

**Universidad de Zaragoza
Facultad de Ciencias de la Salud**

***Master de Iniciación a la Investigación
en Ciencias de la Enfermería***

Curso Académico 2021/22

TRABAJO FIN DE MASTER

Estrés académico y bienestar emocional en los estudiantes
universitarios de la Universidad de Zaragoza

Academic stress and emotional well-being in university
students of the University of Zaragoza

Autor: M^a Belén Jordán Sabater

Director: Carlos Salavera Bordás

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN.....	5
2.1 Antecedentes y estado del problema	11
2.2 Justificación	13
3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Hipótesis	14
4. MATERIAL Y MÉTODO	15
4.1 Diseño del estudio y cuestionarios utilizados.....	15
4.2 Contexto geográfico y temporal	15
4.3 Población de estudio	15
4.4 Consideraciones éticas.....	16
4.5 Fuentes y Recogida de información	17
4.6 Instrumentos utilizados	18
4.7 Variables del estudio	21
4.8 Análisis realizado	22
5. RESULTADOS	23
5.1 Análisis descriptivo	23
5.2 Variables sociodemográficas	23
5.3 Análisis inferencial	32
6. DISCUSIÓN.....	47
7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	50
8. CONCLUSIONES	51
9. BIBLIOGRAFÍA	52
10. ANEXOS.....	56
ANEXO 1: Consentimiento CEICA.....	56
ANEXO 2: Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU)	57

ANEXO 3: Cuestionario de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG).....	58
ANEXO 4: Escala de Satisfacción con la vida (SWLS).....	59
ANEXO 5: Escala de Felicidad Subjetiva	60
ANEXO 6: Programa de Afecto Positivo y Negativo-forma corta (PANAS SF)	61

1. RESUMEN

Introducción. El estrés académico (EA) hace referencia al conjunto de procesos cognitivos y afectivos que afectan al alumnado en el desempeño de sus tareas dentro del contexto académico. Surge de la interacción que se da entre el sujeto y una serie de factores o inductores (estresores académicos) que activan la conducta o percepción de alarma (estrés) ante unos acontecimientos que requieren cierta capacidad de adaptación.

Objetivo. Analizar los niveles de ansiedad, autoconcepto, estrés académico y bienestar emocional que presentan los estudiantes universitarios de la Universidad de Zaragoza.

Método. Se trata de un estudio descriptivo transversal, con datos recogidos mediante el Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU); la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (GADS); la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS); la Escala de Felicidad Subjetiva (SHS); el Programa de Afecto Positivo y Negativo (PANAS); y la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (PH).

Resultados. La muestra estuvo conformada por 328 estudiantes universitarios (de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria, Terapia Ocupacional, Trabajo Social y Relaciones Laborales) de los cuales, un 74,7% eran mujeres. Los resultados confirmaron que las mujeres presentaban niveles más elevados de estrés académico (CEAU) de media con 60,29 puntos respecto a los hombres con 52,91 puntos.

Conclusiones. Las mujeres son quienes presentaron mayores niveles de estrés académico en todas las dimensiones y/o estresores analizados. Los universitarios que refieren mayores niveles de estrés académico tienen un peor autoconcepto y un menor bienestar emocional.

Palabras clave: Ansiedad, estrés académico, estudiantes universitarios y bienestar emocional.

1. ABSTRACT

Introduction. Academic stress refers to the set of cognitive and affective processes that affect students in the performance of their tasks within the academic context. It arises from the interaction that occurs between the subject and a series of factors or inducers (academic stressors) that activate the behavior or perception of alarm (stress) in the face of events that require a certain capacity for adaptation.

Objective. To analyze the levels of anxiety, self-concept, academic stress and emotional well-being presented by university students at the University of Zaragoza.

Method. This is a cross-sectional descriptive study, with data collected through the University Academic Stress Questionnaire (CEAU); the Goldberg Anxiety and Depression Scale (GADS); the Life Satisfaction Scale (SWLS); the Subjective Happiness Scale (SHS); the Positive and Negative Affect Program (PANAS); and the Piers-Harris Self-Concept Scale (PH).

Results. The sample consisted of 328 university students (Early Childhood Education Teaching, Primary Education Teaching, Occupational Therapy, Social Work and Labor Relations) of whom 74.7% were women. The results confirmed that women had higher levels of academic stress (CEAU) on average with 60,29 points compared to men with 52,91 points.

Conclusions. Women are the ones who presented higher levels of academic stress in all the dimensions and/or stressors analyzed. University students who report higher levels of academic stress have a worse self-concept and less emotional well-being.

Key words: Anxiety, academic stress, university students and emotional well-being.

2. INTRODUCCIÓN

El término estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados de la actualidad, aunque la mayor parte de la población lo asocia a un estado patológico que compromete la salud física y psíquica del individuo; lo cierto es que su función hace referencia a una reacción del ser humano ante situaciones de excesiva demanda que comprometen la supervivencia (Vales, 2011). Siendo por tanto, un fenómeno inherente a la vida de las personas; de hecho, juega un papel esencial en las interrelaciones que continuamente establecen con su entorno (Babicka et al., 2021). Así pues, el estrés surge como mecanismo adaptativo ante las presiones internas y externas que experimentan las personas en un momento dado. La Organización Mundial para la Salud (OMS) lo define como “El conjunto de reacciones fisiológicas que prepara el organismo para la acción” (OMS, citado en Torrades, 2007)

Según González Velázquez (2020, p.163) se trata de una respuesta adaptativa que realiza el organismo ante las amenazas que percibe del medio (desarrollándose mediante tres fases: percepción, reacción y acción). En primer lugar, el individuo percibe una situación potencial de riesgo en la que ve amenazada de una u otra forma su integridad (esta percepción es de carácter personal y subjetivo); en segundo lugar, se ponen en marcha una serie de reacciones o mecanismos de alerta ante este acontecimiento; y, finalmente, una vez identificada la situación de riesgo, el organismo se prepara para la acción.

Por lo que podríamos definir el estrés como una reacción fisiológica, endocrinológica y psicológica que se desencadena ante una amenaza real o potencial para sobrevivir. Su objetivo o finalidad, es por tanto, la de reestablecer el equilibrio ante esas nuevas circunstancias (González Velázquez, 2020). De hecho, cuando se generan esas respuestas eficaces y controladas, que permiten una mejor adaptación se denomina eustrés o estrés positivo.

Atendiendo a esta premisa, podemos considerar que su acción es positiva cuando se produce de forma adaptativa con la finalidad de mantener un equilibrio frente a los estímulos que recibimos; pero cuando su acción pasa a ser excesiva, intensa y prolongada, pierde su función adaptativa y pasa a ser perjudicial para la salud del sujeto.

Esta sintomatología permanente y dañina para la salud se conoce dentro del ámbito de la salud como distrés (Vales, 2011). Por lo que a la hora de definir y trabajar el estrés hay que enfocarlo debidamente para saber de qué tipo de estrés estamos hablando.

Por otra parte, dentro del estrés, se tienen en cuenta no solo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los propios factores estresantes, los acontecimientos o cambios vitales, el ambiente social, las redes de apoyo de las que dispone el sujeto, así como los valores o características personales (nivel de autoexigencia, evaluación, técnicas de afrontamiento, resiliencia, autoconcepto, etc.). (Martín, 2007)

De hecho, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), entre los principales tipos de enfermedades laborales incapacitantes que presentan las personas en España de 16 a 74 años destacan las enfermedades ligadas al estrés, depresión o ansiedad con una incidencia del 14,6% durante el año 2020, situándose por detrás de problemas óseos, articulares o musculares (INE, 2021, p. 4).

Cuando ese estrés se produce o enmarca dentro del contexto educativo/formativo se conoce comúnmente como estrés académico (EA) o también denominado estrés escolar. El estrés académico es definido como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que repercuten o afectan al alumnado en el desempeño de sus tareas dentro del marco u contexto académico (Muñoz, 2017, citado en Valdivieso et al., 2020).

Algunos estudios, consideran que el estrés académico que experimentan los estudiantes aumenta paulatinamente conforme se produce un avance o progreso dentro del Sistema Educativo (SE), llegando a los niveles más elevados durante la etapa universitaria (Dyson y Renk, 2006, citado en Pulido Rull et al. 2011). Aunque los factores que desencadenan el estrés académico no están únicamente limitados a la progresiva exigencia del SE, ya que simultáneamente se dan otros condicionantes psicosociales como la relación con los compañeros, los profesores, la cohesión del grupo, el sentido de pertenencia, las dificultades de aprendizaje, etc. Tampoco podemos obviar a los moderadores biológicos como la edad y el sexo (siendo las personas más jóvenes y mujeres las más propensas a desarrollar EA) (Martín, 2007).

Por otra parte, y con carácter general, durante el transcurso del período universitario se producen una serie de cambios significativos (progresiva incorporación al mundo laboral, cambios de residencia, cambios vitales, cambios en los hábitos de estudio, influencia de las expectativas familiares, preocupación por los recursos económicos, aparición de nuevas cargas familiares, etc.) que requieren de cierta flexibilidad y capacidad de adaptación al entorno o el medio. Por lo que las demandas sociales, junto con las amenazas que percibimos en relación al entorno, pueden ser los desencadenantes para el inicio de un trastorno de estrés durante esta etapa (Berrio García, y Mazo Zea, 2011).

Según García et al. (2012) los momentos en los que los estudiantes universitarios refieren mayores niveles de estrés son aquellos relativos a la exposición de trabajos, cuando se da cierta sobrecarga académica, falta de tiempo para dedicarse a otras actividades, y también, con la realización de exámenes o evaluaciones. Martín (2007) menciona la propia configuración del SE, con sus presiones, demandas, exigencias y disfunciones, como factores potencialmente estresantes que pueden comprometer la salud y el bienestar, así como el rendimiento de los estudiantes.

Por lo que, considera que el EA surge de la interacción que se da entre el sujeto y una serie de factores o inductores que activan en el estudiante la conducta o percepción de alarma (estrés) ante unos acontecimientos que requieren cierta capacidad de adaptación. Por este motivo se denominan a estos factores estresantes o estresores académicos.

En la Tabla 1. podemos observar algunos de los principales estresores que aparecen recogidos en la literatura científica y que frecuentemente refieren los estudiantes universitarios.

Tabla 1.

Principales estresores académicos

Tipos
Competitividad grupal
Sobrecarga de tareas
Exceso de responsabilidad
Interrupción de trabajo
Ambiente físico desagradable
Falta de incentivos
Tiempo limitado para hacer el trabajo
Problemas con los asesores
Las evaluaciones
Tipo de trabajo que se pide al estudiante
Trabajar en grupo
Realizar un examen
Intervención en el aula
Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura

Fuente. (Mazo, 2011, citado en Guerrero García, 2017, p. 24)

Entre las repercusiones o efectos adversos que tiene la presencia de la ansiedad y el estrés académico encontramos los recogidos por Frontera, Jimeno, y Capabio (2020); y Estrada et al. (2021):

- Alteraciones crónicas o transitorias en el estado de salud (como problemas gastrointestinales, tensión muscular, problemas de sueño, problemas dermatológicos, migrañas, etc.).
- Alteraciones psicológicas o emocionales (angustia, depresión, problemas de concentración, nerviosismo, ansiedad, hostilidad, conflictividad, alteraciones del autoconcepto, pérdida de autoestima, etc.).
- Deterioro de las relaciones interpersonales y percepción de control en diversas facetas de la vida (disminución del rendimiento académico, aumento del absentismo, falta de capacidad adaptativa y resiliencia, aislamiento, etc.).
- Hábitos de riesgo relativos a la vida (aumento del consumo de tabaco, alcohol, psicofármacos, cafeína, etc.).

Otro aspecto que debemos considerar en relación con el manejo del EA , y que se puede ver especialmente alterado o afectado es el autoconcepto. El autoconcepto es un fenómeno complejo, del que no existe una única definición, ya que se compone de varios elementos (descriptivos y evaluativos). Por una parte, autores como Epstein (1973) destacan los siguientes aspectos:

- a) Está formado por varios conceptos jerárquicamente organizados.
- b) Supone una realidad compleja e integrada por distintos niveles dentro del propio autoconcepto (social, académico, emocional y físico).
- c) Es un fenómeno dinámico que se modifica con la experiencia.
- d) Se desarrolla con el contacto y las relaciones sociales, especialmente con las personas significativas.
- e) Favorece la estabilidad psicológica, proporcionando sentimientos de seguridad e integridad.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) lo definen como la percepción que el individuo tienen de sí mismo en base a sus experiencias con los demás. Dentro del autoconcepto se integran conceptos descriptivos (cómo soy o qué cualidades tengo) así como la evaluación que se hace de los mismos. Diferenciando entre el autoconcepto académico del autoconcepto no académico. Mientras que Rosenberg (1979) lo define en relación al conjunto de sentimientos y pensamientos que presenta cada persona sobre sí misma (percepciones).

Autores posteriores como Kalish (1983) lo entienden como la propia imagen que cada individuo tiene, siendo el autoconcepto un reflejo del modo en que los demás reaccionan hacia su persona. Destacando fundamentalmente dos elementos: la autoestima (autopercepciones de la persona) y la imagen corporal (entendida como la imagen física y la salud). Finalmente, Harter (1986) lo presenta como la construcción cognitiva y la construcción social, mediada por la valoración emocional que realiza la persona.

En la Tabla 2. podemos observar de forma gráfica las diferencias que establecen estos mismos autores en relación al autoconcepto ordenadas de forma cronológica. En la que se aprecia cómo se destacan unos constructos o características frente a otros.

Tabla 2.

Definición de autoconcepto según diferentes autores

Autor	Palabras clave en la definición de autoconcepto
Epstein (1973)	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos jerárquicamente organizados - Distintos niveles (social, académico, emocional y físico) - Fenómeno dinámico - Contacto social (personas significativas) - Favorece la estabilidad psicológica
Shavelson et al. (1976)	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos descriptivos y su evaluación - Autoconcepto académico y autoconcepto no académico
Rosenberg (1979)	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamientos y sentimientos
Kalish (1983)	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen, autoestima e imagen corporal
Harter (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción social - Construcción cognitiva - Valoración emocional

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, hay ciertas patologías y conductas que frecuentemente aparecen asociadas a los altos niveles de estrés en las que incluso, se ve comprometido el autoconcepto; entre las que destacamos: la depresión y los estados depresivos, la ansiedad, una mayor irritabilidad, baja autoestima, problemas generales para conciliar el sueño o insomnio, asma, hipertensión, úlceras, alteraciones de la ingesta, consumo de tabaco, cafeína, etc. (Martín, 2007)

Estas alteraciones son problemas de salud que generalmente causan un malestar clínicamente significativo en la vida de las personas y a las que los profesionales de la salud debemos tratar de prevenir o dar una respuesta adecuada.

2.1 Antecedentes y estado del problema

El estrés, como fenómeno que afecta directamente a la salud, ha sido estudiado desde diversas disciplinas médicas, psicológicas y biológicas, presentando múltiples enfoques o perspectivas teóricas en su detección y manejo. Dentro del contexto universitario, el estrés siempre ha estado presente, ya que los propios procesos evaluativos que periódicamente se realizan, junto con factores contextuales y psicosociales, así como la propia experiencia subjetiva en la asimilación del estrés, hacen que sea un entorno especialmente propicio o favorable para su desarrollo. (De la Fuente, 2021)

En los últimos años es un tema de especial actualidad e interés en el mundo de la investigación. Los autores coinciden en que la mayoría de los estudiantes universitarios muestran altos niveles de estrés, angustia psicológica y bajos niveles de autoestima, optimismo y autoeficacia (Saleh, Camart y Romo, 2017, citado en Guerrero, 2019, p. 96); factores que predisponen o precipitan el desarrollo del estrés y la ansiedad con carácter general.

Por otra parte, además de los estudiantes universitarios, entre las profesiones que mayores niveles de estrés presentan nos encontramos con los profesores de enseñanza primaria y secundaria. De hecho, un 64,2 % de estos profesionales reconoce vivir estresado frente a un 44,1% de médicos y enfermeras (Gil Lacruz, 2009, citado en García Morán, y Gil Lacruz, 2016). Por lo que con la realización de nuestra investigación analizamos directamente los niveles de estrés académico en uno de los grupos que mayor riesgo presentan (ya que muchos de los estudiantes universitarios han realizado o están realizando actualmente prácticas en los centros educativos aproximándose al mundo laboral).

Una vez expuesta la temática del presente proyecto, trataremos de situar esta problemática dentro del marco actual: en la pandemia por COVID-19.

En primer lugar, es evidente que las medidas adoptadas durante el año 2020 han cambiado el funcionamiento que hasta la fecha presentaba el SE y *por ende* la propia Universidad, al menos tal y como la conocíamos.

Atendiendo a los resultados obtenidos por autores como Gao et al. (2020) en una muestra de 7.143 estudiantes de medicina de Changzhi (China) durante enero y febrero de 2020 se encontraron elevados niveles de ansiedad y depresión de significación clínica (con un 22,6 % y 48,3% respectivamente).

Por otra parte, estudios realizados en España como el de Sandín et al. (2020) a una muestra de 1.161 participantes de 19-84 años, sugiere que los jóvenes son la población más vulnerable a los efectos de la COVID-19 con predominio de síntomas de preocupación, estrés, desesperanza, problemas de sueño, ansiedad, nerviosismo o depresión. Sin embargo, debemos destacar que la mayoría de estudios de esta temática son relativos a estudiantes de Ciencias de la Salud o grados similares, no es tan frecuente encontrar investigaciones sobre cómo ha afectado este fenómeno a estudiantes que cursan otro tipo de estudios.

Así que con la realización de este estudio, esperamos obtener no solo información de una problemática actual, sino también una visión más amplia considerando diferentes tipos de estudiantes y cómo se encuentran a nivel emocional en este marco tan inusual.

2.2 Justificación

La motivación que nos llevó a realizar el Trabajo Fin de Máster del tema propuesto “*Estrés académico y bienestar emocional en los estudiantes universitarios de la Universidad de Zaragoza*” fue en primer lugar la necesidad de conocer el estado de salud emocional que presentaban los estudiantes universitarios.

Saber cómo estaban y cómo sobrellevaban los efectos de la pandemia junto a los cambios y medidas que se fueron instaurando, ya no solo en la universidad, sino en la propia sociedad. Conocer en primera persona cómo esta situación les afectaba a ellos, cómo la afrontaban, qué problemas tenían, cómo se percibían a sí mismos, y los factores que más les condicionaban.

Por otra parte, la posibilidad de acceder a una parte considerable de la población (al conocer a varios docentes y alumnos que podían facilitar pasar el cuestionario a la muestra del estudio), motivó en gran medida que nos decantáramos por seleccionar este tema y este tipo de población (jóvenes universitarios).

Finalmente, consideramos que con la realización de este estudio exponemos la situación actual de los jóvenes universitarios y cómo se enfrentan al estrés, pero también resaltamos los puntos de actuación y los elementos más problemáticos sobre los que es preciso incidir o requieren de un cambio de enfoque por parte de todos (profesionales de la salud, docentes y sociedad).

3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general

- Analizar los niveles de estrés académico, ansiedad, bienestar emocional y autoconcepto que presentan los estudiantes universitarios de la Universidad de Zaragoza.

Objetivos específicos

- Determinar los niveles de ansiedad y estrés académico en función de la variables como el sexo y la edad.
- Establecer el efecto que tienen los diferentes estresores académicos y cómo afectan al bienestar de los universitarios.

Hipótesis

- *Hipótesis 1.* Los niveles de ansiedad y estrés son considerablemente mayores en los estudiantes de los últimos años universitarios respecto a los de cursos inferiores.
- *Hipótesis 2.* Hay diferencias significativas de estrés académico y ansiedad según la variable de sexo, siendo superiores en el caso de las mujeres.
- *Hipótesis 3.* Los estudiantes con mayores niveles de estrés presentan un peor autoconcepto y bienestar emocional.

4. MATERIAL Y MÉTODO

4.1 Diseño del estudio y cuestionarios utilizados

Se ha realizado un estudio transversal descriptivo con datos recogidos a través de un cuestionario validado sobre los niveles de ansiedad, estrés académico y bienestar emocional que presentan los estudiantes universitarios de la Universidad de Zaragoza.

En concreto, hemos utilizado el Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU) de García et al. (2012) para medir los niveles de estrés académico; la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG) versión adaptada y validada al español por Lobo et al. (1993); La Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al. (1985); la Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999); el Programa de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) de Watson, Clark, y Tellegen (1988); y finalmente, la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (PH) de Piers (1984).

4.2 Contexto geográfico y temporal

El estudio se realizó en las Facultades de Educación (Zaragoza), Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca), Ciencias de la Salud (Zaragoza) y Ciencias Sociales (Zaragoza) con estudiantes universitarios del curso académico 2021/2022 (concretamente durante los meses de marzo y abril).

4.3 Población de estudio

La muestra está constituida por un total de 328 alumnos de primero, segundo, tercero y cuarto de diferentes facultades de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR). El motivo por el que centramos nuestra investigación en esta población es porque nos permite conocer de forma efectiva los niveles de estrés académico y bienestar emocional en diversos tipos de estudiantes; los que están iniciándose en su etapa universitaria (de primero y segundo curso), frente a los que la están terminando en los últimos cursos e incorporándose próximamente al mundo laboral (los de tercero y cuarto).

La selección de la muestra fue realizada por muestreo no probabilístico de conveniencia, concretamente mediante el muestreo tipo “bola de nieve”. Contactando previamente con informantes clave que proporcionaran el enlace para ser cumplimentado por la población objeto de estudio (fundamentalmente se realizó a través de docentes/profesores y con alumnos estudiantes de cada curso). Las fechas en las que pasamos el enlace con los cuestionarios a la población fueron desde el 3 de marzo (cuando se abrió) hasta el 15 de abril de 2022 (fecha en la que se cerró).

- Criterios de inclusión

- Alumnos universitarios mayores de 18 años
- Estudiantes de primero, segundo, tercero o cuarto curso de las Facultades de Educación (Zaragoza), Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca), Ciencias de la Salud (Zaragoza) y Ciencias Sociales (Zaragoza) del curso académico 2021/2022
- Que accedan a participar en la investigación de forma voluntaria

- Criterios de exclusión

- Alumnos que no accedieran a participar de forma voluntaria en el estudio
- Universitarios que no fueran alumnos de la Universidad de Zaragoza

4.4 Consideraciones éticas

Antes de iniciar la cumplimentación de cuestionarios por parte de nuestra población, pusimos en conocimiento de la Unidad de Protección de Datos de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) así como del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) la realización del mismo. Obteniendo antes de iniciar la investigación la conformidad relativa a la ejecución de la presente investigación, y con la consiguiente garantía de cumplir con la ética y la legislación vigente sobre el manejo y protección de datos de los participantes. En concreto, obtuvimos el dictamen favorable del CEICA en la reunión celebrada el 23 de febrero de 2022. (Anexo 1)

Por otra parte, y antes de acceder a cumplimentar el cuestionario, los participantes debían aceptar la política de protección de datos en la que se les informaba sobre varios aspectos como: la voluntariedad de contestar las preguntas, el tratamiento de los datos, así como de su objetivo y finalidad.

4.5 Fuentes y Recogida de información

Para la realización de esta investigación inicialmente se realizó una búsqueda de artículos sobre el tema de interés: ansiedad, estrés académico y bienestar emocional en estudiantes universitarios. Para efectuar esta búsqueda se incluyeron artículos de investigación relativos a los niveles de ansiedad y estrés; considerando las variables de estrés académico, bienestar emocional y nivel de ansiedad.

La búsqueda de los artículos se realizó entre los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2021 en las siguientes bases de datos: Web of Science, Google Académico, Science Direct y finalmente Dialnet. Para ello, se analizaron los estudios publicados durante los últimos cinco años en revistas que contaran con libre acceso a los artículos científicos (*open access*); con especial interés en los estudios y datos recogidos durante el período de pandemia (años 2020 y 2021).

Los criterios de exclusión para los artículos fueron a) artículos que no tuvieran acceso abierto y b) artículos publicados en un intervalo anterior a los años 2017-2021. Los términos de búsqueda u operadores booleanos que introducimos en las bases de datos fueron: “academic stress” AND “university students” y “academic stress” AND “university students” AND “education”.

Además, adicionalmente, en las bases de datos se aplicaron los límites de búsqueda de idioma “español” e “inglés”, así como también se tuvo en consideración el impacto de las revistas o literatura científica (procurando que fueran Q1 o Q2).

Los artículos “open access” se descargaron en formato PDF; y para aquellos de acceso limitado o de pago, se accedió a través de la cuenta de la Universidad de Zaragoza.

4.6 Instrumentos utilizados

En este apartado presentamos en detalle el conjunto de cuestionarios que fueron utilizados para realizar la investigación:

- **Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU)**

El Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU) fue validado en el año 2012 por la Universidad de Valencia (García et al., 2012) sobre una muestra de 199 estudiantes universitarios de psicología y magisterio. Su objetivo es determinar el nivel de estrés que presentan los estudiantes en el ámbito académico (concretamente en la universidad), identificando los posibles estresores y/o situaciones que lo producen o desencadenan (Anexo 2). Para cuantificar las respuestas se emplean respuestas tipo Likert con cinco opciones en las que 1 es “Nada”, 2 “Poco”, 3 “Nivel medio”, 4 “Bastante” y finalmente 5 “Mucho”. Se compone de un total de 21 ítems y cuatro dimensiones a valorar que son:

- a) Obligaciones académicas (OA) esta dimensión está conformada por siete preguntas y recoge el estrés académico en relación a trabajos, el estudio y la realización de exámenes (corresponde a los ítems 1, 5, 7, 9, 10, 14 y 15).
- b) Expediente y perspectivas de futuro (EF) dimensión conformada por seis ítems, evalúa el estrés anticipado relativo a sucesos futuros, como terminar los estudios, tener buenas calificaciones, conseguir ayudas económicas, etc. (Corresponde a los ítems 16,17,18,19, 20 y 21).
- c) Dificultades interpersonales (DI) se determina el estrés relativo a conflictos con compañeros o profesores, así como la rivalidad que se da en torno a las calificaciones (corresponde a los ítems 8, 12 y 13).
- d) Expresión y comunicación de ideas propias (EC) se evalúa el estrés en situaciones expositivas y/o comunicativas como exposición de trabajos, presentaciones, debates o la realización de tutorías con los profesores (corresponde a los ítems 2, 3 y 4).

Por tanto, la puntuación mínima es de 21 puntos, y la máxima 105 puntos.

- **Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG)**

La Escala de Ansiedad y Depresión de Golberg (EADG) versión adaptada y validada al español por Lobo et al. (1993); se trata de una prueba orientativa o de *screeaning*, en la que se determinan y discriminan los niveles de ansiedad y depresión que presenta una persona en un momento dado, atendiendo a sus sensaciones de las últimas semanas.

Está compuesta por un total de 18 preguntas y conformada a su vez por dos subescalas (una de ansiedad preguntas 1-9 y otra de depresión preguntas 10-18). Para efectuar nuestro estudio, seleccionamos exclusivamente las preguntas correspondientes a la subescala de ansiedad, descartando aquellas de depresión (Anexo 3). Los ítems se contestan mediante respuesta dicotómica (Sí/No); es decir, que las respuestas, tienen un valor absoluto. Considerándose que la persona presenta ansiedad cuando contesta cuatro o más respuestas de forma afirmativa.

- **Escala de Satisfacción con la vida (SWLS)**

La Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al. (1985) determina la percepción de bienestar subjetivo que presenta la persona en relación a su vida (Anexo 4). Se contesta a partir de 5 ítems que son:

1. En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.
2. Las condiciones de mi vida son excelentes.
3. Estoy satisfecho con mi vida.
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.
5. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.

A partir de estos enunciados, los participantes deben establecer el grado en el que los mismos se aproximan a su situación, mediante las respuestas tipo Likert con siete posibilidades que van del 1 al 7; en la que 1 es “Completamente en desacuerdo”, 2 ”En desacuerdo”, el 3 como “Más bien en desacuerdo”, 4 “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 5 “Más bien de acuerdo”, 6 “De acuerdo” y 7 “Completamente de acuerdo”. La puntuación máxima es por tanto de 35 puntos y la mínima de 5 puntos.

- **Escala de Felicidad Subjetiva (SHS)**

La Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999) valora la felicidad subjetiva global de la persona (cómo percibe su vida y aspectos relacionados con ella) (Anexo 5).

Está compuesta por un total de 4 ítems o enunciados con una escala sumativa de tipo Likert que presenta siete respuestas posibles; en las que 1 es “Nada en absoluto” y el 7 “En gran medida” las demás puntuaciones (2,3,4,5, y 6) se acercan o se alejan de estas premisas en función de si se acercan más o menos a esos valores proporcionados (al 1 o al 7).

- **Programa de Afecto Positivo y Negativo-forma corta (PANAS SF)**

El Programa de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) de Watson, Clark, y Tellegen (1988) validado al español por Joiner et al. (1997); es un cuestionario utilizado para medir la salud y la calidad de vida de la población. Concretamente, cuantifica la situación afectiva que presenta la persona, mediante el uso de dos escalas (una de afecto positivo y otra de afecto negativo) con un total de 20 ítems de las cuales 10 identifican el afecto positivo y las otras 10 el afecto negativo. Para nuestro estudio hemos empleado la versión PANAS-SF (Gargurevich, 2010) en la que se reduce a 10 ítems (5 positivos y 5 negativos) (Anexo 6). Los PANAS positivos son: alerta, inspirado, decidido, activo y atento. Mientras que los PANAS negativos son: temeroso, hostil, molesto, avergonzado y nervioso.

Estos 10 ítems se emplean con una escala sumativa tipo Likert con cinco respuestas posibles que van del 1 al 5; en la que 1 es “Nunca”, 2 “Poco”, 3 “Alguna vez”, 4 “Bastante” y el 5 “Siempre”.

- **Escala de Autoconcepto de Piers-Harris 2 (PH)**

La Escala de Autoconcepto de Piers-Harris 2 (PH) se emplea para valorar varios parámetros o constructos relacionados con el autoconcepto; en concreto, determina la percepción que tiene la persona en torno a sí misma, sus actitudes, sentimientos, sus habilidades, cómo afronta las situaciones, cómo percibe sus capacidades, su apariencia física, su aceptación así como su sentimiento de pertenencia al grupo. (Piers, 1984; Piers y Herzberg, 2002)

La escala está compuesta por un total de 60 ítems o enunciados a los que se contesta Sí/No (respuesta dicotómica). Este cuestionario nos proporciona información sobre

cómo la persona se percibe de forma global, destacando seis dimensiones que son (López, Hernández y Palacios, 2020):

- a) Comportamiento de ajuste (BEH): se refiere a el grado en el que la persona admite o niega conductas problemáticas/disruptivas que vive, cómo las percibe y cómo las afronta (14 ítems corresponden a esta dimensión).
- b) Estado intelectual (INT): hace referencia a la percepción de la persona en torno a las habilidades y la resolución de tareas de carácter cognitivo (16 ítems recogen esta dimensión).
- c) Aspecto físico y atributos (PHY): valoración relativa a la apariencia y aspectos como el liderazgo y la comunicación de ideas (11 ítems contiene esta dimensión).
- d) Libre de ansiedad (FRE): nivel de ansiedad y estado anímico (14 ítems tiene esta dimensión).
- e) Popularidad (POP): valoración de la persona sobre su aceptación social y reconocimiento (12 ítems hacen referencia a la misma).
- f) Felicidad y satisfacción (HAP): sentimiento de felicidad y satisfacción vital que presenta la persona en relación a sus circunstancias (10 ítems hacen referencia a esta categoría).

4.7 Variables del estudio

Las variables que se han obtenido a partir de la investigación han sido:

- **Edad:** variable cuantitativa continua. (Años)
- **Sexo:** variable cualitativa dicotómica. (Hombre/Mujer)
- **Estudios que realiza:** variable cualitativa polinómica.
- **Curso académico en el que se encuentra:** variable cuantitativa discreta
- **Obligaciones académicas (CEAU):** variable cuantitativa continua
- **Expediente y perspectivas de futuro (CEAU):** variable cuantitativa continua
- **Dificultades interpersonales (CEAU):** variable cuantitativa numérica continua
- **Expresión y comunicación de ideas propias (CEAU):** variable continua
- **Ansiedad:** variable cuantitativa continua
- **Cuestionario satisfacción con la vida:** variable cuantitativa continua
- **Felicidad subjetiva:** variable cuantitativa continua
- **Cuestionario Afectos positivos:** variable cuantitativa continua
- **Cuestionario Afectos negativos:** variable cuantitativa continua
- **Comportamiento de ajuste (BEH):** variable cuantitativa continua

- **Estado intelectual (INT):** variable cuantitativa continua
- **Aspecto físico y atributos (PHY):** variable cuantitativa continua
- **Libre de ansiedad (FRE):** variable cuantitativa continua
- **Popularidad (POP):** variable cuantitativa continua
- **Felicidad y satisfacción (HAP):** variable cuantitativa continua

4.8 Análisis realizado

En primer lugar, realizaremos un cuestionario unificado a través de la plataforma Google Forms con las preguntas y los ítems correspondientes al Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU) de García et al. (2012) para cuantificar los niveles de estrés académico; por otro lado, también utilizaremos la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG) versión adaptada y validada al español por Lobo et al. (1993) con las preguntas correspondientes a la ansiedad. La Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al. (1985); la Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999); el Programa de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) de Watson, Clark, y Tellegen (1988); y, finalmente, la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1984; Piers y Herzberg, 2002).

Una vez obtenidos los datos de nuestra población, fueron extraídos del Excell que nos proporcionaba la plataforma Google Forms, y posteriormente pasamos a analizarlos mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics (Statistical Process for Social Science) en su versión 28.

Realizamos diferentes análisis de tipo descriptivo (como medias, desviaciones estándar y correlaciones). Así mismo, se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significación de $p < 0.5$ y de $p < .01$.

5. RESULTADOS

5.1 Análisis descriptivo

Normalidad

Para llevar a cabo análisis descriptivo, inicialmente realizamos la prueba de Kolmogorov Smirnov para comprobar la normalidad de las variables cuantitativas. En el caso de nuestra investigación, obtuvimos que la distribución no es normal (puesto que el nivel de significación es $0,00 < 0,05$, por lo tanto, no se cumplen las variables de distribución normal).

5.2 Variables sociodemográficas

En total nuestra muestra poblacional se compone por 328 estudiantes universitarios ($n= 328$), de los cuales, 245 son mujeres y 81 son hombres; mientras que hay 2 sujetos que no han especificado el sexo. Pasando a analizar la muestra en profundidad, tenemos que la mayoría está compuesta por mujeres con siendo un 74,7% de la misma, frente a los hombres que suponen un 24,7%.

Tabla 3.

Distribución de la muestra por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje
					acumulado
Válido	Hombres “0”	81	18,9	24,7	24,7
	Mujeres “1”	245	57,1	74,7	99,4
	No contesta	2	,5	,6	100,0
	Total	328	76,5	100,0	

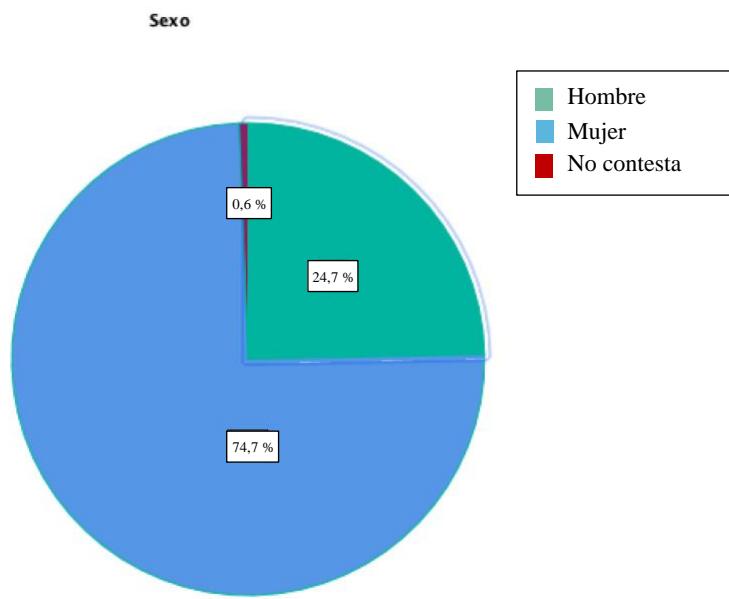


Figura 1. Distribución porcentual de la muestra en función del sexo

Tal y como hemos observado, la distribución por sexos, pone de manifiesto que el sexo que mayoritariamente ha participado en nuestro estudio ha sido el femenino (constituyendo un 74,7% de la muestra) frente al masculino (con un 24,7%). Esta tendencia la podemos observar también en los diferentes grados que han participado: Trabajo Social (con un 81,82% de mujeres), Magisterio de Infantil (77,78%), Terapia Ocupacional (76,47%), Magisterio de Primaria (72,77%) y en Relaciones Laborales (70%).

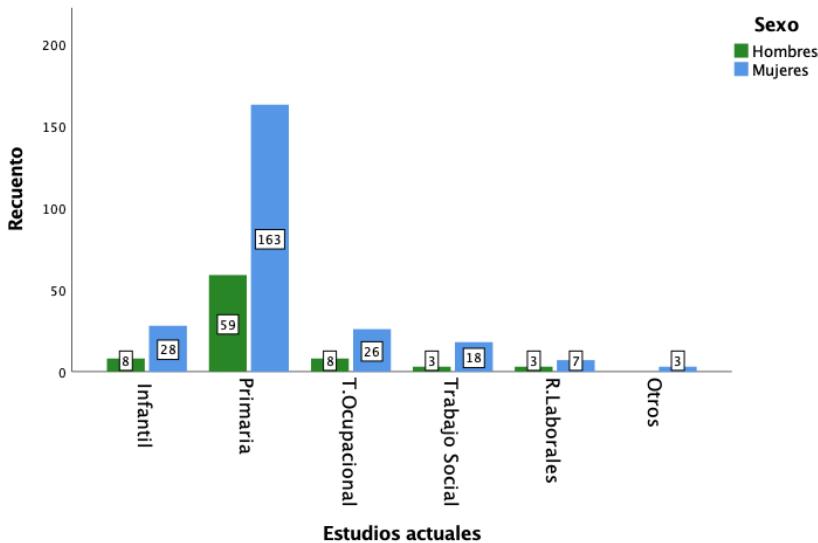


Figura 2. Distribución de la muestra en función del sexo y el estudio

Por otra parte, tal y como podemos observar en la *Figura 3*, nuestra población está conformada por estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 25 o más años. La media de edad fue de 19,25 años y el valor más repetido (moda) fue 18 años con una frecuencia de 128 casos (lo que supone el 39%).

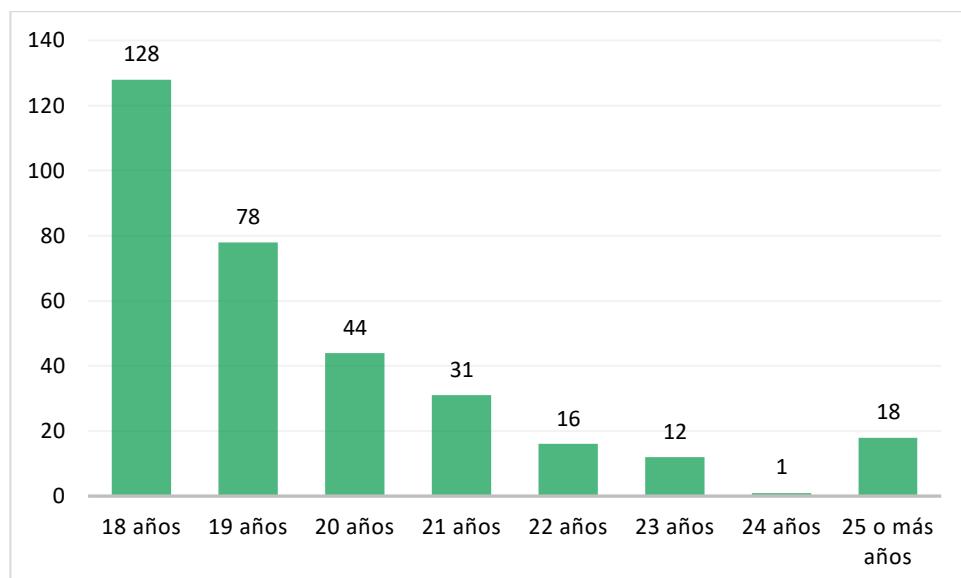


Figura 3. Distribución de la muestra por edad

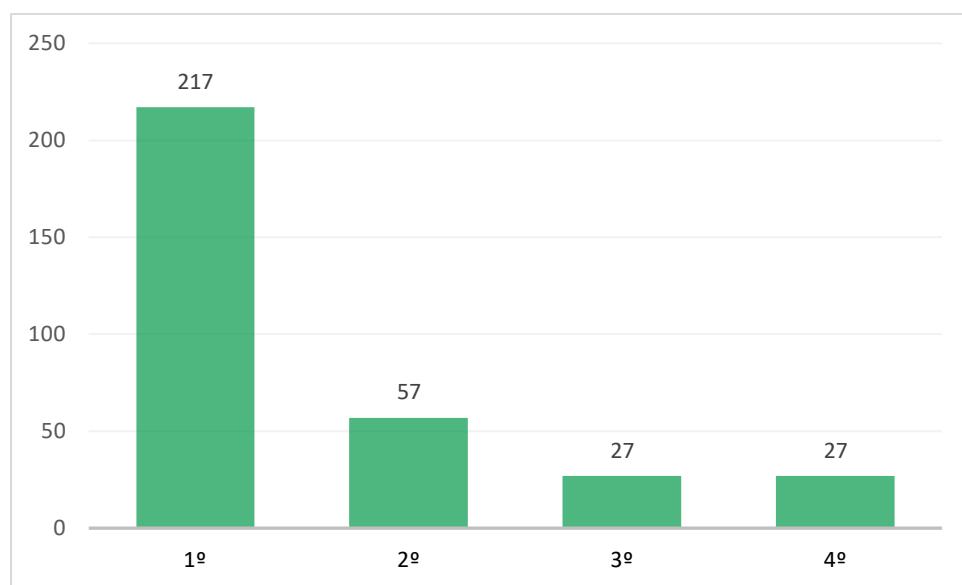


Figura 4 . Distribución de la muestra según el curso académico

En cuanto al curso académico, nuestra población se compone mayoritariamente de alumnos de 1º y 2º (con 217 alumnos un 66,2%, y 57 alumnos un 17,4% respectivamente) frente a los de 3º y 4º (con 27 participantes en ambos casos y representando cada uno el 8,2%).

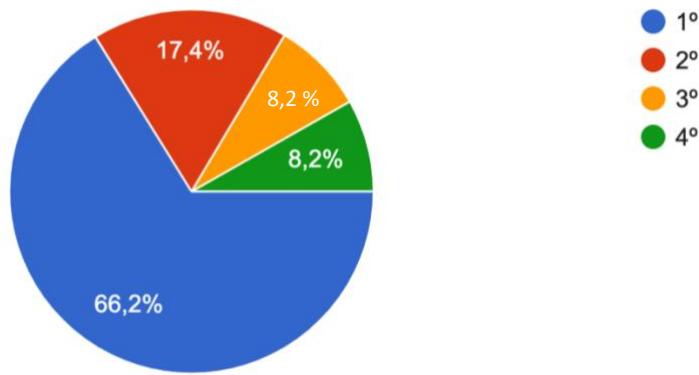


Figura 5. Distribución porcentual de la muestra según el curso académico

Atendiendo al grado o tipo de estudio que cursa nuestra población, tenemos en primer lugar, aquellos que cursan Magisterio en Educación Primaria, siendo mayoría con 224 estudiantes y representando un 68%, seguido de Magisterio en Educación Infantil con 36 alumnos y un 11% de la muestra; 34 de Terapia Ocupacional lo que supone un 10%, 22 alumnos de Trabajo Social que se traduce en un 7%; 10 de Relaciones Laborales que supone un 3%; y, finalmente contamos con 3 estudiantes de Otros estudios de la Universidad que suponen un 1%. Para más detalle podemos visualizar la *Figura 6* que recoge estos datos de forma gráfica.

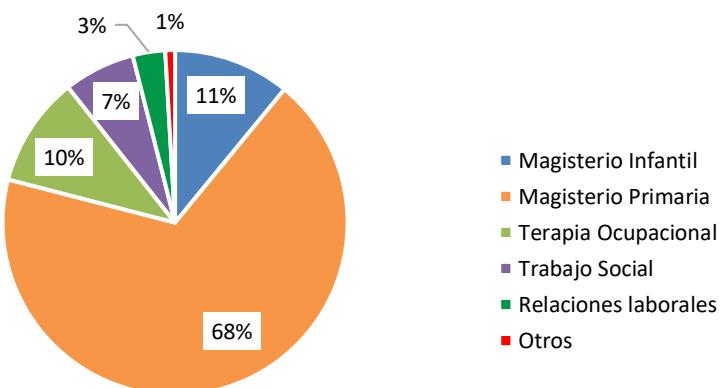


Figura 6 . Distribución de la muestra según grado/tipo de estudios

En cuanto a los resultados que se obtuvieron relativos a los seis cuestionarios tenemos:

- **Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU).** Lo analizamos atendiendo a las cuatro dimensiones que conforman el propio cuestionario (OA, EF, DI, EC), así como a la puntuación obtenida en su conjunto. Como podemos observar la media y la mediana presentan valores muy similares 58, 55 y 59 respectivamente, siendo la moda 60; lo que pone de manifiesto una considerable consistencia central de los valores obtenidos (con apenas disparidad). La puntuación mínima del cuestionario es de 21 puntos, mientras que la máxima es de 105.

Pasando a analizar nuestros resultados, los mismos, oscilaron entre los 25 puntos (como mínimo) y los 95 puntos (como máximo).

Por otra parte, podemos observar como la media y la moda de las cuatro dimensiones es muy similar, al igual que el valor de la moda respecto a estas (con la que hay poca diferencia). El estresor que presenta valores significativamente mayores es las OA seguido del EF, la EC y por último las DI.

Los valores totales y de cada dimensión que se obtuvieron para el CEAU se pueden visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 4.

Factores del CEAU

	Obligaciones académicas (OA)	Expediente y perspectiva de futuro (EF)	Dificultades interpersonales (DI)	Expresión y comunicación (EC)	TOTAL CEAU
Media	24,10	17,98	7,55	8,91	58,55
Mediana	24,00	18,00	7,00	9,00	59,00
Moda	26	19	6	9	60
Desv. estándar	5,42	4,96	3,07	2,87	12
Mínimo	7	6	2	3	25
Máximo	35	30	15	15	95

- **Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG).** Según los resultados obtenidos en las 9 preguntas de la subescala de ansiedad de Goldberg, la media se corresponde a 3,92 y la mediana 4 (valores muy similares). En el caso de la moda al ser un cuestionario de respuesta dicotómica (Sí/No) en el que consideramos las respuestas afirmativas/Sí con una puntuación de 0; y las respuestas negativas/No con la puntuación de 1. Por tanto, el valor mínimo fue 0 y el máximo fue 9. Tal y como recoge la desviación estándar de 2,6 puntos observamos como las respuestas están bastante concentradas en torno a la media. En la siguiente tabla podemos observar los resultados obtenidos.

Tabla 5.

Factores de la subescala de ansiedad de Goldberg

	Ansiedad Goldberg
Media	3,92
Mediana	4,00
Moda	2
Desv. estándar	2,6
Mínimo	0
Máximo	9

- **Escala de Satisfacción con la vida (SWLS).** Atendiendo a los resultados del cuestionario, la media fue de 24,14 puntos, frente a la mediana de 25 puntos (valores que son muy similares). De hecho, la mediana coincide con la moda presentando ambas la misma puntuación (de 25 puntos). En cuanto al valor mínimo fue de 5 y el máximo de 35.

La siguiente tabla representa la distribución estadística de la Escala de Satisfacción con la vida.

Tabla 6.

Factores de la SWLS

	Satisfacción con la vida
Media	24,14
Mediana	25,00
Moda	25
Desv. estándar	6,22
Mínimo	5
Máximo	35

- **Escala de Felicidad Subjetiva (SHS).** Lo analizamos teniendo en cuenta las respuestas las oblación, según las cuáles, la media es de 16,7 puntos y la mediana de 17; que coincide con la moda. Por otro lado, como valor mínimo tenemos 7 y 24 como máximo. Debemos considerar que la escala consta de 4 ítems con una posible respuesta en cada uno que va de 1 hasta 7 puntos.

Tabla 7.

Factores de la SHS

	Felicidad subjetiva
Media	16,7
Mediana	17,00
Moda	17
Desv. estándar	3,35
Mínimo	7
Máximo	24

- **Programa de Afecto Positivo y Negativo forma corta (PANAS SF).** Lo analizamos teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, en las que en el PANAS + la media es de 16,83 puntos y la mediana 17; frente al PANAS - en el que a media es 13,49 y la mediana 13. Observamos como en general, ambos presentan valores muy similares con unas desviaciones estándar muy ligeras, lo que se traduce en poca variación en las respuestas de la población (se agrupan en torno a la media).

Tabla 8.

Factores del PANAS

	PANAS +	PANAS -
Media	16,83	13,49
Mediana	17,00	13,00
Moda	18	13
Desv. estándar	3,122	3,325
Mínimo	0	0
Máximo	25	25

- **Escala de Autoconcepto de Piers-Harris 2 (PH).** Este cuestionario se compone por 6 dimensiones que lo configuran en relación a la definición del autoconcepto (elementos que lo integran). Por un lado, vemos como las dimensiones con valores más elevados son: comportamiento de ajuste (con una media de 9,93 y una mediana de 10), libre de ansiedad (con media de 6,95 y mediana de 7), popularidad (con media de 6,4 y mediana de 6), estado intelectual (media de 5,84 y mediana de 6), felicidad y satisfacción (media de 2,63 y mediana de 2), y finalmente, aspecto físico y atributos (con media de 2,61 y mediana de 2). En cuanto al valor mínimo de la escala que hemos obtenido en el cuestionario es de 5 puntos, frente a los 55 puntos como máximo. Hemos considerado el Sí con un valor de 0 puntos y el No con valor de 1 punto.

En la siguiente tabla se recogen los datos de la Escala de Piers-Harris.

Tabla 9.

Factores de la Escala de Piers-Harris

	Compor						TOTAL
	tamiento de ajuste (BEH)	Estado intelectual (INT)	Aspecto físico y atributos (PHY)	Libre de ansiedad (FRE)	Popularidad (POP)	Felicidad y satisfacción (HAP)	
Media	9,93	5,84	2,61	6,95	6,40	2,63	34,36
Mediana	10,00	6,00	2,00	7,00	6,00	2,00	34,00
Moda	11	5	1	8	6	2	36
Desv. estándar	1,94	2,2	1,69	2,54	1,50	1,22	5,89
Mínimo	0	0	0	1	2	1	5
Máximo	13	12	8	13	11	8	55

5.3 Análisis inferencial

En el análisis inferencial trabajamos con los datos obtenidos a partir de las hipótesis planteadas inicialmente con el objeto de determinar si son o no aceptadas. Además de comprobar la relación entre las diferentes variables y su relación (positiva y/o negativa). Las correlaciones han resultado significativas tomando como valor de significación de $p.<.05$.

Hipótesis 1. Los niveles de ansiedad y estrés son considerablemente mayores en los estudiantes de los últimos años universitarios respecto a los de cursos inferiores.

Para comprobar esta hipótesis (H1) inicialmente debemos considerar, que hemos situado a los alumnos de 1º y 2º como estudiantes de cursos inferiores, frente a los de 3º y 4º entendiéndolos como alumnos de cursos superiores o mayores. En nuestra muestra contamos con 328 estudiantes, siendo 274 alumnos el 83,54% de los primeros cursos, frente a 54 el 16,46% que son de los últimos cursos

La prueba U de Mann-Whitney es un tipo de prueba no paramétrica que nos permite comparar dos muestras independientes; en este caso: estudiantes de primeros años, frente a los estudiantes de últimos años. Lo comparamos en relación a las variables de ansiedad (mediante la escala de Goldberg) y frente al estrés académico (con los estresores académicos recogidos en el CEAU).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas en los niveles de estrés y ansiedad que experimentan los alumnos de cursos superiores frente a los de cursos inferiores.

De hecho, podemos ver como en ninguno de los parámetros o dimensiones se nos insta a rechazar la hipótesis nula, ya que todos los valores de significación son $> 0,05$.

Lo que si podemos extraer a partir de la Tabla 10 es que esas diferencias son mayores en los niveles de ansiedad, pero sobre todo en la expresión y comunicación de ideas (EC), donde la significación es de carácter menor que en otras dimensiones (como las dificultades interpersonales o la distribución de obligaciones académicas).

Tabla 10.

Prueba U de Mann-Whitney según diferencia de cursos académicos

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de Ansiedad Goldberg es la misma entre categorías de Cursos Niveles.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,229	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de Obligaciones académicas (OA) es la misma entre categorías de Cursos Niveles.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,460	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Expediente y perspectiva de futuro (EF) es la misma entre categorías de Cursos Niveles.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,338	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de Dificultades interpersonales (DI) es la misma entre categorías de Cursos Niveles.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,782	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de Expresión y comunicación de ideas propias (EC) es la misma entre categorías de Cursos Niveles.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,058	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Por otro lado, también consideramos realizar la prueba ANOVA de forma comparativa por edad, con el objeto de observar si había diferencias significativas en torno a la edad de los estudiantes. En relación a aquellos más jóvenes frente a los más mayores.

Como resultado significativo obtuvimos que hay diferencias muy significativas según la edad en relación al PANAS- en grupos de diferentes edades ($r= 0,92$, $p< 0,05$). Así que se puede concluir atendiendo a la edad de los estudiantes cuánto más jóvenes son aparecen más efectos negativos (son más temerosos, se muestran más hostiles, molestos, avergonzados o nerviosos).

Por otro lado, tal y como observamos en la Tabla 11 otro de los valores que resultaron ser muy significativas en relación a la edad de los estudiantes son la Satisfacción con la vida ($r= 0,47$, $p< 0,05$), las Obligaciones académicas ($r= 0,42$, $p< 0,05$), el Comportamiento de ajuste ($r= 0,37$, $p< 0,05$) y el Expediente y Perspectiva de futuro ($r= 0,13$, $p< 0,05$).

Tabla 11.

ANOVA comparativo por edad

Dimensión		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ansiedad Goldberg	Inter-grupos	102,96	7	14,71		
	Intra-grupos	2034,14	321	6,34		
	TOTAL	2137,1	328		2,32	,025
Felicidad subjetiva	Inter-grupos	93,94	7	13,42		
	Intra-grupos	3588,56	321	11,18		
	TOTAL	3682,5	328		1,2	,302
Satisfacción con la vida	Inter-grupos	257,46	7	36,78		
	Intra-grupos	12438,11	321	38,75		
	TOTAL	12695,57	328		,95	,47
PANAS +	Inter-grupos	223,23	7	31,9		
	Intra-grupos	2973,24	321	9,3		
	TOTAL	3196,47	328		3,44	,001
PANAS -	Inter-grupos	29,27	7	4,2		
	Intra-grupos	3596,91	321	11,21		
	TOTAL	3626,19	328		,37	,92
Obligaciones académicas (OA)	Inter-grupos	208,9	7	29,84		
	Intra-grupos	9431,9	321	29,4		
	TOTAL	9640,88	328		1,02	,42
Expediente y perspectiva de futuro (EF)	Inter-grupos	274,43	7	39,2		
	Intra-grupos	7779,5	321	24,24		
	TOTAL	8053,9	328		1,62	,13
Dificultades interpersonales (DI)	Inter-grupos	212,95	7	30,42		
	Intra-grupos	2868,4	321	8,94		
	TOTAL	3081,32	328		3,4	,002
Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	Inter-grupos	114,39	7	16,34		
	Intra-grupos	2583,23	321	8,04		
	TOTAL	2697,62	328		2,03	,05
Comportamiento de ajuste (BEH)	Inter-grupos	28,78	7	4,11		
	Intra-grupos	1208,61	321	3,77		
	TOTAL	1237,4	328		1,09	,37
Estado intelectual (INT)	Inter-grupos	59,77	7	8,52		
	Intra-grupos	1517,36	321	4,73		
	TOTAL	1577,14	328		1,8	,09
Aspecto físico y atributos (PHY)	Inter-grupos	30,04	7	4,3		
	Intra-grupos	902,38	321	2,81		
	TOTAL	932,42	328		1,53	,16
Libre de ansiedad (FRE)	Inter-grupos	54,2	7	7,74		
	Intra-grupos	2067,92	321	6,44		
	TOTAL	2122,12	328		1,2	,3
Popularidad (POP)	Inter-grupos	32,7	7	4,67		
	Intra-grupos	706,33	321	2,2		
	TOTAL	739,04	328		2,12	,04
Felicidad y satisfacción (HAP)	Inter-grupos	23,3	7	3,33		
	Intra-grupos	461,2	321	1,44		
	TOTAL	484,5	328		2,32	,026

A pesar de estos resultados, y partiendo de nuestra hipótesis (H1), basada en las diferencias significativas sobre ansiedad y estrés académico en los estudiantes de diferentes cursos, debemos rechazar la H1 puesto que vistos los datos, no hay diferencias significativas entre los estudiantes de diversos cursos académicos.

Hipótesis 2. Hay diferencias significativas de estrés académico y ansiedad según la variable de sexo, siendo superiores en el caso de las mujeres.

En esta hipótesis (H2) partimos de la premisa de las diferencias significativas en torno al sexo frente a la ansiedad y el estrés. Por lo que hemos realizamos un análisis descriptivo y comparativo entre sexos tal y como podemos observar en las siguientes tablas.

Tabla 12.

Análisis descriptivo por sexo (hombres)

Sexo Hombres N=81	Edad actual	Ansiedad Goldberg	Obligaciones académicas (OA)	Expediente y perspectiva de futuro (EF)	Dificultades interpersonales (DI)	Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	TOTAL CEAU
Media	19,53	4,81	21,70	16,73	6,68	7,80	52,91
Desv. estándar	1,48	2,3	5,61	5,2	2,7	2,7	10,93
Mínimo	18	0	7	6	2	3	25
Máximo	23	9	33	29	14	14	75

Tabla 13.

Análisis descriptivo por sexo (mujeres)

Sexo Mujeres N= 245	Edad actual	Ansiedad Goldberg	Obligaciones académicas (OA)	Expediente y perspectiva de futuro (EF)	Dificultades interpersonales (DI)	Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	TOTAL CEAU
Media	19,14	3,65	24,8	18,38	7,85	9,26	60,29
Desv. estándar	1,39	2,58	5,12	4,81	3,14	2,83	11,79
Mínimo	18	0	13	7	3	3	34
Máximo	24	9	35	30	15	15	95

En estas tablas (Tabla 12 y Tabla 13) observamos como en general, las mujeres presentan valores de media más altos que los hombres; así como también sucede en el caso de los valores mínimos y máximos. El único parámetro en el que los hombres presentan valores más altos es en la media de ansiedad con 4,81 puntos frente a los 3,65 puntos de las mujeres.

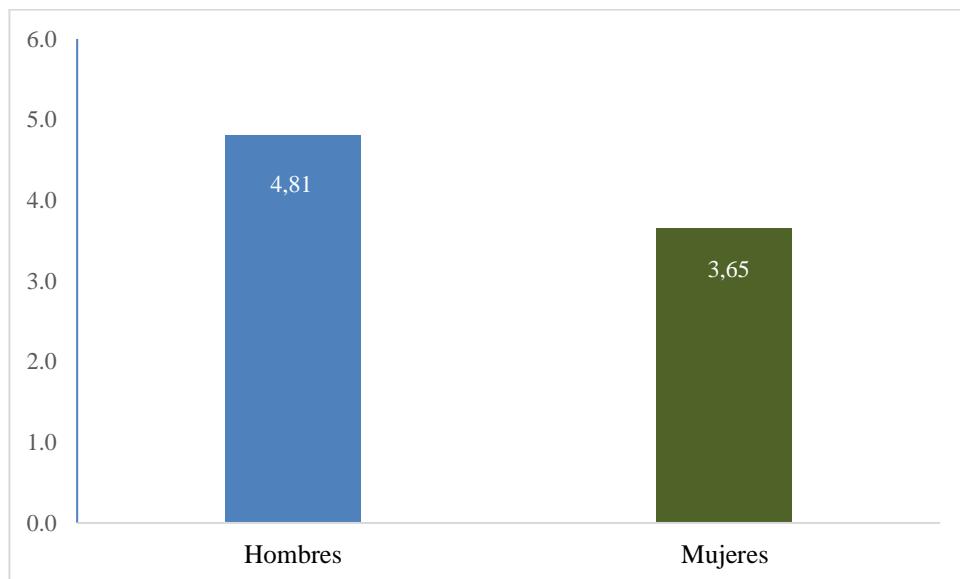


Figura 7. Comparación de ansiedad (Goldberg) según sexo

Mientras que en el caso de los estresores académicos que recoge el cuestionario del CEAU, las mujeres presentan en las cuatro dimensiones unos valores más altos. En el caso de las OA tenemos una media de 24,8 puntos en las mujeres frente a 21,7 para los hombres. En el EF 18,38 puntos frente a 16,73; en DI 7,85 frente a 6,68, y finalmente en EC con 9,26 y 7,8 puntos respectivamente.

En cuanto al total de CEAU tenemos una media para las mujeres de 60,29 puntos, mientras que para los hombres es de 52,91 puntos.

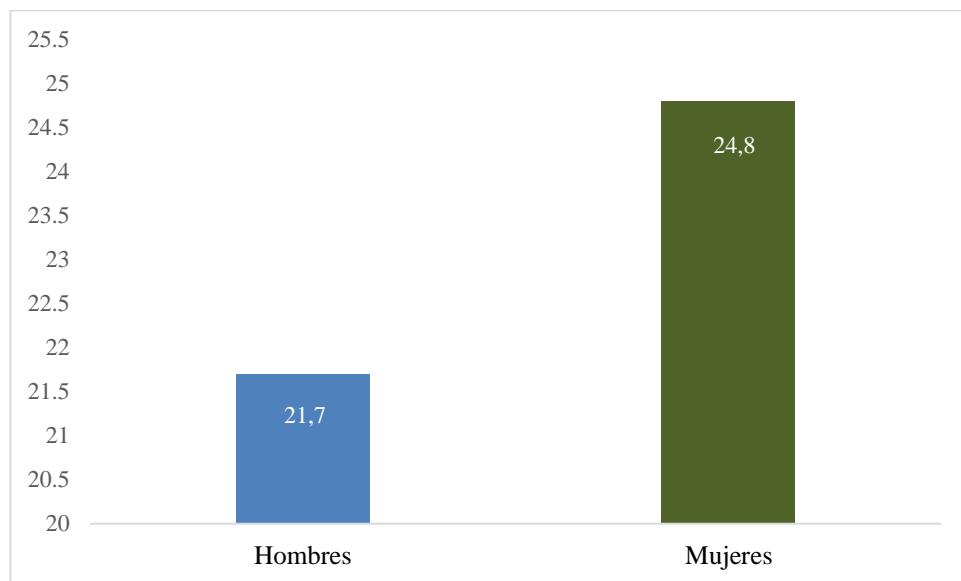


Figura 8. Comparación de obligaciones académicas (OA) según sexo

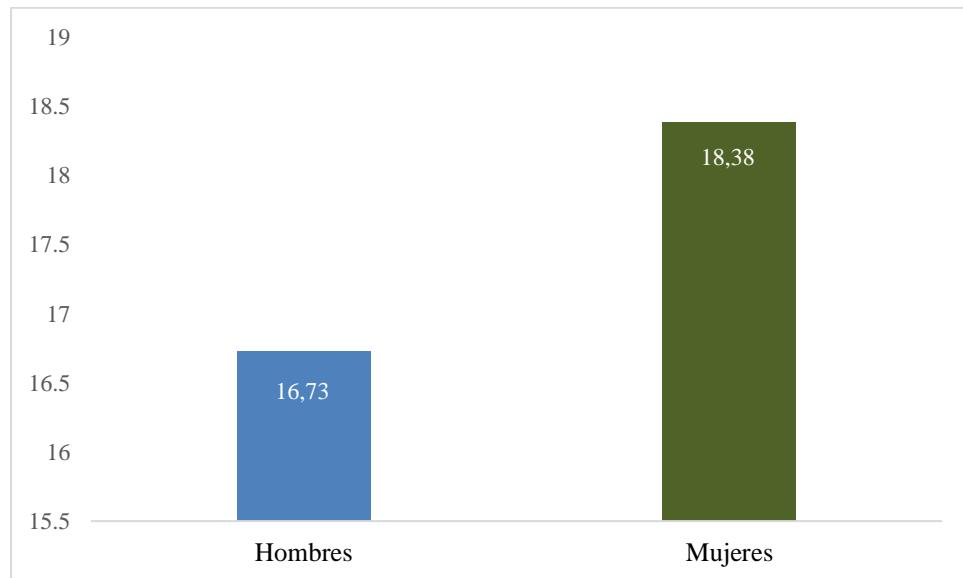


Figura 9. Comparación de expediente y perspectiva de futuro (EF) según sexo

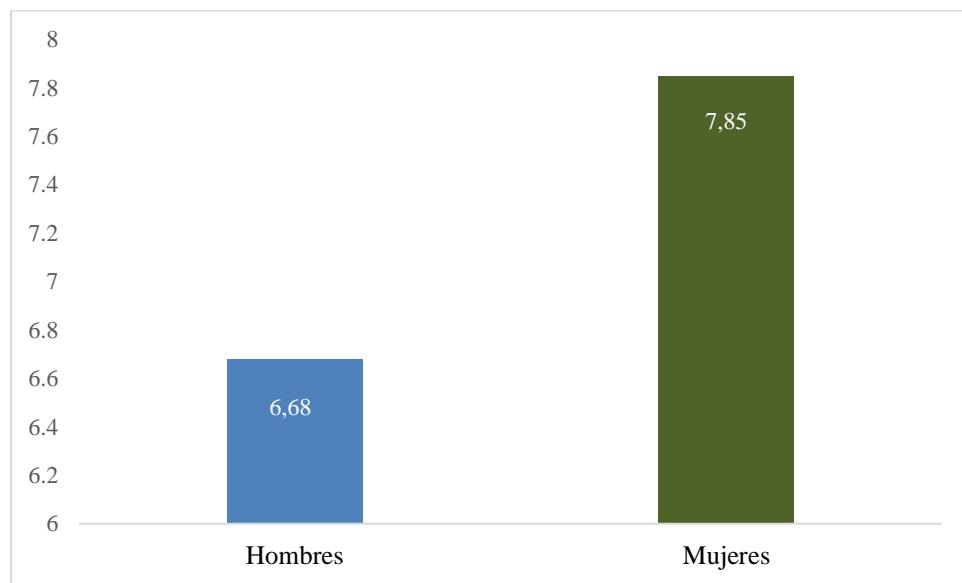


Figura 10. Comparación de dificultades interpersonales (DI) según sexo

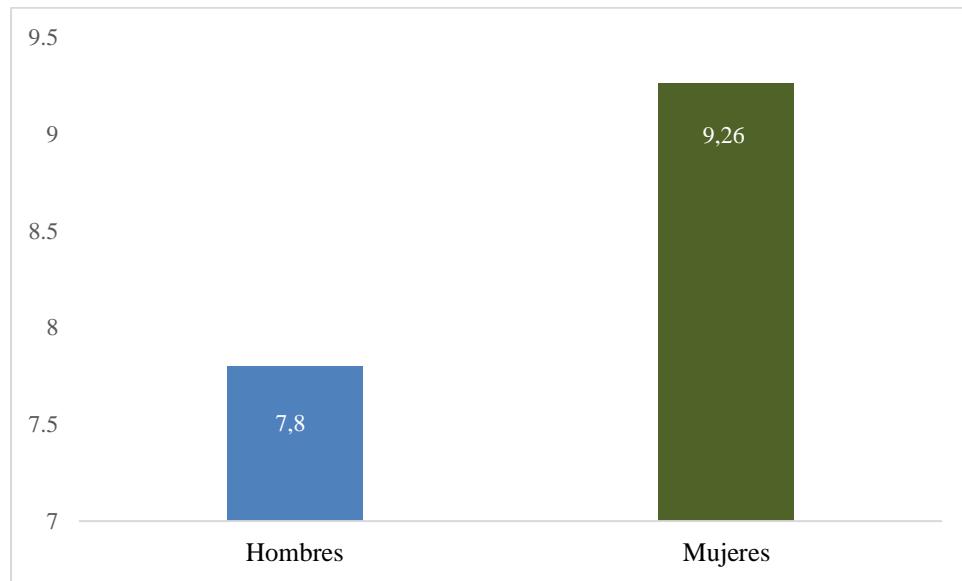


Figura 11. Comparación de expresión y comunicación de ideas (EC) según sexo

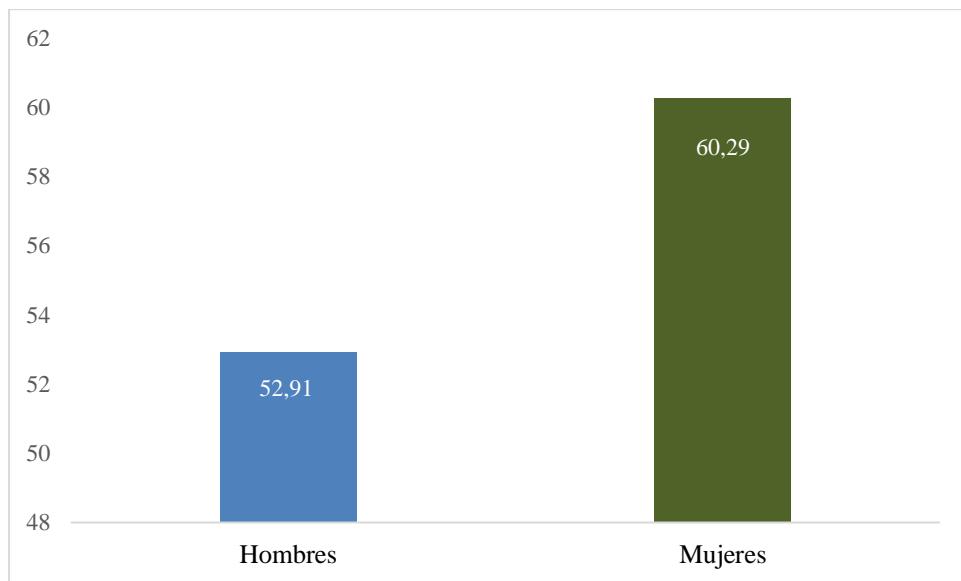


Figura 12. Comparación del conjunto del CEAU según sexo

A continuación presentamos las tablas que reflejan esos datos de forma comparativa junto a otros parámetros como la Felicidad subjetiva, la Satisfacción con la vida, el PANAS+, el PANAS - y el Piers-Harris entre hombres y mujeres. En los que vemos que los hombre presentan una media mayor de Felicidad subjetiva (17,61 puntos), Satisfacción con la vida (24,36 puntos) y PANAS + (16,86 puntos).

Tabla 14.

Análisis descriptivo por sexo (hombres)

Sexo Hombres N=81	Felicidad subjetiva	Satisfacción con la vida	PANAS +	PANAS -	Comportamiento de ajuste (BEH)	Estado intelectual (INT)	Aspecto físico (PHY)	Libre de ansiedad (FRE)	Popularidad (POP)	Felicidad y satisfacción (HAP)
Media	17,61	24,36	16,86	12,3	9,94	5,96	2,44	8,4	6,15	2,62
Desv. estándar	3,04	5,8	2,98	3,07	1,95	2,32	1,63	2,33	1,42	1,3
Mínimo	9	10	8	6	5	1	0	4	3	1
Máximo	24	35	24	19	13	11	7	13	10	7

Tabla 15.

Análisis descriptivo por sexo (mujeres)

Sexo Mujeres N= 245	Felicidad ad subjeti va	Satisfacción con la vida	PANAS +	PANAS -	Comportamiento de ajuste (BEH)	Estado intelectual (INT)	Aspecto físico (PHY)	Libre de ansiedad (FRE)	Populación ridad (POP)	Felicidad y satisfacción (HAP)
Media	16,35	24,08	16,8	13,85	9,93	5,81	2,66	6,5	6,5	2,62
Desv. estándar	3,4	6,4	3,19	3,3	1,96	2,16	1,7	2,44	1,51	1,16
Mínimo	6	0	0	0	0	0	0	1	2	1
Máximo	24	35	25	25	13	12	8	13	11	8

Por otra parte, tras realizar la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 16) podemos establecer que tanto en el caso de las 4 dimensiones que integran el CEAU, como en el cuestionario de ansiedad de Goldberg respecto al sexo, se observan diferencias significativas en todos ellos; ya que los resultados en las pruebas de hipótesis son significativas con $p. < 0,05$.

Lo que nos viene a decir, es que efectivamente hay diferencias relativas a los niveles de ansiedad, a las obligaciones académicas (OA), el expediente académico y perspectivas de futuro (EF), las dificultades interpersonales (DI) y la expresión y comunicación de ideas propias (EC) entre el grupo de los hombres y el grupo de las mujeres.

Por lo que basándonos en estos resultados, aceptamos completamente la hipótesis 2 o H2, asumiendo que hay diferencias significativas en función del sexo relativas a la ansiedad y el estrés académico.

Tabla 16.

Prueba U de Mann-Whitney según sexo

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de Ansiedad de Goldberg es la misma entre categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Obligaciones académicas (OA) es la misma entre categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Expediente y perspectiva de futuro (EF) es la misma entre categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,012	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Dificultades interpersonales (DI) es la misma entre categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,005	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de Expresión y comunicación de ideas propias (EC) es la misma entre categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Hipótesis 3. Los estudiantes con mayores niveles de estrés presentan un peor autoconcepto y bienestar emocional.

En esta hipótesis (H3) planteamos que los estudiantes con más estrés tienen peores niveles de autoconcepto (en sus dimensiones), así como peor bienestar emocional.

Partiendo de este punto, hemos realizado el análisis de correlaciones de Spearman (método de análisis no paramétrico que establece la correlación que hay entre dos variables de carácter cuantitativo), primero lo hemos hecho en base al estrés académico y el autoconcepto (Tabla 17); y en segundo lugar, en base al estrés académico y el bienestar emocional (Tabla 18). Tomando estos puntos como referencia, comentaremos los resultados más llamativos y/o significativos relativos a los mismos.

Los resultados obtenidos en el primer caso (estrés académico y autoconcepto) ponen de manifiesto que existe una correlación significativa entre la mayoría de las dimensiones del estrés académico y los componentes del autoconcepto.

Por ejemplo el cumplir con las obligaciones académicas está correlacionado negativamente con el Comportamiento de ajuste ($r = -,24^{**}$, $p < 0,05$) y Libre de ansiedad ($r = -0,29^{**}$, $p < 0,05$) es decir, que los alumnos con dificultades para cumplir con las OA presentan más problemas de comportamiento y de ansiedad. Mientras como correlación positiva tenemos que los alumnos que cumplen con las OA presentan una mejor percepción del Aspecto físico ($r = ,2^{**}$, $p < 0,05$) y están más satisfechos y felices ($r = ,14^*$, $p < 0,05$).

En cuanto al Expediente Académico y Perspectiva de Futuro sucede algo similar, ya que los alumnos presentan mayores dificultades de Comportamiento de ajuste (BEH) ($r = -,27^{**}$, $p < 0,05$) así como Estado intelectual (INT) ($r = -,14^{**}$, $p < 0,05$) y Ansiedad ($r = -,34^{**}$, $p < 0,05$).

En la dimensión de Dificultades Interpersonales (DI) apreciamos como se relacionan negativamente con el Comportamiento de Ajuste (BEH) ($r = -,15^{**}$, $p < 0,05$) y también con la Ansiedad ($r = -,28^{**}$, $p < 0,05$).

En cuanto a la Expresión y Comunicación de ideas (EC) vemos cómo afectan negativamente al Comportamiento ($r = -.21^{**}$, $p < 0,05$), al Estado Intelectual ($r = -.19^{**}$, $p < 0,05$), a la Ansiedad en gran medida ($r = -.35^{**}$, $p < 0,05$), y también, aunque en menor grado a la Popularidad ($r = -.16^{**}$, $p < 0,05$).

Por otra parte, los resultados obtenidos en el segundo supuesto (estrés académico y bienestar emocional) que podemos observar de forma gráfica en la Tabla 18, determinan que hay una correlación ligeramente significativa entre las OA y la Felicidad Subjetiva (HAP) con ($r = -.11^*$, $p < 0,05$) así como también hay una correlación significativa con el PANAS- ($r = .33^{**}$, $p < 0,05$).

Por otro lado el PANAS+ presenta una correlación con la Felicidad subjetiva ($r = .27^{**}$, $p < 0,05$) lo que indica que los alumnos con afectos positivos presentan mayores niveles de felicidad. Así como encontramos una correlación ligeramente significativa entre el PANAS+ y la Expresión y comunicación de ideas ($r = -.13^*$, $p < 0,05$).

Finalmente, en relación al PANAS- encontramos correlaciones positivas y significativas entre PANAS- y Obligaciones Académicas ($r = .33^{**}$, $p < 0,05$), Expediente y Perspectiva de Futuro ($r = .24^{**}$, $p < 0,05$), dificultades interpersonales ($r = .34^{**}$, $p < 0,05$) y expresión y Comunicación de Ideas ($r = .39^{**}$, $p < 0,05$). Por lo que los alumnos con afectos negativos presentan más problemas y/o dificultades en dichas áreas.

Como correlación negativa encontramos el PANAS- con la Felicidad Subjetiva (HAP) con una correlación significativa ($r = -.27^{**}$, $p < 0,05$) por lo que los alumnos en los que predominan los afectos negativos presentan peores niveles de felicidad.

Así que a tenor de estos datos y resultados anteriormente expuestos, podemos decir que aceptamos la hipótesis 3 o H3; asumiendo que hay diferencias significativas entre los estudiantes universitarios ya que aquellos con mayores niveles de estrés presentan un peor autoconcepto y peores niveles de bienestar emocional.

Tabla 17.

Análisis de correlaciones de Spearman en relación al estrés académico y el autoconcepto

Dimensiones	Obligaciones académicas (OA)	Expediente y perspectiva de futuro (EF)	Dificultades interpersonales (DI)	Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	Comportamiento de ajuste (BEH)	Estado intelectual (INT)	Aspecto físico y atributos (PHY)	Libre de ansiedad (FRE)	Popularidad (POP)	Felicidad y satisfacción (HAP)
Obligaciones académicas (OA)	1									
Expediente y perspectiva de futuro (EF)	,58**	1								
Dificultades interpersonales (DI)	,46**	,34**	1							
Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	,18**	,17**	,22**	1						
Comportamiento de ajuste (BEH)	-,24**	-,27**	-,15**	-,21**	1					
Estado intelectual (INT)	-,2**	-,14**	-0,09	-,19**	,54**	1				
Aspecto físico y atributos (PHY)	,2**	,21**	,15**	,18**	-,26**	-0,01	1			
Libre de ansiedad (FRE)	-,29**	-,34**	-,28**	-,35**	,41**	,25**	-,24**	1		
Popularidad (POP)	0,06	-0,09	-0,07	-,16**	,30**	,14*	0,06	,45**	1	
Felicidad y satisfacción (HAP)	,14*	0,05	0,08	0,1	-,32**	-0,1	,55**	-0,09	0,01	1

Nota: En la tabla se pueden destacar las correlaciones más altas y significativas, si es ** indica que es significativa la correlación con un 99% de confiabilidad y una significación del 0,01; en caso que aparezca * supone que es significativa la correlación con un 95% de confiabilidad y una significación del 0,05.

Tabla 18.

Análisis de correlaciones de Spearman en relación al estrés académico y bienestar emocional

Dimensiones	Obligaciones académicas (OA)	Expediente y perspectiva de futuro (EF)	Dificultades interpersonales (DI)	Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	Felicidad subjetiva (HAP)	PANAS +	PANAS -
Obligaciones académicas (OA)	1						
Expediente y perspectiva de futuro (EF)	,58**	1					
Dificultades interpersonales (DI)	,46**	,34**	1				
Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	,18**	,17**	,22**	1			
Felicidad subjetiva (HAP)	-,11*	-,14**	-0,03	-,15**	1		
PANAS +	0,1	0,09	0,08	-,13*	,27**	1	
PANAS -	,33**	,24**	,34**	,39**	-,27**	-0,03	1

Nota: En la tabla se pueden destacar las correlaciones más altas y significativas, si es ** indica que es significativa la correlación con un 99% de confiabilidad y una significación del 0,01; en caso que aparezca * supone que es significativa la correlación con un 95% de confiabilidad y una significación del 0,05.

6. DISCUSIÓN

En este apartado procederemos a comparar nuestros resultados con aquellos obtenidos por otros autores, estudios e investigaciones con una población o una temática semejante.

El principal objetivo de este estudio era “**Analizar los niveles de estrés académico, bienestar emocional y autoconcepto que presentan los estudiantes universitarios de la Universidad de Zaragoza**”. Con esta premisa como punto de referencia formulamos la Hipótesis 1 (H1), la cual, consideraba que “**Los niveles de ansiedad y estrés eran considerablemente mayores en los estudiantes de los últimos años universitarios (3º y 4º) respecto a los de cursos inferiores (1º y 2º)**”. Esta H1 se realiza a partir de la previa búsqueda bibliográfica de los artículos, ya que la misma, parecía sugerir que la ansiedad y el estrés de los estudiantes variaba conforme pasaban los años en el sistema universitario (siendo inicialmente conforme a los resultados y rendimiento académico, para cambiar en los últimos años estando más relacionados con las expectativas de futuro). Tenemos a Capdevila et al. (2020) que en su estudio realizado a estudiantes de medicina señalan el progresivo aumento del *burnout* desde 1º (con un 23% de los estudiantes) hasta llegar a 6º (con un 45%). También Estrada et al. (2021) sigue esa línea al señalar las diferencias relativas al curso académico y el estrés; asegurando que los estudiantes de cursos superiores habrían podido desarrollar algún tipo de estrategia para mitigar los efectos del estrés académico frente a los que acaban de empezar.

Calais et al. (2007) que en su estudio realizado en universitarios de periodismo, compararon el estrés entre los alumnos de primeros cursos frente a los de los últimos. Obteniendo diferencias significativas en el tipo de estrés entre estudiantes; siendo en el caso de los primeros años de tipo más físico frente al de los alumnos de los últimos años que era de tipo más psicológico, y en el que influían otros factores como la perspectiva de futuro así como las preocupaciones relativas al mundo laboral.

A pesar de esto, los resultados obtenidos en nuestra investigación, indican que no hay diferencias significativas en los niveles de ansiedad y estrés académico entre los alumnos atendiendo al curso académico; pero sí hemos obtenido diferencias

significativas en relación a la edad. Aunque de igual manera, debemos considerar que de los 328 estudiantes que componen nuestra muestra, un total de 274 alumnos el 83,54% es de los primeros cursos, frente a 54 el 16,46% que es de los últimos cursos, por lo que la diferencia entre un grupo y el otro es considerable.

La Hipótesis 2 (H2) planteaba que “*Hay diferencias significativas de estrés académico y ansiedad según la variable de sexo, siendo superiores en el caso de las mujeres*”. Atendiendo a los resultados de nuestra investigación, podemos determinar que son las mujeres quienes padecen mayores niveles de estrés académico. Estos resultados coinciden con los de Clabaugh, Duque y Fields (2021) que en su estudio realizado a 295 estudiantes universitarios en Estados Unidos obtuvieron que las mujeres percibían mayores niveles de estrés y tenían un peor afrontamiento en comparación a los hombres. Mismo resultado que el expuesto por Capdevila et al. (2020) que en su estudio realizado a 5.216 estudiantes de Medicina destacaron los niveles de las mujeres en relación a la ansiedad y depresión respecto a los hombres. También siguen esta misma línea los resultados obtenidos por Pulido et al. (2011); García Ros et al. (2012); Frontera, Jimeno, y Capabio, (2020); Sandín et al. (2020) y Estrada et al. (2021). En cuanto a los estresores académicos los estudios (García Ros et al., 2012; Castillo, Chacón y Díaz, 2016; Frontera, Jimeno y Capabio, 2020; y Estrada et al. 2021) destacan la sobrecarga académica, la falta de tiempo para realizar las actividades académicas y la realización de exámenes como principales fuentes de estrés en ambos sexos; resultados que coinciden con los obtenidos en nuestra muestra.

Sin embargo, difieren de los expuestos por Restrepo, Sánchez y Castañeda (2020) en cuyo estudio recogen que ni la sobrecarga académica, ni el tiempo limitado para hacer los trabajos representa una diferencia significativa en relación al sexo, edad, ocupación, semestre o estrato socioeconómico de los estudiantes universitarios.

Aún así, tras la revisión y los resultados obtenidos, podemos determinar que la evidencia científica en la mayoría de los estudios parece inclinarse a validar que las mujeres son quienes presentan mayores niveles de ansiedad y estrés académico; frente a los hombres con niveles inferiores.

La Hipótesis 3 (H3) partía de la premisa de que “*Los estudiantes con mayores niveles de estrés presentan un peor autoconcepto y bienestar emocional*”. Nuestros resultados confirman esta hipótesis; ya que atendiendo a los mismos, se demuestra de forma directa y significativa que los estudiantes con mayores niveles de estrés académico presentan peores niveles de autoconcepto y bienestar emocional.

En esta línea también se encuentra Martín (2007), ya que en su estudio realizado a 40 estudiantes universitarios obtuvo que el estrés académico ocasionaba diversos efectos sobre la salud de los universitarios (como ansiedad, consumo de tabaco, cafeína, alteraciones del sueño, en la ingesta de alimentos, etc.) y también sobre el bienestar y autoconcepto a nivel académico de los estudiantes; siendo su efecto más severo durante la exposición/duración del estresor. Así mismo, autores como Saleh, Camart, y Romo (2017) establecen que los universitarios con altos niveles de estrés, también presentan angustia psicológica y bajos niveles de autoestima, optimismo y autoeficacia.

Sin embargo, de la misma forma debemos destacar que no hemos encontrado muchos estudios que pongan en relación estas mismas variables (estrés académico, bienestar y autoconcepto). Pero atendiendo a la bibliografía consultada y los resultados obtenidos consideramos que la H3 se cumple.

7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- En cuanto a las **limitaciones** de nuestro estudio, en primer lugar podemos señalar la escasa literatura que hay sobre ansiedad y estrés académico en estudiantes universitarios que no pertenecen al ámbito de Ciencias de la Salud.
- Por otro lado, en relación a la metodología, es un estudio transversal, no se trata de un estudio longitudinal (con un seguimiento y evolución temporal); sino que realizamos la medición en un momento concreto.
- También debemos destacar los datos de la muestra obtenida como una limitación, ya que son mayoritariamente de alumnos de primer curso, frente a los de segundo, tercero y cuarto que no tienen tanta representación.
- Como **futuras líneas de investigación** sería interesante valorar los niveles de ansiedad y estrés de los profesores universitarios y compararlos frente a los de los alumnos (determinar si hay algún tipo de relación).
- De la misma forma también se podrían incorporar variables a la investigación relacionadas con las técnicas de relajación, el *mindfulness* o atención plena, la inteligencia emocional, la resiliencia educativa o las redes de apoyo.
- Por otra parte, se debería profundizar en las diferencias y comparar entre los diferentes grados, los estresores más prevalentes y el por qué de los mismos.
- Finalmente, sería conveniente no quedarse exclusivamente en la descripción de la problemática, sino también proponer planes de actuación y/o medidas concretas para mejorar la situación en toda la comunidad universitaria.

8. CONCLUSIONES

- Atendiendo al curso académico no se apreciaron diferencias significativas de estrés académico entre los estudiantes, cosa que sí sucedió en relación a la edad, con diferencias en las obligaciones académicas, la satisfacción con la vida, el comportamiento de ajuste y el expediente y perspectiva de futuro.
- La media de ansiedad fue similar en ambos sexos, y de hecho, fue algo superior en el caso de los hombres.
- Las mujeres son el sexo que presenta mayores niveles de estrés académico en todas las dimensiones y/o estresores analizados (obligaciones académicas, expediente y perspectiva de futuro, dificultades interpersonales y expresión, y comunicación de ideas propias).
- El estresor académico que más afecta/repercute en la salud de los universitarios es el relacionado con las Obligaciones Académicas (elaboración de trabajos, tiempo de estudio y la realización de exámenes).
- El estrés académico afecta significativamente al autoconcepto y bienestar de los estudiantes.
- Finalmente, podemos concluir que los alumnos que presentan mayores niveles de estrés académico, tienen un peor autoconcepto y un peor bienestar emocional.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Babicka , A., Wirkus, L., Stasiak, K., y Kozłowski, P. (2021). University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. *Plos One*, 16(7), e0255041. Recuperado de <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0255041>
- Berrio García, N., y Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Calais, S. L., Carrara, K., Brum, M. M., Batista, K., Yamada, J. K., y Oliveira, J. R. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 24, 69-77.
- Capdevila, P., García Abajo, J. M., Flores Funes, D., García Barbero, M., y García-Estañ, J. (2020). Prevalencia de depresión, ansiedad, burnout y empatía en estudiantes de Medicina de España. *Boletín de educación médica DocTutor. Publicada*, 3, 1-3.
- Castillo, C., Chacón, T., y Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237.
- Clabaugh, A., Duque, J.F., y Fields, L.J. (2021) Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychol.* 12:628787. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.628787/full>
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.
- De la Fuente, J., González Torres, M. C., Artuch Garde, R., Vera Martínez, M. M., Martínez-Vicente, J. M., y Peralta Sánchez, F. J. (2021). Resilience as a buffering variable between the big five components and factors and symptoms of academic stress at university. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1093. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2021.600240/full>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction Eith Life Scale, Journal of Personality Assessment. Recuperado de <https://www.uv.es/uipd/cuestionarios/accesolibre/ESV.pdf>
- Estrada Araoz, E., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N., Mamani Uchasara, H. y Zuloaga Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios

- peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. Recuperado de https://www.revistaavft.com/images/revistas/2021/avft_1_2021/16_estres_academico_estudiantes.pdf
- Frontera Provincial, N., Jimeno Sánchez, G., y Capabio Mondurrey, J. (2020). Evaluación del estrés académico y de la salud general en estudiantes de primer curso universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de Zaragoza. *Enfermería Docente*, 33-41. Recuperado de <http://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/Evaluaci%C3%B3n%20del%20estr%C3%A9s%20acad%C3%A9mico.pdf>
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., et al. (2020) Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *Plos One* 15(4): e0231924. Recuperado de <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0231924>
- García Morán, M., y Gil Lacruz, M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (19), 11-30. Recuperado de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4131.pdf>
- García Ros, R., Pérez González, F., Pérez Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- Gargurevich, R. (2010). Propiedades psicométricas de la versión internacional de la Escala de Afecto Positivo y Negativo-forma corta (I-Spanas SF) en estudiantes universitarios. *Persona*, (13), 31-42.
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D: Innovación más Desarrollo*, 9 (25).
- Guerrero, B. (2019). Estrés académico como objeto de estudio en la investigación educativa. *Visión educativa*, 94, 94-106.
- Guerrero García, G. (2017). *El estrés académico y su correlación con la ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de medicina de la ciudad de Ambato* (Tesis doctoral), Universidad Católica de Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2151/1/76573.pdf>

- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. En J. Suls (Ed). *Psychological Perspectives in the self*. Vol. 3. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Encuesta de Población Activa (EPA). Módulo sobre accidentes laborales y problemas de salud relacionados con el trabajo. Año 2020. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/epa_2020_m.pdf
- Joiner, T. E., Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L. y Marquina, G. (1997). Development and factor analytic validation of the SPANAS among women in Spain: (more) cross-cultural convergence in the structure of mood. *Journal of Personality Assessment*, 68, 600-615.
- Kalish, R. (1983). La vejez: Perspectivas sobre el Desarrollo Humano. Pirámide.
- Lobo, A., Montón, C., Pérez, M. J., Campos, R., y García, J. (1993). Escalas de ansiedad y depresión de Goldberg: una guía de entrevista eficaz para la detección de trastornos psicológicos. *Atención Primaria*, 12(6), 345-349.
- López García, D., Hernández Padilla, E., y Palacios Hernández, B. (2020). Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris 2 en escolares mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 39-53.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1006824100041.pdf>
- Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Piers, E. V. (1984). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Revised Manual. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Piers, E. V., y Herzberg, D. S. (2002). Piers-Harris 2. *Piers-Harris Childrens Self*.
- Pulido Rull, M. A., Serrano Sánchez, M. L., Valdés Cano, E., Chávez Méndez, M. T., Hidalgo Montiel, P., y Vera García, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37.
- Restrepo, J., Sánchez, O. y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14 (24), 23-47.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.

- Saleh, D., Camart, N., y Romo, L. (2017). Predictores de Estrés en Estudiantes Universitarios. *Frontiers in Psychology*, 8, 19.
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1).
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Torrades, S. (2007) Estrés y burn out: definición y prevención. *Offarm: farmacia y sociedad*, 26 (10), 104-107. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-pdf-13112896>
- Valdivieso León, L., Mangas, S. L., Tous Pallarés, J., y Espinoza Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: Educación Infantil-Primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/706/70664431007/70664431007.pdf>
- Vales, L. (2011). Psicobiología del estrés. En M.S. Leira (Ed.), *Manual de bases biológicas del comportamiento humano* (pp. 179-183). Montevideo: Universidad de la República (UCUR).
- Watson, D. L., Clark, A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

10. ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento CEICA



Departamento de Sanidad

Informe Dictamen Favorable Trabajos académicos

C.P. - C.I. PI21/526

23 de febrero de 2022

Dña. María González Hinjos, Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

CERTIFICA

1º. Que el CEIC Aragón (CEICA) en su reunión del día 23/02/2022, Acta Nº 04/2022 ha evaluado la propuesta del Trabajo:

Título: Estrés académico y bienestar emocional en los estudiantes universitarios de la Universidad de Zaragoza.

Alumna: Mª Belén Jordán Sabater

Tutor: Carlos Salavera Bordas

Versión protocolo: v2

Versión encuesta: v2

2º. Considera que

- El proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.
- El Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, el adecuado tratamiento de los datos en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización.

3º. Por lo que este CEIC emite **DICTAMEN FAVORABLE a la realización del proyecto.**

Lo que firmo en Zaragoza

GONZALEZ
HINJOS MARIA -
DNI 03857456B

Firmado digitalmente por
GONZALEZ HINJOS MARIA -
DNI 03857456B
Fecha: 2022.02.24 15:34:40
+01'00"

Maria González Hinjos
Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

ANEXO 2: Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU)

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

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Nivel Medio	Bastante	Mucho

1. Realización de exámenes	1	2	3	4	5
2. Exposición de trabajos en clase	1	2	3	4	5
3. Intervenir en el aula (responder o realizar preguntas)	1	2	3	4	5
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas, etc.)	1	2	3	4	5
5. Sobrecarga académica (tener muchos exámenes y trabajos obligatorios)	1	2	3	4	5
6. Masificación de las aulas	1	2	3	4	5
7. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas	1	2	3	4	5
8. Competitividad entre compañeros	1	2	3	4	5
9. Realizar trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas	1	2	3	4	5
10. La tarea de estudiar	1	2	3	4	5
11. Trabajar en grupo	1	2	3	4	5
12. Problemas o conflictos con los profesores	1	2	3	4	5
13. Problemas o conflictos con los compañeros	1	2	3	4	5
14. Poder asistir a todas las clases	1	2	3	4	5
15. Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones académicas	1	2	3	4	5
16. Obtener notas elevadas en las distintas materias	1	2	3	4	5
17. Perspectivas profesionales futuras	1	2	3	4	5
18. Elección de asignaturas en los próximos cursos	1	2	3	4	5
19. Conseguir o mantener una beca para estudiar	1	2	3	4	5
20. Acabar los estudios en los plazos estipulados	1	2	3	4	5
21. Presión familiar por obtener los resultados académicos adecuados	1	2	3	4	5

ANEXO 3: Cuestionario de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG)

Lea atentamente cada frase y responda SI o NO si has presentado algunos de los síntomas que se citan (conteste una sola opción, la más frecuente en los últimos días).

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Nivel Medio	Bastante	Mucho

1. ¿Se ha sentido muy excitado, nervioso o en tensión?	1	2	3	4	5
2. ¿Ha estado muy preocupado por algo?	1	2	3	4	5
3. ¿Se ha sentido muy irritable?	1	2	3	4	5
4. ¿Ha tenido dificultad para relajarse?	1	2	3	4	5
5. ¿Ha dormido mal, ha tenido dificultades para dormir?	1	2	3	4	5
6. ¿Ha tenido dolores de cabeza o de nuca?	1	2	3	4	5
7. ¿Ha tenido alguno de los siguientes síntomas: temblores, hormigueos, mareos, sudores, diarrea?	1	2	3	4	5
8. ¿Ha estado preocupado por su salud?	1	2	3	4	5
9. ¿Ha tenido alguna dificultad para conciliar el sueño, para quedarse dormido?	1	2	3	4	5

*Sub-escala de ansiedad

ANEXO 4: Escala de Satisfacción con la vida (SWLS)

A continuación se presentan cinco afirmaciones con las que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la siguiente escala de 1 a 7, indica tu situación escogiendo el número más apropiado. Por favor responde a las preguntas sinceramente.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal	1	2	3	4	5	6	7
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida	1	2	3	4	5	6	7
5. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 5: Escala de Felicidad Subjetiva

Por favor, para cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marca el número del 1 al 7 que crees que mejor te describe.

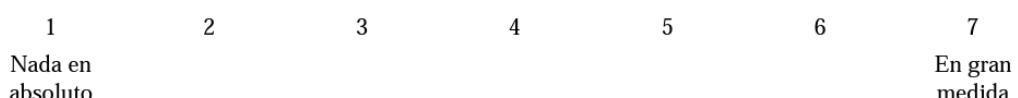
1. En general, me considero:



2. Comparado con la mayoría de la gente que me rodea, me considero:



3. Algunas personas suelen ser muy felices. Disfrutan la vida a pesar de lo que ocurra, afrontando la mayoría de las cosas. ¿En qué medida te consideras una persona así?



4. Algunas personas suelen ser muy poco felices. Aunque no están deprimidas, no parecen tan felices como ellas quisieran. ¿En qué medida te consideras una persona así?



ANEXO 6: Programa de Afecto Positivo y Negativo-forma corta (PANAS SF)

A continuación presentamos varias palabras que describen diferentes sentimientos y emociones. Lee cada una de ellas y marca la frecuencia con la que experimentas estas emociones o sentimientos. Por ejemplo, selecciona 1 si "Nunca" experimentas un sentimiento o emoción, y selecciona 5 si lo haces "Siempre".

1	2	3	4	5
Nunca	Poco	Alguna vez	Bastante	Siempre

1. Molesto (a)	1	2	3	4	5
2. Hostil	1	2	3	4	5
3. Alerta	1	2	3	4	5
4. Avergonzado (a)	1	2	3	4	5
5. Inspirado (a)	1	2	3	4	5
6. Nervioso (a)	1	2	3	4	5
7. Decidido (a)	1	2	3	4	5
8. Atento (a)	1	2	3	4	5
9. Temeroso (a)	1	2	3	4	5
10. Activo (a)	1	2	3	4	5