estudiante a padecer un nivel de estrés que puede acabar influyendo en el bienestar físico/psicológico del estudiante (Feldman et al, 2008). El nivel de estrés académico está relacionado de forma positiva con las manifestaciones físicas y psicológicas (Berrío et al, 2011), por lo tanto, posee un efecto negativo sobre el bienestar psicológico del estudiante (Cabanach, 2013).

La sobrecarga que produce tener que aprender muchos contenidos en poco tiempo, está asociada con problemas psicológicos (Caballero et al, 2007), como la ansiedad y la depresión (Aranceli et al, 2006).

En relación con los problemas físicos, el estrés produce deficiencias físicas como la continua falta de energía, la falta de apetito, cefalea y problemas gastrointestinales (Pagán et al, 2013).

2.2.7 Efectos del estrés académico sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios

La inteligencia emocional está enlazada con el manejo del estrés al ser este una consecuencia de las emociones, y este con el rendimiento académico (Aguilar et al, 2014). Efectivamente, el efecto que causa el estrés sobre el aprendizaje del universitario es negativo (Martín, 2007; Struthers, Perry y Menec, 2000). Aunque los niveles medios de estrés son una buena condición para obtener buenas notas, los niveles altos constituyen un impedimento para el buen rendimiento académico (Caldera et al, 2007).

Un estudio realizado por Bermúdez et al (2006) demostró que los alumnos con un nivel de estrés bajo tenían un promedio de nota más alta que los alumnos con un elevado nivel de estrés.

3. OBJETIVOS

- ✓ Analizar las situaciones académicas en las que los estudiantes presentan mayor y menor estrés en estudiantes de nuevo ingreso en Grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

- ✓ Analizar las diferencias en el estrés académico en función del sexo en estudiantes de nuevo ingreso en Grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

- ✓ Analizar la correlación entre estrés académico y edad en estudiantes de nuevo ingreso en Grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

- ✓ Analizar la correlación entre estrés académico y frecuencia de práctica deportiva en estudiantes de nuevo ingreso en Grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

4. MATERIAL Y MÉTODOS

4.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO. DISEÑO DEL ESTUDIO.

El presente estudio es descriptivo, ya que se ha observado y descrito lo que ocurre en la muestra, pero sin intervenir en ella. Es un estudio transversal, puesto que la recogida de datos se ha realizado en una única ocasión. Este estudio es cuantitativo, ya que los datos analizados son medibles.

4.2 PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para realizar dicho estudio se pidió aprobación al Comité de Ética de la Asociación Valenciana de Bioética, el cual otorgó su aprobación en agosto de 2017 (anexo 1). También se pidió permiso a los decanatos de las diferentes facultades y grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, quienes dieron su autorización para poder realizar dicho estudio, utilizando a sus estudiantes como muestra del mismo. Los días que se fijaron para el pase de los cuestionarios fueron las jornadas de acogida, en septiembre de 2017. Dichos días, se entró en clase y se explicó el estudio de investigación, pidiendo colaboración a los alumnos presentes. Fueron informados de que sus datos serían tratados de forma confidencial. Aquellos estudiantes que decidieron participar firmaron el consentimiento informado (anexo 2) y rellenaron el cuestionario entregado (anexo 3). Una vez recogidas dichas encuestas, se pasaron a una tabla Excel y a continuación a SPSS v23, para su posterior análisis estadístico.

4.3 POBLACIÓN A ESTUDIAR

4.3.1. Criterios de inclusión

Todos los alumnos de nuevo ingreso en Grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, en el curso 2017-2018.

4.3.2 Criterios de exclusión

Aquellos alumnos que no quisieron contestar, que no estaban en clase el día del pase de cuestionarios, que no pueden leer o escribir en idioma castellano.

4.3.3 Características

4.3.3.1 Tamaño de la población a estudiar

La población de nuevos estudiantes que estaban matriculados en Grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, en el curso 2017-2018, era de 1655, de 29 titulaciones y dobles titulaciones:

- Magisterio de Educación Primaria

- Magisterio de Educación Infantil

- Psicología

- Educación Social

- Logopedia

- Terapia Ocupacional

- Ocupacional

- Podología

- Ciencias de la Actividad Física y Deportiva

- Fisioterapia
- Nutrición
- Enfermería
- Medicina
- Odontología
- Administración y Dirección de empresas
- Gestión Económico-Financiera
- Derecho
- Criminología
- Multimedia y Artes Digitales
- Biotecnología
- Veterinaria
- Ciencias del Mar
- Magisterio de Educación Infantil + Educación Primaria
- Magisterio de Educación Primaria + Ciencias de la Actividad Física y Deportiva

- Educación Social + Magisterio de Educación Primaria

- Educación Social + Trabajo Social

- Terapia Ocupacional + Fisioterapia

- Derecho + Criminología

- Podología + Enfermería

4.3.3.2 Tipos de muestreo

No se ha realizado ningún tipo de muestreo, ya que se ha cogido una muestra de convivencia, debido a que participaron en el estudio todos los alumnos que se encontraban en el aula en las jornadas de acogida.

4.4 VARIABLES A MEDIR

- Estrés académico: cuantitativa continua

- Frecuencia de práctica deportiva: Cualitativa ordinal

- Sexo: Cualitativa Dicotómica

- Edad: Cuantitativa Continua

4.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para recoger los datos, se utilizó el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU) que mide el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios. Los autores de dicho cuestionario son: Rafael García Ros, Francisco Pérez-González, Josefa

Pérez Blasco, Luis A. Natividad y fue publicado en noviembre de 2012. El cuestionario está compuesto por 4 subescalas:

- Obligaciones académicas. Mide el nivel de estrés relacionado con la realización de tareas, actividades y pruebas de evaluación en las distintas materias. Algunos de los ítems son: la falta de tiempo para desarrollar las actividades (6), la sobrecarga académica (5), la realización de exámenes (1), etc.

- Expediente y perspectivas de futuro. Mide el nivel de estrés generado por la anticipación de situaciones o potenciales problemas académicos futuros. Algunos de los ítems son: concluir los estudios en los plazos estipulados (18), obtener calificaciones elevadas (14), mantener o conseguir una beca para seguir estudiando (17), etc.

- Dificultades interpersonales. Mide el nivel de estrés generado por los conflictos con compañeros y profesores (10/11), así como el relacionado con la competitividad académica (7).

- Expresión y comunicación de ideas. Mide el nivel de estrés en las situaciones que exigen exponer y expresar ideas propias. Algunos de los ítems son: presentación de trabajos (2), participación e intervención en las actividades de clase (3), interactuar con los profesores en horario de tutorías (4).

Los ítems que forman el cuestionario son valorados con una escala tipo Likert, con 5 opciones, en la que 1 quiere decir nada de estrés, 2 un poco de estrés, 3 estrés, 4 bastante estrés y 5 mucho estrés.

4.6 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para analizar los estresores que se dan con mayor y menor frecuencia en los estudiantes de la muestra se ha recurrido al uso de porcentajes. Para analizar las

diferencias en el estrés académico en función del sexo se ha recurrido a la prueba T de Student. Para analizar la correlación entre el estrés académico y las variables “edad” y “frecuencia de práctica deportiva” se ha utilizado la prueba de correlación de Pearson.

4.7 TRATAMIENTO DE LA BIBLIOGRAFÍA

Las bases de datos utilizadas para la realización de este trabajo han sido: Google Académico y la plataforma EBSCO en la que se han utilizado las siguientes bases de datos:

- ERIC
- Psychology and Behavioral Sciences Collection
- Education Research Complete
- PsycINFO
- Library, Information Science & Technology Abstracts
- SPORTDiscus with Full Text
- Dentistry & Oral Sciences Source
- CINAHL Complete
- MEDLINE Complete
- The Serials Directory

Las palabras clave de dicha búsqueda han sido: estrés, estrés académico, estudiantes universitarios, sexo, edad, práctica deportiva.

Estas palabras claves que fueron traducidas al inglés para encontrar literatura científica en este idioma: stress, academic stress, university, university students, sex, age, sport practice.

Fueron utilizados operadores booleanos (AND, OR y NOT) para afinar y concretar la búsqueda de una forma más adecuada.

Se encontraron artículos y bibliografía relevante que se utilizó para el marco teórico y la discusión de los resultados.

4.8 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En esta investigación se han contemplado en todo momento los aspectos éticos expresados según la declaración de Helsinki (1964). El estudio no ha supuesto ningún perjuicio para los participantes en el mismo, y responde al principio de no maleficencia. La investigación se ha llevado a cabo con la intención de proteger la confidencialidad de datos de todos los participantes.

El estudio fue aprobado por el comité ético de la Sociedad Valenciana de Bioética.

5. RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1, se observa la media y la desviación estándar de los distintos ítems del cuestionario y el porcentaje de los sujetos con la máxima puntuación (5), es decir, que les genera mucho estrés.

| ÍTEMS | Media (Desviación Estándar) | % sujetos mucho estrés(n). Puntuación =5 |
|--|-----------------------------------|--|
| 1.- Realización de exámenes. | 3,66(±1,27) | 22,9% |
| 2.- Exposición de trabajos en clase. | 3,74(±1,56) | 31,5% |
| 3.- Intervenir en clase | 2,78(±1,22) | 9,2% |
| 4.- Tratar con el profesor fuera de clase en tutorías, consultas, etc. | 1,78(±0,92) | 1,0% |
| 5.- Sobrecarga académica | 4,03(±0,99) | 39,2% |
| 6.- Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas | 4,06(±0,99) | 40,8% |
| 7.- Competitividad entre compañeros | 2,11(±1,70) | 2,8% |

| | | |
|--|-------------|-------|
| 8.- Realizar trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas | 2,50(±1,08) | 4,3% |
| 9.- La tarea de estudiar | 2,52(±1,07) | 4,6% |
| 10.- Problemas o conflictos con los profesores | 2,92(±1,30) | 14,2% |
| 11.- Problemas o conflictos con los compañeros | 2,90(±1,27) | 12,6% |
| 12.- Poder asistir a todas las clases | 2,07(±1,18) | 4,1% |
| 13.- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones académicas | 2,99(±1,20) | 11,2% |
| 14.- Obtener notas elevadas en las distintas materias | 3,10(±1,20) | 12,7% |
| 15.- Perspectivas profesionales futuras | 3,04(±1,24) | 14,3% |
| 16.- Elección de asignaturas en los próximos cursos | 2,22(±1,09) | 2,9% |
| 17.- Conseguir o mantener una beca para estudiar | 2,75(±1,34) | 12,9% |

| | | |
|---|-------------------|-------|
| 18.- Acabar los estudios en los plazos estipulados | 3,37(\pm 1,23) | 21,3% |
| 19.- Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados | 2,59(\pm 1,34) | 11,1% |

Tabla 1. Puntuación media, desviación estándar y porcentaje de alumnos que presentan elevado estrés en los ítems del

CEAU.

A continuación, en la gráfica 1, se observa, la diferencia de la media de estrés en función del sexo.



Gráfica 1. Puntuaciones en el total del cuestionario CEAU y en sus subescalas en función del sexo.

Como se observa, las mujeres manifiestan mayor estrés tanto en la puntuación total como en la de las 4 subescalas. Estas diferencias son significativas, ya que en la prueba T de Student para analizar dichas diferencias, pvalor es siempre $<0,05$, tanto para la puntuación global como para todas las subescalas.

En la tabla 2 se observa la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible la correlación entre la edad y la puntuación total en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, no existe correlación, ya que, $p=0,729 (>0,05)$.

| | | Edad | EA-total |
|----------|---------------------|------|----------|
| Edad | Pearson Correlation | 1 | ,009 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,729 |
| | N | 1450 | 1447 |
| EA-total | Pearson Correlation | ,009 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,729 | |
| | N | 1447 | 1462 |

Tabla 2. Prueba de correlación de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación total en el cuestionario CEAU.

En la tabla 3 se observa la correlación entre la edad y la subescala 1 (Obligaciones Académicas) del cuestionario CEAU. Como se observa, si existe correlación positiva, ya que, $p=0,004 (<0,05)$.

| | | Edad | EA-S1 |
|-------|---------------------|--------|--------|
| Edad | Pearson Correlation | 1 | ,077** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,004 |
| | N | 1450 | 1447 |
| EA-S1 | Pearson Correlation | ,077** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,004 | |
| | N | 1447 | 1462 |

Tabla 3. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 1 (Obligaciones Académicas) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 4 se observa la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 2 (Expediente y Perspectivas de Futuro) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, no existe correlación, ya que, $p=0,853 (>0,05)$.

| | | Edad | EA-S2 |
|-------|---------------------|------|-------|
| Edad | Pearson Correlation | 1 | ,005 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,853 |
| | N | 1450 | 1447 |
| EA-S2 | Pearson Correlation | ,005 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,853 | |
| | N | 1447 | 1462 |

Tabla 4. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 2 (Expediente y Perspectivas de Futuro) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 5 se observa la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 3 (Dificultades Interpersonales) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, no existe correlación, ya que, $p=0,126 (>0,05)$.

| | | Edad | EA-S3 |
|-------|---------------------|-------|-------|
| Edad | Pearson Correlation | 1 | -,040 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,126 |
| | N | 1450 | 1447 |
| EA-S3 | Pearson Correlation | -,040 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,126 | |
| | N | 1447 | 1462 |

Tabla 5. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 3 (Dificultades Interpersonales) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 6 se observa la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 4 (Expresión y Comunicación de Ideas) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, existe correlación negativa, ya que, $p=0,03 (<0,05)$.

| | | Edad | EA-S4 |
|-------|---------------------|--------|--------|
| Edad | Pearson Correlation | 1 | -,056* |
| | Sig. (2-tailed) | | ,033 |
| | N | 1450 | 1447 |
| EA-S4 | Pearson Correlation | -,056* | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 | |
| | N | 1447 | 1462 |

Tabla 6. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la edad y la puntuación de la subescala 4 (Expresión y Comunicación de Ideas) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 7 se observa la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación total en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, sí existe correlación negativa, ya que, $p=0,000 (<0,05)$.

| | | Deporte | EA-total |
|----------|---------------------|---------|----------|
| Deporte | Pearson Correlation | 1 | -,194** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 1442 | 1439 |
| EA-total | Pearson Correlation | ,194** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 1439 | 1462 |

Tabla 7. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación total en el cuestionario CEAU.

En la tabla 8 se observa la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 1 (Obligaciones Académicas) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, sí existe correlación negativa, ya que, $p=0,000 (<0,05)$.

| | | Deporte | EA-S1 |
|---------|---------------------|---------|---------|
| Deporte | Pearson Correlation | 1 | -,191** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 1442 | 1439 |
| EA-S1 | Pearson Correlation | ,191** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 1439 | 1462 |

Tabla 8. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala

1 (Obligaciones Académicas) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 9 se observa la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 2 (Expediente y Perspectivas de futuro) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, sí existe correlación negativa, ya que, $p=0,000 (<0,05)$.

| | Deporte | EA-S2 |
|-----------------------------|---------|---------|
| Deporte Pearson Correlation | 1 | -,093** |
| Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| N | 1442 | 1439 |
| EA-S2 Pearson Correlation | ,093** | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| N | 1439 | 1462 |

Tabla 9. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 2 (Expediente y Perspectivas de Futuro) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 10 se observa la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 3 (Dificultades Interpersonales) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, sí existe correlación negativa, ya que, $p=0,000 (<0,05)$.

| | | Deporte | EA-S3 |
|---------|---------------------|---------|---------|
| Deporte | Pearson Correlation | 1 | -,126** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 1442 | 1439 |
| EA-S3 | Pearson Correlation | ,126** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 1439 | 1462 |

Tabla 10. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 3 (Dificultades Interpersonales) en el cuestionario CEAU.

En la tabla 11 se observa la prueba de correlación de Pearson para analizar la posible la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 4 (Expresión y Comunicación de Ideas) en el cuestionario de estrés académico. Como se observa, sí existe correlación negativa, ya que, $p=0,000 (<0,05)$.

| | | Deporte | EA-S4 |
|---------|---------------------|---------|---------|
| Deporte | Pearson Correlation | 1 | -,148** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 1442 | 1439 |
| EA-S4 | Pearson Correlation | ,148** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 1439 | 1462 |

Tabla 11. Prueba de Pearson para analizar la correlación entre la frecuencia de práctica deportiva y la puntuación de la subescala 4 (Expresión y Comunicación de Ideas) en el cuestionario CEAU.

6. DISCUSIÓN

El primer objetivo de este estudio fue analizar las situaciones académicas en las que los estudiantes de los grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir presentan mayor y menor estrés.

De 19 ítems estudiados, las 5 situaciones que muestran mayor estrés son: la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la sobrecarga académica, la exposición de trabajos en clase, la realización de exámenes y acabar los estudios en los plazos estipulados. Y, por lo contrario, las 5 situaciones que generan menor estrés son: tratar con el profesor fuera de clase en tutorías, la competitividad entre compañeros, la elección de asignaturas en los próximos cursos, poder asistir a todas las clases y realizar trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas.

Diversos autores encontraron resultados semejantes (García-Ros et al, 2012), utilizando el mismo cuestionario, las situaciones que mayor estrés generaban para ellos fueron “Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas”, “Exposición de trabajos en clase”, “Sobrecarga académica” y “Realización de exámenes”.

Feldman et al (2008), Splanger et al (2002), González et al (2010), Coya et al (2007), Misra y Mckean (2000), Martín (2007), Pardo (2008), y Cabanach et al (2014) han encontrado que los exámenes suponen un importante estresor en la vida de los estudiantes.

Feldman et al (2008) y Polo (1996) también encontraron que la falta de tiempo es también uno de los estresores que está presente en los estudiantes.

González et al (2010), Coya et al (2007), Gutiérrez et al (2010), Misra et al (2000), Jackson (1968), Muñoz (2004), Abouserie (1994), Chamarrita Farkas (2002), Barraza (2003) y Polo (1996), al igual que el presente estudio, hallaron la sobrecarga académica como un importante estresor para los estudiantes.

La exposición de trabajos en clase es también un gran estresor académico, según evidenciaron González et al (2010), Coya et al (2007), Gutiérrez et al (2010), Cabanach et al (2014) y Polo (1996).

En nuestro estudio, acabar los estudios en los plazos estipulados, constituyó un gran generador de estrés. No se ha encontrado en ningún estudio que esta situación sea un estresor de gran magnitud. La explicación podría darse en que los estudiantes de la muestra de este estudio pertenecen a una universidad privada y, por tanto, muchos de ellos podrían estar preocupados por acabar los estudios en los plazos estipulados por motivos económicos. Harían falta más estudios para comprobar esta hipótesis.

El segundo objetivo consistió en analizar las diferencias entre el estrés percibido por las mujeres y el estrés percibido por los hombres en estudiantes de los grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Con respecto a la puntuación total y a la de cada una de las 4 subescalas analizadas, los resultados señalan que las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico que los hombres.

Diversos autores encontraron resultados semejantes, como Feldman et al (2008) que afirman que las mujeres sufren mayor estrés académico, también Román et al (2008) comentan que el estrés es predominante en el sexo femenino.

Las mujeres también presentan mayor estrés percibido que los hombres según diversos autores: Brimblecombe y Ormston (1996), Calais et al (2003), De-Anda et al (1997), Frydenberg (1997), Groër et al (1992), Heiman (2004), Pomerantz et al (2002),

Romero (2009), Yune et al (2011), Zeidner et al (1993), García (2011), Ji Won You (2018) y Pagán et al (2013).

Pulido et al (2011) no hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, como tampoco otros autores: Compas et al (2001), González-Barrón et al (2002); Mullis y Chapman (2000), Tamres et al (2002), Mazo et al (2013).

Por lo contrario, Berrío et al (2011) presentan unos resultados contrarios a los nuestros, demostrando que las mujeres presentan niveles más bajos de estrés que los hombres.

Según explican Cabanach et al (2013), el motivo de que las mujeres sufran más estrés que los hombres, podría estar causado por la preocupación por agradar a los adultos, como padres y profesores. Chamarrita Farkas (2002) en cambio, comenta, que las mujeres tienden a tener más eventos estresantes que los hombres, siendo también mayor la gama de eventos en ellas. Las evaluaciones académicas, explica, que son igual de estresantes para ambos sexos, seguido de la carga excesiva de trabajo. También habla de situaciones únicamente estresantes para las mujeres, como son las situaciones familiares y la falta de tiempo. Pagán et al (2010) explican que la base de que el estrés académico sea mayor en mujeres viene causada porque estas demuestran más sus sentimientos que los hombres. Por otro lado, Berrío et al (2011), señalan que el estrés en las mujeres está asociado a la falta de apoyo social por parte de los amigos, y en cambio, en los hombres viene percibido por la falta de apoyo social de la familia.

El tercer objetivo consistió en la correlación entre el estrés académico y la edad en los estudiantes de los diferentes grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Tanto en la tabla de la puntuación total como en la de las subescalas 2 y 3, no existe correlación significativa entre el estrés académico y la edad. En cambio, en las

subescalas 1 y 4, sí existe correlación significativa, siendo positiva en la primera y negativa en la cuarta subescala del cuestionario.

Nuestros resultados no concuerdan con los planteados por Feldman et al (2008), que hallaron que los estudiantes de mayor edad reportaron menos estrés académico.

Misra y Castillo, en cambio, afirman que el estrés está presente en todas las edades. Y Mazo et al (2013) comentan del aumento del estrés entre los 25 y 42 años, y de menos estrés entre los 19 y 21 años.

Lefrancoise (2001), afirma que el estrés afecta más a personas con edades más altas, ya que, aún formando parte de la etapa adulta inicial, las tareas de esa edad generan más ansiedad.

El cuarto objetivo consistió en analizar las diferencias en el estrés académico en función de la frecuencia de práctica deportiva en los estudiantes de los distintos grados de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Tanto en la tabla de la puntuación total como en la de las 4 subescalas, existe correlación significativa, siendo negativa en todas estas, lo que indica que a mayor frecuencia de práctica deportiva menor estrés académico presentan los estudiantes de la muestra.

Al igual que el presente estudio, hay investigaciones que han demostrado que la práctica deportiva tiene un impacto positivo en la reducción del estrés (Choi et al, 1993; McGowan et al, 1996; Rehor et al, 2001; Rusell et al, 2003). Sin embargo, hay que tener en cuenta que el sobreentrenamiento deportivo, a largo plazo, puede provocar un empeoramiento del estado de ánimo en los deportistas, según comentan Berglund et al (1994), Hooper et al (1997), Michael (1998) y Motl et al (2000) y González-Boto et al (2008), lo que puede favorecer el abandono de la práctica deportiva según Macarro et al (2009).

Según explican Macarro et al (2009), la práctica deportiva en mujeres es menor que en los hombres, por ello el estrés también podría variar, siendo, como ya se ha visto anteriormente, mayor en el sexo femenino.

La práctica deportiva tiene que ver con un incremento de la autoestima, ya que se logra una mejor condición física. Las personas se sienten bien antes y después del ejercicio, puesto que se desprenden de la tensión que se generan durante el día. Las endorfinas se asocian con un estado de ánimo positivo y comienzan a liberarse al realizarse ejercicio físico. Proporcionan bienestar y placer, convirtiendo el ejercicio como algo placentero (Soriano, 2016). Entre los diferentes aspectos que disminuyen al realizar la actividad deportiva, se encuentra el estrés (Márquez, 1995). Sánchez Bañuelos (1996) afirma que el deporte ayuda a la liberación de hormonas y neurotransmisores que ayudan a relajarse y dejar de lado pensamientos y conductas negativas a aquellos que lo practican. En Cambio, Voss et al (2011), confirman la importancia de la actividad física para lograr salud celebrar y cognitiva.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se detallan las conclusiones:

1. Las situaciones académicas que mayor estrés provocan a los estudiantes son: falta de tiempo, sobrecarga académica, exposición de trabajos, realización de exámenes y acabar los estudios en los plazos estipulados. Las situaciones académicas que menor estrés provocan a los estudiantes son: tratar con el profesor en tutorías, competitividad, elección de asignaturas, asistir a todas las clases y realizar trabajos obligatorios.

2. Existen diferencias significativas en el Estrés Académico total y en las cuatro subescalas (Obligaciones Académicas, Expediente y Perspectivas de Futuro, Dificultades Interpersonales, Expresión y Comunicación de Ideas), entre hombres y mujeres, siendo mayor el estrés en las mujeres.

3. No existe correlación significativa entre el Estrés Académico y la edad en la puntuación total y en las subescalas 2 y 3 (Expediente y Perspectivas de Futuro, Dificultades Interpersonales). En cambio, sí hay correlación significativa en las subescalas 1 y 4 (Obligaciones Académicas, Expresión y Comunicación de Ideas), siendo positiva para la primera y negativa para la cuarta.

4. Existe correlación significativa entre el Estrés Académico y la frecuencia de práctica deportiva, en la puntuación total y en las cuatro subescalas (Obligaciones Académicas, Expediente y Perspectivas de Futuro, Dificultades Interpersonales, Expresión y Comunicación de Ideas), siendo negativa en todas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C., y Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35.
- Aranceli, S., Perea, P., y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.
- Asociación Americana de Salud Universitaria. (2007). American College Health Association National. Informe de datos del grupo de referencia de la evaluación de la salud de la universidad. *Diario de American College*, 55, 195-206.
- Balanza, S., Morales, I., y Guerrero, 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.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 6(2).
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barker, E. T., Howard, A. L., Villemare-Krajden, R., y Galambos, N. L. (2018). The rise and fall of depressive symptoms and academic stress in two samples of university students. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1252-1266.

- Bermúdez, S. B., Durán, M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S. A., Ramírez, A., et al. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *Med UNAB*, 9(3), 198-205.
- Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Butler, A. B., Spencer, D., y Dodge, K. (2011). Las demandas académicas están asociadas con reducción del consumo de alcohol en estudiantes universitarios: evidencia de un análisis diario. *Revista de educación sobre drogas*, 41(4), 359–367.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacios, 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. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, R., y Ferradás, M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 43-57.
- Caldera, J. F., y Pulido, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- De la Fuente, J., Martínez, J. M., Peralta, F. J., González, M. C., Artuch, R., y Garzón, A. (2018). Satisfaction With the Self-Assessment of University Students Through e-Coping With Academic Stress Utility. *Frontiers in Psychology*, 9, 1932.

- Farkas, C. (2002). Estrés y Afrontamiento en Estudiantes Universitarios. *PSYKHE*, 11(1), 57-68.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica* 7(3), 739-752.
- Fernández, L., González, A., y Trianes, M. V. (2015). Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130.
- Fisher, S., y Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and home-sickness. *British Journal of Psychology*, 79, 1-13.
- García, A. (2011). *Efectos del Estrés percibido y las Estrategias de Aprendizaje Cognitivas en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios Noveles de Ciencias de la Salud* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- González, R., Fernández, R., González, L., y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- Gutiérrez, J. A., Montoya, L. P., Toro, B. E., Briñón, M. A., Rosas, E., y Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7-17.

- Holmes, T., y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *J. Psychosom*, 11, 213-218.
- Ji Won You. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Springer*, 76(5), 1-15.
- Jun-sheng Hu., y Ai-li Cheng. (2017). The Career Decision-Making Self-Efficacy and Academic Stress of Chinese Undergraduates. *International Forum od Teaching and Studies*, 13(2), 48-51.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. *España: Ediciones Martínez Roca*.
- Lumley, M. A., y Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *J Educ Psychol*, 95(3), 641–649.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos del ejercicio físico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 185-206.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, E. S. y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- Mazo, R., Lodoño, K., y Gutiérrez, Y. F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134.

- Michie, F., Glachan, M., y 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*, 455-72.
- Muñoz, 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). Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Muñoz, F.J. (2004). *El estrés académico: Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pagán, I., Fabián, C., Ríos, J. L., Betancourt, J., Cruz, S. Y., González, A. M., et al. (2013). Social Support and its Association with Socio-demographic Characteristics, Dietary Patterns, and Perceived Academic Stress among College Students in Puerto Rico. *PRHSJ, 32*(3), 146-153.
- Park, C. L., y Levenson, M. R. (2002). Beber para hacer frente a los estudiantes universitarios: Prevalencia, problemas y procesos de afrontamiento. *Revista de Estudios sobre el Alcohol, 63*(4), 486-497.
- Pulido, M. A., Serrano, M. L., Valdés, E., Chávez, M. T., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud, 21*(1), 31-37.
- Reboloso, E. (1990). La investigación de la evaluación vista a través de los "Evaluation Studies Review Annual". *Revista de Psicología Social, 3*(4), 183-224.
- Ruan, M. J. (2014). Las relaciones de investigación del estrés laboral y la elección de la ocupación. Autoeficacia de los estudiantes universitarios. *El mundo y Chongqing, 31*(6), 92-96.

Sánchez-Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca nueva.

Sandín, B. (1995). El estrés. *Manual de Psicopatología*, 2, 3-52.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, EEUU: McGraw-Hill.

Shah, M., Hasan, S., Malik, S., y Sreeramareddy, C. T. (2010). Estrés percibido, fuentes y la gravedad del estrés entre los estudiantes de medicina en un médico pakistaní. *Med Educ*, 10, 1-8.

Soriano, M. J. (2016). *Beneficios psicológicos del ejercicio físico en distintas psicopatologías* (Trabajo de Fin de Grado). Universitas Miguel Hernández, Elche.

Struthers, C. W., Perry, R. P., y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping motivation and performance in college. *Research on Higher Education*, 41, 581-592.

Trucco, M. (2002). Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales. *Rev. Chil. Neuro-Psiquiatr.*, 40(2), 8-19.

Voss, M. W., Nagamatsu, L. S., Liu-Ambrose, T., y Kramer, A. F. (2011). Exercise, brain and cognition across the Lifespan. *Journal of Applied Physiology*, 111(5), 13-1505.

Watson, J. C., y Watson, A. A. (2016). Coping Self-Efficacy and Academic Stress Among Hispanic First-Year College Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of College Counseling*, 19, 218-230.

9. ANEXOS

Anexo 3. Cuestionario

Código:

CUESTIONARIO

Responda a las siguientes afirmaciones, relativas a sus hábitos y actitudes ante el estudio, tal y como se indica en cada tabla. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, sea sincero en las mismas. **Antes de contestar, lea todas las explicaciones, por favor.**

Para cualquier duda que tenga, por mínima que sea, pregunte al profesional que le ha entregado el cuestionario.

NOTA: algunas preguntas se refieren a actitudes y hábitos de las cuales puede que aún no haya tenido experiencia este curso. Contestar a dichas preguntas teniendo en cuenta como los ha vivido hasta ahora (en Bachiller, en el ciclo formativo, en la prueba de acceso a la universidad...). Si tampoco le es posible, conteste teniendo en cuenta cómo cree que reaccionaría o pensaría usted en dicha situación.

Por favor, marque con una X aquellas características que se correspondan con usted:

| Sexo | | Titulación | ¿Trabajas? ¿Cuántas horas a la semana? | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--|---|--------------------------|--------------------------|
| Hombre | <input type="checkbox"/> | | | No trabajo | <input type="checkbox"/> | Entre 20 y 30 h |
| Mujer | <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 10 h | | <input type="checkbox"/> | Entre 30 y 40 h | <input type="checkbox"/> |
| | | Entre 10 y 20 h | | <input type="checkbox"/> | Más de 40 h | <input type="checkbox"/> |
| Edad | | Forma de acceso a la Universidad | | ¿Con qué frecuencia practica ejercicio físico en sesiones de duración de mínimo 30 minutos? | | |
| Escriba su edad en el recuadro | | Bachiller Ciencias | <input type="checkbox"/> | | | |
| | | Bac. Humanidades/CC. Sociales | <input type="checkbox"/> | | | |
| | | Bachiller Artes | <input type="checkbox"/> | | | |
| Lugar de residencia actual | | Otra carrera | <input type="checkbox"/> | | | |
| Casa de mis padres | <input type="checkbox"/> | FP Superior (especifique nombre): | <input type="checkbox"/> | | | |
| Casa propia | <input type="checkbox"/> | Prueba Acceso > 25 años | <input type="checkbox"/> | | | |
| Casa de familiares | <input type="checkbox"/> | Prueba Acceso > 40 años | <input type="checkbox"/> | | | |
| Piso de estudiantes | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | | |
| Residencia/colegio mayor | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | 6-7 veces a la semana | <input type="checkbox"/> | |
| Otros. Especifique: | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | 4-5 veces a la semana | <input type="checkbox"/> | |
| | | | | 2-3 veces a la semana | <input type="checkbox"/> | |
| | | | | Una vez a la semana o menos | <input type="checkbox"/> | |
| | | | | Nunca | <input type="checkbox"/> | |

Conteste las siguientes frases, marcando con una X la respuesta que considere más adecuada (solo una por frase).

| | CEVAPU (Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| AC1 | Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC2 | Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC3 | Creo que es importante participar en los trabajos en equipo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC4 | Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC5 | Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC6 | Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC7 | Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC8 | Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC9 | Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC10 | Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AC11 | Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| | CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----|--|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| E1 | Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo | | | | | |
| E2 | Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad | | | | | |
| E3 | Cuando estudio lo hago con interés por aprender | | | | | |
| E4 | Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa | | | | | |
| E5 | Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar | | | | | |
| E6 | Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional | | | | | |
| E7 | Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación | | | | | |
| E8 | Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso | | | | | |
| E9 | Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas | | | | | |
| E10 | Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo | | | | | |
| E11 | Mi rendimiento académico depende de mi capacidad | | | | | |
| E12 | Mi rendimiento académico depende de la suerte | | | | | |
| E13 | Mi rendimiento académico depende de los profesores | | | | | |
| E14 | Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme | | | | | |
| E15 | Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso | | | | | |
| E16 | Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias | | | | | |
| E17 | Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga | | | | | |
| E18 | Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas | | | | | |
| E19 | La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje | | | | | |
| E20 | La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar | | | | | |
| E21 | Normalmente me encuentro bien físicamente | | | | | |
| E22 | Duermo y descanso lo necesario | | | | | |
| E23 | Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien | | | | | |
| E24 | Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar | | | | | |
| E25 | Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso | | | | | |
| E26 | Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso | | | | | |
| E27 | Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender | | | | | |
| E28 | Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público | | | | | |
| E29 | Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas | | | | | |
| E30 | Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias | | | | | |
| E31 | Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas | | | | | |
| E32 | Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso | | | | | |

| | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----|---|----------------------|------------------|----------|------------|-------------------|
| E33 | Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas | | | | | |
| E34 | Sólo estudio antes de los exámenes | | | | | |
| E35 | Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases | | | | | |
| E36 | Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor | | | | | |
| E37 | Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados | | | | | |
| E38 | Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias | | | | | |
| E39 | Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien | | | | | |
| E40 | Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles | | | | | |
| E41 | Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más | | | | | |
| E42 | Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez | | | | | |
| E43 | Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión | | | | | |
| E44 | Trabajo y estudio en un lugar adecuado -luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.- | | | | | |
| E45 | Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo | | | | | |
| E46 | Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar | | | | | |
| E47 | Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir | | | | | |
| E48 | Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros | | | | | |
| E49 | Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros | | | | | |
| E50 | Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo | | | | | |
| E51 | Me llevo bien con mis compañeros de clase | | | | | |
| E52 | El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante | | | | | |
| E53 | Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero | | | | | |
| E54 | Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas | | | | | |
| E55 | Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito | | | | | |
| E56 | Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito | | | | | |
| E57 | No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas | | | | | |
| E58 | Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas | | | | | |
| E59 | Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones | | | | | |
| E60 | Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas | | | | | |
| E61 | Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando | | | | | |

| | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-----|---|----------------------|------------------|----------|------------|-------------------|
| E62 | Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental | | | | | |
| E63 | Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido | | | | | |
| E64 | Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro | | | | | |
| E65 | Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor | | | | | |
| E66 | Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc. | | | | | |
| E67 | Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc. | | | | | |
| E68 | Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase | | | | | |
| E69 | Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio | | | | | |
| E70 | Hago esquemas con las ideas importantes de los temas | | | | | |
| E71 | Hago resúmenes del material que tengo que estudiar | | | | | |
| E72 | Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos | | | | | |
| E73 | Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores | | | | | |
| E74 | En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas | | | | | |
| E75 | Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes | | | | | |
| E76 | Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten | | | | | |
| E77 | Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles | | | | | |
| E78 | Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez | | | | | |
| E79 | Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda | | | | | |
| E80 | Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras) | | | | | |
| E81 | Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos | | | | | |
| E82 | Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc. | | | | | |
| E83 | Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas | | | | | |
| E84 | Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir | | | | | |
| E85 | A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo | | | | | |
| E86 | Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana | | | | | |
| E87 | En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras | | | | | |
| E88 | Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación | | | | | |

Los siguientes puntos describen actividades o situaciones que se presentan en la vida académica y que pueden ser estresantes para los estudiantes (es decir, que provocan tensión o malestar excesivo en el individuo).

Indique el nivel de estrés que a usted le generan las distintas tareas y situaciones académicas que se presentan a continuación. Utilice una escala de 1 a 5, donde 1 indica que esa tarea no le provoca nada de estrés y 5 que le produce mucho estrés. Los números 2, 3 y 4 indican niveles intermedios.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|----------------|---|---|---|--------------|
| | | Nada de estrés | | | | Mucho estrés |
| CEAU (Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad) | | | | | | |
| EA1 | Realización de exámenes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA2 | Exposición de trabajos en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA3 | Intervenir en clase (p.e., responder o realizar preguntas, participar en debates y coloquios, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA4 | Tratar con el profesor fuera de clase en tutorías, consultas, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA5 | Sobrecarga académica (tener muchos exámenes y trabajos obligatorios). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA6 | Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA7 | Competitividad entre compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA8 | Realizar trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas material, redacción trabajos, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA9 | La tarea de estudiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA10 | Problemas o conflictos con los profesores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA11 | Problemas o conflictos con los compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA12 | Poder asistir a todas las clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA13 | Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones académicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA14 | Obtener notas elevadas en las distintas materias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA15 | Perspectivas profesionales futuras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA16 | Elección de asignaturas en los próximos cursos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA17 | Conseguir o mantener una beca para estudiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA18 | Acabar los estudios en los plazos estipulados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EA19 | Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Marque con una X bajo la letra que mejor representa su forma de pensar/sentir

Clave para responder. Cuando dude sobre su respuesta, repase esta clave.

| A | B | C | D | E |
|--|--|--------------------------------------|--|---|
| En total desacuerdo, yo no soy así, nada que ver conmigo | Bastante en desacuerdo, tiene poco que ver conmigo | Regular, a veces sí y a veces no.... | Más bien de acuerdo, soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy | Totalmente de acuerdo, me refleja perfectamente |

| Escala de Autoeficacia Académica General | | A | B | C | D | E |
|--|--|---|---|---|---|---|
| EF1 | Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso | | | | | |
| EF2 | Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase | | | | | |
| EF3 | Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso | | | | | |
| EF4 | Estoy seguro/a de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este curso | | | | | |
| EF5 | Me siento muy preparado/a para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases | | | | | |
| EF6 | Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien | | | | | |
| EF7 | Académicamente me siento una persona competente | | | | | |
| EF8 | Tengo la convicción de poder hacer muy bien las evaluaciones de este curso | | | | | |
| EF9 | Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios | | | | | |

En cada uno de los ítems o situaciones que se describen señale con una puntuación de 0 a 5 el grado de ansiedad o malestar que siente en esas situaciones. Utilice para ello los siguientes criterios:

| Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Bastantes veces | Muchas veces | Siempre |
|-------|-------------|---------------|-----------------|--------------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| CAEX (Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes) | | |
|---|---|--|
| EX1 | En los exámenes me sudan las manos. | |
| EX2 | Cuando llevo un rato haciendo el examen siento molestias en el estómago y necesidad de defecar. | |
| EX3 | Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo. | |
| EX4 | Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro. | |
| EX5 | Las condiciones donde se realiza un examen (p.e., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo. | |
| EX6 | Cuando termino el examen me duele la cabeza. | |
| EX7 | Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar. | |
| EX8 | Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando. | |
| EX9 | Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar. | |
| EX10 | En el examen siento rígidas las manos y los brazos. | |
| EX11 | Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir. | |
| EX12 | Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco. | |
| EX13 | Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho aunque no sepa el resultado. | |
| EX14 | Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen. | |
| EX15 | Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal. | |
| EX16 | Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen. | |
| EX17 | Pienso que el profesor me está observando constantemente. | |
| EX18 | Siento grandes deseos de fumar durante el examen. | |
| EX19 | Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes. | |
| EX20 | Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen | |
| EX21 | No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.). | |
| EX22 | Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen. | |
| EX23 | Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen. | |
| EX24 | Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado. | |
| EX25 | Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo. | |
| EX26 | No consigo dormirme la noche anterior al examen. | |
| EX27 | Me pone nervioso que el examen sea multitudinario. | |
| EX28 | He sentido mareos y náuseas en un examen. | |
| EX29 | Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar. | |
| EX30 | Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo. | |
| EX31 | Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor. | |
| EX32 | Me siento nervioso en los auditorios muy grandes. | |
| EX33 | Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa. | |
| EX34 | Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas. | |
| EX35 | Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas. | |
| EX36 | Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso. | |
| EX37 | Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen. | |
| EX38 | Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo. | |
| EX39 | Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen. | |

Califique de 0 a 5 el grado de ansiedad o nerviosismo que sentiría si tuviese que realizar alguna de estas situaciones y califique también de 0 a 5 como se ve de competente para llevar a cabo adecuadamente cada situación:

| Grado de ansiedad o nerviosismo | Grado de competencia |
|---|--|
| 0 = No siento nada | 0 = no me siento capaz de hacerlo |
| 1 = Me produce ligera ansiedad | 1 = Me siento muy poco capacitado para hacerlo bien |
| 2 = Me hace sentir un poco intranquilo | 2 = Me siento algo capacitado para hacerlo bien |
| 3 = Me hace sentir bastante nervioso | 3 = Me siento bastante capacitado para hacerlo bien |
| 4 = Me hace sentir muy nervioso | 4 = Me siento muy capacitado para hacerlo bien |
| 5 = Me hace sentir completamente nervioso | 5 = Me siento completamente capacitado para hacerlo bien |

| | Cuestionario de ansiedad y competencia en situaciones académicas | Grado de ansiedad o nerviosismo que me produce | Grado de competencia que creo que tengo |
|------|---|--|---|
| SI1 | Tomar apuntes en clase | | |
| SI2 | Realizar los trabajos individuales de las diferentes asignaturas | | |
| SI3 | Realizar los trabajos grupales de las diferentes asignaturas | | |
| SI4 | Realizar una exposición en clase | | |
| SI5 | Realizar un examen con preguntas tipo test | | |
| SI6 | Realizar un examen con casos clínicos o prácticos | | |
| SI7 | Realizar un examen con preguntas de desarrollo | | |
| SI8 | Realizar un examen oral | | |
| SI9 | Realizar un examen de cálculo o problemas matemáticos | | |
| SI10 | Realizar examen con pruebas físicas o gimnásticas | | |
| SI11 | Un examen práctico (manejar ordenador, realizar un proyecto, dibujo, etc. | | |
| SI12 | Hacer esquemas o resúmenes de las diferentes materias | | |
| SI13 | Memorizar los contenidos de las diferentes asignaturas | | |
| SI14 | Gestionar mi tiempo de estudio de una forma adecuada | | |
| SI15 | Ir al día en el estudio/trabajo de cada asignatura | | |
| SI16 | Comprender los contenidos de las asignaturas | | |
| SI17 | Concentrarme en las clases | | |
| SI18 | Concentrarme en el estudio | | |

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN