

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



Tesis Doctoral

ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA EN UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE PUERTO RICO Y SU ASOCIACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO

Autor:
JOSUÉ PACHECO CASTILLO

Málaga, 2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Josué Pacheco Castillo

 <http://orcid.org/0000-0002-3074-687X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

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

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

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





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Salud

D^a María Teresa Labajos Manzanares, Doctora en Medicina y Cirugía por la Universidad de Málaga y Catedrática de Universidad en el Departamento de Fisioterapia de la Universidad de Málaga.

CERTIFICA que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por Josué Pacheco Castillo, titulado ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PUERTO RICO Y SU ASOCIACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ha sido realizado bajo mi dirección y considero que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenido y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Málaga a 30 de octubre de 2016.

Fdo.: Ma. Teresa Labajos Manzanares



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Salud

D^a Ma Jesús Casuso Holgado, Doctora por la Universidad de Málaga y profesora del Departamento de Fisioterapia de la Universidad de Sevilla.

CERTIFICA que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por Josué Pacheco Castillo, titulado ESTRÉS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PUERTO RICO Y SU ASOCIACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, ha sido realizado bajo mi dirección y considero que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenido y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Málaga a 30 de octubre de 2016.

Fdo.: D^a M^a Jesús Casuso Holgado

DEDICATORIA

A José Ángel, ejemplo de valentía y dedicación: padre, amigo,
hermano...una inspiración...

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien es el centro de todo lo que hago, el que me da sabiduría, y fuerzas para continuar.

A mis padres Norma y Josué, siempre han estado ahí en el momento en que los he necesitado.

A la Dra. M. Teresa Labajos Manzaneros por la dirección de esta tesis y la confianza depositada en mí en todo este proceso.

A la Dra. M. Jesús Casuso Holgado por su dirección en la edición y mejora de este trabajo doctoral, sus consejos, sus recomendaciones siempre fueron atinadas para finalizar este trabajo.

A mis compañeras de estudio, en especial a Luisa, ella siempre tenía palabras de inspiración para mí.

A mi compañera de trabajo Rosalyn, por su honestidad, y su ayuda incondicional.

A mis pastores Fausto y Agnes, por sus oraciones, estas fueron determinantes para culminar esta jornada.

A mi asesora estadística, Annette, gracias por toda su ayuda.

A todos los estudiantes del Programa de Enfermería que formaron parte de este estudio y contribuyeron de manera significativa al logro de esta meta profesional.

“Adquiere la sabiduría y la inteligencia, no las olvides ni te apartes de ellas. No abandones la sabiduría, ámala, y ella te protegerá...adquiere la sabiduría, ámala y ella te engrandecerá; aférrate a ella y te honrará; te adornará con diadema de gracia la cabeza; y te obsequiará una hermosa corona.”

Salomón

INDICE DE CONTENIDOS

Primera parte: Marco teórico

Introducción.....2

Capítulo 1. El Estrés académico

- 1.1 Antecedentes Históricos y Definición del Estrés Académico.....7
- 1.2 Causas del Estrés Académico.....18
- 1.3 Variables Modificadoras del Estrés Académico.....26
- 1.4 Respuestas de los Universitarios ante el Estrés Académico.....31
- 1.5 Afrontamiento de los Estudiantes ante el Estrés Académico....37
- 1.6 Escalas de Medición del Estrés Académico.....41
- 1.7 Contexto Educativo: La Universidad.....45
- 1.8 La Universidad Privada de la zona Centro-Este de Puerto Rico.....50

Capítulo 2. Rendimiento Académico

- 2.1 Definición.....58
- 2.2 Tipos de Rendimiento Académicos.....65
- 2.3 Variables relacionadas con el Rendimiento Académicos.....66
- 2.4 Efectos del Estrés Académico sobre el Rendimiento Académico.....71
- 2.5 Medidas del Rendimiento Académico.....75

Capítulo 3. Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería

- 3.1 Introducción.....86
- 3.2 Estudios de Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería.....87

Segunda parte: Marco empírico

Capítulo 4. Justificación.....103

Capítulo 5. Objetivos.....	114
Capítulo 6. Metodología y diseño de la investigación	
6.1 Diseño.....	116
6.2 Población y muestra.....	116
6.3 Variables de la Investigación.....	118
6.4 Descripción de los Instrumentos de Medida.....	119
6.5 Recogida de Información.....	128
6.6 Estudio Estadístico.....	134
6.7 Consideraciones Éticas.....	135
Capítulo 7. Resultados	
7.1 Introducción.....	138
7.2 Descripción de la Muestra.....	138
7.3 Resultados por Objetivos Específicos del Estudio.....	142
7.4 Resultados por Objetivo General del Estudio.....	180
Capítulo 8. Discusión.....	185
Capítulo 9. Conclusiones.....	226
Capítulo 10. Limitaciones del estudio.....	230
Capítulo 11. Prospectiva.....	232
Capítulo 12. Resumen de la investigación.....	236
Referencias	240
Anexos	
1 Cuestionario de medición versión original.....	259
2 Cuestionario adaptado para Puerto Rico.....	270
3 Resultados de adaptación de cuestionario a Puerto Rico.....	285

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estresores académicos.....	25
Tabla 2. Selección de cuestionario.....	44
Tabla 3. Descripción sociodemográfica de muestra de estudiantes de enfermería (n=168).....	139
Tabla 4. Descripción de experiencia académica de muestra de estudiantes de enfermería (n=168).....	141
Tabla 5. Clasificación de las premisas E-CEA, Estresores académicos.....	146
Tabla 6. Clasificación de las premisas R-CEA, Respuesta al estrés.....	146
Tabla 7. Clasificación de las premisas A-CEA, Estrategias de afrontamiento.....	147
Tabla 8. Estudio de fiabilidad E-CEA, Estresores académicos.....	149
Tabla 9. Estudio de fiabilidad R-CEA, Respuesta al estrés.....	150
Tabla 10. Estudio de fiabilidad A-CEA, Estrategias de afrontamiento.....	151
Tabla 11. Análisis descriptivo de E-CEA en muestra de estudiantes de enfermería (n=168).....	154
Tabla 12. Análisis descriptivo de R-CEA en muestra de estudiantes de enfermería (n=168).....	155
Tabla 13. Análisis descriptivo de A-CEA en muestra de estudiantes de enfermería (n=168).....	156
Tabla 14. Análisis descriptivo de dimensiones del E-CEA en muestra de estudiantes de enfermería por grado académico.....	157
Tabla 15. Prueba t de Student Dimensiones de E-CEA por grado académico de la muestra de estudiantes de enfermería.....	158

Tabla 16. Análisis descriptivo de subescalas del CEA en muestra de estudiantes de enfermería por grado académico.....	160
Tabla 17. Prueba t de Student Subescalas del CEA por Grado Académico de la muestra de estudiantes de enfermería....	160
Tabla 18. Análisis descriptivo de Dimensiones del E-CEA en muestra de estudiantes de enfermería por año académico.....	162
Tabla 19. Prueba ANOVA Dimensiones E-CEA de Estresores Académicos por año académico de la muestra de estudiantes de enfermería.....	164
Tabla 20. Prueba de Scheffé de dimensiones E-CEA de Estresores Académicos.....	166
Tabla 21. Prueba ANOVA Dimensiones R-CEA de Respuestas al Estrés por año académico de la muestra de estudiantes de Enfermería.....	171
Tabla 22. Prueba ANOVA de dimensiones A-CEA de Estrategias de Afrontamiento por año académico de la muestra de estudiantes de enfermería.....	172
Tabla 23. Prueba de Scheffé Dimensión Irascibilidad de R-CEA de Respuestas al Estrés y de la Dimensión Búsqueda de Apoyo de A-CEA de Estrategias de Afrontamiento.....	173
Tabla 24. Análisis descriptivo del rendimiento académico de la muestra de estudiantes de universidad privada (n=168).....	175
Tabla 25. Distribución de la muestra de estudiantes de enfermería por variables de rendimiento académico.....	176
Tabla 26. Matriz de Coeficientes de Correlación Pearson entre las dimensiones de E-CEA y las variables de rendimiento académico de la muestra de estudiantes de enfermería.....	177
Tabla 27. Matriz de Coeficientes de Correlación Pearson entre las puntuaciones globales de las subescalas del CEA y las variables de rendimiento académico de la muestra de estudiantes de enfermería.....	179

Tabla 28. Resultados ANOVA de Regresión Lineal Múltiple de Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Promedio Académico en la muestra de estudiantes de Enfermería.....	181
Tabla 29. Coeficientes de Regresión para Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Promedio Académico en la muestra de estudiantes de enfermería.....	182
Tabla 30. Resultados ANOVA de Regresión Lineal Múltiple de Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Tasa de Rendimiento en la muestra de estudiantes de enfermería.....	183
Tabla 31. Coeficientes de Regresión para Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Tasa de Rendimiento en la muestra de estudiantes de enfermería.....	184

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Medida en que carrera elegida cumple con expectativas del estudiante.....	142
Gráfico 2. Puntuaciones medias dimensiones Deficiencias metodológicas del profesorado e Intervenciones en público del E-CEA, por año académico.....	167
Gráfico 3. Puntuaciones medias dimensiones Malas relaciones sociales en el contexto educativo y Falta de control sobre el propio rendimiento académico del E-CEA, por año académico.....	168
Gráfico 4. Puntuaciones medias dimensiones Baja autoestima académica y Exámenes del E-CEA, por año académico.....	169
Gráfico 5. Puntuaciones medias dimensión Imposibilidad de participar en las decisiones académicas del E-CEA, por año académico.....	170

Primera parte: Marco teórico

Introducción

El estrés es la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional de la persona y por ende su rendimiento físico y académico. El estrés va generándose con el paso del tiempo, debido a las distintas tensiones que experimentan los individuos y a las que se ven enfrentados diariamente, por ello todos nos encontramos expuestos constantemente a nuevos escenarios y ambientes, los cuales hacen que los seres humanos tengan que esforzarse cada vez más para adaptarse a ellos (Mendoza, L., Cabrera Ortega, E., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E. & Saucedo Hernández, R., 2010).

Uno de esos ambientes a los cuales nos enfrentamos es la universidad, para aquellos estudiantes universitarios que han podido escalar este nivel. Con ello se establecen nuevos retos y demandas de adaptación necesarias para lidiar con el estrés que puede provocar el ambiente universitario. A este tipo de estrés se le conoce como el estrés académico. Este se ha clasificado como un problema de salud muy común entre los estudiantes, a pesar de esto, no se ha estudiado lo suficiente, especialmente cuando el estudiante se encuentra con un ambiente altamente competitivo globalizado que demanda un nivel de ejecutoria apropiada para poder mantenerse como parte de un programa académico o facultad. Las exigencias mínimas de los programas académicos cada vez se hacen más

fuerzas y elevadas, tanto para la entrada a los programas, como para otorgar un grado académico.

Los programas relacionados con las ciencias se han distinguido por ser unos rigurosos, especialmente aquellos donde los egresados del mismo tienen que manejar directamente la salud de las personas. Uno de estos programas es el de enfermería. La profesión de enfermería por ser una altamente competitiva se espera que sus egresados obtengan las competencias suficientes para poder ejercer la profesión una vez completen un grado con cierto promedio académico y una reválida para ejercer la profesión. Enfermería es un campo de estudio bien competitivo y en la actualidad ha aumentado esta exigencia ante el aumento de los programas de enfermería en Puerto Rico y la saturación de este profesional en el campo de empleo. Este panorama hace que las instituciones de salud (empleadores) puedan seleccionar aquellos que mejor ejecuten los exámenes de entrada y entrevista a las diferentes posiciones existentes y le permite a la administración de los hospitales a seleccionar los mejores dentro de una gama de posibles prospectos.

Es decir, la enfermería hoy en día se desarrolla en una sociedad orientada al éxito, en la cual no es imposible escapar de la competencia y del deseo de triunfar. Sufrimos estrés porque hemos evolucionado mucho desde los tiempos cuando se podían resolver las situaciones estresantes peleando o huyendo. La tensión y frustración resultante producen más estrés y se

inicia un círculo vicioso que puede provocar una enfermedad física y mental (Mendoza, L. y cols., 2010).

Desde esta perspectiva el estudiante de enfermería, por ser Puerto Rico un territorio de los Estados Unidos, se enfrentan a constantes cambios curriculares, exigencias estatales (Puerto Rico) y nacionales (Estados Unidos) a las cuales se tienen que ajustar. Los Programas acreditados a nivel nacional gozan de prestigio y de exigencias distintas a los que solo tienen acreditación estatal.

Nuestra tesis doctoral se desarrolla para investigar los niveles de estrés académico, los efectos del estrés académico percibido, en las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de una Escuela de Ciencias de Enfermería de una universidad privada, en el Centro-Este, Puerto Rico. El programa bajo estudio es uno acreditado a nivel nacional, así que los estudiantes de enfermería necesitan adoptar diferentes estrategias de afrontamiento distintas a la escuela superior para superar con éxito las nuevas exigencias y demandas que tienen los programas acreditados a nivel nacional. A veces los estudiantes de enfermería carecen de estas estrategias de lideio, los que los expone a riesgo de sufrir de estrés académico (Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C., 1996).

Para ello, este trabajo de investigación se estructura en dos partes. La primera parte, Marco teórico, consta de tres capítulos donde se contextualiza el tema de investigación. El capítulo uno titulado El estrés académico, se divide en 8 secciones: Antecedentes Históricos y Definición del Estrés Académico, Causas del Estrés Académico, Variables Modificadoras del Estrés Académico, Respuestas de los Universitarios ante el Estrés Académico, Afrontamiento de los Estudiantes ante el Estrés Académico, Escalas de Medición del Estrés Académico, Contexto Educativo: La Universidad, La Universidad Centro-Este de Puerto Rico. El Capítulo 2, titulado, Rendimiento Académico está dividido en 5 secciones: Definición, Tipos de Rendimiento Académicos, Variables relacionadas con el Rendimiento Académicos, Efectos del Estrés Académico sobre el Rendimiento Académico, Medidas del Rendimiento Académico. Mientras que el Capítulo 3, Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería está dividido en 2 secciones, dirigido a identificar las investigaciones relacionadas con el tema y la enfermería: Introducción, Estudios de Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería.

La segunda parte, Marco empírico, contextualiza la metodología científica utilizada en el estudio y los resultados que emanan de la aplicación de dichos métodos durante la investigación, la misma se estructura en 7 capítulos. Esta parte comienza con el Capítulo 4, titulado Metodología de la investigación, el cual a su vez presenta la Justificación, Objetivos, Método, Diseño, Población, Variables de la investigación, Descripción de

los instrumentos de medida, Recogida de datos, Estudio estadístico, Consideraciones Éticas. El Capítulo 5 presenta los Resultados. En este se encuentran las Variables descriptivas, Variables de resultados, Estudio descriptivo del Estrés Académico Percibido, Análisis de diferencias, en los factores y su conjunto, del Estrés Percibido en función del género, Estudio descriptivo del Rendimiento Académico, Análisis de diferencias en los ítems del Rendimiento Académico en función del género, Relación entre Estrés Percibido y Hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje, Relación entre Estrés Percibido y Rendimiento Académico, Relación entre Hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje y Rendimiento Académico. En el Capítulo 6, se presenta la Discusión en relación a los objetivos planteados. En el Capítulo 7, las Conclusiones del estudio. En el Capítulo 8 se presentan las Limitaciones del estudio, dichas limitaciones, se exponen críticamente enfatizando algunas sugerencias de mejora. El Capítulo 9, titulado Prospectiva, detalla las futuras líneas de investigación en las que sería interesante avanzar en próximas investigaciones. Finalmente, en el Capítulo 10, Resumen de la investigación, se resume toda la tesis doctoral, añadiéndose en la parte final de la misma las referencias bibliográficas utilizadas, y los anexos, respectivamente.

Capítulo 1. El estrés académico

1.1 Antecedentes históricos y definición del estrés académico

Sabemos que el estrés siempre ha existido en el mundo desde el mismo surgimiento de la humanidad. En el hombre primitivo se presentaba en dos alternativas, luchar o huir, cualquiera de estas dos le permitía liberar la energía para responder al peligro. Es decir, que de acuerdo a esta concepción el objetivo de la reacción del cuerpo ante el estrés era movilizar los recursos energéticos del ser humano para poder prepararle al esfuerzo físico y permitirle responder al peligro mediante la lucha o con la huida. Las causas del estrés eran el hambre, frío y necesidad para defenderse, esto según expresa, Claude Bernard en el siglo XIX (1860), el cual pensaba que lo característico del estrés eran los “estímulos estresores” o “situaciones estresantes”, los cuales se derivaban de los medios internos del ser humano para mantener la homeostasis. Luego a principios del siglo XX, Walter Cannon (1915), afirmaba que lo importante era la “respuesta fisiológica” y “conductual” característica que manifestaran los individuos, concepción que lo situaba en una visión de respuestas internas de los seres vivos para mantener las condiciones físicas adaptativas apropiadas para mantener el equilibrio y luchar contra toda adversidad (Martín Monzón, I.M., 2006).

Desde entonces, el término estrés se ha convertido en un vocablo habitual de nuestra sociedad actual y constituye una de las experiencias vitales más comunes y conocidas, sin embargo, es un término difícil de definir. Es un concepto complejo, extremadamente vigente e interesante, del cual no existe consenso en su definición (Fernández Martínez, M.E., 2009). Ha sido tema de estudio en las últimas cuatro décadas, y es que tal experiencia interfiere en el comportamiento humano y en su salud (Casuso Holgado, M.J., 2011).

Sin embargo, no fue hasta 20 años más tarde en el siglo XX en el cual se descubrió el mecanismo psico-fisiológico del estrés por el Dr. Hans Selye, el cual se considera como el pionero científico del estrés, como se conceptualiza en la actualidad. En el 1935 Hans Selye, de la Universidad McGill de Montreal, hizo un descubrimiento accidental que lo lanzó a una carrera que duraría toda su vida y que le hizo concebir la idea de la reacción general de alarma. Selye, tratando de descubrir si había otra hormona sexual además de las ya conocidas, encontró tres cambios consistentes en todas las ratas estudiadas, a saber: (1) aumento en el volumen (hipertrofia) de las glándulas suprarrenales, (2) órganos linfáticos encogidos (atrofia) y (3) úlceras gastrointestinales sangrantes. Eventualmente, concluyó que estos tres cambios eran un síndrome (un grupo de signos y síntomas que ocurren juntos y que son característicos de una enfermedad particular) de lesión. Fue Selye, quien luego de más

de 15 años de investigaciones definió el estrés en el 1950 como “una reacción del organismo frente a las demandas del entorno” (Selye, H., 1956).

Durante la segunda mitad del siglo XX, el estrés comenzó a incluirse en la categoría de lo cotidiano, lo que implica que se puede generar en cualquier contexto. Para que esto suceda solo es necesaria la presencia de un estímulo estresante –también denominado estresor–, que dará lugar a una respuesta o reacción.

Algunos autores abordaron la génesis del estrés con dos propuestas que difieren en el orden de los sucesos: la de Schachter & Singer (1962, citado en Arribas Marín, J. 2011), de acuerdo con la cual el estímulo ambiental produce una activación fisiológica, a la que le sigue la evaluación cognitiva de los cambios producidos y la consiguiente emoción; y la de Beck (1967) o Ellis (1975), según la cual el estímulo ambiental produce una evaluación cognitiva negativa, a la que le sigue una activación fisiológica y la consiguiente emoción dolorosa, por lo que el procesamiento cognitivo ante el estímulo es el que genera la emoción. La inclusión de las emociones en el fenómeno del estrés originó una visión cognitiva del mismo; en esta visión, Richard Lazarus incluyó el estudio de los significados a partir de la evaluación de las situaciones o acontecimientos que realiza el sujeto. Dichos significados pueden dar lugar a la percepción de situaciones amenazadoras que desencadenarían una segunda evaluación centrada en

los recursos y alternativas de que la persona dispone para iniciar distintas estrategias de afrontamiento como respuesta para la adaptación (Arribas Marín, J., 2011).

Desde entonces se ha conceptualizado el estrés de distintas formas: como respuesta, como estímulo o como proceso. Así Holmes & Rahe entienden el estrés como un estímulo variable independiente o carga que se produce sobre el organismo, generando malestar, de tal forma que, si se sobrepasan los límites de tolerancia, el estrés comienza a ser insoportable, apareciendo entonces los problemas psicológicos y físicos. Lazarus & Folkman, desde el enfoque del estrés como proceso, lo definen como “una relación transicional entre la persona y el entorno que es evaluado por ésta como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su homeostasis y bienestar”; dándose así una interacción dinámica de dos procesos básicos: la valoración cognoscitiva que cada persona hace sobre las demandas ambientales y las estrategias de afrontamiento con que cuenta para hacer frente a esas demandas. El estrés está considerado como el resultado de la incapacidad del individuo de hacer frente a las demandas del ambiente, a diferencia de la ansiedad que sería la reacción emocional ante una amenaza manifestada a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional. La ansiedad constituye la principal respuesta emocional asociada al estrés (Mendoza, L. y cols., 2010).

Una de las poblaciones vulnerables al estrés son los jóvenes. De acuerdo a Mendoza, L. y cols. (2010) el 80 por ciento de las enfermedades en los jóvenes están asociadas con el estrés. En este sentido, se ha observado que el estrés presenta respuestas de afrontamiento de acción suicida y en el mejor de los casos el estudiante presenta estados de ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones del sueño y en la ingesta de alimento, tendencia que ocurre mayormente en estudiantes universitarios que sufren del fenómeno conocido como estrés académico. El estrés académico de los universitarios es un tema reciente de investigación, el cual ha cobrado interés al relacionar el mismo con las dificultades que presentan los estudiantes para culminar sus estudios.

Las universidades en Puerto Rico, como medida de éxito deben garantizar una matrícula apropiada, retener a sus estudiantes y mantener una tasa de graduación aceptable y un pase de reválida (aquellas profesiones que aplique) para las agencias acreditadoras y para la aprobación de fondos federales provenientes de los Estados Unidos, ya que la educación superior se subvenciona a través de becas para la adquisición de un grado universitario a nivel sub-graduado (Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, 2010). A tales efectos, las universidades han desarrollado programas de ayuda al estudiante que permitan garantizar que los mismos puedan superar sus dificultades académicas y poder así completar su grado académico. Una de las dificultades académicas más comunes a las cuales se enfrenta el estudiante universitario es el estrés académico y se

ha comprobado que este afecta su ejecutoria académica, estrategias de aprendizaje y su nivel de compromiso con sus estudios (Casuso Holgado, M.J., 2011). A pesar de estos esfuerzos realizados por las universidades para retener y ayudar a los estudiantes que presentan problemas de rezago académico no se le ha dado la importancia que amerita el tema sobre los efectos del estrés académico. El ingresar a una institución educativa, mantenerse como alumno regular y poder egresar de ella suele ser una experiencia que muchos alumnos consideran estresante, sin embargo, la importancia que se le brinda a este fenómeno en el discurso estudiantil, e inclusive en el discurso oficial de las instituciones, no ha sido acompañada, como debiera de ser (Barraza Macías, A., 2007).

Sabiendo que los estudiantes universitarios en su mayoría son jóvenes o adolescentes en su etapa tardía, fases que coinciden con los cambios que se producen en el desarrollo al final de la adolescencia hace que se aumente la tensión entre esta población al tratar de adaptarse a las continuas demandas fisiológicas y sociales que le exige el estar creciendo y concurrentemente estar matriculado en una universidad. El acceso a la Enseñanza Superior los jóvenes se enfrentan a numerosos desafíos, como la separación de la familia y de los amigos y las exigencias de mayor autonomía. Esto requiere de acciones de parte del estudiante que le permitan adaptarse ante el nuevo contexto universitario, el cual se ha conceptualizado como un proceso complejo y multidimensional, que



implica múltiples factores tanto de naturaleza personal como de naturaleza contextual. Parte de sus años de juventud el estudiante lo dedica a sus estudios universitarios, lo que supone que mientras crece y madura a nivel fisiológico, mental y social, también lo hace a nivel cognitivo adquiriendo una carrera en un ambiente sumamente hostil y competitivo (Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A.M. & Almeida, L.S., 2006).

Los tiempos han cambiado y con ello el ambiente universitario donde se encuentran los estudiantes. Anteriormente, hubo tiempos en los que el estudiante universitario era un "bien" escaso para las sociedades, ya que solamente la universidad era un privilegio de pocos. Hoy en día los grados universitarios proliferan, y la universidad como institución ha recorrido un largo camino. El cambio de la universidad de "élite" (tanto social como institucional) a la universidad de "masas" ha introducido algunos elementos potencialmente provocadores de estrés. De ellos, sin duda, uno de los más relevantes es el de la competitividad. Son muchos los estudiantes y no tantas las oportunidades del mercado laboral. Ello hace que ser "de los mejores" sea un objetivo que los estudiantes (sobre todo los de los últimos cursos) se plantean por encima incluso de la adquisición de conocimientos. Por otro lado, la exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones más bajos del sistema educativo no siempre ayudan a la adaptación natural del estudiante al ámbito universitario (Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C., 2000).

Es relevante mencionar que existen grupos de estudiantes más vulnerables que otros al estrés académico, entre los que se destacan el grupo de estudiantes que ingresa por primera vez en la institución universitaria. Así, con la entrada al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno. Esto, en muchos casos, trae consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. Sin embargo, una gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan unas conductas académicas que son inadecuadas para las nuevas demandas (Casuso Holgado, M.J., 2011).

Fisher (citado por Casuso Holgado, M.J., 2011) considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario, provocando en el estudiante lo que se conoce como estrés académico. Este fenómeno, aunque parece ser común en los estudiantes, su definición ha sido una controversia, porque al igual que

ocurre con el concepto estrés, el estrés académico se ha definido de diferentes maneras.

Podríamos definir el estrés académico como aquél que se produce relacionado con el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores - recordemos los problemas de ansiedad a hablar en público o el llamado Síndrome de *Burnout*, o el estrés informado por los profesores en el abordaje de sus tareas docentes- como a estudiantes. Incluso, dentro de éstos, podría afectar en cualquier nivel educativo. No obstante, por lo apuntado anteriormente, nos vamos a centrar en el estrés académico de los estudiantes universitarios estando interesados, en principio, en el conocimiento de aquellas situaciones que lo producen en mayor medida y en la intensidad, magnitud y tipo de manifestación – respuesta - psicológica que provoca. Nuestro objetivo, en última instancia, es claramente interventivo representando éstos los primeros pasos en la formulación y diseño de intervenciones eficaces (Polo, A., Hernández, J.M. & Poza, C., 2000).

Casuso Holgado, M.J. (2011) define estrés académico como todos aquellos factores o estímulos del ambiente organizacional educativo (eventos, demandas, etc.) que presionan o sobrecargan de algún modo al estudiante. En concreto, nosotros nos centraremos en el medio universitario, analizando como posibles fuentes de estrés aspectos tales como los exámenes y evaluaciones, el rendimiento académico, las

relaciones sociales, la sobrecarga de trabajo, metodología docente o la falta de control sobre el propio entorno educativo. Podemos decir así, que el sujeto evalúa diversos aspectos de su entorno educativo como amenazas o retos, como demandas a las que puede responder adecuadamente o para las que cree no tener los recursos necesarios, como factores que están o no bajo su control, etc. Sin embargo, no todos los estudiantes universitarios padecen estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación, así como de la propia situación a la que nos refiramos. Es decir, cómo un individuo responde a los acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal de dicho individuo como de la situación en la cual dichos acontecimientos suceden.

En toda actividad de tipo educativa el estrés está asociado, en mayor o menor medida con el proceso enseñanza-aprendizaje afectando a los estudiantes en su estado emocional, en su salud y en sus relaciones personales. Este estrés relacionado con el contexto educativo es el que denominamos estrés académico, el cual se manifiesta tanto en el aula como en el estudio individual. Por lo tanto, el estrés es una reacción que experimentan los estudiantes con mucha frecuencia cuando nuestros sentidos detectan una situación de tensión. A menudo los estudiantes universitarios experimentan en su organismo situaciones que pueden causar estrés y de no solucionarlo podrían repercutir negativamente en

nuestras vidas. Podríamos, entonces, definir el estrés académico como la atención provocada por situaciones agobiantes en el ámbito educativo, el cual se manifiesta de diferentes modos (Corado Urizar, A.J., 2013).

En este fenómeno existen diferentes factores que debemos de señalar con claridad ya que la variabilidad de factores es lo que complica el estudio y la comprensión objetiva de este fenómeno multifactorial, que sin lugar a dudas es un fenómeno que se repite en cualquier entorno académico. Los factores principales son los diferentes estímulos negativos que el estudiante en general, experimenta en el entorno académico. Un ejemplo claro es la preocupación y ansiedad que todo estudiante experimenta por la expectativa de sus notas finales, es decir la preocupación constante de aprobar con buena nota. Es un factor muy estresante para los estudiantes. Otro factor es el excesivo trabajo que tienen que realizar los estudiantes en sus casas, después de la preocupación de las clases el estudiante se debe de preocupar de las actividades académicas para casa, el tiempo no es suficiente y el estudiante tiene que doblar o triplicar la carga de estudio para cumplir con los programas académicos. Y se complica más aun el estrés del estudiante cuando se acerca la temporada de exámenes aun y con toda esa sobre carga académica el estudiante hace un sobre esfuerzo para retener un poco de información para resolver el examen que se avecina (Corado Urizar, A.J., 2013).

La vida del estudiante en general en cualquier parte del mundo es igual de estresante pero cada estudiante percibe su propio estrés de manera diferente también depende de otros factores como el auto concepto académico, es decir el cómo se percibe el estudiante así mismo y con respecto a su exterior otros factores socio- económico también son determinantes en la percepción subjetiva del estrés. Y cada estudiante controla o no controla su estrés y aquí se determinan las consecuencias o los efectos del estrés. Los efectos psicológicos son inmediatos tal como la angustia, la irritabilidad y el cansancio son solo algunos efectos inmediatos del estrés académico. Pero el estrés académico es acumulativo es decir el tiempo pasa y las presiones aumentan y luego entonces aparecen otros efectos más serios sobre la salud del estudiante que se han acumulado como gastritis, colitis nerviosa, úlceras y en casos serios la fatiga crónica y la depresión (Corado Urizar, A.J., 2013).

1.2 Causas del estrés académico

El estrés académico es un gran problema, para los estudiantes universitarios de hoy en día, y especialmente los que están en carreras que requieren un alto conocimiento en varias áreas y, por ende, resulta realmente intensivo estudiarlas (Pulido Rull, M., Serrano Sánchez, M., Valdéz Cano, E., Chávez Méndez, M., Hidalgo Montiel, P. & Vera García, F., 2011). Este se debe a diferentes factores conocidos como intrínsecos

como extrínsecos. Los intrínsecos son los que surgen del mismo estudiante, como lo son la personalidad, el ambiente en que vive, los hábitos de estudio, el tipo de inteligencia, entre otros. Mientras que los extrínsecos tienen que ver con la carrera de estudio, el ambiente de la universidad, el método o estrategias de enseñanza, relaciones con compañeros y profesores, entre otras (Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bages, N. & de Pablo, J., 2008).

Corado Urizar, A.J. (2013) menciona una lista de posibles causas del estrés académico, las cuales se detallan a continuación:

- Competitividad grupal y entre compañeros: algunos compañeros de clase se ven amenazados entre ellos, por las intervenciones en clase o por las calificaciones que estos obtienen. En ocasiones los estudiantes rezagados o amenazados pueden crear más problemas y estrés si el estudiante no sabe manejar estos conflictos con sus compañeros de aula.
- Realización de un examen: cuando el estudiante sabe que no ha estudiado, tendrá un estrés inmenso, sin embargo, muchas veces saber que su calificación depende de un examen particular, puede ser que el estrés sea mayor hasta llegar a bloquear al estudiante.
- Sobrecarga de tareas: acumulo de muchos trabajos que harán que el estudiante no pueda terminarlos todos o si los termina, quedan por

debajo de las expectativas del profesor o del curso. El estrés comenzará a acumularse, así como los trabajos.

- Exposición de trabajos en clase: esto se refiere a las presentaciones orales, si hablar en público no es una la fortaleza del estudiante, este tiene que tener cuidado con el estrés a la hora de exponer sus trabajos, ya que esta ansiedad extrema, hará que se olvide de su tema o parte de este.
- Intervenciones en el aula: esto se refiera a la participación diaria en clase, el estudiante por temor a equivocarse o a participar en el aula por la calificación que pueda recibir, también detona este sentimiento de estrés. Esto puede ocurrir al responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, entre otros.
- Ambiente físico desagradable: si el aula no es la adecuada, no posee los equipos didácticos, o carece de ventilación e iluminación apropiada, el estudiante puede desmotivarse, lo que resulta en calificaciones bajas, y crecerá su ansiedad. Además, las universidades con poco ambiente acogedor, de tipo "campus", donde no hay espacios verdes de esparcimiento para el estudiante, suelen ser ambientes estresantes para alguno de ellos.
- Sobrecarga académica: Excesivo número de créditos o cursos, trabajos obligatorios, entre otros, no necesariamente ayudan al estudiante a culminar con prontitud la carrera del estudiante o a

obtener buenas calificaciones, ya que abarcar mucho significará tener menos tiempo y la consecuencia será estresante para el estudiante

- Demasiados alumnos en un aula: esto tiene relación con el medio ambiente en el que está el estudiante, también se le conoce como la masificación del aula, donde el estudiante que suele padecer de miedo a estar rodeado de mucha gente le aumenta su estado de ansiedad, además los profesores no tendrán el tiempo suficiente para atender sus necesidades particulares, convirtiéndose el ambiente en uno que se percibe altamente estresante y que puede afectar la salud del estudiante.
- Poco tiempo para presentar los trabajos: muchas veces los trabajos o exámenes sorpresas sitúan al estudiante en un escenario de difícil manejo y se desatan estresores que afectan la ejecutoria del estudiante.
- Problemas o conflictos con los compañeros de clase o profesores: para los estudiantes, si tener problemas con los compañeros es malo, estar de malas con su profesor es aún peor. Existen casos en que los profesores en vez de ayudar al alumno, lo intimidan y esto contribuye al estrés.

Otra lista de posibles causas es mencionada por Castaño, E., Gallón, S, Gómez, K. & Vásquez, J. (2007), la cual se detalla a continuación:

- Exceso de responsabilidad: en ocasiones a los estudiantes se le obliga o pertenecen de manera voluntaria a comités, asociaciones que le restan el tiempo de estudios, lo que suele ser estresante para ellos.
- Interrupciones del trabajo: se trata de la falta de concentración ante una tarea asignada, quizás la biblioteca es el mejor lugar para estudio, pero no el más cómodo para un estudiante, este al seleccionar la casa, o un lugar apartado en la universidad o salón, recibe llamadas, visitas inesperadas que lo atrasan en sus tareas y lo hace vulnerable a sufrir de estrés.
- Visitar la oficina o despacho del profesor en horas de tutorías: algunos estudiantes son citados para tutorías, o el curso le exige que visiten al profesor a su oficina para recibir asesoría sobre un trabajo. Este evento puede ser estresante para el estudiante al encontrarse solo con su profesor, donde debe demostrar sus debilidades y fortalezas del tema a discutir y puede quedar expuesto y ser vulnerable a las críticas, señalamientos o interrogatorio del profesor.
- Falta de incentivos: la motivación puede ser una parte importante para el éxito académico de los estudiantes, ambientes hostiles, exigentes, y carentes de apoyo, refuerzo positivo puede resultar en uno muy poco alentador y estresante para el estudiante.

- Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas: a veces los estudiantes están involucrados en actividades extracurriculares que exigen su presencia y puede resultar en la falta de tiempo para la realización de las tareas de los cursos, en ocasiones las tareas son tan complejas que el tiempo asignado no es suficiente para algunos estudiantes, esto puede significar en pocas horas de descanso, y niveles de ansiedad elevados.
- Problemas o conflictos con los asesores: estos problemas a los que se refiere son aquellas oficinas, programas o servicios de apoyo al estudiante. El estudiante en ocasiones tiene problemas con el personal no docente, pero esto afecta su estado de ánimo y dificulta su ejecutoria en la universidad.
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas: los trabajos en su mayoría en un curso son obligatorios y equivalen una calificación en clase, la búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, entre otros, para cumplir con los requisitos de un curso pueden ser una fuente de estrés para los estudiantes.
- Las evaluaciones: los tipos de evaluación son diversos, no son solo exámenes a los que se exponen los estudiantes, pueden exponerse a monografías, proyectos de investigación, análisis de un libro, resumir una noticia, la variedad puede ser inmensa, dichas exigencias son por curso, y por lo regular no son homogéneas, es decir, que al estudiante no se le evalúa de la misma manera en un

curso y otro, lo que supone confundirlo o sufrir de estrés al exponerse a la diversidad de criterios.

- La tarea de estudio y la clase de trabajo que se solicita: en ocasiones las exigencias de un programa a otro (carrera) suelen diferir, se ha señalado que los programas de medicina y carreras relacionadas suelen ser exigentes y fuertes para los estudiantes, lo que resulta en una carga emocional adicional para cumplir con las competencias requeridas en la profesión seleccionada. Para mantenerse como parte de una facultad, programa o carrera los estudiantes anualmente o por semestre deben completar unos criterios y trabajos donde demuestre sus competencias y el privilegio de pertenecer a ese grupo seleccionado de alumnos.
- Trabajar en grupo: en ocasiones los trabajos grupales para algunos estudiantes con falta de destrezas interpersonales suelen ser bien estresantes, la lucha de poderes, la no delegación de tareas y el perfeccionismo suelen afectar este tipo de trabajos grupales, y resulta en un estrés adicional para los estudiantes vulnerables al mismo.

A continuación, Oliveti, S. A. (2010) cita a Barraza, A. (2003) y a Polo, Hernández & Pozo (1996) los cuales sintetizaron un conjunto de Estresores que pueden ser identificados como propios del ámbito educativo (Tabla 1). En dicha tabla se puede apreciar las diferencias planteadas por cada autor



respecto a los estresores educativos más comunes a los cuales se enfrenta el estudiante universitario.

Tabla 1. Estresores académicos.

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Pozo (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobrecargas de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
Interrupciones del trabajo	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías
Ambiente físico desagradable	Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Masificación de las aulas
Falta de incentivos	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con los asesores	Competitividad entre compañeros
Problemas o conflictos con tus compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipo de trabajo que se te pide	Trabajar en grupo

Fuente: Barraza, 2008 en *Olivetj, S. A. (2010)*

De acuerdo al cuadro presentado, se puede decir que no hay grandes diferencias en cuanto a los estresores señalados por uno y otro autor. Ni por autores expertos en la materia como lo son: Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, M. (2001); García Muñoz, F. (2004); Navarro, M. & Romero, D. (2000); Al Nakeeb, Z., Alcázar Palomares, J., Fernández Jiménez-Ortiz, H., Malagón Caussade, F., Molina

Gil, B. (2002); González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M.M. & Bernabeu Verdú, J. (2002); Mancipe, M. del P., Pineda, M.F., Jagua Gualdrón, A., Páez, O.G., Ospina, J.A. & Cárdenas, R. (2005); Zupiria Gorostidi, X., Uranga Iturriotz, M.J., Alberdi Erize, M.J. & Barandiaran Lasa, M. (2003); Martín Monzón, M. (2007). Estos autores mencionados en su mayoría coinciden con la lista presentada, lo único que difieren es en el orden en que afecta a los estudiantes, ya que los efectos del estrés son individuales y se vieron afectados por las variables moduladoras, según el tipo de estudio y población seleccionada.

1.3 Variables modificadoras del estrés académico

Como ya se ha indicado al conceptualizar el estrés académico, son muchos los factores que pueden modular las relaciones entre las fuentes, las experiencias subjetivas y los efectos y consecuencias de este tipo de estrés. Estos factores o variables moduladoras del estrés pueden ser clasificados en cuatro grupos: a) variables biológicas; b) variables psicosociales; c) variables psico-educativas; d) variables socioeconómicas (Casuso Holgado, M.J., 2011).

Las variables moduladoras biológicas consideradas con más frecuencia en las investigaciones relacionadas con el tema de estrés académico sin duda con la edad y el género. El género femenino aparece asociado a un mayor

riesgo de sufrir trastornos ansioso-depresivos en estudiantes universitarios en comparación con el género masculino (Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J., 2009). De igual forma, se ha asociado a mayores niveles de estrés académico percibido y respuestas de estrés en las estudiantes mujeres que en los estudiantes varones (Loureiro E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R. & Ferreira, M.A. 2008; Michie, F., Glachan, M. & Bray, D.E., 2001; Misra, R. & Castillo, L., 2004). No obstante, existen estudios que parecen contradecir lo anterior, donde señalan que el género femenino no parece estar asociado a una mayor percepción de estresores académicos, o que no existen diferencias significativas entre estudiantes varones o féminas (Jones, J.M. & Frydenberg, E., 1999; Huan, V.S., See, Y.L., Ang, R.P. & Har, C.W., 2006; Matheny, K.B., Roque-Tovar, B.E. & Curlette, W.L., 2008).

El curso académico y la edad aparecen frecuentemente descritos como variables moduladoras del estrés siendo el primer curso un factor de riesgo en la percepción de estresores académicos. Es decir, que los estudiantes durante el periodo de adaptación al contexto universitario en su primer año, están más a riesgo de sufrir estrés académico, y parece existir una tendencia en poder lidiar con el estrés a medida que el estudiante avanza en su carrera académica, lo que sirve de atenuante a percibir este fenómeno como uno menos amenazante a medida que se avanza de curso académico (Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C., 1996; Marty, M., Lavin, G.M., Figueroa, M.M., Larrain de la C.D. & Cruz, M.C. (2005); Struthers,

C.W., Perry, R.P. & Menec, V.H., 2000; Michie, F., Glachan, M. & Bray, D.E., 2001).

Además, de los aspectos biológicos como la edad y el género, existen factores moduladores del estrés académico de carácter psicosocial y psicoeducativo. La literatura evidencia citada por Casuso Holgado, M.J. (2011), una correlación inversa entre los niveles de auto-concepto académico y autoestima y estrés, tanto en períodos de evaluación o sin estos, es decir, que ambos conceptos aparecen como factores protectores tanto del estrés académico como de aquellos trastornos psicofisiológicos asociados al mismo (Martín, C., 2007; Ni Liu, Hua Lu, Wang & Yan, 2010; Michie, F., Glachan, M. & Bray, D., 2001; Rayle, A.D., Arreondo, P. & Robinson Kurpius, S.E., 2005).

Igualmente, existen variables moduladoras del estrés académico que se relacionan con las creencias motivacionales sobre la propia eficacia que perciben los estudiantes. Estas han sido descritas como claves tanto en la aparición de respuestas de estrés como en el proceso de valoración y afrontamiento del mismo. La tendencia observada es que existe una relación inversa entre niveles de autoeficacia, la percepción de estresores y respuestas al estrés. De igual forma, se establece una relación positiva entre los niveles de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento activo empleadas por los estudiantes universitarios, es decir, que una

autoeficacia elevada de parte del estudiante puede ayudarle adaptarse a las demandas educativas y muy probable a experimentar el éxito académico (Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & García, M., 2010). Esta variable tiene, por tanto, relevancia no solo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar (Casuso Holgado, M.J., 2011).

Los compromisos o metas de los estudiantes, entendidos como las razones o motivos que les mueven, también parecen mediar en la percepción del estrés. Estudiantes universitarios motivados, o comprometidos con sus estudios, tienden a superar los obstáculos educativos, entre ellos el estrés académico. El rendimiento académico de estos estudiantes suele ser apropiado en comparación con aquellos estudiantes sin metas, sin motivación o compromiso hacia su carrera universitaria (Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. & González, J.A., 2008).

La capacidad de adaptación al mundo universitario es otro modulador del estrés académico, algunos estudiantes poseen ciertas características de personalidad que le permiten adaptarse mejor que otros. Se ha comprobado que aquellos estudiantes que poseen características asociadas con el éxito académico como lo es promedio, hábitos de estudio, metas claras, motivación entre otros, son más exitosos al enfrentarse a situaciones de estrés académico. Los datos apuntan que estas

características suelen desarrollarse en el estudiante previo al llegar a la universidad, conocida como características preuniversitarias con las que los alumno es admitido en su carrera de estudio suelen ser la más influyentes en los resultados académicos y de desarrollo psicosocial, que la mismos características o la calidad de la experiencia universitaria, como se pensaba (Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A.M. & Almeida, L.S., 2006; Casuso Holgado, M.J., 2011).

De hecho, la variable que ha sido comprobada como predictiva en el éxito académico de los estudiantes universitarios, es su promedio general de sus calificaciones obtenidas durante los últimos tres años de su escuela superior (secundaria, *high school*) con los que se admite a una universidad. El promedio de calificaciones o notas de escuela superior sigue siendo de hecho un factor determinante para aceptar o rechazar un estudiante en ciertos programas de estudio, los cuales exigen buen promedio para poder competir en el mundo universitario (Beltrán, A. & La Serna, K., 2009).

En Puerto Rico, los programas relacionados con las ciencias de la salud tienen altos requisitos de entrada en el promedio académico, en una escala de 4, los más exigentes piden 3 puntos o más para permitir la entrada al estudiante al programa. Uno de los aspectos que se espera en este tipo de estudiantes, es que un estudiante con buen promedio

académico durante sus estudios preuniversitarios cuenta con toda probabilidad con buenos hábitos de estudios, autocontrol y capacidad para establecer prioridades y luchar por ellas, independientemente de los obstáculos a los cuales se pueda enfrentar (García Jiménez, M.V., Alvarado Izquierdo, J.M. & Jiménez Blanco, A., 2000). Lo que puede resultar en respuestas diversas al enfrentarse al estrés académico, respuestas que algunos autores catalogan como negativas, y otros como positivas, dependiendo los tipos de afrontamiento que utilice el estudiante.

Un estudiante que se enfrenta al estrés académico puede tener respuestas positivas, como lo son: dedicar más tiempo a los estudios, tomar tutorías, hablar con sus profesores, mientras otros, pueden desmotivarse, abandonar el curso o carrera, o probar a la suerte si sale o no bien del examen, entre otros (Díaz Martín, Y., 2010; Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J., 2008; Caldera Montes, J.F., Pulido Castro, B.E. & Martínez González, M.J., 2007). Las respuestas de los educandos ante el estrés académico son tan diversas al igual que las características individuales encontradas de estudiantes universitarios, a continuación, se discuten alguna de ellas.

1.4 Respuestas de los universitarios ante el estrés académico

El estrés es algo que se aprecia en casi cualquier estudiante universitario. No es que sea una epidemia de estrés, es solamente que la universidad

no es como el colegio, allí se siente mucha más presión y se realiza "trabajo duro". La entrada en la universidad, con los cambios que esto supone, representa un conjunto de situaciones altamente estresantes. Debido a que el individuo puede experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente, que es potencialmente generador de estrés, también siente temor al fracaso académico universitario. Sin embargo, no todos los estudiantes universitarios padecen estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación, así como de la propia situación a la que nos enfrentemos (Barraza Macía, A., 2007).

Cuando se refiere a respuesta al estrés académico se hace referencia a los indicadores o síntomas evidentes del estrés que pueden ser identificados en los estudiantes universitarios, estas respuestas son tan diversas como el número de estudiantes afectados por el fenómeno. En una situación de estrés los estudiantes suelen presentar reacciones fisiológicas, físicas, psicológicas y conductuales. Cabe incluir aquí un enorme abanico de efectos somáticos y psicológicos que, en muchas ocasiones, son difíciles de separar. De hecho, buena parte de los estudios sobre el estrés académico utilizan diversas medidas de ambos tipos de efectos, o instrumentos que, de un modo más global los integran. Barraza, A. (2005) hace un resumen de las reacciones de los estudiantes universitarios ante el estrés académico, utilizando las tres categorías antes mencionadas.

Entre las reacciones físicas posibles, es decir, aquellas reacciones propias del cuerpo, se encuentran las siguientes (Barraza, A., 2005):

- Dolor de cabeza
- Cansancio difuso o fatiga crónica
- Bruxismo (rechinar los dientes durante el sueño)
- Presión arterial elevada
- Disfunciones gástricas
- Impotencia
- Dolor de espalda
- Dificultad para dormir o sueño irregular
- Frecuentes catarrros y gripes
- Disminución del deseo sexual
- Excesiva sudoración
- Aumento o pérdida de peso
- Temblores o tic nerviosos

Los síntomas psicológicos que tienen que ver con las funciones cognitivas o emocionales de la persona podrían ser (Barraza, A., 2005):

- Ansiedad
- Susceptibilidad
- Tristeza
- Sensación de no ser tenido en consideración

- Irritabilidad excesiva
- Indecisión
- Escasa confianza en uno mismo.
- Inquietud
- Sensación de inutilidad
- Falta de entusiasmo
- Sensación de no tener el control sobre la situación
- Pesimismo hacia la vida
- Imagen negativa de uno mismo
- Sensación de melancolía durante la mayor parte del día
- Preocupación excesiva
- Dificultad de concentración
- Infelicidad
- Inseguridad
- Tono de humor depresivo

Entre los síntomas conductuales estarán aquellos que involucran el comportamiento de la persona. Dentro de estos se encuentran los siguientes (Barraza, A., 2005):

- Fumar excesivamente
- Olvidos frecuentes
- Aislamiento
- Conflictos frecuentes

- Escaso empeño en ejecutar las propias obligaciones
- Tendencia a polemizar
- Desgano
- Absentismo
- Dificultad para aceptar responsabilidades
- Aumento o reducción del consumo de alimentos
- Dificultad para mantener las obligaciones contraídas
- Escaso interés en la propia persona
- Indiferencia hacia los demás

Por otro lado, cabe destacar que los estudiantes expuestos al estrés académico no solo se afectan su estado físico, psicológico y conductual. Estudios han demostrado que la incidencia del estrés académico afecta el sistema inmunitario. Los hallazgos más consistentes en este sentido han sido resumidos por Casuso Holgado, M.J. (2011), los cuales aparecen a continuación.

Influencia del estrés académico en la función inmune:

Disminuyen

- Proliferación linfocitaria en respuesta a mitógenos
- Recuentos de linfocitos totales
- Número y actividad de las NK
- Recuento de linfocitos T totales

- Producción de interleucina-2
- Ig-A salivar
- Respuesta a un antígeno específico como el EBV (Virus de Epstein Barr)

Aumentan

- Títulos de anticuerpos a virus herpes HSV-1 (virus del herpes simple tipo 1), EBV y citomegalovirus
- Producción de TNF-alpha, IL-6, IL-1ra, IFN-gamma e IL-10

Resultados contradictorios

- Recuentos de CD4+, CD8+ y ratio CD4+/CD8+: disminuciones (Halvorsen y cols., 1987 en Casuso Holgado, M.J., 2011) y aumentos (Doria y cols., 1982 en Casuso Holgado, M.J., 2011).
- Porcentajes de monolitos: aumentos (Halvorsen y cols., 1987 en Casuso Holgado, M.J., 2011) y no cambios significativos (Matalka y cols., 1998 en Casuso Holgado, M.J., 2011).

En otras palabras, cuando los estudiantes universitarios se enfrentan al estrés académico, no solo puede inducir efectos directos sobre la salud, sino también efectos indirectos a través de la modificación de los estilos de vida. El estrés se ha asociado a un deterioro en los hábitos alimenticios saludables, aumento del consumo de alcohol, tabaco o café, así como al

sedentarismo o al deterioro de la imagen corporal (Casuso Holgado, M.J., 2011). Las respuestas de los estudiantes al estrés académico no solo se limitan a medir los efectos que tiene en la salud global del estudiante, también estudios se han enfocado a medir el afrontamiento o capacidad que tiene el estudiante universitario para lidiar con el estrés académico. Esto ha de depender como se dijo anteriormente con las variables moduladoras, pero autores como Barraza A. (2007) han identificado aspectos específicos de afrontamiento de los estudiantes ante el estrés académico.

1.5 Afrontamiento de los estudiantes ante el estrés académico

Cuando el estímulo estresor desencadena en el sujeto una serie de exteriorizaciones que denotan la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, dicho sujeto deberá actuar de modo tal de restaurar el equilibrio perdido. Ese proceso de actuación será llevado a cabo gracias a una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento; cuando el entorno se presenta amenazante para el sujeto es este proceso psicológico de interpretación el que se llevara a cabo (Barraza, 2008 en Oliveti, S.A., 2010). El concepto de Afrontamiento fue formulado por Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). Estos autores definen al mismo como aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las

demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como desbordantes de los recursos del individuo.

Es decir, que las estrategias de afrontamiento implementadas no serán siempre las mismas y dependerán de las características de la situación. Afrontamiento no es lo mismo que resultado, sino que es todo lo que uno hace con independencia de si resulta eficaz o ineficaz para resolver la situación (Martínez, Arenas, Páez, Casado, Ahumada & Cuello y cols., 2005 en Oliveti, S.A., 2010). Según lo define Posada Lecompte (2006 en Oliveti, S.A., 2010) el afrontamiento es el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos, acciones) que un sujeto utiliza para manejarlas situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan, mientras que para Frydenberg y Lewis (1997 en Oliveti, S.A., 2010) son las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectivas.

Los resultados que arrojan las investigaciones sobre el afrontamiento pueden ser divididos en tres categorías: estrategias, tipos y estilos. Estas categorías se establecen respetando las denominaciones que los autores designan, aunque se hace necesario reconocer que existen problemas de conceptualización al respecto, ya que los autores han desarrollado diferentes criterios de medición de acuerdo a la definición del fenómeno que va unida al desarrollo del instrumento de medida Barraza, A. (2007).

A continuación, se mencionan las más comunes encontradas en las investigaciones relacionadas con los temas del estrés académico y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios.

1. Estrategias de afrontamiento: los estudios reportan una gran complejidad en la variedad de respuestas de afrontamiento utilizadas (Fornés; Fernández & Marí, 2001 en Barraza, A. 2007), incluyendo en ellas el consumo de alcohol u otras drogas que son claramente nocivas para el organismo (Mancipe y cols., 2005; y Viñas & Caparrós, 2000 en Barraza, A., 2007). Entre las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes universitarios se encuentran: el esfuerzo por razonar y mantener la calma y el aumento de actividad (Barraza, A., 2003). Además se reporta que utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de los problemas, como sería el caso de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos y distracción física (Figuerola, Contini, Lacunza, Levin & Estévez, 2002 en Barraza, A., 2007); sin embargo, otro estudio refiere que la forma preferida de afrontar los problemas académicos y cotidianos de los estudiantes son: buscar diversiones relajantes o actividades de ocio como leer o pintar; la distracción física que se refiere a hacer un deporte o actividad; invertir en amigos íntimos, que induce a la búsqueda de relaciones personales íntimas y preocuparse, buscar

pertenencia y fijarse en lo positivo (Massone & González, 2003 en Barraza, A., 2007).

2. Tipos de estrategias de afrontamiento: el tipo de estrategias de afrontamiento más utilizadas por los alumnos: a) van dirigidas al problema (la mayoría de ellas) o a las consecuencias emocionales de éste (Fornés y cols., 2001 en Barraza, A., 2007); b) pueden ser agrupadas en un factor que integre pensamientos de culpa y negativos (Fornés y cols., 2001 en Barraza, A., 2007), y c) pueden ser clasificadas como fisiológicas y cognitivas (Serrano, Escobar & Delgado, 2002 en Barraza, A., 2007). Cabe destacar que el uso de los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento puede ser determinado por el impacto positivo o negativo (afectivo) que se tenga de su utilización. El positivo se ha relacionado con más uso de la reinterpretación positiva, mientras que el negativo se ha relacionado con la búsqueda de ayuda social por razones emocionales (Rovira, 2002 en Barraza, A., 2007).
3. Estilos de afrontamiento: los estilos de afrontamiento más empleados por los estudiantes son el afrontamiento activo, la reinterpretación positiva y crecimiento y la focalización y expresión de las emociones (Navarro & Romero, 2001 en Barraza, A., 2007). Los estilos de afrontamiento menos utilizados son el escape cognitivo y el consumo de alcohol y drogas. El

afrontamiento centrado en las emociones y el afrontamiento conductual obtienen un mayor coeficiente de predicción en otros estilos y las facetas de personalidad (De Miguel & Lastenia, 2006 en Barraza, A., 2007).

Ante esta situación autores que han investigado el tema se han dado a la tarea no solo de medir no solo los efectos del estrés académico en la salud del estudiante, si no como estos pueden lidiar con dicho estrés durante su carrera universitaria. Autores se han dado a la tarea de desarrollar instrumentos de medición para tan complejo problema, y el desarrollo del instrumento parte de la percepción, definición y conceptualización propia del autor sobre este problema. Por eso, no es raro encontrar que existen más de 10 escalas de medición del estrés académico, las cuales han pretendido medir el nivel de estrés en los estudiantes y las posibles consecuencias en su salud, en sus relaciones sociales y en su ejecutoria académica (Barraza Macías, A., 2007). Las principales escalas para medir el estrés académico en los estudiantes universitarios se hacen mención de ellas en la siguiente sección.

1.6 Escalas de medición para el estrés académico

Las escalas para medir el estrés académico han dependido del punto de vista que se tiene de este fenómeno en los estudiantes universitarios. Barraza Macías, A. (2007) hace un resumen de las escalas más comunes desarrolladas para medir el estrés académico. De acuerdo a Barraza

Macías, A. (2007) en lo referido a la conceptualización del estrés, se puede observar que en las investigaciones sobre el estrés académico coexisten tres conceptualizaciones de manera explícita:

1. La centrada en los estresores
2. La centrada en los síntomas
3. Las definidas a partir del modelo transaccional

En el caso de los instrumentos de medición, se puede observar que la totalidad de los trabajos (excepción hecha de aquellas investigaciones que centran su atención en las reacciones fisiológicas, se utilizan cuestionarios, inventarios o escalas, en su modalidad de autoinforme. Entre los instrumentos que se utilizan se encuentran los siguientes:

1. Escala Magallanes de estrés (en Magaz, García & Del Valle, 1998).
2. Autoinforme de estrés percibido (Pellicer, Salvador & Benet, 2002).
3. Escala de estilos y estrategias de afrontamiento (Martín, Jiménez & Fernández, 1997).
4. Escala de evaluación del estrés (en Pérez, Martín & Borda, 2003).
5. Escala de sucesos estresantes extraordinarios (en Pérez y cols., 2003).
6. Inventario de estrés académico (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón & Monge, 2001; Polo y cols., 1996).
7. Escala de vulnerabilidad psicológica (Manrique, Aguado & Bravo, 2002).
8. Test de estrés simple y de la tensión (Huaquin & Loaiza, 2004).

9. Test de estrés general universitario (Huaquin & Loaiza, 2004).
10. Test de estrés personal universitario (Huaquin & Loaiza, 2004).
11. Test de estresores curriculares Universitarios (Huaquin & Loaiza, 2004).
12. Cuestionario COPE de estrategias de afrontamiento (Chico, 2002).
13. Escala de percepción de estrés (Sender, Valles, Puig, Salamero & Valdés, 2004).
14. Cuestionario de estrés (Zupiria, Uranga, Alberdi & Barandiarán, 2002).

En el caso específico de los cuestionarios se puede encontrar una gran diversidad, ya que es uno de los instrumentos más utilizados, seguido de los inventarios para medir el estrés académico. La diversidad de instrumentos, en general, y de cuestionarios, en particular, ocurre por la multiplicidad de formas de conceptualizar el estrés académico. A base de esta información se puede afirmar la existencia de una multiplicidad/diversidad de instrumentos de medición, segundo problema estructural del campo de estudio del estrés académico. Sin embargo, es necesario aclarar que, en lo particular, casi todos estos instrumentos presentan unidad al diseñarse en la modalidad de autoinformes. Estas dificultades hacen que el investigador tenga que seleccionar aquel instrumento que cumpla con sus expectativas, de acuerdo a la conceptualización propia del estrés académico, el grado de validación del instrumento y la población a la que es aplicado.

Tabla 2. Selección de cuestionario.

Autores y año	Nombre del cuestionario	Población aplicada	Descripción breve del cuestionario	Observación
Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006).	Encuesta para medir estrés universitario de Rossi (2001). Este cuestionario fue modificado por las autoras.	Universitarios de la Carrera de Enfermería (Marzo-Junio 2006).	Este mide 12 dimensiones del estrés académico	Aplicado a estudiantes de enfermería.
Casuso Holgado, M. de J. (2011).	Cuestionario de Estrés Académico (CEA) elaborado por Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y García (2008).	Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga	Se trata de un cuestionario validado sobre población universitaria española que está integrado a su vez por las siguientes tres subescalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA).	Aplicado a estudiantes universitarios relacionados con la salud, incluyendo enfermería.

El estudio que se presenta, son estudiantes de enfermería de una Escuela de Ciencias de la Salud en una universidad privada en Puerto Rico. En este caso, se identificaron dos cuestionarios que ya habían sido aplicados a estudiantes de enfermería, en español y con un grado de confiabilidad y validación aceptable en el campo académico. De estos dos cuestionarios se seleccionó uno de ellos, estos se presentaron en la Tabla 2.

Para este estudio pudiera utilizar cualquiera de los dos cuestionarios, pues llenan las expectativas del estudio a realizar por el investigador, además, el proceso de culturizar el cuestionario (adaptarlo a las expresiones

idiomáticas de Puerto Rico, será más sencillo, si ya se ha aplicado, como es el caso, a poblaciones de habla hispana y fue validado con estudiantes de Enfermería inclusive. Pero, se seleccionó el utilizado y validado por la investigadora Casuso Holgado, M.J. (2011), el cual se ha describir en la sección de Metodología de esta disertación.

1.7 Contexto educativo: La Universidad

Primero, definiremos el concepto de "Contexto Educativo" para su mejor comprensión de donde se ha de llevar a cabo el estudio. Por contexto educativo se entiende como una serie de elementos y factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza/aprendizaje en un país determinado. Para la facultad de una universidad es de vital importancia conocer el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimiento adquirido hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos. Entre las que se pueden distinguir la localidad (país donde está enclavada la universidad), situación geográfica (si esta se encuentra en un lugar céntrico o aislado), situación histórica (como surge la misma, el patrimonio), ratio (población estudiantil versus profesores), tipo de cultura (si son minorías o grupos mayoritarios). Diversidad (si hay diferentes nacionalidades/géneros/edades) y tipo de universidad (privada o pública) y tipos de acreditaciones (reconocimiento local e internacional) entre otras.

En general, todo lo que rodea al centro educativo es parte de su contexto y puede influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la educación integral del alumnado. Por eso es integral, porque no sólo nos preocupan los conocimientos impartidos en un aula aislada del mundo, y del contorno inmediato a los cuales se enfrenta el alumno universitario.

Del latín *universitas*, la universidad es una institución de enseñanza superior formada por diversas facultades y que otorga distintos grados académicos. Estas instituciones pueden incluir, además de las facultades, distintos departamentos, colegios, centros de investigación y otras entidades. El concepto puede hacer referencia tanto a la institución como al edificio o conjunto de edificios que se destinan a las cátedras. Las características de las universidades dependen de cada país y del periodo histórico en cuestión. Los historiadores creen que la universidad más antigua es la Escuela Superior que se creó en China durante el periodo Yu (2257 a.C.-2208 a.C.). Más parecidas a las universidades actuales eran las escuelas persas de *Edesay Nísibis*, desarrolladas entre el siglo IV y finales del siglo V. Hacia fines del siglo XIV, la palabra empezó a usarse, con el significado que tiene en la actualidad. Sin embargo, el término más antiguo y que continuó usándose durante mucho tiempo fue el de *Studium* o *Studium Generale*, antes de utilizar el vocablo universidad como se conoce en la actualidad. De hecho, la noción de universidad moderna está asociada al pensamiento empírico y a los descubrimientos científicos que

llegaron tras la revolución industrial comenzada en el siglo XVIII, que forma parte de los siglos que se incluyen como parte de la Edad Media. Cabe mencionar, que es en el principio de la Edad Media cuando surgen las primeras universidades en Europa que han de ser fundamentales para el desarrollo intelectual de la época y que se reconocen como tales por su estructura académica y currículo. Entre las primadas se destacan la Universidad de Bolonia, Paris, Oxford, Cambridge, Padua, Nápoles, Toulouse, Praga, Viena, Heilderberg y Colonia. En España la más antigua documentada fue la de Palencia (1208), la Studium Salmantino (actual Universidad de Salamanca, 1219), y la de Alcalá en el 1292.

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existieron "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas). La primer Universidad fundada en el Nuevo Mundo fue la Universidad de Santo Tomás de Aquino, que se inspiró en la Universidad de Alcalá. Las dos fundaciones más importantes del periodo colonial fueron las de Lima y México, ambas del año 1551. Aunque en Santo Domingo, República Dominicana, se constituyó la Universidad de Santo Tomás de Aquino. Esta fue aprobada por bula el 28 de octubre de 1538. Sin embargo, no fue reconocida oficialmente por la corona española, hasta el 26 de mayo de 1747 por "cédula real" (punto que sigue siendo una controversia histórica).

Fue con la llegada de Cristóbal Colón al llamado "Nuevo Mundo" el 19 de noviembre de 1493, que descubre a Puerto Rico. El proceso de colonización en Puerto Rico comenzó en el 1505, y el primer asentamiento en la Isla fue Caparra, el cual se crea el 8 de agosto de 1508 por Juan Ponce de León, un teniente de Colón que más tarde se convirtió en el primer gobernador de la Isla. Durante el periodo español no se desarrollaron ni fundaron universidades en Puerto Rico como ocurrió con las demás colonias. A finales del siglo XIX, ocurre la Guerra Hispanoamericana y el 25 de julio de 1898 los Estados Unidos de América (EUA) ocupan militarmente a Puerto Rico en el contexto de la denominada Guerra Hispano-Americana. Este evento marca el fin de cuatro siglos de poder colonial español. La firma del Tratado de París en diciembre del 1898 oficializa el traspaso de la hegemonía política sobre Puerto Rico de España a los EUA. Esta situación trajo consigo cambios significativos: en el sistema educativo de la Isla, el cual no contaba con una universidad. La Universidad de Puerto Rico (UPR) se crea mediante ley el 12 de marzo de 1903, convirtiéndose así en la primera institución de educación superior del país. Con la creación de esta institución pública culmina el proceso iniciado en el año 1900, cuando se establece la Escuela Normal Insular en el pueblo de Fajardo, la cual fue trasladada al año siguiente al entonces Municipio de Río Piedras. La Escuela Normal surge con el propósito de ofrecer una preparación formal a los maestros que irían a servir al sistema de instrucción pública. En el 1911 se inaugura la Universidad

Interamericana de Puerto Rico (antes Instituto Politécnico de Puerto Rico, de filosofía protestante), convirtiéndose en la primera universidad privada de Puerto Rico. El Instituto Politécnico de Puerto Rico (posteriormente UIPR) se convierte en la primera institución de América Latina en ser acreditada por una entidad acreditadora norteamericana (*Middle States Association of Colleges and Schools*). Más tarde se fundaron la Universidad Sagrado Corazón (1935) y la Pontificia Universidad Católica de Ponce (1948).

El 8 de mayo de 1949, se funda en Río Piedras el Puerto Rico High School of Commerce, el que luego pasa a llamarse Puerto Rico Junior College (PRJC). Esta institución seguía el concepto de los *juniors y community colleges* existentes en los Estados Unidos, los cuales se concentraban en la preparación de los estudiantes en sus primeros dos años de formación universitaria. Ésta se convierte en la primera institución de educación superior privada laica. El PRJC se expande hacia el Municipio de Gurabo, en el centro de la isla, y se reorganiza bajo el nombre de Fundación del PRJC. En el 1974 ocurre otra reestructuración y se adopta el nombre de Fundación Educativa Ana G. Méndez. Posteriormente este nombre cambia al de Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM). Este último cambio surge como resultado de la evolución de los tres recintos del PRJC (dos en Río Piedras y el de Gurabo) hacia universidades autónomas, conocidas en la actualidad como: Universidad del Turabo (UT), Universidad Metropolitana (UMET) y Universidad del Este (UNE).

1.8 Universidad Privada de la Zona Centro-Este de Puerto Rico

La Universidad Privada ubicada en la zona Centro-Este de Puerto Rico fue fundada en el 1972 con 1,500 estudiantes, es parte del Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM). En 1974, logró la acreditación de las prestigiosas organizaciones *Middle States Commission on Higher Education* y el Consejo de Educación Superior (CES) de Puerto Rico. El CES es una entidad gubernamental que regula las instituciones educativas del país, y su función principal es licenciar y acreditar a las instituciones públicas y privadas desde nivel pre-escolar hasta universitario, la autorización del CES es obligatoria para para operar una universidad en PR. Mientras que la MSA es una asociación sin fines de lucro que se dedica a la acreditación voluntaria de los colegios y escuelas en los Estados Unidos, el obtener dicha acreditación ofrece prestigio a las universidades tanto a nivel local (PR) como a nivel nacional (EEUU).

Es decir, que en Puerto Rico convergen dos sistemas de evaluación externa de las Instituciones de Educación Superior (IES): uno de carácter compulsorio requerido por el Estado, que dictamina que toda IES que opere en la Isla obtenga, renueve y mantenga actualizada una licencia o permiso expedido por el CESPR; otro, voluntario, que permite que las IES sean reconocidas o acreditadas por organismos norteamericanos de acreditación. Estas entidades son clasificadas como regionales, nacionales y especializadas, por ejemplo, *Middle States Commission on Higher*

Education (MSCHE), la MSCHE es la comisión acreditadora perteneciente a la *Middle States Association of Colleges and Schools* (MSACS), *Accrediting Council for Independent Colleges and Schools* (ACICS) y *Liaison Committee on Medical Education* (LCME), respectivamente. Estos sistemas de evaluación, que se complementan, permiten a los estudiantes y egresados de las IES en Puerto Rico, movilidad interinstitucional, reconocimiento profesional y acceso a programas de asistencia económica. Por su parte, las IES se mantienen en un continuo esfuerzo de mejoramiento de la calidad de sus ofrecimientos y procesos académicos para asegurar que dichas entidades le otorguen las acreditaciones locales y nacionales correspondientes, aspecto que ha cumplido la Universidad Privada bajo estudio a cabalidad, lo que le ha permitido convertirse en una institución prestigiosa y de gran crecimiento en el país.

Por eso, desde su fundación hasta la fecha, la Universidad Privada ha incrementado permanentemente, la cantidad y la calidad de sus programas educativos, así como sus actividades de investigación, de desarrollo y sus vínculos con la comunidad. En 1981, respondiendo a necesidades de la comunidad, comenzó el programa de Maestría en Administración de Empresas. En 1990 se estableció la Escuela de Ingeniería, y en 1998, la Escuela de Ciencias de la Salud. En su impulso por convertirse en una Universidad que promueve la investigación, desarrolló el Primer Encuentro de Investigadores, el cual se realizó en el año 2002 y en el 2003 comenzó el primer programa doctoral

(Administración de Empresas), año en que también se inauguró el Centro de Estudios Doctorales y el primer centro de investigaciones especializadas, el Instituto de Telecomunicaciones y Redes, adscrito a la Escuela de Ingeniería. En el año 2004, comenzó el programa doctoral de Ciencias Ambientales y se implantó el Plan Estratégico de Investigación Científica. En la actualidad, la matrícula sobrepasa los 15,000 estudiantes de los cuales más de 450 son de nivel doctoral.

La Universidad Privada bajo estudio continuó su plan de expansión de servicios educativos y comenzó en desarrollo de Centros Universitarios (recintos satélites de que responden a la *Main Campus* o campus principal docente, ubicado en la zona Centro-Este de Puerto Rico). Actualmente, existen seis centros satélites en diferentes pueblos en Puerto Rico: Barceloneta, Cayey, Yabucoa, Naguabo, Isabela, and Ponce, además, cuenta con cinco Centros Universitarios Autónomos (*US Branch Campuses*), tres en Florida, uno en Maryland, y uno en Texas, este último recibió la certificación de autorización en diciembre de 2014.

La Universidad Privada ha trabajado arduamente para mejorar su calidad en la enseñanza y obtener las acreditaciones especializadas, aspecto que queda evidenciado al lograr las acreditaciones. Entre las que se destacan la *Accreditation Board of Engineer and Technology* (ABET); *Commission on Collegiate Nursing Education* (CCNE); *Accreditation Council for*

Education in Nutrition and Dietetics (ACEND); Council on Academic Accreditation of the American Speech-Language-Hearing Association (CAA-ASHA); Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB); el Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), y la International Association for Continuing Education and Training (IACET). La institución en estos momentos se encuentra en el proceso de obtener las siguientes acreditaciones: American Chemical Society (ACS); Council of Social Work Education (CSWE); American Psychological Association (APA); y el Council on Naturopathic Medical Education (CNME).

El Departamento de Enfermería es parte de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Privada del Centro-Este (UPCE) y su sede administrativa está ubicada en el Campus Principal. El Departamento de Enfermería se creó en abril de 2000. Fue autorizado el mismo año por el Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR) para ofrecer un Grado de Bachillerato en Enfermería Asociado en Enfermería, en respuesta a una necesidad creciente de enfermeras registradas. Más tarde en el 2011 como parte de la Escuela Estudios Técnicos de la universidad bajo estudio se desarrolló el Programa de Grado Asociado en Enfermería, quien recientemente comenzará a formar parte de la Escuela de Ciencias de la Salud en agosto, 2015.

El Grado Asociado en Enfermería (ADN, por sus siglas en inglés) prepara a las enfermeras para competir por posiciones de primer nivel en directo del paciente cuidado. La duración del programa es de dos (2) años y uno de verano y cuenta con un total de 60 créditos. Mientras que el Bachillerato en Enfermería (BSN, por sus siglas en inglés) tiene una duración de cuatro (4) años y tiene un total de 121 créditos. En este momento, el programa de Grado Asociado se ofrece en el campus principal, en Cayey, en Ponce, en Naguabo e Isabela. Mientras que el Programa de Bachillerato en Enfermería se ofrece en el campus principal, el campus de Yabucoa y en los cuatro Centros de Estados Unidos ubicados en Florida y Maryland.

Los graduados del programa de ADN (*Associate Degree in Nursing*) y BSN (*Baccalaureate in Science Nursing*) utilizan principios científicos basados en la evidencia de Enfermería y desarrollar habilidades de enfermería para ofrecer cuidado directo a pacientes, familia y comunidad, en diversas etapas de crecimiento y desarrollo y de diferentes niveles de complejidad. Para el desarrollo de las competencias del grado, utiliza escenarios clínicos diversos cuidadosamente seleccionados y las experiencias de la comunidad. También están preparados para tomar los exámenes de reválida que ofrece la Junta Examinadora de Enfermeros y Enfermeras de Puerto Rico, entidad que otorga licenciamiento en Enfermería en la Isla. Los mismos se ofrecen en horarios diurnos y en la modalidad de bilingüe (inglés-español, esta última en los Centros de Estados Unidos. Ambos

programas poseen la licencia del Consejo de Educación Superior de PR, pero solamente el Programa de Bachillerato en Ciencias de Enfermería posee la acreditación de la *Commission on Collegiate Nursing Education* (CCNE por sus siglas en inglés) para desde el 2004.

La Comisión de Educación de Colegios de Enfermería, conocida por sus siglas en inglés como CCNE, es responsable de la acreditación especializada de los programas post secundarios y graduados de educación en Enfermería. La Universidad Privada está acreditada en sus programas de Bachillerato y Maestría. La acreditación especializada es vital en Puerto Rico para los programas de enfermería ya que le ofrece a los egresados la oportunidad de trabajar en los Estados Unidos, adquirir las competencias de la profesión a un mismo nivel que las instituciones nacionales. Además, ofrece un prestigio al programa, del cual no gozan los programas acreditados solamente a nivel local (PR) por el CES. En estos momentos el Grado Asociado Enfermería fundado no posee la acreditación de la CCNE, ya que esta agencia nacional solo acredita programas a nivel de bachillerato, post-bachilleratos, maestrías, post-maestría y doctorados en Enfermería. Es decir, que el grado asociado posee la acreditación y autorización de Puerto Rico por la agencia gubernamental conocida como el CES.

Los estudiantes de Enfermería, como los de bachillerato, que están admitidos a programas acreditados a nivel nacional son sometidos a una

rigurosidad y exigencias a un nivel más elevados que aquellos programas que no están acreditados. A los estudiantes se les exige que alcancen y mantengan un promedio (calificaciones aceptables, más de 2.50 en una escala de 4.00) y que poseen proficiencia en las destrezas clínicas, conocimientos y actitudes para ejercer la profesión en Puerto Rico y los Estados Unidos, además de demostrar que poseen los conocimientos mínimos que garanticen el pase del examen de reválida. Para ello, los estudiantes son expuestos a más de 500 horas de práctica clínica con el rigor que se requiere para ejercer la enfermería de manera autónoma y convertirse en líderes del cuidado primario del paciente.

Lo anterior es el ambiente donde está inmerso el estudiante de Enfermería, que forma parte de una Universidad Privada. Estudiante al cual se le exige que pueda obtener una educación globalizada, sensible, ética, de mente investigativa, respetando la diversidad, fomentando alianzas y enfrentándose a los retos que le provee el siglo XXI, con la transformación del Sistema de Salud de enfoque altruista, universal y altamente tecnológico y complejo en sus diferentes niveles de cuidado (primarios, secundario y terciario).

En el contexto antes mencionado es donde estudian los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad Privada población que ha de ser estudiada con el propósito de determinar la presencia del estrés

académico y su efecto en el aprovechamiento durante su estancia en la universidad. Se cree que el estrés académico pueda estar presente en algunos de los estudiantes y puede manifestarse de diferentes maneras, ya que en la universidad donde cursan su carrera existe un ambiente altamente competitivo, retador con el uso de la más alta tecnología y recientes conocimientos sobre la práctica basada en la evidencia, que provoca que existan estrictas exigencias de cumplimiento con los estándares establecidos por la profesión y las agencias acreditadoras locales y nacionales. Cabe destacar que el efecto mayor del estrés académico es en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo tanto, es necesario profundizar en el tema de rendimiento académico, el cual ha de ser discutido a continuación, enfatizando el efecto que tiene el estrés académico en la ejecutoria de los estudiantes universitarios en un programa de Enfermería.

Capítulo 2. Rendimiento Académico

2.1 Definición

En los últimos años ha surgido un creciente interés y preocupación en la mayoría de los países por la calidad de los egresados de los programas universitarios, un problema determinado por múltiples factores como el contexto social, la familia, el funcionamiento del sistema universitario, el rol del profesor y la disposición y capacidad del alumno. En la actualidad existe otro factor que se ha identificado como crucial y que afecta de manera adversa el logro de las metas de un estudiante universitario, este se conoce como el estrés académico (Vélez, M.A. & Roa, N.C., 2005).

Los estudiantes universitarios se enfrentan cada vez más a retos y exigencias del medio que demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diversa índole. Ante esta situación muchos de los estudiantes que no pueden lidiar con ella, fracasan en sus estudios, los abandonan o detienen su carrera para otro momento de sus vidas, pero los que se atreven enfrentarse al reto de continuar su carrera universitaria a pesar de lo mencionado, en ocasiones bajan considerablemente su rendimiento académico (García Guerrero, A., 2011).

El rendimiento académico se compone de dos palabras o conceptos, que deben ser analizados previos a definir su significado. El término académico

proviene del griego *akademia* (el lugar ubicado en las afueras de Atenas donde Platón se reunía a estudiar) y es aquel que es utilizado para denominar no sólo a individuos sino también a entidades, objetos o proyectos que se relacionan con niveles superiores de educación. La variedad de los significados del concepto de académico permite que este sea utilizado no sólo para aquellos que realizan investigaciones o trabajan como tales, sino también para individuos que cursan estudios correspondientes al nivel superior. Tradicionalmente, la Academia ha sido establecida como el espacio en el cual diferentes tipos de estudios son desarrollados, buscándose así transmitir el conocimiento adquirido por el ser humano a través del tiempo. Hoy en día en una Academia o centro superior de estudios pueden llevarse adelante numerosos tipos de carreras de modo secular, si es un centro de educación superior, suele llamarse universidad (Diccionario ABC, 2013; Serra Taylor, J.A., 2010).

En un sentido amplio, la palabra rendimiento refiere el producto o la utilidad que rinde o da una persona o cosa. Poniéndolo de alguna manera, el rendimiento sería la proporción entre el resultado que se obtiene y los medios que se emplearon para alcanzar al mismo. En tanto, de acuerdo al uso que se le dé a la palabra la misma podrá referir diversas cuestiones. Por ejemplo, aplicado el término al concepto académico, es decir, se ha de hablar del resultado obtenido por el alumno cuando emplea sus propias capacidades y las destrezas adquiridas para llevar a cabo o cumplir con

una exigencia de estudio (Diccionario ABC, 2013; Serra Taylor, J.A., 2010).

Es decir, que rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes o diversas pruebas y proyectos que debe rendir a lo largo de una carrera universitaria. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud y a los procesos que el estudiante tiene la capacidad de afrontar durante su preparación académica (Diccionario ABC, 2013; Serra Taylor, J.A., 2010).

También se ha definido el rendimiento académico como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan (García Guerrero, A., 2011). Igualmente, se señala que el rendimiento es el producto final de la aplicación de su esfuerzo, mediatizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados (Núñez, J., González-Pineda, J., García, M., González, S., Roce, C., Álvarez, L. & González, M., 1988, citados por García Guerrero, A., 2011).

El rendimiento académico hay que considerarlo como el resultado de la educación tanto institucionalizada como no institucionalizada. Además, hay que tener en cuenta las habilidades y destrezas que tiene el alumno, el interés sobre la asignatura, la capacidad de comunicación, las calificaciones obtenidas en cursos anteriores y el número de asignaturas aprobadas, entre otros aspectos (García Guerrero, A., 2011). Sin embargo, parece que la medida general del rendimiento académico suelen ser las calificaciones o notas obtenidas por los estudiantes por curso, quienes determinan si su rendimiento fue sobresaliente, satisfactorio o deficiente.

Las notas o calificaciones, que intentan reflejar el resultado del trabajo del estudiante, se convierte así en el dictamen que pudiera llevar al alumno al fracaso. A su vez, el significado de este revés académico se modifica en función de las exigencias de la sociedad, ya que las habilidades y conocimiento, que se mide a través del promedio de las calificaciones de un grado académico, son necesarios para poder incorporarse al mundo laboral, ya que un estudiante que no cumple con un nivel promediar apropiado en ocasiones se le deniega su diploma, hasta no subir su promedio. Por otro lado, las empresas exigen en ocasiones ver las calificaciones obtenidas por los egresados universitarios y seleccionan solo aquellos que demostraron tener un buen promedio académico. Esto provoca en el estudiante universitario una incertidumbre y ansiedad en el momento de ser evaluado, ya que él conoce la importancia de obtener un

buen rendimiento académico para poder mantenerse como parte de un programa, lo que le asegura graduarse con un buen promedio (Lugo, T., 2009).

Las autoridades académicas buscando mejorar los resultados de sus estudiantes universitarios hacen propuestas para la modificación de los currículos con miras a obtener mejores resultados. Pero no siempre los estudiantes reciben el apoyo, o les interesa participar en programas de tutorías o de los servicios que le ofrece la universidad. Algunos estudiantes por su situación económica se ven obligados a trabajar a tiempo parcial y a estudiar, lo que aumenta su estrés y disminuye su capacidad para lograr de manera satisfactoria concluir sus estudios universitarios. Aunque ciertamente, existen otros factores que pueden atribuirse al rendimiento académico, como el entorno familiar, social, cultural y económico, no cabe duda que el estrés académico es uno de los problemas principales que agravan el nivel de rendimiento académico de los estudiantes (Lugo, T., 2009).

Siendo el rendimiento académico en toda universidad el criterio principal de evaluación de un estudiante para la otorgación de grado, premios, recomendaciones de empleo, entre otros, el estudiante se ve inmerso en un ambiente sumamente competitivo el cual requiere de un esfuerzo de parte del alumno para poder aprender lo que se le enseña y demostrar con un cambio de conducta su aprendizaje. Es decir, que el rendimiento

académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educativas, docentes, seres significativos y estudiantes (Lugo, T., 2009).

No se trata de cuanta materia han memorizado los estudiantes sino de cuántos de ellos han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas. Por eso, es importante, la comprobación y la evaluación de sus conocimientos y capacidades, y dichas evaluaciones deben ser una medida objetiva sobre el estado de rendimiento de los estudiantes por medio de sus calificaciones o notas (Zapata, G., 2010).

El rendimiento educativo conocido como rendimiento académico lo consideramos como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación. El rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc. Con esta síntesis están los esfuerzos de la universidad, del profesor y del rendimiento enseñanza - aprendizaje, el profesor es el responsable en gran parte del rendimiento académico de sus estudiantes y de su evaluación. Dicha evaluación, aunque mide aspectos subjetivos

como lo es la aptitud, actitud, destrezas de comunicación, trabajos en grupo, entre otras, se tratan de evaluar de manera objetiva por medio de rubricas, criterios de observación directa, entrevistas, entre otras.

Al rendimiento o aprovechamiento académico lo debemos considerar sabiendo que lo más importante son los alumnos. Estos cambios conductuales se objetivan a través de las transformaciones, formas de pensar y obrar, así como en la toma de conciencia de las situaciones problemáticas, que van hacer medidas por el profesor por medio de varios instrumentos (como exámenes, rubricas de conducta, proyectos, presentaciones orales), los cuales se transformaran en una calificación de acuerdo al tipo de aprovechamiento académico que el estudiante evidencie. Cabe señalar que según existen diferentes definiciones de aprovechamiento académico, también existen diferentes tipos de aprovechamientos académicos, los cuales deben ser considerados por la docencia, estos se discutirán a continuación (Zapata, G., 2010).

Consideramos que en el rendimiento educativo intervienen una serie de factores entre ellos la metodología del profesor, el aspecto individual del alumno, el apoyo familiar entre otros. Hay que aclarar que la acción de los componentes del proceso educativo, solo tienen afecto positivo cuando el profesor logra canalizarlos para el cumplimiento de los objetivos previstos, aquí la voluntad del educando traducida en esfuerzo es vital, caso contrario no se debe hablar de rendimiento.

2.2 Tipos de rendimiento académico

El aprendizaje es una actividad compleja, en la que intervienen factores individuales, sociales-culturales y académicos. Ante este panorama el estudiante universitario durante el desarrollo de su carrera es dinámico y su rendimiento académico o aprovechamiento educativo es diverso. En unos semestres académicos algunos estudiantes pueden ser más exitosos, mientras que en otros no lo son. Igualmente, ocurre con los cursos o clases que toman los estudiantes, algunas de ellas son fáciles, otras difíciles, en unas salen con calificaciones sobresalientes mientras que en otras evidencian ser deficientes. Según la diversidad de estudiantes, existen diferentes tipos de rendimiento académico, pero generalmente la literatura ha identificado tres tipos, los cuales se mencionan a continuación, y que fueron recopilados por Zapata, G. (2010):

- **Rendimiento Individual:** Es el que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc. Lo que permitirá al profesor tomar decisiones educativas ulteriores. Los aspectos de rendimiento individual se apoyan en la exploración de los conocimientos y de los hábitos culturales, campo cognoscitivo o intelectual. También en el rendimiento intervienen aspectos de la personalidad que son los afectivos.

- Rendimiento General: Es el que se manifiesta mientras el estudiante va al centro de enseñanza, en el aprendizaje de las Líneas de Acción Educativa y hábitos culturales y en la conducta del alumno.
- Rendimiento específico: Es el que se da en la resolución de los problemas personales, desarrollo en la vida profesional, familiar y social que se les presentan en el futuro. En este rendimiento la realización de la evaluación de más fácil, por cuanto si se evalúa la vida afectiva del alumno, se debe considerar su conducta paralelamente: sus relaciones con el profesor, con las cosas, consigo mismo, con su modo de vida y con los demás.

2.3 Variables relacionadas con el rendimiento académico

Uno de los retos a los que se enfrenta la universidad como parte del sistema educativo de un país es identificar aquellas variables que pueden incidir de forma relevante en el rendimiento académico y en las dificultades de aprendizaje, no sólo como una ayuda para la prevención sino también como guía para la elaboración de una intervención perfecta o proactiva. En una universidad donde existe la diversidad y multiculturalidad no se puede hablar del modelo único, sino que habría que aceptar una estructura universitaria multivariada y multidisciplinaria que obliga a considerar cada situación de aprendizaje en su globalidad y contextualización. El interés por esta cuestión ha quedado reflejado en múltiples investigaciones, que han puesto en evidencia los múltiples

factores que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje de un estudiante universitario (Artunduaga Murillo, M., 2008).

Según expresa García Guerrero, A. (2011) existen características personales que son consideradas elementos mediadores o moduladores que aumentan o disminuyen la tolerancia al estresor o a la situación estresante. Las variables pueden estar referidas a peculiaridades, de alguna manera, estables de la persona y están relacionadas con la genética, el desarrollo de la persona y la personalidad; y con peculiaridades del entorno, sobre todo el entorno social del alumno, que puede disminuir el efecto del estrés. Por ejemplo, el rendimiento académico está relacionado con el origen sociocultural de la familia. A estos factores hay que unirles el momento en que se viven, ya que las circunstancias del momento también pueden hacer aumentar el efecto del estrés. También como parte del ambiente donde se desarrolla la carrera del estudiante, según lo expone Municio, P. (1982), se ha encontrado que el tipo y el tamaño del centro tiene influencias sobre el rendimiento, ya que centros grandes tienden a disponer de mejores recursos, a atraer a profesores más preparados y a estar mejor situados geográficamente, lo que favorece al estudiante.

Dentro de los factores personales, podemos destacar que las variables género y edad y como estas afectan el rendimiento académico, según lo expresa Vargas, J. (2001), quien descubrió que el rendimiento académico

es superior en mujeres que en hombres y en algunas carreras universitarias puede haber diferencias significativas en cuanto a la edad, de manera inversa, es decir, a mayor edad, menos rendimiento. En cuanto a las variables cognoscitivas, Celorrio, R. (1999) ha encontrado que el mejor predictor del rendimiento final son las notas o calificaciones obtenidas en los cursos anteriores. Este autor también considera que el rendimiento académico depende de los mecanismos y las tácticas cognitivas y afectivas que el estudiante emplea durante el procesamiento, elaboración e integración de la información.

También se ha identificado la motivación como otro factor relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Existen tres corrientes teorías diferentes de la motivación, que fueron identificadas en los estudios realizados por Álvaro, M., Bueno, M.J., Calleja, J.A., Cerdán, J., Echevarría, M.J. & García, C. (1990), como son la conductista, la humanista y la cognitiva. Ésta última explica la motivación por los procesos centrales y cognitivos y son las usadas de forma más reciente para expresar el aprendizaje y el rendimiento de las personas.

Además, existen otros estudios los cuales han identificado la inteligencia, las aptitudes, y el autoconcepto del estudiante como otros factores relacionados con el rendimiento académico. Respecto a la inteligencia del estudiante, la inteligencia está vinculada a la capacidad de aprendizaje, no obstante, no está totalmente clara su relación con las aptitudes para el

aprendizaje y el rendimiento académico. Mientras que la aptitud está relacionada con la inteligencia y con las habilidades innatas y con las adquiridas tras un proceso de aprendizaje. En el lenguaje coloquial, se refiere a la capacidad que tiene una persona para realizar una tarea de forma correcta. Por su parte, cuando nos referimos al autoconcepto, se puede definir como la conciencia y valoración que el individuo tiene de su yo, de sí mismo (Álvaro, M., Bueno, M.J., Calleja, J.A., Cerdán, J., Echevarría, M.J. & García, C., 1990). El autoconcepto se comienza a estudiar al comprobar que estudiantes con la misma inteligencia medida, rendían de forma diferente ante las mismas situaciones. Es la variable de personal que más influye en el rendimiento académico.

Mientras que otros estudios han identificado que los hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje afectan el rendimiento académico. Los hábitos de aprendizaje, también llamados hábitos de estudio son la automatización de las estrategias seguidas para estudiar. Además, son definidos como las conductas más o menos constantes relacionadas con la acción de estudiar.

Secadas, Y. (1971) distingue cuatro aspectos diferentes, que caracterizan los hábitos de estudio en los estudiantes:

- Es un proceso informativo por razón de su contenido, y es formativo porque lo asimilado pasa a ser sustancia del propio entendimiento.

- Se refiere al acto de estudiar, a las actividades que lo hacen eficaz, tales como repasar, controlar el rendimiento, criticar, etc.
- Es importante el rito del estudio que abarca las circunstancias y condiciones externas que lo favorecen o perjudican, así como el horario y la secuencia de movimientos que preceden o acompañan a la acción misma de estudiar.
- Es algo condicionado, de carácter automático, rutinario e incluso metódico.

Finalmente, otros estudios han identificado que las estrategias y estilos de aprendizaje afectan el rendimiento académico. La estrategia de aprendizaje es una regla o procedimiento que permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso de aprendizaje (Beltrán, J. & Genovard, C. 1996). Mientras que el estilo de aprendizaje es la forma, diversa y específica de captar la información y de enfrentarse a la solución de tareas (Beltrán, J. & Genovard, C., 1996).

Se ha comprobado que el rendimiento de los estudiantes es mayor cuando la enseñanza se ajusta a sus estilos de aprendizaje, si bien, no podemos obviar el resto de variables que influyen en el rendimiento. Sin embargo, es importante señalar que una de las variables que afecta el aprendizaje del estudiante universitario y su aprovechamiento académico es el estrés académico (García Guerrero, A., 2011), siendo esta la variable de estudio más importante para efectos de este proyecto.

2.4 Efectos del estrés académico sobre el rendimiento académico

El rendimiento académico es un indicador de eficacia y calidad educativa. Las manifestaciones de fracaso como el bajo rendimiento académico, la repetición de cursos y la deserción, expresan deficiencias en un sistema universitario. Las causas del fracaso estudiantil deben buscarse más allá del estudiante mismo. No es éste el único responsable de su fracaso, lo es también la institución educativa. El efecto del estrés académico es uno de los aspectos que más afecta a los estudiantes en su ejecutoria (García Guerrero, A., 2011).

La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes suele estar relacionada con el fenómeno de la ansiedad de evaluación. Esta relación negativa entre ansiedad de evaluación y ejecución constituye para Muñoz (2004 en Casuso Holgado, M.J., 2011) el principal efecto a corto plazo del estrés académico sobre el rendimiento. Un elevado nivel de estrés altera el triple sistema de respuestas cognitivo-motor-fisiológico lo que tendría una repercusión negativa en el rendimiento académico. En algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula minutos antes de dar comienzo el mismo (Maldonado, Hidalgo & Otero, 2000 en Casuso Holgado, M.J., 2011).

Pero, al margen de las situaciones de evaluación, en el entorno educativo existen otros estresores que también pueden incidir en el rendimiento académico de los estudiantes. Se han identificado otros factores como como la asistencia a clase, la motivación hacia el estudio, las percepciones y actitudes acerca del sistema de enseñanza y su calidad, la satisfacción y la sensación de logro, el ajuste y participación en la vida académica, el clima social del aula, etc., en definitiva, si concebimos el rendimiento académico como el conjunto de conductas organizacionales del estudiante (Casuso Holgado, M.J., 2011).

El efecto del Estrés Académico sobre el rendimiento es resumido por Melgosa, J. (1992) citado por Solares Gutiérrez, K. (2003) de los efectos sobre la Concentración, Memoria, Pensamiento lógico.

- Concentración: Dificultad mental para permanecer concentrado en una actividad difícil. Frecuente pérdida de atención.
- Memoria: Retención memorística reducida, tanto en la memoria a corto plazo como en la memoria a largo plazo.
- Lógica y organización del pensamiento: La manera de pensar no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizada cuando se enfrenta el estudiante al estrés académico.

En los estudios realizados por Turner, Thorpe & Meyer (1998 en García Guerrero, A., 2011) concluyeron que las emociones negativas influyen más sobre el aprendizaje y el rendimiento –de forma negativa- que las emociones positivas provocando un efecto positivo. En el caso del conocimiento afecta los procesos de memoria, y el uso de estrategias para el éxito académico. Mientras que en las emociones afecta los procesos de motivación y atención de los cursos para obtener el éxito en la universidad. Es decir, que no siempre el estrés académico resulta en un resultado negativo en el aprovechamiento académico de algunos estudiantes.

Varios estudios han encontrado una relación inversa entre los niveles de estrés autoinformados por los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos (Perry & Menec, 2000 en Casuso Holgado, M.J., 2011). Es decir, los resultados existentes sugieren un impacto negativo del estrés sobre el rendimiento académico. Felsten & Wilcox (1992 en Casuso Holgado, M.J., 2011) hallaron una correlación significativamente negativa entre los niveles de estrés de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico. Sin embargo, hay que destacar que existen estudiantes que ante el estrés académico se ven afectados negativamente en su ejecutoria universitaria. Esto lo confirma un estudio realizado por Akgun & Ciarrochi (2003 en Casuso Holgado, M.J., 2011), los cuales encontraron que el efecto negativo del estrés sobre el rendimiento académico se encuentra mediado por las habilidades de autocontrol del estudiante, de manera que elevados niveles de estrés académico incidirán

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

Por el contrario, otros estudios no han observado relación entre el estrés y el rendimiento académico. Pérez, Martín, Borda y del Rufo (2003 en Casuso Holgado, M.J., 2011) señalan que el nivel de estrés que los alumnos soportan en el presente no influye en las calificaciones académicas. Feldman y cols. (2008 en Casuso Holgado, M.J., 2011) llegan a la misma conclusión donde no existe la relación entre el estrés y el rendimiento académico, aunque de forma discreta se correlacionaron con el género masculino.

La importancia de saber la relación entre el estrés académico y la ejecutoria de los estudiantes universitario cobra un indudable valor ante los efectos diversos que pueden causar este evento. Se ha identificado que un poco de nivel de estrés académico en los estudiantes es positivo, ya que permite que los estudiantes sean más creativos y productivos. Las situaciones de estrés leve, luego que no sea percibido como dañino por el estudiante dan lugar a una sensación de confianza, de control y de ser capaz de abordar a buen término unas tareas, retos o demandas concretas. Pero, hay que aceptar que la tendencia general del estudiante cuando se enfrenta al estrés sigue siendo visto como negativa y el mismo

es perjudicial en su ejecutoria académica (Looker & Gregson, 1998 en Casuso Holgado, M.J., 2011).

De aquí la importancia de desarrollar medidas apropiadas de rendimiento académico y con ello determinar las estrategias a seguir con los estudiantes que sufren esta condición. Las medidas del rendimiento académico dependerán de las normas universitarias y de las políticas de acreditación de los programas académicos, en ocasiones, la medición del rendimiento académico depende de las regulaciones propias del país donde se encuentra la universidad. Independientemente, de cómo se calcule el rendimiento académico, lo importante es medir el mismo de modo que pueda ser asociado con el estrés académico de los estudiantes. A continuación, se presentan las medidas de rendimiento.

2.5 Medidas del rendimiento académico

Delimitar el concepto y ámbito de aplicación del término “rendimiento académico” no ha sido tarea fácil, dado el carácter complejo y multidimensional que da cuerpo a esta variable del área educativa. Así mismo se ha hecho difícil delimitar su medición. Uno de los conceptos que mejor enmarca la manera que debe ser medida esta variable es la clásica definición ofrecida por Tournon (1984 en Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A., 2007), el cual indica que es un resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención educativa del

docente, y producido en el estudiante. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, educativos, psicosociales y sociodemográficos. La medición del rendimiento académico debe estar basada en indicadores de rendimiento académico que sean objetivas y fiables, que puedan resultar válidas para el estudiante, sabiendo que hay aspectos cualitativos en el proceso de medición del rendimiento académico.

Encontrar la medida válida de rendimiento académico es un reto, porque convergen distintas variables y formas de cálculo que dependen del objetivo de las materias o de cada profesor, inclusive intervienen normativas de las universidades, regulaciones legales del país, y políticas de acreditación de los programas de estudio de cada estudiante. Los indicadores más utilizados para el rendimiento académico han sido las calificaciones y las pruebas objetivas o tests de rendimiento creados por los departamentos, llamadas pruebas departamentales. Tradicionalmente, el rendimiento académico se expresa en una calificación cuantitativa o cualitativa, una nota que, si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje, o si se quiere, del logro de los objetivos preestablecidos (Tournon, 1984 en Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A., 2007).

Así, las calificaciones constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento académico de un estudiante en el ámbito institucional. La forma más directa de establecerlas es a través de exámenes o pruebas de medición, que pueden presentar defectos de elaboración, porque la forma de evaluar la decide en la mayoría de los casos, por su libertad de cátedra, el profesor, y en ocasiones puede estar plagada de criterios subjetivos, por lo que se imposibilita la comparación dentro del mismo centro educativo y con otros centros educativos, la medición del aprovechamiento académico del estudiante universitario. Por lo tanto, hay que tener presente que las calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento, ya que no existe un criterio estandarizado para todos los centros educativos a nivel sub-graduado o graduado, y en las universidades, para todos los cursos y todo el cuerpo docente (Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A. (2007).

En Puerto Rico, las normas y los procedimientos para evaluar el progreso académico estudiantil a nivel sub-graduado o graduado, tienen el propósito de definir los parámetros que regulan la retención, probatoria, suspensión y expulsión académica del estudiante. Estos mecanismos son requeridos por las agencias acreditadoras locales como lo es el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico y la *Middle States Association*, y en caso de poseer acreditaciones especializadas por programa, como lo es el Programa de Enfermería de la Universidad Privada, tiene que cumplir con las normas de rendimiento académico nacional regulado por la

Commission on Collegiate Nursing Education. Por lo tanto, cuando nos referimos en medir el rendimiento académico del estudiante, nos referimos a los mecanismos que permiten evaluar su progreso académico, los cuales validan el aprendizaje del estudiante y la permanencia o no del mismo en un programa académico, esto se debe porque el estudiante tiene que cumplir con ciertos requisitos de progreso educativo para pertenecer a un programa académico. Todas las universidades en Puerto Rico para cumplir con los requerimientos de ley y de acreditación desarrollan sendas políticas que regulan los requisitos de promedio académico de los estudiantes.

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes reciben subvenciones de becas federales (de Estados Unidos, asignadas por el Congreso) para ayudar a costear sus estudios universitarios (programas sub-graduados) y requiere que el mismo demuestre un progreso académico óptimo. La Universidad Privada requiere que todo estudiante a nivel sub-graduado y a nivel graduado demuestre progreso académico mediante el número de créditos académicos completados y el promedio académico general que mantenga. Es necesario definir cada uno de los aspectos que son considerados en la universidad para medir el progreso académico de los estudiantes, lo que se traduce en el rendimiento académico de los mismos.

Primero las calificaciones en Puerto Rico se otorgan de dos maneras, una fórmula a base de porcentos y una a base de números decimales. En término de por ciento la escala abarca de 0 como la puntuación mínima

hasta 100% como la puntuación máxima, este porcentaje se traduce a una letra que equivale a la calificación que obtuvo el estudiante en el curso. La escala de tipo porcentual que utilizan los profesores es la siguiente:

100-90 = Excelente = A

89-80 = Bueno = B

79-70 = Satisfactorio = C

69-60 = Deficiente = D

59 o menos = Fracasado = F

I = Incompleto

IP = En progreso, el estudiante no ha culminado su curso, pero está cumpliendo con lo requerido en el mismo

NP = No pase, fracasado

P = Pase, cumple con los criterios

W = Baja, dado de baja, el estudiante se da de baja del curso antes de que el mismo culmine

WF = Baja administrativa, estudiante abandona el curso

También en algunas instancias de la universidad, y en registraduría (Oficina a cargo de regular las normas para otorgar los grados en la universidad o las notas de pase) se utiliza la escala decimal a base de 4.00, donde el máximo es 4.0 y el mínimo es 0.0, esta se interpreta igual

que la anterior con una letra que será la calificación que obtendrá el estudiante, y se describe de la siguiente manera:

4.00 = Excelente = A

3.00 = Bueno = B

2.00 = Satisfactorio = C

1.00 = Deficiente = D

0.00 = Fracasado = F

I = Incompleto

IP = En progreso, el estudiante no ha culminado su curso, pero está cumpliendo con lo requerido en el mismo

NP = No pase, fracasado

P = Pase, cumple con los criterios

W = Baja, dado de baja, el estudiante se da de baja del curso antes de que el mismo culmine

WF = Baja administrativa, estudiante abandona el curso

A continuación, los aspectos que se consideran en las universidades acreditadas en Puerto Rico para medir el progreso académico de los estudiantes:

1. Créditos Intentados - todos los créditos en que se matricule el estudiante a nivel sub-graduado y graduado que obtenga las calificaciones de I, A, B, C, D, F, W, NP, IP o P, incluyendo todas las veces que se tome un mismo curso.

2. **Créditos Convalidados** – créditos sub-graduados y graduados tomados en otras instituciones de educación superior reconocidas por las agencias acreditadoras, que fueran aprobados con A o B o C su equivalente, y que sean aceptados por el Decano de cada Escuela conforme a las normas vigentes de la universidad. No serán considerados para la medición cualitativa. Estos créditos son considerados para propósitos de determinar el nivel o año de estudio del estudiante.
3. **Créditos Aprobados** - cursos intentados en la universidad por estudiantes admitidos cualquier programa o carrera de estudio en los cuales se obtengan calificaciones de A, B, C, o P.
4. **Promedio General** - la medida del desempeño académico efectuado por el estudiante a nivel graduado o sub-graduado. Es computado dividiendo el total de puntos acumulados entre el número de créditos en que el estudiante ha recibido calificaciones finales, incluyendo F's que no han sido removidas. En esta medida no se incluirán los cursos con calificación IP, P, I o NP.
5. **Repetición de Cursos** - es una práctica bajo la cual el estudiante a nivel sub-graduado se le permite repetir solamente cursos donde haya obtenido calificación de D, F, o NP. En caso de los programas graduados se le permite repetir al estudiante cuando obtiene las siguientes calificaciones: C, D, F, o NP. Cónsono con ese permiso, sólo se le considera para el promedio general la calificación más alta.

6. Índice Académico: Al estudiante se le requiere que acumule un promedio general de 3.00 ó más (en caso de los programas graduados) y 2.00 o más en caso de los programas sub-graduados para la otorgación del grado.
7. Total de Créditos Aprobados: El estudiante deberá aprobar el 50% de todos los créditos intentados en la Institución.

Las universidades en Puerto Rico deben garantizar un buen promedio académico de sus estudiantes, ya que esto forma parte de las medidas de calidad educativa. Independientemente, el promedio académico se mida a nivel de por ciento o a nivel decimal estos deben cumplir con un mínimo de requisitos establecido por las agencias acreditadoras a nivel estatal (Puerto Rico). Previo al 2010, en Puerto Rico existían dos entidades reguladoras que garantizaban la calidad educativa en el país. Estas entidades eran Consejo de Educación Superior y el Consejo General de Educación, la primera a cargo de otorgar licencias, autorizaciones y acreditaciones a las universidades, centros universitarios e institutos de educación post-secundaria en Puerto Rico. La segunda, Consejo General de Puerto Rico emite licencias de autorización y de renovación para operar instituciones educativas privadas no universitarias y acreditar las escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico y a las privadas que voluntariamente lo soliciten. Actualmente con el Plan de Reorganización de 2010 Número 2 del Consejo de Educación Superior, se

fusionaron ambas agencias y se ha creado una sola agencia a llamarse Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR).

El CEPR será el cuerpo rector colegiado creado al amparo de la Ley de Reorganización y Modernización de la Rama Ejecutiva. Entre sus facultades, el nuevo Consejo podrá expedir licencias para establecer y operar instituciones educativas elementales, secundarias y universitarias, a la vez que podrá acreditar a las escuelas públicas y privadas. El propósito de este Plan es buscar mantener una educación de calidad en todos los niveles (desde pre-pre, hasta la universidad). Este Plan reenfoca las acciones gubernamentales hacia los estudiantes, con miras a mejorar la calidad educativa en Puerto Rico. Actualmente, 47 instituciones de educación superior y 117 unidades o centros académicos universitarios cuentan con la autorización, y hay 1,070 escuelas privadas licenciadas y 375 públicas y privadas acreditadas (Salmonte García, L., 2010).

En el caso de los programas de enfermería que están acreditados a nivel nacional (es decir, de Estados Unidos), se exige para medir el éxito y calidad de la educación el número de estudiantes que pasan la reválida de enfermería estatal (local de Puerto Rico). El obtener un grado universitario en enfermería tiene dos vertientes importantes para garantizar que el mismo cumple con los requerimientos mínimos estatales (locales) y nacionales (Estados Unidos), uno, que los estudiantes se retengan con un buen promedio y se gradúen, dos, que una vez se gradúen los estudiantes

pasen su revalida, y obtengan su licencia para ejercer su profesión. De nada le serviría a un estudiante de enfermería haber culminado su grado académico de acuerdo con las normas y regulaciones estatales (locales) y no pueda ejercer la profesión porque no ha obtenido una nota de pase en la reválida de enfermería, y la Junta Examinadora de Enfermeros y Enfermeras de Puerto Rico no le expida su licencia. Por lo tanto, el porcentaje de pase de reválida se convierte en un criterio de calidad de la enseñanza en los programas de enfermería y este porcentaje siempre debe ser mayor al promedio de pase de reválida obtenido a nivel local al sumar todas las escuelas o programas de enfermería.

No obstante, dentro del conjunto de indicadores definidos para la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias cabe destacar los indicadores de resultado de los grados otorgados (titulaciones), que son aquellos que afectan directamente al rendimiento y eficiencia de los estudiantes y que podrían a su vez ser interpretados como reflejo de la calidad de la actividad docente (García Guerrero, A., 2011). En nuestra tesis hemos tenido en cuenta las siguientes tasas:

- Tasa de Éxito: N° de créditos aprobados sobre los presentados.
- Tasa de Rendimiento: N° de créditos que supera sobre los matriculados.
- Tasa de Abandono: N° de créditos no presentados sobre los matriculados.

- Tasa de Suspenso: N° de créditos no aprobados sobre los presentados.
- Nota media.

Para indagar estas tasas, ha sido necesario también calcular los créditos matriculados, los presentados, los superados, los suspensos y los no presentados, habiendo pedido la correspondiente autorización a los alumnos componentes de la muestra para poder obtener datos de su expediente. Es decir, que en el estudio que se presenta aquí se utiliza la calificación final promediada de los estudiantes durante su carrera de estudios. Aunque se reconocen sus limitaciones, se considera que, dentro de los mecanismos para medir el rendimiento académico, las calificaciones son indicadores que funcionan para establecer grados de logro académico.

Capítulo 3. Estrés académico en estudiantes de enfermería

3.1 Introducción

Los estudios sobre el estrés académico en los estudiantes de enfermería comenzaron a desarrollarse en la década de 1980, al darse cuenta que algunos estudiantes comenzaron a presentar problemas de salud que estaban relacionados con el estrés. El estrés fue estudiado como un fenómeno separado del ambiente académico, al principio, luego el estrés producido en el ambiente universitario fue clasificado como estrés académico, dándole características propias en términos de su origen o causa. Esto con miras de identificar el estrés proveniente de otros contextos sociales del estudiante, versus el estrés que proviene del ambiente educativo. Desde entonces, de especial interés son los estudios llevados a cabo en estudiantes de Ciencias de la Salud, donde se incluyen estudiantes de enfermería. Estos grupos aparecen como especialmente sensibles a la percepción de estrés académico, dadas las exigencias no solo teóricas, sino clínicas de los planes de estudio (Lindop, E., 1999). Ante esta particularidad que ocurre con los estudiantes de enfermería, se presentan una serie de estudios investigativos relacionados con el estrés académico, periodo que cubre desde el año 2000 al presente.

3.2 Estudios de Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería

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

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

Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de establecer la relación entre las situaciones

académicas estresantes y los síntomas del estrés en los alumnos universitarios de la Carrera de Enfermería; y, determinar el grado de relación del rendimiento académico con los síntomas del estrés en los alumnos de la carrera de Enfermería- UPeU. Se realizó un estudio descriptivo con corte transversal en el grupo de alumnos del segundo año de la carrera de Enfermería de la Universidad Peruana Unión. Para ello, se utilizó una encuesta, basada en los aportes de Rossi, R. (2001) modificado por las autoras de este trabajo. Los datos fueron procesados utilizando el paquete estadístico SPSS, a través de los cuales se realizaron las pruebas de hipótesis para la Chi cuadrada con un nivel de confianza del 90%. El grupo de estudio estuvo compuesto por 41 alumnos de ambos géneros del programa de enfermería. Los resultados reflejaron que la presencia de temblores en el alumno, su inseguridad manifiesta, su sentido de poca utilidad, o que la vida no tiene sentido, la percepción negativa de su imagen, los conflictos con alguna persona se relacionan muy estrechamente con el rendimiento académico. Se concluye que en la sociedad actual está expuesta a altos niveles de estrés. Es normal que en fechas de mucha carga académica algunos estudiantes se sientan más cansados que de costumbre, algunos de ellos más irritables. Los autores recomiendan el uso del instrumento utilizado en este trabajo de investigación con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje en las aulas universitarias.

Fernández Cervantes, R. (2007) realizó un estudio con una muestra de 258 estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de La Coruña, en las cuales incluían estudiantes de enfermería. El objetivo de su estudio fue conocer si la experiencia de estrés difiere en función de los niveles percibidos de auto eficiencia académica del estudiante de educación superior. Concluye que parece existir una relación negativa y significativa entre lo eficaz que se percibe el estudiante y el grado en que éste valora diferentes situaciones académicas en términos de amenaza para su propio bienestar, y el índice de malestar físico y psicológico informado.

Antolín Rodríguez, R., Puialto Durán, M.J., Moure Fernández, M.L. & Quinteiro Antolín, T. (2007) en un estudio realizado con estudiantes de enfermería señalan que los estudiantes desean realizar las prácticas y tienen gran ilusión, pero a su vez, tienen miedo de "no estar preparados", "de cometer fallos con los pacientes", "miedo a contagiarse una enfermedad" Se debe tener en cuenta que los alumnos de enfermería por las características de la profesión "estar en contacto con el sufrimiento, dolor, invalidez, e incluso la muerte", así como la interrelación con otros profesionales, están expuestos a mayor cantidad de estresores que otros grupos de estudiantes. Las áreas académicas y clínicas generan el 78,4% de los acontecimientos estresantes a los cuales se expone el estudiante de enfermería durante su carrera, conocido como el estrés académico. Mientras que el área social genera solo el 8% y el área personal genera solo el 13,6% del estrés sufrido por los estudiantes. Este estrés académico

en las prácticas clínicas que sufren los estudiantes de enfermería se suma al estrés que perciben en las clases teóricas, por eso los autores del estudio piensan que el estudiante de enfermería está más a riesgo de sufrir estrés académico que la de más población que estudia carreras no relacionadas con la salud.

González Donis, M.D. (2008) en una muestra de estudiantes universitarios pertenecientes a tres titulaciones del ámbito de Ciencias de la Salud de la Universidad de La Coruña, incluyendo estudiantes de enfermería, llevó a cabo un estudio para analizar la experiencia de estrés y averiguar si ésta difiere en función de las orientaciones motivacionales del estudiante en educación superior. Comprobó que las situaciones académicas consideradas como más amenazantes para su bienestar personal fueron los exámenes e intervenciones en público, y la menos amenazante carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio. La respuesta psicofisiológica de estrés que obtuvo el mayor promedio fue agotamiento físico, mientras que el menor promedio correspondió con dificultades con el sueño.

Romero Martín, M. (2009) realizó su tesis doctoral sobre una muestra de 258 estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de La Coruña con el objetivo de realizar un análisis descriptivo de la experiencia de estrés académico entre estudiantes de Ciencias de la Salud, así como determinar la existencia de diferencias en las tres dimensiones del proceso

de estrés, consideradas como estresores en función de las variables contextuales de cada titulación, curso y la variable personal género. Obtuvo que las situaciones relacionadas con la evaluación, los exámenes, las intervenciones en público y la relación cantidad de trabajo/tiempo disponible son consideradas como las principales situaciones generadoras de estrés, así como las deficiencias metodológicas. Los efectos negativos que experimentan los estudiantes universitarios son, en primer lugar, el agotamiento, seguido de los pensamientos negativos. Los resultados de las tres titulaciones coinciden y son los estudiantes de segundo curso los que obtienen una puntuación media más elevada que el resto de los estudiantes en cuanto a la percepción de estresores y respuesta al estrés. El sexo incide de manera significativa en la experiencia de estrés.

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P. (2010) realizaron un estudio sobre una muestra de 258 estudiantes de diversas titulaciones de Ciencias de la Salud (Fisioterapia, Enfermería y Podología) de la Universidad de La Coruña. Su objetivo fue identificar qué situaciones del contexto académico son percibidas como generadoras de estrés y en qué medida lo hacen. Concluyen que las situaciones más directa y claramente relacionadas con la evaluación, como son los exámenes y las intervenciones en público, las que son percibidas como más estresantes por el alumnado. Lo mismo puede afirmarse de la sobrecarga del estudiante. El alumnado de Fisioterapia se percibe más sobrecargado que el de Enfermería y Podología; ello podría ser consecuencia de una mayor

sobrecarga de tipo cualitativo, efecto de la mayor complejidad del trabajo académico desarrollado.

Burgos Monago, E. & Marín Ferrer, J.M. (2010) señalan que en la actualidad, la mayoría de la población sufre estrés, ya sea por unos motivos u otros y a veces, a diversos tipos de estrés no se le presta la atención suficiente, como lo es el estrés académico. Los autores en este trabajo pretendieron estudiar si lo estudiantes de la Universidad de Extremadura, concretamente de tres carreras diferenciadas por su carga lectiva y por la rama de estudios de la que provienen, pero todas ellas diplomaturas, sufrían de estrés académico. Las carreras estudiadas fueron magisterio, perteneciente a la rama de Letras, Enfermería, Ciencias de la salud y Relaciones laborales.

En este estudio participaron 30 estudiantes, 10 de cada carrera, 5 hembras y cinco varones. La recopilación de datos se hizo mediante un cuestionario elaborado por las autoras, trataron de situarles ante momentos que generarían estrés como son: los exámenes, trabajos de clase, etc. y momentos en que no generarían tanto estrés y con ello determinar el nivel de estrés que tienen los estudiantes ante distintas épocas y situaciones. A modo de conclusión, se pudo observar que los estudiantes tienen más estrés en épocas de exámenes independientemente de la carrera que cursan. Sin embargo, se pudo observar que existe diferencia de estrés entre los estudiantes de

relaciones laborales y magisterio con los estudiantes de enfermería. La mayoría de los estudiantes de enfermería tienen adquirido un hábito de estudio diario, sobre todo los de primeros cursos y de acuerdo al estudio estos estudiantes solamente se dedican a estudiar, es decir, aún no están prestando servicios en el mercado de trabajo. De RRLL estudian a diario el 20%, seguido muy de cerca por los de magisterio con un 25%. En cambio, los estudiantes que más tiempo diario dedican al estudio son los estudiantes de enfermería con un 48%. Se pudo observar, que los estudiantes de RRLL y los de magisterio son los que más sustancias consumen tanto en época de exámenes como en épocas de no exámenes, siendo los que menos consumen los estudiantes de enfermería (Burgos Monago, E. & Marín Ferrer, J.M., 2010).

Respecto a la variable cigarrillos, son los estudiantes de magisterio los que más cigarrillos consumen tanto en época de exámenes como en época de no exámenes. A diferencia de las demás sustancias estudiadas y descritas anteriormente, es la cafeína la sustancia que más ve aumentado su consumo cuando llegan los exámenes. Los estudiantes de enfermería son ahora los que más cantidad consumen de ésta sustancia tanto en época de exámenes (7/9), como en época de no exámenes. No se encontró diferencias significativas en el estrés que sufrían un grupo de estudiantes versus otro, de acuerdo a la carrera seleccionada, se observa un menor nivel de estrés en los estudiantes de enfermería posiblemente a sus hábitos de estudio (Burgos Monago, E. & Marín Ferrer, J.M., 2010).

Tam Phun, E. & dos Santos, C.B. (2010), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de identificar el consumo de alcohol y el estrés académico en estudiantes de enfermería. Se trata de una investigación descriptiva, transversal, que se realizó en el año de 2005. En este estudio los cuestionarios Inventario de Estrés Académico y el AUDIT fueron aplicados en 82 estudiantes de una Universidad privada en Lima, Perú. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían edad promedio 20,4 años, siendo 92.7% solteras, 69.5% no trabajan, 91.5% no tenían hijos y 86.6% vivían con sus padres. La sobrecarga académica representó el estresor de mayor prevalencia, y en relación al consumo de alcohol, 48% consumieron 1-2 vasos en un día; 56.1% una vez al mes y 51.2% más de tres vasos en un día cualquiera; 11.0% dejaron de cumplir con sus obligaciones. Un tercio relató fumar, beber o comer demasiado. Se concluyó que todas las situaciones generan diversos niveles de estrés, relacionados al factor actividad/tiempo; siendo la preocupación, la mayor respuesta frente al estrés.

Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010) definen en su estudio que el estrés es toda demanda física o psicológica que se aplica al organismo, es una problemática con creciente demanda de atención. El estrés académico es un problema de salud muy común entre los estudiantes, a pesar de esto, no se ha estudiado lo suficiente. En este

trabajo investigativo los autores estudiaron los factores y niveles de estrés en estudiantes universitarios, donde se analizó la influencia de determinados indicadores de salud y del auto concepto académico. Participaron 78 alumnos de enfermería, que fueron evaluados durante un periodo académico, encontrándose efectos sobre la salud como: consumo de estimulantes, alteraciones del sueño y de alimentación. Los estudiantes tienen una mala percepción sobre su rendimiento académico cuando están en alguna situación estresante, lo que interpretan como estrés académico. De acuerdo con los resultados de este estudio, se llegó a la siguiente conclusión: el estrés académico es un factor inherente en los estudiantes de la carrera de enfermería de la UAMZM en el periodo académico agosto diciembre 2009, a mayor grado de estudio y responsabilidades (tareas, trabajos proyectos, etc.) mayor nivel de estrés el cual puede desencadenar una amplia gama de trastornos físicos y emocionales (tristeza, agresividad, depresión). Cada estudiante es diferente y por lo tanto sus formas de manifestar y canalizar el estrés fueron distintas. Y estas muy posiblemente puedan afectar en el rendimiento académico de estos estudiantes. Reflexionando en lo anterior y habiendo identificado los principales factores que desencadenan estrés en esta población de estudio, según recomiendan los autores, es necesario que haya una adecuada orientación hacia estos estudiantes en cuanto al control y estrategias para afrontar dichas situaciones y así ayudar a un mejor rendimiento académico.

García Guerrero, A. (2011) estudia, en su tesis doctoral, los efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga, donde se incluyeron estudiantes de enfermería. El autor, concluye que los alumnos noveles manifiestan un nivel de estrés percibido débil-medio, siendo los factores estrés académico y desorganización de la universidad los más estresantes. Se encontró asociación de todos los factores de estrés percibido con las estrategias de aprendizaje cognitivas relacionadas con la memorización.

Iglesias Parra, M.R. (2011) realiza un estudio sobre una muestra de 209 alumnos noveles matriculados en Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga, donde se incluyeron como parte de la muestra a estudiantes de enfermería. El objetivo de la investigación fue determinar el grado de estrés del alumnado de primer curso, así como identificar los factores de estrés que se dan con mayor prevalencia. Para ello se utiliza el "Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel". Concluye que el rango de estrés del alumnado es medio, siendo el factor estrés académico, el que mayor rango alcanza.

Casuso Holgado, M.J. (2011) analiza en su tesis doctoral la percepción de estrés académico y los niveles de *engagement* de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga, así como la asociación de estas variables con el rendimiento académico de los

mismos. Como parte de la muestra se incluyeron estudiantes de enfermería. La autora observó que el nivel de estrés percibido por los alumnos analizados era medio, existiendo diferencias significativas entre géneros. La asociación entre estrés académico y rendimiento fue inexistente, mientras que el *engagement* académico sí se mostró asociado al rendimiento de los estudiantes.

Arribas Marín, J. (2011) considera que el estrés académico es aquel que se genera a partir de las demandas propias del contexto académico, sin que intervengan de forma significativa aspectos externos a la vida académica. El del estudio realizado por este autor, se basó en el supuesto mencionado y tenía como objetivo proponer un modelo estructural de las dimensiones que configuran el estrés académico de los estudiantes universitarios. El estudio se hizo con una muestra no probabilística constituida por 138 estudiantes de 1.er curso de la Diplomatura de Enfermería. Se desarrolló un instrumento para evaluar el nivel de estrés del estudiante y la intensidad con que percibe los estresores que lo generan en relación con las asignaturas. Posteriormente, se formuló un modelo causal de las dimensiones que configuran el estrés académico de los estudiantes de Enfermería. El instrumento ha permitido evaluar con suficiente fiabilidad (de Cronbach = 0,771) y validez la relación que se produce entre los estresores propios de la vida académica y el nivel de estrés percibido por el estudiante ante las asignaturas que cursa. El modelo propuesto presenta una bondad de ajuste aceptable; todos sus

parámetros arrojan estimaciones positivas y significativas, por lo que puede considerarse consistente con los datos empíricos obtenidos de la muestra de trabajo. Se puede afirmar que el sistema de relaciones propuesto en el modelo representa una explicación plausible del estrés académico en estudiantes universitarios. Es posible intervenir en las dimensiones o estresores académicos que conforman dicho estrés (trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de la asignatura) para controlar la intensidad con la que los estudiantes los perciben y, de esta forma, incidir en dos aspectos fundamentales durante el desarrollo de sus estudios: el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

López, F.V. & López, M.J. (2011) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue Conocer qué situaciones les resultan más estresantes a los alumnos de enfermería durante las prácticas clínicas, por curso y de forma global, así como la asociación de los factores causantes de estrés, con determinadas variables sociodemográficas y laborales. El método de estudio fue de tipo transversal, descriptivo, comparativo y correlacional, realizado a 215 estudiantes de Enfermería matriculados durante el curso 2009-2010 en la Universidad de Murcia, utilizando como instrumento de medición una modificación del cuestionario KEZKAK, que mide factores causantes de estrés en las prácticas clínicas de alumnos de enfermería. Este cuestionario presenta un alto nivel de validez y fiabilidad y fue adaptado a las características de la muestra, previo pretest a un grupo

control. Los resultados revelaron que los estudiantes presentan niveles de estrés altos durante sus prácticas clínicas, siendo los más afectados los estudiantes de segundo. Los estresores que más les afectan son los relacionados con desconocimiento, impotencia e incertidumbre ante una situación clínica. Además, se ha comprobado que los factores sociodemográficos están asociados a los niveles de estrés. Se concluye que las mujeres presentan más estrés que los hombres, relacionado con situaciones emocionales. En los hombres el estrés se asocia más a desconocimiento ante situaciones clínicas no controladas. La edad, estado civil, experiencia previa en trabajos de ámbito sanitario y trabajo compaginado con el estudio influye en los niveles de estrés. Para mejorar estos niveles de estrés de los estudiantes se recomienda el desarrollo de programas de prevención.

Valenzuela Pablos, L.M. & Fraijo Sing, B.S. (2011), en su ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, señalaron que el estrés en la actualidad resulta una problemática a la que se le otorga una considerable atención, sin embargo, el estrés en estudiantes universitarios no recibe la atención necesaria en el ámbito de la investigación. Esta fue la justificación utilizada por los autores para desarrollar el presente estudio que tenía como objetivo estudiar la relación entre los niveles de estrés, los estresores, los síntomas físicos, psicológicos que reportan los estudiantes y su relación con el proceso de integración al contexto universitario. En este estudio participaron

estudiantes de tercer semestre, de las carreras de medicina, enfermería, física, artes plásticas, artes musicales, artes danza, fue un total de 260 estudiantes de los cuales el 67.7% pertenece al género femenino mientras que el 32.3% al género masculino; de la Universidad de Sonora; a los cuales se les aplicó el inventario SISCO de estrés académico. En general los resultados mostraron que el 92.3% de los estudiantes reporta haber tenido algún momento de preocupación o nerviosismo. El género femenino reporta niveles más elevados de estrés que el género masculino. Mientras que las carreras que reportan un mayor número de estudiantes con niveles más altos de estrés son las de enfermería y medicina. El estudio demuestra que en términos generales los estresores que afectan mayormente a los estudiantes son: la sobrecarga de tareas, la evaluación de los profesores, el tipo de trabajo que piden los profesores, y el tiempo limitado para hacer el trabajo. Los síntomas físicos mayormente reportados fueron dolor de cabeza, y en los psicológicos el miedo, la ansiedad, tristeza. Queda demostrado que el estrés académico que afecta a los estudiantes universitarios afecta a su vez su estado de salud, y los que más a riesgo se encuentran de esto son los estudiantes que seleccionan las carreras de medicina y enfermería.

Condori Condori, M.P. (2013) desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo correlacional de corte transversal. Tuvo como objetivo general determinar la relación del estrés académico con las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de enfermería de la UNJBG. La hipótesis

planteada fue: El Estrés Académico está relacionado con las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de enfermería de la UNJBG. La población de estudio estuvo constituida por 151 estudiantes de enfermería de primero a cuarto año, en la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta. Los resultados reflejan que el grado de estrés académico general en los estudiantes de enfermería es de rango medio con un 56,3%. El uso de estrategias de afrontamiento regulares prevalece con el 79,5%, las estrategias inadecuadas representadas por 11,3% y las estrategias adecuadas con el 9,3%. Se concluyó que el estrés académico está relacionado con las estrategias de afrontamiento en (0,001), de acuerdo a la prueba estadística de Correlación de Pearson con un nivel de confianza de 0,05.

Segunda parte: Marco empírico

Capítulo 4. Justificación

Una actividad académica saludable es aquella en la cual la presión sobre el estudiante corresponde con su capacidad de respuesta y los recursos disponibles para su aprendizaje, el grado de control que ejerce sobre su actividad y el apoyo que recibe de las personas que son importantes para él. Dado que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1986 en Vallejo-Agudelo, E.O., Martínez-Sánchez, L.M. & Agudelo-Vélez, C.A., 2013), un entorno académico saludable no es únicamente aquel en que hay ausencia de circunstancias perjudiciales, sino además, abundancia de factores que promuevan la salud. Sin embargo, la vida académica dista de ese ideal; muy por el contrario, la vida de los estudiantes universitarios está sujeta a múltiples tipos de estrés, que incluyen no sólo lo relacionado directamente con la actividad educativa sino además con relaciones sociales, financieras, familiares y personales (Gomathi y cols., 2012 en Esteban Onésimo Vallejo-Agudelo, E.O., Martínez-Sánchez, L.M. & Agudelo-Vélez, C.A., 2013). Se ha hecho evidente que los estresores en ámbitos laborales y académicos inducen una disminución en el rendimiento de la persona y favorecen la aparición de actividades liberadoras perjudiciales como el consumo de alcohol o medicamentos de prescripción médica para el control de la ansiedad (Frick, L.J. Frick, J.L. Coffman, R.E. & Dey, S., 2011).

En los últimos años ha habido un creciente interés en investigar sobre las implicaciones del estrés y su prevalencia en el ámbito académico. Esto ante los eventos que se han encontrado relacionados con el estrés y como este perjudica a los estudiantes en su ejecutoria clínica y otras acciones sociales. Además, se ha hecho necesario hacer estudios relacionados al estrés a los estudiantes de ciencias de la salud, y en particular medicina y los de enfermería, presentan elevados índices por encima de la población general y de estudiantes de otros campos del conocimiento, relacionado con que éstos, además de responder a rigurosos currículos, tienen que lidiar con experiencias emocionales difíciles, tolerancia a la frustración, la obligación de tener éxito, las dificultades de integración en el sistema, y los problemas sociales, emocionales y de la familia, que pueden afectar la capacidad de aprendizaje y el rendimiento académico (Gomathi, K.G., Ahmed, S. & Sreedharan, J. 2012).

Los estudiantes de Enfermería son sometidos a altas cargas académicas sumadas a horarios extendidos que ocupan la mayor parte de su tiempo, donde se incluyen horas de práctica y estudios grupales e independientes fuera de los horarios de clase. Estas condiciones impiden o limitan la realización de actividades alternas que generen descanso y cambios en la rutina académica. De esta manera, se ejemplifica uno de los factores que genera aumento considerable del estrés en los estudiantes, condicionando las respuestas al grado de exigencia al que están expuestos.

Autores como Maldonado y cols. (1955, en Vallejo-Agudelo, E.O., Martínez-Sánchez, L.M. & Agudelo-Vélez, C.A., 2013), aducen que no solo se afectan los estudiantes de Enfermería, los estudiosos sobre el tema plantean que un elevado nivel de estrés en los estudiantes del área de la salud altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación final de los estudiantes en pruebas orales y escritas y, en otros casos, los estudiantes no llegan a presentarse a sus exámenes finales, exámenes departamentales o abandonan la sala de clases o la universidad antes de culminar sus exámenes.

Otros estudios internacionales, como uno realizado en Chile, estiman que la prevalencia de estrés académico en estudiantes de enfermería es alrededor de 36% (Herrera, L.M. & Rivera, M.S., 2011). En Australia, por ejemplo, un estudio demostró que cerca del 30% (de los estudiantes de enfermería sufren permanentemente síntomas de estrés académico (Lo, R., 2002). Mientras que en Portugal el 50% de los estudiantes de enfermería demostraron una prevalencia permanente de estrés académico (Alves Apóstolo, J.L., Alves Rodrigues, M. & Pineda Olvera, J., 2007). Además, se encontró que los profesionales de la salud, en particular los médicos y las enfermeras, están más expuestos a situaciones estresantes y presentan un mayor grado de sintomatología relacionada que los hace más propensos a estados de estrés y depresión desde el primer año de

carrera (Radcliffe, C. & Lester, H., 2003; Firth-Cozens, J., 2001; Vengoechea, J. Ruíz, A. & Moreno, S., 2006).

Se ha identificado que los factores más comunes del estrés en los estudiantes de enfermería son: realización de un examen, experimentar presión por parte de los profesores, y la falta de apoyo de los padres, particularmente a los estudiantes de primer año que han sido identificados como los de mayor riesgo. Esto es así ya que la entrada a una carrera por primera vez es un evento sumamente estresante para el estudiante. Esto provoca enfermedades físicas, mentales y fracasos académicos en los estudiantes y a su vez provoca que disminuya su rendimiento académico. Igualmente, pueden producir en los estudiantes sentimientos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy altos (Vallejo-Agudelo, E.O., Martínez-Sánchez, L.M. & Agudelo-Vélez, C.A., 2013; Oliveti, S.A., 2010).

De aquí la importancia de realizar un estudio como este en Puerto Rico, donde se pueda determinar de manera fehaciente la existencia del estrés académico en los estudiantes de enfermería y si estos resultados comparan con los estudios realizados a nivel internacional. Por lo que se ha comprobado en la revisión de literatura relacionada con el tema, el estrés académico es un factor que puede afectar de manera positiva o negativa el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería. Todo depende de la capacidad de adaptación que estos tengan y la madurez

cognitiva junto al apoyo de sus seres significativos y de la institución universitaria.

Según expresa Bittar, M.C (2008), existen factores que hacen que algunas personas se sientan agotadas y consumidas por los estresores y que otras personas se sientan estimuladas y excitadas por ellos. Es decir, que la capacidad de manejar el estrés depende del estilo personal y la personalidad; en otros términos, de qué manera el sujeto tiende a percibir e interpretar los acontecimientos productores de estrés y como responde ante ellos, lo que se convierte en un aspecto importante para poder intervenir y desarrollar estrategias de manejo específicas de acuerdo a las características particulares de los estudiantes de enfermería.

Olivet, S.A. (2010) señala sobre este particular que el estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye, en buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas esferas de la vida. La manera en que cada estudiante transite su inicio en la etapa universitaria estará regulada por su adaptación a los factores estresores. Por lo tanto, aquellos alumnos que logren asimilar bien los cambios que conlleva el ámbito universitario aprenderán de la situación y se enriquecerán personalmente tomando dichos cambios como un desafío (ya que es necesario experimentar cierto nivel de estrés para que se inicie una acción). Por el contrario, aquellos que no puedan "manejar" correctamente estas situaciones

experimentarán insatisfacción personal y/o desgaste, produciéndose así en ellos el estrés académico.

La población estudiantil es considerada un grupo sometido a una actividad homogénea constituido por periodos particularmente estresantes. Las exigencias académicas, los nuevos horarios, las nuevas relaciones interpersonales, los tiempos de entrega de los trabajos prácticos hacen que, independientemente de asistir a una universidad pública o privada, los seres humanos que en ese momento juegan el rol de estudiante, vivencien el primer año universitario como estresante. Se trata de un estrés que en ocasiones puede perdurar a través de toda su carrera. Todas estas demandas exigen de los mismos, grandes esfuerzos adaptativos haciéndolos así experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio, autocrítica e incluso llevarlos a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea solo transitoriamente (Rocha, R., Cabrera, E., Gonzáles, D., Martínez, R., Pérez, J., Saucedo, R. & Villalón, I., 2010).

Tal como señala Barraza, A (2008) el ingreso, la permanencia y el egreso de un estudiante de una institución educativa suele ser una experiencia de aprendizaje que va acompañada regularmente de estrés académico. Los estudiantes que llegan a la universidad, lo hacen con una variedad de experiencias personales, académicas y sociales que les proporcionan las estrategias básicas para enfrentar las exigencias que la misma genera (López Bravo, I.M., Vivanco Skarneo, Z. & Mandiola Cerda, E., 2006). Es

por esto que, aunque es cierto que los estudiantes de enfermería de primer año experimentan un mayor nivel de estrés académico que quizás otro de los años de estudios subsiguientes, no deja de ser preocupante que en los demás años académicos existan estudiantes mal adaptados que no logren cumplir a cabalidad las exigencias de su carrera (Alves-Apóstolo, J., Alves, M. & Pineda, J., 2007).

El graduar un estudiante que se queda en promedio y bajo el promedio de lo esperado puede ser un riesgo social, dado a que los estudiantes de enfermería serán los futuros profesionales de la salud y líderes del cuidado en Puerto Rico. Las exigencias de las carreras relacionadas con la salud, como lo es enfermería, exigen que los estudiantes que experimentaran estrés producido por una tarea académica deben adquirir habilidades superiores a las capacidades que creen tener para resolverla; si estas situaciones llegan a ser crónicas podrían desembocar en fracaso académico por parte del estudiante (Oliveti, S. A., 2010). Por lo tanto, el proceso de estudios en una universidad es uno complejo que supone al educando múltiples y significativos cambios personales y vitales. Entre estos se encuentra la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regido por normas explícitas y/o implícitas las cuales deberá conocer para poder desempeñarse en dicho ámbito adecuadamente. A esta situación se le agregan, por ejemplo, variables tales como: la desmotivación, las confusiones en cuanto a la elección vocacional, las desinformaciones sobre la vida universitaria, aspectos

sobre contenidos de las materias, los sentimientos de inadecuación e inseguridad y el descenso de la autoestima, entre otras.

Herrera Avilés, D., Rodríguez Rodríguez, M. & Valverde Torres, M. (2003), hacen mención de datos empíricos de los factores más investigados en relación al estrés académico, entre los que se destacan: la transición del nivel secundario al universitario, la competitividad, la exigencia académica y los hábitos de estudio adquiridos en las etapas anteriores del sistema educativo. Estos factores no siempre son propiciadores de una buena adaptación del estudiante al nuevo recinto formativo. Lamentablemente, según argumenta Oliveti, S.A. (2010), los factores mencionados tienen efectos devastadores en el desarrollo académico de los estudiantes. Al final del primer año, se suele encontrar con cifras que evidencian el abandono y las bajas notas, lo cual estaría anunciando el alargamiento de los alumnos en sus estudios, el cambio hacia otras carreras y/o universidades, como así también el éxito de otros estudiantes que seguirán sin mayores problemas la transición por el ámbito académico.

Según los datos obtenidos del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (2010), menos del 40% de los estudiantes alcanzan su grado y sobre un 50% abandona la universidad en su primer año. La Universidad Privada de Puerto Rico de la cual se seleccionó la muestra de esta investigación cuenta con un Decanato de Primer año para ayudar a los estudiantes a ajustarse en su primer año de estudio. En el caso del Programa de

Enfermería, este tiene un índice de retención de un 67%, sin embargo, el índice de graduación queda por debajo de un 27%, lo que supone que la mayoría de los estudiantes pasan situaciones ajenas y otras relacionadas con su carrera académica que no les permiten culminar sus estudios (Informe de Logros Programa de Enfermería-UT, 2014).

Esto podría deberse a altos grados de estrés y dificultad en la acomodación al mismo. Está demostrado que las exigencias académicas y el estrés disminuyen considerablemente el rendimiento de los estudiantes, produciendo así un bajo nivel educativo o a estudiantes deprimidos o con altos niveles de estrés por asuntos personales, los cuales se le afecta su rendimiento académico (Caldera Montes, J.F., Pulido Castro, B.E. & Martínez González, G., 2007; Morrison, R. & O'Connor, R.C, 2005).

Oliveti, S.A. (2010) confirma que la desadaptación del alumnado a la universidad provoca inasistencias por parte de estos que repercuten directamente en su rendimiento y desempeño estudiantil y que están relacionadas con el abandono de una carrera universitaria o el fracaso de la misma. Considerando lo anteriormente señalado, se justificó el estudio aquí planteado, el cual arrojó datos significativos sobre el tema del estrés académico en estudiantes de enfermería y su efecto en el rendimiento académico, con miras a ofrecer alternativas reales a base de datos científicos que puedan subsanar esta situación en los programas de enfermería en Puerto Rico.

Además, por lo anteriormente expuesto es que este trabajo posee un valor teórico y otro práctico. Por un lado, permite a la institución identificar las características de su población estudiantil en el Programa de Enfermería en cuanto al proceso de adaptación que emplean los estudiantes para enfrentar las situaciones difíciles y estresantes que están relacionadas con sus responsabilidades académicas, y de este modo contar con un conocimiento más específico del estrés académico.

Por otro lado, el motivo que llevó a realizar este estudio fue hallar una forma de evaluar a aquellos jóvenes que se han matriculado en un programa de enfermería, que pudiendo tener éxito en su carrera académica no lo logran o se les obstaculiza por las dificultades que presentan en su proceso de adaptación universitaria, lo que le impide ejercer de manera sana su paso por la universidad. La detección oportuna de situaciones de estrés académico en los estudiantes de enfermería, es una tarea prioritaria dado la posibilidad de afrontarlas con éxito mediante el manejo adecuado de estrategias y habilidades de manera que se aminore o evite este factor.

Por eso, los resultados de este estudio, además de llenar un vacío teórico y científico sobre el tema en Puerto Rico, podrán servir de base para el diseño de talleres de formación para el manejo del estrés académico que acentúen el uso de estrategias más efectivas y disminuyan las negativas. De esta manera, se contribuye a la formación integral de la comunidad

educativa y a la promoción de la salud mental. Con esta investigación se procuró dar conocimiento de las peculiaridades del estrés académico del estudiante de enfermería de una universidad privada en Puerto Rico.

Capítulo 5: Objetivos

A continuación se detallan los objetivos de la investigación, comenzando con el general y luego con los específicos. Los objetivos del estudio sirvieron de guía para alcanzar las metas deseadas por el investigador.

Objetivo general

Determinar y analizar en qué medida la percepción del contexto universitario como estresante repercute en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Privada de Puerto Rico.

Objetivos específicos

1. Adaptar transculturalmente y validar, para su uso en Puerto Rico, el Cuestionario de Estrés Académico (CEA).
2. Identificar y analizar las situaciones generadoras de estrés académico percibidas por los estudiantes de enfermería, así como las principales respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento reportadas por los mismos.
3. Identificar y analizar si existen diferencias por grado académico (grado asociado o bachillerato) respecto a los niveles de estrés académico que sufren los estudiantes de enfermería, así como en las respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento reportadas.

4. Identificar y analizar si existen diferencias por año académico (1er, 2do, 3er y 4to año) respecto a los niveles de estrés académico que sufren los estudiantes de enfermería, así como en las respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento.
5. Determinar y analizar el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería durante el año académico 2014-2015.
6. Identificar si existe una correlación entre la percepción del estrés académico y el rendimiento académico obtenido en los estudiantes de enfermería.

Capítulo 6: Metodología y diseño de la investigación

6.1 Diseño

El estudio es de tipo observacional transversal con naturaleza analítica o inferencial. Se trata de estudios diseñados para medir la prevalencia de una exposición y/o resultado en una población definida y en un punto específico de tiempo. Es decir, que este tipo de estudio es útil para describir un efecto particular en una población en particular en un momento determinado en el tiempo. En este caso se buscó medir el efecto que tiene el estrés académico sobre el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de enfermería. Por lo tanto, se establecieron correlaciones de variables, lo cual suele ser una ventaja en los estudios transversales. Los estudios correlacionales pretenden medir el grado de relación y la manera cómo interactúan dos o más variables entre sí. Estas relaciones se establecen dentro de un mismo contexto y a partir de los mismos sujetos (Sampieri, R.H., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P., 2006).

6.2 Población y muestra

La población del estudio estuvo compuesta por los estudiantes de enfermería, independientemente de su carrera (grado asociado o bachillerato) y su año académico (1er, 2do, 3er, 4to), en una Universidad Privada ubicada en la zona Centro-Este de Puerto Rico. Los estudiantes bajo estudio pertenecían a la Escuela de Ciencias de la Salud de dicha

institución. En el caso de los estudiantes de grado asociado en enfermería tienen un programa de estudio a culminar en dos años académicos, mientras que los de bachillerato tienen un periodo de 4 años de estudio. Dicha población fue seleccionada tomando en cuenta el objetivo principal de esta investigación, que fue determinar y analizar las repercusiones que tiene el estrés académico en los estudiantes de enfermería de la Universidad Privada de Puerto Rico en su rendimiento académico durante el año 2014-2015.

La muestra de estudiantes de enfermería fue seleccionada de la universidad mencionada, mediante un muestreo aleatorio simple, de una población de 610, en el campus principal. La muestra calculada por el sistema Java con un margen de error de 5% y una prevalencia de 17%, resultó en una muestra de 170 individuos con una tasa de reposición de 50%. A continuación se detallan los criterios que guiaron al investigador a conformar la muestra de este estudio.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión

1. Estar matriculados en el programa de enfermería.
2. Ser estudiantes a tiempo completo o parcial en el programa de enfermería.
3. Aceptar de manera voluntaria formar parte de estudio.
4. Consentir por escrito el acceso a su expediente académico personal.

Exclusión

1. Estar matriculados en otro programa de estudio que no sea enfermería.
2. Negarse a participar o a dar acceso a su expediente académico.

6.3 Variables de la investigación

Variable de resultado = rendimiento académico

- Rendimiento Académico: Variable de tipo cuantitativa. Categorizada como rendimiento alto (100-90), medio (89-80), bajo (79-70) y deficiente (Menos de 70), a base de la calificación académica promediada de los estudiantes, además, se mide al calcular los créditos intentados y aprobados de los estudiantes durante sus años de estudio.

Variable explicativa = estresores académicos

- Se trata de una variable de tipo cuantitativa, tratada como categórica.

Se trabaja con las puntuaciones medias.

Variables descriptivas

- Género: cualitativa nominal dicotómica (femenino/masculino)
- Edad: cuantitativa continua
- Estatus civil: cualitativa nominal
- Tiene hijos: cualitativa nominal dicotómica (Sí/No)

- Programa de estudio: cualitativa nominal dicotómica (grado asociado/bachillerato)
- Año académico: cuantitativa ordinal (1er, 2do, 3er, 4to)
- Estatus de trabajo: cualitativa nominal dicotómica (Sí = estudio y trabajo / No = solo estudio)
- Reside con la familia mientras estudia: cualitativa nominal dicotómica
(Sí = reside con familia / No = no reside con familia)
- Tiempo aproximado que toma llegar a la universidad: cuantitativa
- Horario de programa de estudio: cualitativa nominal
- Carga académica: cuantitativa nominal
- Nivel en qué carrera elegida cumple con expectativas: cualitativa nominal (Nada, Poco, A medias (regular), Mucho, Totalmente)

6.4 Descripción de los instrumentos de medida

Medición del estrés académico

Como herramienta de medida se seleccionó un instrumento para medir la variable principal de estudio. El cuestionario para medir el estrés académico de los estudiantes de enfermería se seleccionó luego de una profunda documentación de instrumentos empleados en la literatura. Los criterios de selección del instrumento fueron: 1) que hubiese sido aplicado a población hispana, 2) que estuviera validado y cumpliera con los requisitos de confiabilidad, fiabilidad y validez de contenido, y 3) que hubiese sido probado con población de estudiantes de enfermería.

El instrumento que se seleccionó para medir la variable estrés académico fue el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado originalmente por Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez & García (2008). Se trata de un cuestionario validado en una población universitaria española que está integrado a su vez por las siguientes tres subescalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (ACEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala de cinco puntos desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5). La primera adaptación y validación de este cuestionario fue realizada por Casuso Holgado (2011) para España, pero esta vez fue utilizada con estudiantes de una Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad de Málaga, donde incluía como parte de su población estudiantes de enfermería. Esta versión utilizada por Casuso Holgado (2011) fue la que se utilizó para construir la adaptación y validación realizada por Pacheco (2014) para Puerto Rico. Esta decisión quedó metodológicamente justificada al tratarse de dos subescalas con valores psicométricos propios. A continuación, se describen brevemente las subescalas del cuestionario que se incluyeron en el estudio.

Subescala de Estresores Académicos (E-CEA)

Está compuesta por un total de 53 ítems (véase anexo Instrumentos de medida) que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar.

Subescala de Respuestas de Estrés (R-CEA)

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

Subescala de Afrontamiento al Estrés (A-CEA)

Esta sub-escala incluía las estrategias de afrontamiento. Presenta algunas situaciones y lo que piensan y hacen los individuos cuando se enfrentan a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés. La misma está compuesta de 23 ítems.

Validación del cuestionario y adaptación

El desarrollo y la validación de los cuestionarios para evaluar el estrés académico de los estudiantes universitarios se han transformado en un área importante de la investigación. Sin embargo, la literatura revela una proliferación de instrumentos de medición no validados en el escenario de la salud, los cuales, no contribuyen al perfeccionamiento del conocimiento científico. Para propósitos de esta investigación, se llevó a cabo la adaptación transcultural del **Cuestionario de Estrés Académico (CEA)**, desarrollado y validado para estudiantes españoles. Ciertamente, hubo una ventaja en este proceso de adaptación, ya que si bien ocurre dentro

del mismo idioma cabe señalar que las expresiones regionales e idiomáticas ciertamente no son iguales.

Por lo tanto, el cuestionario utilizado en este estudio no tuvo que pasar por el proceso de traducción, ya que este en su original está escrito en español. Según expresan Spilker, B. (1996) y Reichenheim, M.E. & Moraes, C.L. (2007), la necesidad de un ajuste de los instrumentos de medición no se limita a situaciones de diferentes países y/o idiomas, también requieren atención a ajustes locales y regionales. Es difícil decidir si el texto adaptado o culturizado está en sintonía con las características culturales de la población en la cual la versión será utilizada.

En la decisión sobre la elección de la terminología se tomó en consideración cuánto se gana con la aproximación cultural y cuánto se pierde en términos de generalización y posibilidad de comparación. Cambios lingüísticos se producen en la misma población en la medida que el tiempo pasa y, consecuentemente, ajustes temporales se toman a veces necesarios. Es conveniente usar palabras aplicables a una mayor amplitud de áreas geográficas y regiones culturales ya que se ha visto que raramente un instrumento será solamente utilizado en el país o región cultural en el que fue creado o adaptado para su uso (Spilker, B., 1996; Reichenheim, M.E. & Morales, C.L., 2007).

Ante este principio de investigación se adaptó a Puerto Rico el cuestionario del estudio y este se hizo por medio del uso de dos expertos en lengua española, quienes realizaron los ajustes correspondientes en las premisas que se acordaron como confusas o poco entendibles para los estudiantes de enfermería en el contexto puertorriqueño.

Los expertos utilizaron como principio lo expuesto por Lauffer, A., Solé, L., Bernstein, S., Lopes, M.H. & C.F. Francisconi, C.F. (2013), quienes señalan que la evaluación de la equivalencia semántica es importante especialmente cuando se trata de que las expresiones idiomáticas sean las equivalentes, como lo son la equivalencia idiomática y la equivalencia cultural, que involucra modismos, frases hechas o palabras peculiares de determinadas culturas. A base de los principios mencionados el experto en lengua española procedió a adaptar las premisas que a su entender diferían en expresiones idiomáticas o regionales que podían confundir al participante y crear un error de datos.

Cabe señalar que las premisas originales no fueron alteradas en términos de lo que se quería medir, solo se adaptaron a expresiones idiomáticas equivalentes que pudieran ser comprendidas por estudiantes en Puerto Rico. Esto se hizo, primero, para que no se creara un sesgo por incompreensión de frases o términos poco usados y, segundo, para que no se alejara de la medición original del cuestionario.

Una vez acogidas las recomendaciones de los expertos en lengua española, se procedió a efectuar un análisis factorial exploratorio del cuestionario y a validar el mismo para comprobar su fiabilidad y sensibilidad para medir la variable principal del estudio. Según exponen Lauffer, A., Solé, L., Bernstein, S., Lopes, M.H. & C.F. Francisconi, C.F. (2013), el proceso de validación de un cuestionario también debe seguir etapas bien definidas para que su utilidad sea comprobada y segura para la aplicación en la investigación que se desea seguir, lo que se produce a través de la medición de las llamadas «propiedades psicométricas». Diferentes requisitos psicométricos deben ser abordados en el proceso de validación lingüística, tales como: fiabilidad y validez. La fiabilidad puede ser evaluada por la consistencia interna, la reproducibilidad y la validez discriminante. La validez puede ser evaluada por el valor del contenido, del criterio y del constructo. El objetivo específico número 1 de la investigación comprende la adaptación transcultural y validación del cuestionario, para su uso en Puerto Rico. Todo el proceso que se efectuó y sus resultados se describen en detalle en el capítulo de Resultados.

Medición del rendimiento académico

En la bibliografía referente al rendimiento académico de los estudiantes universitarios se observa que este ha sido principalmente cuantificado a través de las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes (Casuso Holgado, M.J., 2011; García Guerrero, A., 2011) y/o mediante el

porcentaje de exámenes superados en relación a los presentados (Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. & López da Silva., A., 2002). Al igual que plantea Casuso Holgado, M.J. (2011) y García Guerrero, A. (2011), se entiende que las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes de enfermería no es un dato comparable ya que solo hace referencia a aquellos créditos superados, sin considerarse los créditos totales matriculados con sus respectivas calificaciones finales luego de calculado los exámenes en cuestión.

Por ello, y con el objeto de manejar indicadores que nos aporten información más rigurosa respecto al rendimiento académico, la operacionalización de esta variable se ha llevado a cabo a través del cálculo de la tasa de rendimiento, así como mediante el cálculo de la nota media obtenida (promedio académico) durante el año académico 2013-2014 condicionada a la superación de al menos el 50% de los créditos matriculados, es decir, que solo se tendrá en cuenta esta variable para los análisis posteriores si se cumple la condición expuesta.

A continuación se procede a explicar con más detalle la forma de cálculo, significado o utilidad de cada indicador así como la interpretación de los mismos. Esta manera de medir el rendimiento académico se considera apropiada para este estudio, y ya fue validada en estudios anteriores realizados por Casuso Holgado, M.J. (2011) y García Guerrero, A. (2011).

1. Tasa de rendimiento

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

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

Expresa el grado de eficacia del estudiante y de la institución docente con relación a su actividad académica. A medida que el valor del indicador se aproxime a 100 expresa un mayor grado de eficacia y, consecuentemente, una mejor tasa de rendimiento. Para propósitos de la descripción de la distribución de la muestra de acuerdo con esta tasa calculada, se siguió la siguiente escala clasificatoria: 1= deficiente (0 a 69); 2= bajo (70 a 79); 3= medio (80 a 89); y 4= excelente (90 a 100).

2. Promedio académico

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

$$NM = \frac{\text{Calificaciones por asignatura 1 X créditos por asignatura 1...}}{\text{Número total de Créditos superados}}$$

A medida que la nota media se acerque a 4, mayor será la calificación media obtenida por el estudiante ya que se sigue la siguiente escala: 1= deficiente (0 a 1.59); 2= bajo (1.60 a 2.49); 3= medio (2.50 a 3.49); y 4= alto (3.50 a 4.00). Este indicador nos da una visión cualitativa de los créditos superados, que en este caso deben superar el 50% de los créditos matriculados para que esta medida se tenga en cuenta.

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

- Asignaturas (cursos) tomadas en el año académico 2014-2015.
- Asignaturas (cursos) de su especialidad o concentración académica obligatorias, no teniéndose en cuenta para el cálculo del desempeño académico del alumno las asignaturas (cursos) de carácter medular o de carácter libre. Cabe señalar que los cursos medulares en la Universidad Privada son los cursos de ciencia general que se le exigen a los estudiantes previo a tomar los cursos de concentración en enfermería (ejemplo de estos cursos son química, biología, matemáticas). Por otro lado, los cursos de concentración son los cursos específicos de la especialidad de enfermería. La Universidad Privada tiene como política calcular el promedio general del estudiante y el promedio de especialidad (o concentración) para efectos de otorgar honores, becas o reconocimientos académicos.

Finalmente, cabe comentar que la tasa de rendimiento son indicadores de resultado del proceso de evaluación de los resultados del aprendizaje contemplado en el Manual de Registraduría de la Universidad Privada, y de acuerdo a las políticas contempladas en el Manual General de Estudiantes y el Manual de Progreso Académico de la Universidad Privada.

6.5 Recogida de información

Antes de recibir la aprobación de la Junta de Revisión Institucional del Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM), San Juan Puerto Rico, el investigador tomó y aprobó la certificación de RCR por sus siglas en inglés (*Responsible Conduct of Research*), la certificación de IRB por sus siglas en inglés (*Institutional Review Board for Human Research Protections*) y la certificación de HIPAA por sus siglas en inglés (*Health Insurance Portability and Accountability Act*). Estas pruebas son exigidas por el Sistema Ana G. Méndez y su Oficina de Cumplimiento cuando se ha de utilizar en estudios con seres humanos a empleados, visitantes o estudiantes suscritos a cada una de las instituciones educativas que este sistema representa. En este caso, la Universidad Privada pertenece al SUAGM y se requiere que todo investigador primario someta su estudio a la Junta de Cumplimiento con el propósito de garantizar la protección de los sujetos de estudio, y para garantizar la confidencialidad y manejo de los datos.

La Junta de Revisión Institucional (IRB del SUAGM) concedió la aprobación para el estudio. El investigador se reunió con el Vicerrector de la Universidad Privada, además tuvo una reunión con la Decana para obtener la aprobación del estudio y poder para acercarse a los estudiantes en dicha escuela con el propósito de recolectar los datos. Una vez recibió la autorización del Vicerrector y del IRB del SUAGM, el investigador principal procedió a reunirse con la Coordinadora del Programa de Enfermería, quien fue la persona que se encargó de coordinar la fase de ejecución del estudio, delegado por la Decana de la Escuela de Ciencias de la Salud. A esta se le presentó con el propósito del estudio y la logística de cómo se habrían de recopilar los datos. También se coordinó la reunión con los docentes, en la cual se notificó la selección de los cursos que fueron visitados por el investigador. La visita a los cursos seleccionados culminó una vez se obtuvo el tamaño de la muestra aleatoria calculada.

El investigador asistió a la reunión docente y le presentó el estudio y su propósito a los docentes del Programa de Enfermería, en dicha reunión se les indicó a los profesores los cursos seleccionados, y el investigador procedió a coordinar directamente con el o la profesor/a para el día y la hora de la visita a su salón, ya que cada docente tenía que estar de acuerdo para llevar a cabo el estudio durante el tiempo de clase. El investigador visitó cada salón para la selección de los posibles participantes. El investigador como forma parte de la facultad donde se

llevó a cabo el estudio tomó las siguientes medidas para minimizar el conflicto de intereses:

1. El investigador solicitó un relevo de consentimiento informado siguiendo los principios de la Regla común para estudios con seres humanos. El uso de un consentimiento sería una desventaja significativa en el estudio, ya que los posibles participantes son estudiantes universitarios donde labora el investigador y resultaría en un posible sesgo en las respuestas de los participantes, lo que implicaría un estudio con resultados poco confiables, en estudios donde se aplica el principio dado en la regla 45 CFR 46.117.c (1) ya que la investigación no podría llevarse a cabo sin el relevo, ya que el único expediente que conecte el participante con la investigación es el documento de consentimiento y el riesgo principal es el daño potencial como resultado de un incumplimiento de la confidencialidad. Esto último, se debe a que el investigador ha de tener acceso a un informe académico del sujeto (no al expediente físico académico del estudiante) para determinar el rendimiento académico y obtener el promedio de las calificaciones totales, por concentración y obtener el informe de progreso académico donde se reflejan los cursos intentados versus los aprobados. Este informe lo genera la Oficina de Servicio al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud de la institución. Para poder participar del estudio el sujeto debe permitir acceder a este informe generado por esta

oficina, ya que no habría otra manera objetiva de obtener el efecto del estrés académico en el rendimiento académico de los estudiantes. La hoja informativa que se le dará al estudiante explica en detalle estos aspectos del estudio.

2. Tanto el cuestionario como la hoja informativa tenía un código numérico que se colocó en la parte superior derecha de cada instrumento. Código numérico: el cuál será el número de estudiante (Ejemplo: S00..., etc.), este número fue colocado por el mismo estudiante. Este código tuvo como propósito conectar la información del cuestionario con el informe académico que genera la Oficina de Servicio al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud. El investigador no conoce el estudiante por su número, y esta es una manera de mantener el anonimato a terceras personas ajenas al estudio.
3. Se le añadió a la hoja informativa una advertencia al estudiante, y se le explicaba claramente al participante que el tener acceso a su informe de progreso académico electrónico era una condición para formar parte del estudio. En la hoja informativa decía lo siguiente:

“Recuerda que como le explicó verbalmente el investigador, el estudio consiste de dos partes, la primera que usted conteste el cuestionario y la segunda que el investigador vaya a un informe que genera la Oficina de Servicio al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud que tiene información sobre usted donde se estará revisando sus

notas, y su progreso académico. **No es su record físico de estudiante.** Por eso, para cotejar el perfil académico el investigador además de entregarle un cuestionario para contestarlo por usted, requiere que le autorice a **revisar su informe relacionado con progreso académico realizado por la Oficina de Servicio al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud (NO SU RECORD FISICO ESTUDIANTIL).** Esta Oficina se encarga de generar de manera electrónica un informe por estudiante que refleja su progreso académico general, donde incluye notas, cursos aprobados, cursos intentados, entre otros. **No se utilizará ninguna información personal que lo pueda identificar, nadie podrá identificar que la información recopilada es de usted, solo el investigador lo sabrá,** pero le asignará un número, el cual usted conocerá para poder identificar los datos en el informe proveniente de la Oficina de Servicio al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud mencionada. Nadie tendrá acceso a esos datos, y nadie podrá saber que son suyos.”

4. El investigador para no tener contacto directo con la información provista por el estudiante colocó una urna en la sala de clases donde se llevó a cabo el estudio. El estudiante previo a entregar el cuestionario lo colocaba en un sobre sellado para asegurar la confidencialidad de la información.

El investigador leyó la hoja informativa y las instrucciones en voz alta para asegurar la comprensión y dar tiempo para responder preguntas. Indicó a los posibles participantes que los cuestionarios y la hoja informativa

tendría un código numérico (número de estudiante) que serviría sólo para poder tener acceso al informe electrónico de su progreso académico y que esto se haría en coordinación con la Oficina de Servicio al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud. Una vez se completaba la orientación, el investigador dio a los grupos de interés la hoja informativa que incluía números de contacto, descripción del estudio y dónde debía colocar el cuestionario una vez completado. Los estudiantes que optaron por no participar, se les daba una asignación alternativa por su profesor/a en la biblioteca, mientras que los demás estudiantes participaron del estudio. Los sujetos que no participaron en el estudio fueron informados que no debían temer a represalias, ya que el estudio era completamente voluntario.

Cabe destacar que en la hoja informativa y durante la orientación que se les ofreció a los estudiantes, se les indicó que la participación debía ser completamente voluntaria. Si el participante deseaba dejar de contestar el cuestionario, podía hacerlo en cualquier momento y sin temor a represalias o amonestación alguna. Se clarificó durante el reclutamiento, que tampoco los participantes recibirían pago o incentivo alguno por participar en el estudio. Una vez dada la orientación sobre el estudio, y repartidos los cuestionarios, el investigador estuvo presente en el salón de clases en todo momento para contestar dudas. Una vez el estudiante completó el cuestionario este procedía a depositarlo en una urna que colocó el investigador en la salida de la sala de clases donde estuvo

ocurriendo la recogida de datos. Los participantes entregaron el cuestionario en un sobre sellado sin identificadores y los colocaron en dicha urna. Una vez hecho esto, el investigador procedió a recoger la urna y retirarse del salón. El investigador fue custodio de la urna y nadie tuvo acceso a la misma. Culminado el proceso de recogida de datos, el investigador procedió a tabular y analizar los datos, de acuerdo a lo planificado y antes descrito.

6.6 Estudio estadístico

Se utilizó el análisis factorial exploratorio y análisis de fiabilidad para verificar la validez del instrumento de medida en nuestra muestra y para adaptar el instrumento a las expresiones idiomáticas para que fuera entendido por estudiantes del contexto puertorriqueño que formaron parte del estudio. Para el análisis estadístico se utilizó el programado SPSS, versión 20.0. Se utilizaron las medidas de tendencia central y dispersión (variables cuantitativas) y frecuencias y porcentajes (variables cualitativas). Para poder correlacionar las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y se consideró un valor de significación de $p < 0.05$. Con la intención de identificar posibles variables predictivas del rendimiento académico de los estudiantes de enfermería se realizó un análisis multivariante de regresión lineal.

6.7 Consideraciones éticas

El investigador para cumplir con las regulaciones de estudios con seres humanos según lo exige el SUAGM, tomó los cursos y sus respectivas certificaciones de IRB, HIPAA, y RCR relacionadas con la protección de seres humanos en investigaciones. Se solicitó la autorización del IRB del SUAGM a la administración de la Universidad Privada para llevar a cabo el estudio. Durante el reclutamiento se guardaron los principios éticos de confidencialidad, privacidad y anonimato de los sujetos. Debido a que el investigador trabaja en la institución donde se realizó el estudio y dicta cursos en el programa académico bajo investigación se procedió a minimizar el conflicto de interés de la siguiente manera (este proceso está explicado en detalle en la sección de procedimiento de recolecta de datos):

- Solicitó relevo de consentimiento siguiendo la regla común 45 CFR 46.117.c (1)
- Se utilizó código numérico para identificar a los sujetos
- Se añadió una advertencia en la hoja informativa de que para formar parte del estudio se debía permitir el acceso al investigador al informe de progreso académico de cada participante.
- Se utilizó una urna para no tener contacto directo de inmediato con la información generada por cada participante.

Durante el reclutamiento, cada sujeto recibió la información necesaria para formar parte del estudio de una manera voluntaria. El investigador destacó que los sujetos no tienen la obligación de completar el instrumento. Cada sujeto recibió información sobre los riesgos que podían ocurrir al participar en el estudio, sobre los beneficios, el propósito del estudio, números de contacto, la confidencialidad y el uso de la información. Los posibles riesgos del estudio fueron mínimos para los participantes. Entre los riesgos que se identificaron estaban los que se encuentran durante la realización de pruebas o procedimientos tales como la fatiga leve, el aburrimiento y la ansiedad mínima (Polit, D. & Hungler, B., 2000), que son riesgos psicológicos de rutina. Una vez colectados los cuestionarios que fueron colocados por los participantes en una urna, el investigador fue el custodio de los mismos, su uso fue exclusivamente para efectos de este estudio.

Luego, el investigador procedió a coordinar la recogida de datos del informe de progreso de los estudiantes. Esto se hizo por medio de un comunicado escrito a la Oficina de Servicios al Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Salud con la información que se solicitaba y la lista de número de estudiantes que participaron y autorizaron a que se le diera acceso a su informe de progreso académico. El informe académico generado no contenía nombres, sino solo el número de estudiantes, para asegurar su anonimato. La persona que generó el informe de los datos "crudos" de los estudiantes, fue asignado por la Escuela de Ciencias de la Salud. Una vez colectada dicha información, se procedió analizar la misma

y a preparar las estadísticas correspondientes de correlación. Culminado este proceso, el investigador procedió a guardar en un archivo con llave en su residencia principal los cuestionarios, copias de las hojas informativas codificadas y el informe de progreso académico de los estudiantes participantes. A este archivo con llave solo tiene acceso el investigador, y guardará dichos documentos por un periodo de 5 años, una vez culminado este periodo los destruirá, haciendo uso de una trituradora de papel.

Capítulo 7. Resultados

7.1 Introducción

En el presente capítulo se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se ofrece una descripción de la muestra, con énfasis en las variables vinculadas a datos sociodemográficos, experiencia académica y estatus laboral de los estudiantes de enfermería analizados. A continuación, se exponen los resultados obtenidos a través del análisis de los datos, dando respuesta a los seis objetivos específicos planteados, así como al objetivo general del estudio.

7.2 Descripción de la muestra

De un total de 170 cuestionarios recopilados, dos fueron excluidos de la base de datos por contar con una de las subescalas del cuestionario totalmente en blanco. De esta manera, la muestra quedó constituida por 168 casos con cuestionarios debidamente contestados de forma voluntaria por los participantes. Todos cumplían con los criterios de inclusión, a recordar: ser estudiante, estar matriculado en el programa de enfermería de una universidad privada de la zona centro-este de Puerto Rico y permitir el acceso por escrito al expediente académico. La distribución de los participantes del estudio según sus datos sociodemográficos y de estatus laboral se reseña en la Tabla 3.

Tabla 3. Descripción sociodemográfica de muestra de estudiantes de enfermería (n=168).

Variable sociodemográfica	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Masculino	42	25.0
Femenino	126	75.0
Edad		
Menor de 18 años	8	4.8
18 años	16	9.5
19 años	23	13.7
20 años	38	22.6
21 años	32	19.0
22 años	15	8.9
23 años o más	36	21.4
Estatus civil		
Casado(a)	18	10.7
Nunca casado(a)	133	79.2
Convive (relación consensual sin casarse)	17	10.1
Posee hijos Sí, tiene hijos		
	31	18.5
No tiene hijos		
	137	81.5
Con quién reside mientras estudia		
Reside con la familia	133	79.2
No reside con la familia	35	20.8
Estatus laboral		
Trabaja	86	51.2
No trabaja	82	48.8

De la tabla anterior se desprende que la composición de la muestra por género fue de 126 estudiantes mujeres (75%) y 42 varones (25%). El 50.6% de los estudiantes de enfermería encuestados contaba con menos de 21 años de edad, mientras que el 49.4% tenía 21 años o más. El 79.2% informó de no haberse casado nunca y un porcentaje similar (81.5%) no

tenía hijos. La mayoría indicó que residía con la familia mientras estudiaba (79.2%) y el 51.2% señaló que trabajaba.

Los datos concernientes a la experiencia académica de los estudiantes de enfermería encuestados se resumen en la Tabla 4. La muestra incluyó a 119 estudiantes de Bachillerato en Enfermería (70.8%) y a 49 del Grado Asociado en Enfermería (29.2%). Hubo una distribución homogénea al considerar el año académico de estudio de la muestra con porcentajes alrededor de 25% en cada alternativa. Al reagrupar los datos, se encontró que 88 estudiantes estaban en su primer o segundo año de estudio (52.4%), mientras que 80 estudiantes se clasificaron en tercer o cuarto año (47.6%). Más del 80% de los estudiantes de enfermería encuestados estudiaba a tiempo completo (86.3%) y regularmente matriculaba más de 12 créditos por semestre (89.9%). El tiempo aproximado que le toma llegar a la universidad fue otra de las variables que se examinó en el estudio. El 61.9% indicó que el recorrido a la universidad les tomaba aproximadamente 45 minutos o menos.

Tabla 4. Descripción de experiencia académica de muestra de estudiantes de enfermería (n=168).

Variable de experiencia académica	Frecuencia	Porcentaje
Programa de estudio		
Grado Asociado en Enfermería	49	29.2
Bachillerato en Enfermería	119	70.8
Año académico		
Primer año	43	25.6
Segundo año	45	26.8
Tercer año	41	24.4
Cuarto año	39	23.2
Horario de programa de estudio		
A tiempo completo diurno	126	75.0
A tiempo completo nocturno, modalidad Part of Term	19	11.3
A tiempo parcial diurno	16	9.5
A tiempo parcial nocturno	7	4.2
Carga académica que regularmente tiene por semestre		
Menos de 12 créditos	17	10.1
12 a 13 créditos	95	56.5
14 a 15 créditos	43	25.6
Más de 15 créditos	13	7.7
Tiempo aproximado que le toma llegar a la universidad		
Menos 30 minutos	48	28.6
Entre 30-45 minutos	56	33.3
Entre 46-60 minutos	47	28.0
Más de 60 minutos	17	10.1

Entre el grupo de estudiantes de enfermería encuestados se observó cumplimiento de la carrera que han elegido con sus expectativas. Según se reseña en el Gráfico 1, de los 168 estudiantes de enfermería encuestados, hubo 107 que manifestaron que la carrera de enfermería elegida cumple totalmente con sus expectativas. Al sumar las alternativas totalmente, mucho y a medias se denota que prácticamente la totalidad

de la muestra (97%) expresó que en cierta medida se cumplían sus expectativas.

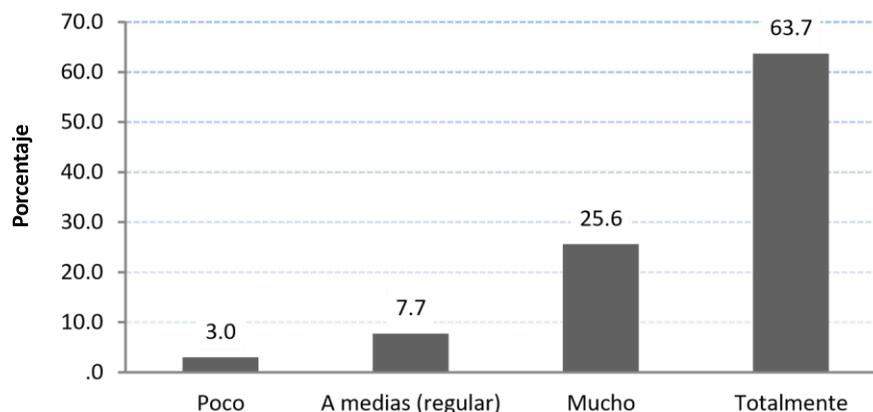


Gráfico 1. Medida en que carrera elegida cumple con expectativas del estudiante.

7.3 Resultados por Objetivos Específicos del Estudio

Seis objetivos específicos se formularon como guía para el desarrollo y la realización de este estudio. En esta sección se procedió con la exposición de los resultados que emanaron del análisis de los datos. Principalmente se efectuaron análisis descriptivos de las variables bajo estudio en tres de los seis objetivos específicos. También, se dio respuesta al objetivo número 1 mediante el análisis factorial, así como coeficiente alfa de Cronbach; al objetivo número 3 con la Prueba t; al objetivo número 4 con la Prueba de ANOVA y al objetivo 6 con el cálculo de Coeficientes de Correlación Pearson. El objetivo general del estudio se atiende en la última sección de este capítulo y el análisis se sustentó en una regresión lineal

múltiple. A continuación se detallan los objetivos del estudio, con los análisis que se efectuaron y los resultados que apoyan la discusión.

Objetivo específico número 1: Adaptar transculturalmente y validar, para su uso en Puerto Rico, el Cuestionario de Estrés Académico (CEA).

La adaptación transcultural, para uso en Puerto Rico, del **Cuestionario de Estrés Académico (CEA)**, desarrollado y validado para estudiantes españoles, se basó en ajustes a expresiones idiomáticas que pudieran ser mejor entendidas por estudiantes en Puerto Rico. Se acogió la recomendación de los expertos de colocar las escalas de medición de cada premisa en formato de columnas, ya que en Puerto Rico es más común la presentación de los instrumentos de medición de esta manera puesto que facilita a su vez la obtención de las respuestas de los participantes. No se modificaron las escalas de medición, estas quedaron como las originales. No obstante, se modificaron los datos sociodemográficos requeridos en el cuestionario original, debido a que la realidad recopilada en la versión hecha para España no se ajustaba a la realidad en Puerto Rico, especialmente en cómo se dividen los semestres académicos y los horarios de clases, entre otros. Las recomendaciones acogidas de los expertos en lengua española se presentan en el Anexo 3.

Una vez se hicieron los ajustes cónsonos con las recomendaciones de los expertos en lengua española, se procedió a validar el cuestionario para comprobar su fiabilidad y sensibilidad para medir la variable principal del

estudio. A tales efectos, se efectuó un análisis factorial exploratorio y el análisis de la fiabilidad de las subescalas que se adoptaron del instrumento de medida, el Cuestionario de Estrés Académico (CEA). El pilotaje se hizo con una población con características homogéneas a la población a ser estudiada. Un total de 26 estudiantes de un Programa de Enfermería de una Universidad de la Zona Centro-Este de Puerto Rico conformaron la muestra del estudio piloto, estos no formaron parte del estudio final.

Con la finalidad de evaluar el grado en que la Escala de Estresores Académicos (E-CEA) medía constructos multidimensionales, se sometieron los datos al análisis factorial basado en el método de extracción de componentes principales y con método de rotación Varimax. En primer lugar, se auscultó el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer-Olkin (KMO), el cual registró .909, y la prueba de esfericidad de Bartlett que alcanzó un nivel de significación de .000, lo cual apuntó a lo apropiado de efectuar la factorización de las variables. Estos resultados son cónsonos con los reseñados por Cabanach, R. y cols. (2008), cuyo KMO fue de .949 y nivel de significación de .000 en la prueba de esfericidad de Bartlett.

De esta manera, se procedió con el análisis factorial bajo el método antes descrito el cual resultó en una estructura de nueve dimensiones, que explicaban el 73.98% de la varianza total. Estas dimensiones son: *Deficiencias metodológicas del profesorado, Sobrecarga del estudiante,*

Intervenciones en público, Malas relaciones sociales en el contexto académico, Falta de control sobre el propio rendimiento académico, Carencia de valor de los contenidos, Baja autoestima académica, Exámenes e Imposibilidad de participar en las decisiones académicas.

Igual análisis se efectuó para las otras dos escalas de la investigación. La Escala de Respuesta de Estrés (R-CEA) obtuvo un valor KMO de .932, mientras que la Escala de Estrategias de Afrontamiento (A-CEA) registró .938, en ambos casos el nivel de significación fue .000 en la prueba de esfericidad de Bartlett. La estructura factorial que resultó del análisis del RCEA sugirió cinco dimensiones que lograban explicar el 78.28% de la varianza total. En el caso de la estructura que resultó del análisis factorial de la escala A-CEA, ésta reseñó tres dimensiones que explicaban el 70.265% de la varianza total.

El cuestionario adaptado contiene las subdivisiones originales que miden cada aspecto de la variable estrés académico, a través de cada ítem relacionado entre sí, que al ser agrupadas se convierten en un medio apropiado para constatar los aspectos específicos que afectan a los estudiantes cuando sufren de estrés académico de acuerdo a los principios expresados por Polit, D.F. & Hungler, B.P. (2000), especialistas en investigaciones en enfermería y en el campo de la salud. Las tablas 5 a la 7 presentan la clasificación de las premisas bajo cada subescala del CEA.

Tabla 5. Clasificación de las premisas E-CEA, Estresores académicos.

Dimensiones E-CEA	Nº ítems Casuso Holgado (2011)	Nº ítems cuestionario adaptado para Puerto Rico	Ítems				
Deficiencia metodológica del profesorado	12	11	22 27 32	23 28 29	24 30 31	25 30 31	26 31 32
Sobrecarga del estudiante	10	10	38 45	40 47	42 49	43 50	44 51
Intervenciones en público	5	5	13 21	14	15	16	
Malas relaciones sociales en el contexto académico	6	6	60 64	61 65	62	63	
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	5	5	37 55	39	41	54	
Carencia de valor de los contenidos	4	4	33	34	35	36	
Baja autoestima académica	5	5	46 57	48	52	53	
Exámenes	4	4	17	18	19	20	
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	3	3	56	58	59		
Total	54	53					

Tabla 6. Clasificación de las premisas R-CEA, Respuesta al estrés.

Dimensiones R-CEA	Nº ítems Casuso Holgado (2011)	Nº ítems cuestionario adaptado para Puerto Rico	Ítems				
Agotamiento físico	5	5	68	70	71	72	73
Dificultades con el sueño	5	5	66	67	74	75	87
Irascibilidad	4	4	77	78	80	81	
Pensamientos negativos	4	4	82	83	84	85	
Agitación física	4	4	69	76	79	86	
Total	22	22					

Tabla 7. Clasificación de las premisas A-CEA, Estrategias de afrontamiento.

Dimensiones R-CEA	Nº ítems cuestionario adaptado para Puerto Rico	Ítems				
Agotamiento físico	5	68	70	71	72	73
Dificultades con el sueño	5	66	67	74	75	87
Irascibilidad	4	77	78	80	81	
Pensamientos negativos	4	82	83	84	85	
Agitación física	4	69	76	79	86	
Total	22					

Nota. En el abordaje del estudio de Casuso Holgado (2011) se obvió esta escala relativa a las estrategias de afrontamiento de los estudiantes.

Además del análisis factorial, se calculó el índice de homogeneidad y analizó la fiabilidad de cada escala y sus correspondientes dimensiones mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El análisis mediante el índice de homogeneidad reveló que los ítems bajo cada escala resultaban ser significativamente homogéneos (puntuación cercana a 1) e indicaban coherencia y correlación alta entre los mismos. Con respecto al cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, éste se basa en el promedio de las correlaciones entre los ítems o premisas que se presentan en el instrumento para conocer su fiabilidad (García-Bellido, R., González, J. & Jornet, J.M., 2010). En otras palabras, este coeficiente hace referencia a la consistencia interna de la escala mediante la obtención del promedio de los coeficientes de correlación de Pearson entre todos los ítems si las puntuaciones de los mismos están estandarizadas o como promedio de las covarianzas si no lo están. Los valores esperados en el coeficiente alfa de Cronbach fluctúan entre 0 y 1. Morales Vallejo, P. (2007) y Panayides, P.

(2013), citan que Nunnally, J.C. (1978) propone un mínimo de 0.70 como parámetro para adjudicar fiabilidad aceptable a un instrumento de medida o escala bajo estudio. Al examinar los resultados para el instrumento de este estudio, se encontró que todas las dimensiones correspondientes a las tres escalas (E-CEA, R-CEA y A-CEA) registraron coeficientes superiores al 0.70 que se establece como valor mínimo, por lo cual se determinó la fiabilidad de las escalas.

Específicamente, el valor del coeficiente de fiabilidad (Alfa de Cronbach) para la subescala, en su totalidad, de los estresores académicos del Cuestionario de Estrés Académico (E-CEA), el cual fue 0.969, apunta a un nivel muy bueno y elevado de confiabilidad. La valoración de los coeficientes que se registraron para cada una de las nueve dimensiones contenidas en la subescala de estresores académicos por separado fluctuó entre coeficientes alfa de Cronbach de 0.703 a 0.932. Como puede observarse en la Tabla 8, aunque en prácticamente la mitad de las dimensiones se obtuvieron valores algo menores que los aportados en dos estudios previos, estos se mantienen dentro de los parámetros que la literatura reconoce como confiabilidad aceptable, al superar el valor mínimo establecido ($\alpha > 0.70$).

Tabla 8. Estudio de fiabilidad E-CEA, Estresores académicos.

Dimensiones	Nº ítems	Alpha Cronbach Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y García (2008)	Alpha Cronbach Casuso Holgado (2011)	Alpha Cronbach Muestra de estudio
Deficiencia metodológica del profesorado	12	.931	.961	.889
Sobrecarga del estudiante	10	.919	.919	.899
Intervenciones en público	5	.924	.923	.932
Malas relaciones sociales en el contexto académico	6	.846	.866	.860
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	5	.892	.900	.764
Carencia de valor de los contenidos	4	.861	.868	.800
Baja autoestima académica	5	.881	.847	.914
Exámenes	4	.887	.903	.703
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	3	.797	.903	.835
Total	54			

En el caso de la subescala, en su totalidad, de las respuestas al estrés (RCEA) del Cuestionario de Estrés Académico, el valor del coeficiente alfa de Cronbach fue 0.924. Este coeficiente apunta a un nivel muy bueno y elevado de fiabilidad.

Esta subescala contiene cinco dimensiones y según se esboza en la Tabla 9, los valores de los coeficientes de fiabilidad para cada una, que se midieron con el coeficiente alfa de Cronbach, oscilaron entre 0.750 y 0.860. Aunque resultaron algo más bajos que los valores que se

registraron en estudios previos, mostrando mayor similitud con los coeficientes alfa en Cabanach, R., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. & García, F.J. (2008), se consideran coeficientes alfa de Cronbach altos ($\alpha > 0.70$) y que denotan fiabilidad aceptable de esta subescala.

Tabla 9. Estudio de fiabilidad R-CEA, Respuesta al estrés.

Dimensiones	Nº ítems	Alpha Cronbach Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y García (2008)	Alpha Cronbach Casuso Holgado (2011)	Alpha Cronbach Muestra de estudio
Agotamiento físico	5	.885	.914	.805
Dificultades con el sueño	5	.853	.884	.750
Irascibilidad	4	.883	.937	.860
Pensamientos negativos	4	.836	.886	.829
Agitación física	4	.804	.835	.765
Total	22			

La subescala de estrategias de afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA), en su totalidad, alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.968. Este coeficiente apunta a un nivel elevado de confiabilidad. Esta subescala contiene tres dimensiones y según se esboza en la Tabla 10, los valores de los coeficientes de fiabilidad para cada una, fueron superiores a 0.900 al medirse su coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 10. Estudio de fiabilidad A-CEA, Estrategias de afrontamiento.

Dimensiones	Nº ítems	Alfa Cronbach Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y García (2008)	Alfa Cronbach Muestra de estudio
Reevaluación positiva	9	.864	.928
Búsqueda de apoyo	7	.906	.907
Planificación	7	.837	.922
Total	23		

Nota. En el abordaje del estudio de Casuso Holgado (2011) se obvió esta escala relativa a las estrategias de afrontamiento de los estudiantes.

Los resultados mínimos aceptables obtenidos en el instrumento se atribuyen a las características de la población de estudiantes en el contexto puertorriqueño, los cuales difieren de los estudiantes españoles en su idiosincrasia y en la manera de interpretar, y razonar a base de su propia perspectiva. Según expresa Lang Silveira, F. (1993), el coeficiente de fiabilidad es afectado por la heterogeneidad de los individuos que contestan la prueba; cuanto más heterogéneo es el grupo de encuestados, mayor es el coeficiente de fiabilidad. Así entonces, este coeficiente no es una propiedad exclusiva del instrumento en sí, sino que es del instrumento para un determinado grupo de personas en una determinada situación. El coeficiente de fiabilidad representa la fracción de variabilidad observada entre los individuos que es verdadera, no atribuible a los errores de medida. El valor mínimo aceptable del coeficiente de fiabilidad depende de la utilización que se hará del instrumento. En los casos de puntajes generados por instrumentos para comparar grupos a través de diferencias

de medias, se toma 0.70 como valor mínimo aceptable, como se hizo en este estudio desarrollado en Puerto Rico.

En resumen, los investigadores del estudio hemos tenido en cuenta el escenario donde se llevó a cabo el estudio, y se siguieron los principios científicos para realizar la adaptación cultural del cuestionario sobre estrés académico, el cuestionario utilizado demostró durante el pilotaje que es uno válido y fiable para medir la variable principal de estudio, lo que garantiza el disminuir la posibilidad de errores comunes observados en este campo de investigación cuando se selecciona un cuestionario no validado (Ver anexos 1, 2 y 3). En el caso de esta investigación, se utilizó un cuestionario validado y se comprobó su validez y fiabilidad en la adaptación a Puerto Rico.

Objetivo específico número 2: Identificar y analizar las situaciones generadoras de estrés académico percibidas por los estudiantes de enfermería, así como las principales respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento reportadas por los mismos.

Los resultados que se obtuvieron en el presente estudio para cada una de las dimensiones que constituyen la Subescala de Estresores Académicos (ECEA) se resumen en la Tabla 11. Las dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado* (M= 2.92) y *Exámenes* (M= 2.83) fueron las dos situaciones académicas más percibidas como estresantes por los

estudiantes de enfermería encuestados. La aproximación de las puntuaciones medias que registraron estas dimensiones al valor "3", apuntan a que los estudiantes bastantes veces experimentan estrés debido a situaciones o acontecimientos que se clasifican bajo dichas dimensiones. Otras dos dimensiones se ubicaron con puntuaciones medias cercanas a las anteriores. Estas fueron: *Carencia de valor de los contenidos* y *Sobrecarga del estudiante*, con puntuaciones medias de 2.68 y 2.66, respectivamente. La similitud de estos valores medios denota que la *Carencia de valor de los contenidos*, así como la *Sobrecarga del trabajo académico* en el programa de enfermería les resultaban igualmente estresantes.

Las dimensiones *Baja autoestima académica* (M= 2.14) e *Imposibilidad de participar en las decisiones académicas* (M= 2.16) obtuvieron las puntuaciones medias más bajas, en comparación con las restantes dimensiones de la subescala. Esto sugiere que los estudiantes de enfermería que participaron del estudio percibían que estas situaciones eran las que menos les generaban inquietud o estrés.

Tabla 11. Análisis descriptivo de E-CEA en muestra de estudiantes de enfermería (n=168).

Dimensiones E-CEA	Mín	Máx	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Deficiencia metodológica del profesorado	1.00	5.00	2.92	.899	.317	2.18	2.86	3.52
Exámenes	1.00	5.00	2.83	1.082	.287	2.00	2.75	3.75
Carencia de valor de los contenidos	1.00	5.00	2.68	.991	.550	2.00	2.50	3.44
Sobrecarga del estudiante	1.00	5.00	2.66	.987	.633	1.90	2.55	3.30
Intervenciones en público	1.00	5.00	2.45	1.052	.623	1.80	2.20	3.20
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	1.00	5.00	2.41	.920	.741	1.80	2.20	3.00
Malas relaciones sociales en el contexto académico	1.00	5.00	2.32	1.119	.662	1.33	2.08	3.00
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	1.00	5.00	2.16	1.039	.952	1.33	2.00	2.67
Baja autoestima académica	1.00	5.00	2.14	1.010	.947	1.40	1.90	2.80

Como parte del análisis, también, se examinaron las medidas de dispersión y de distribución. La desviación típica o estándar (DT) es la medida de dispersión o variabilidad que se auscultó en el estudio, así como el índice de asimetría (Asim), que es un indicador de la forma de la distribución de los datos. La dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado* obtuvo la puntuación media más alta, por tanto, la situación más estresante, y también se destacó como aquella en la cual existe un mayor acuerdo en cuanto a la percepción de los estudiantes de enfermería (DT=.899).

El Cuestionario de Estrés Académico incluía dos subescalas adicionales. Estas hacen referencia a las respuestas de estrés (R-CEA) y a las estrategias de afrontamiento (A-CEA). En la Tabla 12 se presenta una síntesis del análisis descriptivo de R-CEA. La dimensión con la puntuación media más alta fue *Agotamiento físico* (M=2.98), el cual alude a un componente físico vinculado al estrés académico. Dicha puntuación, tan cercana al valor "3", apunta a que bastantes veces los estudiantes de enfermería padecían este síntoma. A esta dimensión, le sigue la dimensión *Dificultades con el sueño* (M= 2.51).

Tabla 12. Análisis descriptivo de R-CEA en muestra de estudiantes de enfermería (n=168).

Dimensiones R-CEA	Mín	Máx	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Agotamiento físico	1.00	5.00	2.98	1.051	.241	2.20	3.00	3.80
Dificultades con el sueño	1.00	5.00	2.51	1.036	.596	1.60	2.40	3.20
Irascibilidad	1.00	5.00	2.34	1.044	.998	1.75	2.00	2.75
Agitación física	1.00	5.00	2.32	1.030	.794	1.50	2.00	3.00
Pensamientos negativos	1.00	5.00	2.11	.999	1.070	1.25	2.00	2.50

Las restantes cuatro dimensiones del R-CEA registraron puntuaciones medias próximas al valor "2" que representa que algunas veces perciben esos síntomas, que están primordialmente relacionados con componentes comportamentales y cognitivos vinculados al estrés académico. Específicamente, la información provista por los estudiantes de enfermería sugiere que los niveles de malestar percibidos por la muestra con respecto a *Pensamientos negativos* (M= 2.11), *Agitación física* (M= 2.32) e *Irascibilidad* (M= 2.34) no son frecuentes.

En lo concerniente a la subescala relacionada con el afrontamiento de situaciones que provocan ansiedad o estrés (A-CEA), en la Tabla 13 se observa que los estudiantes tendían a señalar que bastantes veces enfrentaban una situación problemática utilizando dichos tipos de estrategias. Esto se refleja al registrar puntuaciones medias próximas al valor "3" en las tres dimensiones de esta subescala.

La estrategia de afrontamiento utilizada por un mayor número de estudiantes de enfermería era la *Reevaluación positiva* (M= 2.75). Con puntuaciones medias prácticamente similares, le siguen las estrategias que se clasifican bajo las dimensiones de *Planificación* (M= 2.69) y *Búsqueda de apoyo* (M= 2.61). El mayor consenso entre los participantes del estudio se encontró con respecto a la dimensión *Búsqueda de apoyo* (DT= .986) como estrategia a seguir para afrontar el estrés académico.

Tabla 13. Análisis descriptivo de A-CEA en muestra de estudiantes de enfermería(n=168).

Dimensiones A-CEA	Mín	Máx	Media	DT	Asim	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅
Reevaluación positiva	1.00	5.00	2.75	1.019	.702	2.00	2.50	3.33
Planificación	1.00	5.00	2.69	1.045	.665	1.86	2.43	3.43
Búsqueda de apoyo	1.00	5.00	2.61	.986	.828	1.86	2.43	3.14

Objetivo específico número 3: Identificar y analizar si existen diferencias por grado académico (grado asociado o bachillerato) respecto a los niveles de estrés académico que sufren los estudiantes de enfermería, así como en las respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento reportadas.

El análisis descriptivo que se llevó a cabo refleja que las puntuaciones medias que registraron los estudiantes de enfermería que cursaban el grado asociado fueron más altas en comparación con aquellos en el nivel de bachillerato. De acuerdo con la Tabla 14, las puntuaciones medias de los estudiantes del grado asociado en enfermería fluctuaron entre 2.49 a 3.44. Por su lado, en el grupo de bachillerato oscilaron entre 1.99 a 2.84.

Tabla 14. Análisis descriptivo de dimensiones del E-CEA en muestra de estudiantes de enfermería por grado académico.

Dimensiones E-CEA y Grado académico (Programa de estudio)		n	Media	DT	Error típico de la media
Deficiencia metodológica del profesorado	Bach	119	2.84	0.915	0.084
	GA	49	3.10	0.839	0.120
Exámenes	Bach	119	2.58	0.984	0.090
	GA	49	3.44	1.077	0.154
Carencia de valor de los contenidos	Bach	119	2.58	1.044	0.096
	GA	49	2.93	0.805	0.115
Sobrecarga del estudiante	Bach	119	2.49	0.946	0.087
	GA	49	3.09	0.963	0.138
Intervenciones en público	Bach	119	2.29	1.039	0.095
	GA	49	2.85	0.986	0.141
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	Bach	119	2.28	0.959	0.088
	GA	49	2.73	0.727	0.104
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Bach	119	2.08	1.062	0.097
	GA	49	2.92	1.036	0.148
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Bach	119	1.99	1.004	0.092
	GA	49	2.56	1.026	0.147
Baja autoestima académica	Bach	119	1.99	1.000	0.092
	GA	49	2.49	0.953	0.136

El análisis también reveló que la puntuación media más alta entre los estudiantes del programa de Grado Asociado en Enfermería recayó en la dimensión *Exámenes* (M= 3.44), mientras que entre los estudiantes de Bachillerato se observó en la dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado* (M= 2.84). Ambos grupos de estudiantes coincidieron con las puntuaciones medias más bajas en las dimensiones *Baja autoestima académica* e *Imposibilidad de participar en las decisiones académicas*. No obstante, entre los estudiantes del nivel de Bachillerato resultaron ser puntuaciones medias menores de 2.00, en contraste con alrededor de 2.50 en el caso del grupo que cursaba Grado Asociado.

Tabla 15. Prueba t de Student Dimensiones de E-CEA por grado académico de la muestra de estudiantes de enfermería.

Dimensiones de E-CEA	Prueba Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de promedios					
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia promedio	95% intervalo de confianza para la diferencia	
							Inf	Sup
Deficiencia metodológica del profesorado	.653	.420	-1.695	166	.092	-.25712	-.55664	.04239
Sobrecarga del estudiante	.352	.554	-3.703	166	.000	-.59784	-.91656	-.27912
Intervenciones en público	.033	.856	-3.202	166	.002	-.55654	-.89975	-.21333
Malas relaciones sociales en el contexto académico	.041	.839	-4.680	166	.000	-.83794	-1.19145	-.48442
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	3.274	.072	-3.011	166	.003	-.45906	-.76011	-.15802
Carencia de valor de los contenidos	3.183	.076	-2.113	166	.036	-.35174	-.68035	-.02313
Baja autoestima académica	.361	.549	-2.984	166	.003	-.49988	-.83061	-.16915
Exámenes	1.145	.286	-4.976	166	.000	-.85474	-1.19386	-.51563
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	.621	.432	-3.286	166	.001	-.56343	-.90198	-.22487

Nota. Bajo la prueba de Levene todas las dimensiones registraron niveles de significación mayores de 0.05, por lo cual se asumieron varianzas iguales.

En la tabla 15, que se presenta previamente, evidencia los datos con la finalidad de comparar las puntuaciones medias de los dos grupos, en las que se efectuó el procedimiento Prueba t para muestras independientes. En primer lugar, se examinó la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, la cual indica si se puede o no asumir varianzas iguales. Para todas las dimensiones del E-CEA, la probabilidad asociada al estadístico Levene o significación fue mayor de 0.05, lo cual llevó a la decisión de asumir varianzas iguales.

El proceso analítico llevó a auscultar, además, si existían diferencias al considerar las estadísticas descriptivas de las subescalas del Cuestionario de Estrés Académico por grado académico de los estudiantes de enfermería (grado asociado o bachillerato). Como se desprende de la Tabla 16, los estudiantes del Grado Asociado en Enfermería ($M= 2.94$) registraron una puntuación media mayor que el grupo de Bachillerato ($M= 2.42$) en términos de los estresores académicos (E-CEA). En contraste, los estudiantes de Bachillerato en Enfermería obtuvieron puntuaciones medias más altas en las respuestas al estrés (R-CEA) y las estrategias de afrontamiento (A-CEA) en comparación con el grupo que estudiaba el Grado Asociado. La diferencia más marcada se encontró en las estrategias de afrontamiento.

Tabla 16. Análisis descriptivo de subescalas del CEA en muestra de estudiantes de enfermería por grado académico.

Subescala y Grado académico (Programa de estudio)		n	Media	DT	Error típico de la media
E-CEA	Bachillerato en Enfermería	119	2.42	.767	.070
	Grado Asociado en Enfermería	49	2.94	.710	.101
R-CEA	Bachillerato en Enfermería	119	2.50	.993	.091
	Grado Asociado en Enfermería	49	2.44	.601	.086
A-CEA	Bachillerato en Enfermería	119	2.88	1.020	.093
	Grado Asociado en Enfermería	49	2.24	.628	.090

Tabla 17. Prueba t de Student Subescalas del CEA por Grado Académico de la muestra de estudiantes de enfermería

Subescalas del CEA	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de promedios					
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia promedio	95% intervalo de confianza para la diferencia	
							Inf	Sup
Estresores académicos (E-CEA)								
Asumen varianzas iguales	.001	.969	-4.135	166	.000	-.52694	-.779	-.275
No asumen varianzas iguales			-4.270	96.157	.000	-.52694	-.772	-.282
Respuestas al estrés (R-CEA)								
Asumen varianzas iguales	13.361	.000	.387	166	.699	.05893	-.242	.360
No asumen varianzas iguales			.471	142.942	.638	.05893	-.189	.306
Estrategias de Afrontamiento (A-CEA)								
Asumen varianzas iguales	15.687	.000	4.080	166	.000	.63980	.330	.949
No se asumen varianzas iguales			4.938	141.168	.000	.63980	.384	.896

En el resumen en la Tabla 17, se encontró que las diferencias observadas con respecto a las subescalas E-CEA y A-CEA resultaron ser estadísticamente significativas.

Los resultados apuntaban a que los estudiantes del Grado Asociado en Enfermería se percibían más expuestos o amenazados por los estresores académicos, mientras que los estudiantes de Bachillerato en Enfermería denotaban mayor utilización de las estrategias para lidiar o afrontar situaciones problemáticas que provocan estrés.

Objetivo específico número 4: Identificar y analizar si existen diferencias por año académico (1er, 2do, 3er y 4to año) respecto a los niveles de estrés académico que sufren los estudiantes de enfermería, así como en las respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento.

Los estadísticos descriptivos correspondientes a la subescala de Estresores Académicos (E-CEA) por año académico de los estudiantes de enfermería encuestados se presentan en la Tabla 18. Las puntuaciones medias más altas se registraron en todas las dimensiones del E-CEA entre los estudiantes en primer año de estudio. Estas fluctuaron entre 2.46 a 3.42. En contraposición, los estudiantes en su cuarto año de estudio registraron las puntuaciones medias más bajas, las cuales oscilaban entre 1.61 a 2.70.

Tabla 18. Análisis descriptivo de Dimensiones del E-CEA en muestra de estudiantes de enfermería por año académico.

Dimensiones del E-CEA		1er año (n = 43)	2do año (n = 45)	3er año (n = 41)	4to año (n = 39)
Deficiencia metodológica del profesorado	Media	3.11	2.92	2.93	2.70
	DT	.833	.791	.995	.962
Exámenes	Media	3.42	2.83	2.57	2.47
	DT	.922	1.219	.882	1.029
Carencia de valor de los contenidos	Media	2.95	2.76	2.54	2.46
	DT	.807	.872	1.153	1.074
Sobrecarga del estudiante	Media	3.03	2.66	2.66	2.27
	DT	.813	1.035	1.103	.844
Intervenciones en público	Media	2.83	2.56	2.27	2.11
	DT	.875	1.093	1.073	1.047
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	Media	2.75	2.45	2.56	1.84
	DT	.773	.689	1.078	.888
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Media	2.83	2.46	2.16	1.78
	DT	1.020	1.032	1.153	1.039
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Media	2.46	2.33	2.15	1.64
	DT	.957	.968	1.108	.974
Baja autoestima académica	Media	2.53	2.10	2.27	1.61
	DT	.930	.850	1.144	.910

Los estadísticos descriptivos correspondientes a la subescala de *Estresores Académicos* (E-CEA) por año académico de los estudiantes de enfermería encuestados se presentan en la Tabla 19. Las puntuaciones medias más altas se registraron en todas las dimensiones del E-CEA entre los estudiantes en primer año de estudio. Estas fluctuaron entre 2.46 a 3.42. En contraposición, los estudiantes en su cuarto año de estudio registraron las puntuaciones medias más bajas, las cuales oscilaban entre 1.61 a 2.70. Más aún, de la tabla anterior también se desprende que la dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado* resaltó como el estresor

académico con la puntuación media más alta en todos los grupos por año académico.

La excepción se denotó entre los estudiantes en primer año de estudio, cuya puntuación media más alta estuvo en la dimensión *Exámenes*. En el caso de los estudiantes en primer y tercer año, la dimensión *Imposibilidad de participar en las decisiones académicas* tomó la puntuación media más baja, mientras que entre los estudiantes en segundo y cuarto año se observó en la dimensión *Baja autoestima académica*.

Después del análisis descriptivo de los resultados concernientes a los estresores académicos por año académico, se llevó a cabo la prueba ANOVA para un factor junto con la prueba post-hoc de Scheffé. La prueba ANOVA fue considerada dado a que se deseaba saber con mayor exactitud la varianza particionada en ciertos componentes relacionados con el estrés académico de los estudiantes de enfermería debido a que pueden existir otras variables explicativas para dicho fenómeno, la tabla de los resultados se muestra a continuación.

Tabla 19. Prueba ANOVA Dimensiones E-CEA de Estresores Académicos por año académico de la muestra de estudiantes de enfermería.

Dimensiones E-CEA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Deficiencia metodológica del profesorado	Inter-grupos	3.454	3	1.151	1.437	.234
	Intragrupos	131.435	164	.801		
	Total	134.889	167			
Sobrecarga del estudiante	Inter-grupos	11.925	3	3.975	4.328	.006
	Intragrupos	150.621	164	.918		
	Total	162.546	167			
Intervenciones en público	Inter-grupos	12.398	3	4.133	3.930	.010
	Intragrupos	172.459	164	1.052		
	Total	184.856	167			
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Inter-grupos	24.300	3	8.100	7.189	.000
	Intragrupos	184.787	164	1.127		
	Total	209.087	167			
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	Inter-grupos	18.734	3	6.245	8.358	.000
	Intragrupos	122.531	164	.747		
	Total	141.265	167			
Carencia de valor de los contenidos	Inter-grupos	6.078	3	2.026	2.105	.102
	Intragrupos	157.827	164	.962		
	Total	163.905	167			
Baja autoestima académica	Inter-grupos	18.355	3	6.118	6.602	.000
	Intragrupos	151.991	164	.927		
	Total	170.346	167			
Exámenes	Inter-grupos	22.843	3	7.614	7.239	.000
	Intragrupos	172.491	164	1.052		
	Total	195.333	167			
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Inter-grupos	15.546	3	5.182	5.154	.002
	Intragrupos	164.888	164	1.005		
	Total	180.434	167			

Esta ruta de análisis sirvió para comparar las puntuaciones medias registradas y determinar la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos de estudiantes al considerar el año académico. En otras palabras, se pretendía conocer si los cuatro grupos (1er, 2do, 3er y 4to año académico de estudio) son homogéneos entre sí de acuerdo con su

percepción en torno a los estresores académicos. Los resultados que se obtuvieron de la prueba ANOVA se muestran en la Tabla 19, presentada anteriormente.

Al establecer como criterio de significación estadístico el valor $p = 0.05$, los resultados llevaron a interpretar que los cuatro grupos de estudiantes por año académico pueden considerarse homogéneos ($p > 0.05$) con respecto a su percepción de estresores académicos en las dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Carencia de valor de los contenidos*. En las restantes siete dimensiones del E-CEA se observaron diferencias significativas entre los grupos ($p < 0.01$).

Con la intención de profundizar en estas diferencias estadísticas se efectuó la prueba de Scheffé. En la Tabla 20 se reseñan aquellos grupos de estudiantes por año académico con las diferencias de medias más altas y que resultaron ser significativas. Se observa que en la mayoría de los casos el factor es el grupo de estudiantes en cuarto año académico de estudio el que se muestra diferente con respecto a aquellos en 1er, 2do y 3er año. Este resultado llevó a la interpretación de que es este grupo de estudiantes (4to año académico de estudio) el que reflejó tener una percepción menos amenazante con respecto a las situaciones u objetivos académicos que pueden generar estrés. Este grupo pareció percibir un mejor ambiente académico para la consecución de sus estudios.

Tabla 20. Prueba de Scheffé de dimensiones E-CEA de Estresores Académicos.

Variable dependiente	(I) Año académico	(J) Año académico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Exámenes	Primer año	2do año	.58527	.21871	.071	-.0325	1.2031
		3er año	.85153	.22386	.003	.2192	1.4839
		4to año	.95066	.22678	.001	.3101	1.5912
Sobrecarga del estudiante	Primer año	4to año	.76357	.21191	.006	.1650	1.3622
Intervenciones en público	Primer año	4to año	.71509	.22676	.021	.0746	1.3556
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	Primer año	4to año	.91294	.19114	.000	.3730	1.4528
		Segundo año	.61299	.18910	.017	.0788	1.1472
		Tercer año	.72020	.19334	.004	.1741	1.2663
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Primer año	3er año	.66298	.23170	.046	.0085	1.3175
		4to año	1.04780	.23472	.000	.3848	1.7108
		4to año	.67778	.23223	.040	.0218	1.3338
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	Primer año	4to año	.81634	.22172	.005	.1900	1.4427
		Segundo año	.68490	.21937	.023	.0652	1.3046
Baja autoestima académica	Primer año	4to año	.92045	.21288	.000	.3191	1.5218
		Tercer año	.66804	.21533	.025	.0598	1.2763

Las representaciones gráficas de las puntuaciones medias de las dimensiones del E-CEA que resultaron con diferencias estadísticas reflejó que el grupo en cuarto año académico de estudio puntuaba consistentemente y de forma significativa por debajo de los otros grupos (ver Gráficos 2 al 5).

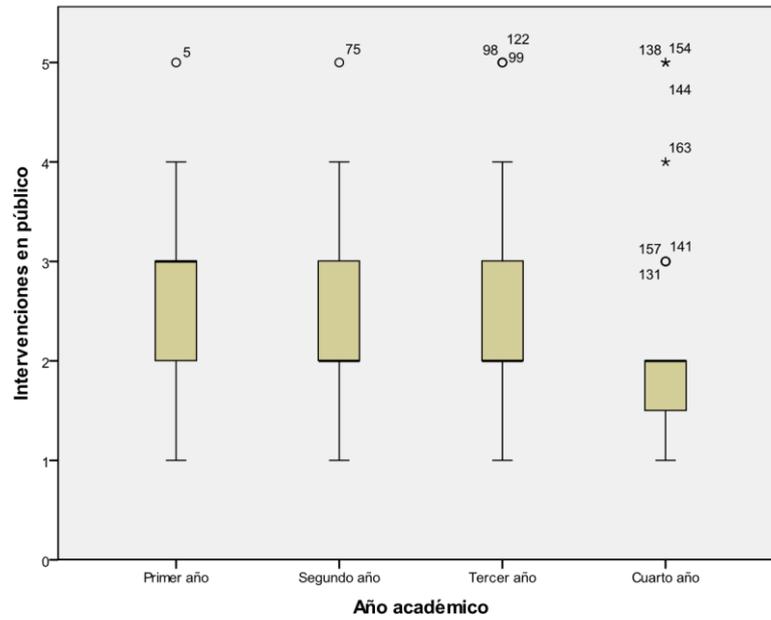
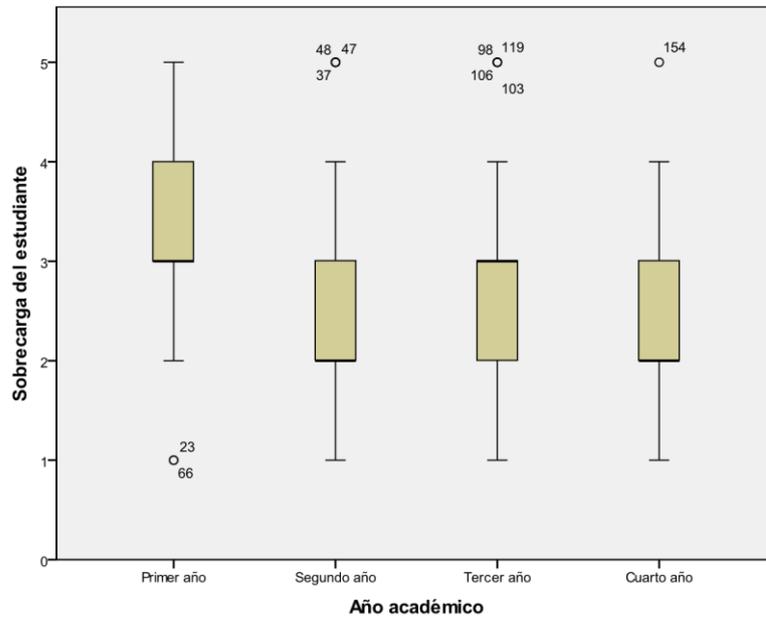


Gráfico 2. Puntuaciones medias dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado* e *Intervenciones en público* del E-CEA, por año académico.

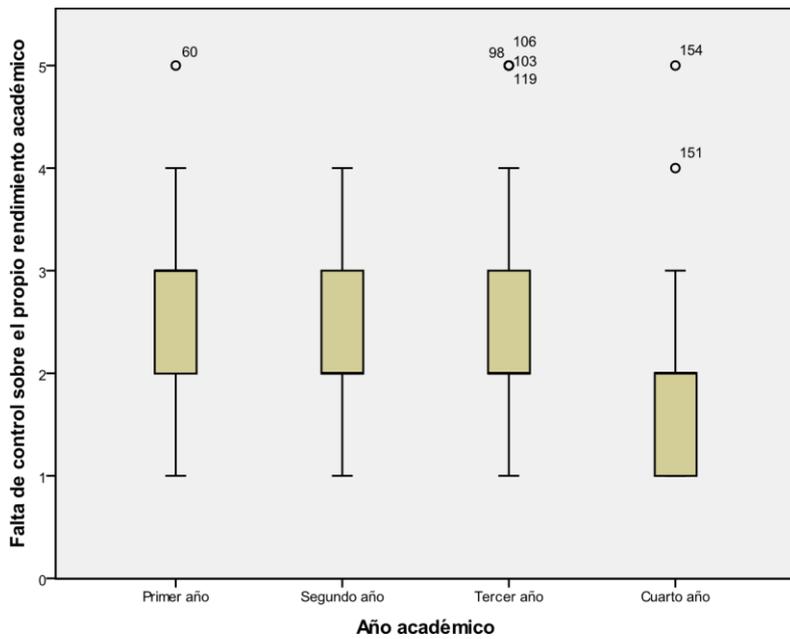
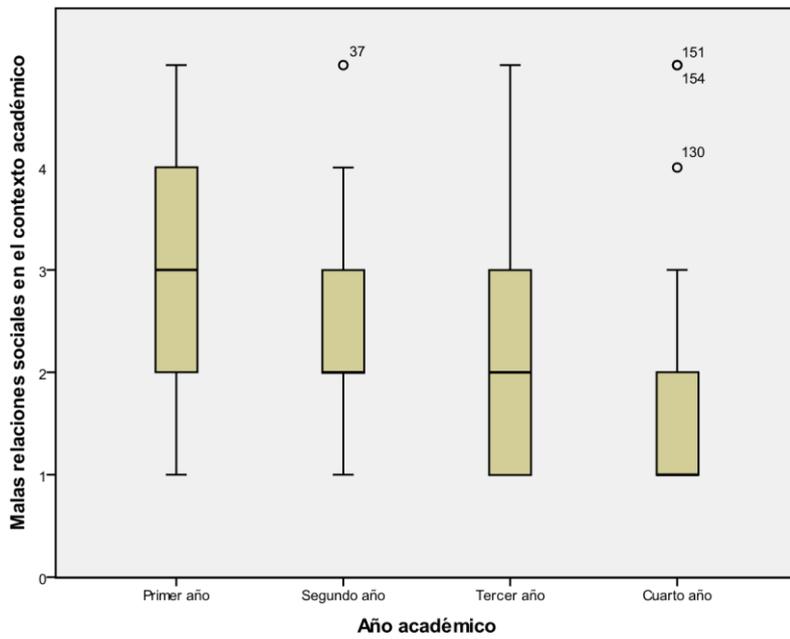


Gráfico 3. Puntuaciones medias dimensiones *Malas relaciones sociales en el contexto educativo* y *Falta de control sobre el propio rendimiento académico* del E-CEA, por año académico.

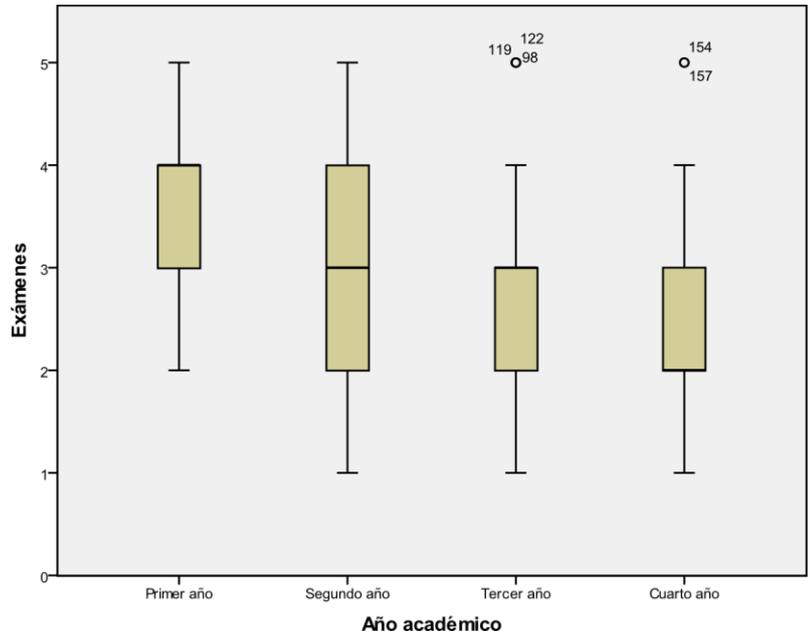
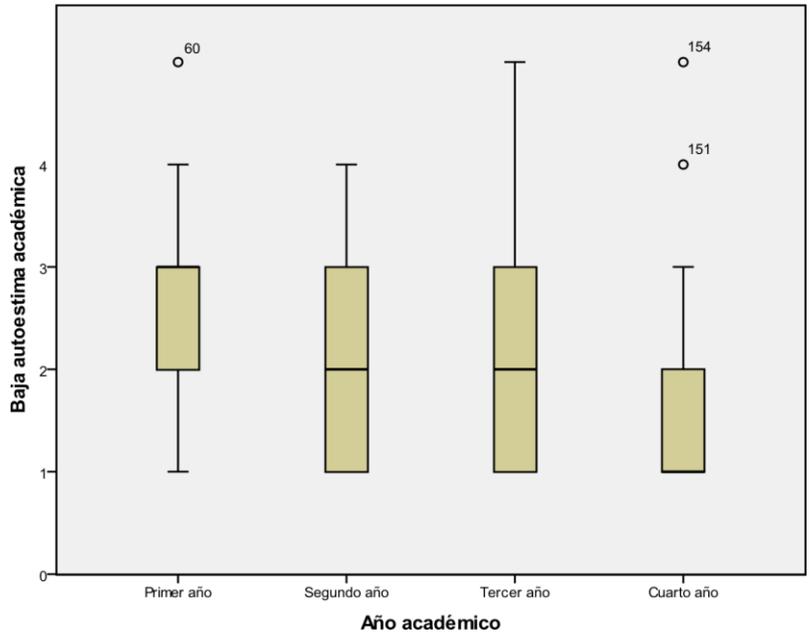


Gráfico 4. Puntuaciones medias dimensiones *Baja autoestima académica* y *Exámenes del ECEA*, por año académico.

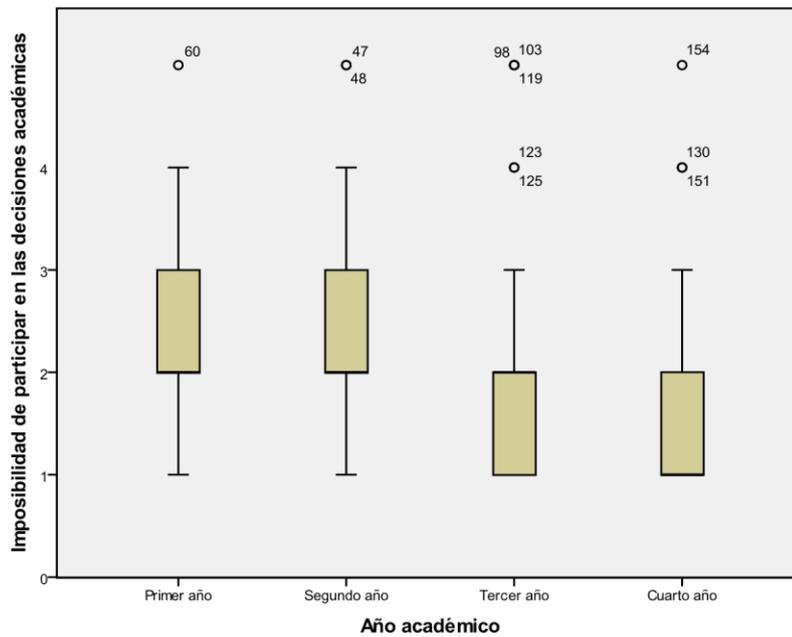


Gráfico 5. Puntuaciones medias dimensión *Imposibilidad de participar en las decisiones académicas* del E-CEA, por año académico.

Las diferencias en las subescalas de R-CEA y A-CEA, también, se analizaron por año académico. La prueba ANOVA a las dimensiones del R-CEA (Tabla 21) reveló diferencias significativas únicamente con respecto a *Irascibilidad* ($p < .05$). Al examinar esta dimensión se encontró que los estudiantes de enfermería en cuarto año del programa de estudio registraron una puntuación media cercana al valor "3" ($M = 2.62$), mientras que aquellos en segundo año se posicionaron por debajo del valor "2" ($M = 1.94$).

Tabla 21. Prueba ANOVA Dimensiones R-CEA de Respuestas al Estrés por año académico de la muestra de estudiantes de enfermería.

Dimensiones R-CEA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Agotamiento físico	Inter-grupos	1.159	3	.386	.345	.793
	Intragrupos	183.388	164	1.118		
	Total	184.546	167			
Dificultades con el sueño	Inter-grupos	1.977	3	.659	.610	.609
	Intragrupos	177.124	164	1.080		
	Total	179.101	167			
Irascibilidad	Inter-grupos	11.062	3	3.687	3.539	.016
	Intragrupos	170.883	164	1.042		
	Total	181.945	167			
Pensamientos negativos	Inter-grupos	7.100	3	2.367	2.433	.067
	Intragrupos	159.501	164	.973		
	Total	166.601	167			
Agitación física	Inter-grupos	6.553	3	2.184	2.100	.102
	Intragrupos	170.590	164	1.040		
	Total	177.143	167			

Por su parte, la prueba ANOVA a la subescala A-CEA (ver Tabla 22) apuntó a diferencias en dos de las tres dimensiones: *Reevaluación positiva* y *Búsqueda de apoyo*. Se examinaron las puntuaciones medias por año académico. En la dimensión *Reevaluación positiva* se encontró que los estudiantes en primer y segundo año registraron puntuaciones que se acercaban a 2.60, mientras que eran de 2.98 para aquellos en tercer y cuarto año. Todas se aproximaban al valor "3" de la escala. En la dimensión *Búsqueda de apoyo*, a medida que aumentaba el año académico, los estudiantes mejor afrontaban las situaciones de estrés mediante esta

estrategia. Los estudiantes en primer año tenían una puntuación media cercana al valor "2" (M= 2.33). La puntuación media de los estudiantes en cuarto año de estudios estaba representada por el valor "3" (M= 2.92).

Tabla 22. Prueba ANOVA de dimensiones A-CEA de Estrategias de Afrontamiento por año académico de la muestra de estudiantes de enfermería.

Dimensiones A-CEA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Reevaluación positiva	Inter-grupos	8.400	3	2.800	2.785	.043
	Intragrupos	164.901	164	1.005		
	Total	173.301	167			
Búsqueda de apoyo	Inter-grupos	8.998	3	2.999	3.209	.025
	Intragrupos	153.278	164	.935		
	Total	162.276	167			
Planificación	Inter-grupos	6.109	3	2.036	1.894	.133
	Intragrupos	176.337	164	1.075		
	Total	182.446	167			

La prueba de Scheffé que se reseña en la Tabla 23, confirma que las diferencias significativas se observan con respecto al factor del grupo de estudiantes en cuarto año académico de estudio. En la dimensión del R-CEA correspondiente a *Irascibilidad* se encontró diferencia entre estudiantes de cuarto y segundo año ($p < 0.05$), mientras que en la dimensión del A-CEA relativa a la *Búsqueda de Apoyo* fue igualmente entre estudiantes de cuarto año y primer año ($p < 0.01$).

Tabla 23. Prueba de Scheffé Dimensión *Irascibilidad* de R-CEA de Respuestas al Estrés y de la Dimensión *Búsqueda de Apoyo* de A-CEA de Estrategias de Afrontamiento.

Variable dependiente	(I) Año académico	(J) Año académico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Inferior	Superior
Irascibilidad (R-CEA)	Primer año	Segundo año	.42183	.21768	.293	-.1931	1.0367
		Tercer año	-.12153	.22281	.960	-.7509	.5079
		Cuarto año	-.25552	.22572	.734	-.8931	.3821
	Segundo año	Primer año	-.42183	.21768	.293	-1.0367	.1931
		Tercer año	-.54336	.22038	.112	-1.1659	.0792
		Cuarto año	-.67735*	.22332	.030	-1.3082	-.0465
	Tercer año	Primer año	.12153	.22281	.960	-.5079	.7509
		Segundo año	.54336	.22038	.112	-.0792	1.1659
		Cuarto año	-.13399	.22832	.951	-.7789	.5110
	Cuarto año	Primer año	.25552	.22572	.734	-.3821	.8931
		Segundo año	.67735*	.22332	.030	.0465	1.3082
		Tercer año	.13399	.22832	.951	-.5110	.7789
Búsqueda de apoyo (A-CEA)	Primer año	Segundo año	-.15364	.20617	.906	-.7360	.4287
		Tercer año	-.43416	.21102	.241	-1.0302	.1619
		Cuarto año	-.59784	.21378	.054	-1.2017	.0060
	Segundo año	Primer año	.15364	.20617	.906	-.4287	.7360
		Tercer año	-.28053	.20872	.615	-.8701	.3091
		Cuarto año	-.44420	.21150	.225	-1.0416	.1532
	Tercer año	Primer año	.43416	.21102	.241	-.1619	1.0302
		Segundo año	.28053	.20872	.615	-.3091	.8701
		Cuarto año	-.16367	.21624	.902	-.7745	.4472
	Cuarto año	Primer año	.59784	.21378	.054	-.0060	1.2017
		Segundo año	.44420	.21150	.225	-.1532	1.0416
		Tercer año	.16367	.21624	.902	-.4472	.7745

Objetivo específico número 5: Determinar y analizar el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería durante el año académico 2014-2015.

El rendimiento académico de los estudiantes de enfermería que participaron del estudio se midió a la luz de su promedio académico, así como del número de créditos matriculados y aprobados. Con el registro de creditaje en informes oficiales de la universidad privada en que se llevó a cabo la investigación se calculó la tasa de rendimiento para cada participante del estudio $[(\text{Créditos Aprobados} / \text{Créditos Matriculados}) \times 100]$. En la Tabla 24 se reseñan las estadísticas descriptivas que se obtuvieron al analizar las variables de rendimiento académico. La puntuación media que se registró para el promedio académico fue de 2.73. En promedio, el número de créditos matriculados estaba en 77 créditos y la superación de los mismos estuvo en 66 créditos. Por su parte, la puntuación media que se registró en la tasa de rendimiento fue de 83.89. Este valor se aproxima a la puntuación máxima posible que es 100, por lo que es indicativa de una buena tasa de rendimiento que denota un alto grado de eficacia del estudiante y de la institución docente con relación a su actividad académica.

Tabla 24. Análisis descriptivo del rendimiento académico de la muestra de estudiantes de universidad privada (n=168).

Variables	Mín	Máx	Media	DT	Asim	P25	P50	P75
Promedio académico	.64	4.00	2.73	.688	-.335	2.26	2.77	3.22
Créditos matriculados	11	177	76.68	35.567	-.233	45.75	80.50	106.00
Créditos aprobados	3	120	66.24	33.674	-.284	35.25	69.00	97.00
Tasa de rendimiento	21	100	83.89	16.906	-1.180	75.41	88.02	100.00

La distribución de los estudiantes por tasa de rendimiento y promedio académico se desglosa en la Tabla 25. El 48% de la muestra registró una tasa de rendimiento alta que fluctuaba entre 100 a 90 puntos, seguida por el 19% con nivel medio de rendimiento académico de acuerdo con la tasa calculada (entre 89 a 80 puntos). El 20.2% de los estudiantes de enfermería se clasificó en un nivel deficiente de rendimiento (menos de 70 puntos), lo cual reflejaba que no necesariamente lograban aprobar los cursos en los cuales se matriculaban. En cuanto al promedio académico acumulado, se encontró que el 50.6% se ubicó en un nivel medio de rendimiento. Este grupo de estudiantes contaba con un promedio académico entre 3.49 a 2.50 en una escala de 4.00 puntos.

Tabla 25. Distribución de la muestra de estudiantes de enfermería por variables de rendimiento académico.

Nivel de rendimiento	TASA DE RENDIMIENTO		PROMEDIO ACADÉMICO	
	[(Créditos Aprobados / Créditos Matriculados) x 100]		[En escala de 4.00 puntos]	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	34	20.2	9	5.4
Bajo	21	12.5	50	29.8
Medio	32	19.0	85	50.6
Alto	81	48.2	24	14.3
Total	168	100.0	168	100.0

Nota. La suma de los porcentajes por columna no necesariamente cuadra a 100 debido al redondeo.

Objetivo específico número 6: Identificar si existe asociación entre la percepción de estrés académico y el rendimiento académico obtenido en los estudiantes de enfermería.

Los resultados del estudio apuntan a la existencia de correlación inversa y estadísticamente significativa entre la percepción del estrés académico al considerar los estresores del E-CEA, y el rendimiento académico en la muestra de estudiantes de enfermería. La matriz de correlaciones basada en los coeficientes Pearson que resultó del análisis se presenta en la Tabla 26.

Tabla 26. Matriz de Coeficientes de Correlación Pearson entre las dimensiones de E-CEA y las variables de rendimiento académico de la muestra de estudiantes de enfermería.

		TR	Defic meto	Sobre carga	Interv publ	Mala relac	Falta contr	Caren valor	Baja autoes	Exam	Impo part
Promedio académico (GPA)	<i>r</i>	.665**	-.274**	-.376**	-.373**	-.393**	-.376**	-.280**	-.306**	-.499**	-.291**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	168	168	168	168	168	168	168	168	168	168
Tasa rendimiento (TR)	<i>r</i>	1	-.238**	-.313**	-.255**	-.387**	-.353**	-.201**	-.286**	-.446**	-.271**
	<i>p</i>		.002	.000	.001	.000	.000	.009	.000	.000	.000
	<i>n</i>	168	168	168	168	168	168	168	168	168	168
Deficiencia metodológica del profesorado	<i>r</i>		1	.626**	.452**	.597**	.580**	.575**	.550**	.493**	.569**
	<i>p</i>			.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>		168	168	168	168	168	168	168	168	168
Sobrecarga del estudiante	<i>r</i>			1	.376**	.681**	.761**	.534**	.787**	.530**	.673**
	<i>p</i>				.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>			168	168	168	168	168	168	168	168
Intervenciones en público	<i>r</i>				1	.342**	.386**	.259**	.386**	.499**	.313**
	<i>p</i>					.000	.000	.001	.000	.000	.000
	<i>n</i>				168	168	168	168	168	168	168
Malas relaciones sociales en el contexto académico	<i>r</i>					1	.699**	.505**	.763**	.530**	.815**
	<i>p</i>						.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>					168	168	168	168	168	168
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	<i>r</i>						1	.659**	.855**	.416**	.695**
	<i>p</i>							.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>						168	168	168	168	168
Carencia de valor de los contenidos	<i>r</i>							1	.613**	.241**	.485**
	<i>p</i>								.000	.002	.000
	<i>n</i>							168	168	168	168
Baja autoestima académica	<i>r</i>								1	.430**	.789**
	<i>p</i>									.000	.000
	<i>n</i>								168	168	168
Exámenes	<i>r</i>									1	.421**
	<i>p</i>										.000
	<i>n</i>									168	168
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	<i>r</i>										1
	<i>p</i>										
	<i>n</i>										168

** . Correlación significativa al nivel 0.01 (Significación bilateral).

La matriz de correlaciones reveló que las nueve dimensiones de estresores académicos que contiene el E-CEA correlacionaron significativamente ($p = .000$) con el promedio académico de los estudiantes de enfermería. Igualmente, todas las dimensiones del E-CEA registraron correlación significativa ($p < .01$) con la tasa de rendimiento, que alude al número de créditos que supera sobre los matriculados.

La dimensión *Exámenes* registró el coeficiente de correlación Pearson más alto con ambas variables de rendimiento: promedio académico ($r = -.499$) y tasa de rendimiento ($r = -.446$). Por su parte, los coeficientes significativos menores, que constituyen una correlación débil entre las variables bajo estudio, se encontraron entre la dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado* con el promedio académico ($r = -.274$) y entre la dimensión *Carencia de valor de los contenidos* con la tasa de rendimiento ($r = -.201$).

Como parte del análisis se auscultó, además, la matriz de coeficientes de correlación Pearson entre las puntuaciones globales de las subescalas del CEA y las variables de rendimiento académico (ver Tabla 27). Las subescalas de los Estresores Académicos (E-CEA) y de las Respuestas de Estrés (R-CEA) correlacionaron de forma inversa y significativa con ambas variables de rendimiento ($p < .05$). Las correlaciones discutidas a este punto fueron todas inversas. Esto sugiere que a mayor percepción de

presencia de estresores académicos y respuestas al estrés con síntomas de carácter adverso al bienestar físico, conductual y cognitivo de los estudiantes, menor será el rendimiento académico de los mismos.

Tabla 27. Matriz de Coeficientes de Correlación Pearson entre las puntuaciones globales de las subescalas del CEA y las variables de rendimiento académico de la muestra de estudiantes de enfermería.

Variables		GPA	TR	E-CEA	R-CEA	A-CEA
Promedio académico (GPA)	<i>r</i>	1	.665**	-.443**	-.241**	.093
	<i>p</i>		.000	.000	.002	.232
	<i>n</i>	168	168	168	168	168
Tasa de rendimiento (TR)	<i>r</i>		1	-.384**	-.174*	.191*
	<i>p</i>			.000	.024	.013
	<i>n</i>		168	168	168	168
Estresores académicos (E-CEA)	<i>r</i>			1	.452**	-.056
	<i>p</i>				.000	.474
	<i>n</i>			168	168	168
Respuesta de estrés (R-CEA)	<i>r</i>				1	.214**
	<i>p</i>					.005
	<i>n</i>				168	168
Estrategias de afrontamiento (A-CEA)	<i>r</i>					1
	<i>p</i>					
	<i>n</i>					168

** . Correlación significativa al nivel 0.01 (Significación bilateral).

* . Correlación significativa al nivel 0.05 (Significación bilateral).

Por su parte, la subescala de *Estrategias de Afrontamiento* (A-CEA) guardó correlación estadísticamente significativa, positiva y débil con la tasa de rendimiento ($r = .191$). Se observaron correlaciones significativas ($p < .05$) de la tasa de rendimiento con las tres dimensiones de A-CEA: *Búsqueda de apoyo* ($r = .194$), *Planificación* ($r = .182$) y *Reevaluación positiva* ($r = .172$). De los resultados se destaca con el coeficiente más alto, aunque débil, la dimensión *Búsqueda de Apoyo*.

7.4 Resultados por Objetivo General del Estudio

El objetivo general que se esbozó para el estudio fue determinar y analizar en qué medida la percepción del contexto universitario como estresante repercute en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Privada de Puerto Rico. Basado en la exposición previa en este capítulo de los resultados obtenidos para cada objetivo específico, se optó por efectuar análisis de regresión lineal múltiple para explorar la relación entre las variables estudiadas de los estresores académicos y sus repercusiones con fines predictivos del rendimiento académico de los estudiantes de enfermería.

Como se observa en la Tabla 28, los resultados del análisis revelaron un coeficiente de correlación múltiple de .585, por lo que el 34.2% de la variabilidad del promedio académico se explica por los estresores académicos como variables predictivas contempladas en el modelo. Se encontró que los estresores académicos repercuten o están correlacionados con el promedio académico ($F= 9.140$, $p < .001$).

Tabla 28. Resultados ANOVA de Regresión Lineal Múltiple de Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Promedio Académico en la muestra de estudiantes de enfermería.

Modelo		Suma de cuadrados	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>F</i>	Sig.
1	Regresión	27.085	9	3.009	9.140	.000
	Residual	52.025	158	.329		
	Total	79.109	167			

R= .585
R ² = .342

Al profundizar en los resultados del análisis de regresión (ver Tabla 29) se puso de manifiesto las relaciones significativas entre el estrés académico de los estudiantes de enfermería y su promedio académico. Específicamente, las dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado*, *Intervenciones en público*, *Baja autoestima académica* y *Exámenes* fueron los estresores académicos que se relacionaron significativamente ($p < .05$) con el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería basado en el promedio académico.

Tabla 29. Coeficientes de Regresión para Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Promedio Académico en la muestra de estudiantes de enfermería.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típico	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3.906	.175		22.324	.000
	Deficiencia metodológica del profesorado	.171	.076	.224	2.264	.025
	Sobrecarga del estudiante	-.093	.083	-.133	-1.113	.267
	Intervenciones en público	-.118	.052	-.180	-2.280	.024
	Malas relaciones sociales en el contexto académico	-.147	.078	-.239	-1.885	.061
	Falta de control sobre el propio rendimiento académico	-.191	.103	-.255	-1.860	.065
	Carencia de valor de los contenidos	-.110	.065	-.159	-1.703	.090
	Baja autoestima académica	.248	.108	.364	2.291	.023
	Exámenes	-.222	.056	-.349	-3.976	.000
	Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	.024	.084	.037	.292	.770

Con respecto a la otra variable de rendimiento académico, en la Tabla 30 se resumen los resultados del análisis estadístico realizado. Se reflejó un coeficiente de correlación múltiple de .519, por lo que el 27.0% de la variabilidad de la tasa de rendimiento se explica por los estresores académicos como variables predictivas que se contemplaron en el modelo. Se encontró que los estresores académicos repercuten o están correlacionados de manera estadísticamente significativa con la tasa de rendimiento ($F= 6.478$, $p < .001$).

Tabla 30. Resultados ANOVA de Regresión Lineal Múltiple de Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Tasa de Rendimiento en la muestra de estudiantes de enfermería.

Modelo		Suma de cuadrados	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>F</i>	Sig.
1	Regresión	12864.774	9	1429.419	6.478	.000
	Residual	34864.224	158	220.660		
	Total	47728.998	167			
R=		.519				
R ² =		.270				

Los coeficientes vinculados con este análisis, según se reseña en la Tabla 31, mostraron relaciones significativas entre el estrés académico de los estudiantes de enfermería y la tasa de rendimiento que demostraron en términos de superar o aprobar los créditos matriculados. Específicamente, las dimensiones *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, *Falta de control sobre el propio rendimiento académico* y *Exámenes* fueron los estresores académicos que se relacionaron significativamente ($p < .05$) con el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería basado en la tasa de rendimiento que registraron de acuerdo con la proporción de créditos intentados-aprobados.

Tabla 31. Coeficientes de Regresión para Dimensiones de Estresores Académicos (E-CEA) y Tasa de Rendimiento en la muestra de estudiantes de enfermería.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típico	Beta	<i>t</i>	Sig.
1 (Constante)	106.628	4.529		23.541	.000
Deficiencia metodológica del profesorado	2.603	1.958	.138	1.329	.186
Sobrecarga del estudiante	.159	2.159	.009	.074	.941
Intervenciones en público	-.609	1.339	-.038	-.455	.650
Malas relaciones sociales en el contexto académico	-4.611	2.022	-.305	-2.280	.024
Falta de control sobre el propio rendimiento académico	-6.231	2.658	-.339	-2.345	.020
Carencia de valor de los contenidos	-.258	1.674	-.015	-.154	.878
Baja autoestima académica	4.164	2.805	.249	1.485	.140
Exámenes	-5.322	1.447	-.340	-3.679	.000
Imposibilidad de participar en las decisiones académicas	1.545	2.167	.095	.713	.477

Capítulo 8. Discusión

En este capítulo se expondrá una explicación general para los resultados obtenidos en el presente estudio. Según expone Red Nacional Venezolana (2015), la discusión de los resultados entrelaza los datos y resultados que se encontraron en la investigación con los datos o información de la base teórica y los antecedentes del estudio planteado. Así, la discusión de resultados consiste en explicar los resultados obtenidos y comparar estos con datos obtenidos por otros investigadores, en donde se pretende evaluar críticamente los resultados desde la perspectiva del autor tomando en cuenta los trabajos de otros investigadores y el propio.

La exposición de la discusión de los resultados ha de seguir la manera en que han sido desarrollados los objetivos del estudio en el capítulo anterior. Es decir, que el análisis se expondrá de acuerdo a los objetivos del estudio para facilitar el análisis de los hallazgos de del estudio, los cuales se han de interpretar al compararse con otros estudios relacionados con el tema de donde saldrán los elementos para plantear las conclusiones.

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

Objetivo específico número 1: Adaptar transculturalmente y validar, para su uso en Puerto Rico, el Cuestionario de Estrés Académico (CEA).

La adaptación transcultural, para uso en Puerto Rico, del Cuestionario de Estrés Académico (CEA), desarrollado y validado para estudiantes españoles, se basó en ajustes a expresiones idiomáticas que pudieran ser mejor entendidas por estudiantes en Puerto Rico. Nos encontramos frente a un momento histórico caracterizado por un proceso dinámico de diversificación cultural y reconocimiento de las distintas identidades que componen una sociedad, así también el aumento de los proyectos de investigación multicéntricos, por los cuales se ha reconocido la necesidad de contar con instrumentos de medida de la salud adaptados para su uso en contextos diferentes del original con el fin de realizar comparaciones internacionales (Cruces Ramírez, G.A., 2014). Ante esa realidad y con el problema que puede generar el estrés en la población estudiantil postmoderna es necesario contar con herramientas que puedan medir fehacientemente este fenómeno. El estrés académico es un reto para los estudiantes y un riesgo en su ejecutoria académica y retención estudiantil, lo que supone un riesgo a fracasar o no continuar en una de las metas más importantes en la vida de un joven.

Es importante que las autoridades universitarias cuenten con instrumentos de medición que se adopten a las características culturales y lingüísticas

de un país. Esto asegura en parte la reducción de sesgos por la mala interpretación de una premisa o escala utilizada para esos fines. Según Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. & Sanz Rubiales, A.S. (2011) en este ámbito, uno de los principales sesgos encontrados en la aplicación de instrumentos no adaptados culturalmente es la falta de equivalencia conceptual en sus diversas versiones, por tanto, es necesario contar con un proceso de adaptación transcultural único, definido y riguroso cuyo propósito sea lograr equivalencias a nivel semántico, conceptual, idiomático y experiencial.

En esta prueba piloto de validación para el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) con miras a adaptarlo a Puerto Rico, es la evidencia más clara de que estos procesos de adaptación cultural y lingüísticas son necesarios para que los resultados de un futuro estudio, haciendo uso de dicho cuestionario sea uno válido científicamente. Consecuentemente, se reconoce que los instrumentos que van a ser aplicados en diferentes culturas no solo deben ser bien traducidos lingüísticamente, en aquellos que así lo requieran, sino también deben ser adaptados culturalmente para lograr dicha equivalencia, proceso que ha sido denominado "adaptación transcultural", sea uno objetivo y riguroso para que cumpla con las expectativas de la comunidad científica (Berra, S., Bustingorry, V., Henze, C., Díaz, M., Rajmil, L. & Butinof, M., 2009).

En el caso del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) se mejoró la apariencia del cuestionario, similar a como lo han realizado investigadores como Ruiz Morales, A. & Morillo Zárate, L.E. (2004) a sus cuestionarios. Esto evidencia que es un proceso legítimo el que algunos cuestionarios no solo se adapten a la cultura a la cual han de ser aplicados, sino que se trate de modificar la manera en que se presentan los formatos a los participantes. Una vez mejorada su apariencia, se procede aculturar y adaptar el instrumento usado en España para poder ser aplicado a Puerto Rico. Esto fue realizado por un panel de dos expertos en lengua española, quienes viven en Puerto Rico y conocen la idiosincrasia del estudiante puertorriqueño (Escobar-Pérez, J. & Cuervo Martínez, A., 2008). El investigador al igual que Lauffera, A., Soléb, I., Bernstein, S., Lopesa, M.H. & Francisconia, C.F. (2013) cree que aunque un instrumento de medida está en el idioma español es necesario que pase por un proceso de aculturación si no fue preparado para la población de origen.

De acuerdo a Ciconelli, R.M., Ferraz, M.B., Santos, W., Meinão, I. & Quaresma, M.R. (1999) y Reichenheim, M.F. & Moraes, C.L. (2007), existen otros aspectos de equivalencia que deben ser evaluados, como la equivalencia idiomática y la equivalencia experimental o cultural, que involucra modismos, frases hechas o palabras peculiares de determinadas culturas. Añaden investigadores como Gaité, L., Ramírez, N., Herrera, S. & Vázquez-Barquero, J.L. (1997) y Ospina García, M.B. (2000) que este

proceso de adaptación es esencial para que en un futuro los datos obtenidos por medio del instrumento de medición puedan ser comparables y equivalentes a otros que se hayan realizado en otros países hispanoparlantes, aun siendo el mismo idioma, pero con sus matices idiomáticas. Esto le otorga al proceso investigativo una fortaleza sustancial ante la validez científica que adquieren los datos obtenidos por medio de instrumentos validados y adaptados culturalmente como parte de los procesos científicos.

Este proceso mencionado fue realizado apropiadamente para el instrumento adaptado en Puerto Rico, el mismo pasó por una prueba piloto donde se pudo validar la confiabilidad del cuestionario. Los datos globales revelaron (0.80) un instrumento válido para medir la variable de interés en la población de estudiantes puertorriqueños. De acuerdo a Ramada-Rodilla, J.M., Serra-Pujadas, C. & Delclós-Clanchet, G.L. (2013) existe amplio consenso en recomendar dos etapas para el proceso principales para validar un cuestionario de un mismo idioma, pero usado en diferentes contextos culturales: a) adaptación cultural, donde es necesario tener en cuenta los giros idiomáticos, el contexto cultural, y b) la validación de la aculturación en el idioma de destino, para evaluar el grado de preservación de las propiedades psicométricas. Estos aspectos planteados fueron considerados en este proceso de validación y con ello cumplir con los requerimientos de la comunidad científica internacional.

En fin, los investigadores del estudio hemos tenido en cuenta el escenario donde se llevó a cabo el estudio, y se siguieron los principios científicos para realizar la adaptación cultural del cuestionario sobre estrés académico, el cuestionario utilizado demostró durante el pilotaje que es uno valido y fiable para medir la variable principal de estudio, lo que garantiza el disminuir la posibilidad de errores comunes observados en este campo de investigación cuando se selecciona un cuestionario no validado (Ver anexos 1, 2 y 3). En el caso de esta investigación, se utilizó un cuestionario validado y se comprobó su validez y fiabilidad en la adaptación a Puerto Rico.

Objetivo específico número 2: Identificar y analizar las situaciones generadoras de estrés académico percibidas por los estudiantes de enfermería, así como las principales respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento reportadas por los mismos.

Los estresores académicos (E-CEA) representados por las dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Exámenes* fueron las dos situaciones más percibidas como estresantes por los estudiantes de enfermería. La *Carencia de valor de los contenidos*, así como la *Sobrecarga del estudiante* con el trabajo académico en el programa de enfermería, les resultaba igualmente estresantes. Estos datos coinciden con los presentados por Casuso Holgado, M.J. (2011) que en su estudio encontró

que entre los principales estresores referidos por la muestra se encuentran siempre las *Deficiencias metodológicas del profesorado*, los *Exámenes*, la *Sobrecarga del estudiante* y las *Intervenciones en público*, esta última no fue una razón de estrés principal en los estudiantes de enfermería en Puerto Rico. Igualmente, en el estudio desarrollado por Romero Martín, M. (2009) refiere que las situaciones relacionadas con las deficiencias metodológicas son consideradas como las principales situaciones generadoras de estrés. Aunque añade a su lista la evaluación, los exámenes, y la relación cantidad de trabajo/tiempo disponible (sobrecarga) como otros factores principales generadores de estrés académico en los estudiantes de enfermería.

En otros estudios examinados al compararlos con los resultados de Puerto Rico, coinciden en que los Exámenes son un factor determinante de estrés (Burgos Monago, E. &Marín Ferrer, J.M. 2010; Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P., 2010; González Donis, M.D., 2008; Valenzuela Pablos, L.M. & Fraijo Sing, B.S., 2011). Investigaciones realizadas por Arribas Marín, J. (2011), Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P., 2010; Valenzuela Pablos, L.M. & Fraijo Sing, B.S. (2011) coinciden con los datos de este estudio en que la Sobrecarga académica es un factor de estrés determinante en los estudiantes de enfermería.

Cabe destacar que, aunque la *Deficiencias metodológica del profesorado* y la *Carencia de valor de los contenidos* tiene un valor preponderante para el estrés académico en los estudiantes de enfermería, otros estudios no lo confirman de esta manera. Por ejemplo, el estudio realizado por González Donis, M.D. (2008) que resulta menos amenazante para los estudiantes de enfermería la Carencia de valores de los Contenidos de aprendizaje y estudio. Otros estudios realizados por varios investigadores no coinciden con los hallazgos encontrados en Puerto Rico, y han identificado otras causas principales para el estrés académico en los estudiantes de enfermería tales como: las intervenciones en público (Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P., 2010; Casuso Holgado, M.J., 2011), factores estrés académico y desorganización de la universidad los más Estresantes (García Guerrero, A., 2011), trabajos obligatorios, percepción del profesor y percepción de la asignatura (Arribas Marín, J., 2011), desconocimiento, impotencia e incertidumbre ante una situación clínica (López, F.V. & López, M.J., 2011), el tipo de trabajo que piden los profesores, y el tiempo limitado para hacer el trabajo (Valenzuela Pablos, L.M. & Fraijo Sing, B.S., 2011).

Con respecto a las respuestas de estrés (R-CEA) de los estudiantes de enfermería bajo estudio en Puerto Rico, la puntuación media más alta se observó en la dimensión *Agotamiento físico*, el cual alude a un componente físico vinculado al estrés académico, seguida por la dimensión *Dificultades*

con el sueño. El dato sobre el agotamiento físico como una respuesta al estrés lo confirma el estudio desarrollado por Casuso Holgado, M.J. (2011), igualmente en el estudio realizado por Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006) quien señala que es normal que en fechas de mucha carga académica algunos estudiantes de enfermería se sientan más cansados que de costumbre, algunos de ellos más irritables. González Donis, M.D. (2008) sobre este particular en su estudio encontró que la respuesta psicofisiológica de estrés presentada por los estudiantes de enfermería que obtuvo el mayor promedio fue agotamiento físico, mientras que el menor promedio correspondió con dificultades con el sueño, esta última difiere de lo encontrado en el estudio desarrollado en Puerto Rico. Mientras que la somnolencia en la sala de clases, causada por problemas de sueño fue validada en los estudiantes de enfermería con estrés académico en un estudio hecho por Barraza, A. (2005).

Otros estudios realizados sobre el mismo tema, difieren en términos de las respuestas de los estudiantes de enfermería ante el estrés. Romero Martín, M. (2009) en su estudio con estudiantes de enfermería y del área de la salud encontró que los efectos negativos que experimentan los estudiantes universitarios son, en primer lugar, el agotamiento, seguido de los pensamientos negativos. Mientras, Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010) encontraron que los estudiantes de

enfermería cuando presentaban estrés como parte de su respuesta desencadenaban una amplia gama de trastornos físicos (dolor de cabeza, espasmos musculares) y emocionales (tristeza, agresividad, depresión). Además, Valenzuela Pablos, L.M. & Fraijo Sing, B.S. (2011) señalan que los síntomas físicos mayormente reportados fueron dolor de cabeza, y en los psicológicos el miedo, la ansiedad, tristeza como parte de las manifestaciones o respuestas al estrés académico de los estudiantes de enfermería.

En lo concerniente con el afrontamiento de situaciones que provocan ansiedad o estrés (A-CEA) de los estudiantes de enfermería de Puerto Rico, tendieron a señalar que bastantes veces enfrentaban una situación problemática utilizando la *Reevaluación positiva*, seguido de la *Planificación* y la *Búsqueda de apoyo*. Esta última registró el mayor consenso entre los participantes del estudio como estrategia a seguir para afrontar el estrés académico. Respecto a la Búsqueda de Apoyo, coinciden con el estudio desarrollado por Evans, W. & Nelly, B. (2004), los cuales señalan que el apoyo social fue la estrategia de afrontamiento se destaca cuando los estudiantes de enfermería presentan estrés académico. Mientras que, respecto a la *Reevaluación positiva*, el estudio desarrollado por Fernández Cervantes, R. (2007) señala que estudiantes que se perciben capaces de subsistir a las amenazas académicas son los que tienen éxito en su ejecutoria educativa. Sin embargo, son escasos los

estudios que coincidieran en la Planificación como una estrategia para afrontar el estrés académico en los estudiantes de enfermería. El único encontrado fue uno realizado por González Cabanach, R., González Millán, P. & Freire Rodríguez, C. (2009), quienes midieron la planificación, la búsqueda de apoyo y reevaluación positiva en los estudiantes para manejar el estrés. La planificación fue la menos que utilizaron los estudiantes para manejar el estrés académico. Los estudiantes prefieren la búsqueda de apoyo y la reevaluación positiva.

Otros estudios encontraron distintas estrategias para manejar el estrés académico, las cuales fueron distintas a las encontradas en los estudiantes de enfermería. Ejemplo de ello, es el estudio hecho por Condori Condori, M.P. (2013) quien encontró que las estrategias usadas por los estudiantes fueron trabajo en equipo, apoyo, tutorías, entre otras para enfrentar el estrés. Mientras que Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010) encontraron que los estudiantes de enfermería cuando se enfrentaban al estrés académico tenían efectos sobre la salud como: consumo de estimulantes, alteraciones del sueño y de alimentación. Igual ocurre en un estudio realizado por Tam Phun, E. & dos Santos, C.B. (2010), donde encontraron que para afrontar el estrés los estudiantes aumentaban el consumo de alcohol 1-2 vasos en un día y casi la mitad de ellos, dejaron de cumplir con sus obligaciones. Un tercio relató fumar,

beber o comer demasiado. García Guerrero, A. (2011) evidenció en su estudio que los estudiantes de enfermería utilizan otras estrategias distintas y más positivas, y estas fueron las estrategias de aprendizaje cognitivas relacionadas con la memorización fueron una respuesta de afrontamiento al estrés académico de los estudiantes de enfermería.

Objetivo específico número 3: Identificar y analizar si existen diferencias por grado académico (grado asociado o bachillerato) respecto a los niveles de estrés académico que sufren los estudiantes de enfermería, así como en las respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento reportadas.

El análisis descriptivo que se llevó a cabo refleja que las puntuaciones medias que registraron los estudiantes de enfermería que cursaban el grado asociado fueron más altas en todas las dimensiones del E-CEA, en comparación con aquellos en el nivel de bachillerato. Es decir, que los estudiantes de grado asociado perciben un estrés académico mayor que los estudiantes que estudian un bachillerato enfermería. Específicamente, los estudiantes de Grado Asociado en Enfermería perciben mayores niveles de estrés en la dimensión *Exámenes*, mientras que entre los estudiantes de Bachillerato se observó en la dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado*.

Se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas por grado académico (grado asociado o bachillerato) respecto a los niveles de

estrés académico que experimentaban los estudiantes de enfermería. Los resultados apuntan que los estudiantes del Grado Asociado en Enfermería se perciben más expuestos o amenazados por los estresores académicos, mientras que los estudiantes de Bachillerato en Enfermería denotaban mayor utilización de las estrategias para lidiar o afrontar situaciones problemáticas que provocan estrés.

A pesar de estos resultados encontrados en los estudios longitudinales que permiten la comparación entre años académicos (Birch, J., 1979; Admi, H., 1997; Zupiria, X. et al., 2007), encontraron que no hay diferencias significativas entre los tipos de factores estresantes en diferentes niveles de la titulación, ya sea entre estudiantes de Grado Asociado o Bachillerato en Enfermería. Aunque Admi, H. (1997) presenta que los estudiantes a medida que pasan los años de estudio son más estables respecto al problema con el estrés académico, por lo que las titulaciones de dos años los estudiantes tienden a presentar mayores niveles de estrés e inestabilidad académica. Birch, J. (1979) aunque no encontró diferencias significativas del estrés académico según la carrera estudiada en enfermería, si encontró que a medida que pasan los años de estudio las fuentes de estrés que se vuelven más importantes son los relacionados con los aspectos de comportamiento, mientras que la importancia de los aspectos administrativos disminuye. Otros estudios como el realizado por Kane, L. (1997) sugieren que son los estudiantes de la titulación de Grado

Asociado los que sufren de un alto nivel de estrés académico. Mientras que estudios realizados por Murdock, C., Naber, J. & Perlow, M. (2010) sugieren que son los estudiantes de Bachillerato en Enfermería los que sufren de estrés académico.

Respecto a los factores que provocan estrés por grado académico se puede decir, que numerosos estudios coinciden que el estrés más común de los estudiantes de enfermería está relacionado con los *Exámenes*, de hecho, este fue el estrés más común en los estudiantes de Grado Asociado en Puerto Rico. Sobre este particular Silva Sánchez, D. (2015) señala que es fundamental que las evaluaciones sean parte integral en el proceso de aprendizaje, puesto que aportan información útil para los estudiantes, docentes e instituciones. Las evaluaciones tienen como intención otorgar una nota de acuerdo a sus capacidades y destrezas cognoscitivas, y en ellas pueden presentarse resultados positivos y negativos. De acuerdo a los estudios de Illesca, M., Cabezas, M., Romo, T. & Díaz, P. (2012), Yamashita, K., Saito, M. & Takao, T. (2012) y Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K. & Hebden, U. (2010), que el estresor principal en los estudiantes de enfermería apuntaba hacia las evaluaciones o los exámenes. Mientras que estudios como los desarrollados por Romero Martín, M. (2009) Casuso Holgado, M.J. (2011) coinciden con el factor estresante de los estudiantes de Bachillerato en Enfermería, indicando que

aquellos aspectos relacionados con las deficiencias metodológicas del profesorado son los generadores de estrés en los alumnos.

Sobre este particular señalan Shinyashiki, G.T., Mendes, I.A., Trevizan, M.A. & Day, R.A. (2006) y Sanjuán, A. & Ferrer, M.E. (2008), hay que tener en cuenta que los planes de estudio actuales son evaluados en virtud a la calidad del conocimiento y capacitaciones técnicas ofrecidas a los estudiantes, dándoles poca atención a la adquisición de valores y comportamientos necesarios para asumir su papel como profesionales. Por eso, no es extraño que los estudiantes de Bachillerato que tienen una formación profesional se preocupen más por los métodos y estrategias de enseñanza de los profesores, versus los de Grado Asociado que poseen una preparación técnica se preocupen de cómo van a salir en sus exámenes. Los estudiantes de Bachillerato utilizan más técnicas para afrontar el estrés que los de Grado Asociado, lo que equivale a una madurez académica mayor, lo que aumenta la oportunidad de éxito académico a este grupo de estudiantes. Los estudiantes de Grado Asociado por ser una titulación de dos años su preocupación subyace en el ahora en relación al éxito de sus estudios por la necesidad que tienen de insertarse a la profesión de enfermería prontamente. Distinto al estudiante de la titulación de Bachillerato en Enfermería que ha de completar su grado en cuatro años de estudios, lo que supone una preocupación sobre aquello

que ha de aprender y como lo ha de aprender como preocupación principal durante su carrera.

Objetivo específico número 4: Identificar y analizar si existen diferencias por año académico (1er, 2do, 3er y 4to año) respecto a los niveles de estrés académico que sufren los estudiantes de enfermería, así como en las respuestas al estrés y estrategias de afrontamiento.

En todas las dimensiones del E-CEA, las puntuaciones más altas de estrés académico se registraron entre los estudiantes en primer año de estudio. En contraposición, los estudiantes en su cuarto año de estudio registraron las puntuaciones más bajas. Estos resultados revelan que los estudiantes de primer año están más expuestos y perciben más exposición al estrés académico que los estudiantes de cuarto año. Estos datos coinciden con un estudio realizado por Alves-Apóstolo, J., Alves, M. & Pineda, J. (2007), quienes encontraron al igual que en Puerto Rico, que los estudiantes de primer año sufrían de más estrés que los estudiantes de años subsiguientes. Es por esto que, aunque es cierto que los estudiantes de enfermería de primer año experimentan un mayor nivel de estrés académico que quizás otro de los años de estudios subsiguientes, no deja de ser preocupante que en los demás años académicos existan estudiantes mal adaptados que no logren cumplir a cabalidad las exigencias de su carrera. De hecho, esta realidad se confirma con lo expuesto por Martín,

I.M. (2007), el cual señala que distintos estudios destacan que los individuos de nuevo acceso a la universidad manifiestan niveles de estrés superiores a los de sus compañeros de cursos más avanzados y que estos se incrementan conforme se aproximan las fechas de los exámenes.

Contrario a Romero Martín, M. (2009) que en su investigación encuentra que los estudiantes en su segundo año de estudio presentan más elevada su grado de estrés académico que el resto de los estudiantes en cuanto a la percepción de estresores y respuesta al estrés. No obstante, cabe destacar que no importa el año de estudio los estudiantes de enfermería sufren de un nivel de estrés académico moderado en Puerto Rico, pero los estudiantes de primer año son los más afectados en este umbral. Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006) dice sobre este argumento, que los estudiantes de enfermería sufren de estrés académico sin importar su titulación, o los años que lleve estudiando la enfermería. Los estudiantes de primer año sufren de mayor estrés por distintas razones. Estudios han comprobado que se relaciona con el año de ajuste a la vida universitaria (García-Ros, R. & Pérez-González, F., 2011). Añaden, DeBerard, M.S., Spielman, G.I. & Julka, D.L. (2001) y Lu, L. (1994) sobre el tema que la incorporación a la universidad constituye una experiencia estresante, lo que implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación) y, en muchos

casos, también en la esfera personal (cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno). Los factores antes mencionados, afirman Micin, S. & Bagladi, V. (2011), que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica.

La dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado* resaltó como el estresor académico con la puntuación más alta en todos los grupos por año académico de los estudiantes de enfermería en Puerto Rico. Esto coincide con el estudio realizado por Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P. (2010) en donde precisamente señalan que uno de los principales sucesos que el estudiante percibe como amenazantes son las deficiencias metodológicas del profesorado. El hecho, de que la excepción se denotó entre los estudiantes en primer año de estudio, cuya puntuación más alta estuvo en la dimensión *Exámenes*, evidencia que la preocupación principal de los estudiantes de primer año en enfermería en Puerto Rico es la obtención de buenas calificaciones, lo que no resulta necesariamente en aprendizaje significativo. En esta línea, Murphy, M.C. & Archer, J. (1996) ha identificado en su estudio de estrés académico generacional las diferencias fundamentales entre los universitarios de los años noventa y los de la década precedente. Los primeros destacaban menores niveles de estrés respecto a la realización de exámenes, problemas económicos y participar en clase. Sin embargo,

mostraban niveles superiores respecto a la competitividad y presión por obtener buenas calificaciones, la relación con el profesorado y el entorno de clase. Esto último, a pesar de ser de acuerdo con Murphy, M.C. & Archer, J. (1996) una característica de los estudiantes de las décadas de los 90, ha surgido una nueva generación que en función de los problemas de acceso al mercado laboral y del descenso de los recursos económicos destinado a las universidades, han incrementaron la competitividad entre compañeros, la realización de trabajos más exigentes y la preocupación por obtener mejores resultados académicos. Los trabajos en enfermería están escasos en Puerto Rico, lo que supone un ambiente difícil para asegurar un empleo luego de graduado los estudiantes de un programa académico. Esto ha provocado un ambiente universitario más competitivo donde el estudiante desea resaltar sus habilidades académicas por medio de sus calificaciones para asegurar un futuro laboral y buenas recomendaciones de parte de sus profesores para ser aceptado en alguna institución de salud. Las instituciones en Puerto Rico, actualmente solicitan a sus posibles empleados sus transcripciones de créditos para analizar su perfil académico antes de proceder a entrevistarlos y aceptarlos como parte de sus agencias. Por eso, no es raro encontrar que los estudiantes de las nuevas generaciones de enfermería en Puerto Rico, vuelvan a comportarse similar a las generaciones de las décadas pasadas.

A pesar de lo anterior, los resultados llevaron a interpretar que los cuatro grupos de estudiantes según su año académico de estudio podrían considerarse homogéneos con respecto a su percepción de estresores académicos en las dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Carencia de valor de los contenidos*. De acuerdo a Matamala Anativia, R. (2005), la enseñanza durante mucho tiempo fue asociada a la transmisión del conocimiento, y el aprendizaje era de mejor calidad, en la medida en que la reproducción que hacía el que aprendía, era lo más fidedigna posible. Pero el conocimiento ha aumentado en forma exponencial, sobre todo en los últimos cien años y ya no es posible dar cuenta total de él, nuevos descubrimientos dan paso a nuevas teorías, se readecuan otras, dando todo esto origen a nuevas definiciones y nuevos conceptos. En el ámbito educacional han surgido diferentes miradas que cuestionan el aprendizaje pasivo, redefiniéndolo desde la mirada del que aprende más que del que enseña. A pesar de ello, existen profesores que están enseñando a las nuevas generaciones con estilos y métodos anticuados, donde el estudiante todavía no se siente parte de su aprendizaje.

Sobre este tema, De la Torre, S. & Violant, V. (2005) afirma que los profesores universitarios deben enseñar a base de las nuevas tendencias educativas y ser creativos para lograr el desarrollo integral de los estudiantes. El uso de estrategias creativas son las que aportan a la pertinencia de los contenidos que tanto exigen las nuevas generaciones

estudiantiles. En las estrategias creativas el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales. El estudiante va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el profesor/a. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y por lo tanto más atrayente y motivador. En estos casos el alumno no se limita a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo. La sala de clases se transforma en un espacio de carácter colaborativo o compartido del conocimiento. Se aprende confrontando informaciones. La enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, implicativa.

La nueva generación de estudiantes de enfermería desea verse más involucrada en su aprendizaje, y participar activamente de su formación. Desea no solo obtener buenas calificaciones, estos buscan, especialmente los estudiantes de 3er y 4to año de estudio la pertinencia de lo que aprenden y como lo enseñando puede usarse en la práctica de su profesión, siendo este el principio andragógico para la enseñanza de los adultos (Knowles, M., Holton, E.F. & Swanson, R.A., 2005).

Además, en la mayoría de los casos es el grupo de estudiantes en cuarto año académico el que se muestra diferente con respecto a aquellos en 1er, 2do y 3er año, en relación a lo que provoca el estrés y como manejan el

mismo. Los estudiantes en cuarto año en el Programa de Enfermería reflejaron tener una percepción menos amenazante con respecto a las situaciones u objetivos académicos que pueden generar estrés. Este grupo pareció percibir un mejor ambiente académico para la consecución de sus estudios. Esto tiene implicaciones y respuestas de acuerdo a investigaciones realizadas por Yengle Ruiz, C. (2009); Magendzo, S. (2005); Malagón, L. (2006); Rojas, M. & González, D. (2008), donde encontraron que los estudiantes una vez recorren sus primeros dos años de estudios se identifican más con su carrera y establecen un enlace con la misma. Esto los hace menos vulnerables al estrés académico y a disertar de la universidad. Los estudiantes están más enfocados a culminar sus estudios y se encuentran adaptados al ambiente universitario. Distinto a los estudiantes de 1er y 2do año que por su inmadurez académica son más vulnerables al estrés y a disertar de la universidad. Sobre este particular aducen Sánchez Padilla, M.L., Álvarez Chávez, A., Flores Cerón, T., Arias Rico, J. & Saucedo García, M. (2015), cuando los estudiantes entran al primer año de universidad tienen, generalmente, entre 17 y 19 años, y concluyen su carrera entre los 23 y 25 años. Esto quiere decir que algunos de ellos aún se hallan en la etapa final de la adolescencia en el momento en que empiezan a cursar sus estudios profesionales, si bien la mayoría se encuentra en la post adolescencia lo que los hace vulnerables, tomando una tendencia al autoconocimiento y el empoderamiento del estudiante respecto a su propia salud. Y a la vez reconocer la presencia de factores

culturales, educativos y socioeconómicos que pueden incidir en la adaptación y autocuidado. Se espera que los estudiantes una vez hallan sobrepasado los primeros dos años de estudio puedan autocuidarse en el medio universitario, ya que son capaces de superar las adversidades con estrategias que aprendieron durante su periodo de novatos.

Por su parte, en relación a como los estudiantes se enfrentan al estrés académico por año de estudio, se encontró que los estudiantes en primer y segundo año registraron puntuaciones que se acercaban a la dimensión *Reevaluación positiva* como un elemento esencial para manejar su estrés académico. A medida que los estudiantes aumentan sus años académicos la dimensión *Búsqueda de apoyo*, se convierte en la mejor estrategia para afrontar las situaciones de estrés académico. Hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes en cuarto año académico de estudio y los demás años académicos. En la dimensión del RCEA correspondiente a *Irascibilidad* se encontró diferencia entre estudiantes de cuarto y segundo año, mientras que en la dimensión del A-CEA relativa a la *Búsqueda de Apoyo* fue igualmente entre estudiantes de cuarto año y primer año. La manera en que resuelven los estudiantes de enfermería en Puerto Rico su estrés académico es diverso, en los primeros años los estudiantes hacen uso de la *Reevaluación positiva* y de la *Irascibilidad* para afrontar el estrés.

Estos datos coinciden con un estudio realizado por Chico, E. (2002) y por Barraza Macía, A. (2007) donde encontraron que el optimismo disposicional está directamente relacionado con estrategias de afrontamiento positivas: planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, afrontamiento focalizado al problema y afrontamientos adaptativo, y negativamente con estilos de afrontamiento que se podrían considerar como negativos; centrarse en las emociones y desahogarse, negación, distanciamiento conductual y mental, consumo de alcohol y drogas y afrontamiento desadaptativo. Igualmente, la irritabilidad es uno de los aspectos que manifiesta el estudiante cuando se encuentra en estrés académico como un medio de poder afrontar sus frustraciones.

Investigaciones realizadas por García, Y. (2001) y Mauro, M. y cols. (1999), así lo confirman, los estudiantes, especialmente aquellos con poca madurez emocional tienden a manifestar conductas maladaptativas ante el estrés académico. La irascibilidad no es un modo apropiado para manejar el estrés, los estudiantes deben ser orientados a maneras más positivas para su manejo, cosa que no les afecte en sus relaciones con sus pares y con la facultad.

No obstante, se hace notar en los resultados del estudio realizado en Puerto Rico, que los estudiantes a medida que maduran recurren a la Búsqueda de Apoyo como estrategia para manejar el estrés académico.

Esto lo valida un estudio realizado por Lepose, S.J., Evans, G.W. & Schneider, M.L. (1991) los cuales refieren que el soporte social y la búsqueda de apoyo durante los procesos de estrés académico son una de las mejores estrategias que tienen los estudiantes para enfrentarlo. El soporte social puede disminuir el efecto de ciertas circunstancias estresantes dado que la percepción o creencia de que existen otras personas disponibles para promover el confort emocional o asistencia práctica cuando uno se encuentra frente a determinados eventos, es positiva. El soporte social es un amortiguador de los eventos negativos.

Los estudiantes de enfermería a medida que avanzan en su carrera, especialmente cuando llegan los cursos de práctica clínica tienen que adquirir la destreza de trabajar en equipo. En la universidad los estudiantes deben aprender que el conocimiento no proviene de una sola persona. Los compañeros de estudio, la facultad y otros recursos académicos como lo son los consejeros, los psicólogos, y trabajadores sociales universitarios son valiosos para los estudiantes que se encuentran en estrés. Los estudiantes cuando están en grados superiores dentro de su carrera universitaria se dan cuenta que algunos trabajos y labores asignadas no pueden realizarse a solas, la búsqueda de apoyo es una buena estrategia para lograr el éxito en las tareas que se asignan.

En cualquier caso, las estrategias de afrontamiento más estudiadas suelen ser variantes de las inicialmente propuestas por Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986), pero una de ellas es la búsqueda de ayuda o apoyo social. Esta se refiere a permanecer en contacto con otros a través de la expresión de afecto, o bien con el objetivo de saber más sobre la situación y facilitar la solución de problemas. Según Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Freire, C. (2010), es una manera positiva de manejar el estrés académico, y resulta positivo en el logro del éxito de los estudiantes que afrontan dicho estrés, haciendo uso de la misma. Así que la madurez en que los estudiantes aprenden a lidiar con su estrés académico les ayuda a alcanzar su meta educativa y obtener su grado académico con calificaciones sobresalientes. En la universidad para poder sobrevivir hay que buscar aliados positivos que puedan servir de apoyo en momentos de angustia, ansiedad, tristeza o dolor.

Objetivo específico número 5: Determinar y analizar el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería durante el año académico 2014-2015.

El rendimiento académico de los estudiantes de enfermería que participaron del estudio se midió a la luz de su promedio académico, así como del número de créditos matriculados y aprobados. El promedio

general en las calificaciones de los estudiantes fue de 2.73 en una escala de 4.0 puntos lo que equivale a una B, que es igual a un buen promedio. En promedio, el número de créditos en los cuales estaban matriculados alcanzó unos 77 créditos y la superación de los mismos estuvo en 66 créditos. Por su parte, la puntuación media registró en la tasa de rendimiento fue de 83.89. Por lo que es indicativa de una buena tasa de rendimiento que denota un alto grado de eficacia del estudiante y de la institución docente con relación a su actividad académica. La mayoría de los estudiantes mantuvo una tasa de rendimiento alta con un promedio de más de 2.50.

Es importante señalar que en Puerto Rico los programas de enfermería que están acreditados a nivel nacional se les exige a los estudiantes un promedio general mayor a 2.00, lo que supone asegurar el obtener una beca de estudios y no entrar en probatoria por falta de promedio académico apropiado. De hecho, los cursos de concentración o de especialidad, esto son, específicamente, los de enfermería se les exige a los estudiantes obtener calificaciones de "C" (2.0 en una escala de 4.0) o 70% en una escala de 100 (Manual de Estudiantes Enfermería, 2014). Ante esta situación es común que los estudiantes, a pesar de sufrir de estrés académico y de otras situaciones familiares, tratan de salir bien en sus materias y exámenes por temor a perder beneficios académicos, o retrasos en sus fechas de graduación. Así que los estudiantes de los Programas de

Enfermería se esfuerzan por obtener las mejores calificaciones, ya que notas más bajas del promedio "C" o menor de 2.0 significa el fracaso y la repetición de cursos, lo que puede resultar en un alto riesgo de abandono universitario.

Estudios realizados por Casuso Holgado, M.J. (2011) y Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006) encontraron que los estudiantes a pesar de sufrir estrés académico sus promedios o calificaciones eran satisfactorias, lo que implicaba que el estrés aparentemente no afectaba este renglón en la ejecutoria universitaria de los estudiantes.

Por ser el promedio académico un renglón importante en las carreras relacionadas con la salud los estudiantes tratan de mantener un alto promedio a pesar de las vicisitudes académicas en profesiones altamente competentes. Sobre este particular señala Condori Condori, M.P. (2013) en su estudio que el uso de estrategias de afrontamiento regulares prevalece con el 79,5%, mientras que las estrategias adecuadas con el 9,3%. Entre las estrategias se encontró trabajo en equipo, apoyo, tutorías, entre otras para enfrentar el estrés. Estos estudiantes a pesar de estar expuestos al estrés académico, procuraron adaptarse al mismo para mantener un promedio apropiado.

Estudios como los realizados por Rodríguez, G. (1997), dicen lo contrario a lo encontrado en Puerto Rico, este al investigar sobre los efectos de un plan de técnicas de estudio en estudiantes de Enfermería concluyó que el plan de afrontamiento al estrés no produjo cambios significativos. Además, reportó como evento académico más estresante “presentar exámenes”, los estudiantes utilizaron estrategias de afrontamiento al estrés más dirigidas al manejo emocional que al manejo del problema, se identificó inadecuadas estrategias de afrontamiento de estrés y hábitos de estudio inefectivos. Los estudiantes con malos hábitos de estudios y afrontamientos inefectivos presentaron promedios más bajos.

Objetivo específico número 6: Identificar si existe asociación entre la percepción de estrés académico y el rendimiento académico obtenido en los estudiantes de enfermería.

Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre la percepción del estrés académico al considerar los estresores del E-CEA y el rendimiento académico de la muestra de estudiantes de enfermería. Las nueve dimensiones de estresores académicos correlacionaron significativamente con el promedio académico y la tasa de rendimiento. No cabe la menor duda que el estrés académico está relacionado con el rendimiento educativo de los estudiantes de enfermería. Así lo afirman Ponce Gómez, A.M., Jiménez Salgado, J.C. & López Pérez, O. (2010),

cuando mencionan que diversos estudios encuentran relación entre el rendimiento académico y el estrés generado por diversos factores de carácter académico (los cuales serán mencionados más adelante) sin embargo no son siempre éstos los que generan mayor estrés en los estudiantes. Serón Cabezas, N. (2006) valido en su estudio que existe una relación entre el estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería. No obstante, todos los estudios relacionados con el estrés académico y su relación con el rendimiento académico no coinciden con el realizado en el de Puerto Rico y sus estudiantes de enfermería. Así lo afirma un estudio realizado por Mamani Conto, G. (2000) en donde encontró el rendimiento académico de estudiantes de enfermería es medianamente satisfactorio (67.1%), frente al análisis estadístico no es significativa la relación entre la variable y rendimiento académico de estudiantes de enfermería y factores personales, docentes e institucionales. Por otro lado, Jiménez, M. (2000) expresa que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

Por su parte, se encontraron correlaciones débiles entre la dimensión *Deficiencias metodológicas del profesorado* con el promedio académico y entre la dimensión *Carencia de valor de los contenidos* con la tasa de

rendimiento. Es González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. & Freire Rodríguez, L. (2010) quienes señalan en su estudio que son los estudiantes de enfermería quienes perciben significativamente una mayor carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio. Es posible que el plan de estudios de enfermería no satisfaga las expectativas que los estudiantes de esta titulación tenían inicialmente con respecto a la misma, o bien que el rol profesional desempeñado les ponga en contacto con una realidad indicativa de carencias formativas. Así que, en Puerto Rico, la facultad de enfermería debe reflexionar sobre estos datos y como ayudar a mejorar los elementos de enseñanza y el significado pertinente de los contenidos en los cursos de enfermería.

Las puntuaciones globales del CEA y las variables de rendimiento académico, revela que los Estresores Académicos (E-CEA) y de las Respuestas de Estrés (R-CEA) se correlacionaron de forma inversa y significativa con las variables de rendimiento. Esto sugiere que, a mayor percepción de presencia de estresores académicos y respuestas al estrés con síntomas de carácter adverso al bienestar físico, conductual y cognitivo de los estudiantes, menor será el rendimiento académico de los mismos. Estos datos coinciden con un estudio realizado por Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010), los cuales encontraron que los

estudiantes que tienen una mala percepción sobre su rendimiento académico cuando están en alguna situación estresante, lo interpretan como estrés académico y tiende esta percepción a relacionarse inversamente a su rendimiento académico. A mayor estrés y percepción de que no puede superarlo, menor será el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, otros estudios demuestran lo contrario, como el realizado por Casuso Holgado, M.J. (2011), quien observó que el nivel de estrés percibido por los alumnos analizados era medio, existiendo diferencias significativas entre géneros. La asociación entre estrés académico y rendimiento fue inexistente, mientras que el *engagement* académico sí se mostró asociado al rendimiento de los estudiantes. Mientras que Arribas Marín, J. (2011) en su estudio encontró una relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Así que la relación del estrés académico y el rendimiento académico no es una lineal ni homogénea, según exponen Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010) aunque los niveles de estrés académico están relacionados con un efecto negativo en el rendimiento académico de estos estudiantes, algunos estudiantes no es así, debido a que cada estudiante es diferente y por lo tanto sus formas de manifestar y canalizar el estrés fueron distintas.

Por su parte, las Estrategias de Afrontamiento (A-CEA) guardaron una correlación estadísticamente significativa con la tasa de rendimiento. Se observaron correlaciones significativas de la tasa de rendimiento con las tres dimensiones de A-CEA: *Búsqueda de apoyo*, *Planificación* y *Reevaluación positiva*. De los resultados se destaca el coeficiente más alto, aunque débil, la dimensión *Búsqueda de Apoyo* con la tasa de rendimiento. Sobre este particular, Maldonado, M.D., Hidalgo, M.J. & Otero, M.D. (2000) en su estudio demostraron que los estudiantes de enfermería que utilizaban técnicas cognitivo-conductuales y de relajación demostraron un aumento del rendimiento académico. Al analizar las estrategias que usan los estudiantes de enfermería de Puerto Rico, que están relacionadas con su éxito académico son aquellas que tienen que ver con la parte cognitiva, conceptual del quehacer universitario. Implica un nivel de madurez en la búsqueda de ayuda en al planificar su tiempo, el buscar otros recursos de apoyo y sobre todo reevaluar positivamente cada situación a la cual se enfrente.

Otro estudio desarrollado por Fernández Cervantes, R. (2007) concluye que parece existir una relación negativa y significativa entre lo eficaz que se percibe el estudiante y el grado en que éste valora diferentes situaciones académicas en términos de amenaza para su propio bienestar, y el índice de malestar físico y psicológico informado. Así que aquellos estudiantes de enfermería que recurren a estrategias positivas de apoyo

cuando están en estrés académico tienen mejores posibilidades de salir exitosos de sus estudios que aquellos que no las utilizan.

Contrario a lo anterior, otros estudios distintos al realizado en Puerto Rico, apuntan a que los estudiantes de enfermería buscan otros métodos negativos para resolver su estrés académico, y estos métodos se relacionan con su fracaso académico. Esto se puede comprobar en el estudio realizado por Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006) en el que encontraron que el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería se ve afectado por su inseguridad, su sentido de poca utilidad, o que la vida no tiene sentido, la percepción negativa de su imagen, y los conflictos con alguna persona. Se evidencio una relación positiva entre el uso de afrontamientos negativos y el fracaso universitario de los estudiantes de enfermería.

Objetivo General del Estudio

El objetivo general que se esbozó para el estudio fue determinar y analizar en qué medida la percepción del contexto universitario como estresante repercute en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Privada de Puerto Rico. Se optó por efectuar análisis de regresión lineal múltiple para explorar la relación entre las variables estudiadas de los estresores académicos y sus repercusiones con fines predictivos del rendimiento académico de los estudiantes de enfermería.

Se encontró que los estresores académicos repercuten o están correlacionados con el promedio académico. Específicamente, las dimensiones *Deficiencias metodológicas del profesorado*, *Intervenciones en público*, *Baja autoestima académica* y *Exámenes* fueron los estresores académicos que se relacionaron significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería basado en el promedio académico. Estudios realizados por González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. & Freire Rodríguez, L. (2010) coinciden con el hallazgo encontrado en los estudiantes de enfermería de Puerto Rico, especialmente indican que las *Deficiencias metodológicas del profesorado*, y los *Exámenes* están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. Barraza Macías, A. (2007), igualmente encontró que las *Intervenciones en público* y la *Baja autoestima* afectan el rendimiento y el promedio académico de los estudiantes, al encontrarse con altos niveles de estrés. Otros estudios, distintos al realizado en Puerto Rico, encontraron otras variables distintas relacionadas con el rendimiento académico. Burgos Monago, E. & Marín Ferrer, J.M. (2010) encontró que la mayoría de los estudiantes de enfermería tienen adquirido un hábito de estudio diario son los mejores en los promedios académicos. Mientras que Arribas Marín, J. (2011) en su estudio encontró una relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, lo que supone un mejor promedio académico.

Con respecto a la variable de rendimiento académico, el análisis de relación múltiple se encontró que los estresores académicos repercuten o están correlacionados de manera estadísticamente significativa con la tasa de rendimiento. Se evidenció que existen relaciones significativas entre el estrés académico de los estudiantes de enfermería y la tasa de rendimiento, especialmente demostraron que la dificultad de superar o aprobar los créditos matriculados están relacionados con los estresores académicos. Específicamente, las dimensiones *Malas relaciones sociales en el contexto académico*, *Falta de control sobre el propio rendimiento académico* y *Exámenes* fueron los estresores académicos que se relacionaron significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería basado en la tasa de rendimiento que registraron de acuerdo con la proporción de créditos intentados-aprobados. Estos datos coinciden con los expuestos por Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010), los cuales aducen que la mayoría de los estudiantes que controlan su estrés académico y usan estrategias para afrontar dichas situaciones mejoran su rendimiento académico. Existe una relación entre el manejo de los niveles de estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería. Según Caldera Montes, J.F., Pulido Castro, B.E. & Martínez González, G. (2007) y Morrison, R. & O'Connor, R.C. (2005), está demostrado que las

exigencias académicas y el estrés disminuyen considerablemente el rendimiento de los estudiantes, produciendo así un bajo nivel educativo o a estudiantes deprimidos o con altos niveles de estrés por asuntos personales, los cuales se le afecta su rendimiento académico. Por su parte, Oliveti, S.A. (2010) confirma que la desadaptación del alumnado a la universidad provoca inasistencias por parte de estos que repercuten directamente en su rendimiento y desempeño estudiantil y que están relacionadas con el abandono de una carrera universitaria o el fracaso de la misma. Señala que el estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye, en buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas esferas de la vida.

A pesar de los hallazgos encontrados en el estudio realizado en Puerto Rico, se considera que no es suficiente para establecer tendencias y generalizaciones aplicables a otros estudiantes de enfermería. Aducen sobre el tema, Mendoza, L., Cabrera Ortega, E.M., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E.J. & Saucedo Hernández, R. (2010) que el estrés académico es un problema de salud muy común entre los estudiantes, a pesar de esto, no se ha estudiado lo suficiente. No obstante, del análisis realizado de los hallazgos se han de desarrollar conclusiones y recomendaciones que han de servir para ayudar a los estudiantes que sufren este mal académico, y aquellos investigadores que en un futuro

deseen continuar profundizando en temas investigativos como el expuesto.

En resumen, los estresores académicos analizados aparecen como variables predictivas que explican el 32.2% del promedio académico de los estudiantes, así como el 27% del rendimiento académico de los mismos.

Según Mazo, R., Londoño, K. & Gutiérrez, Y.F. (2013), existen estudiantes que son más susceptibles al estrés académico que otros. Son los estudiantes de Ciencias de la Salud los que tienen mayor sensibilidad a este fenómeno por lo particular de sus carreras. El contexto académico de los estudiantes de enfermería es uno con muchas variaciones, horas de práctica clínica, horas de cursos teóricos, trabajos comunitarios, horas de trabajo en grupo, actividades extracurriculares, entre otras, hacen del ambiente de los programas de enfermería uno que influye en la conformación del estrés de las personas como bien plantean Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008), en su estudio. La escuela en la que los estudiantes perciben más agentes estresantes hace que se generen mayores respuestas de estrés, e intentos frecuentes de afrontamientos como un efecto predictivo. En los estudiantes de enfermería donde las variables predictivas relacionadas con el estrés académico afectan su promedio y su rendimiento académico tienen una mayor propensión a expresar manifestaciones de ansiedad

tienen, a nivel cognitivo, emocional y conductual. Esto puede ser característico de esta población debido a que es la que se encuentra inmersos en sus ciclos de prácticas profesionales (Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G., 2007).

Lo anterior sugiere, al igual que ocurrió en Puerto Rico, que aquellos estudiantes susceptibles al estrés, ya sea por aspectos de personalidad, o por estrés percibido negativamente son aquellos que se verán afectados en su aprovechamiento y rendimiento académico, lo que puede resultar en este grupo una manera de predecir el fenómeno de estrés académico y su asociación con el rendimiento académico. Esto permite a la administración universitaria a proveer alternativas para contribuir al control del estrés en los espacios de formación (García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L.A., 2012).

Distintos trabajos efectuados con estudiantes de diferentes titulaciones y niveles académicos destacan conclusiones similares donde las variables predictivas ante el estrés académico se relacionan con la ejecutoria, calificaciones y rendimiento universitario (Bermúdez, S.B. et al., 2006; Feldman, L. et al., 2008; Pérez, M.A. et al., 2003). No obstante, las reacciones ante el estrés y su relación con el rendimiento académico pueden ser diversas. Algunos estudiantes cuando perciben una mayor intensidad de las fuentes de estrés, se esfuerzan más en sus estudios y

obtienen mejor rendimiento. Por otro lado, otros estudiantes que perciben niveles muy elevados de estrés se relacionan con niveles de rendimiento inferiores (Akgun, S. & Ciarrochi, J.V., 2003; Struthers, C.W., Perry, R.P. & Menec, V.H., 2000). Esta cuestión apoya la necesidad de profundizar la investigación en este ámbito y ampliar el alcance de este trabajo, tanto a través de la evaluación de los niveles de estrés en distintos momentos a lo largo del curso académico (especialmente en su inicio y de forma previa al posible abandono a lo largo del primer año de estudios, así como en periodos próximos a las fechas de realización de exámenes o en periodos donde se ha de culminar su carrera), esto ha de proveer medidas más exactas sobre lo que ocurre con los estudiantes de enfermería en Puerto Rico, especialmente cuando se sabe que algunos están a riesgo de sufrir estrés académico crónico, lo que puede ser nefasto para su salud (mental, espiritual y física) y su rendimiento académico.

Así que las variables explicativas del estrés académico de los estudiantes de enfermería puertorriqueños están mayormente relacionadas con el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico, planteado por Berrío García, N. & Mazo Zea, R. (2011), donde lo explica como una serie de procesos valorativos ante estímulos estresores del entorno, que tienen el objetivo de lograr un equilibrio sistémico de la relación persona-entorno, es decir, una vez percibido el estrés, ocurren una respuestas y ajustes

(afrontamientos) para poder superarlo de manera que su efecto en su rendimiento académico sea positivo.

Capítulo 9. Conclusiones

Basado en los resultados obtenidos en este estudio enumeramos las siguientes conclusiones:

Con respecto al objetivo número 1:

1. Se realizó la adaptación transcultural, para uso en Puerto Rico, del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) y fue validado. La prueba de confiabilidad del cuestionario obtuvo una puntuación global de 0,80.

Con respecto al objetivo número 2:

2. Las situaciones principales generadoras de estrés académico percibidas por los estudiantes de enfermería fueron las *Deficiencias metodológicas del profesorado* y *Exámenes*. Los síntomas más frecuentes al enfrentarse al estrés fueron: *Agotamiento físico*, seguida por la dimensión *Dificultades con el sueño*. Mientras que las respuestas de afrontamiento de los estudiantes, ante dichas situaciones de estrés, fueron la *Reevaluación positiva*, seguido de la *Planificación* y la *Búsqueda de apoyo*.

Con respecto al objetivo número 3:

3. Los estudiantes que cursan el grado asociado perciben un estrés académico mayor que los estudiantes que estudian un bachillerato enfermería. Los estudiantes de Bachillerato en Enfermería obtuvieron puntuaciones medias más altas en las respuestas al estrés (R-CEA) y las estrategias de afrontamiento (A-CEA) en comparación con el grupo que estudiaba el Grado Asociado. Es decir, los estudiantes del Bachillerato tienen mejores respuestas ante el estrés (no se ven tan afectados) y poseen mejores estrategias de afrontamiento hacia el estrés que los de Grado Asociado.

Con respecto al objetivo número 4:

4. Los estudiantes de enfermería en su primer año de estudio presentan mayores niveles de estrés académico. En contraposición, los estudiantes en su cuarto año de estudio registraron las puntuaciones más bajas de estrés. Respecto a las respuestas del estrés los estudiantes de 4to año tienen una mejor respuesta que los demás estudiantes con menor número de años de estudio. Los estudiantes de 4to año para enfrentarse al estrés procuran en la *Búsqueda de Apoyo*, mientras que los estudiantes de 1er, 2do y 3er año se inclinan a afrontarlo por medio de una *Reevaluación positiva*.

Con respecto al objetivo número 5:

5. Los estudiantes analizados alcanzaron una nota media de 2.73 en una escala de 4.0 puntos, lo que es igual a una calificación de B, es decir una buena calificación académica. La tasa de rendimiento fue de 83.89. Estos resultados denotan un alto grado de eficacia del estudiante y de la institución docente con relación a su actividad académica. La mayoría de los estudiantes mantuvo una tasa de rendimiento alta.

Con respecto al objetivo número 6:

6. Existe asociación entre la percepción de estrés académico y el rendimiento académico obtenido en los estudiantes de enfermería. Las nueve dimensiones de estresores académicos correlacionaron significativamente de manera inversa con el promedio académico y la tasa de rendimiento. Las Estrategias de Afrontamiento (A-CEA) mostraron correlación con la tasa de rendimiento. La búsqueda de apoyo se destaca sobre las demás estrategias de afrontamiento y se correlaciona con la tasa de rendimiento.

Con respecto al objetivo general:

7. Los estresores académicos analizados aparecen como variables predictivas que explican el 32.2% del promedio académico de los

estudiantes, así como el 27% del rendimiento académico de los mismos.

Capítulo 10. Limitaciones del estudio

En el desarrollo de este trabajo de investigación se consideran las siguientes limitaciones:

1. El trabajo se realizó sobre una muestra de 168 estudiantes universitarios que formaban parte de la Escuela de Ciencias de la Salud, concretamente al Programa Sub-graduado de Enfermería. A pesar de ser una muestra aleatoria y representativa, por ser específica para dicho programa, lo que dificulta realizar una generalización de los resultados a la población de estudiantes universitarios en Puerto Rico. Es deseable desarrollar una réplica de este estudio a nivel de Isla donde se incluya una representación de todos los programas acreditados de enfermería de grado asociado y bachillerato para establecer tendencias y generalizaciones sobre el comportamiento de este grupo de estudiantes ante el estrés académico y su efecto en el aprovechamiento académico.
2. Las poblaciones de los Programas de Enfermería se caracterizan por poseer un elevado número de estudiantes matriculados de género femenino. Esta variable biológica puede condicionar algunos de los resultados y sería deseable

disponer de una mayor representatividad masculina que permitiese obtener una muestra equilibrada.

3. Respecto al cuestionario utilizado, hay que ser conscientes de las limitaciones que presentan los cuestionarios con formato de autoinforme, máxime cuando este tiene más de 50 preguntas a ser contestadas por los estudiantes. Los participantes pueden percibir el instrumento como uno extenso y pudo afectar en el grado de objetividad al contestar los mismos.
4. Debido al carácter transversal de este estudio limita la posibilidad de determinar en qué medida el estrés académico puede convertirse en síndrome del quemado (*burnout*) durante los años de estudios, y si en efecto, cuáles son las experiencias de vida de los estudiantes de enfermería durante los procesos de estrés académicos. El primero se podría alcanzar por medio de un estudio longitudinal, y el segundo por medio de un estudio cualitativo.

Capítulo 11. Prospectiva

A la luz de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, se plantean una serie de futuras líneas de investigación o prospectiva en relación con nuestro tema de estudio:

1. Profundizar el tema del estrés académico en estudiantes de enfermería mediante un estudio cualitativo para ampliar en la experiencia de la vida académica de los estudiantes que sufren de este fenómeno en Puerto Rico.
2. Desarrollar un estudio mixto, tipo cualitativo y cuantitativo de modo que se puedan hilvanar las variables estrés académico y aprovechamiento académico desde estos puntos de vista, con miras a entender la conducta del estudiante de enfermería que sufre de estrés académico y su efecto en su aprovechamiento universitario.
3. A base de la percepción que tienen los estudiantes sobre el estrés académico, se deben desarrollar talleres a los docentes de como optimizar sus estrategias al ofrecer *Exámenes*, y como mejorar las *Deficiencias metodológicas del profesorado*. Los profesores de enfermería deben comprender el impacto que estos tienen en el nivel de estrés académico de los estudiantes. La participación de los estudiantes en el proceso de avalúo de los cursos y los métodos que se utilizan para la enseñanza deben ser considerados para mejorar el

aprendizaje. Las nuevas generaciones de estudiantes solicitan métodos no tradicionales de la enseñanza donde se integre la tecnología, la simulación y la problematización de los contenidos en los cursos. Debe mejorar el mecanismo de retroalimentación estudiantes-docentes para subsanar la distancia generacional con miras a optimizar la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes en los cursos de enfermería.

4. Analizar por medio de un estudio comparativo con una profesión de la salud donde la población sea mayoritariamente masculina en Puerto Rico como lo son los médicos, y los administradores de servicios de salud con la enfermería, para determinar si efectivamente el género influye significativamente en la percepción de los niveles de estrés académicos.
5. En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes de enfermería sería interesante desarrollar un estudio que permita identificar las razones por las cuales los estudiantes se dan de baja de los cursos, o abandonan los estudios, y si estas variables se relacionan con el estrés académico.
6. Igual se puede desarrollar un estudio en el cual se analice desde la perspectiva del estudiante que trabaja versus el que solo se dedica a los estudios, para determinar si en efecto quien percibe más el estrés académico de ambos grupos y cuál es el efecto en el aprovechamiento académico.

7. Investigar sobre otras variables que pudieran influir en el rendimiento académico, junto con la variable estrés académico, como lo son los criterios de admisión, el perfil vocacional, el perfil socioeconómico, así como los recursos de aprendizaje empleados.
8. Analizar si la calidad de enseñanza y las experiencias clínicas durante los estudios de enfermería influyen en el aprovechamiento académico y en el estrés que perciben los estudiantes durante sus años de estudio.
9. Desarrollar un test breve que pueda ser aplicado a los estudiantes de enfermería para determinar la existencia de estrés académico y poder referir a los mismos a servicios de apoyo estudiantil, para permitir que los mismos puedan ser exitosos en su vida universitaria.
10. Realizar una réplica de este estudio en Puerto Rico con una muestra representativa de los Programas de Enfermería existentes, haciendo uso del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) que fue validado y adaptado transcultural para la población estudiantil puertorriqueña.
11. Profundizar para determinar si el abandono de los estudios de enfermería está relacionado con el estrés académico y su rendimiento educativo. Con ello se pueden desarrollar estrategias de retención con miras a aumentar las tasas de retención y graduación de los estudiantes de enfermería en Puerto Rico.
12. Validar si en efecto la identificación con la profesión, el nivel de compromiso, la inteligencia emocional y los hábitos de estudios afectan



o se relacionan con el rendimiento educativo de los estudiantes de enfermería, e igual si estos se relacionan de alguna forma con la manera de afrontar el estrés académico.

13. A base de los resultados de este estudio se deben ofrecer talleres a los estudiantes de enfermería sobre cómo lidiar con el estrés académico para ser exitosos en su carrera universitaria.
14. Los datos del estudio sustentan la posibilidad de que algunos estudiantes sufran de estrés académico crónico (síndrome del quemado, *burnout*), lo que sugiere la importancia de evaluar esta posibilidad y analizar las posibles consecuencias de estos en su salud física, relaciones sociales, rendimiento y aprovechamiento académico.
15. Debido al posible efecto del estrés prolongado de los estudiantes es necesario desarrollar un estudio donde se valide si la experiencia previa de los estudiantes de enfermería con el estrés académico los hace susceptibles o no de sufrir de estrés crónico o síndrome del quemado (*burnout*) en su área laboral.
16. Los resultados evidencian que los estudiantes de enfermería sufren de estrés académico, así que sería conveniente desarrollar una oficina dirigida a ofrecer servicios de ayuda a esta población, en la cual se le ofrezca consejería académica, tutorías, seguimiento académico, reuniones de grupos de apoyo con miras a capacitar a los estudiantes a ser exitosos en su carrera universitaria.

Capítulo 12. Resumen de la investigación

En el presente estudio se desarrolló con el propósito de determinar el estrés académico percibido por los estudiantes de enfermería y la asociación de este con su aprovechamiento académico. La población objeto de estudio son los estudiantes del Programa Sub-graduado de Enfermería que estaban matriculados durante el año académico 2014-2015. La muestra final obtenida está formada por 168 estudiantes. El método de investigación utilizado ha sido el método transversal. La técnica utilizada para la obtención de datos en esta investigación ha sido el cuestionario en formato de autoinforme administrado de manera presencial.

Para la medición de los estresores académicos se empleó el Cuestionario de Estrés Académico, el cual estaba compuesto de tres sub-escalas: Subescala de Estresores Académicos (E-CEA); Subescala de Respuestas de Estrés (RCEA) y la Subescala de Afrontamiento (A-CEA). El cuestionario fue adaptado a la población puertorriqueña y fue validado para tales efectos. Asimismo, el aprovechamiento académico ha sido operativizado a través del cálculo individualizado de las tasas de rendimiento y nota media de cada estudiante.

Las variables de resultado, siendo cuantitativas, fueron descritas usando media, y desviación típica. Para las comparaciones de resultados entre

grupos y el análisis de correlación, usando las pruebas paramétricas ANOVA junto con la prueba post-hoc de Sheffé, así como la prueba T-Student junto con el análisis bivariado de correlaciones estadísticas. Además, se usó la correlación múltiple para predecir el estrés académico de los estudiantes y su relación con el aprovechamiento académico.

Como conclusiones podemos destacar lo siguiente:

1. Los estudiantes de las titulaciones de Grado Asociado y de Bachillerato en Enfermería en conjunto son un grupo homogéneo en lo que a percepción y síntomas de estrés académico se refiere. Entre los principales estresores referidos por la muestra se encuentran siempre las *Deficiencias metodológicas del profesorado*, *Intervenciones en público*, *Baja autoestima académica* y *Exámenes*, como principales causas de estrés académico. Los síntomas físicos se relacionaron con *Agotamiento físico* y *Dificultades con el sueño*. Mientras que la manera más común para afrontar el estrés fue el uso de la *Reevaluación positiva*.
2. Se ha observado, que en términos generales, los estudiantes analizados superan el 83.89% del total de créditos matriculados (tasa de rendimiento). En cuanto a la nota obtenida, el valor medio ronda fue de 2.73, lo que se corresponde con una nota cualitativa de notable.

3. Los resultados de este trabajo apoyan la idea de que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresante, así como los síntomas de estrés, ejercen una influencia en los resultados académicos. Estos se encuentran inversamente relacionados, es decir, que a mayor percepción de presencia de estresores académicos y respuestas al estrés con síntomas de carácter adverso al bienestar físico, conductual y cognitivo de los estudiantes, menor será el rendimiento académico de los mismos.
4. El grupo de primer año de estudios presenta niveles de estrés académico más elevados en comparación con los demás estudiantes de años académicos superiores. De hecho, los estudiantes de 4to año perciben menos estrés académico que todos los demás grupos.
5. La *Deficiencias metodológicas del profesorado* es el estrés más predominante en los estudiantes de Bachillerato en Enfermería, mientras que los *Exámenes* es el estrés más predominante en los estudiantes de Grado Asociado.
6. Un aspecto común para combatir el estrés académico usado por los estudiantes es la *Reevaluación positiva*, sin embargo, a medida que pasan los años de estudio hacen un mayor uso de *Búsqueda de apoyo*.
7. Se determinó por los resultados de este estudio que todos los estudiantes de enfermería se ven afectados de una u otra forma por el estrés académico, y que este incide en el aprovechamiento académico

durante sus años de estudio. Los estudiantes de titulaciones de Grado Asociado de Enfermería se ven más afectados por el estrés académico en comparación con los de Bachillerato. De igual manera los estudiantes en sus primer y segundo año de estudios sufren más de estrés académico que en sus últimos años de estudios como son el 3er y 4to año de estudios. Los grupos afectados por el estrés académico, ya sea por titulaciones o por año de estudios, también se ven afectadas sus ejecutorias académicas, específicamente en su aprovechamiento académico según fue definido en esta investigación.

Referencias

Admi, H. (1997). Nursing students' stress during the initial clinical experience. *The Journal of Nursing Education, 36* (7), 323–327.

Akgun, S. & Ciarrochi, J.V. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*, 287-294.

Alves Apóstolo, J.L., Alves Rodrigues, M. & Pineda Olvera, J. (2007). Evaluación de los estados emocionales de estudiantes de enfermería. *Index Enferm, 16* (56), 26-29.

Antolín Rodríguez, R., Puialto Durán, M.J., Moure Fernández, M.L. & Quinteiro Antolín, T. (2007). Situaciones de las prácticas clínicas que provocan estrés en los estudiantes de enfermería. *Enfermería Global, 10*, 1-12.

Arribas Marín, J. (2011). Toward a causal model of the dimensions of academic stress in nursing students. *Rev Educ, 360*, 533-556. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-126

Barra-Almagiá, E. (2013). *Personas entre 18 y 33 años son los más afectados por estrés*. Recuperado de: <http://noticias.universia.cl/en-portada/noticia/2013/02/25/1006944/personas-18-33-anos-son-masafectados-estres.html>

Barraza Macías, A. (2007). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicología-232-1estrés-academico-un-estado-de-la-cuestion.html>.

Beltrán, A. & La Serna, K. (2009). *¿Cuán relevante es la educación escolar en el desempeño universitario?* Perú: Editorial de la Universidad del Pacífico.

Bermúdez, S.B., Durán, M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S., Ramírez, A., Ramírez, J., Trejos, J.L., Castaño, J.J. & González, S. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *MedUnab*, 198-205.

Berrío García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.

Berra, S, Bustingorry, V., Henze, C., Díaz M. del P., Rajmil, L. & Butinof, M. (2009). Adaptación transcultural del cuestionario KIDSCREEN para medir calidad de vida relacionada con la salud en población argentina de 8 a 18 años. *Arch Argent Pediatría*, 107(4), 307-314.

Birch, J. (1979). The anxious learners. *Nursing Mirror*, 8, 17-22.

Brown, H. & Edelman, R. (2000) Project 2000: a study expected and experienced stressors and support reported by students and qualified nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 857-864.

Burgos Monago, E. & Marín Ferrer, J.M. (2010). *Estrés académico en los estudiantes universitarios*. Recuperado de:

<http://www.scribd.com/doc/28105721/Estres-academico-en-los-estudiantesuniversitarios>

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51-64.

Caldera Montes, J.F., Pulido Castro, B.E. & Martínez González, M.J. (2007). *Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos*. *Revista de educación y desarrollo*. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/7/007_Caldera.pdf

Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *An Sist Sanit Navar*, 34 (1), 63-72.

Castaño, E., Gallón, S, Gómez, K. & Vásquez, J. (2007). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.

Casuso Holgado, M.J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, M. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.

Ciconelli, R.M., Ferraz, M. B., Santos, W., Meinão, I. & Quaresma, M.R. (1999). Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36. *Rev Bras Reumatol*, 39 (3), 143-150.

Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. (2010). *Historia y Reglamento del CESPR*. Recuperado de: www.cespr.org

Condori Condori, M.P. (2013). *Estrés académico y su relación con las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann TACNA -2012*. Recuperado de: <http://tesis.unjbg.edu.pe:8080/handle/unjbg/170>

Corado Urizar, A.J. (2013). *Estrés académico en estudiantes del primer semestre sección a de la Facultad de Ciencias Médicas y de la Salud de la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala*. Tesis doctoral. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala. Facultad de Ciencias Médicas y de la Salud.

Cruces Ramírez, G.A. (2014). *Adaptación transcultural y validación del Cuestionario de Creencias en Salud Oral de Nakazono para cuidadores de preescolares chilenos*. Trabajo De Investigación Requisito Para Optar Al Título De Cirujano-Dentista. Universidad De Chile Facultad De Odontología Instituto De Investigación En Ciencias Odontológicas Área De Salud Pública.

De la Torre, S. & Violant, V. (2005). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Recuperado de: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf

Diccionario ABC. (2006). *Académico, Rendimiento y Rendimiento académico*. Recuperado de:
<http://www.scribd.com/doc/12538619/Rendimiento-Academico>

Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Rev Hum Med*, 10 (1), 1-3. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007&lng=es&nrm=iso

Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K. & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Educ Today*, 1 (30), 78-84.

Escobar-Pérez, J. & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una Aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

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

Fernández Martínez, M.E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis Doctoral. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.

Firth-Cozens, J. (2001). Medical Student Stress. *Med Educ*, 35 (1), 6-7.

Frick, L.J. Frick, J.L. Coffman, R.E. & Dey, S. (2011). Student Stress in A Three-Year Doctor of Pharmacy Program Using a Mastery Learning Educational Model. *Am J Pharm Educ*, 75, 4, 64.

Gaite, L., Ramírez, N., Herrera, S. & Vázquez-Barquero, J.L. (1997). Traducción y adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en psiquiatría: Aspectos metodológicos. *ArchNeurobiol*, 60 (2), 91-111.

García Guerrero, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizajes cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.

García Jiménez, M.V., Alvarado Izquierdo, J.M. & Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12 (2), 248-252.

García Muñoz, F. (2004). El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.

Gomathi, K.G., Ahmed, S. & Sreedharan, J. (2012). Psychological Health of First-Year Health Professional Students in A Medical University in The United Arab Emirates. *Sultan Qaboos Univ Med J*, 12 (2), 206-213.

González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M.M. & Bernabeu Verdú, J. (2002). Relación entre los estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista Psicothema*, 14 (2), 363-368.

González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. & Freire Rodríguez, L. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 11-15.

González Cabanach, R., González Millán, P. & Freire Rodríguez, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37 (2), 3-10.

Herrera, L.M. & Rivera, M.S. (2011). Prevalencia de malestar psicológico en estudiantes de enfermería relacionada con factores sociodemográficos, académicos y familiares. *Ciencia y enfermería*, 17(2), 55-64.

Huan, V.S., See, Y.L., Ang, R.P. & Har, C.W. (2006). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60, 169-178. doi:10.1080/00131910801934045

Illesca, M., Cabezas, M., Romo, T. & Díaz, P. (2012). Opinión de estudiantes de enfermería sobre el examen clínico objetivo estructurado. *Cienc Enferm.*, 18 (1), 99-109.

Jones, J.M. & Frydenberg, E. (1999). *Who needs help and when: coping with the transition from school to university*. Paper presented at the

Annual Conference of the American Educational Research Association.
Montreal, Canada.

Kane, L. (1997). *Perceived Sources and Level of Stress Experienced by Student Nurses in Associate and Baccalaureate Degree Programs.*

Recuperado de:
<http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1367&context=the ses>

Knowles, M., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.

Lang Da Silveira, F., Moreira, M.A. & Axt, T. (1993). *Instrumento de pesquisa em ensino y aprendizagem.* (EDIPUCERS- Porto Alegre- Brasil).

Lauffera, A., Soléb, L., Bernstein, S., Lopesa, M.H. & Francisconia, C.F. (2013). Cómo minimizar errores al realizar la adaptación transcultural y la validación de los cuestionarios sobre calidad de vida: aspectos prácticos. *Revista de Gastroenterología de México*, 78 (3), 159-176.

Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: An Australian case study. *Journal of Advance Nursing*, 39 (2), 119-126.

López, F.V. & López, M.J. (2011). Situaciones generadoras de estrés en los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Ciencia y Enfermería*, XVII (2), 47-54.

Loureiro E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R. & Ferreira, M.A. (2008). The relationship between stress and life-style of students at the Faculty of Medicine of Oporto. *Acta Médica Portuguesa*, 21 (3), 209-214.

Lugo, T. (2009). *El nivel socioeconómico y cultural y su influencia en el bajo rendimiento escolar de los alumnos de nivel medio superior del Instituto Tecnológico Latinoamericano (ITLA)*. Tesis. Red Universitaria de la Comunidad.

Magendzo, S. (2005). *Seminario Internacional Rezago y Deserción en la Educación Superior*. Talca. Chile. Recuperado de: [http://www.Cinda.cl/pag/seminarios%20talca%20ANTE CEDENTES.html](http://www.Cinda.cl/pag/seminarios%20talca%20ANTE%20CEDENTES.html).

Malagón, L. (2006). *Estudio de la Deserción Estudiantil de los Programas de Pregrado de la Universidad de Los Llanos (1998-2004)*. Colombia. Recuperado de: http://orinoquia.unillanos.edu.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=99

Mamani, G. (2000). *Relación de factores personales, docentes e institucionales con el rendimiento académico de estudiantes de Enfermería de la U.N.M.S.M.* Tesis para optar grado de Magíster en Enfermería. Lima, Perú.

Mancipe, M. del P., Pineda, M.F., Jagua Gualdrón, A., Páez, O.G., Ospina, J.A. & Cárdenas, R. (2005). *Estrés y academia en medicina*. [Versión electrónica].

Martín, C. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-99.

Martín Monzón, A.I. (2006). *Estrés académico en estudiantes universitario*. Recuperado de:
http://www.cop.es/delegaci/audocci/VOL.%2025_1_7_2007.pdf.

Martín Monzón, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. Universidad de La Rioja*, 25 (1), 87-99. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. & López da Silva., A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8 (1), 13-23.

Marty, M., Lavin, G.M., Figueroa, M.M., Larrain de la C.D. & Cruz, M.C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena Neuropsiquiatría*, 43 (1), 25-32.

Matamala Anativia, R. (2005). *Las estrategias metodológicas utilizadas por el Profesor de matemática en la enseñanza media y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior en sus alumnos y alumnas*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Programa de Magíster en Educación.

Matheny, K.B, Roque-Tovar, B.E. & Curlette, W.L. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among US and Mexican college students: A crosscultural study. *Anales de Psicología*, 24, 49-57.

Mazo, R., Londoño, K., & Gutiérrez, Y, F. (2013). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13 (2), 121-134.

Mendoza, L., Cabrera Ortega, E., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, E. & Saucedo Hernández, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en Estudiantes Universitarios. *ENE, Revista De Enfermería*, 4 (3), 36-46.

Misra, R. & Castillo, L. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 2(11), 132-148.

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2), 15-24.

Michie, F., Glachan, M. & Bray, D.E. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21, 455-72.

Morales Vallejo, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Nakeeb, Z., Alcázar Palomares, J., Fernández Jiménez-Ortiz, H., Malagón Caussade, F. & Molina Gil, B. (2002). *Evaluación del estado de salud mental en estudiantes universitarios*. [Versión electrónica].

Navarro, M. & Romero, D. (2000). *Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina*. Ponencia presentada en la II

Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas. La Habana, Cuba: Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana. Facultad de Medicina Dr. Miguel Enríquez. Recuperado de: <http://fcmfajardo.sld.cu/jornada/trabajos/estresII.html>

Ni, C. Liu, X. Hua, Q. Lu, A. Wang, B. & Yan, Y. (2010). Relationship between coping, self-esteem, individual factors and mental health among Chinese nursing students: a matched case-control study. *Nurse Education Today, 30*, 338-343.

Oliveti, S.A. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario.* Tesis para obtener licenciatura en psicología. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana.

Ospina García, M.B. (2000). Adaptación transcultural de instrumentos de medición. *Revista Colombiana de Neumología, 12* (2), 104-107.

Pérez, M.A., Martín, A., Borda, M. & del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 67-68*, 26-33.

Ponce Gómez, A.M., Jiménez Salgado, J.C. & López Pérez, O. (2010). *Relación entre estrés académico y rendimiento en los estudiantes inscritos al programa de tutorías de la facultad de psicología.* Recuperado de: http://www.tutoria.unam.mx/SextoEncuentroNacional/Memoria/files/JISJ93_PE4R3_500.pdf

Polit, D.F. & Hungler, B.P. (2000). *Investigación en ciencias de la salud*. México: Interamericana McGraw-Hill.

Polo, A., Hernández J.M. & Poza C. (2000). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. Tesis de grado. Universidad Autónoma de Madrid.

Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y estrés, 2-3*, 159-172.

Pulido Rull, M., Serrano Sánchez, M., Valdéz Cano, E., Chávez Méndez, M., Hidalgo Montiel, P. & Vera García, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud, 2*, 140-145.

Radcliffe, C. & Lester, H. (2003). Perceived Stress During Undergraduate Medical Training: A Qualitative Study. *Med Educ, 37* (1), 32-38.

Ramada-Rodilla, J.M., Serra-Pujadas, C. & Delclós-Clanchet, G.L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: revisión y recomendaciones metodológicas. *Revista de salud pública de México, 55* (1), 57-66.

Rayle, A.D. Arreondo, P. & Robinson Kurpius, S.E. (2005). Educational selfefficacy of college women: implications for theory, research and practice. *Journal of Counseling and Development, 83* (3), 361-366.

Red Nacional Venezolana. (2015). *Discusión de resultados*. Recuperado de: <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/metodologia/Tema17.html>

Reichenheim, M.E. & Moraes, C.L. (2007). Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Rev Saúde Pública, 41*, 665-673.

Rodríguez, G. (1997). *Efectos de un plan de técnicas de estudio en los estudiantes del primer semestre de la escuela de Enfermería. Decanato de Medicina*. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto. Recuperado de: <http://www.ucla.edu.ve>

Rojas, M. & González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios de Educación. Universidad del Norte, 9* (1), 10-13.

Romero, M. (2008). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>

Ruiz Morales, A. & Morillo Zárate, L.E. (2004). *Epidemiología Clínica: Investigación clínica aplicada*. Bogotá-Colombia: Editorial Médica Panamericana.

Salmonte García, L. (2010). *Puerto Rico en vías de reorganizar sus Consejos de enseñanza*. Recuperado de: <http://noticias.universia.pr/en-portada/noticia/2010/05/14/229239/puerto-rico-vias-reorganizar-consejosensenanza.html>

Sampieri, R.H., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana McGraw-Hill.

Sánchez Padilla, M.L., Álvarez Chávez, A., Flores Cerón, T., Arias Rico, J. & Saucedo García, M. (2015). *El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos*. Recuperado de:

[HTTP://WWW.UAEH.EDU.MX/SCIGE/BOLETIN/ICSA/N4/E7.HTML#REFE1](http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e7.html#refe1)

Sanjuán, A. & Ferrer, M.E. (2008). Perfil emocional de los estudiantes en prácticas clínicas. Acción tutorial en enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones. *Invest educ enferm.*, 26 (2), 226-235.

Serra Taylor, J.A. (2010). Aspectos psicosociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuaderno de investigación en la educación*, 25, 75-90.

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

Serón Cabezas, N. (2006). *Relación que existe entre los factores estresantes y el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la U.N.M.S.M.* Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1009/1/Seron_cn.pdf

Shinyashiki, G.T., Mendes, I.A., Trevizan, M.A. & Day, R.A. (2006). Socialización profesional: estudiantes volviéndose enfermeros. *Rev Lat Am Enfermagem.*, 14 (4), 601-610.

Silva Sánchez, D.C. (2015). Estrés en estudiantes de enfermería: una revisión sistemática. *Revista Ciencia y Cuidado*, 12 (1), 119-133.

Soares, A.P. Guisande, M.A. Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.

Solórzano Aparicio, M.L. & Ramos Flores, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E.A.P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (Semestre I- 2006). *Rev. de Ciencias de la Salud* 1 (1), 34-38.

Spilker, B. (1996, editors). *Quality of life and pharmacoeconomics in clinical trials*. 2nd ed. Philadelphia: Lippincott-Raven.

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

Tam Phun, E. & dos Santos, C.B. (2010). El consumo de alcohol y el estrés entre estudiantes del segundo año de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(Spec), 496-503.

Valenzuela Pablos, L.M. & Fraijo Sing, B.S. (2011). *Integración y estrés en estudiantes universitarios. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2151.pdf

Vallejo-Agudelo, E.O., Martínez-Sánchez, L.M. & Agudelo-Vélez, C.A. (2013). Estrés: determinante genérico del desempeño académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 89-93.

Vengoechea, J. Ruíz, A. & Moreno, S. (2006). Estrés y conductas anti disciplinarias en estudiantes de una facultad de medicina de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35 (3), 341-352.

Yamashita, K., Saito, M. & Takao, T. (2012). Stress and coping styles in Japanese nursing students. *Int J Nurs Pract.*, 18 (5), 489-496.

Zapata, G. (2010). *El tipo de ocupación de los padres y el rendimiento académico en las alumnas de 4º y 5º grado de educación secundaria del Colegio Nacional Mixto Quiñota Provincia de Chumbivilcas Departamento del Cuzco*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/59203633/PROYECTO-DE-INVESTIGACION>

Zupiria Gorostidi, X., Uranga Iturriotz, M.J., Alberdi Erize, M.J. & Barandiaran Lasa, M. (2003). KEZKAK: Cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Gaceta Sanitaria*, 17 (1), 37-51.

Zupiria-Gorostidi, X., Uranga-Iturrioz, M.J., Alberdi-Erice, M.J., BarandiaranLasa, M.T., Huitzi-Egileor, X., Sanz-Cascante, X. & Equipo de Investigación Trikuak Ikerketa Taldea. (2007). Stress sources in nursing practice. Evolution during nursing training. *Nurse Education Today*, 27, 777-787.

Anexos

CUESTIONARIO DE MEDICION VERSION ORIGINAL

CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ALUMNOS

Estimado alumno: solicitamos tu inestimable colaboración para realizar un estudio sobre el estrés académico y los síntomas en los estudiantes de Grado de la EPS. Muchas gracias por tu aportación.

Para comenzar, necesitamos que nos facilites algunos datos sobre ti:

1. Género A : Masculino, B : Femenino
2. Edad: A: 19 años, B: 20 años; C: 21 años; D: 22 años, E: 23 años o más
3. Titulación (A: G.I. Mecánica; B: G.I . Eléctrica; C: G.I. Electrónica Ind.; D: G.I. Diseño Ind. y D.P.)
4. Curso: A: 1º, B: 2º
5. Grupo: A.B.C.D.E
6. ¿Trabajas? A: Sí, B: No
7. ¿Resides con tu familia durante el curso? A: Sí, B: No
8. Tiempo aproximado de desplazamiento a la Escuela (ida/vuelta)
(A: Menos 30 minutos; B: Entre 30-45 minutos; C: Entre 45-60 minutos; D: Más de 60 minutos):
9. Modo de ingreso en la titulación
A (Selectividad/Bachillerato), B (FP/Ciclo formativo), C (Mayor de 25 años) D (Adaptación) E (Otra titulación)
10. La titulación que has elegido ¿cumple con tus expectativas? A: No B: Poco C: A medias D: Mucho E: Totalmente

E-CEA. Sobre estrés académico

A continuación vas a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés. Indica en qué medida te ponen nervioso o te inquietan:

ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETO...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

11. Cuando me preguntan en clase
12. Si tengo que hablar en voz alta en clase
13. Al salir a la pizarra
14. Al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo
15. Al hablar de los exámenes
16. Cuando tengo exámenes
17. Mientras preparo los exámenes
18. Cuando se acercan las fechas de los exámenes
19. Si tengo que exponer en público una opinión
20. 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
21. Cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)
22. Cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia
23. Cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias
24. Cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)
25. Cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer

26. Cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.

ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETO...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

27. Cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes

28. Cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado

29. Cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos

30. Cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado

31. Cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias

ME PREOCUPA...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

- 32. Que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés
- 33. Que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura
- 34. Que las clases a las que asisto son poco prácticas
- 35. No saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado

ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETO...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

- 36. Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera
- 37. Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado
- 38. Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen
- 39. Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos
- 40. Por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias
- 41. Por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas
- 42. Por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental
- 43. Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas
- 44. Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio
- 45. Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario
- 46. Porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos



ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETO...

47. Por la excesiva carga de trabajo que debo atender
48. Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo
49. Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige
50. Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado
51. Porque no sé cómo hacer bien las cosas
52. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo
53. Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias
54. Porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios
55. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal
56. Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas
57. Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría
58. Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)
59. Por la excesiva competitividad existente en clase
60. Por la falta de apoyo de los profesores
61. Por la falta de apoyo de los compañeros
62. Por la ausencia de un buen ambiente en clase
63. Por la existencia de favoritismos en clase

R-CEA. Sobre estrés académico

A continuación se presentan una serie de enunciados que pueden utilizarse para describir cómo se siente uno.

Indica en qué medida cada una de estas frases describe tu situación actual.

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

64. Me cuesta quedarme dormido/a

65. Duermo inquieto/a

66. Me canso con facilidad

67. He tenido palpitaciones

68. Al finalizar la jornada escolar me siento físicamente agotado/a

69. Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo

70. Me levanto con la sensación de no haber descansado suficientemente

71. Noto que tengo menos energía

72. Me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche

73. Tengo sueños que me producen inquietud

74. Me muevo demasiado sin necesidad aparente

75. Reacciono con hostilidad ante cualquier ataque

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

76. Estoy irritable

77. Estoy agitado/a

78. Me irrita cualquier contrariedad

79. Me enfado con facilidad

80. Tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos

81. Tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza

82. Me he sentido menos útil y capaz

83. Me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada

84. Me noto muy acelerado/a

85. Me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme

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. Lee detenidamente cada afirmación e indica en qué medida tú te comportas así cuando te enfrentas a una situación problemática.

A-CEA. Sobre estrés presentan a

Cuando me enfrento a una situación problemática...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

86. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, suelo pensar en positivo

87. Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros

Cuando me enfrento a una situación problemática...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

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

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

90. Cuando me enfrento a una situación complicada en general, procuro no darle mucha importancia a los problemas

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

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

93. Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas

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

95. Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones

96. Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo

97. Cuando me enfrento a una situación problemática cambio algunas cosas para obtener buenos resultados
98. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación
99. Cuando me enfrento a una situación problemática como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien

Cuando me enfrento a una situación problemática...

A: Nunca, B: Alguna vez, C: Bastantes veces, D: Muchas veces, E: Siempre

100. Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación
101. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados
102. Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo
103. Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos
104. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación
105. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos
106. Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo

107. 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

108. Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien respeto

Anexo 2

CUESTIONARIO ADAPTADO PARA PUERTO
RICO

Cuestionario de Estrés Académico (CEA)

Autores originales: Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez & García (2008)
Segunda adaptación y validación: Pacheco (2014) para Puerto Rico

Estimado estudiante: solicitamos tu colaboración para realizar un estudio sobre el estrés académico en los estudiantes universitarios, los síntomas que este produce y la manera en que lo afrontas durante tus años de estudio. Muchas gracias por tu aportación.

Instrucciones: para comenzar, necesitamos que nos facilites algunos datos sobre ti. Favor de leer cuidadosamente cada premisa y marcar (✓) según corresponda en el espacio provisto:

1. Género:
 Masculino
 Femenino

2. Edad:
 Menor de 18 años
 18 años
 19 años
 20 años
 21 años
 22 años
 23 años o más

3. Estatus civil:
 Casado/a
 Soltero/a
 Convive (relación consensual sin casarse)
 Otro: _____

4. ¿Tienes hijos?
 Sí
 No

5. Programa de estudio:
 Grado Asociado en Enfermería
 Bachillerato en Enfermería

6. Año académico:
- Primer año
 - Segundo año
 - Tercer año
 - Cuarto año
7. ¿Trabajas?
- Sí
 - No
8. ¿Resides con tu familia mientras estudias?
- Sí
 - No
9. Tiempo aproximado que te toma llegar a la universidad (ida/vuelta):
- Menos 30 minutos
 - Entre 30-45 minutos
 - Entre 46-60 minutos
 - Más de 60 minutos
10. Horario de programa de estudio:
- A tiempo completo (full-time) diurno
 - A tiempo completo (full-time) nocturno, modalidad Part of Term (PT)
 - A tiempo parcial diurno
 - A tiempo parcial nocturno
11. Carga académica (número de créditos/horas) que regularmente tienes por semestre:
- Menos de 12 créditos
 - 12 a 13 créditos
 - 14 a 15 créditos
 - Más de 15 créditos
12. La carrera que has elegido, ¿cuánto cumple con tus expectativas? () Nada
- Poco
 - A medias (regular)
 - Mucho
 - Totalmente

E-CEA. Sobre estrés académico

A continuación vas a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés.

Indica en qué medida te ponen nervioso o te inquietan utilizando la escala provista haciendo una marca (√) donde corresponda:

ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
13. Cuando me preguntan en clase					
14. Si tengo que hablar en voz alta en clase					
15. Al tener que escribir en la pizarra					
16. Al hacer un informe oral o al hablar en público durante un cierto tiempo					
17. Al hablar de los exámenes					
18. Cuando tengo exámenes					
19. Mientras realizo o estoy haciendo (cogiendo) los exámenes o un examen					
20. Cuando se acercan las fechas de los exámenes					
21. Si tengo que decir una opinión en público					
22. Cuando el profesor de la clase de una forma y luego en el examen o la manera que evalúa los trabajos asignados lo					

ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
hace de otra forma distinta a la manera que dio la clase					
23. Cuando los profesores que tengo no se ponen de acuerdo y presentan claras diferencias o contradicciones entre ellos en los temas que dan en clase					
24. Cuando no estoy claro/a cómo he de estudiar para una clase					
25. Cuando no estoy claro/a qué me exigen en las distintas clases					
26. Cuando los profesores exigen o solicitan trabajos, asignaciones, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí/que son incongruentes					
27. Cuando el profesor no explica de forma clara qué es lo que tengo que hacer					
28. Cuando el profesor exige o solicita trabajos, actividades, asignaciones o tareas que son contradictorias entre si					
29. Cuando los distintos profesores esperan de mí cosas diferentes					
30. Cuando el profesor espera que sepa cosas que no me ha enseñado					
31. Cuando el profesor da por hecho que tengo					

ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
conocimientos que en realidad no tengo					
32. Cuando el profesor da exámenes donde se ve claramente que nada tienen que ver con lo estudiado/enseñado					
33. Cuando existe una clara falta de coherencia/secuencia lógica entre los contenidos de las distintas clases					
ME PREOCUPA...					
34. Que en los cursos matriculados sean de poco o escaso interés					
35. Que lo que estoy estudiando tiene una escasa o poca utilidad para mi futuro					
36. Que las clases a las que asisto son poco prácticas					
37. No saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado					
ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO					
38. Por el excesivo número de cursos que forman parte de mi currículum, o plan de estudios/secuencial					
39. Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, la verdad del trabajo ni de la preparación ni el esfuerzo					

ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
que hice antes de tomar los mismos					
40. Por las exigencias excesivas y cambiantes/variadas que se me hacen					
41. Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos					
42. Por el escaso/limitado tiempo que tengo para estudiar adecuadamente las distintas clases					
43. Por el cumplimiento de los términos/plazos o fechas acordadas de las tareas o asignaciones exigidas					
44. Por la excesiva cantidad de información que se me provee en clase, sin que se indique claramente qué es lo importante o fundamental					
45. Por el excesivo/mucho tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades, asignaciones o tareas académicas					
46. Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio					
47. Porque no cuento con el tiempo necesario para dedicarme a las clases o cursos					

ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
48. Porque no creo que pueda lograr los objetivos o metas que tengo					
49. Por la excesiva carga de trabajo que debo atender					
50. Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo					
51. Por el ritmo de trabajo o estudio que se me exige					
52. Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado					
53. Porque no sé cómo hacer bien las cosas					
54. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo					
55. Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore el dominio que tengo del material discutido en clase					
56. Porque no tengo posibilidad alguna, muy poca/o escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza o la manera que se enseñan los contenidos de los cursos o clases que estudio					
57. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valor como persona					
58. Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las clases o cursos de mi currículo (secuencial) son muy					

ME PONGO NERVIOSO/TENSO O ME INQUIETO...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
pocas/escasas o nulas/ninguna					
59. Porque no está en mis manos sugerir los trabajos, asignaciones, tareas o actividades como me gustaría					
60. Por los conflictos en las relaciones con otras personas como profesores, compañeros					
61. Por la excesiva competitividad existente en clase/compañeros y profesores competentes					
62. Por la falta de apoyo de los profesores					
63. Por la falta de apoyo de los compañeros					
64. Por la falta/ausencia de un buen ambiente en clase					
65. Por la existencia de favoritismos en clase					

R-CEA. Sobre estrés académico

A continuación, se presenta una serie de enunciados que pueden utilizarse para describir cómo se siente uno en las últimas semanas (**no más de un mes**).

Indica en qué medida cada una de estas frases describe tu situación actual utilizando la escala provista haciendo una marca (✓) donde corresponda:

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
66. Me cuesta quedarme dormido/a					
67. Duermo inquieto/a					
68. Me canso con facilidad					
69. He tenido palpitaciones					
70. Al finalizar mi día de clases me siento físicamente agotado/a					
71. Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo					
72. Me levanto con la sensación de no haber descansado lo suficiente					
73. Noto que tengo menos energía					
74. Me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche					
75. Tengo sueños que me producen inquietud					
76. Me muevo demasiado sin necesidad aparente					
77. Reacciono con hostilidad ante cualquier ataque, situación o señalamiento					
78. Estoy irritable					
79. Estoy agitado/a					
80. Me irrita cualquier problema o dificultad					
81. Me enoja o me da coraje con facilidad					
82. Tiendo a destacar/hablar o pensar más en mis					

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
fracasos y a no valorar mis éxitos					
83. Tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza					
84. Me he sentido menos útil y capaz					
85. Me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada					
86. Me noto muy acelerado/a					
97. Me despierto más temprano de lo acostumbrado y no puedo volver a dormirme					

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.

Lee detenidamente cada afirmación e indica en qué medida tú te comportas así cuando te enfrentas a una situación problemática utilizando la escala provista haciendo una marca (✓) donde corresponda:

A-CEA. Sobre estrés académico

CUANDO ME ENFRENTO A UNA SITUACION PROBLEMÁTICA...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
98. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, suelo pensar positivamente					
99. Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de esos problemas con otros					

CUANDO ME ENFRENTO A UNA SITUACION PROBLEMÁTICA...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
100. Cuando me enfrento a una situación problemática, la noche antes del examen trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien					
101. Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control					
102. Cuando me enfrento a una situación complicada en general, procuro no darle mucha importancia					
103. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo					
104. Cuando me enfrento a una situación problemática, preparo un plan de acción y lo sigo					
105. Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas					
106. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico					

CUANDO ME ENFRENTO A UNA SITUACION PROBLEMÁTICA...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
detalladamente cómo estudiar el examen					
107. Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto y expreso mis sentimientos y opiniones					
108. Cuando me enfrento a una situación problemática, pongo en orden de prioridad las tareas y organizo el tiempo					
109. Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados					
110. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber/conocer más de la situación					
111. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien					
112. Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación					
113. Cuando me enfrento a una situación					

CUANDO ME ENFRENTO A UNA SITUACION PROBLEMÁTICA...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
problemática, mientras estoy preparando los exámenes, me concentro/enfoco en lo que necesito para obtener los mejores resultados					
114. Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere o me gane; procuro darme tiempo para solucionarlo					
115. Cuando me enfrento a una situación Problemática, olvido los aspectos desagradables o que no me gustan y resalto/enfatizo los positivos					
116. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación					
117. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos					
118. Cuando me enfrento a una situación Problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo					

CUANDO ME ENFRENTO A UNA SITUACION PROBLEMÁTICA...	Nunca A	Alguna vez B	Bastantes veces C	Muchas veces D	Siempre E
119. 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					
120. Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien respeto					

Anexo 3
RESULTADOS DE ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO
A PUERTO RICO

Adaptación de premisas para medir el estrés académico en estudiantes de enfermería puertorriqueños.

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	NO
32. Cuando me preguntan en clase	1. Cuando me preguntan en clase		x
33. Si tengo que hablar en voz alta en clase	2. Si tengo que hablar en voz alta en clase		x
34. Al salir a la pizarra	3. Al tener que escribir en la pizarra	x	
35. Al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	4. Al hacer un informe oral o al hablar en público durante un cierto tiempo	x	
36. Al hablar de los exámenes	5. Al hablar de los exámenes		x
37. Cuando tengo exámenes	6. Cuando tengo exámenes		x
38. Mientras preparo los exámenes	7. Mientras me preparo para los exámenes (repasando días antes)	x	
39. Cuando se acercan las fechas de los exámenes	8. Cuando se acercan las fechas de los exámenes		x
40. Si tengo que exponer en público una opinión	9. Si tengo que decir una opinión en público	x	
41. 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	10. Cuando el profesor da la clase de una forma y luego nos evalúa de una manera distinta a la que dio la clase (poco coherente)	x	

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	NO
42. Cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	11. Cuando los profesores que tengo no se ponen de acuerdo y presentan claras diferencias o contradicciones entre ellos en los temas que dan en clase	x	
43. Cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	12. Cuando no estoy claro/a cómo he de estudiar para una clase	x	
44. Cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	13. Cuando no estoy claro/a qué me exigen en las distintas clases	x	
45. Cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)	14. Cuando los profesores exigen o solicitan trabajos, asignaciones, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí /que son incongruentes.	x	
46. Cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	15. Cuando el profesor no explica de forma clara qué es lo que tengo que hacer	x	
47. Cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.	16. Cuando el profesor exige o solicita trabajos, actividades, asignaciones, o tareas que son contradictorias entre sí	x	
48. Cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	17. Cuando los distintos profesores esperan de mi cosas diferentes	x	
49. Cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado	18. Cuando el profesor espera que sepa cosas que no me ha enseñado	x	
50. Cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	19. Cuando el profesor da por hecho que tengo conocimientos que en realidad no tengo	x	
51. Cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	20. Cuando el profesor da exámenes donde se ve claramente que nada tienen que ver con lo estudiado/enseñado	x	

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	NO
52. Cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	21. Cuando existe una clara falta de coherencia /secuencia lógica entre los contenidos de las distintas clases	x	
53. Que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	22. Que los cursos matriculados sean de poco o escaso interés	x	
54. Que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	23. Que lo que estoy estudiando tiene una escasa o poca utilidad para mi futuro	x	
55. Que las clases a las que asisto son poco prácticas	24. Que las clases a las que asisto son poco prácticas		x
56. No saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	25. No saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado		x
57. Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	26. Por el excesivo número de cursos que forman parte de mi currículo, o plan de estudios /secuencial	x	
58. Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	27. Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, la verdad del trabajo ni de la preparación ni el esfuerzo que hice antes de tomar los mismos	x	
59. Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	28. Por las exigencias excesivas y cambiantes /variadas que se me hacen	x	
60. Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	29. Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos		x
61. Por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	30. Por el escaso/limitado tiempo que tengo para estudiar adecuadamente las distintas clases	x	

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	SI
62. Por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	31. Por el cumplimiento de los términos/plazos o fechas acordadas de las tareas o asignaciones exigidas	x	
63. Por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	32. Por la excesiva cantidad de información que se me provee en clase, sin que se indique claramente que es lo importante o fundamental	x	
64. Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	33. Por el excesivo/mucho tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades, asignaciones o tareas académicas	x	
65. Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	34. Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio		x
66. Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	35. Porque no cuento con el tiempo necesario para dedicarme a las clases o cursos	x	
67. Porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	36. Porque no creo que pueda lograr los objetivos o metas que tengo	x	
68. Por la excesiva carga de trabajo que debo atender	37. Por la excesiva carga de trabajo que debo atender		x
69. Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	38. Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo		x
70. Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	39. Por el ritmo de trabajo o estudio que se me exige	x	
71. Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado	40. Porque desconozco si mi progreso académico es adecuado		x

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	NO
72. Porque no sé cómo hacer bien las cosas	41. Porque no sé cómo hacer bien las cosas		x
73. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	42. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo		x
74. Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	43. Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore el dominio que tengo del material discutido en clase	x	
75. Porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios	44. Porque no tengo posibilidad alguna, muy poca/ o escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza o la manera que se enseñan los contenidos de los cursos o clases que estudio	x	
76. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	45. Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valor como persona	x	
77. Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas	46. Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las clases o cursos de mi currículo (secuencial) son muy pocas /escasas o nulas /ninguna	x	
78. Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	47. Porque no está en mis manos sugerir los trabajos, asignaciones, tareas o actividades como me gustaría	x	
79. Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	48. Por los conflictos en las relaciones con otras personas como profesores, compañeros...	x	
80. Por la excesiva competitividad existente en clase	49. Por la excesiva competitividad existente en clase/compañeros y profesores competentes	x	

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	NO
81. Por la falta de apoyo de los profesores	50. Por la falta de apoyo de los profesores		x
82. Por la falta de apoyo de los compañeros	51. Por la falta de apoyo de los compañeros		x
83. Por la ausencia de un buen ambiente en clase	52. Por la falta/ausencia de un buen ambiente en clase	x	
84. Por la existencia de favoritismos en clase	53. Por la existencia de favoritismos en clase		x
85. Me cuesta quedarme dormido/a	54. Me cuesta quedarme dormido/a		x
86. Duermo inquieto/a	55. Duermo inquieto/a		x
87. Me canso con facilidad	56. Me canso con facilidad		x
88. He tenido palpitaciones	57. He tenido palpitaciones		x
89. Al finalizar la jornada escolar me siento físicamente agotado/a	58. Al finalizar mi día de clases me siento físicamente agotado/a	x	
90. Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo	59. Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	x	
91. Me levanto con la sensación de no haber descansado suficientemente	60. Me levanto con la sensación de no haber descansado lo suficiente		x
92. Noto que tengo menos energía	61. Noto que tengo menos energía		x
93. Me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche	62. Me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche		x

Premisas del Cuestionario Original Casuso Holgado (2011) España	Resultado de la adaptación y aculturación del cuestionario Pacheco Castillo (2014)	La premisa fue adaptada	
		SI	NO
94. Tengo sueños que me producen inquietud	63. Tengo sueños que me producen inquietud		x
95. Me muevo demasiado sin necesidad aparente	64. Me muevo demasiado sin necesidad aparente		x
96. Reacciono con hostilidad ante cualquier ataque	65. Reacciono con hostilidad ante cualquier ataque, situación o señalamiento	x	
97. Estoy irritable	66. Estoy irritable		x
98. Estoy agitado/a	67. Estoy agitado/a		x
99. Me irrita cualquier contrariedad	68. Me irrita cualquier problema o dificultad	x	
100. Me enfado con facilidad	69. Me enojo o me da coraje con facilidad	x	
101. Tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos	70. Tiendo a destacar/hablar o pensar más en mis fracasos y a no valorar mis éxitos	x	
102. Tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza	71. Tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza		x
103. Me he sentido menos útil y capaz	72. Me he sentido menos útil y capaz		x
104. Me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada	73. Me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada		x
105. Me noto muy acelerado/a	74. Me noto muy acelerado/a		x
106. Me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme	75. Me despierto más temprano de lo acostumbrado y no puedo volver a dormirme		x