



PERFIL DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN EL ESTUDIANTE DE GRADO EN ENFERMERÍA

Trabajo Fin de Máster
2023

Máster Oficial en Investigación, Gestión, Calidad y Cuidados para la Salud
Sección de enfermería. facultad de ciencias de la salud.
Universidad de La Laguna

Alumna: **Ana María Pérez González**
Tutor: **Felipe Santiago Fernández Méndez**

RESUMEN

Introducción: Los estudiantes universitarios de las Ciencias de la salud son los que experimentan mayores tasas de estrés académico, incluso ya se habla de Burnout Académico, lo que repercute en su salud, bienestar y rendimiento académico.

Objetivo: Estudiar los factores que influyen en el nivel de estrés percibido por los alumnos y sus estrategias de afrontamiento

Material y método: Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal en los estudiantes de Grado de Enfermería en La Palma, mediante cuestionario, con variables sociodemográficas, y los instrumentos validados: Inventario SISCO vs 21, Cuestionario de Estrés Académico CEA y Escala de Afrontamiento al estrés.

Resultados: El 47% de los encuestados tienen una edad entre 21 y 25 años, prevalece el sexo femenino en 88%. El 53% comparten piso y el 27% concilian estudios. Un tercio de los estudiantes haber tenido momentos de nerviosismo o estrés con intensidad moderada (23%) y severa (73%), siendo su media $\bar{X}= 3,93$. Un 72% perciben la formación recibida como insuficiente para su control. Los agentes estresores responsables fueron: exámenes, deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga académica y el tiempo limitado; generando falta de concentración, ansiedad depresión a lo que se añade desgana y fatiga; a pesar de utilizar preferentemente estrategias de afrontamiento se centran en el problema, más que en la emoción. El nivel de estrés es similar en ambos sexos y no tiene dependencia con la optativa cursada, si bien cambia el tipo de estrategia

Conclusiones/discusión: La formación curricular actual no la perciben como suficiente, perciben medias en nivel de estrés, estresores y síntomas superiores significativamente a valores teóricos. Según la optativa cursada y el sexo, utilizan estrategias de afrontamiento diferentes, pero perciben similares niveles de estrés. Es necesario, por tanto, reforzar o ampliar programas de intervención enfocados a la prevención y manejo eficaz del estrés.

Palabras Clave (MESH y DECS): Estrés académico, estresores, estrategias de afrontamiento, cuestionario, Burnout académico y estudiantes de enfermería

ABSTRACT

Introduction: University students of Health Sciences are the ones who experience the highest rates of academic stress, there is even talk of Academic Burnout, which affects their health, well-being, and academic performance.

Objective: Study the factors that influence the level of stress perceived by students and their coping strategies

Material and method: A quantitative, descriptive and cross-sectional study was carried out in Nursing Degree students in La Palma, using a questionnaire, with sociodemographic variables, and the validated instruments: SISCO vs 21 Inventory, CEA Academic Stress Questionnaire and Coping Scale. to stress.

Results: 47% are between 21 and 25 years old, the female sex prevails in 88%. 53% share a flat and 27% reconcile studies. A third of the students have had moments of nervousness or stress with moderate (23%) and severe (73%) intensity, with their mean (\bar{X})=3.93. 72% perceive the training received as insufficient for their control. The responsible stressors were: exams, methodological deficiencies of the teaching staff, academic overload and limited time; generating lack of concentration, anxiety depression to which is added reluctance and fatigue; despite preferentially using coping strategies, they focus on the problem, rather than on the emotion. The level of stress is similar in both sexes and does not depend on the elective course taken, although the type of strategy changes

Conclusions/discussion: The current curricular training is not perceived as sufficient, they perceive mean levels of stress, stressors and symptoms that are significantly higher than theoretical values. Depending on the elective taken and gender, they use different coping strategies, but perceive similar levels of stress. Therefore, it is necessary to reinforce or expand intervention programs focused on the prevention and effective management of stress.

Keywords (MESH and DECS): Academic stress, stressors, coping strategies, questionnaire, academic burnout, and nursing student.

INDICE

INDICE DE TABLAS	3
INDICE DE ILUSTRACIONES	4
1 INTRODUCCIÓN	4
1.1 MARCO TEÓRICO	7
1.1.1 Contexto Académico Universitario en España y Bolonia	7
1.1.2 Modelo Sistémico Cognoscitivista	8
1.1.3 El Estrés Académico	9
1.1.4 Estrategias de Afrontamiento	11
1.2 JUSTIFICACION	12
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
1.4 HIPOTESIS DE ESTUDIO	15
1.4.1 Hipótesis principal	15
1.4.2 Hipótesis secundarias	15
1.5 OBJETIVOS.	15
1.5.1 Objetivo General	15
1.5.2 Objetivos Específicos	16
2 METODOLOGÍA	16
2.1 Ámbito de Estudio	16
2.2 Diseño y tipo de estudio	16
2.3 Población, muestreo y muestra	17
2.3.1 Cálculo de tamaño muestra	17
2.3.2 Criterios de inclusión	17
2.4 Material y método	17
2.5 Instrumentos para la recogida de datos	18
2.5.1 Inventario SISCO SV-21 de estrés académico (91)	18
2.5.2 Cuestionario de estrés académico CEA (92)	19
2.5.3 Escala de afrontamiento estrés académico A-CEA (93)	20
2.6 Variables sociodemográficas	20
2.7 Variables perfil estrés	21
2.7.1 Inventario SISCO SV-21 de estrés académico	21

2.7.2	Cuestionario de Estrés académico CEA	21
2.7.3	Escala de Afrontamiento al estrés académico (A-CEA)	22
2.8	Técnica de recogida de datos	23
2.9	Análisis estadístico	23
3	RESULTADOS/DISCUSIÓN	24
3.1	Variables demográficas	24
3.2	Variables perfil estrés	24
3.2.1	Inventario SISCO de Estrés Académico	24
3.2.2	Cuestionario de Estrés Académico (CEA)	29
3.2.3	Escala de afrontamiento al estrés A-CEA	35
3.3	Contraste de hipótesis	38
3.4	Limitaciones	41
4	CONCLUSIONES	41
5	RECOMENDACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	42
5.1	Recomendaciones	42
5.2	Líneas de investigación	43
6	BIBLIOGRAFIA	44
7	ANEXOS	50
7.1	Inventario SISCO SV-21 de estrés académico	50
7.2	Cuestionario de estrés académico CEA	51
7.3	Cuestionario afrontamiento estrés académico A-CEA	52

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Formación optativa del Grado. Elaboración propia a partir de la normativa vigente</i>	8
<i>Tabla 2 Baremo para interpretar el nivel de estrés en % según el Inventario SISCO (89)</i>	19
<i>Tabla 3 Baremo para interpretar la media y desviación estándar según Inventario SISCO (89)</i>	19
<i>Tabla 4 Variables demográficas</i>	20
<i>Tabla 5 Variables Inventario SISCO vs 21</i>	21
<i>Tabla 6 Variables Cuestionario Estrés Académico CEA</i>	22
<i>Tabla 7 Variables Escala Afrontamiento al Estrés Académico (A-CEA)</i>	23
<i>Tabla 8 Variables perfil estrés</i>	26
<i>Tabla 9 Dimensiones Inventario SISCO vs 21</i>	27
<i>Tabla 10 Factores o circunstancias generadoras de Estrés Académico (CEA)</i>	29
<i>Tabla 11 Media de los factores de la Escala de afrontamiento al estrés (A-CEA)</i>	35
<i>Tabla 12 Sumario de los factores A-CEA</i>	36
<i>Tabla 13 Comparativo medias baremo teórico y estudio. (Prueba t Student para valor prueba)</i>	38
<i>Tabla 14 Media nivel de estrés y optativa</i>	39
<i>Tabla 15 Media estrategia de afrontamiento y optativa (Prueba t Student)</i>	39
<i>Tabla 16 Media estrategia de afrontamiento y sexo (Prueba t Student)</i>	40
<i>Tabla 17 Media nivel de estrés percibido y sexo (Prueba t Student)</i>	40

INDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1 Modelo sistémico cognoscitivista. Barraza (2006) (30)</i>	9
<i>Ilustración 2 Fases del estrés (50,51)</i>	10
<i>Ilustración 3 Intensidad del nivel de estrés percibido</i>	24
<i>Ilustración 4 Porcentajes de Intensidad estrés (baremo normalizado)</i>	25
<i>Ilustración 6 Media Estresores Inventario SISCO</i>	27
<i>Ilustración 7 Media Síntomas Inventario SISCO</i>	28
<i>Ilustración 8 Media Afrontamiento Inventario SISCO</i>	28
<i>Ilustración 9 Comparativa media estudio y valores teóricos Inventario SISCO</i>	29
<i>Ilustración 10 Factores generadores de Estrés Académico (CEA)</i>	30
<i>Ilustración 11 Medias ítems Deficiencias Metodológicas del profesorado</i>	31
<i>Ilustración 12 Media ítems Sobrecarga académica del estudiante</i>	31
<i>Ilustración 13 Media ítems Creencias sobre el rendimiento académico</i>	32
<i>Ilustración 14 Media ítems Intervenciones en público</i>	32
<i>Ilustración 15 Media ítems Clima social negativo</i>	33
<i>Ilustración 16 Medias ítems Exámenes</i>	33
<i>Ilustración 17 Medias ítems Carencias de valor de los contenidos</i>	34
<i>Ilustración 18 Media ítems Dificultades de participación</i>	34
<i>Ilustración 19 Comparativa de medias de factores estresores con estudios previos</i>	35
<i>Ilustración 20 Media ítems factor Reevaluación Positiva (A-CEA)</i>	36
<i>Ilustración 21 Media ítems factor Búsqueda de apoyo (A-CEA)</i>	37
<i>Ilustración 22 Media ítems factor Planificación (A-CEA)</i>	37

1 INTRODUCCIÓN

La OMS (2004) incluye en la definición de la Salud, el bienestar mental como parte integral, siendo más que la ausencia de enfermedad y está relacionada íntimamente con la salud física y conductual.

Ya a inicios de este siglo ya se consideraba al estrés como causante como la ansiedad y la depresión, siendo catalogadas como enfermedades del siglo XXI (1).

A nivel mundial, según la OMS, en el 2013, además de incidir en el estrecho vínculo que tiene con las enfermedades cardiovasculares, pertenece al programa de Salud mental y menciona que está dentro del 12% del total de enfermedades. Alude en el Plan de acción de Salud mental 2013-2020, la necesidad del bienestar psíquico en las personas para desarrollar sus potenciales, ser productivos, aportar a la comunidad y superar el estrés diario, ya que, de cada cuatro personas, una padece alguna consecuencia severa de estrés, y 50% de los ciudadanos se ve afectada con problemas de este tipo (2).

El estrés es una reacción adaptativa que nos permite reaccionar adecuadamente frente a una situación amenazante, ante presiones internas o externas (2,3), pero cuando el estrés se prolonga en el tiempo o es muy intensa, es perjudicial para la salud.

El estrés académico se define como una «reacción de activación fisiológica, emocional, conductual y cognitiva ante estímulos y eventos académicos», "estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil". Todas las personas tenemos un cierto grado de estrés, ya que se trata de una respuesta natural a las amenazas y a otros estímulos. Es la forma en que reaccionamos el estrés lo que marca el modo en que afecta a nuestro bienestar (4).

La vida universitaria puede ser apasionante y enriquecedora y al mismo tiempo, enormemente estresante, nuevas exigencias académicas, cambios familiares, autoexigencias. A pesar de que todos los universitarios se ven expuestos a estresores, son los estudiantes de las Ciencias de la Salud los que tienen mayores niveles de estrés por las características propias de la carrera y plan de estudios (5,12).

Se conoce una relación proporcional al alza entre el nivel de enseñanza y el nivel de conocido como estrés académico, afectando esta respuesta a su salud física, psíquica, cognitiva y conductual ante agentes estresores académicos reconocidos como amenaza (6-

9,19). Entre ellas: ansiedad, depresión, inestabilidad emocional, insomnio, trastornos alimentarios, incremento consumo tóxicos y psicofármacos, dificultad de concentración, incapacidad para la toma de decisión, alteración en las relaciones interpersonales, bajo rendimientos, abandono y sentimientos de poca valía, y síntomas somáticos generales (musculares, sensoriales), respiratorios, gastrointestinales, genitourinario, Sistema Nervioso Automático, entre otros.

Si bien la respuesta es singular de cada individuo, en relación con factores como la personalidad, la autoestima, resistencia orgánica, resiliencia, experiencia personal... que modularán su respuesta personal, por tanto, un factor de estrés puede ser percibido diferente por dos personas, mostrando que las respuestas a los estímulos estresantes son individuales y subjetivas, lo que refleja la capacidad de adaptación de cada individuo.

Según el informe “Student Wellbeing Matters” publicado por el grupo GSA (Global Student Accommodation (<https://www.gsagroup.com>)), los estudiantes españoles, además de su alto nivel de ansiedad, el estudio destaca que el 55,6% ha sufrido depresión y el 82% estrés, y trastornos mentales graves a causa de estresores académicos (7).

Algunos estudios están extendiendo al ámbito académico, el término Burnout, ya que pueden desarrollar este síndrome debido a presiones, estresores y sobrecargas de la labor académica (8-10).

Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker (2002) definieron el burnout académico como un estado del estudiante en el que está presente la sensación de no poder dar más de sí mismo, una actitud de crítica negativa, desvalorización, pérdida del interés y de la utilidad de los estudios, y dudas importantes en relación con la propia capacidad para terminar sus estudios (11).

Se relaciona con la ansiedad, pérdida de autoestima (en fase crónica) y que además interfiere con el aprendizaje y el funcionamiento de los alumnos, desencadenando una posible deserción o abandono, lo que les confiere vulnerabilidad (14).

El estrés académico es un problema común entre los estudiantes de enfermería. Diferentes estudios concluyen en que los estudiantes de enfermería presentan niveles moderados y altos de estrés, en torno a un 90% y 17% respectivamente, cuyos principales estresores son la sobrecarga académica y las evaluaciones; afectando a nivel físico, psíquico y conductual (15-18).

Por regla general, los estudiantes se adaptan sirviendo de potente motivador lo que les ayuda enfrentar las situaciones habituales (5). Pero si se hace crónico con el tiempo, puede llegar a tener efectos negativos sobre el bienestar, la salud, al abandono de estilos de vida saludables (2,6) y se convierte en un factor mortal para el rendimiento académico. A esta relación se la denomina Ley de Yerkes-Dodson (13). No sólo a consecuencia de los eventos académicos estresores, sino las prácticas hospitalarias al enfrentarse a situaciones como la enfermedad, el sufrimiento, el dolor y la muerte, y a la incertidumbre que afrontan ante el surgimiento de una urgencia o algún otro imprevisto y sobre todo al riesgo de causar algún daño al paciente durante la ejecución de algún procedimiento (9,18-24).

Identifican como principales estresores los relacionados con: sistema de evaluación (exámenes, trabajos...), sobrecargas académicas (falta de tiempo, plazos, volumen...) y proceso enseñanza-aprendizaje (trabajar en equipo, competitividad, falta de incentivos, falta de control sobre el propio entorno, conflictos, escasa participación, masificación de las aulas, problemas de adaptación, deficiencias metodológicas del profesorado, dificultad de aplicar la teoría a la práctica... (7-10,13-15,25-27,59), aspectos organizativos y cambios en las relaciones sociales, entre otros.

Otras circunstancias y acontecimientos personales que generan estrés se deben a los recursos económicos, las expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras y la percepción de falta de tiempo libre para realizar otras actividades de su agrado (8,16-17).

1.1 MARCO TEÓRICO

1.1.1 Contexto Académico Universitario en España y Bolonia

El contexto académico universitario en España y Bolonia hace referencia a la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también conocido como el proceso de Bolonia, tiene como objetivo unificar el sistema educativo superior en Europa y facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores. En España, implicó la creación de un sistema universitario basado en los títulos de Grado, Máster y Doctorado, que sustituyó al anterior sistema, fomentando la adopción de un sistema de créditos europeos, que facilita el reconocimiento y la transferencia de créditos, para cuantificar el trabajo académico del estudiante, tanto en las actividades de enseñanza como en las de aprendizaje.

En la Orden CIN/2134/2008, de 3 de julio, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero (28). La duración del grado en Enfermería es de 4 años, y se estructura en asignaturas teóricas y prácticas que garantizan una formación general en la disciplina, con un total de 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) pasando a una duración de 4600 horas, repartidas entre enseñanzas teóricas y clínicas distribuidos en cuatro cursos de 60 créditos cada uno, divididos en dos semestres, que incluyen toda la formación teórica y práctica, según el artículo 12.2 del RD 1393/2007 y a la Normativa propia de la Universidad de La Laguna (29) si bien el plan actual tiene 69 créditos de formación básica de las cuales 9 pertenecen a materias propias de las Ciencias de la Enfermería, aunque en el artículo 12.5 del RD 1393/2007 (29) dispone que debe contener un mínimo de 60 créditos de formación básica.

De igual forma, el artículo 12.6 del RD 1393/2007 establece que las prácticas externas deben de tener una duración máxima de 60 créditos, y el actual plan ostenta 93 créditos de prácticas clínicas, para ajustarse al Artículo 31.3 de la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales, en el que se establece que la duración de la formación clínica debe ser como mínimo de 2.300 horas; así como en lo previsto en la Orden CIN 2134/2008 de 3 de julio (BOE de 19 de julio de 2008).

Respecto a los créditos de carácter optativo, el plan vigente el estudiante debe de cursar 12 créditos y se ofertan 24 a pesar de que la Directriz 3ª de las Directrices Generales para el diseño de Títulos de Grado de la Universidad de La Laguna, contempla una oferta de dos créditos optativos por cada crédito optativo a superar por el alumno.

Asignatura Optativa	ECTS
Inglés aplicado a la comunicación en las Ciencias de la Salud	6
Habilidades interpersonales para la competencia social	6
Procesos psicosociales aplicados a la Enfermería	6
Enfermería de Quirófano	6

Tabla 1 Formación optativa del Grado. Elaboración propia a partir de la normativa vigente

1.1.2 Modelo Sistémico Cognoscitivista

Barraza explica el estrés académico como una serie de procesos cognitivos-valorativos ante estímulos estresores del entorno, con el objetivo de lograr un equilibrio sistémico en la relación persona-entorno. En la que participan tres componentes sistémicos-procesuales, que son: estímulos estresores, síntomas como indicador de desequilibrios y estrategias de afrontamiento (30).

Considera al ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico y que, la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida), cuya respuesta puede ser neutra, positiva o negativa en función de si se mantiene o no el equilibrio.

Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos de que dispone la persona para enfrentarlos sobreviene el estrés, ya sean centrándose en el problema: intentado manejar el factor estresor; o en la emoción: regulando la respuesta emocional que le genera.

Ante estos síntomas, ha de actuar (output) para retomar el equilibrio, por lo que se produce una segunda valoración de las posibles formas de enfrentar la demanda del entorno o input, lo que nos conducirá a determinar la estrategia de afrontamiento (coping) más adecuada para enfrentar la situación. La persona actúa (output) y se produce una tercera valoración para evaluar el éxito o reajuste, de ser necesario.

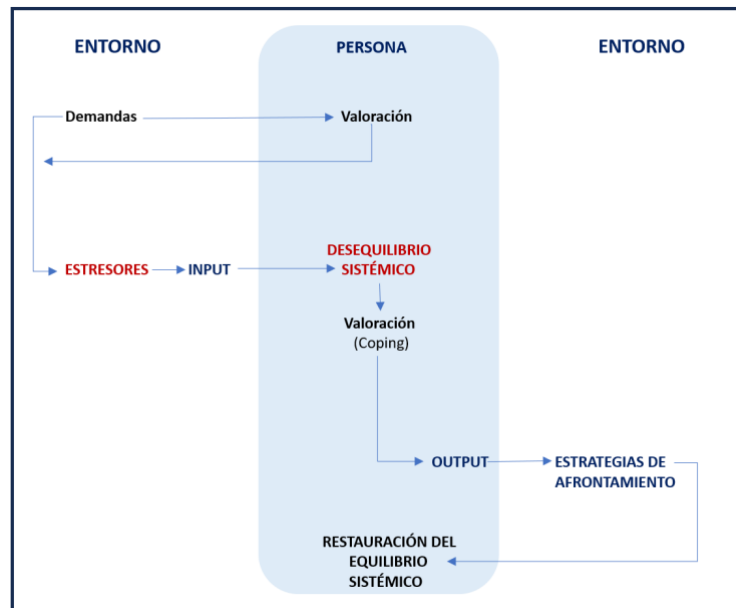


Ilustración 1 Modelo sistémico cognoscitivista. Barraza (2006) (30)

1.1.3 El Estrés Académico

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el estrés académico como «reacción de activación fisiológica, emocional, conductual y cognitiva ante estímulos y eventos académicos». El estrés académico es un malestar general que viven los estudiantes (de diferentes etapas académicas) en el ámbito educativo (31-43).

Lazarus y Folkman definen al estrés como un proceso dinámico que surge de la interacción del individuo con su entorno, en el que la persona realiza dos evaluaciones: primero, valora si la situación actual lo beneficia o perjudica; y segundo, evalúa si posee los recursos necesarios para enfrentar la demanda. 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 (44).

García Muñoz (2004) considera que “el estrés académico propiamente dicho apuntaría a aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos, una percepción subjetiva del estrés” (45).

En el mundo "uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el cincuenta por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo" (46).

Putwain (2007), incentiva la investigación cualitativa para conceptualizar el término “estrés académico” o “estrés de evaluación”, de la ansiedad (47).

Según Barraza se produce cuando el estudiante valora las demandas del contexto educativo como estresantes, lo cual genera un desequilibrio sistémico (situación estresante) que desencadena síntomas desagradables (indicadores del desequilibrio), obligando al estudiante a implementar una serie de estrategias de afrontamiento para reestablecer el equilibrio perdido (48).

Zárate Depraect, Soto Decuir, Castro Castro y Quintero Salazar (2017) mencionan que el estrés académico es un estado que se produce cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, cuando le resultan angustiantes aquellas situaciones a las que se enfrenta durante su proceso formativo y pierde el control para afrontarlas y en algunas ocasiones se manifiestan síntomas físicos como ansiedad, cansancio, insomnio, y expresiones académicas como bajo rendimiento escolar, desinterés profesional, ausentismo e incluso deserción (49).

Fue Hans Selye en 1975, quien identificó las tres fases del estrés: alarma, resistencia o adaptación y agotamiento (50,51).



Ilustración 2 Fases del estrés (50,51)

a) Fase de alarma

El individuo moviliza muy rápidamente sus recursos ante una alerta (reacción inmediata), se libera adrenalina, que lo prepara para la acción física rápida. La vigilancia del individuo

aumenta para interpretar la situación de estrés y reaccionar lo más deprisa posible. Esta fase solicita mucha energía al organismo para reaccionar rápidamente.

b) Fase de resistencia

En caso de estrés prolongado (fase de resistencia), el cortisol se eleva para estimular la fabricación de glucosa, para defenderse. Se utilizarán la serotonina y la dopamina de forma importante y se agotarán. Al mismo tiempo, se desencadena una pérdida de magnesio por la orina. Esta hipercortisolemia puede producir alteraciones de la inmunidad, el metabolismo de los azúcares y las grasas, trastornos del sueño y del humor, e incluso una alteración de las neuronas cerebrales.

c) Fase de agotamiento psíquico

Cuando el organismo está desbordado, la serotonina y la dopamina disminuyen, y el cortisol se mantiene todavía elevado; se puede hablar de *Burn-in*, el organismo aún intenta "adaptarse", comienzan a aparecer los signos dañinos del estrés: fatiga, ansiedad, pérdida del placer y disminución de las defensas inmunitarias, que bajan y aumentan la vulnerabilidad del organismo a las infecciones.

d) Fase de agotamiento psíquico y físico

Corresponde al Burnout o síndrome de agotamiento profesional, que se caracteriza por un estado de fatiga intensa acompañado de una desvinculación de las actividades profesionales y personales de la persona que lo padece, en el que se hunden las personas en situación de estrés crónico. El sistema de defensa psíquica y física del individuo está completamente agotado y alterado (falta de secreción de cortisol por la mañana).

1.1.4 Estrategias de Afrontamiento

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como todos los esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se llevan a cabo frente a ciertas demandas tanto externas como internas que para el individuo desbordan o exceden sus capacidades para ser manejadas con los recursos que posee el individuo. El afrontamiento siempre se usa por el individuo en alguna situación desbordante y no necesariamente tiene que ver con el resultado obtenido (52).

El afrontamiento tendría dos funciones: la regulación de las emociones estresantes y la modificación de la relación problemática entre la persona y el ambiente que causa el estrés.

Folkman y Lazarus definieron dos tipos básicos de estrategias de afrontamiento: el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento centrado en la emoción. Mientras el primero se centra en estrategias se dirigirían a actuar sobre la situación estresante con objeto de solventar lo que implica y contribuye a estados psicológicos positivos, al permitir que las personas experimenten cierto control personal y una sensación de logro; el segundo busca modificar el modo en el que la persona interpreta o valora esa situación y orientado a regular la angustia y las emociones negativas mediante estrategias como la evitación y la búsqueda de apoyo (53).

Folkman y Moskowitz hablan del afrontamiento centrado en el significado como un tipo diferente de afrontamiento en el que se utilizan estrategias cognitivas para manejar el significado de una situación, y que pretende regular las emociones positivas, que son de gran importancia en la adaptación (54,55).

Las estrategias de afrontamiento más estudiadas suelen ser variantes de las inicialmente propuestas por Folkman y Lazarus (53): la confrontación, el escape-evitación, la planificación, la búsqueda de ayuda o apoyo social, el distanciamiento, la aceptación de responsabilidad, el autocontrol y la reevaluación positiva.

Cada persona usa las estrategias de afrontamiento que concuerdan con su rol socializado de género, existiendo diferencias de sexo en el uso de estrategias de afrontamiento; las mujeres tienden a usar estrategias más centradas en las emociones porque sus estrategias de afrontamiento están más fuertemente influidas por el contexto social y emocional, mientras que los hombres usan estrategias más centradas en los problemas (56-60).

1.2 JUSTIFICACION

Fue Selye, padre del término estrés, quien denominó Síndrome General de Adaptación a aquella situación en la que el organismo realiza un máximo esfuerzo para adaptarse y ésta debe de ser desarrollada, pues suele ser un fenómeno transversal a todos los estudiantes, aunque se concentra más en determinados grupos de universitarios que dadas las características de la carrera y su plan de estudios, poseen una mayor carga académica, como son las carreras de Ciencias de la Salud, aun siendo la respuesta humana individualizada antes los mismos estresores (50,51).

Nuevas exigencias académicas, cambios de residencia, de amigos, nuevas responsabilidades, nuevas relaciones con docentes y compañeros, nuevas rutinas, diferentes formas de enseñanza, nuevos horarios, continuas evaluaciones, incertidumbre

sobre el futuro profesional (61-66), entre otra, para los que no todos, lo afrontan de la misma manera y que implica una adaptación.

Cuando la respuesta es excesiva o crónica puede afectar negativamente la salud de las personas si se considera que los recursos no son suficientes para afrontarlo (67,68). Puede generar múltiples impactos en el bienestar, la salud, y en el rendimiento académico del estudiante, dado que muchos de ellos no poseen un conocimiento suficiente sobre la exigencia ni los hábitos de estudios requeridos para enfrentar satisfactoriamente esta etapa (62,69).

Por esta razón, diversos estudios señalan que los universitarios se encuentran en una posición altamente vulnerable ante diversos problemas o conductas que repercuten negativamente en su salud (70-72), siendo uno de los principales problemas el estrés académico (62,73).

Según el Informe La Universidad Española en cifras del año 2022, visto en la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), la tasa de abandono de los estudiantes de Grado en Enfermería se sitúa en un 10,4%, duplicando a la tasa de Medicina que se sitúa en un 5,5% (74).

Según el Sistema de Garantía y Calidad de la Universidad de La Laguna la tasa de abandono para el curso 19-20, se sitúa en un 8,2% (75).

El Síndrome de Burnout es común a todas las personas que realizan cualquier actividad laboral y se ven sobrepasados por falta de tiempo, el exceso de tareas, el incremento de obligaciones, y las conciencia sobre la imposibilidad de cumplir con lo planeado, no es exclusivo de género, raza, estatus social, profesión o edad.

El Burnout académico surge de la presunción de que los estudiantes, específicamente los universitarios, al igual que cualquier profesión, se encuentran con presiones y sobrecargas académicas. Es relevante desde el punto de vista teórico e importante para el desarrollo de programas educativos orientados a la formación integral en la gestión del estrés Desde el punto de vista práctico influye en la vida académica y en la calidad de las interacciones sociales (76).

El Burnout Académico es un trastorno prolongado, caracterizado por el agotamiento que afecta la capacidad y motivación relacionada con el estudio, provocando un bajo rendimiento académico y que afecta física y mentalmente otros aspectos de la vida, manifestado por tres

dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal (76,77). A lo que se agrega la relación entre el Burnout Académico y el riesgo suicida (78-80), por lo que identificar y trabajar en la inteligencia emocional como factor protección se hace necesario y por ello identificar la situación de forma precoz (81).

El estrés académico en los estudiantes universitarios es importante para las universidades y, por ende, al cuerpo docente, porque afecta el bienestar estudiantil, el rendimiento académico, la retención estudiantil y la preparación para los desafíos de la vida profesional. Al abordar el estrés, las universidades pueden promover un entorno de aprendizaje saludable y apoyar el crecimiento integral de sus estudiantes (82-87), proporcionando recursos y programas para la gestión del estrés y desarrollo de habilidades de afrontamiento resilientes.

Ante esto, la institución debe de conocer el estado de situación actual para hacer frente a esta demanda de gestión, como pieza clave en el proceso de mejora continua, “si sabemos lo que ocurre, podemos aprender y mejorar”.

La auto responsabilidad como profesionales sanitarios y docentes nos invita a emprender acciones investigadoras transversales y longitudinales que nos aporten conocimiento que permitan establecer un diagnóstico de situación, como herramienta de monitorización y el cambio, lo que resulta fundamental para **reconocer, prevenir, y afrontar** (88). **Aprendiendo a gestión** permitirá promover la salud, prevenir la enfermedad, minimizando el impacto en salud y bienestar, mejorando el rendimiento académico, las tasas de abandono... **Invertir en calidad y salud**, sino aportando herramientas para una eficiente gestión del estrés que podrá **prevenir el Burnout Laboral** en el ejercicio de su profesión, cuyo efecto colateral será tener personal formado, motivado **preservando el capital humano para la prestación del cuidado**.

“Lo ideal no es vivir sin estrés sino aprender a manejar de forma activa y eficaz las situaciones potencialmente estresantes, aprender destrezas para relajarnos y concentrarnos, no solo, mejora

Se desconoce a fecha del estudio, la situación del estrés académico que perciben los estudiantes del Grado de Enfermería de la Universidad de La Laguna en la Sede de La Palma, es decir, que con qué frecuencia lo perciben, con qué intensidad, cuáles son las fuentes generadoras, que estrategias de afrontamiento utilizan, son eficaces, que formación curricular han recibido y si les ha resultado suficiente... Tener este diagnóstico de situación permitirá conocer las áreas de intervención y reorientar, si procede, en aras de una mejor

calidad educativa y promover la salud en el alumnado. **Como están, y en qué podemos mejorar. Lo que no se mide no se puede cambiar.**

Con el presente estudio de investigación se pretende describir el perfil para establecer un diagnóstico real sobre el nivel de estrés, los factores estresores, los síntomas y cuáles son las estrategias de afrontamiento y si éstas se ven influenciadas de alguna manera con la formación recibida y, el sexo. Sentado las bases para investigaciones futuras que permitan prevenir, identificar, intervenir, afrontar y mejorar en aras mejorar la calidad de la formación, de promover la salud y el bienestar, prevenir el Burnout académico para capacitar en las mejores condiciones para afrontar la profesión.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los factores que influyen sobre el nivel de estrés percibido y sus estrategias de afrontamiento?

1.4 HIPOTESIS DE ESTUDIO

1.4.1 Hipótesis principal

El nivel de estrés, los estresores, síntomas y afrontamiento de los estudiantes de Grado de Enfermería se asemejan a los valores teóricos del estudio de validación del Instrumento SISCO.

1.4.2 Hipótesis secundarias

- Difiere el nivel de estrés percibido en los estudiantes en función de la optativa cursada en tercero (Enfermería en el Quirófano o Habilidades Interpersonales).
- Cambian las estrategias de afrontamiento utilizadas según la optativa cursada en tercero en los estudiantes.
- Utilizan las mismas estrategias de afrontamiento hombre y mujeres.
- Perciben el nivel de estrés lo igual hombres que mujeres.

1.5 OBJETIVOS.

1.5.1 Objetivo General

- Caracterizar el perfil de estrés académico en los estudiantes de Grado en Enfermería.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de Estrés Académico en estudiantes de Grado en Enfermería.
- Conocer las fuentes generadoras de estrés más frecuentes en estudiantes.
- Identificar las manifestaciones al estrés académico más frecuentes en estudiantes.
- Determinar las estrategias de afrontamiento más frecuente aplicadas en estudiantes.
- Evaluar si existen diferencias significativas entre la optativa cursada y el nivel de estrés percibido.
- Determinar si existen diferencias significativas entre la optativa cursada y las estrategias de afrontamiento utilizadas.
- Examinar si existen diferencias significativas entre el sexo y el nivel de estrés
- Evaluar si existen diferencias significativas entre el sexo y las estrategias de afrontamiento utilizadas.

2 METODOLOGÍA

2.1 **Ámbito de Estudio**

Estudiantes de Grado de Enfermería de la Universidad de La Laguna en la Sede de La Palma matriculados en el curso 2022-2023.

2.2 **Diseño y tipo de estudio**

En un primer momento se realizó una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos (Pubmed, CINHALL y Scopus) para conocer la situación actual. Para la estrategia de búsqueda se utilizaron los MESH y DECS de las palabras claves: Estrés académico, estresores, estrategias de afrontamiento, Burnout académico, estudiantes de enfermería y cuestionario; de la cual se seleccionaron para este apartado de estudios relacionados los más actuales y que tuvieran que ver con alguna de las variables del presente estudio.

Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo de diseño descriptivo y corte transversal, llevado a cabo entre los meses de diciembre del 2022 y marzo del 2023.

2.3 Población, muestreo y muestra

Los sujetos del estudio fueron la totalidad de estudiantes del Grado en Enfermería de la Universidad de La Laguna (ULL) en la Sede de La Palma en el curso académico 2022-2023, que hacen una población finita de 180 (N).

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, donde todos tuvieron la misma oportunidad de participar.

2.3.1 Cálculo de tamaño muestra

El tamaño muestral para una población finita conocida sería de $n=122$.

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Ecuación 1 Cálculo tamaño muestral población finita

n = tamaño muestral

N = tamaño de la población ($N=178$)

Z = valor crítico para un nivel de confianza (1.96 para un valor de confianza del 95%)

p = proporción aproximada en la población que presenta estrés (5% =0.05)

q = proporción aproximada que no presenta estrés en la población ($q=1-p$; $1-0.05=0.95$)

d = precisión o error del 5%

2.3.2 Criterios de inclusión

Estar matriculado en el curso en la Sede de La Palma en el Grado en Enfermería, ser mayor de edad y desear participar en la investigación que respondieron “SI” en la pregunta inicial: ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?, en el cuestionario Inventario SISCO; respuesta que señalaba continuar llenando, actuando como filtro, quedando descartados del estudio los que respondieron a esta pregunta inicial “No”.

2.4 Material y método

Se solicitó la participación del alumnado y se les informó sobre el objetivo de estudio, el tratamiento, comunicación y cesión de los datos, así como la confidencialidad en su gestión atendiendo a la legislación vigente en esta materia (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos y al Reglamento general europeo de protección de datos 2016/679) (89,90). A los participantes se les recaló la importancia de su participación y que ésta fuese con sinceridad, su carácter voluntario, otorgando su consentimiento al responder al cuestionario.

Para la recolección de la información se confeccionó un cuestionario con variables sociodemográficas y las propias de los ítems que integran los cuestionarios seleccionados para medir el nivel de estrés, los factores estresores en el contexto académico, los síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento frente al estrés.

2.5 Instrumentos para la recogida de datos

Se seleccionaron instrumentos validados por ser vinculantes al objeto de estudio, y son:

2.5.1 Inventario SISCO SV-21 de estrés académico (91)

Se utilizó este cuestionario para determinar el nivel de estrés percibido, siendo su ficha técnica. Además, definido a través de parámetros: factores estresantes, manifestaciones y recursos de afrontamiento. Toma como fundamento teórico el modelo Sistémico Cognoscitivo, creado por el propio autor quien define el estrés desde una perspectiva procesual y sistémica.

Se compone de 23 ítems tipo Likert con cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), a excepción del ítem filtro, formulado en términos dicotómicos.

Evalúa de forma tridimensional el estrés académico, apoyado por un referente teórico de base y son: estresores, síntomas y afrontamiento.

Un ítem inicial que descarta si ha experimentado nerviosismo o preocupación con respuesta dicotómica SI/NO (pregunta FILTRO). Un segundo ítem que permite reconocer el nivel de intensidad del estrés académico de 1= poco a 5 = mucho. Y tres dimensiones que son:

1. ESTRESORES, con 7 ítems (3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9).
2. SÍNTOMAS, con 7 ítems (10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).
3. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO con 7 ítems (17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23).

La fiabilidad del instrumento total, medida mediante el estadístico α Cronbach, es de 0.85, 0.83 para la dimensión de estresores y la dimensión de afrontamiento presentan un alfa de Cronbach de 0.85 y, la dimensión de síntomas de 0.87.

Nivel de estrés	\bar{X}	% Baremo normativo	% Baremo indicativo valor teórico
1º o LEVE	0 a 2.38	De 0 a 48%	De 0 a 33%
2º o MODERADO	2.29 a 3.0	De 49% a 60%	De 34% a 66%
3º o SEVERO	3.1 a 5	De 61% al 100%	De 67% al 100%

Tabla 2 Baremo para interpretar el nivel de estrés en % según el Inventario SISCO (89)

Ítems o sección	\bar{X}	σ
Nivel de estrés	2.66	0.726
Estresores	2.74	0.926
Síntomas	2.20	1.17
Afrontamiento	3.06	1.02

Tabla 3 Baremo para interpretar la media y desviación estándar según Inventario SISCO (89)

2.5.2 Cuestionario de estrés académico CEA (92)

El cuestionario lo conforman por un total de 54 ítems distribuidos en 8 factores, que pretenden valorar el grado en el que el estudiante percibe situaciones o circunstancias del contexto académico que de algún modo le pueden presionar, de forma que los valore en términos de peligro o amenaza. Éstos son:

1. «Deficiencias metodológicas del profesorado» o DEFMET.
2. «Sobrecarga académica del estudiante» o SOBACA.
3. «Creencias sobre el rendimiento académico» o CRENREN.
4. «Intervenciones en público» o INTPUB.
5. «Clima social negativo» o CLINEG.
6. «Exámenes» o EXAM.
7. «Carencia de valor de los contenidos» o CARVAL.
8. «Dificultades de participación» o DIFPAR.

Todos los ítems presentaban el encabezado genérico: «Me pongo nervioso o me inquieto...» y las respuestas se realizaron sobre una escala de estimación tipo Likert de 5 puntos (1 = nunca; 2 = alguna vez; 3 = bastantes veces; 4 = casi siempre; 5 = siempre).

Se trata de uno de los pocos instrumentos que se centra en medir los estresores académicos percibidos por los estudiantes universitarios. La fiabilidad, medida mediante el estadístico α Cronbach es del 0,96 en las distintas dimensiones e investigaciones. En cuanto a la validez del instrumento, los análisis efectuados han mostrado estructuras factoriales que explican dos tercios de la varianza total. Los resultados por encima o próximos a 3 se consideran factor estresante.

2.5.3 Escala de afrontamiento estrés académico A-CEA (93)

Está compuesto por 23 ítems que evalúan la frecuencia con la que el sujeto usa determinadas estrategias de afrontamiento para responder al estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala Likert de 5 puntos, desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

Aborda la medición de dos de las estrategias de afrontamiento básicas dentro del modelo transaccional: (a) las estrategias orientadas al problema o activas, representadas en las dimensiones de reevaluación positiva y planificación, estrategias que posibilitan la solución del problema y la consiguiente eliminación del estrés; (b) el afrontamiento orientado a la emoción, medido por la dimensión de búsqueda de ayuda, y especialmente del apoyo social y emocional, cuyo efecto amortiguación del estrés es ampliamente aceptado por la comunidad científica.

Esta escala ha demostrado poseer una buena consistencia interna, con un α de Cronbach de 0.89; 0,864 para el factor Reevaluación Positiva; 0,906 para el factor Búsqueda de Apoyo, de 0,837 para el factor Planificación.

2.6 Variables sociodemográficas

Variable	Definición	Tipo de variable	Escala
Edad	Edad en el momento del estudio	Cuantitativa continua	≤ 20 años, 21-25 años, 26-30 años, 31-35 años y > 36 años
Sexo	Género biológico del encuestado	Cualitativa dicotómica	Hombre/Mujer
Lugar de residencia durante el curso académico	Lugar de residencia durante el curso académico	Cualitativa politómica continua	Familiar/Escolar/Piso compartido
Conciliación	Conciliación laboral/familiar con el curso académico en el momento del estudio	Cualitativa dicotómica	Si/No

Tabla 4 Variables demográficas

2.7 Variables perfil estrés

Se toman los ítems de los tres instrumentos de medida para establecer los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento:

- Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO SV 21) de estrés académico
- Cuestionario de Estrés Académico (CEA)
- Escala de Afrontamiento al Estrés Académico (C-CEA)

2.7.1 Inventario SISCO SV-21 de estrés académico

Dimensión	Definición	Tipo variable	Ítems	Escala Likert
Presencia de nerviosismo o preocupación durante el curso académico	Pregunta por la experiencia o no del encuestado	Cualitativa dicotómica	1	SI/NO
Nivel de INTENSIDAD ESTRÉS	Percepción nivel estrés	Cualitativa politómica ordinal	2	Sin intensidad=1 Intensidad leve=2 Intensidad media=3 Intensidad fuerte=4 Intensidad extrema=5
Dimensión ESTRESORES	Factores estresores percibidos por el encuestado	Cualitativa politómica ordinal	3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	1= Nunca a 5 = Siempre
Dimensión SINTOMAS	Síntomas manifestados por encuestado	Cualitativa politómica ordinal	10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	1= Nunca a 5 = Siempre
Dimensión AFRONTAMIENTO	Estrategias de afrontamiento utilizadas por el encuestado	Cualitativa politómica ordinal	10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	1= Nunca a 5 = Siempre

Tabla 5 Variables Inventario SISCO vs 21

2.7.2 Cuestionario de Estrés académico CEA

Factor	Definición	Tipo variable	Ítems	Escala Likert 5 puntos
1.«Deficiencias metodológicas del profesorado» o DEFMET	Aspectos de la actuación del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje percibidos como deficitarios (12 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21	1 = Nunca a 5 = Siempre
2. «Sobrecarga académica del estudiante» o SOBACA	Percepción del estudiante acerca de la exigencia requerida o de la disponibilidad de tiempo para superar las demandas académicas a las que se ve sometido (10 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	27, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39 y 40	1= Nunca a 5 = Siempre

Factor	Definición	Tipo variable	Ítems	Escala Likert 5 puntos
3. «Creencias sobre el rendimiento académico» o CRENREN	Percepción de control del estudiante sobre su rendimiento académico y a sus creencias de autoeficacia (10 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	26, 28, 30, 35, 37, 41, 42, 43, 44 y 46	1= Nunca a 5 = Siempre
4. «Intervenciones en público» o INT PUB	Evalúan el impacto que supone para el estudiante la realización de diferentes actividades de carácter público dentro del contexto académico (salir a la pizarra, hablar en voz alta o llevar a cabo la exposición de un tema) (5 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	1, 2, 3, 4 y 9	1= Nunca a 5 = Siempre
5. «Clima social negativo» o CLINEG	Percepción de un ambiente social desfavorable dentro del contexto académico (grado de apoyo entre compañeros, el ambiente social en clase o el grado de competitividad existente) (6 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	49, 50, 51, 52, 53 y 54	1= Nunca a 5 = Siempre
6. «Exámenes» o EXAM	Impacto que produce sobre el estudiante la evaluación y, en concreto, los exámenes, no solo el realizarlos sino el prepararlos, acercarse a la fecha o simplemente hablar sobre ellos (4 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	5, 6, 7 y 8	1= Nunca a 5 = Siempre
7. «Carencia de valor de los contenidos» o CARVAL	Nivel de preocupación acerca de que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc. (4 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	22, 23, 24 y 25	1= Nunca a 5 = Siempre
8. «Dificultades de participación» o DIFPAR	Grado de participación que el estudiante puede mostrar en su vida académica (por ejemplo, escoger materias u opinar sobre la idoneidad del sistema de evaluación o de la metodología docente) (3 ítems)	Cualitativa politómica ordinal	45, 47 y 48	1= Nunca a 5 = Siempre

Tabla 6 Variables Cuestionario Estrés Académico CEA

2.7.3 Escala de Afrontamiento al estrés académico (A-CEA)

Factor	Definición	Tipo variable	Ítems	Escala Likert 5 puntos
F1: REEVALUACIÓN POSITIVA	Afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación del problema, tratando de resaltar los aspectos positivos o activando expectativas positivas	Cualitativa politómica ordinal	7,1,10, 16,13,18,20,4 y 22	1= Nunca a 5 = Siempre

Factor	Definición	Tipo variable	Ítems	Escala Likert 5 puntos
F2: BÚSQUEDA DE APOYO	Intentos de búsqueda de consejo e información sobre cómo resolver el problema como de apoyo y comprensión para la situación emocional causada por el problema	Cualitativa politómica ordinal	14,8,2, 11,5,21 y 17	1= Nunca a 5 = Siempre
F3: PLANIFICACIÓN	Estrategias de afrontamiento directamente dirigidas a modificar o controlar instrumentalmente la situación, implicando una aproximación analítica y racional del problema. El afrontamiento se dirige al análisis de la dificultad y al subsiguiente desarrollo y supervisión de un plan de acción para su resolución (afrontamiento mediante planificación)	Cualitativa politómica ordinal	6,3,9,1 9,12,15 y 23	1= Nunca a 5 = Siempre

Tabla 7 Variables Escala Afrontamiento al Estrés Académico (A-CEA)

2.8 Técnica de recogida de datos

La recogida de la información fue realizada mediante la técnica de cuestionario en línea, vía formulario online de forma individualizada, mediante la difusión del enlace y tres recordatorios para su cumplimiento.

La información recolectada, fue codificada en una matriz de datos, mediante el programa Microsoft Excel y para el análisis de estos, se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25. Se utilizó para la estadística descriptiva e inferencial.

2.9 Análisis estadístico

Las variables categóricas se expresarán en frecuencia y porcentaje (%), mientras que las variables cuantitativas se expresarán en medias y desviaciones típicas si siguen una distribución normal, y en medianas, percentiles y rangos si no la siguen. Para el análisis de la información se aplicarán pruebas paramétricas o no paramétricas según la distribución de normalidad. Para la prueba de normalidad se utilizará Kolmogórov-Smirnov. Para todos los análisis estadísticos inferenciales se utilizó la regla de decisión de $p < 0.05$.

3 RESULTADOS/DISCUSIÓN

3.1 Variables demográficas

Participaron 60 estudiantes, donde el sexo femenino representa el 88% de la muestra. El 47% tienen una edad comprendida entre 21 y 25 años. Durante el curso académico el 53% comparten piso y el 27% concilian sus estudios. El 17% refieren haber recibido formación curricular considerándolo insuficiente para la gestión del estrés en un 72%.

3.2 Variables perfil estrés

3.2.1 Inventario SISCO de Estrés Académico

La media del *nivel estrés percibido* en los participantes, se sitúa en un $\bar{X} = 3,93$ con una desviación típica de $\sigma = 0,78$.

A nivel global, este nivel de estrés lo perciben con *intensidad* “Bastante” el 50% y el 23% como “Mucho”.

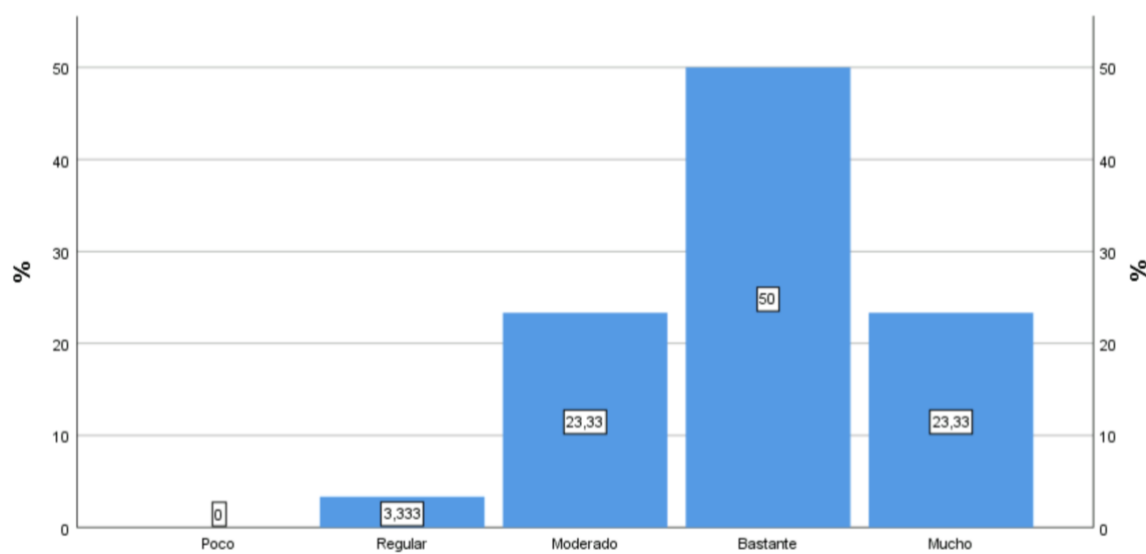


Ilustración 3 Intensidad del nivel de estrés percibido

En relación con el baremo teórico, un 23% lo perciben con una intensidad moderada y un 73% como severo.

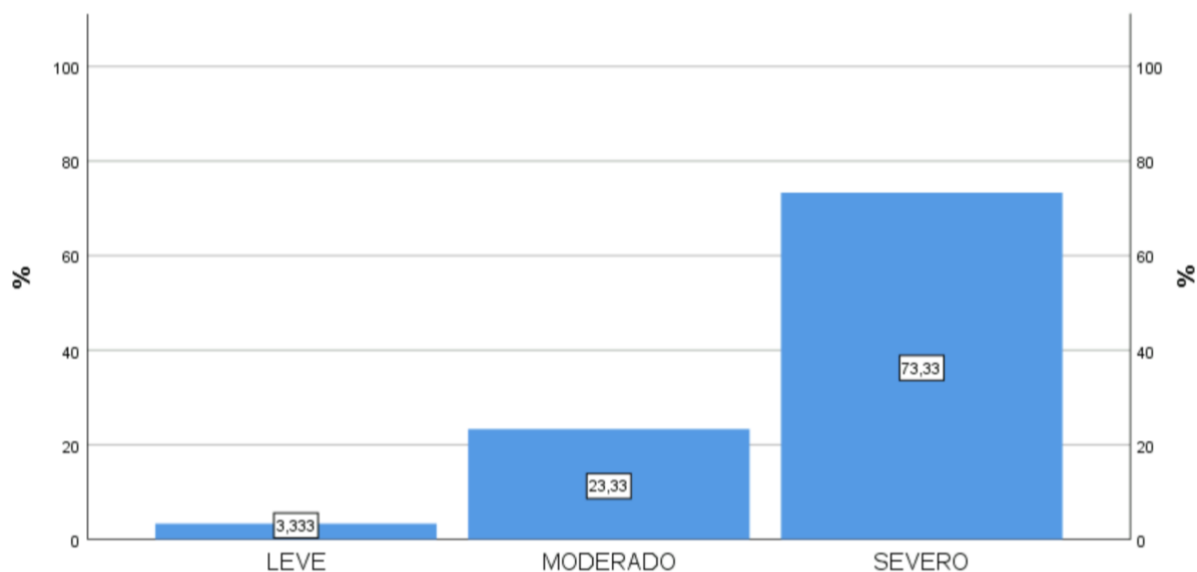


Ilustración 4 Porcentajes de Intensidad estrés (baremo normalizado)

Los resultados en cuanto al nivel de prevalencia en intensidad son coincidentes con otras investigaciones a nivel internacional, que manifiestan, alta prevalencia y un nivel de intensidad, medio-alto (94-98).

La Tabla 8 muestra los estadísticos \bar{X} , σ y % de las principales variables del perfil de estrés, que cuyos datos principales son:

- Según la edad la media \bar{X} del nivel de estrés varía entre 3,80 y 4,75.
- Respecto al sexo, la media \bar{X} mayor la expresa la opción "No binario", siendo de $\bar{X}=5,0$, mientras que en el sexo masculino y femenino ronda la $\bar{X} = 4,0$.
- En cuanto al lugar de residencia y el nivel de estrés, los que viven en Residencia Escolar tienen menor nivel con una media de $\bar{X}=3,57$, siendo la $\bar{X}= 3,96$ en los que comparten piso y $\bar{X}=4,0$ en domicilio familiar.
- Los que concilian sus estudios con trabajo, deporte o familia tienen una media de nivel de estrés de $\bar{X}=4,12$.
- La media de nivel de estrés en relación con la optativa cursada, es similar en ambas asignaturas y se sitúa entono a $\bar{X}= 4,00$
- Los alumnos de los cursos primero y cuarto son los que tienen medias de nivel de estrés mayores, $\bar{X} = 4,0$ y a $\bar{X} = 4,67$.

Variable	Escala	N	Media \pm desviación	%
edad	< 20 años	21	3,80 \pm 0,87	35,0
	21-25 años	28	3,85 \pm 0,70	46,7
	26-30 años	4	4,75 \pm 0,50	6,7
	31-35 años	3	4,33 \pm 0,57	5,0
	> 36 años	4	4,00 \pm 0,81	6,7
Sexo	Hombre	6	3,83 \pm 0,75	10,0
	Mujer	53	3,92 \pm 0,78	88,3
	No binario	1	5,00 \pm 0,00	1,7
Residencia	Domicilio familiar	21	4,00 \pm 0,83	35,0
	Residencia escolar	7	3,57 \pm 0,97	11,7
	Compartir piso	32	3,96 \pm 0,69	53,3
Conciliar estudios	Si	16	4,12 \pm 0,71	26,7
	No	44	3,86 \pm 0,79	73,3
Optativa	Enfermería de Quirófano	18	4,05 \pm 0,80	30,0
	Habilidades Interpersonales	14	3,92 \pm 0,82	23,3
	Ninguna	28	3,85 \pm 0,75	46,7
Curso académico	Primero	12	4,00 \pm 0,95	20,0
	Segundo	16	3,75 \pm 0,57	26,7
	Tercero	29	3,93 \pm 0,79	48,3
	Cuarto	3	4,67 \pm 0,57	5,0

Tabla 8 Variables perfil estrés

La media con la que perciben los estresores como amenazas es de $\bar{X} = 3,41$ ($\sigma = 0,65$), fundamentalmente por “sobrecarga de trabajos”, “falta de tiempo”, y la “forma de evaluar de

los profesores”. Lo que genera síntomas con una $\bar{X}= 3,22$ ($\sigma=0,70$) en forma de “problemas de concentración”, “fatiga crónica” y “desgano”.

Diversos estudios reflejan que las reacciones psicológicas son las más reportadas en comparación con los síntomas físicos y comportamentales, aludiendo principalmente a los síntomas de ansiedad, preocupación constante e inquietud (98-102), sin embargo, en nuestro estudio se acentúan problemas de concentración, fatiga y el desgano.

Ello activó sus estrategias de afrontamiento en una media de $\bar{X}= 3,16$ ($\sigma=0,56$) a base de “concentrarse en resolver la situación”, “establecer soluciones concretas” y “analizar lo positivo y lo negativo de las soluciones pensadas”. En relación con las estrategias de afrontamiento más utilizadas, se reporta con mayor prevalencia la habilidad asertiva y la elaboración de un plan y ejecución de tareas

	MEDIA ESTRESORES	MEDIA SINTOMAS	MEDIA AFRONTAMIENTO
Media	3,4119	3,2214	3,1667
Desv. Desviación	,65444	,70548	,56483

Tabla 9 Dimensiones Inventario SISCO vs 21

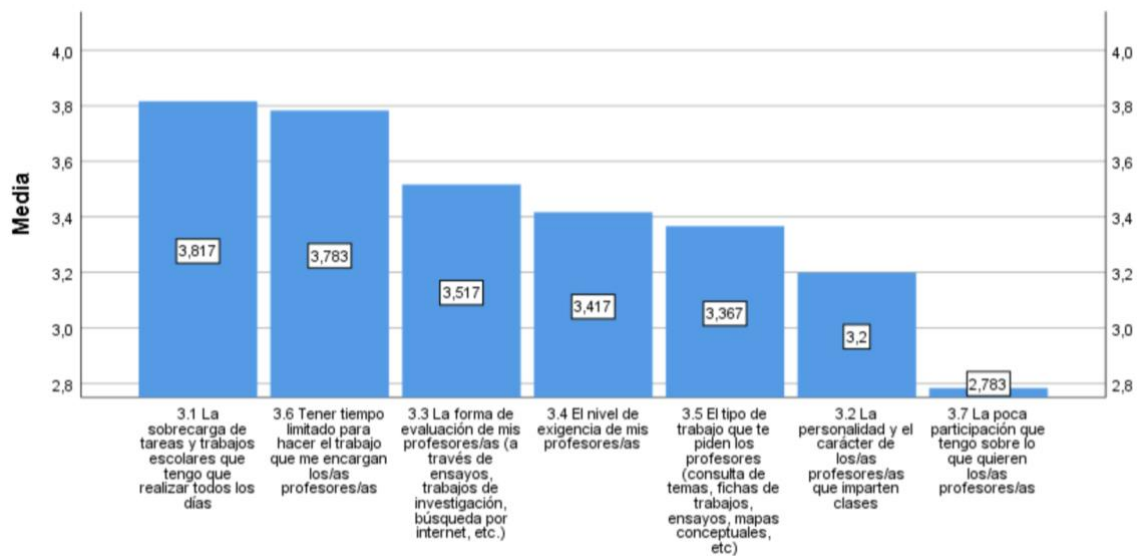


Ilustración 5 Media Estresores Inventario SISCO

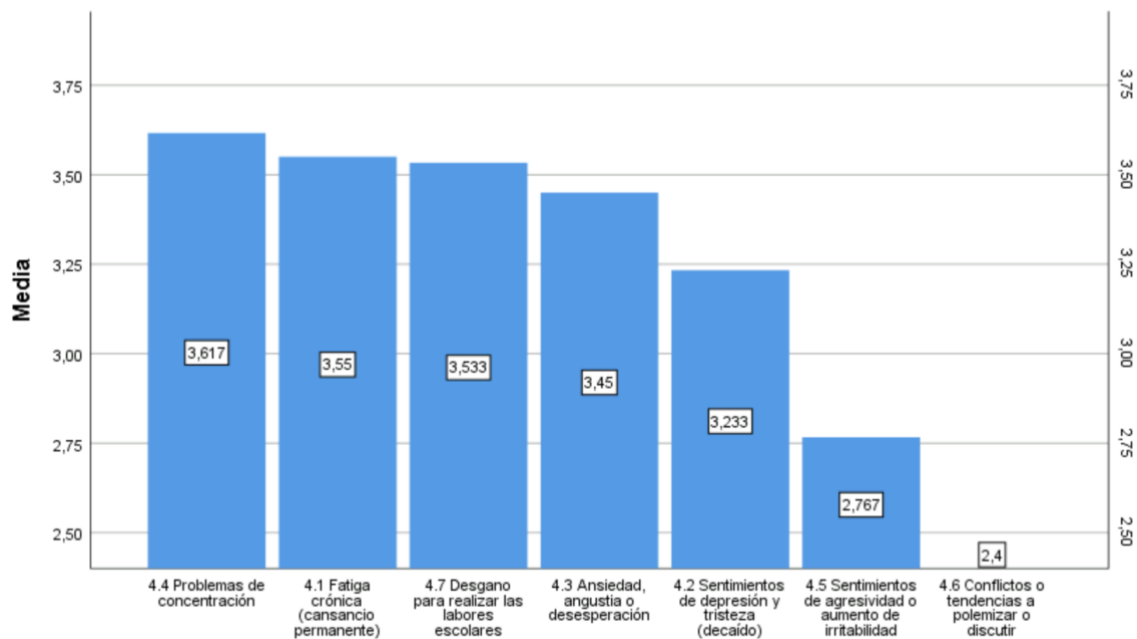


Ilustración 6 Media Síntomas Inventario SISCO

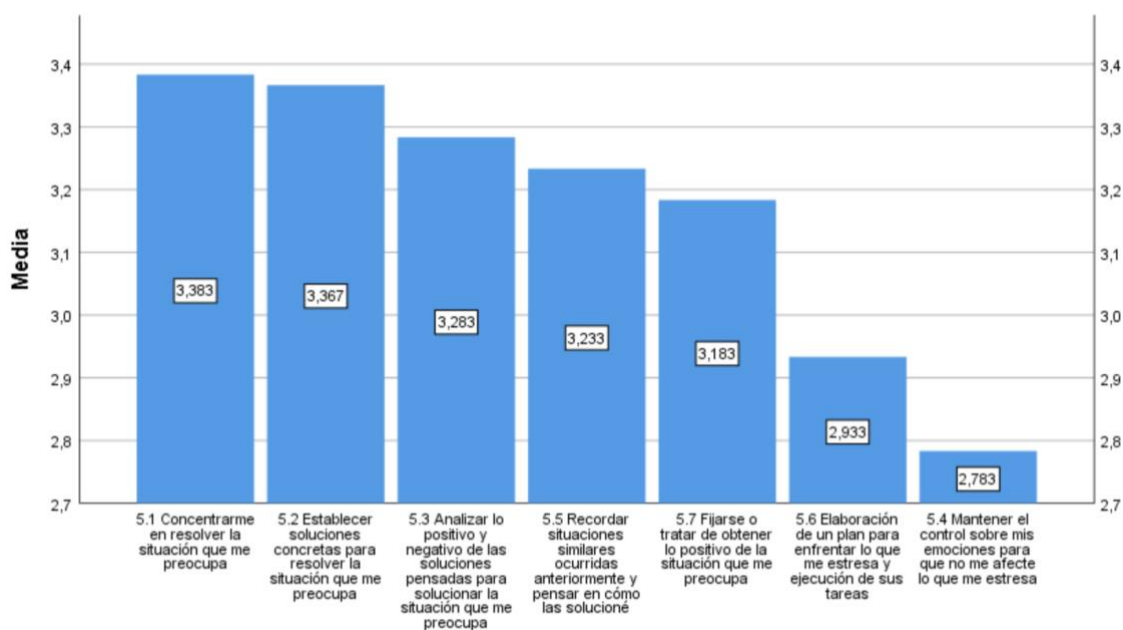


Ilustración 7 Media Afrontamiento Inventario SISCO

En relación con las medias teóricas recogidas en la ficha técnica del instrumento SISCO, Las medias del estudio en las dimensiones nivel de estrés, estresores, síntomas superan de forma significativa las medias del valor teórico, si bien la dimensión afrontamiento sus medias son similares (91).

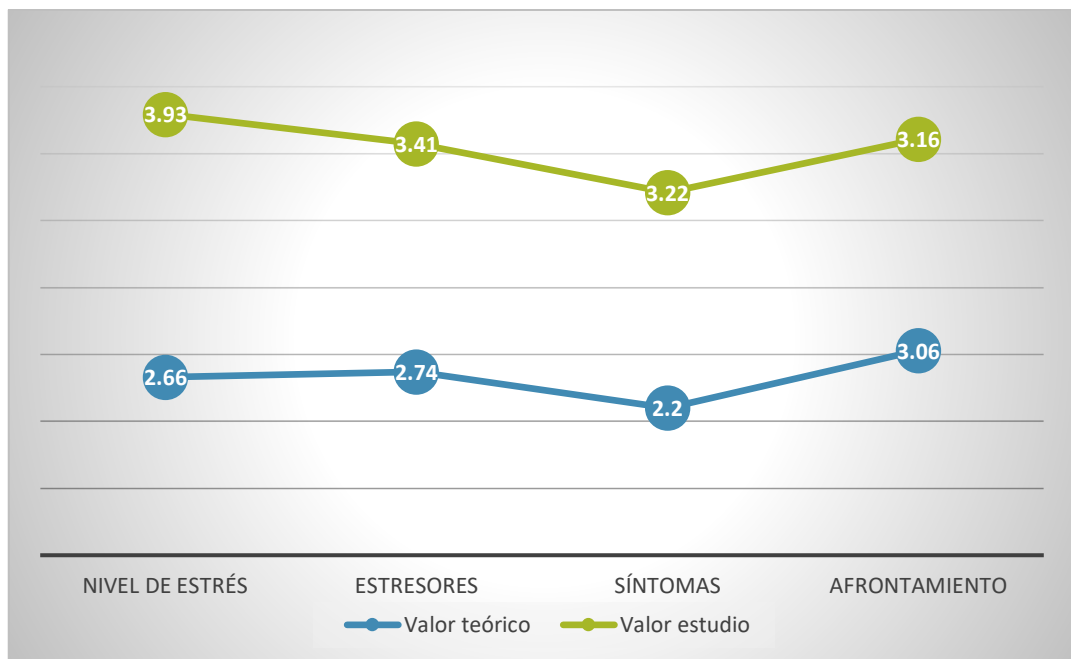


Ilustración 8 Comparativa media estudio y valores teóricos Inventario SISCO

3.2.2 Cuestionario de Estrés Académico (CEA)

Los factores académicos que generan más estrés (ver ilustración 10) son, en primer lugar, los "exámenes" ($\bar{X} = 3.95$, $\sigma = 0.83$). Este estrés se experimenta cuando se acercan las fechas de los exámenes, durante la preparación o cuando se están realizando los exámenes (ver ilustración 16). En segundo lugar, se encuentran las "deficiencias metodológicas" ($\bar{X} = 3.92$, $\sigma = 0.85$). Estas deficiencias se refieren a la falta de claridad en cómo estudiar, cuando los profesores dan por hecho que los estudiantes tienen conocimientos que en realidad no poseen o cuando se espera que sepan cosas que no saben (Ver ilustración 11). Por último, la "sobrecarga de tareas" ($\bar{X} = 3.41$, $\sigma = 0.82$) también genera estrés. Esto se debe a la cantidad de información proporcionada en clase, la falta de tiempo para estudiar, las demandas excesivas y el cumplimiento de plazos, a lo que se añade una carga excesiva de trabajos (ver ilustración 12)

	DEFMET	SOBACA	CREREN	INTPUB	CLINEG	EXAM	CARVAL	DIFPAR
Media	3,9222	3,4133	3,0800	3,0067	2,7194	3,9542	2,8667	3,0667
Desv. Desviación	,85369	,82718	,81194	1,14505	,87951	,83804	,90252	1,07497

Tabla 10 Factores o circunstancias generadoras de Estrés Académico (CEA)

Muñoz, ya identificaba que las circunstancias académicas que con mayor medida se transforman en fuente de estrés se agrupan en tres categorías: 1) los relacionados con los procesos de evaluación; 2) los que atañen a la sobrecarga de trabajo, y 3) otras condiciones

del proceso de enseñanza-aprendizaje, como las relaciones sociales (relaciones profesor-estudiante y entre compañeros), la metodología de la enseñanza y diversos componentes organizacionales (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, solapamiento de programas, escasa participación del estudiantado en la gestión y la toma de decisiones, la masificación, etc.), la concentración de exámenes en ciertos períodos del curso, el alto nivel de exigencia o la gran cantidad de materia que pueden abarcar, la incertidumbre existente en torno a las expectativas del profesor o de cómo este va a valorar y calificar su rendimiento y aprendizaje, y, en consecuencia, cuál es el mejor modo de preparar el examen, las dudas sobre la adecuación de la forma de evaluación a los contenidos impartidos por el profesor y a los objetivos de la materia (26).

Los resultados siguen la misma línea de otros estudios que identifican como áreas de mayor estrés aspectos individuales e interpersonales dentro del entorno educativo (98-102), destacando la sobrecarga académica, las evaluaciones de los profesores y la personalidad del docente (103-105).

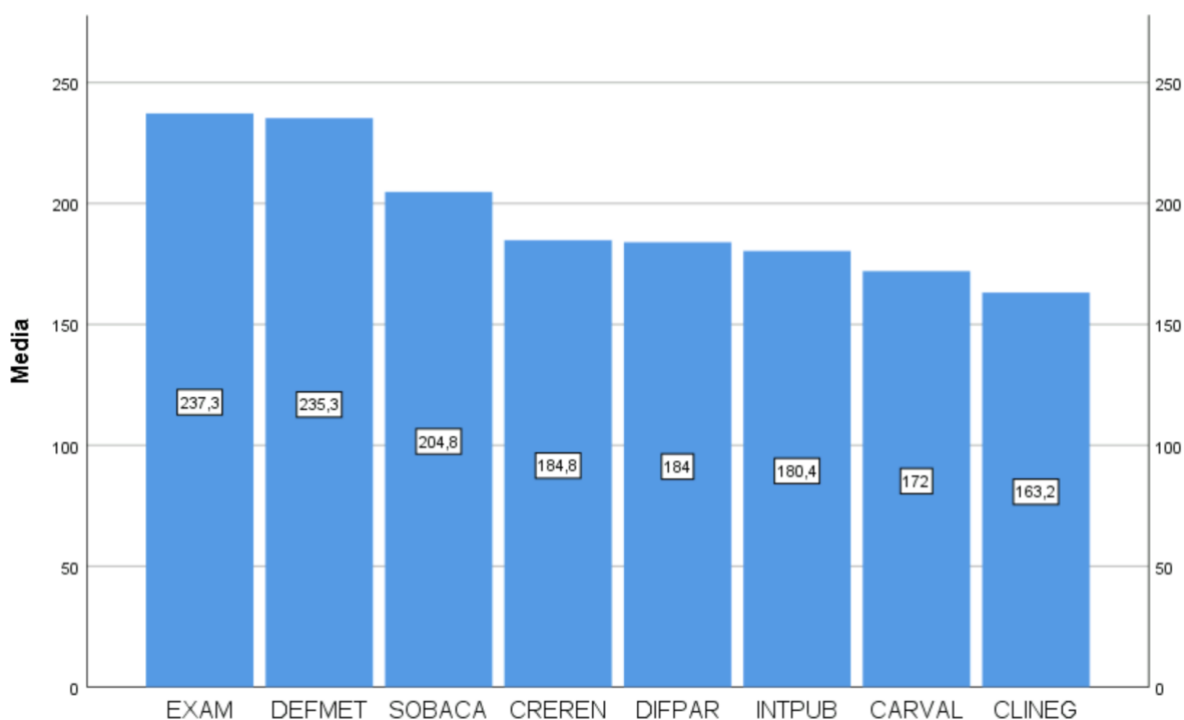


Ilustración 9 Factores generadores de Estrés Académico (CEA)

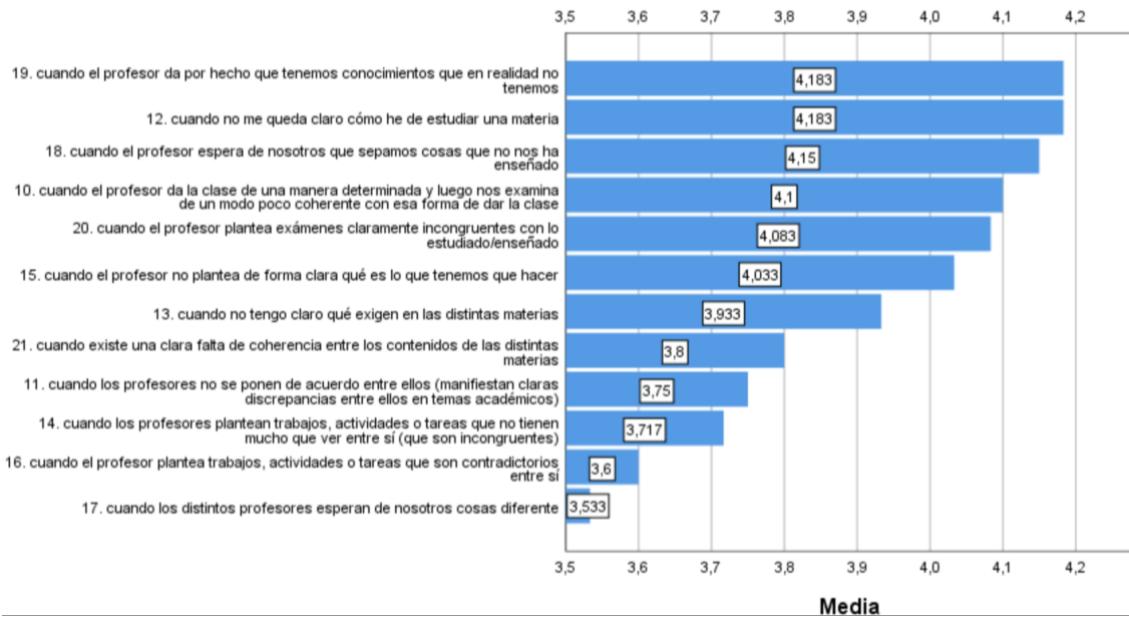


Ilustración 10 Medias ítems Deficiencias Metodológicas del profesorado

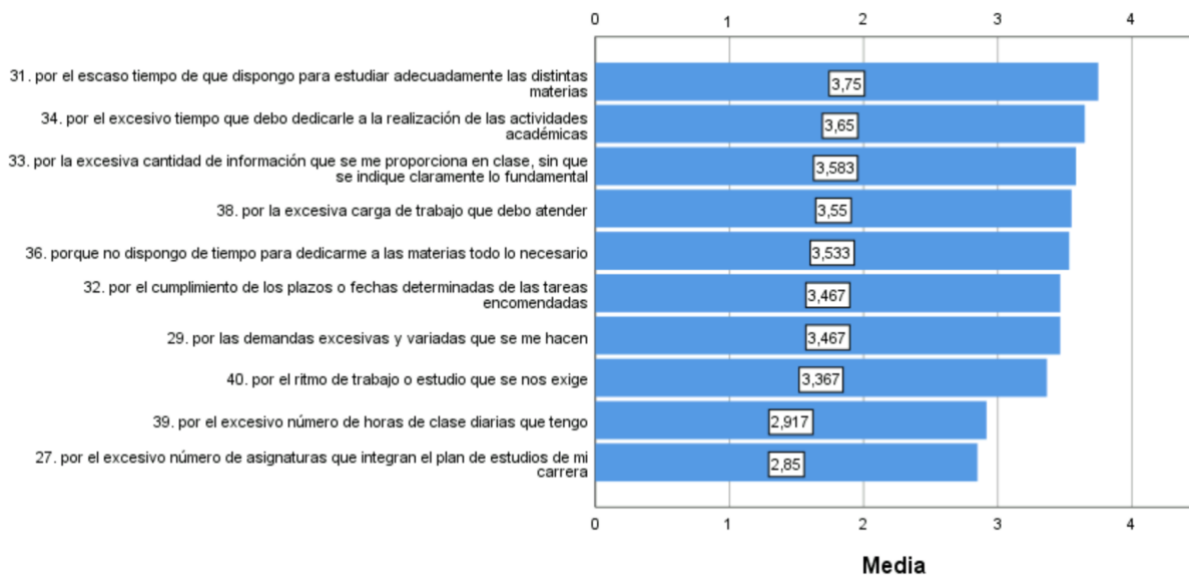


Ilustración 11 Media ítems Sobrecarga académica del estudiante

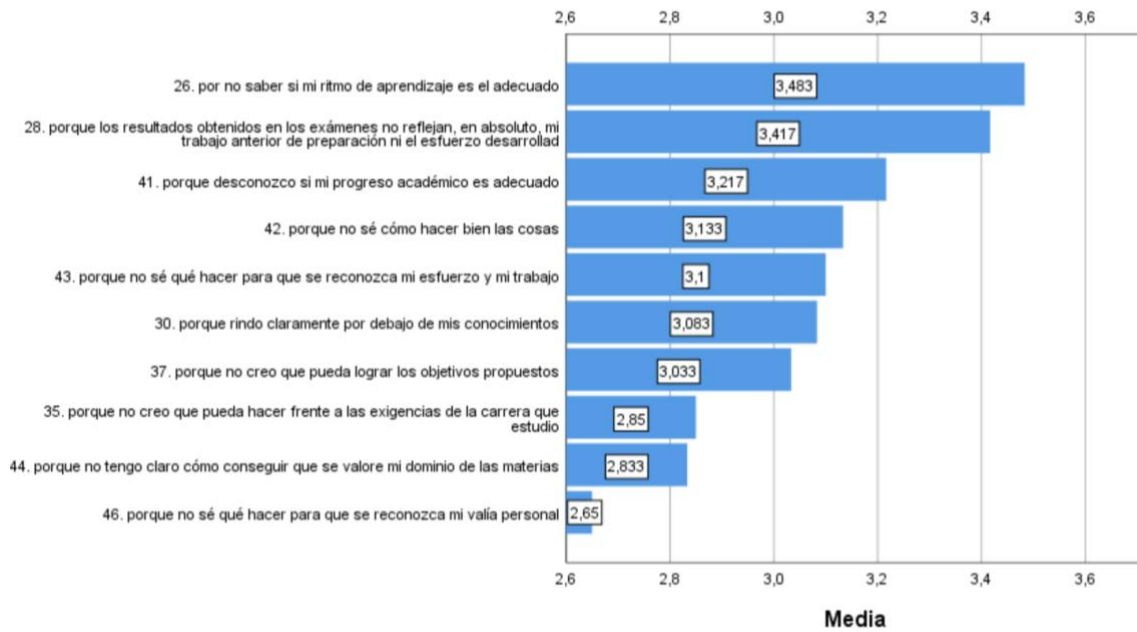


Ilustración 12 Media ítems Creencias sobre el rendimiento académico

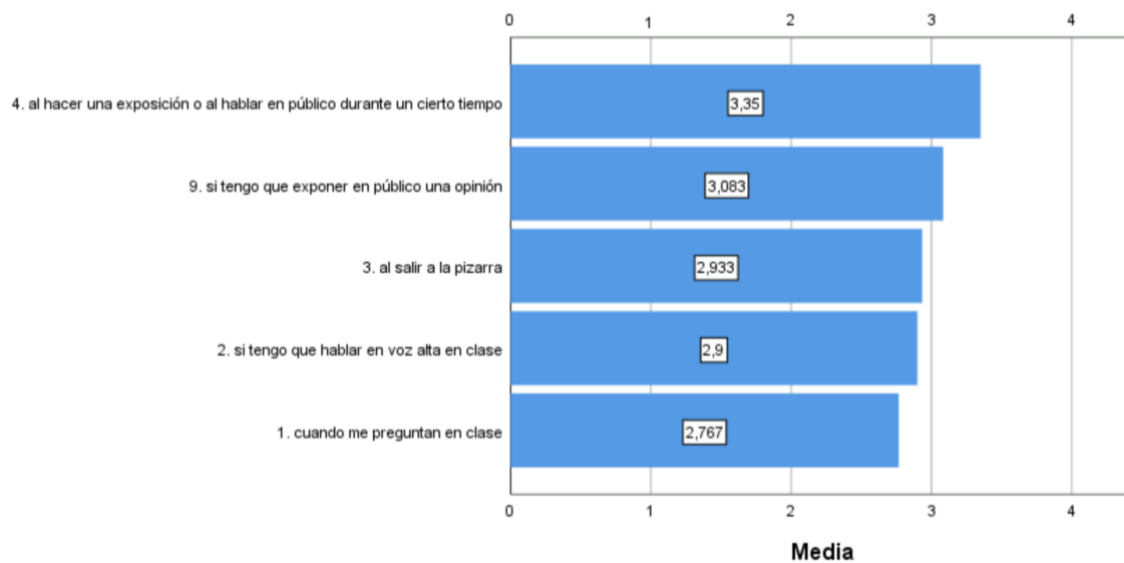


Ilustración 13 Media ítems Intervenciones en público

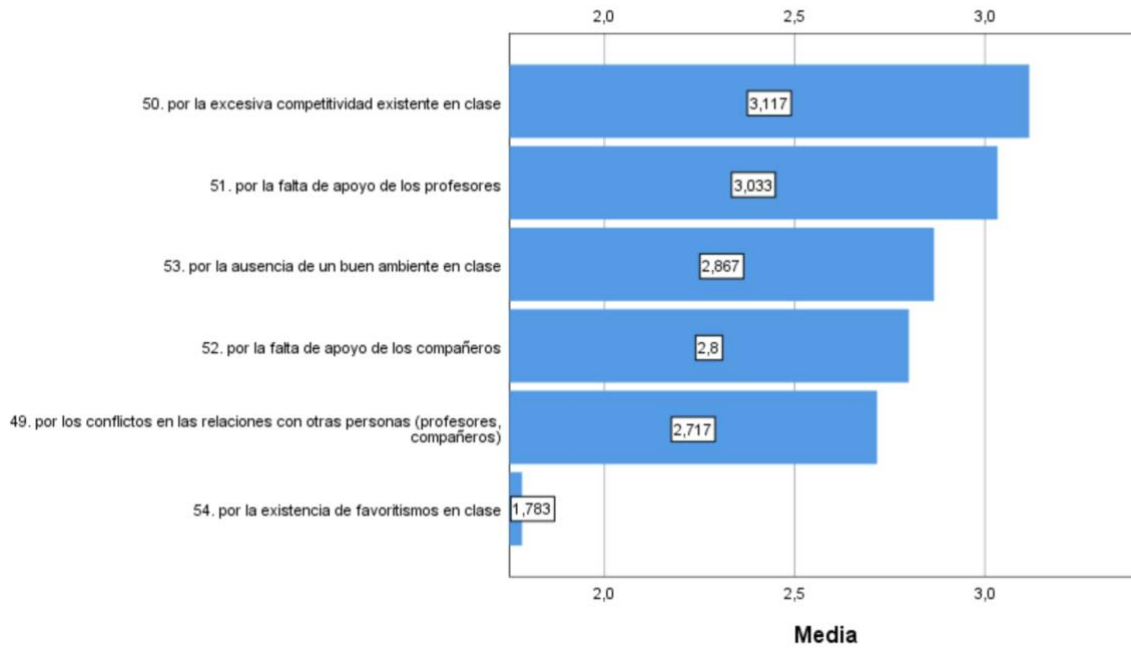


Ilustración 14 Media ítems Clima social negativo

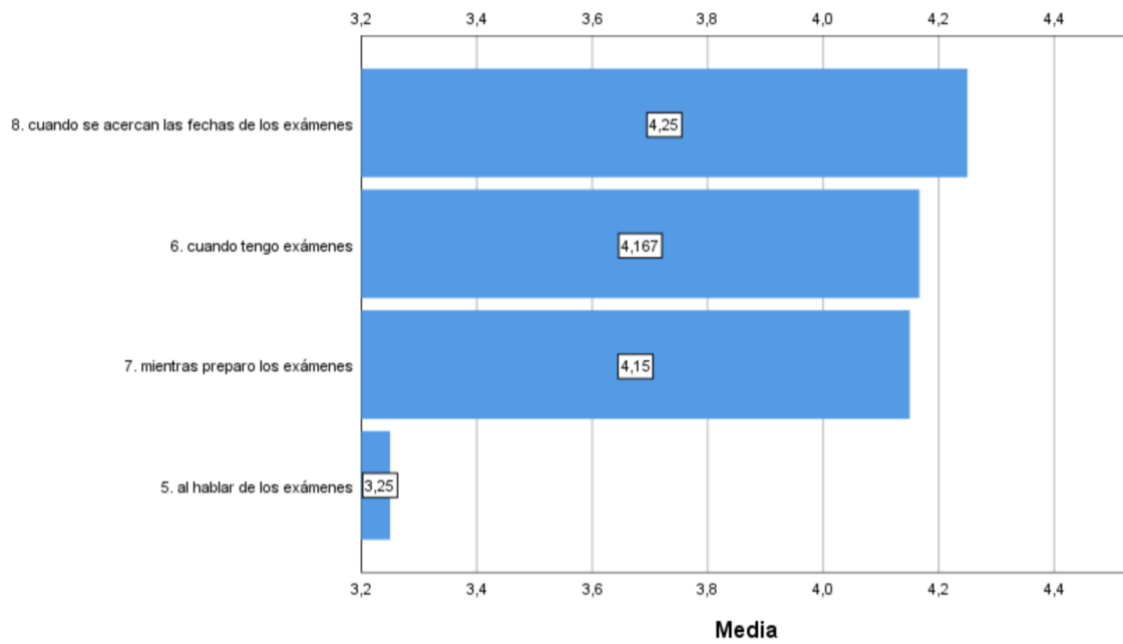


Ilustración 15 Medias ítems Exámenes

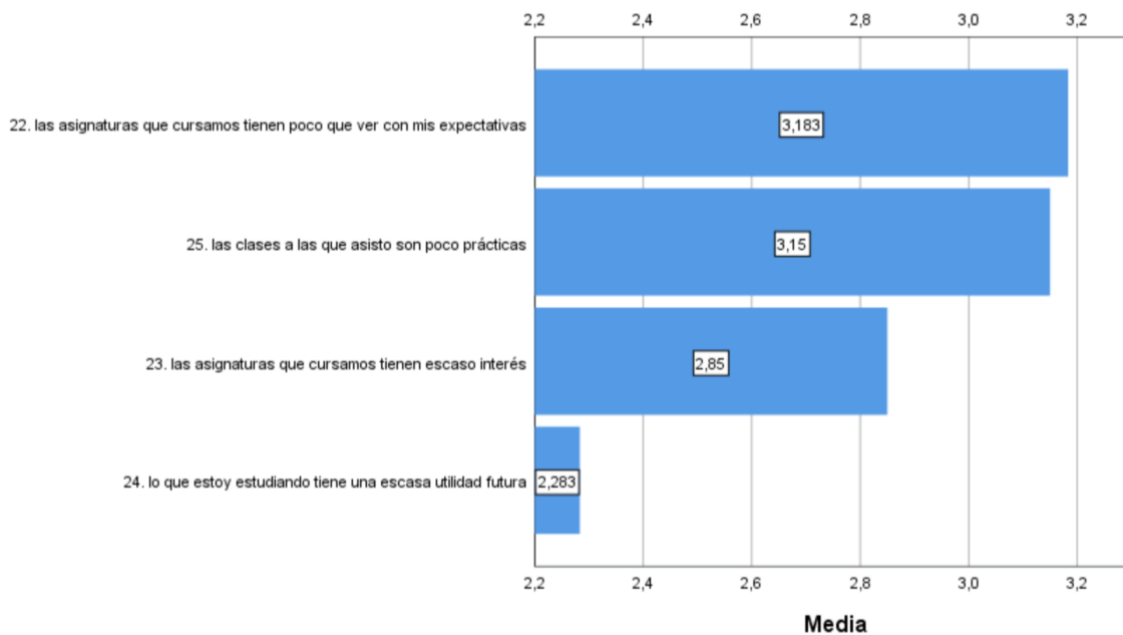


Ilustración 16 Medias ítems Carencias de valor de los contenidos

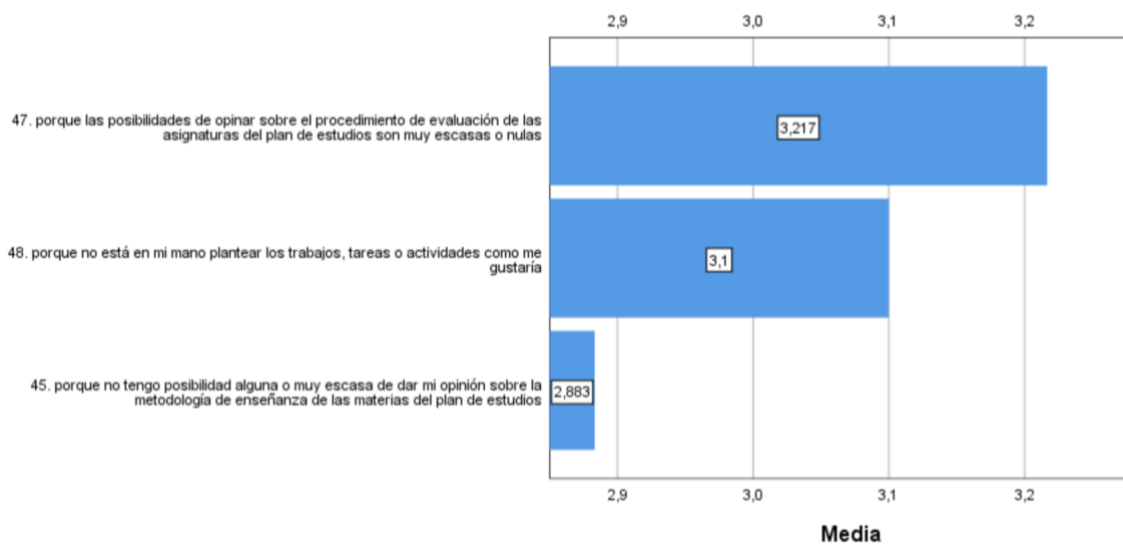


Ilustración 17 Media ítems Dificultades de participación

En relación con otros estudios, tanto las medias como los factores estresores son semejantes (107-111).

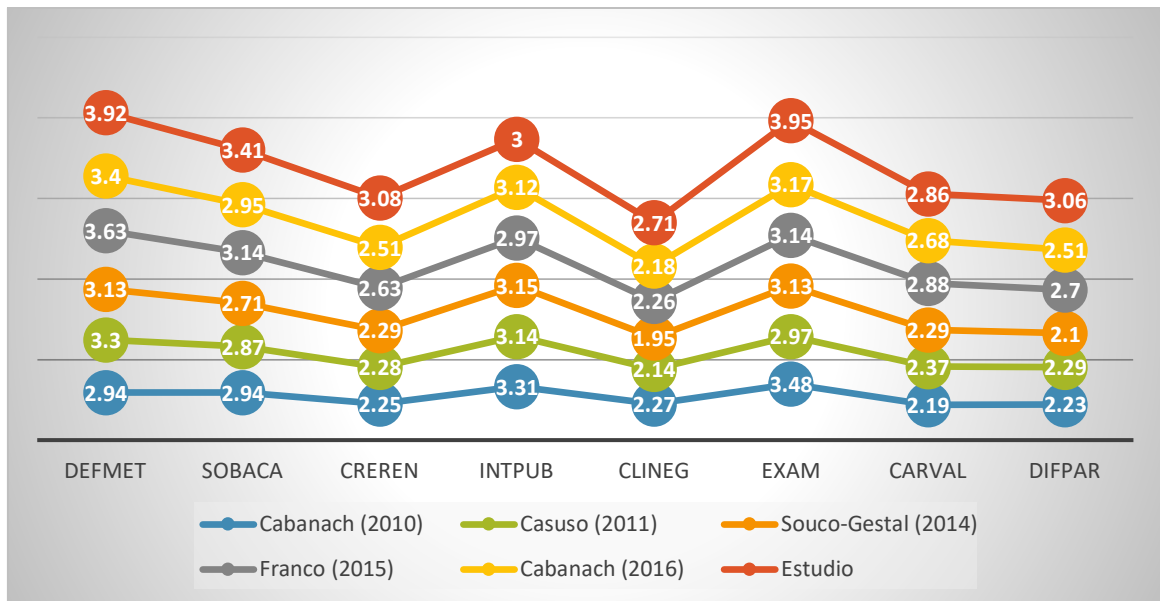


Ilustración 18 Comparativa de medias de factores estresores con estudios previos

3.2.3 Escala de afrontamiento al estrés A-CEA

Los participantes utilizan el factor de “Reevaluación positiva” ($\Sigma = 1399$) como principal estrategia de afrontamiento, centrando su atención en resolver el problema más que en controlar la emoción (ver tabla 17), quejando la “Búsqueda de apoyo” en segundo lugar. Para este cálculo utilizamos el sumatorio, siguiendo las recomendaciones de la ficha técnica del instrumento.

Si calculamos la media de los factores de la escala, la estrategia utilizada en primer lugar sería la “Búsqueda de apoyo” ($\bar{X} = 2,91$, $\sigma = 0,86$). Dicho resultado podría explicarse por el peso que tiene el sexo femenino en la muestra ($n = 53$) frente al sexo masculino ($n = 6$), siendo ésta la estrategia la más utilizada por el sexo femenino, según refiere la literatura (56-60).

	REEVALUACIÓN POSITIVA	BUSQUEDA DE APOYO	PLANIFICACION
Media	2,5907	2,9119	2,6857
Desv. Desviación	,70792	,86880	,67766

Tabla 11 Media de los factores de la Escala de afrontamiento al estrés (A-CEA)

	REEVALUACIÓN POSITIVA	BUSQUEDA APOYO	PLANIFICACION
Mínimo	10,00	10,00	7,00
Máximo	45,00	35,00	35,00
Suma	1399,00	1223,00	1128,00

Tabla 12 Sumario de los factores A-CEA

Procuran pensar que son capaces de hacer las cosas por si solos, intentan verlo con lógica y normalizar la situación y pensar objetivamente sobre la situación para mantener las emociones bajo control. Planifican detalladamente como estudiar, priorizan las tareas y el tiempo organizando los recursos que tienen para ello. Por último, piden consejo a un familiar, hablar con la pareja o amigos sobre las situaciones estresantes o con otras personas para saber más sobre la situación.

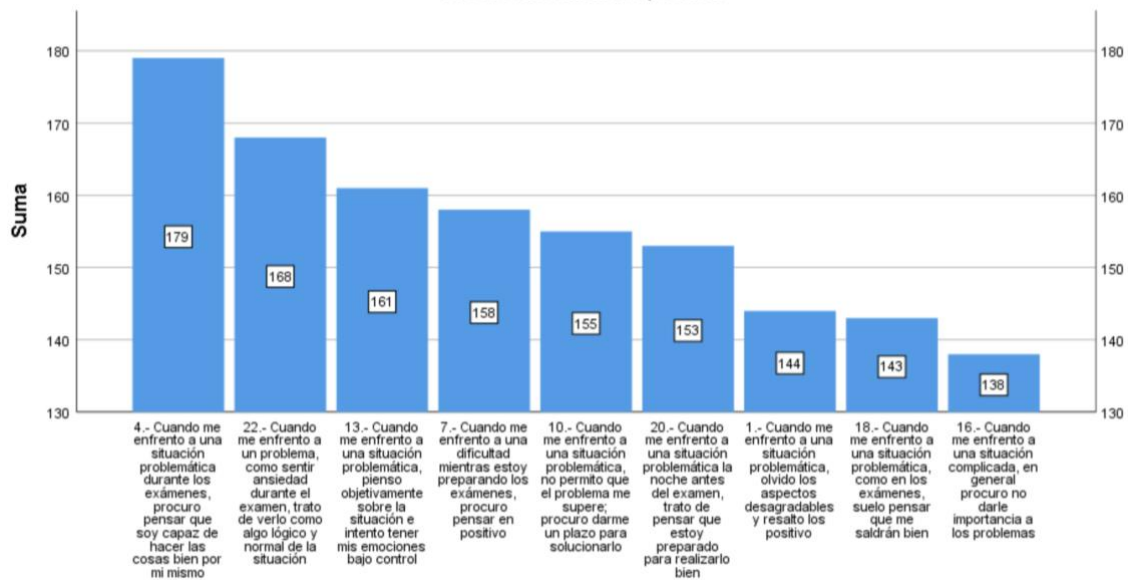


Ilustración 19 Media ítems factor Reevaluación Positiva (A-CEA)

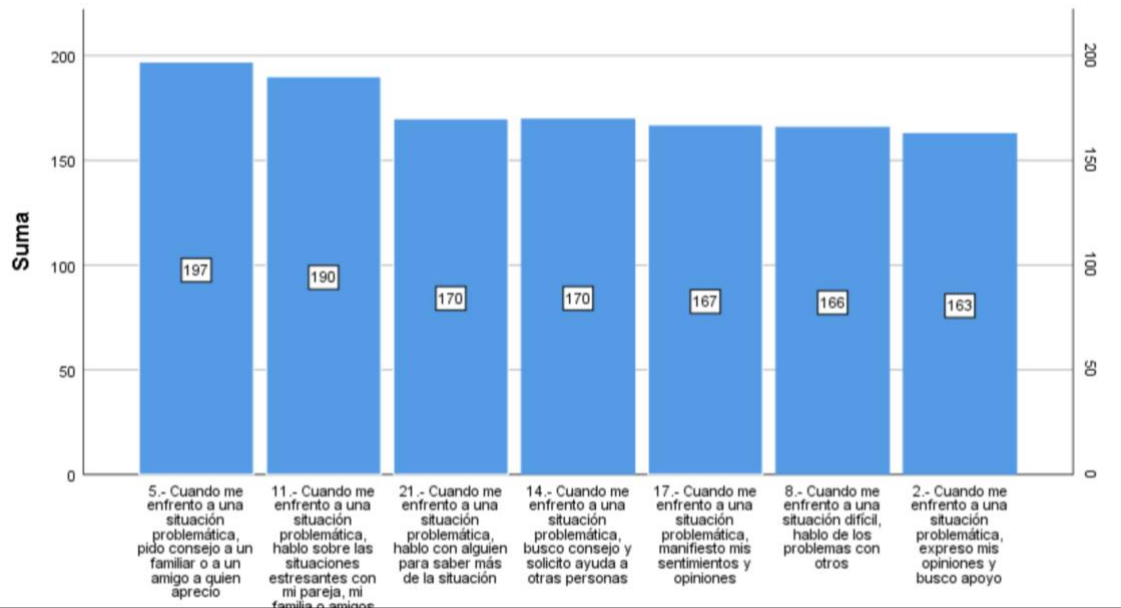


Ilustración 20 Media ítems factor Búsqueda de apoyo (A-CEA)

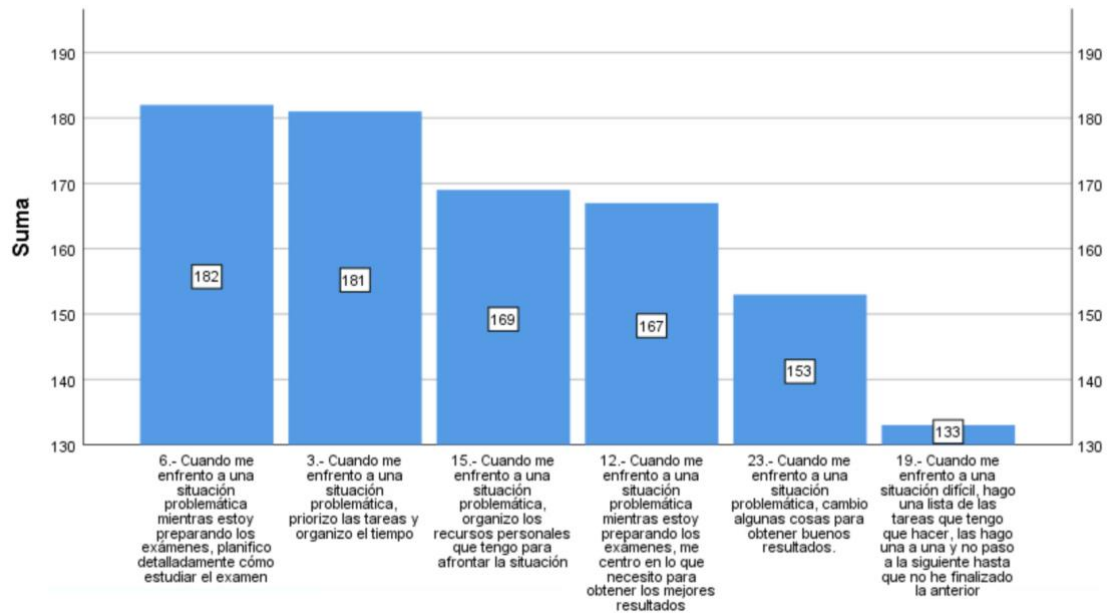


Ilustración 21 Media ítems factor Planificación (A-CEA)

3.3 Contraste de hipótesis

Se redactan las hipótesis estadísticas atendiendo a las hipótesis planteadas:

- I. El nivel de estrés, los estresores, síntomas y afrontamiento de los estudiantes de Grado de Enfermería se asemejan a los valores teóricos del estudio de validación del Instrumento SISCO.
 - II. Difiere el nivel de estrés percibido en los estudiantes en función de la optativa cursada en tercero (Enfermería en el Quirófano o Habilidades Interpersonales).
 - III. Cambian las estrategias de afrontamiento utilizadas según la optativa cursada en tercero en los estudiantes.
 - IV. Utilizan las mismas estrategias de afrontamiento hombre y mujeres.
 - V. Perciben el nivel de estrés lo igual hombres que mujeres.
-
1. H_0 Las medias del nivel de estrés, estresores, síntomas y afrontamiento son iguales a las dadas por el estudio de validación del instrumento SISCO en nuestra población de estudio.
 H_1 Las medias del nivel de estrés, estresores, síntomas y afrontamiento son distintas a las dadas por el estudio de validación del instrumento SISCO en nuestra población de estudio.

Se utilizó la prueba estadística t-Student, para determinar si la media de nuestra población es estadísticamente diferente a la media teórica establecida en la validación del instrumento SISCO ver 21, tras comprobar que las variables: nivel de estrés, estresores, síntomas y afrontamiento siguen una distribución normal según la prueba de normalidad de Kolmogorov. La cual nos dice que existen diferencias significativas entre las medias de las variables de nivel de estrés, estresores y síntomas de la muestra en relación con los valores teóricos, no así con la variable de afrontamiento.

Ítems	\bar{X} (Baremo)	\bar{X} (Estudio)	p-valor	Interpretación
Nivel de estrés	2.66	3.93	0.00	RECHAZA H_0
Estresores	2.74	3.41	0.00	RECHAZA H_0
Síntomas	2.20	3.22	0.00	RECHAZA H_0
Afrontamiento	3.06	3.16	0.149	ACEPTO H_0

Tabla 13 Comparativo medias baremo teórico y estudio. (Prueba t Student para valor prueba)

2. H_0 No Existen diferencias significativas entre los estudiantes que han optado por la optativa Habilidades interpersonales respecto a su percepción de nivel de estrés de los que han optado por Enfermería Quirófano.

H_1 Existen diferencias significativas entre los estudiantes que han optado por la optativa Habilidades interpersonales respecto a su percepción de nivel de estrés de los que han optado por Enfermería Quirófano.

Nivel de estrés			
Asignatura	N	Media \pm Desviación Estándar	P valor
Enfermería en el Quirófano	18	4,05 \pm 0,80	0,477
Habilidades Interpersonales	14	3,93 \pm 0,82	

Tabla 14 Media nivel de estrés y optativa

Las medias de ambos grupos son casi iguales, lo que confirma el estadístico t de Student para muestras independientes con un p-valor = 0.665 > α = 0.05, que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que aceptamos la hipótesis H_0 .

3. H_0 Las estrategias de afrontamiento utilizadas son iguales entre los que cursaron la optativa de Habilidades interpersonales de lo que no la cursaron.

H_1 Las estrategias de afrontamiento utilizadas no son iguales entre los que cursaron la optativa de Habilidades interpersonales de lo que no la cursaron.

Estrategia	Asignatura	Media \pm Desviación Estándar	P Valor*
Afrontamiento	Enfermería en el Quirófano	3,17 \pm 0,50	0,483
	Habilidades Interpersonales	3,05 \pm 0,46	
Reevaluación Positiva	Enfermería en el Quirófano	2,55 \pm 0,63	0,922
	Habilidades Interpersonales	2,58 \pm 0,74	
Búsqueda de Apoyo	Enfermería en el Quirófano	3,27 \pm 0,83	0,058
	Habilidades Interpersonales	2,67 \pm 0,87	
Planificación	Enfermería en el Quirófano	2,64 \pm 0,71	0,867
	Habilidades Interpersonales	2,60 \pm 0,63	

Tabla 15 Media estrategia de afrontamiento y optativa (Prueba t Student)

(*) Se asumen varianzas iguales

No existen diferencias significativas entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes que han optado una otra optativa ya que los p-valor tanto de la sección de

afrontamiento como los factores de la escala de Afrontamiento son $> \alpha = 0.05$, salvo en el factor “Búsqueda de apoyo” que está justo al límite de existir diferencias ($p = 0.058$), entre las optativas a favor de la optativa Enfermería en el Quirófano. Luego RECHAZAMOS H_0 .

4. H_0 Las estrategias de afrontamiento utilizadas por ambos sexos son iguales.
 H_1 Las estrategias de afrontamiento utilizadas por ambos sexos son distintas.

Estrategia	Asignatura	Media \pm Desviación Estándar	P Valor*
Afrontamiento	Hombre	3,35 \pm 0,45	0,393
	Mujer	3,14 \pm 0,58	
Reevaluación Positiva	Hombre	3,14 \pm 0,79	0,034
	Mujer	2,50 \pm 1,03	
Búsqueda de Apoyo	Hombre	2,47 \pm 0,83	0,213
	Mujer	2,94 \pm 0,84	
Planificación	Hombre	3,02 \pm 0,64	0,178
	Mujer	2,63 \pm 0,67	

Tabla 16 Media estrategia de afrontamiento y sexo (Prueba t Student)

(*) Se asumen varianzas iguales

Dado que el p-valor es $> \alpha = 0.05$ tanto en la sección de afrontamiento del Inventario SISCO como en los factores de la Escala de Afrontamiento, salvo en la “Reevaluación positiva) a favor de los hombres dado que sí existen diferencias en el grupo atendiendo al sexo (p-valor = 0.034) que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que aceptamos la hipótesis H_0 .

5. H_0 La percepción del nivel de estrés en ambos sexos es igual.
 H_1 La percepción del nivel de estrés en ambos sexos es distinto.

Dado que el p-valor = 0.787 $> \alpha = 0.05$, que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que aceptamos la hipótesis H_0 .

Nivel de estrés-sexo			
Escala	N	Media \pm Desviación Estándar	P Valor*
Hombre	6	3,83 \pm 0,75	0,787
Mujer	53	3,92 \pm 0,78	
No binario	1	5,0 \pm 0,00	

Tabla 17 Media nivel de estrés percibido y sexo (Prueba t Student)

(*) Se asumen varianzas iguales

3.4 Limitaciones

El tamaño muestral de 60 puede afectar a la validez externa cuando se quiera generalizar los resultados del estudio a otra población, condicionada por el tipo de muestreo (autoselección voluntaria). No se puede establecer con certeza las razones por las que no contestaron más estudiantes, bien por falta de interés en la temática o por no percibir estrés no viendo necesario su cumplimentación.

Sería necesario ampliar el tamaño de la muestra, de forma óptima y a fin de garantizar la representatividad de esta y habilitar la generalización de los resultados, teniendo en cuenta la respuesta individualizada al mismo.

El momento en el que se realizó el cuestionario fue al finalizar el primer semestre en periodo de exámenes y trabajos, lo cual pudo afectar al deseo de participar, si bien puede continuar un sesgo hacia una mayor percepción del estrés. Pero esto es precisamente lo que se busca detectar, la percepción de los estresores como amenazas y la efectividad de las estrategias de afrontamiento en el momento pico o de necesidad de mayor control.

El modelo de recogida de datos online pudo influir en la tasa de respuesta, al dejar la libertad de buscar el mejor momento para su respuesta honesta, quizás la recogida de datos en un momento puntual e in situ, pudiera condicionar o no la respuesta verdadera.

La Escala de afrontamiento A-CEA no tiene baremo comparativo por lo que la interpretación de los resultados es obligatoriamente libre.

4 CONCLUSIONES

Un 33% del alumnado matriculado (n=60 sobre N=178) refieren haber tenido momentos de nerviosismo o estrés.

Tal como lo refleja el 72% de los encuestados, a pesar de tener formación curricular, consideran que esta no es suficiente para alcanzar las competencias/habilidades necesarias para el manejo del estrés, bien por cantidad, por tiempo de interiorización o por el perfil de los encuestados, que puedan justificar que no son capaces de reestablecer el equilibrio ante la demanda, bien por poca formación, poca duración, falta de interiorización o tiempo de asimilación.

La media e intensidad mediano-alto del nivel de estrés es significativamente, respecto a los valores teóricos del Inventario SISCO.

Las circunstancias académicas que reconocen como factores estresantes amenazantes son similares a estudios anteriores, y están relacionados con los procesos de evaluación, la sobrecarga de tareas y los procesos de aprendizaje, pero las perciben con mayor intensidad.

Los síntomas generados por la situación de estrés se manifiestan en forma de problemas de concentración, fatiga crónica, desgano y ansiedad/depresión como respuesta principal. Siendo estos en intensidad mayor significativamente al valor teórico del Inventario SISCO.

Las estrategias de afrontamiento utilizadas se centran primero en resolver el problema frente a controlar la emoción.

Ni la optativa cursada ni el sexo, tienen impacto positivo en la percepción de su nivel de estrés, siendo incluso mayor al valor teórico. Si bien la optativa cursada y el sexo tiene repercusión en tipo de estrategia de afrontamiento empleada para la gestión de su estrés.

Por tanto, en respuesta a la hipótesis principal de estudio, se rechaza ya que nivel de estrés, los estresores y los síntomas son superiores al valor teórico, si bien se acepta en el afrontamiento utilizado que es similar.

5 RECOMENDACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Si bien el presente estudio tiene limitaciones, esclarece oportunidades de mejora. Se podrían plantear futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el conocimiento sobre el perfil de estrés académico en los estudiantes de Grado de Enfermería, con el fin de promover la salud y bienestar, y concienciar a la institución sobre la necesidad de perpetuar el conocimiento como base de la transformación y mejora continua de la enseñanza a través de la investigación.

5.1 Recomendaciones

- Revisar el plan de estudios: el plan actual sólo dispone de una asignatura en el tercer curso “Habilidades interpersonales para la competencia social”, de 6 créditos (3 teóricos y 3 prácticos) impartida en el primer cuatrimestre, de carácter optativo. Lo

cual hace ampliar los créditos de formación curricular y cambiar su carácter a obligatorio.

- Modificaciones en la metodología de enseñanza y en la relación entre profesor-estudiante, como por ej.: reducir la carga de trabajos, clarificar los sistemas evaluativos, mejorar el calendario exámenes/trabajos y prácticas clínicas, un aprendizaje colaborativo, diadas de pares... que permitan reducir las principales fuentes generadoras de estrés: exámenes, trabajos excesivos y deficiencias metodológicas.
- Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de la Universidad para el Grado de Enfermería, como portal de actividades/guías para la gestión del estrés que permitan prevenir, identificar y afrontar de manera eficaz.
- La Unidad de Servicios Psicológicos y Logopédicos creada en la Universidad en el 2022, con el objetivo la prestación asistencia psicológica, logopédica y de promoción de la salud de los miembros de la comunidad universitaria, gratuito para los alumnos y quizás poco conocido por el alumnado al que habría que darle más difusión.

5.2 Líneas de investigación

Son necesarios estudios longitudinales, observacionales y experimentales, cuantitativos y cualitativos en esta población, que nos aporten información sobre:

- Conocer el perfil estresor en asignaturas prácticas y teóricas por curso
- Determinar la relación entre el nivel de estrés con el rendimiento académico y la deserción.
- Identificar estrategias de afrontamiento efectivas en el manejo del estrés
- Nivel de capacitación (autoeficacia, resiliencia y esperanza) del alumnado en la gestión del estrés.
- Valorar la efectividad de una intervención psico-educativa para la prevención del Burnout Académico
- Estudiar el efecto de un programa de intervención psico-educativa en la prevención, identificación y afrontamiento del estrés académico
- Relación entre el nivel de estrés y el cambio de hábitos saludables o estilo de vida saludable, permite identificar patrones de conducta modificables
- Elaborar el mapa de salud integral del estudiante de Grado en Enfermería
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre los criterios: esperanza, eficacia y resiliencia en el comportamiento organizacional.

6 BIBLIOGRAFIA

1. Feldman L, Goncalves L, Chacón Puignau G, Zaragoza J, et al. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ Psychol.* 2008; 7(3): 739-751.
2. Plan de Salud Mental 2013-2030 de la OMS <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>
3. Espinoza A, Pernas I, González R. Consideraciones teórico-metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas.* 2018;8(3):697-717.
4. Berrio García N, Mazo Zea R. Estrés Académico. *rev. psicol. univ. Antioquia* [Internet]. 6 de marzo de 2012 [citado 21 de junio de 2023];3(2):55-82. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
5. Barraza R, Muñoz N, Alfaro M, Álvarez A, Araya V, Villagra J, et al. Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Rev Chil Neuro-Psiquiatr.* 2015;53(4):251-60.
6. Barraza A. El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior, Hermosillo. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>
7. Jun-sheng Hu., y Ai-li Cheng. (2017). The Career Decision-Making Self-Efficacy and Academic Stress of Chinese Undergraduates. *International Forum of Teaching and Studies*, 13(2), 48-51.
8. Kroska, E. B., Calarge, C., O'Hara, M. W., Deumic, E., & Dindo, L. (2017). Burnout and depression in medical students: Relations with avoidance and disengagement. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(4), 404–408.
9. Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28.
10. Uribe T. M, Illesca P. M. Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *RIEM* [Internet]. 1 oct.2017 [citado 11 jun.2023];6(24):234-41. Available from: <http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/208-10>
11. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., 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(5), 464–481.
12. Cabanach R, Souto-Gestal A, Franco V. Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud.* 2016;7(2):41-50.
13. Barraza A. Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense.* 2015;(4):15-20.
14. Galvin J, Suominen E, Morgan C, O'Connell EJ, Smith AP. Mental health nursing students' experiences of stress during training: mathematic analysis of qualitative interviews. *J PsychiatrMent HealthNurs.* 2015;22(10):773-83.
15. Silva Ramos MF, López Cocotle JJ, Sánchez de la Cruz O, González Angulo P. Estrés académico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. *RECIEN.* 2019; 18:25-39.
16. Garay Núñez JR, Santos Quintero MI, Félix Amézquita MA, Beltrán Montenegro MC, Jiménez Barraza VG. Estrés académico en estudiantes universitarios de enfermería. *Paraninfo Digital.* 2018;12(28):e166.
17. Montalvo A, Blanco K, Cantillo N, Castro Y, Downs A, Romero E. Estrés académico en los estudiantes del área de la salud en una universidad pública, Cartagena-Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas.* 2015;6(2):309-18.

18. Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. Chávez J, Peralta R. Revista de Ciencias Sociales (RCS). XXV. 1.2019.
19. Castillo Ávila I. Y, Barrios Cantillo A, Alvis Estrada L. R. Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo [Internet]. 2018;20(2)
20. Oro P, Esquerda M, Viñas, Yuguero O, Pifarre J. Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. Educación Médica. 2019;20(S1):42-48
21. López I, Sánchez V. Percepción del estrés en estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. Enfermería Clínica. 2015;15(6):307-13.
22. Fernández Ayuso D, del Campo Cazallas C, Fernández Ayuso RM. Aprendizaje en entornos de simulación de alta fidelidad: evaluación del estrés en estudiantes de enfermería. Educ Med. 2016; 17(1): 25-28.
23. Mendoza L, Cabrera Ortega E M, González Quevedo D, Martínez Martínez R, et al. Factores que ocasionan estrés académico en estudiantes universitarios. ENE Rev Enferm. 2010; 4(3): 35-45.
24. Persaud N, Persaud I. The relationship between Socio-Demographics and stress levels, stressors and coping mechanisms among undergraduate students at a university in Barbados. International Journal of Higher Education. 2016; 5(1): 11-27.
25. De Dios M, Varela I, Braschi L, Sánchez E. Estrés en estudiantes de enfermería. Educ Med Super. 2017;31(3):110-123.
26. Muñoz García J. El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. 1ª ed. Huelva: Publicaciones; 2004.
27. García Ros R, Pérez González F, Pérez Blasco J, Natividad LA. Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. Rev Latinoamericana de Psicología. 2012; 44(2): 143-154.
28. ORDEN CIN/2134/2008, de 3 de julio, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero. <https://www.consejogeneralenfermeria.org/primer-ciclo/plan-de-estudios>
29. REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
30. Barraza. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico. En: Colle, editor. Teoría general de sistemas. Richard Lazarus, editor. Modelo transaccional del estrés.
31. Kitsantas A, Winsler A, Huie F. Self-Regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. JAA. 2008; 20(1): 42-68.
32. Barraza Macías A. Estresores académicos y su relación con seis indicadores cuantitativos de la red de apoyo social. Bol Psicol. 2014; 111: 45-55.
33. Polo A, Hernández López J M, Pozo Muñoz C. Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y estrés. 1996; 2(2-3): 159- 172.
34. Barraza Macías A, Silerio Quiñonez J. El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. INED. 2007; 7: 48-65.
35. Carney CG. How Stable Are Student and Faculty Perceptions of Student Concerns and of a University Counseling Center? Journal of College Student Development. 1990; 31(5): 423-428.
36. Murphy MC, Archer J. Stressors on the College Campus: A Comparison of 1985 and 1993. Journal of College Student Development. 1996; 37(1): 20-28.
37. Castillo Pimienta C, Chacón de la Cruz T, Díaz Véliz G. Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. Inv Ed Med. 2016; 5(20): 230-237.

38. Dyrbye LN, Thomas MR, Shanafelt TD. Systematic review of depression, anxiety and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*. 2006; 81(4): 354-373.
39. Moya N, Larrosa Sánchez M, López Marín S, López Rodríguez C, et al. Percepción del estrés en los estudiantes de Enfermería ante sus prácticas clínicas. *Enfermería Global*. 2013; 31: 232-243.
40. Pulido Martos M, Augusto Landa JM, López Zafra E. Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *INR*. 2012; 59(1): 15- 25.
41. Zupiria Gorostidi X, Uranga Iturriotz MJ, Alberdi Erize MJ, Barandiaran Lasa M. KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Gac Sanit*. 2003; 17(1): 37-51.
42. Naves Bittencourt W, Mendonca de Sousa A, Sluuts Kolehmainen M, et al. Martial arts: Mindful exercise to combat stress. *European Journal of Human Movement*. 2015; 34: 34-51.
43. Martín Asuero A, García Banda G. El programa de reducción del estrés basado en la conciencia plena reduce el malestar psicológico relacionado con el estrés en profesionales de la salud. *The Spanish Journal of Psychology*. 2010; 13(2): 897-905.
44. Polo, Hernández y Pozo, (1996). Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186664>
45. LAZARUS RYSF, Folkman S. *Stress y procesos cognitivos* (trad. española de Stress, appraisal and coping). 1986. Barcelona: Martínez Roca. (de estudio de investigación "Estrés y longevidad. Reflexiones acerca del tema desde una perspectiva psicológica." Autora: Raquel Pérez Díaz. (geroinfo@infomed.sld.cu)
46. Muñoz García FJ. *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Universidad de Huelva; 2004.
47. Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.pdf>
48. Putwain D. Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal* 2007;33(2):207-219.
49. Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos [Versión electrónica]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2 (26), 270-289.
50. Zárate Depreact, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L., & Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.
51. SELYE H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *J Clin Endocrinol Metab*. 1946 Feb; 6:117-230. doi: 10.1210/jcem-6-2-117. PMID: 21025115.
52. SELYE H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *J Clin Endocrinol Metab*. 1946 Feb; 6:117-230. doi: 10.1210/jcem-6-2-117. PMID: 21025115.
53. Lazarus. R. Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. 2º edición. Nueva York: editorial springer publishing company
54. Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239
55. Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745–774.
56. Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 21(1), 3–14.

57. Tamres, L. K., Janicki, D., y Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behaviour: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2–30.
58. Nelson, D. L., y Burke, R. J. (2002). A framework for examining gender work stress and health. En D. L. Nelson y R. J. Burke (Eds.), *Gender, work stress and health* (pp. 2–14). Washington, DC: American Psychological Association
59. Krajewski, H. T., y Goffin, R. D. (2005). Predicting occupational coping responses: The interactive effect of gender and work stressors context. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 44–53
60. Palus, S. R., Fang, S. R., y Prawitz, A. D. (2012). Forward, together forward: Coping strategies of students following the 2008 mass shootings at Northern Illinois University. *Traumatology*, 18(4), 13–26.
61. Liang, C., Alvarez, A. V., Juang, L. P., y Liang, M. X. (2009). The role of coping in the relationship between perceived racism and racism-related stress for Asian Americans: Gender differences. *Asian American Journal of Psychology*, 5(1), 56–69.
62. Domingues Hirsch, C., Devos Barlem, E. L., De Almeida, L. K., Tomaschewski Barlem, J. G., Lerch Lunardi, V., & Marcelino Ramos, A. (2018). Stress triggers in the educational environment from the perspective of nursing students. *Texto & Contexto Enfermagem*, 27(1), e0370014.
63. Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
64. Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. *Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa*.
65. Manrique-Millones, D., Millones-Rivalles, R., & Manrique Pino, O. (2019). The SISCO Inventory of Academic Stress: Examination of its psychometric properties in a Peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34
66. McGhie, V. (2017). Entering University Studies: Identifying Enabling Factors for Transition from School to University. *Higher Education*, 73, 407-422.
67. Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531- 537
68. Abarca, M., Gómez, M., & Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 3(2), 125-136.
69. McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress. *Chronic stress*, 1, 1-11.
69. National Institute of Mental Health. (2020, marzo). 5 cosas que usted debe saber sobre el estrés. Nih.gov. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/5-cosas-que-usted-debe-saber-sobre-el-estres/index.shtml>
70. Wuthrich, V., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986-1015
71. Kiekens, G., Claes, L., Demyttenaere, K., Auerbach, R. P., Green, J. G., Kessler, R. C., Mortier, P., Nock, M., & Bruffaerts, R. (2016). Lifetime and 12 Month Nonsuicidal Self Injury and Academic Performance in College Freshmen. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 46(5), 563-576.
72. Molano-Tobar, N. J., Vélez-Tobar, R. A., & Rojas-Galvis, E. A. (2019). Actividad física y su relación con la carga académica de estudiantes universitarios. *Hacia promoción de la salud*, 24(1), 112-120.
73. Damásio, I. L., Pecci, N., Kleinsorge, R., Granero, A. L., Cerrato, S. H., Da Silva, O., & Lucchetti, G. (2017). Depression, Stress and Anxiety in Medical Students: A Cross-Sectional Comparison Between Students from Different Semesters. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 63(1), 21-28
74. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. *La Universidad Española en Cifras*. Madrid: CRUE; 2022 [citado 12 abril de 2023]. Disponible en: <https://www.crue.org/publicacion/espanola-en-cifras/>

75. Grado de Enfermería. Indicadores y resultados del Título [Internet]. Universidad de La Laguna [citado 12 abril 2023]. Disponible en: www.ull.es
76. Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37.
77. Rosales Y, Rosales F. Hacia un estudio bidimensional del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *CiêncSaúdeColet*.2014;19:4767
78. ARDILES-IRARRAZABAL, Rodrigo et al. Burnout académico como factor predictivo del riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Index Enferm* [internet]. 2022, vol.31, n.1, pp.14-18. Epub 19-Sep-2022. ISSN 1699-5988.
79. López-García RN, Martínez-Martínez ER, Palacios-Martínez C, Luna NR, Rodríguez-Romero DV, Sánchez-Macías F, et al. estrés e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Lux Médica* 2016;11(34):11-7
80. Villamizar MPJ, Domínguez CCC. La salud general percibida y su asociación al síndrome de burnout académico e ideación suicida en universitarios colombianos: *Psicogente*. 2021;24(45):1-20.
81. Ardiles-Irarrázabal R, Alfaro P, Moya M, Leyton C, Rojas P, Videla J. La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Rev Electrónica Investig En Docencia Univ*. 2019;1(1):109-28.
82. Pérez C, Parra P, Fasce E, Ortiz L, Bastías N, Bustamante C. Estructura factorial y confiabilidad del Inventario de Burnout de Maslach en universitarios chilenos. *Rev Argent Clínica Psicológica*. 2012;21(3):255-63. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281929021006.pdf>
83. Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2018). Psychological stress and disease. *JAMA*, 298(14), 1685-1687.
84. Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2010). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373.
85. Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2012). Mental health and academic success in college. *BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 12(1), Article 40.
86. Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
87. Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
88. Lluch, M.T. & Novel, G. (2003b). Técnicas para desarrollar los recursos personales. En Novel Martí, G., Lluch Canut, M.T., Miguel López de Vergara, M.D. *Enfermería Psicosocial y Salud Mental*. Barcelona: Masson
89. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales de Carácter personal
90. Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>
91. Ruiz Camacho, Cristina & Barraza Macías, Arturo. (2020). Validación del Inventario SISCO SV-21 en estudiantes universitarios españoles. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV_21/Inventario_sistémico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estrés.pdf
92. Cabanach RG, Souto-Gestal A, Franco V. Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud* 2016 Jul;7(2):41-50.
93. Cabanach, Ramón G.; Valle, Antonio; Rodríguez, Susana; Piñeiro, Isabel; Freire, Carlos Escala De Afrontamiento Del Estrés Académico (A-Cea). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 1,

- núm. 1, enero, 2010, pp. 51-64 Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud A Coruña, España <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
94. Almojali, A. I., Almalki, S. A., Alothman, A. S., Masuadi, E. M., & Alaqeel, M. K. (2017). The Prevalence and Association of Stress with Sleep Quality Among Medical Students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 169-174
 95. Bublitz, S., De Azevedo, L., Dias, L. F., & De Oliveira, E. (2016). Association Between Nursing Students' Academic and Sociodemographic Characteristics and Stress. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 25(4)
 96. Feitosa, V. R., Barbosa, I. V., Sampaio, R., Mendes, V. L., & Magalhães, T. M. (2017). Stress in Nursing Students: Study on Sociodemographic and Academic Vulnerabilities. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30(2), 190-196
 97. Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531- 537
 98. Aloufi MA, Jarden RJ, Gerdtz MF, Kapp S. Reducing stress, anxiety and depression in undergraduate nursing students: Systematic review. *Nurse Educ Today*. 2021; 102:104877
 99. Garcés, W. P., & Chasi, K. (2020). Estrés académico en Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Ser Humano de la Universidad Estatal de Bolívar. *Ciencia Sociales y Económicas*, 4(2), 77-87
 100. Caldera, J. F., & Plascencia, J. C. (2016). Evaluación del Estrés Académico. Un estudio comparado entre carreras universitarias. *Revista Educarnos*, 5(20), 11-30
 101. Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M. L., Plascencia, A. R., Acosta-Fernández, M., & Aguilera, M. A. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42
 102. Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016) Effects of Stress on Students' Physical and Mental Health and Academic Success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 5-9
 103. Ávila, I. Y., Cantillo, A. B., & Estrada, L. R. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2), 1-11.
 104. Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157
 105. Chávez, J. R., & Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 384-399.
 106. Teque-Julcarima, M. S., Gálvez, N. C., & Salazar, D. M. (2020). Estrés académico en estudiantes de enfermería de universidad peruana. *Medicina naturista*, 14(2), 43- 48
 107. Cabanach R, Souto-Gestal A, Franco V. Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Rev Iberoam Psicol Salud*. 2016;7(2):41-50.
 108. Franco V. La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios [Tesis doctoral no publicada]. A Coruña, España: Universidad de Coruña; 2015.
 109. Souto-Gestal A. Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia [Tesis doctoral no publicada]. A Coruña, España: Universidad de Coruña; 2014.
 110. Casuso MJ. Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud [Tesis doctoral no publicada]. Málaga, España: Universidad de Málaga; 2011.
 111. Cabanach RG, Valle A, Rodríguez S, Piñeiro I. Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*. 2010; 32:151-8.

7 ANEXOS

7.1 Inventario SISCO SV-21 de estrés académico

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)? o Si o No

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "si", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.-Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

¿Con qué frecuencia te estresa: Estresores

- 3.1 La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días
- 3.2 La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases
- 3.3 La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)
- 3.4 El nivel de exigencia de mis profesores/as
- 3.5 El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)
- 3.6 Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as
- 3.7 La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado: Síntomas

- 4.1 Fatiga crónica (cansancio permanente)
- 4.2 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)
- 4.3 Ansiedad, angustia o desesperación
- 4.4 Problemas de concentración
- 4.5 Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad
- 4.6 Conflictos o tendencia a polemizar o discutir
- 4.7 Desgano para realizar las labores escolares

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

Estrategias

- 5.1 Concentrarse en resolver la situación que me preocupa
- 5.2 Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa
- 5.3 Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa
- 5.4 Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa
- 5.5 Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione
- 5.6 Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas
- 5.7 Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa

7.2 Cuestionario de estrés académico 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. Utiliza la siguiente escala Likert respondiendo a:

Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Me pongo nervioso o me inquieto...

1. cuando me preguntan en clase
2. si tengo que hablar en voz alta en clase
3. al salir a la pizarra
4. al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo
5. al hablar de los exámenes
6. cuando tengo exámenes
7. mientras preparo los exámenes
8. cuando se acercan las fechas de los exámenes
9. si tengo que exponer en público una opinión
10. 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
11. cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)
12. cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia
13. cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias
14. cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)
15. cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer
16. cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorios entre sí
17. cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes
18. cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado
19. cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos
20. cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado
21. cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias
22. las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas
23. las asignaturas que cursamos tienen escaso interés
24. lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura
25. las clases a las que asisto son poco prácticas
26. por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado
27. por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera
28. porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado
29. por las demandas excesivas y variadas que se me hacen
30. porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos
31. por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias
32. por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas
33. por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental
34. por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas
35. porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio
36. porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario
37. porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos
38. por la excesiva carga de trabajo que debo atender
39. por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo
40. por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige
41. porque desconozco si mi progreso académico es adecuado
42. porque no sé cómo hacer bien las cosas
43. porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo
44. porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias
45. porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios
46. porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal
47. porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas
48. porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría 49. por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)
50. por la excesiva competitividad existente en clase
51. por la falta de apoyo de los profesores
52. por la falta de apoyo de los compañeros
53. por la ausencia de un buen ambiente en clase
54. por la existencia de favoritismos en clase

7.3 Cuestionario afrontamiento estrés académico A-CEA

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés.

Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. Donde:

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

1.- Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

2.- Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

3.- Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

4.- Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

5.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

6.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

7.- Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

8.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

9.- Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

10.- Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

11.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

12.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

13.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

14.- Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

15.- Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

16.- Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darles importancia a los problemas

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

17.- Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

18.- Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

19.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

20.- Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

21.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

22.- Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE

23.- Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.

NUNCA ALGUNA VEZ BASTANTES VECES MUCHAS VECES SIEMPRE