Universidad de Huelva

Departamento de Enfermería

Estrés percibido por el alumnado de nuevo ingreso al Grado en Enfermería

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Rosa María Pérez Contreras

Fecha de lectura: 27 de octubre de 2015

Bajo la dirección de los doctores:

Ana Barquero González

Luis Miguel Pascual Orts

Juan Diego González Sanz

Huelva, 2015

CC BY NC ND

ESTRÉS PERCIBIDO POR EL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO AL GRADO EN ENFERMERÍA

ROSA Mª PÉREZ CONTRERAS

Año 2015
DEPARTAMENTO DE ENFERMERÍA
UNIVERSIDAD DE HUELVA

Directores:

Dra. Ana Barquero González

Dr. Luis Miguel Pascual Orts

Dr. Juan Diego González Sanz

Universidad de Huelva

Departamento de Enfermería

ESTRÉS PERCIBIDO POR EL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO AL GRADO EN ENFERMERÍA

Memoria para optar al grado de Doctor presentada por:

Rosa Mª Pérez Contreras

Bajo la dirección de los doctores:

Dra. Ana Barquero González

Dr. Luis Miguel Pascual Orts

Dr. Juan Diego González Sanz

Huelva, 2015

AGRADECIMIENTOS

Empezar agradeciendo a mi directora, la Dra. Ana Barquero González, por su atención, tiempo y dedicación, por su orientación y guía, por recibirme siempre con una sonrisa y palabras de apoyo, y sobre todo, por ser una fuente de inspiración y un ejemplo a seguir, no solo como profesional, sino también como persona.

A mis codirectores, Dr. Luis Miguel Pascual y Dr. Juan Diego González, por su atención y dedicación, por sus sugerencias y apoyo, y por haber querido poner su granito de arena en este proyecto de manera incondicional.

No quiero pasar sin dar las gracias a todos mis familiares y amigos, por sus palabras de ánimo y apoyo en los momentos más duros.

Y por último agradecer a mis padres, Manuel y Socorro, y a mi hermana, Begoña, por confiar en mí más que yo misma, porque sin su ayuda, esfuerzo, apoyo, cariño y dedicación, nada de esto hubiera sido posible, y sobre todo porque sin ellos, hoy no sería la persona que soy ni la profesional que quiero llegar a ser.

Gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **9**

1. MARCO CONCEPTUAL **14**
1.1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE ESTRÉS 16
1.1.1. El estrés 16
1.1.2. Definición de estrés 16
1.1.3. Modelos y tipos de estrés 20
1.1.4. Factores de estrés 22
1.1.5. Repercusiones del estrés en la salud 23
1.2. EL ESTRÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 26
1.2.1. El estrés en el ámbito universitario 26
1.2.2. Concepto de estrés académico 27
1.2.3. Estresores académicos 29
1.2.4. La influencia del estrés en el rendimiento académico 31
1.3. ESTRÉS EN EL ALUMNADO DE ENFERMERÍA 33
1.3.1. El estrés en el alumnado de enfermería 33
1.3.2. Características de la carrera de enfermería 34
1.3.3. Abandono de estudios del alumnado de enfermería 36
1.3.4. Estrategias y alternativas para el estrés en universitarios 38
1.4. MARCO SOCIO-EDUCATIVO 40
1.4.1. La universidad 40
1.4.2. El Grado en Enfermería en las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla) 41
1.4.3. Sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes en las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla) 43
1.4.4. Importancia social y científico-profesional del título de Grado en Enfermería 48
1.4.5. Demanda del título de Grado en Enfermería 50
1.5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN 51
1.5.1. Antecedentes de estrés en el alumnado de enfermería de nueva incorporación 51

2. JUSTIFICACIÓN **59**

3. OBJETIVOS **62**
3.1. OBJETIVO GENERAL 64
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 64

4. DISEÑO METODOLÓGICO **65**
4.1. DISEÑO 67
4.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO 67
4.3. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES 68
4.4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS 70
4.5. PROCEDIMIENTO 73
4.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS 74
4.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS 75

5. RESULTADOS **77**
5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 79

6. DISCUSIÓN **149**

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA **159**
7.1. CONCLUSIONES 161
7.2. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS 164
7.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 165

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **166**

ANEXOS **180**
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS **207**

INTRODUCCIÓN

La creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus propósitos de mejora en la calidad y funcionamiento de la Educación Superior europea, han supuesto un cambio y un gran reto para las universidades europeas, y claro está, también para las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla).

Durante el curso 2009/2010, gran parte de las titulaciones universitarias españolas ya estaban adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), siendo el Grado en Enfermería de estas universidades parte de ellas.

Conocer el contexto en el que se sumergen los estudiantes noveles del Grado en Enfermería, es la clave para poder predecir su posible evolución y desarrollo dentro del Sistema de Educación Superior.

El cambio en la vida de los estudiantes que ingresan por primera vez en el contexto universitario es tan grande que a veces les puede suponer estrés debido a las diferencias de metodologías educativas y niveles de exigencia que existen entre las enseñanzas primaria y secundaria en comparación con la universitaria. El alumnado novel necesita llevar a cabo un proceso de adaptación, ligado a grandes cambios únicos y novedosos en su recién estrenada realidad social, educativa y personal. Nuevos proyectos y situaciones, trabajos y cargas académicas, supondrán la adaptación de la entrada a la universidad. Algunos abandonarán por primera vez el domicilio familiar, deberán alejarse de sus amigos de siempre, tendrán nuevos profesores, conocerán diferentes compañeros, desempeñarán nuevos roles, etc. Así pues, podemos decir que los estudiantes de primer año se encuentran en un proceso de transición en dos aspectos, el personal, ya que dejan atrás una época de su vida, y el educativo al pasar de la educación secundaria a la universidad.

Teniendo al alumnado como centro de la tarea de enseñanza–aprendizaje y uniendo a esto las situaciones de cambios por la que el sistema educativo está sujeto en estos tiempos, a raíz no solo de la convergencia al EEES, sino también a la actual crisis económica que atraviesa nuestro país, y todo lo que conlleva (recortes en becas, aumento en el nivel de costes de matrícula, necesidad de superar un mayor número de créditos, etc.), podemos considerar importante conocer cuál es la situación de estrés que perciben dichos alumnos así como sus factores más determinantes. Esto servirá como base para abordar lo más adecuadamente posible la tarea docente, mejorar la garantía de calidad de la enseñanza y claro está, para obtener una mayor información en torno a este problema y sus consecuencias.

Como el contexto universitario se estructura en torno al desarrollo de la auto- responsabilidad y el nuevo aprendizaje, proporciona un entorno ideal para la promoción de la salud mental. Enseñar a los estudiantes el ajuste psicosocial y habilidades de manejo del estrés puede ayudar a hacer frente a las tensiones que

enfrentan comúnmente en la universidad, así como a prevenir problemas posteriores (Colleen, Conley, Travers y Bryant, 2013). En suma, la transición a la universidad ofrece una oportunidad única para promover las fortalezas psicosociales y habilidades que pueden trazar una trayectoria hacia el bienestar de toda la vida y el éxito (Salmela-Aro, Aunola y Nurmi, 2008).

Este trabajo está dividido en cinco partes principales, marco conceptual, diseño metodológico, resultados, discusión general y conclusiones. La primera presenta la fundamentación teórica del estrés en el contexto universitario en general, así como en el Grado de Enfermería en particular, está formada por cinco epígrafes que recorren el desarrollo conceptual del estrés, pasando por los distintos modelos y concepciones teóricas del estrés, su repercusión en la salud de los estudiantes de enfermería y las estrategias de afrontamiento con la que cuentan. Posteriormente, profundizaremos en la realidad del estrés en el alumnado de enfermería, con especial referencia al contexto de las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla).

En el primer epígrafe, comenzamos con un recorrido histórico del estrés que parte desde los antecedentes de los diferentes modelos y teorías que existen hasta el momento. Acaba con un análisis conceptual de los factores y fuentes de estrés y de la repercusión de las mismas en la salud.

En el segundo epígrafe se muestran los principios del estrés en el ámbito universitario, pasando por la conceptualización del estrés académico. Para finalizar, se abordan los principales estresores en el contexto universitario, atendiendo a la influencia que estos ejercen en el rendimiento académico de los estudiantes.

En el tercero, analizamos el desarrollo del estrés en el alumnado de enfermería. Para ello, comenzamos por la descripción de los programas de estudio de enfermería y los factores que influyen en el abandono de la carrera. Posteriormente, presentamos las estrategias y alternativas para el estrés con las que cuentan los estudiantes universitarios.

En el cuarto, comenzamos a describir las necesidades que demanda la sociedad actual y las exigencias planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se realizará un recorrido histórico en el desarrollo de los programas de estudio de la titulación de enfermería, desde sus inicios hasta la actualidad, centrándonos finalmente en el ámbito de las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla). Posteriormente, analizaremos los distintos sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes en dichas universidades. Como conclusión, nos centraremos en la importancia social y científico-profesional del título de Grado en Enfermería, así como en la demanda de este título universitario.

En el quinto, realizaremos un recorrido por los antecedentes de estrés en el alumnado de enfermería de nueva incorporación, pasando por la descripción de los estresores más comunes en este colectivo, la repercusión del estrés en su salud y en su futura práctica profesional, hasta llegar al análisis de los métodos y estrategias de orientación y tutoría con los que cuentan para llevar a cabo un manejo óptimo del estrés.

Tras esto, procedemos a presentar las razones por las que hemos realizado este estudio, es decir, la justificación del mismo, seguido de la descripción de los objetivos.

La segunda parte, presenta el eje de nuestra investigación, engloba desde el diseño y procedimiento de la investigación hasta las consideraciones éticas.

La terceraparte analiza los principales resultados que hemos obtenido, organizados para dar respuesta a los objetivos planteados.

La cuartaparte muestra la interpretación y discusión de los datos obtenidos a través de la investigación.

En la última parte, la quinta, se extraen las conclusiones fundamentales, las propuestas de posibles líneas de investigación (que pueden llevarse a cabo para mejorar el desarrollo de sistemas y estrategias de afrontamiento al estrés en los estudiantes noveles del Grado en Enfermería) y las limitaciones del estudio.

1. MARCO CONCEPTUAL

1.1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE ESTRÉS

1.1.1. El estrés

El término estrés se ha convertido en un vocablo habitual en la actualidad, siendo un fenómeno cada vez más importante en la sociedad moderna y prácticamente en todos los grupos poblacionales se está produciendo un aumento del estrés (Fernández Martínez, 2009).

1.1.2. Definición de estrés

La palabra "Estrés" deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión. Esta palabra se utilizó por primera vez en el siglo XIV y a partir de entonces se empleó en diferentes textos en inglés como *stress*, *stresse*, *strest* y *straisse* (García Guerrero, 2011).

El concepto actual de estrés se remonta a la década de 1930, cuando Hans Selye, observó que todos los enfermos a quienes estudiaba. Presentaban síntomas comunes y generales, con independencia del tipo de enfermedad que padecieran. Algunos de estos síntomas eran: cansancio, pérdida del apetito, bajada de peso, astenia, etc. Este hecho, llamo la atención de Selye y termino llamándolo el "Síndrome de estar enfermo". Posteriormente, Selye elaboró un modelo de estrés múltiple, donde incluía la respuesta fisiológica del organismo ente situaciones generadoras de estrés y sus consecuencias, el cual denominó "Síndrome General de Adaptación", comprendiendo tres fases consecutivas: "Reacción de alarma", "Fase de resistencia" y por último "Fase de agotamiento" (Sandi y Calés, 2000).

Estas fases consisten en:

- *Fase de alarma:* cuando nos encontramos ante una situación de "riesgo" o "amenaza", se activan en nuestro organismo una serie de glándulas en el hipotálamo, la hipófisis y en las glándulas suprarrenales, con el objetivo de que el organismo se ponga en alerta. De este modo, el cerebro produce los llamados "factores

liberadores", sustancias específicas que actúan como meros mensajeros para poder producir cortisona y corticoides.

Con la producción de estas hormonas, el organismo va a sufrir un aumento en las funciones fisiológicas y en las constantes vitales del individuo, como el aumento de la respiración y la frecuencia cardiaca, así como en la velocidad del metabolismo.

- *Fase de resistencia*: es la fase de adaptación progresiva, que se da cuando el organismo está sometido de manera prolongada al "riesgo" o "amenaza". Por tanto, durante esta fase suele llevarse a cabo la homeostasis entre el medio interno y el medio externo de la persona. Algunos síntomas que suelen aparecer son: dolores musculares y de cabeza, insomnio, así como irritabilidad, inseguridad, dificultades en la concentración y la memoria, etc. De la capacidad de resistencia del organismo depende que la persona avance o no a la siguiente fase.
- *Fase de agotamiento:* sucede cuando la situación generadora de estrés se prolonga de forma continuada y reiterativa, haciendo que el organismo termine agotándose. Es en esta fase donde puede darse la aparición de enfermedades psicosomáticas, como migrañas, hipertensión, alteraciones dermatológicas, trastornos gastrointestinales, etc.

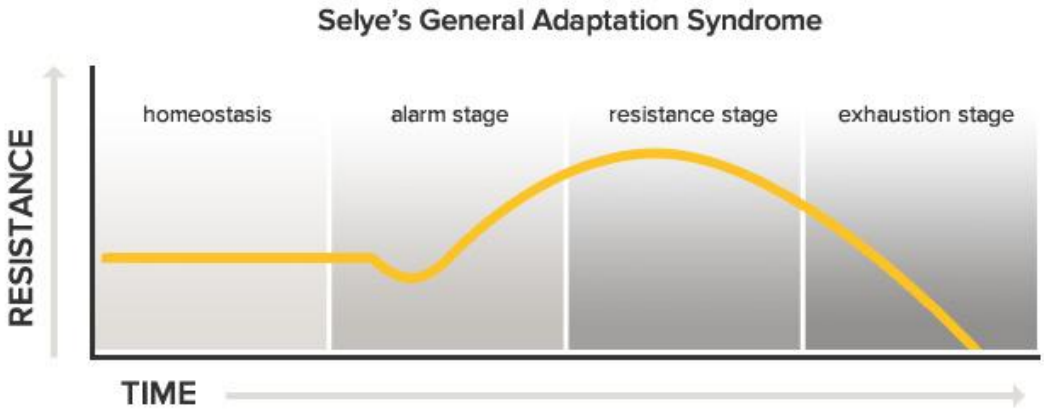

Figura 1. Fases del "Síndrome general de adaptación" de Hans Selye (tomada de http://www.integrativepro.com/Resources/Integrative-Blog/2014/General-Adaptation-Syndrome-Stages)

Así, Hans Selye definió el estrés ante la Organización Mundial de la Salud (OMS) como:

> *"la respuesta no especifica del organismo a cualquier demanda del exterior*" (Serón Cabezas, 2006).

Sin embargo, y a pesar de las múltiples investigaciones que se han venido desarrollando en las últimas décadas sobre el estrés, su definición es compleja y controvertida y no hay ninguna debidamente objetiva ni reconocida de forma universal (García Guerrero, 2011).

Por un lado, según las indicaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el estrés puede definirse como *"el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción"*. Si consultamos el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se define el estrés como: *"tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves".*

Por otra parte, Inga Espinoza (2008) refiere que, según la literatura científica, el estrés implica cualquier factor que actúe internamente o externamente al cual se hace difícil adaptarse y que induce un aumento en el esfuerzo por parte de la persona para mantener un estado de equilibrio dentro de ella misma y con su ambiente externo.

Así, en general el estrés puede definirse desde diversos y múltiples enfoques como pueden ser:

- Desde la biología, como toda situación que altere el equilibrio homeostático (Dvorkin, 1998).
- Desde lo cognitivo-emocional, como estímulo sobre las redes neuronales que favorece una interpretación, una respuesta autónoma y una conducta (Carulla, 2004).
- Desde lo psicológico, como la incapacidad del sujeto para hacer frente a un situación problemática (Pinel, 2007).

La incorporación en la investigación de los aspectos sociales y psicológicos ocurrió con posterioridad. Rahe y Holmes por un lado y Lazarus, por otro, son prestigiosos exponentes de tales corrientes en el estudio del estrés, ampliando su óptica a planos humanos, al intervenir la evaluación de la persona sobre el suceso y sus posibilidades de afrontarlo (Inga Espinoza, 2008).

Podemos evidenciar, como afirman Grasses y Rigo (2010), que en todo este proceso intervienen diferencias individuales como la personalidad o el sexo, así como las estrategias de afrontamiento y el apoyo social de las que disponga cada persona. Es decir, no todas las personas respondemos del mismo modo a determinados sucesos y situaciones, por tanto, lo que hace que un estímulo genere respuesta de estrés depende en cierto grado de las características de la persona expuesta al mismo.

De este modo, son tantos los ámbitos en los que puede aparecer el estrés, que poco a poco han ido aumentando las investigaciones en los diferentes ámbitos en los que puede desencadenarse. Entre ellos se encuentra, el educativo.

> *"Los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente del estrés (…), en ese sentido se puede hablar del estrés amoroso y marital, del estrés sexual, del estrés familiar, del estrés por duelo, del estrés médico, del estrés ocupacional, del estrés académico, del estrés militar y del estrés por tortura y encarcelamiento"* (Barraza, 2005).

Por otra parte, Berrido García y Mazo Zea señalan que:

> *"Asimismo hay otra perspectiva, que se centra en la calidad o naturaleza del estrés, distinguiendo si es negativo, denominado distrés, o positivo, denominado eustrés. Cuando las respuestas a los estímulos estresores se realizan en armonía, respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del sujeto, son adecuadas en relación con la demanda y se consume biológica y físicamente la energía dispuesta por el sistema general de adaptación, se habla de eustrés. Inversamente, cuando las respuestas han sido insuficientes o exageradas en relación con la demanda, ya sea en el nivel biológico, físico o psicológico, y no se consume la energía mencionada, entonces se produce distrés"*(Berrido García y Mazo Zea, 2011).

Podemos decir pues, que el estrés es un problema al que se presta una atención cada vez más creciente, ya que como indican Caldera, Pulido y Martínez:

> "*uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés*" (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Es un término complejo y a la vez de uso común en la sociedad actual, no existiendo aún consenso en su definición, ya que se puede abordar indistintamente como estímulo, como respuesta o como consecuencia (García Guerrero, 2011).

1.1.3. Modelos y tipos de estrés

En lo referente a los diferentes tipos de estrés, Berrido García y Mazo Zea mencionan lo siguiente:

> *"Las orientaciones sobre el estrés focalizado en la respuesta, propuesto por Selye, el estrés centrado en el estímulo, formulado por Holmes y Rahe, y el estrés basado en la valoración cognitiva, planteado por Lazarus, han marcado el desarrollo de la teoría general del estrés y de su aplicación al campo psicopatológico"* (Berrido García y Mazo Zea, 2011).

Anteriormente, observamos que el estrés puede abordarse indistintamente como estímulo, como respuesta o como consecuencia (Tabla 1). Cada una de estas concepciones, forman parte de distintas teorías o modelos explicativos del estrés. A continuación, nos centramos un poco en cada una de ellas:

- *Teorías basadas en la respuesta*

Como hemos mencionado anteriormente, la teoría que expuso Selye concibe al estrés como una respuesta no específica del organismo, ante las demandas que se le presentan. Para él no existe una causa particular a la hora de desarrollar estrés. El factor desencadenante del estrés (estresor), afecta al equilibrio del organismo y puede ser un estímulo de índole física, así como psicológica, cognitiva o emocional. Defiende que el estrés es una reacción adaptativa, siempre que no se prolongue lo suficiente como para agotar al organismo.

- *Teorías basadas en el estímulo*

Los autores que más han desarrollado esta orientación son Holmes y Rahe, los cuales interpretan el estrés de acuerdo a las características que se asocian con los

estímulos ambientales. Por tanto, estas teorías se diferencian de las centradas en la respuesta en que localizan el estrés en el exterior del individuo, y no dentro del mismo. Así, se centran en el ámbito psicosocial de la persona y defienden que existen diferencias individuales a la hora de afrontar una situación de estrés.

- *Teorías basadas en la interacción*

El autor por excelencia en estas teorías en Richard Lazarus, el cual argumenta que los factores psicológicos de la persona actúan como mediadores entre los estímulos de estrés y la respuesta. En estas teorías la persona adquiere un rol activo en la aparición o no del estrés. Así pues, este autor vincula el estrés con las relaciones entre la persona y su entorno.

> *"La evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante"* (Lazarus y Folkman, 1986).

Así, la evaluación aparece como un elemento de mediación cognitiva entre las reacciones de estrés y los estímulos estresantes. De este modo, Lazarus propone tres tipos de evaluación: *evaluación primaria* (aparece cuando nos encontramos con cualquier demanda); *evaluación secundaria* (valoración de recursos de afrontamiento); y *reevaluación* (feedback) (Berrido García y Mazo Zea, 2011).

Modelo	Definición	Clave
Estrés como estímulo	Acontecimientos ambientales o condiciones crónicas que objetivamente amenazan a la salud física y/o psicológica o al bienestar de los individuos de una particular edad y en una particular sociedad (Grant et al., 2003)	Objetividad, medición cuantitativa de los estresores
Estrés como respuesta	Respuesta no específica del cuerpo ante cualquier demanda que requiere de adaptación(Selye, 1976)	Cambios fisiológicos y psicológicos
Estrés como interacción estímulo-respuesta	Estrés psicológico implica una particular relación entre persona y el medio que es evaluado como agotador o que la excede sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984/1986)	Evaluación subjetiva por autoinformes

Tabla 1. Concepciones teóricas sobre el estrés. García Guerrero (2011).

1.1.4. Factores de estrés

Como hemos comentado anteriormente, el estrés afecta a cada persona de manera distinta, ya que se requiere tanto de la situación estresante como de una persona vulnerable para generar la reacción de estrés (Lazarus, 2000). Cada persona tiene un patrón psicológico que la hace reaccionar de forma diferente, es decir, cada uno de nosotros somos únicos, diferentes a los demás y por lo tanto actuamos y nos manifestamos de forma distinta (García Guerrero, 2011).

El estrés es considerado como un conjunto de reacciones que el individuo desarrolla frente a una situación, donde aparece un estímulo que exige un esfuerzo de adaptación, de modo que un factor estresante es aquel estímulo que va a provocar un estado de cambio en el individuo. Entre estos factores tenemos: biológicos, psicológicos y socioculturales (Serón Cabezas, 2006).

- Factores biológicos: como edad, sexo, enfermedades, etc.
- Factores psicológicos: inseguridad, baja autoestima, desmotivación, dificultades en la concentración y memoria, etc.

- Factores socioculturales: responsabilidades económicas, conflictos personales, preparación académica, cambio de hábitos, etc.

Así, Serón Cabezas defiende que:

"la capacidad estresante de estos factores está determinada por una parte, por la valoración subjetiva que realiza la propia persona en función de su nivel individual de tolerancia a los estímulos estresores, y por otra parte, por la intensidad o grado de tensión bajo la que deba funcionar" (Serón Cabezas, 2006).

Todos aprendemos nuestras pautas de conducta dentro de lo que podríamos denominar como factor psicosocial primario en cuanto a la influencia de la familia en el aprendizaje de una persona. Nuestras creencias, gustos, conductas y formas de afrontar las diferentes situaciones de la vida, vienen determinados por la íntima relación que mantenemos con nuestro contexto familiar. Si bien, no podemos olvidar que los valores y conductas de una familia estarán influenciados por factores socioeconómicos, socioculturales y sociopolíticos, los cuales van a incidir en la dinámica y pautas de comportamiento de los diferentes integrantes de la familia. Así pues, la manera en que afrontemos las situaciones generadoras de estrés van estar influenciadas por el ámbito familiar, el laboral, el académico, y por las responsabilidades de los mismos. Por tanto, la afectación en nuestro organismo de estos factores estresantes va a depender en mayor o menor medida de: edad, estado físico, hábitos, antecedentes patológicos, experiencias previas con el estrés, conductas de afrontamiento, etc.

1.1.5. Repercusiones del estrés en la salud

El término salud ha evolucionado, contemplando variables relacionadas no solo con el bienestar físico de las personas, sino también con el bienestar mental y psicosocial de las mismas. Una de estas variables es el estrés, el cual se ha considerado como un factor importante en la aparición de efectos negativos en la salud física y mental.

Para cualquier persona, el cambio de ambiente o contexto genera, de manera habitual, estrés, pudiendo llegar a afectar a la propia salud del individuo. En situaciones normales de interacción con el entorno, los mecanismos psicológicos, neuronales y endocrinos de regulación interna contrarrestan los cambios del medio interno inducidos por modificaciones externas. Sin embargo, cuando estas alteraciones superan las capacidades de adaptación y defensa del organismo, bien sea por su intensidad o por su duración, el estado de funcionamiento idóneo no puede mantenerse, favoreciéndose el desarrollo de procesos patológicos (García Guerrero, 2011).

Así, Romero Martín, destaca en relación a los cambios en la salud de los estudiantes sometidos a estrés académico, que:

> *"dentro de los efectos físicos se han señalado el agotamiento físico, especialmente al levantarse o al final de la jornada y los trastornos del sueño. Dentro de los efectos psicológicos, las emociones negativas y los pensamientos negativos sobre uno mismo. Dentro de los efectos conductuales se han descrito ciertos hábitos nocivos para la salud (...) depresión y preocupación, el malestar general, los cambios en el autoconcepto y la autoestima, en las relaciones interpersonales, los síntomas de burnout y de enfermedad física, la demanda de asistencia médica y psicológica, el consumo de fármacos y de drogas, etc."* (Romero Martín, 2009).

Por otro lado, Hernández, Pozo y Polo (1994), informan que los jóvenes, durante su estancia académica y, sobre todo, en épocas de exámenes, cambian su estilo de vida, aumentando los hábitos que repercuten negativamente en la salud, como el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes, lo que, a la larga, puede llevar a la aparición de trastornos de salud.

En esta misma línea, Torres Magallanes, Guzmán Estrada y Legorreta Pérez (2012), afirman que en la preparación formativa la mayoría del alumnado sufre situaciones generadoras de estrés, desgaste físico y psicológico, y sus consiguientes problemas de salud relacionados directamente con la sobrecarga de actividades y la falta de tiempo, afectando con ello, a la calidad de vida, ya que en la adaptación a estas situaciones los estudiantes producen cambios de alimentación, sedentarismo, falta de sueño, consumo de alcohol y tabaco, entre otras.

También García Guerrero se une a lo anterior:

"Los estudios realizados a lo largo del tiempo sobre el estrés, han desvelado que éste puede provocar efectos sobre la salud (…) El estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser sentidas de forma distinta por diferentes personas"(García Guerrero, 2011).

Además, Serón Cabezas afirman que son:

"signos y síntomas que se presentan ante una determinada situación de estrés: la ansiedad, depresión, fatiga, llanto, intranquilidad, baja autoestima, nerviosismo, irritabilidad, falta de decisión, disminución del cuidado personal, frustraciones frecuentes, incapacidad de relajarse o descansar, insomnio, olvidos, frecuentes, falta o exceso de apetito, problemas digestivos, sensación de que todo es una sobrecarga, actitud de falta de cooperación, falta de concentración, taquicardia, palpitaciones, dolor de cuello y músculos del hombro, autocrítica, pesimismo, trastornos menstruales. Algunas patologías relacionadas al estrés negativo son: el asma, migraña cefalea, espasmos faciales, musculares, gastritis, úlceras, depresión, angustia, fatiga constante, bulimia, adicciones, diabetes, enfermedades cardiacas y cerebrovasculares, entre otros" (Serón Cabezas, 2006).

Sin embargo, como afirma Fernández Martínez (2009), todavía no se conoce si el estrés lleva a la enfermedad a través del principio de la generalidad o de un principio de la especificidad. El primero de ellos, el principio de generalidad, indica que cualquier clase de estrés aumenta la vulnerabilidad para toda enfermedad (Selye, 1960). Por otro lado, el principio de especificidad, defiende que determinados conflictos o emociones generan como consecuencia enfermedades específicas. De hecho, en la actualidad existen versiones de la especificidad que parecen dominar ciertas corrientes en la investigación sobre la salud, como sucede en el caso de las enfermedades cardiovasculares, el cáncer u otras enfermedades crónicas (Friedman, 1990).

Así pues, y en definitiva, los efectos del estrés sobre la salud pueden resumirse en la siguiente tabla:

<table>
<tr><td colspan="3">Efectos del estrés sobre la salud</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Alteraciones físicas (crónicas o transitorias)</td><td colspan="2">Trastornos cardiovasculares</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trastornos gastrointestinales</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trastornos respiratorios</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trastornos dermatológicos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trastornos endocrinológicos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trastornos neurológicos (migrañas)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollo de tumores</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Alteraciones psicológicas y emocionales</td><td colspan="2">Depresión</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ansiedad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hostilidad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Irritabilidad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pérdida de autoestima</td></tr>
<tr><td colspan="2">Empeoramiento de síntomas ya existentes (esquizofrenia)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Alteraciones de relación</td><td colspan="2">Deterioro de las relaciones interpersonales</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Deterioro del desempeño organizacional</td><td>Disminución del rendimiento</td></tr>
<tr><td>Aumento de la accidentabilidad</td></tr>
<tr><td>Aumento de la rotación</td></tr>
<tr><td>Aumento del absentismo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Deterioro de la eficacia personal</td></tr>
</table>

Tabla 2. Efectos del estrés sobre la salud. García Guerrero (2011).

1.2. EL ESTRÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

1.2.1. El estrés en el ámbito universitario

El estrés, su repercusión en la salud y el manejo de las diferentes situaciones que lo generan, constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad. Cualquier persona puede padecer estrés en cualquier momento de su vida y la población estudiantil constituye un grupo vulnerable y propenso al mismo, sobre todo en períodos considerados particularmente estresantes, como son las épocas de exámenes.

Así, los estudiantes se enfrentan a menudo a una mayor cantidad de exigencias y retos, los cuales traen consigo numerosos esfuerzos físicos y psicológicos. Esta realidad, les puede ocasionar agotamiento, poco interés frente al estudio, autocrítica e incluso,

llevarlos a la pérdida de control sobre el ambiente (Caballero, Abello y Palacios, 2007; Martín Monzón, 2007). En relación a esto, diversos autores, como Berrido García y Mazo Zea (2011), manifiestan la necesidad de diseñar programas para reducir posibles efectos adversos del estrés sobre el desempeño académico en general y atender oportunamente a los estudiantes en riesgo.

Por tanto, para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés en sus estudiantes, ya que éste está asociado con efectos adversos en la salud, bajo rendimiento y fracaso académico. La universidad como agente clave de la Educación Superior, representa el punto culminante del estrés en los alumnos, ya que supone cambios importantes en el contexto educativo, el afrontamiento a nuevas situaciones y responsabilidades (Pulido Rull *et al*., 2011).

1.2.2. Concepto de estrés académico

El estrés en el ámbito académico, puede recibir muchas y diversas definiciones como la siguiente:

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

La definición de estrés académico está íntimamente relacionada con el ámbito educativo, pudiendo afectar tanto a profesores como a estudiantes. Centrándonos en estos últimos, podemos decir que el ámbito académico representa para los estudiantes, un conjunto de situaciones estresantes dado que en ocasiones pueden llegar a experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente generando respuestas de estrés, y en último término, fracaso académico (Martín Monzón, 2007).

Además, muchos actos de la vida académica del estudiante pueden ser generadores de estrés (presentación de trabajos, exámenes, final de curso o fin de estudios) y provocar resultados negativos en su salud, su bienestar y/o su rendimiento académico (García Guerrero, 2011).

Así, aparecen múltiples factores que influyen o pueden llegar a influir en la aparición de situaciones generadoras de estrés para el alumnado. Uno de estos factores predominantes es la competitividad, dada las difíciles perspectivas de futuro laboral de los estudiantes universitarios y las complicaciones actuales de la crisis, donde la máxima formación y calidad del egresado hace que suban o bajen los eslabones en las escasas posibilidades que hoy día presenta el panorama laboral. Efecto acentuado en los estudiantes de enfermería, que han visto reducidas, en apenas unos años, sus ofertas laborales debido a los recortes en políticas de sanidad que se están realizando. Todo esto hace que ya desde la propia universidad, se empiece a competir por la obtención del mejor currículum posible. Todo esto, unido a las nuevas metodologías de estudio y a los altos niveles de exigencia que el alumnado de nueva incorporación a la universidad encuentra en sus primeros años de estudio, hace que estos estudiantes sean más vulnerables a la posible aparición del estrés y los efectos del mismo. Por ello, podemos afirmar que son múltiples y diferentes los factores que influyen en la aparición de estrés en el contexto educativo de Educación Superior. En este sentido, autores como Balanza Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa, afirman:

> *"la importancia que determinados factores personales y psicosociales poseen en la aparición y el desarrollo de trastornos psicológicos entre la población de estudiantes universitarios. El contexto familiar se ha revelado como un indicador sobresaliente del bienestar emocional y del ajuste psicológico del estudiante. Las relaciones con los padres, los vínculos familiares, los estilos educativos, la crisis de pareja y la discrepancia conyugal-parental expresada en situaciones de ruptura como la separación o el divorcio, la comunicación y la cohesión- conflictividad familiar e intergeneracional o la psicopatología parental previa, son variables que se han vinculado al estado de salud mental de los estudiantes universitarios y de los jóvenes en general"* (Balanza Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa, 2008).

En definitiva, son tantas y tan variadas las variables relevantes en la explicación del estrés académico, que varios autores como Muñoz (2004) o Romero Martín (2009), las han ido clasificando de diversas formas.

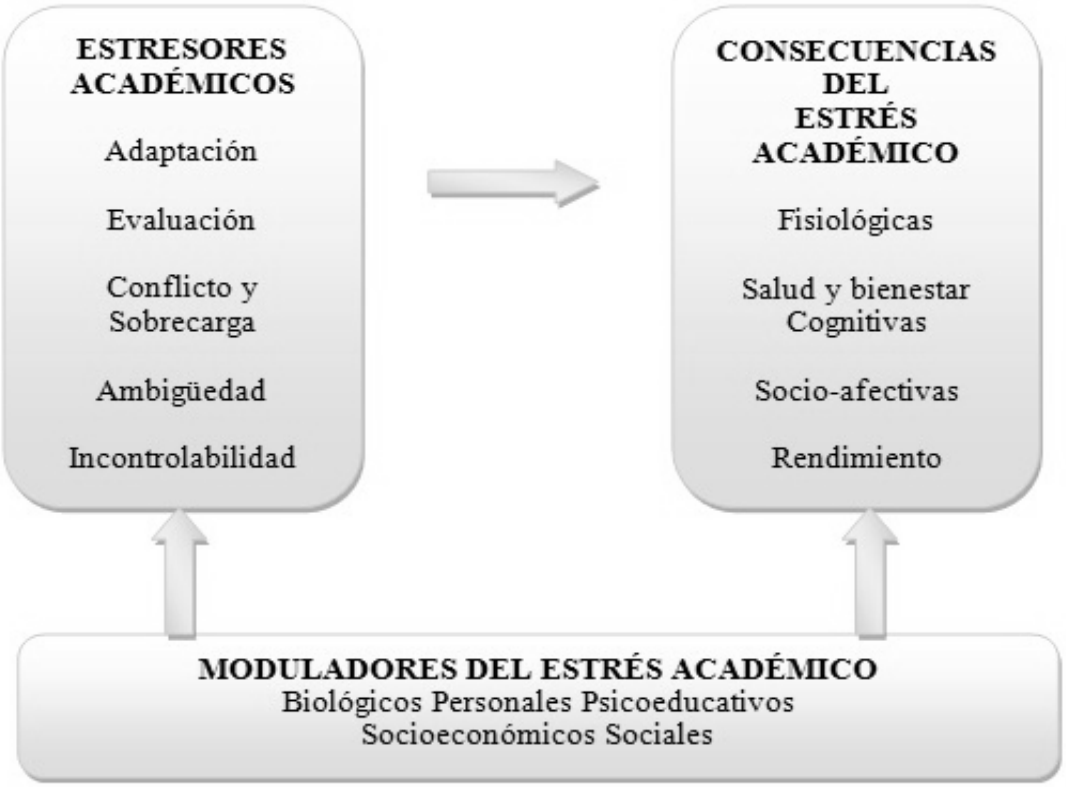

Figura 2. Variables explicativas del estrés académico. Romero Martín (2009).

1.2.3. Estresores académicos

Como se mostró en apartados anteriores, el estrés comienza a incluirse en la categoría de lo cotidiano en la segunda mitad del siglo veinte, lo que supone que se pueda generar en cualquier contexto. Para que esto suceda sólo es necesaria la presencia de un estimulo estresante, también denominado estresor, que dará lugar a una respuesta o reacción (Arribas Martín, 2011).

Aunque no ocurra así en la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es evidente que el trabajo académico conlleva una serie de acontecimientos, situaciones y tareas con requerimientos que el alumnado puede identificar como excesivos (porque sobrepasen sus recursos), asociándolos así con un significado de peligro o amenaza.

Todo ello sucede especialmente porque este trabajo supone para el estudiante la constante exigencia de desarrollar nuevos recursos, lo que en sí mismo constituye un factor facilitador de la aparición de estrés (Romero Martín, 2009). De este modo, basándonos en la definición de Arribas Martín, podemos decir que:

> *"Los estresores serían aquellas situaciones evaluadas como amenazas o retos, como demandas o como factores que están o no bajo el control del individuo, que generan una percepción subjetiva de estrés. Estas apreciaciones se asocian a emociones anticipatorias y de resultado (...) puede considerar que el estrés académico en los estudiantes universitarios viene determinado por un conjunto de estresores entre los que destacan las demandas que generan las tareas académicas y la falta de tiempo para su realización, también denominada sobrecarga académica, los exámenes o evaluación de los profesores y el excesivo número de horas dedicadas a las clases, que limitan el tiempo de estudio y el necesario para la realización de trabajos"* (Arribas Martín, 2011).

Martín Monzón (2007) destacó como estresores académicos más importantes el excesivo trabajo para la casa, los exámenes finales y el estudiar para los mismos. Así mismo, Romero Martín (2009) afirma que las pruebas y exámenes pueden considerarse como el estresor académico más relevante, y dentro de los más habituales estarían otros como el temor a la evaluación, el miedo al fracaso y otros factores de índole cognitiva y afectiva. Además, defiende que dichos factores afectan en las creencias motivacionales (autoeficacia, capacidad, etc.), así como en la satisfacción y el bienestar psicológico del alumno/a.

Por otro lado, en lo referente a la incorporación a la universidad del alumnado, Lawson y Fuehrer encontraron que los principales estresores vinculados son:

> *"la novedad de la enseñanza, la aparición de nuevas responsabilidades, la preparación y realización de exámenes y ejercicios escritos, la sobrecarga de trabajo y la consiguiente reducción del tiempo libre, la poca claridad en el trabajo de curso y en las tutorías, la inseguridad acerca del propio rendimiento académico y de la capacidad para acabar la carrera y los cambios en la situación económica"* (Lawson y Fuehrer, 1989).

Finalmente, podríamos resumir los estresores académicos más relevantes, con Barraza (2003), en su comparativa con el estudio de Polo, Hernández y Pozo (1996), donde muestra una de las recopilaciones más concisas sobre los 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 responsabilidades	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.)
Falta de incentivos	Masificación de las aulas
Tiempo limitado para hacer el trabajo	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

Tabla 3. Estresores académicos. Berrido García y Mazo Zea (2011).

1.2.4. La influencia del estrés en el rendimiento académico

Las diferentes titulaciones buscan a través de sus "Sistemas de Garantía de Calidad" llevar a cabo las mejores metodologías de enseñanza–aprendizaje y, sobre todo, dotar al alumnado de los conocimientos, habilidades y destrezas características de su profesión. Para ello se procura el cumplimiento de una serie de metas, logros y objetivos que se marcarán en los diferentes programas de las diversas asignaturas, así como en el transcurso de los diferentes cursos académicos. El cumplimiento de estos requisitos es lo que podemos considerar rendimiento académico. Por tanto, 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, ya que no es éste el único

responsable de su fracaso; lo es también la institución educativa (García Guerrero, 2011).

El estudio del rendimiento académico del alumnado se ha realizado desde ámbitos multifactoriales, donde se observan la influencia en el mismo no sólo de variables de la propia índole académica, como la relación profesorado-alumnado, interacciones entre alumnos, aspectos docentes, didácticos, variables del centro y de la administración educativa; sino también de factores de nivel psicosocial como la clase social y/o el entorno familiar (Pérez San Gregorio, Martín Rodríguez, Borda y Del Río, 2003).

Así, autores como Pérez San Gregorio, Martín Rodríguez, Borda y Del Río, afirman que:

> *"El rendimiento académico apropiado de los alumnos universitarios, puede hacer referencia a aspectos muy diversos (...) hemos de tener en cuenta que la exposición continua a situaciones estresantes, puede provocar, por un lado, trastornos psicofisiológicos (por ejemplo, amenorrea, dolor de espalda, disfunciones sexuales, trastornos gástricos, sarpullidos y picores en la piel, etc.) y mentales (por ejemplo, ansiedad, depresión, trastorno por estrés postraumático, etc.) y, por otro lado, aunque el estrés no provoque directamente las enfermedades, puede deteriorar el funcionamiento normal del organismo"* (Pérez San Gregorio, Martín Rodríguez, Borda y Del Río, 2003).

Las diferentes repercusiones y efectos que el estrés puede ocasionar en el rendimiento académico del alumnado son múltiples y diferentes, los cuales se recogen de forma concisa en la tabla que presentamos a continuación.

Efectos del estrés sobre el rendimiento del alumnado	
CARACTERÍSTICAS	**EFECTOS**
Concentración y memoria	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
Reacciones inmediatas	Los problemas que exigen una reacción inmediata y espontánea se resuelven de manera impredecible
Errores	Cualquier problema que requiera actividad mental tiende a solucionarse con un número elevado de errores
Evaluación actual y proyección futura	La mente es incapaz de evaluar acertadamente una situación del presente y tampoco puede aceptar a proyectarla en el futuro
Lógica y organización del pensamiento	La manera de pensar no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizada

Tabla 4. Efectos del estrés sobre el rendimiento del alumnado**.** Melgosa (1994).

1.3. ESTRÉS EN EL ALUMNADO DE ENFERMERÍA

1.3.1. El estrés en el alumnado de enfermería

Con la entrada a la universidad, los estudiantes se encuentran con un plan de estudios diferente al que conocían, por ello, deben administrar su tiempo con eficacia, además de forjar relaciones con sus nuevos compañeros y profesores. Este alumnado presenta con frecuencia sentimientos de soledad y nostalgia, así como conflictos y angustia en las relaciones personales (Collen, Conley, Travers y Bryant, 2013).

Concretamente el acceso al Grado en Enfermería, está lleno de cambios que pueden resultar estresantes, entre ellos, la necesidad de trasladarse a otra localidad (Camacho-Bejarano *et al*., 2009), la sobrecarga de trabajo (Alves *et al*., 2007; Fernández *et al*., 2005), o el impacto que supone la formación práctica de la profesión

(Antolín *et al*., 2007; Zupiria *et al*., 2006, 2003; López *et al*., 2005; Benhunam *et al*., 2005). Se conoce que los estudiantes de enfermería experimentan mayores niveles de estrés y más síntomas físicos y psicológicos que los de otras disciplinas relacionadas con la salud, (Beck *et al*., 1997), ya que además de las cargas de trabajo de cualquier programa de enfermería, este alumnado se enfrenta a los problemas que experimentan cualquier principiante en el mundo universitario, incluyendo miedo al fracaso académico, la falta de tiempo libre o las numerosas horas de estudio (Bryer, Cherkis y Raman, 2013).

1.3.2. Características de la carrera de enfermería

La enfermería es una ciencia práctica que requiere de habilidades, actitudes y destrezas para llevar a cabo un adecuado ejercicio profesional, centrado en herramientas de índole no sólo intelectual, sino también interpersonal, que respalden el buen ejercicio de la profesión. Para ello, los futuros profesionales deben recibir una formación basada en los conocimientos científicos enfermería, entroncados desde el inicio con la práctica de los mismos y sustentados en una serie de valores. Todo ello contribuirá a conseguir un aprendizaje de calidad.

Los programas de formación de enfermería han cambiado radicalmente a lo largo de los años, en base a los cambios de un sector sanitario, una fuerza laboral de enfermería y una sociedad en continua evolución. La educación enfermera se ha esforzado para estar al día, adaptando poco a poco la profesión a los nuevos tiempos (Bowden, 2008).

Como respuesta a todos estos cambios, la vida del estudiante de enfermería ha dado un giro considerable, especialmente en los últimos años. Actualmente quienes estudian enfermería se encuentran ante una situación cuanto menos complicada, con una reducción de la ayuda financiera (debido a la reducción de becas y ayudas que han traído consigo los recortes en educación), un aumento en el contenido teórico de la carrera, grandes exigencias académicas durante el curso y nuevas metodologías de estudio que aumentan la cantidad de tiempo que los estudiantes han de dedicar a actividades colaborativas.

Así pues, el hecho de que los programas de estudio de enfermería son una fuente de estrés para el alumnado está bastante documentado en la literatura (Zupiria Gorostidi

et al., 2007; Freeburn y Sinclair, 2009; Watson *et al*., 2009). Las razones de esto van desde la propia naturaleza estresante de la práctica clínica (Watson *et al*., 2009) hasta las exigencias de los programas académicos.

Esto conlleva que para llevar a cabo una enseñanza de calidad sería necesario conocer las diferentes fuentes de estrés que afectan al alumnado de enfermería, con el fin de detectar los principales factores que influyen en el bienestar de estos estudiantes y de saber cómo repercuten en su aprendizaje y en el desgaste que sufren. Para (Gibbons, Dempster y Moutray, 2011) el rendimiento de dichos estudiantes puede tener una influencia directa en su aptitud para la práctica clínica y por ende en la seguridad de los pacientes. De ahí la importancia de que estos se sientan con una mayor sensación de control en el contexto donde se lleva a cabo su aprendizaje, ya que de este modo, se sentirán más satisfechos con la formación recibida y con la enfermería como profesión. En este sentido, González Cabanach *et al*., señalan 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"* (González Cabanach, Fernández Cervantes, González Doniz y Freire Rodríguez, 2010).

Permanecer al tanto de los estilos de afrontamiento del alumnado y de los pequeños cambios positivos posibles en la enseñanza enfermera, contribuye a mejorar el aprendizaje y el bienestar del estudiante (Gibbons, Dempster y Moutray, 2011)

Sin embargo, aún existen pocas pruebas empíricas sobre la efectividad de las intervenciones para reducir el estrés, y de cómo realizar una orientación sólida y/o crear recomendaciones centradas en el apoyo de los estudiantes. Al mismo tiempo, es probable que nunca hayamos tenido un momento en el que nuestra comprensión sobre las experiencias de estrés del alumnado de enfermería y su impacto potencial sobre la salud mental del mismo, haya sido tan necesario de cara a realizar la planificación y el desarrollo de los programas de estudio de enfermería (Timmins, Corroon, Byrne y Money, 2011).

En base a lo anteriormente expuesto, sería conveniente que el profesorado de enfermería comenzara a valorar los sistemas de apoyo que actualmente se encuentran a disposición de sus estudiantes. Observando el uso que éstos hacen de los mismos y su repercusión en el contexto educativo, haciendo propuestas de mejora, evaluando la eficacia de los programas de apoyo, y sobre todo, tomando conciencia de la necesidad que existe de tenerlos en cuenta a la hora de llevar a cabo la programación de las enseñanzas, sería más fácil orientar la enseñanza hacia una mayor calidad.

1.3.3. Abandono de estudios del alumnado de enfermería

Como se ha mostrado anteriormente el estrés resulta particularmente importante en la educación, ya que puede interferir en el adecuado aprendizaje y en el rendimiento académico del alumnado, provocando una falta de motivación progresiva que puede desencadenar en la deserción de los estudios. Last y Fulbrook (2003) examinaron las razones por las que el alumnado de enfermería deja su curso; el estrés asociado a las exigencias académicas dentro de los programas pareció contribuir a ello. De igual modo, Jones y Johnston (2000) indicaron que el estrés está implicado en las elevadas tasas de deserción en estos estudiantes.

Desde hace algunas décadas los investigadores vienen alertando de los efectos nocivos que el estrés puede tener en el rendimiento académico (Felsten y Wilcox, 1992; Shields, 2001). Dicho estrés puede ralentizar el desarrollo de habilidades y técnicas de estudio, alargando de este modo el tiempo en que el estudiante requiere de una educación formativa, lo que ralentiza la finalización de los estudios, pudiendo incluso conducir al abandono del mismo (Cooper-Thomas y Anderson, 2005).

Si partimos de la siguiente premisa "lo que resulta estresante para unos no lo es para otros", el estrés tiene un alcance distinto en cada persona, lo que origina que los estudiantes intentando adaptarse a situaciones difíciles, pongan en marcha estrategias de afrontamiento para poder superar las exigencias que se les demandan, buscando aliviar la tensión que esto les ocasiona. Sin embargo, una gran parte del alumnado universitario carece de estrategias para ello o terminan adoptándolas de una manera inadecuada (Rodríguez Ramsbott, 1997).

Por ello resulta importante educar al alumnado en métodos de afrontamiento del estrés, que eviten el desgaste de su motivación en los estudios, teniendo en cuenta que

dicho estrés terminará afectando no sólo al posible abandono de la carrera, sino que puede influir en su estado emocional a la finalización de la misma e incluso cuando estas personas comiencen a ejercer la profesión, como se señaló en el estudio realizado en España por Fornés-Vives *et al*., donde se señalaba que:

> *"la vida de estrés que experimentan los estudiantes de enfermería durante sus años de educación pueden tener un impacto importante en su estabilidad emocional al final de sus estudios (…) un plan sería enseñar a los estudiantes de primer año de la universidad para hacer frente a eventos exigentes, ayudándoles a regular sus respuestas emocionales, y prepararlos para enfrentar los retos del futuro profesional"* (Fornés-Vives *et al.*, 2012).

Jirwe y Rudman (2012), trabajaron en esta misma línea resaltando la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre la motivación y la autonomía del alumnado de enfermería que mejorasen los resultados educativos. De hecho, los estudiantes más motivados, que tienen mayores intereses sociales de futuro, es decir, aquellos que eligen esta carrera como meta de superación personal, suelen ser los que en menor medida, abandonan los estudios (De Valle Alonso *et al*., 2012).

No cabe duda que existe una necesidad de escucha activa por parte de las organizaciones e instituciones universitarias, lo que en la práctica conllevaría la apertura a la posibilidad de expresar sentimientos como parte de la relación entre el binomio profesorado-alumnado. Esta cuestión suele ser especialmente relevante cuando el miedo al fracaso o los pensamientos de abandono son palpables en el alumnado, ya que las conversaciones abiertas con los profesores pueden tranquilizar de alguna manera a los estudiantes (Pryjmachuk y Richards, 2007).

Resulta evidente la importancia que tiene desarrollar programas de intervenciones para apoyar el desarrollo de la profesionalidad, las habilidades sociales y la capacidad de hacer frente a la práctica clínica (Jimenez, Navia-Osorio y Díaz, 2010), así como, dotar a los estudiantes de herramientas sólidas que les permitan disminuir su miedo al contacto con los pacientes, el temor a cometer errores, y en especial, que puedan evitar un gran problema como es la deserción escolar del alumnado de enfermería (Juárez-García y Andrade, 2002).

1.3.4. Estrategias y alternativas para el estrés en universitarios

La incorporación a la universidad y la adaptación a un entorno educativo diferente, totalmente desconocido, hace que el alumnado deba llevar a cabo cambios importantes de comportamiento para poder adaptarse al nuevo contexto. Por tanto, necesitan incorporar nuevas estrategias de afrontamiento para poder adaptarse al nuevo sistema (García Guerrero, 2011).

Los estudiantes universitarios a veces carecen de estas estrategias o presentan unas conductas académicas que no son las adecuadas para las nuevas demandas. Esta falta de control sobre el nuevo ambiente, aunque sólo sea de manera transitoria, puede considerarse como potencialmente generadora de estrés y éste puede generar y potenciar, junto con otros factores, un fracaso académico (Polo, Hernández y Pozo, 1996).

A la hora de abordar el estrés académico, la participación en la toma de decisiones y el apoyo social de profesores y compañeros aparecen como los factores reductores de estrés más importantes, como consecuencia de su efecto sobre la satisfacción e implicación en el estudio (Romero Martín, 2009). Así, resulta evidente que si conocemos, detectamos y prevenimos las situaciones que generan estrés en el alumnado, los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje se optimizarán, estableciéndose mejoras en el ambiente educativo, en el binomio profesorado-alumnado, en los resultados y en el rendimiento académico de los estudiantes.

En las relaciones del día a día entre estudiantes y profesorado, éste último no siempre logra percibir el riesgo de estrés en su alumnado, ya que la atención se basa principalmente en los aspectos académicos y a menudo se olvida el entorno psicosocial del alumno/a. Además, la dinámica actual de la institución universitaria, que no prima en la evaluación y promoción de sus profesores todo aquello relacionado con la docencia (incluidas las tutorías) sino con la investigación, no favorece el interés de los docentes por estas cuestiones. Por otra parte, y por lo general, tampoco existe demanda por parte del alumnado a sus docentes. Es aquí donde la tutoría juega un papel muy importante en el transcurso de los alumnos en la universidad, como expresa Malbrán:

> *"La tutoría favorece la identidad de estudiante, la posibilidad de actuar y responder a una persona determinada"* (Malbrán, 2001).

Investigaciones como la de Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough y Scielzo (2012) sugieren que la participación de los estudiantes recién llegados a la universidad en programas de socialización académica por ejemplo, programas de orientación y tutorías les proporcionan resultados positivos cuando se utilizan para proporcionar información, reduciendo la incertidumbre y promoviendo el aprendizaje, mejorando así la experiencia educativa del estudiante. Por ello, durante muchos años los programas formales de tutoría se han utilizado en las universidades (Sánchez *et al*., 2006) para facilitar la socialización de los estudiantes de primer año y para promover los resultados positivos que se han asociado a los programas de mentores, por ejemplo, una mayor satisfacción, el aumento de la autoestima, un mayor compromiso de la universidad, o un menor estrés escolar. Los mentores pueden ayudar a guiar a los estudiantes de primer año a través de su transición a la vida universitaria. En concreto, un/a mentor/a debe hacer de mediador/a que oriente, dé información sobre las peculiaridades de la carrera, los programas, las clases, las ambiciones de profesionales, el ambiente de la universidad y el área de la ciudad, en una palabra, es una persona en la que el alumnado puede confiar y a su vez es reductor/a del estrés (Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough y Scielzo, 2012).

El respaldo social es fundamental para la actividad diaria del estudiante, que precisa de la ayuda mutua, la empatía y el reconocimiento de los docentes y de los compañeros que trabajan con él (Romero Martín, 2009). De esta manera resulta evidente afirmar que mediante el apoyo psicosocial dotaremos al alumnado de las mejores estrategias de afrontamiento, seguridad y autoeficacia, las cuales pueden configurarse como herramientas de especial relevancia en la protección frente al estrés en contextos académicos, así como en los diferentes situaciones en los que el/la alumno/a pueda encontrarse a lo largo de su vida. En coincidencia con esto, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, afirman que:

> *"los estudiantes con altas creencias de autoeficacia tienden a interpretar las demandas del contexto académico más como retos a los que responder eficientemente que como amenazas o sucesos que les producen malestar psicológico (...) Por el contrario, aquellos estudiantes con bajas creencias de autoeficacia perciben este contexto académico como más estresante y con mayor poder para provocarles desajustes psicológicos"* (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

Del mismo modo defienden que es habitual que:

> *"aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y porque perciben el entorno académico como menos amenazador, afronten las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas y todo ello les lleve a experimentar mejores niveles de bienestar general"* (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

Autores como Balanza Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa (2008), sostienen que el desarrollo de habilidades y competencias para resolver los problemas cotidianos, las relaciones positivas con compañeros y profesores y el afrontamiento eficaz de las nuevas etapas en la vida de los estudiantes, se han destacado como variables que disminuyen el estrés y el riesgo de sufrir un trastorno psicológico.

En definitiva, tomando en cuenta todo esto, resulta adecuado afirmar que existe la necesidad de disponer de un programa de tutorías adecuado, en el que se aporte ayuda al alumnado, para que aprenda a manejar las situaciones de estrés cotidianas, mejorando así sus condicionantes sociales de salud y su rendimiento académico, sin olvidar el importante papel que juegan en este proceso el apoyo y soporte social.

1.4. MARCO SOCIO-EDUCATIVO

1.4.1. La universidad

Según proclamaba la Organización Mundial de la Salud, "El papel de las Universidades en estrategias de salud para todos" (1984), la universidad, como entidad responsable de la educación superior, debe prestar un servicio a la sociedad. De ahí que esta institución haya de estar inmersa en un continuo proceso de cambio para adaptarse a los tiempos en los que desarrolla su función educativa.

La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hace necesaria la adecuación del sistema educativo a la realidad social en la que se encuentra nuestro país. Asimismo, las universidades deben preocuparse por llevar a

cabo una enseñanza rigurosa, considerando todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para garantizar que dicho proceso se lleve a cabo de una manera óptima. Para ello se han creado los denominados Sistemas de Garantía de Calidad (SGC), que son los procedimientos documentados, que parten de una estructura organizativa para poder llevar a cabo la implantación de una gestión de calidad.

El RD 861/2010, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, incorpora la garantía de calidad como uno de los elementos básicos que un plan de estudios debe contemplar. De este modo, las diferentes titulaciones universitarias españolas deben cumplir una serie de criterios que garanticen la calidad de las mismas, centrándose en la figura del alumnado y dándole a éste una participación activa.

1.4.2. El Grado en Enfermería en las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla)

La formación académica de una profesión como la enfermería, que ha de estar comprometida con el desarrollo de una visión de futuro en lo referente a las necesidades de salud de toda la población, se ha caracterizado en los últimos 30 años por una creciente evolución humana, científica y social, así como por la aspiración de ofrecer garantías en la prestación de cuidados excelentes y contextualizados en cada época y momento.

Cabe destacar, como hito histórico más relevante en España en este sentido, la Orden Ministerial de 31 de octubre de 1977, por la que se produjo la inclusión de los estudios de enfermería en el ámbito universitario. Con esta norma se abrió de manera justa y definitiva la oportunidad para los profesionales de enfermería de recibir una formación consistente e integral, la cual daría paso al legítimo desarrollo profesional y académico de esta disciplina, que constituye uno de los pilares insustituibles de las ciencias de la salud, junto a la medicina, la farmacia, y otras.

La incorporación del título de enfermería al movimiento de implantación del crédito ECTS a raíz del llamado proceso de Bolonia, hizo posible la obtención de una alta cualificación en el quehacer académico enfermero, afrontando también la reciente implantación del nuevo título de Grado en Enfermería, cuya primera promoción en Andalucía occidental terminó sus estudios en el curso académico 2012/2013.

Asimismo, a raíz de la elaboración de estos nuevos planes de estudio, avalados por la Agencia Andaluza del Conocimiento (equivalente autonómico en Andalucía de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ANECA)), resulta imprescindible la evaluación, perfeccionamiento y rediseño de las asignaturas para poder construir un currículum de enfermería de mayor calidad.

Esta nueva estructura de las enseñanzas del Grado en Enfermería, adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, recoge y potencia la necesidad de poner en marcha prácticas docentes diferentes. En este sentido, el profesorado debería de ir dejando la clase magistral en un segundo plano, para primar actividades didácticas como la exposición y las tareas de clase, fomentando así la innovación en el proceso educativo (Pozuelos *et al*., 2006).

En la actualidad, las Facultades de Enfermería de las universidades de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla, cuentan con una amplia experiencia en las áreas de diseño, organización y gestión de los planes de estudio de enfermería, así como en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo esta gestión, dichas facultades se basan en sus diferentes comisiones de calidad del título de enfermería, que tienen como misión establecer con eficiencia un sistema de evaluación permanente que implique la mejora continua y sistemática de dicho título, contribuyendo a que éste disponga de indicadores de eficacia que lo hagan cada vez más satisfactorio para todas las partes interesadas (profesorado, alumnado, etc.) y a que, en consecuencia, tenga una demanda creciente. Así, llevan a cabo una serie de procedimientos, entre los que destacan la importancia de conocer el nivel de satisfacción con el Grado de Enfermería por parte de los estudiantes (en relación a la orientación y acogida, la planificación, el desarrollo y los resultados del mismo, etc.). Sin embargo, y a pesar de que en la literatura está más que recogida la relevancia que el estrés genera en los estudiantes de enfermería (Christman, 2012; Iglesias Parra, 2011; Martín Monzón, 2007; Barraza, 2003), en las universidades anteriormente citadas no se realiza ningún programa específico en este área.

Por tanto, para garantizar una enseñanza de calidad en continuo progreso, parece conveniente que las universidades de Andalucía occidental, vayan incorporando nuevos procedimientos que observen, por ejemplo, el estrés que percibe el alumnado del Grado en Enfermería. Como futuros profesionales y promotores de la educación para la salud, es positivo que estos estudiantes comiencen sus experiencias de aprendizaje enfermero, con un adecuado afrontamiento personal en cuanto al estrés, descubriendo e

incorporando estrategias, habilidades, conocimientos y medidas de control del mismo, para llevar a cabo un correcto autocuidado de su salud física y mental.

En este sentido, y teniendo en cuenta la importancia que el binomio profesorado-alumnado tiene en la educación universitaria, sería muy conveniente que estas facultades, implantasen sistemas de orientación y acogida universitarios.

1.4.3. Sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes en las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla)

El crecimiento exponencial de la población universitaria en los últimos años demuestra que el acceso a una carrera universitaria se ha convertido, en la actualidad, en una prioridad palpable en la sociedad. De ahí la creación de programas centrados en la acogida a la vida universitaria, destinados al alumnado de nueva incorporación al Grado en Enfermería, que intenta dar respuesta a la demanda de una enseñanza superior de calidad.

Esta orientación, puede proporcionarles a los estudiantes el apoyo necesario para mejorar su salud en general y fomentar el éxito en sus programas de enfermería (Bryer, Cherkis y Raman, 2013). Diversos estudios (Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough y Scielzo, 2012; Freeburn y Sinclair, 2009), señalan que los estudiantes experimentan estrés en su incorporación a la vida universitaria, sobre todo con la gestión de su estilo de vida, y ponen de manifiesto que el apoyo de un tutor resulta una herramienta muy útil para hacer frente a dicho estrés.

Además, trabajos como el de Tayebeh, Fatemeh y Forough (2012), señalan que los estudiantes de enfermería invierten la mayor parte de su tiempo en la realización de tareas académicas en un intento de superar el estrés que éstas les generan. Los hallazgos de este estudio indican la necesidad de que el alumnado tenga tiempo para realizar también otro tipo de actividades que le ayude a evadirse de las situaciones estresantes. En esta misma línea, Altunay y Oz (2006) afirman que los estudiantes que participan en actividades sociales se sienten mejor y consiguen desarrollar habilidades que les permiten manejar su estrés de una manera más eficaz.

Basándose en estas premisas las universidades de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla (y dentro de ella, sus Facultades de Enfermería), disponen de sistema de información para los nuevos estudiantes, con los que pretenden acercar al alumnado al

mundo universitario, facilitando la transición a los estudios superiores, con objeto de mejorar la incorporación de los mismos a este contexto educativo y así ayudarlos a enfrentar de manera asertiva el desarrollo de sus próximos años académicos.

Son piezas de este puzzle, tanto por el profesorado como el alumnado, y la implicación de ambas partes es necesaria para su éxito. Las instituciones universitarias están intentando que este sistema sea de fácil acceso a todos, a fin de garantizar una óptima información y comprensión de los programas de estudio. Para ello, se está difundiendo de dicha información a través del uso las nuevas tecnologías. Cada una de estas universidades, cuenta con una página web propia, donde pone a disposición información sobre la estructura de la universidad, sus centros, las localizaciones, las titulaciones que ofertan, matriculación, becas, etc. Además, todas ellas disponen de una biblioteca virtual al servicio del alumnado. Éste también tiene a su disposición el carné de estudiante, programas de bienvenida o correos electrónicos universitarios personales. Dentro de la web universitaria es frecuente que cada titulación, en este caso el Grado en Enfermería, disponga de su propia sección, en la que se presentan noticias de la facultad (los estudiantes podrán encontrar allí temas de interés como: secretaría, normativas, información académica, horarios, calendario, calificaciones, etc.).

En cuanto a los sistemas de apoyo y orientación para el alumnado de la titulación de enfermería, cada una de las universidades de Andalucía occidental cuenta con programas específicos que describiremos a continuación:

- **Universidad de Cádiz**

La universidad de Cádiz está dotada de varios sistemas de orientación para los estudiantes:

1. Preuniversitarios, basado en:
   - El acceso a la universidad, donde se ofrece información sobre las diferentes vías de acceso, la preinscripción y los trámites administrativos.
   - La orientación universitaria, en la que se llevan a cabo las siguientes actividades:
     - Visitas guiadas y jornadas de orientación para conocer la universidad.
     - Clases aplicadas y visitas a los IES, para orientar en la elección de la titulación.
     - Olimpiadas deportivas.

2. Universitarios de nuevo acceso al Grado en Enfermería, donde cabe destacar:
   - Proyecto Compañero, cuyo objetivo es informar a los estudiantes noveles al inicio del curso y prestarles ayuda a la hora de resolver dudas o dificultades a lo largo de su primer curso en la universidad. Esta tarea la realizan alumnos y alumnas de cursos superiores. Para facilitar y mejorar esta tarea, se ha creado el blog de alumnos mentores.

- **Universidad de Córdoba**

Esta universidad, ofrece una serie de servicios a los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, basados en la información sobre diversos temas de interés y en la prestación de ayudas para la resolución de los problemas más comunes de este alumnado. Estos servicios son:

- Información sobre las notas de acceso.
- Ayuda a la matriculación.
- Deportes.
- Idiomas.
- Ayuda para el alojamiento.
- Movilidad.
- Consejos de estudiantes de la Oficina de Cooperación Universitaria (OCU), un espacio donde el alumnado de esta universidad pueden intercambiar ideas y ayudarse.
- Asesoría académica, situada en el "Plan Estratégico de la universidad de Córdoba", que está encaminado a mejorar las enseñanzas de grado y el rendimiento académico. Para ello llevan a cabo dos actividades:
  - Orientación personalizada al estudiante de nuevo ingreso sobre el entorno universitario y específicamente sobre la titulación elegida.
  - Desarrollo de la figura del tutor del estudiante que realice un seguimiento permanente, eficaz y orientado a la optimización del esfuerzo de estudio por parte del alumnado.

- **Universidad de Huelva**

La universidad de Huelva cuenta con diferentes sistemas de orientación y ayuda al alumnado de enfermería, entre los que destacan:

1. Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), donde se llevan a cabo programas y actividades a través de medios de comunicación y de manera individualizada al estudiante, como pueden ser:
   - Búsqueda de alojamiento.
   - Orientación psicopedagógica y técnicas de estudio.
   - Atención a personas con discapacidad.
   - Atención a personas extranjeras.
   - Unidad de igualdad de género.
   - Programa de voluntariado.
   - Servicios de orientación al empleo.
2. Jornadas de Bienvenida al alumnado de nueva incorporación a la titulación de enfermería, las cuales se desarrollan a lo largo de 2-3 días y cuyo contenido principal se basa en los siguientes puntos:
   - Recepción y bienvenida del alumnado por parte del Equipo Decanal del Centro.
   - Conocimiento e integración en el espacio físico y organizativo de la titulación: se realiza una visita por las instalaciones y se informa al alumnado de las normativas de estudio, las nuevas formas de enseñanza aprendizaje, los sistemas de evaluación y el soporte telemático.
   - Sesiones de seguimiento de cada una de las líneas de acción presentadas en las jornadas: estas sesiones, no tienen una guía y/o programación determinadas ni establecidas para el alumnado, sino que se realizan a demanda de la comunidad universitaria, es decir, dependen de las necesidades globales que surjan en el alumnado.
3. Enseñanza virtual: la universidad de Huelva apuesta por la mejora de la enseñanza basada en las tecnologías de la comunicación (TIC). La teleformación contribuye a superar los restos de los viejos modelos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a obtener una formación de calidad para los estudiantes.

- **Universidad de Sevilla**

La universidad sevillana está desarrollando un Sistema Integral de Orientación y Acción Tutorial (US-ORIENTA), en el que se encuentran:

- Plan de Acción Tutorial, programa que lleva a cabo una serie de acciones coordinadas que integra, a nivel del centro de estudios, actividades de información, orientación y tutoría para su alumnado. Cuenta con tres figuras principales: el profesorado (como colaborador y tutor/orientador), los estudiantes (como colaboradores y mentores del alumnado que estudia cursos inferiores) y el personal técnico y servicios (secretarías, SACU, Biblioteca, SIC, Vicerrectorado de Estudiantes, etc).
- Plan TOURS (Transición a la Universidad de Sevilla), donde se realizan una serie de actividades con el fin de facilitar que el alumnado realice una transición a la universidad de la mejor manera posible. Sus actividades se centran en:
- Orientación Preuniversitaria
- Actividades de difusión de la investigación.
- Jornadas de Puertas Abiertas.
- Olimpiadas.
- Mesas redondas de orientación para la transición a la universidad.
- Salón de estudiantes.
- Acogida, orientación del estudio, mentoría y tutoría de estudiantes de primer curso de Grado.
- Curso de orientación al estudio para alumnos de nuevo ingreso (COE). Este curso virtual, está dirigido al alumnado de nuevo ingreso en titulaciones de grado de la universidad de Sevilla. Su contenido se basa principalmente en "Competencias informáticas", "Competencias en gestión de la información" y en "Técnicas de estudio".
- Sistema integral información-web (S.I.C), cuyo fin es fomentar el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), prestando servicios a toda la comunidad universitaria.
- En definitiva, encontrar la manera adecuada para que los estudiantes conozcan y utilicen estos servicios y programas, es una de las claves para

que el alumnado de nuevo ingreso lleve a cabo una formación académica óptima a lo largo de su estancia universitaria.

1.4.4. Importancia social y científico-profesional del título de Grado en Enfermería

Sin lugar a dudas, el papel de la profesión enfermera es de vital importancia a la hora de llevar a cabo el cuidado de la salud de la población. En la Conferencia Europea de Enfermería (Viena, 1988) sobre las 38 metas de *Salud para todos en el año 2000* (SPT2000), se definió que la misión de la enfermería era ayudar a las personas a determinar y lograr sus potencialidades de salud, en sus modos de vida, siendo en consecuencia sus funciones la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención de la enfermedad, dar cuidados de carácter reparador y ayudar a la rehabilitación.

Asimismo, en la Asamblea Mundial de la Salud de 1989 se llevo a cabo la resolución sobre el fortalecimiento de la enfermería a favor de la estrategia de *Salud para todos en el año 2000* (SPT2000). Este hecho fue un apoyo importante a la hora de designar a enfermeras para el desempeño de puestos superiores de liderazgo y gestión.

En España, con el desarrollo de la Ley General de Sanidad (1986), los cuidados de enfermería toman un papel central y relevante, ya que aparece el derecho a una atención a la salud desde las estrategias de promoción, prevención y recuperación, y se establecen los niveles de Atención Primaria y de Atención Especializada. Más tarde, la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (44/2003), fortalecería esta orientación expresando que los diplomados en enfermería deben dirigir, evaluar y prestar cuidados centrados en la promoción, mantenimiento y recuperación de la salud.

Esto refleja la importancia en la creación de un perfil de enfermeras con la formación cualificada que adopten nuevos roles de liderazgo, así como modalidades de atención a la salud relacionadas con la gestión, la docencia, la investigación y la asistencia, desde una visión holística de ser humano y teniendo en cuenta múltiples factores además de la salud y la enfermedad.

Actualmente, la situación social y sobre todo la crisis económica que estamos atravesando, evidencia cada día más la presencia de grandes desigualdades de salud, como consecuencia, no solo de la falta de equidad económica, geográfica o de género,

sino también de los cada vez más numerosos y grandes recortes presupuestarios que se están llevando a cabo en los pilares básicos del Estado de Bienestar de España: sanidad y educación. Esta situación trae consigo la pérdida paulatina, que se hace cada vez más presente, de nuestro envidiable Sistema Nacional de Salud, caracterizado por su universalidad, calidad, equidad y cobertura. Todo esto, hace urgente la necesidad de intervenir desde el ámbito social y sanitario en pro de la salud de la población. Para ello, la enfermera tiene un papel fundamental desde una praxis de los cuidados, basada en la detección precoz de los problemas, el apoyo y el seguimiento para garantizar una atención adecuada y ajustada a cada persona de forma individual.

Así pues, la enfermería de estos tiempos requiere una práctica profesional comprometida con los problemas, situaciones vitales y aspiraciones de las personas que integran nuestra sociedad. Por ello, es necesario llevar a cabo un modelo de cuidados ajustado a este paradigma de salud cambiante, de carácter social y multicausal, es decir, ofrecer cuidados teniendo en cuenta la integridad y totalidad del ser humano, único e individualizado, con una visión holística del mismo, interviniendo sobre los diversos y múltiples factores determinantes para realizar promoción la salud, prevención de la enfermedad, así como para ayudar en la recuperación y la muerte digna. En este sentido, Mariscal Crespo, defiende que:

> *"Los profesionales de enfermería constituimos una fuerza humana y social de gran impacto; por su número, polivalencia y flexibilidad, nuestras competencias son muy diversas y se adaptan a todos los ámbitos relacionados con el cuidado de la salud, la asistencia directa, gestión, docencia e investigación, aportando un servicio especial, claro, concreto e indiscutiblemente necesario (...) con enfoque transdisciplinar con todos los proveedores de atención sanitaria"* (Mariscal Crespo, 2012).

Por tanto, para llevar a cabo una adecuada atención de las múltiples y cambiantes demandas sociales presentes y futuras, precisa de una formación amplia y completa sobre el binomio salud-enfermedad, su valoración y las formas de intervención. Así pues, el título de Grado en Enfermería tiene como objeto principal conseguir una adecuada formación académica para dar respuesta a estas necesidades. Su fin es dotar a los profesionales de enfermería de las herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas, con una enseñanza global que se sustente en el conocimiento

científico y que facilite el desarrollo de las diversas competencias de la práctica enfermera, adaptadas a cada momento y contexto en el que nos encontremos.

1.4.5. Demanda del título de Grado en Enfermería

La titulación de enfermería es hoy día una de las más demandadas en toda España. Según los datos del Distrito Único Universitario de Andalucía (2008), el número de solicitudes para cursar los estudios de enfermería fue en el 2008 de 30.463, contando tan sólo con una oferta de 1.926 plazas. Esta demanda potencial en continuo aumento y progresión, está influenciada por nuestro contexto, donde el aumento de la esperanza de vida global plantea unas necesidades de cuidados mayores, ya que existe un número creciente de personas dependientes que exigen a la sociedad mayores esfuerzos para mantener o aumentar su nivel de salud y bienestar. Todo esto trae consigo la necesidad de llevar a cabo una atención a la salud basada cada vez más en los cuidados, los cuales son el pilar fundamental de la enfermería.

También deben tenerse en cuenta las diferentes salidas profesionales y académicas que ofrece el título. En cuanto a salidas profesionales, una vez finalizados los estudios de Grado en Enfermería, el/la alumno/a habrá adquirido las competencias necesarias para ejercer la profesión en los diferentes ámbitos de actuación que son: asistenciales (centros de atención primaria y centros de atención especializada), docentes (formación de nuevos profesionales de enfermería), de administración y gestión (mediante una formación específica los enfermeros/as estarán capacitados para gestionar centros de salud, hospitales, etc.) y de investigación.

En lo referente a las salidas académicas, con la posesión del título de enfermería, el futuro profesional puede realizar formación específica en diferentes áreas de conocimiento. Una de las opciones a su alcance es llevar a cabo la formación sanitaria especializada, adquiriendo una formación específica en enfermería obstétrico-ginecológica (matrona) y enfermería de salud mental, entre otras. Además, cuentan con la posibilidad de realizar estudios de Máster y Doctorado.

Respecto a los motivos por los que se estudia esta carrea, cabe destacar un estudio realizado por Jirwe y Rudman (2012), el cual reflejó que la mayoría de los estudiantes de enfermería eligen estudiar esta titulación por mera "vocación", seguido de "razones prácticas". La enfermería viene siendo pues, una profesión

mayoritariamente vocacional, lo que contribuye a una demanda constante de la titulación.

Asimismo, un factor importante a tener en cuenta sobre la demanda del título de enfermería, está relacionado con las tasas de inserción laboral. Según los datos del informe de egresados de la universidad de Huelva, elaborado por el Vicerrectorado de Estudiantes sobre los datos del Servicio Andaluz de Empleo (SAE, Junta de Andalucía), durante el curso académico 2005/2006, los egresados/as de enfermería son, junto con los de empresariales, los que menos tiempo esperan para conseguir un contrato laboral, no alcanzando de media los 4 meses.Sin embargo, esta realidad ha cambiado en los últimos años, debido a la gran crisis económica que atravesamos desde 2008-2009, donde los recortes están afectando al trabajo de todos los profesionales de salud y están aumentando los índices de paro. Las ofertas de trabajo a nivel nacional son escasas, de aquí que una parte creciente de los/as enfermeros/as recién egresados opten por emigrar a otros países, donde la oferta de trabajo va en aumento.

A pesar de todo esto, la escasez de enfermeras y enfermeros en el territorio nacional resulta relevante. Según González Jurado (2008), la media española ocupa el sexto lugar en Europa, aunque la escasez también afecta al resto de la Unión Europea. La prueba de ello es la amplia oferta de trabajo que reciben las personas egresadas de enfermería en España anualmente. La alta cualificación y nivel de competencias adquiridas por las personas tituladas en España justifican esta importante oferta laboral.

1.5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

1.5.1. Antecedentes de estrés en el alumnado de enfermería de nueva incorporación

La sociedad es un ente cambiante, influido por el desarrollo político, científico, tecnológico y cultural. Estos cambios intervienen, también en el Estado de Bienestar español, concretamente en sus pilares básicos, entre los que se encuentran la sanidad y la educación. Estos pilares están íntimamente relacionados entre sí y actualmente, con la situación de crisis económica en la que estamos sumergidos, se están viendo afectados. Los ajustes y recortes de financiación en las políticas educativas y sanitarias están a la

orden del día y las modificaciones en estas instituciones son cada vez más numerosas y diversas, afectando el nivel educativo y de salud de toda la población.

La fuerza que ejerce el sistema educativo en el progreso social, hace que la adecuación del mismo a los cambios actuales resulte de vital importancia para que esta sociedad pueda recuperarse lo antes posible. He aquí la importancia de garantizar, un educación de calidad dentro de un contexto educativo adecuado, para fomentar el liderazgo de los futuros profesionales. Dicho contexto educativo está constituido por una serie de factores que favorecen, o por el contrario obstaculizan el proceso de enseñanza- aprendizaje. Uno de estos factores es, sin lugar a dudas, el estrés.

En este sentido, y centrándonos en la enseñanza de la Educación Superior, puede destacarse que Fisher (1986), señaló que la entrada a la universidad, con todos los cambios que supone, representa un conjunto de situaciones altamente estresantes ya que el nuevo alumnado puede experimentar, aunque sólo sea de manera transitoria, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario.

Este período inicial de ajuste al sistema universitario puede prolongarse más allá incluso del primer curso, dependiendo de distintos factores, y sus efectos en la salud y el bienestar del alumnado pueden ser detectables a las pocas semanas de su incorporación (Romero Martín, 2009).

García Ros y Pérez González (2010), en un estudio con más de dos mil estudiantes de nueva incorporación a la universidad, constataron que estos se perciben a sí mismos como ineficaces para gestionar el estrés que les generan las nuevas situaciones académicas. Un poco más adelante también señalaron que:

> *"El estrés académico parece afectar a la práctica totalidad de estudiantes. Así, aproximadamente el 90% de los individuos informan de niveles elevados de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas y ante la gestión del tiempo, constatando que la intervención en este ámbito facilita la reducción del estrés y la autoeficacia para gestionarlo eficazmente"* (García Ros *et al*., 2012).

Centrándonos en el alumnado de enfermería, en un estudio realizado por Watson *et al*. (2009), se observó una estrecha relación entre el estrés y el malestar psicológico en dicho alumnado. En relación a lo académico, números estudios *(*Palestina Bautista y Godínez Rodríguez, 2014*;* Galaz-Sánchez *et al*., 2012; Mendoza *et al*., 2010) destacan

que la sobrecarga académica es uno de los principales factores de estrés en los estudiantes de enfermería.

Por otra parte, trabajos como los de Jiménez *et al*. (2010), Seyedfatemi *et al*. (2007) y Warbah *et al*. (2007), apuntan a que, en lo referente a las preocupaciones de los/las estudiantes en materia de formación, las más relevantes suelen ser el estrés académico, la carga de trabajo, los exámenes y el miedo al fracaso. Fernández Martínez (2009), afirma a su vez que el estrés académico puede explicar claramente la situación que viven estos durante su periodo de formación, ya que no sólo tienen que acudir a clases teóricas sino que también deben asistir a prácticas clínicas, teniendo una carga de tareas y horarios superior al resto de alumnos universitarios. Además, Deary, Watson y Hogston (2003) afirman que los estudiantes de enfermería reflejaban un nivel de estrés creciente a lo largo de la carrera.

Partiendo de esta situación inicial, que hasta cierto punto es conocida por el alumnado antes de acceder a sus estudios universitarios, decidir matricularse en el Grado de Enfermería conlleva una voluntad decidida y un alto grado de responsabilidad. Sabiendo la importancia que esta decisión trae aparejada para la vida de los estudiantes, Jirwe y Rudman (2012), realizaron un estudio donde explicaron que el 50-60% del alumnado de enfermería indica que el principal motivo para estudiar la carrera es la propia "vocación", seguido de "razones prácticas". Tan sólo un grupo reducido de estudiantes señaló que estudiaba enfermería “por defecto”, es decir, porque no había tenido otra alternativa. Además los autores subrayan que aquellos estudiantes que están menos motivados, es decir, que enfermería no era una de sus primeras opciones de estudio, presentan un mayor nivel de estrés.

Los estudios del Grado en Enfermería están compuestos principalmente por mujeres, lo que hace que las investigaciones sobre las diferencias entre alumnos y alumnas sea inevitable. Concretamente en el tema del estrés, los chicos y las chicas presentan diferencias en la percepción del nivel de estrés, expresando más a menudo sentimientos de estrés las mujeres que los hombres (Baker, 2003; Hudd *et al*., 2000). Esto mismo contrasta el estudio de Mukul Chopra*et al*. (2013) donde se explica que las alumnas de enfermería presentan más estrés (31,33%), que los alumnos (26,01%), señalando que estos resultados pueden atribuirse al hecho de que los hombres son simplemente menos expresivos en sus preocupaciones. Además, Stöber (2004), identificó que las mujeres estudiantes presentan una mayor búsqueda de apoyo y

orientación a la tarea, pero muestran una menor capacidad de evitación a los factores estresantes que los hombres.

Por otro lado, la investigación sobre las principales fuentes de estrés de los/las estudiantes de enfermería, como la que llevaron a cabo Zryewskyj y Davis (1987), destacan las áreas académica y clínica. Estos autores demostraron que dichas áreas genera el 78,4% de los acontecimientos estresantes, el área social el 8% y el área personal el 3,6%. En esta línea, cabe destacar que las fuentes de estrés son tanto internas como externas, por lo que autores como Öner Altiok y Üstün (2013), recomiendan organizar programas para ayudar al alumnado a ser más fuertes y poder enfrentar el curso académico con éxito. De hecho, con el objeto de mejorar el afrontamiento ante situaciones de estrés por parte de los estudiantes, a nivel institucional se han ido diseñando estrategias centradas en la asesoría pedagógica del profesorado, replanteando la recepción y bienvenida del alumnado de nuevo ingreso a la universidad, y creando un consultorio de apoyo psico-pedagógico (Alves *et al*., 2007). Polo, Hernández y Poza (1996), también trabajaron en el desarrollo de programas centrados en el apoyo de los estudiantes.

Un estudio reciente, Jamenson (2014), destaca que el hecho de realizar programas de intervenciones educativas centradas en los estudiantes de enfermería, influyen en la disminución de estrés de los mismos. En esta línea, Perpetua Moreira y Ferreira Furegato, destacan que:

> *"Los alumnos con mayores niveles de estrés son más propensos a experimentar depresión, mereciendo la atención de los educadores"* (Perpetua Moreira y Ferreira Furegato, 2013).

En este sentido, Felton-Busch *et al*.,(2013), señalaron que llevar a cabo programas de mentorazgo donde el alumnado participe en reuniones y discusiones, crea un entorno de colaboración y proporciona un vehículo para el intercambio social y el crecimiento personal, aprendiendo a resolver problemas y pensar reflexivamente lo que fomenta la autonomía y las habilidades sociales. El alumnado valora la tutoría y la necesidad de construir un aprendizaje donde alumnado y profesorado trabajen juntos para conseguir la mayor calidad posible en la formación universitaria (Dantas da Silva y Da Silva, 2014). Resulta más que evidente la responsabilidad del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en dicho proceso también cuenta el

interés del alumnado, y hay estudios que señalan las quejas de los profesores ante la indiferencia de los estudiantes y su falta de empatía (Kececi y Taşocak , 2009).

Siguiendo con la búsqueda de la reducción del estrés en los/las estudiantes, también encontramos en la literatura trabajos centrados en terapias alternativas, como el de Miyuki do Prado, Sato Kurebayashi y Paes da Silva (2012), donde se demuestra que el uso de la auriculoterapia contribuye en la reducción el estrés. Otros, como el realizado por Hsieh (2011), reflejan que los programas de promoción de la salud basados en la actividad física disminuyen el estrés en los estudiantes de enfermería. En esta misma línea de investigación Moscaritolo (2009), recomienda el uso del humor y la instrucción de mentores, para ayudar a disminuir la ansiedad del estudiante de enfermería.

Además,Fornés-Vives *et al.* (2012), afirman que la vida de estrés que experimenta el alumnado durante sus años de formación universitaria puede tener un impacto importante en su estabilidad emocional al finalizar la carrera, por lo que sería conveniente educar a los estudiantes de primer año para hacer frente a situaciones complicadas, ayudándoles a regular sus respuestas emocionales, y preparándolos para afrontar futuros retos profesionales. Rella, Winwood y Lushington (2008), de igual modo, señalan que los profesionales de enfermería recién graduados ya pueden estar sufriendo un estrés significativo y que para evitar que progrese a estados más graves, que terminen desembocando en un abandono prematuro de la profesión, es necesario prestar el asesoramiento y la orientación adecuada en la gestión eficaz del estrés desde las facultades.

Estudios recientes como el de Palestina Bautista y Godínez Rodríguez, caminan en esta misma dirección, apuntando que durante la formación de los estudiantes de enfermería:

> *"además de conocimientos teóricos y prácticos es necesario fortalecerlos con otros elementos como la autoconfianza, la motivación, la seguridad, y fomentar constantemente la autoestima, a fin de que puedan desarrollar de manera correcta las intervenciones descritas en el perfil de egreso como profesionales"* (Palestina Bautista y Godínez Rodríguez, 2014).

Por ello, resulta importante informar a los estudiantes acerca de los posibles factores de estrés relacionados con su profesión y la introducción de intervenciones para

apoyar el desarrollo de la profesionalidad, las habilidades sociales y la capacidad de hacer frente a la práctica clínica (Jiménez, Navia-Osorio y Díaz, 2010).

Asimismo, los altos niveles de estresores académicos en la universidad predicen reacciones de estrés y éste afecta a variables tan diversas como el estado emocional, las relaciones interpersonales o la salud física (Misra, Crist y Burant, 2003). El estilo de vida de los estudiantes también se ve modificado en los primeros años de estudios y sobre todo cuando se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres y pudiendo llevar a la aparición de trastornos de salud, disminución de la autoestima y a la percepción de un peor nivel de salud (Fernández Martínez, 2009). En concordancia con esto, Grasses y Rigo afirman:

> *"la respuesta de estrés puede causar dificultades cuando es extrema o sostenida, pudiendo afectar la salud física, el rendimiento académico, el equilibrio personal y el desarrollo vocacional del individuo. Y aparece un doble problema: el desgaste que se produce al poner en marcha la respuesta fisiológica de estrés y la acumulación de estos recursos no utilizados en el organismo, debilita el sistema inmunológico y provoca que la persona se sienta agotada. Así mismo ocasiona otros problemas (cefaleas, alergias, problemas de sueño, irritabilidad) e influye en ciertos procesos cognitivos como el procesamiento de la información y la respuesta de aprendizaje del sujeto"* (Grasses y Rigo, 2010).

Así pues, el alumnado se enfrenta a retos importantes para su salud mental, ya que sus programas de estudio, con componentes no sólo académicos, sino también clínicos, tienen el potencial de actuar como factores de estrés, afectando a su estilo de vida y en consecuencia, a su propia salud (Timmins, Corroon, Byrne, y Money, 2011). El contexto universitario proporciona un entorno ideal para la promoción de la salud mental. Enseñar habilidades en el manejo del estrés puede ayudarles a hacer frente a las tensiones que enfrentan normalmente en la universidad, así como a prevenir problemas posteriores (Colleen, Conley, Travers y Bryant, 2013). La transición a la universidad ofrece una oportunidad única para promover las fortalezas y las herramientas psicosociales que ayuden a trazar una trayectoria encaminada hacia el bienestar y el éxito (Salmela-Aro, Aunola y Nurmi, 2008). Si es verdad que este alumnado recibe una formación extensa y explícita sobre los conceptos de prevención y promoción de la

salud en sus planes de estudios, sin embargo, no siempre aprende a aplicarlos correctamente a sus propias vidas (Horneffer, 2006). Las cuestiones sobre la protección de la salud y promoción de la misma deben tener un lugar relevante en la formación de estos profesionales de la salud, donde se conciencie al alumnado de la necesidad de controlar el nivel de estrés (Yilmazel, Çetinkaya y Naçar, 2013).

En este sentido, diversos estudios (Al-Kandari y Vidal, 2007; Chalmers, Seguire y Brown, 2002) revelan que los universitarios a menudo se involucran en comportamientos de riesgo, como la inactividad física, dietas insalubres, el tabaquismo y otras prácticas negativas para la salud, que a largo plazo, pueden terminar repercutiendo en su calidad de vida.

Los resultados del estudio de Ferreira Barbosa Marques, Faria Maciel, y Barbosa reafirman lo anterior:

> *"el 65,5% de los estudiantes dicen que son alcohólicos (...) la mayoría informó de un aumento en el consumo después de inscribirse en la universidad (...) el ámbito universitario es propicio para el consumo de alcohol, por lo que representa una alerta para las universidades"* (Ferreira Barbosa Marques, Faria Maciel y Barbosa, 2012).

Los estudiantes de enfermería, como futuros profesionales de la sanitarios, se preparan para sostener la salud mental y física de los demás, y por lo tanto en muchos aspectos deben ser un modelo a seguir (Timmins, Corroon, Byrne, y Money, 2011). De ahí que exista la preocupación sobre la carga de trabajo y las exigencias académicas a las que está sometido éste alumnado y que lo sitúa bajo mucha presión, haciendo que muchos, en lugar de hablar con sus compañeros o familiares, escapen de la tensión diaria mediante esos hábitos de vida no saludables, o incluso través del alcohol o las drogas. La orientación pedagógica tutorial, en este sentido, puede proporcionarles el apoyo necesario para mejorar su salud y fomentar el éxito en los programas de enfermería (Bryer, Cherkis y Raman, 2013). Así pues, respaldar y apoyar la salud mental del alumnado de nuevo ingreso al Grado en Enfermería es crucial para el futuro de la profesión.

En definitiva, el estrés no afecta a todas las personas por igual, por lo que no se puede generalizar diciendo que todos los estudiantes universitarios padecen estrés

académico. Dependerá de la disposición del propio estudiante para hacer frente a los cambios, de los propios cambios en sí y de cómo se produzcan (García Guerrero, 2011).

No obstante, podemos concluir que los estudios e investigaciones sobre el estrés en estudiantes universitarios y sobre la eficacia de programas de prevención y tratamiento del estrés deben aumentarse, para que las universidades ofrezcan una enseñanza de calidad que tome en consideración todos los determinantes intrínsecos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

2.JUSTIFICACIÓN

La entrada en la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes porque la persona puede experimentar (aunque sólo sea transitoriamente) una falta de control sobre el nuevo contexto donde se va a insertar, potencialmente generador de estrés y, en último término, generador del fracaso académico universitario (Fisher, 1986). Asimismo, el estrés académico es definido como aquel que se produce en el ámbito educativo y que puede afectar tanto al profesorado en el abordaje de su tarea docente, como al alumnado en cualquier nivel, especialmente en el ámbito universitario.

Resulta evidente que el estrés podrá repercutir negativamente en la salud y en el rendimiento del alumnado (el abandono, los hábitos saludables y los estados anímicos); lo que ha contribuido a que se lleven a cabo programas preventivos, cuya finalidad consiste en ayudar a los estudiantes en el periodo de transición del nivel pre-universitario a universitario y para que dicho periodo les sea lo más positivo posible (Polo, Hernández y Poza, 1996).

A pesar de la importante relación que tiene el estrés en la vida del alumnado novel, y por consiguiente, en la calidad de la enseñanza, hoy día existen pocas investigaciones que aborden de forma rigurosa el impacto que el sistema educativo tiene sobre estos y, especialmente, sobre los universitarios; concretamente los estudios relacionados con el estrés en estudiantes de enfermería se polarizan principalmente en los períodos de prácticas clínicas (Ratanasiripong, P. *et al*., 2012).

Para llevar a cabo una enseñanza de calidad, resulta imprescindible conocer cuál es el nivel y las características del estrés que perciben los estudiantes del Grado en Enfermería, pues estos son el futuro de la profesión enfermera, encargada de la promoción y la educación para la salud de la población, así como de la prevención de la enfermedad. Por esto, sería conveniente que desde sus primeras experiencias en la profesión, es decir, desde que comienzan su formación, vayan obteniendo las herramientas y habilidades para controlar y manejar dicho estrés, centrándose en el autocuidado de su propia salud. Conocer estos datos además, servirán de apoyo, tanto al profesorado como a las instituciones (académicas y sanitarias), para profundizar en el conocimiento del rol estudiantil, mejorar el afrontamiento al estrés de los futuros profesionales de la salud (ayudando con ello desde un principio a la disminución del burnout enfermero) y así, poder llevar a cabo programas preventivos en este ámbito y/o mejorar los sistemas de orientación y acogida universitarios actuales.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL.

- Conocer el grado de estrés percibido por el alumnado del primer curso de las Facultades de Enfermería de las universidades de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla) con el fin de hacer propuestas de mejora relacionadas con los nuevos sistemas de afrontamiento al estrés, orientación y/o tutorización del alumnado de nuevo ingreso.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Describir su perfil sociodemográfico, socioeconómico, académico, lugar de procedencia y de residencia.
2. Analizar el sistema de orientación/acogida que recibido.
3. Conocer sus antecedentes de salud (si padece o no alguna patología).
4. Analizar su satisfacción con la vida de estudiante.
5. Identificar los factores de estrés más prevalentes.
6. Relacionar los factores y situaciones de estrés más prevalentes con sus perfiles sociodemográficos, socioeconómicos, académicos, de orientación/ acogida, de salud y de universidad de matriculación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. DISEÑO

Estudio observacional descriptivo transversal, lo hemos realizado durante el curso 2014/2015.

No se parte de ninguna hipótesis, ya que se pretende conocer la situación de estrés percibido por los estudiantes noveles de las Facultades de Enfermería de Andalucía occidental. Posteriormente, a raíz de los resultados obtenidos, será posible identificar puntos fuertes y débiles, fortalezas y oportunidades, así como establecer nuevas líneas de trabajo e investigación.

4.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO

Estudiantes de primer curso del Grado en Enfermería de las universidades de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla. Al poder acceder a toda la población de estudio, se decide, ya que nos es factible, abarcarla completa, siempre que se cumplan los criterios de inclusión. El número total de estudiantes para el curso 2014/2015 fue de 645, participando en nuestro estudio 617, lo que supone una tasa de respuesta de 95,66%.

Asimismo, decidimos calcular *a priori* el número de participantes que necesitaríamos para garantizar la representatividad de la muestra. En base al objetivo general, donde medimos el estrés percibido por rangos que van de "Bajo" a "Muy intenso", decidimos calcular el tamaño muestral con la estimación descriptiva de una sola media, mediante la siguiente ecuación:

$$n= z^2_{\alpha/2} / FEE^2$$

Para ello, contamos con *la desviación estándar* hallada en un estudio piloto realizado en 2013 en la Facultad de Enfermería de Huelva (Pérez Contreras, 2013). Con dicha desviación estándar que era de 0,77μg/ml, pasamos a calcular *el Factor de Error Estandarizado* (FEE), que se calcula dividiendo el Factor de Error (en este caso hemos decidido que sea de +/- 0,07) por *la desviación estándar*, con lo que obtuvimos un FEE de 0,0912. Tras esto, fijamos *un error alfa*(α) de 0,5%, ya que deseamos tener un intervalo de confianza del 95%. Al admitir este *error alfa* buscamos en *las tablas de la*

normal z y usamos la aproximación $z^2 = 4$. Teniendo todos estos datos aplicamos la ecuación anterior:

$n= z^2_{\alpha/2} / FEE^2$

$n= 4/ 0{,}0912= 483$

Por tanto, necesitábamos 483 estudiantes, lo que supone una tasa de respuesta del 75%.

4.2.1. Criterios de inclusión y exclusión

4.2.1.1. Criterios de inclusión

- Alumnos/as que se matricularon en primer curso del Grado de Enfermería de la Facultades de Enfermería de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla durante el curso académico 2014/2015.
- Consentimiento de participación voluntaria en el estudio.

4.2.2.2. Criterios de exclusión

- Alumnos/as que repitan asignaturas de primero pero que se encuentren matriculados también en otros cursos, es decir, alumnado repetidor.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

En nuestro trabajo, nos centraremos primordialmente en las variables de estrés percibido, aunque también contemplaremos las variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/ acogida, de salud, de universidad de matriculación y, por último, las relacionadas con las satisfacción con la vida del estudiante. Además, tomaremos como variable distintiva la matriculación en las diferentes universidades y Facultades de Enfermería de Andalucía occidental.

Variables socio-demográficas

- Edad.
- Sexo: hombre; mujer.
- Estado civil: casado/a; soltero/a; viudo/a; separado/a; divorciado/a.
- Personas a su cargo: si tiene o no personas a las que mantiene y/o están bajo su cuidado.
- Número de hijos/as (si los tiene).
- Lugar de procedencia: si es natural de las ciudades Cádiz, Córdoba, Huelva o Sevilla, o de otra provincia y/o municipio.
- Lugar de residencia: si reside en su domicilio familiar durante el curso académico o fuera del mismo: domicilio familiar; residencia de estudiantes; alojamiento de alquiler; otros.

Variables socio-económicas

- Modo en que sufraga los estudios: becario/a o no; paga sus estudios trabajando.
- Situación laboral del alumno: trabaja además de estudiar; solo estudia.

Variables académicas

- Vía de acceso a la universidad: Pruebas de Acceso a la Universidad (se incluyen todos los tipos de selectividad); posesión del título de Técnico Superior de Formación Profesional, Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas ó Técnico Deportivo Superior; mayores de 25 años; mayores de 40 años con acreditación de experiencia laboral o profesional; mayores de 45 años.
- Posesión de otra titulación: posee otro título de enseñanza superior; no lo posee.
- Opción de elección de la titulación: si la titulación representaba su primera opción o no.

Variables de orientación/ acogida a la facultad

- Asistencia a las jornadas de bienvenida: si asistió o no.
- Acción tutorial: si recibe el seguimiento de un profesor/a (mentor/a) que le asesore y/o guíe durante el primer año de estancia en la facultad.

Variables relacionadas con la salud

- Antecedentes patológicos: si padece algún tipo de enfermedad o no.

Variables de satisfacción con la vida del estudiante

- Si se siente en mayor o menor medida satisfecho/a con su vida de estudiante y lo que conlleva.
-

Variables relacionadas con el estrés

- Estrés percibido por el alumnado novel, es decir, la tensión que sienten ante su nueva situación académica.
- Factores de estrés percibidos.

Variables relacionadas con la matriculación en las diferentes universidades de Andalucía occidental

- Universidad de Cádiz: si el alumnado está matriculado en esta Universidad. Incluye las Facultades de Enfermería de Jerez y Cádiz.
- Universidad de Córdoba: si el alumno/a se matriculó en esta Universidad.
- Universidad de Huelva: si el estudiante está matriculado en esta Facultad.
- Universidad de Sevilla: si el alumnado se encuentra matriculado en la Universidad de Sevilla. Incluye las Facultades de "Virgen del Rocio" (VR), "Macarena" (MC) y "Virgen de Valme" (VM).

4.4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

4.4.1 "Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles" (adaptación al castellano por Iglesias Parra, 2011, del original de Boujut y Bruchon-Schweitzer., 2004).

El cuestionario validado es un instrumento de medición del estrés que perciben el alumnado de nuevo ingreso en la universidad. En principio el cuestionario incluía cuatro factores o dimensiones con 17 ítems potencialmente generadores de estrés en los estudiantes. Sin embargo, en un estudio piloto realizado en el curso académico 2012/2013 en la Facultad de Enfermería de Huelva (Pérez Contreras, 2013), para poder dar respuesta a todos los objetivos, se añadieron dos ítems "el hecho de vivir alejado/a

de mi familia" y "el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)", por lo que finalmente el cuestionario cuenta con 19 ítems. Como explicaremos más adelante, en los resultados, al realizar el análisis factorial de este cuestionario; se creó un nuevo factor "Red de apoyo social": por lo que finalmente se cuenta con 5 factores o dimensiones y 19 ítems.

a. Factor "Estrés académico"que comprende los siguientes seis ítems:
Hacer frente a los exámenes; la cantidad de trabajo que tengo que afrontar; miedo a suspender los exámenes; tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo; tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ser autónomo; y sentir que no poseo el nivel académico exigido.
Posibilidades de puntuación de 0 a 30 y cinco posibles rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 6 (rango bajo); de 7 a 12 (rango débil); de 13 a 18 (rango medio); de 19 a 24 (rango intenso) y de 25 a 30 (rango muy intenso).

b. Factor "Desorganización universitaria"formado por los cuatro siguientes ítems:
Las clases son monótonas; las clases no son lo suficientemente claras o concretas; la falta de organización por parte de la facultad; la falta de atención por parte de los profesores.
Posibilidades de puntuación de 0 a 20 y cinco rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 4 (rango bajo); de 5 a 8 (rango débil); de 9 a 12 (rango medio); de 13 a 16 (rango intenso) y de 17 a 20 (rango muy intenso).

c. Factor "Sentimientos de soledad" comprendiendo tres ítems:
El sentirme sólo/a; el sentirme una persona anónima en la facultad; el hecho de no conocer a nadie.
Posibilidades de puntuación de 0 a 15 y cinco rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 3 (rango bajo); de 4 a 6 (rango débil); de 7 a 9 (rango medio); de 10 a 12 (rango intenso) y de 13 a 15 (rango muy intenso).

d. Factor "Red de apoyo social" cuyos ítems son tres:
El hecho de que mis amigos vivan lejos; el hecho de vivir alejado/a de mi familia; el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo).

Posibilidades de puntuación de 0 a 15 y cinco rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 3 (rango bajo); de 4 a 6 (rango débil); de 7 a 9 (rango medio); de 10 a 12 (rango intenso) y de 13 a 15 (rango muy intenso).

e. Factor "Problemas de relación" integrado también por tres ítems:
Los problemas sentimentales; los conflictos con mi pareja; las discusiones con mis allegados.
Posibilidades de puntuación de 0 a 15 y cinco rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 3 (rango bajo); de 4 a 6 (rango débil); de 7 a 9 (rango medio); de 10 a 12 (rango intenso) y de 13 a 15 (rango muy intenso).

Al añadir los dos ítems adicionales en el nuevo factor "Red de apoyo social", el cuestionario final consta de un total de 19 ítems y ofrece la posibilidad de obtener cinco rangos de estrés percibido por los/as alumnos/as noveles:

- Bajo, para puntuaciones comprendidas desde 0 hasta 19.
- Débil, para puntuaciones comprendidas desde 20 hasta 38, ambos incluidos.
- Medio, para puntuaciones comprendidas desde 39 hasta 57, ambos incluidos.
- Intenso, para puntuaciones comprendidas desde 58 hasta 76, ambos incluidos.
- Muy intenso, para puntuaciones comprendidas desde 77 hasta 95, ambos incluidos.

4.4.2. "La Escala de Satisfacción con la Vida" (adaptación al castellano por Arce, 1994, del original de Diener et al., 1985).

Esta escala consiste en la presentación de cinco ítems de satisfacción con la vida a los que se contesta con una de las cinco posibles alternativas de respuesta desde *muy de acuerdo* a *muy en desacuerdo*. Dichos ítems son:

- El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar.
- Las condiciones de mi vida son excelentes**.**
- Estoy satisfecho con mi vida**.**

- Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida.
- Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual.

4.4.3. "Cuestionario original específico sociodemográficos y de salud" construido *ad hoc*.

Contiene 15 números de preguntas sobre el perfil sociodemográfico de los/as alumnos/as, datos académicos como el acceso a la universidad, datos socioeconómicos, así como preguntas relacionadas con su salud y/o el tipo de orientación/acogida que recibieron a su llegada a la facultad.

Hemos estimado conveniente la inclusión de estos nuevos datos de registro, ya que nuestros objetivos y variables de estudios los contemplaban, y era necesario que aparecieran en el cuestionario para así poder medirlos.

4.5. PROCEDIMIENTO

La recogida de la información, se llevó a cabo en las aulas en las que el alumnado recibe las clases durante el primer cuatrimestre del curso académico 2014/2015, entre los meses de Octubre a Enero. Se realizó a través de la administración individual de un cuestionario, el cual es autorrellenable en su totalidad (con la presencia de profesores y contando con unos diez minutos para su realización). El título del cuestionario es "*Cuestionario de estrés percibido poralumnos/as noveles",* el cualencabeza la primera página, precedido por unas indicaciones en las que se anima a leer con atención y responder de manera exhaustiva y sincera las preguntas que formulan. Se señala, así mismo, que los datos obtenidos se registrarán de manera anónima según las disposiciones de protección de datos (el consentimiento informado se realiza oralmente, ya que el alumnado puede negarse a contestar el cuestionario, si así lo desea). Los dominios del cuestionario aparecen resaltados encabezando las cuestiones que le siguen.

La entrega del cuestionario al alumnado se realizó personalmente en las diferentes Facultades de Enfermería de las distintas universidades de Andalucía

occidental que se incluyen en el estudio. Asimismo, se dieron instrucciones verbales al alumnado para facilitar la tarea.

4.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este trabajo emplearemos tres estrategias de análisis diferentes para dar respuesta a los objetivos propuestos.

4.6.1. Análisis descriptivos de la muestra

En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de las diferentes variables del estudio, mediante estadísticos y porcentajes, para ver la composición de la muestra. Tras esto, analizamos las relaciones que existen entre las diferentes variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y las de universidad de matriculación entre sí, a través del estudio de tablas de contingencia (Pruebas de Chi Cuadrado).

4.6.2. Validación del cuestionario

Con respecto al cuestionario, fue sometido a una prueba de jueces en tres rondas consecutivas y un pilotaje en los estudiantes de primer curso del Grado en Enfermería de la universidad de Huelva, para asegurar la validez y confiabilidad del cuestionario tras la inclusión de las nuevas cuestiones de interés para el estudio (Pérez Contreras, 2013). Tras ello, realizamos un análisis factorial basado en matrices de componentes rotados, en el que fijándonos en las varianzas y saturaciones de cada uno de los ítems que componen el cuestionario, determinamos los factores o dimensiones en las que se clasifica el mismo. Así pues, para averiguar la consistencia de las preguntas se realizó el alfa de Cronbach para cada uno de los factores e ítems del *Cuestionario de estrés percibido* y para la *Escala de satisfacción*.

4.6.3. Análisis descriptivo del cuestionario

Posteriormente realizamos el análisis descriptivo de los factores y el estrés percibido total, así como de todos y cada uno de los ítems del cuestionario y de la escala de satisfacción, mediante estadísticos del tipo frecuencia, media, desviación típica y porcentaje. Comenzamos por los distintos factores del *cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles*, seguido de los ítems más y menos estresantes del mismo y por último la descripción de cada uno de los ítems de *la escala de satisfacción con la vida*.

4.6.4. Análisis diferencial de las variables

Por último, para determinar la existencia de diferencias significativas en las dos escalas que conforman nuestro cuestionario y observar la relación con las diferentes variables del estudio como la edad o el estado civil, así como las diferencias entre las distintas Facultades de Enfermería de Andalucía occidental, llevamos a cabo un análisis diferencial, basado en estudios no paramétricos (concretamente U Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Decidimos aplicar este tipo de estudios (no paramétricos) porque las variables no siguen una distribución normal.

Iniciamos el análisis resaltando las diferencias de las variables en los diferentes factores del *cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles*; y por último, realizamos un análisis diferencial entre las variables de estudio y los ítems de la *escala de satisfacción con la vida*.

Para el tratamiento de los datos, usamos el paquete de análisis estadístico SPSS20.0 para Windows y Microsoft Excel.

4.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para garantizar los derechos de los participantes en este estudio, nos hemos basado en la Declaración de Nuremberg (Código de Nuremberg) 1947; la Declaración de Helsinki 1964-2000; en las Pautas éticas internacionales para la investigación en seres humanos 2003 (CIOMS); y los Reales decretos 56/93, 14/07, 1014/09.

Así pues, hemos llevado a cabo el consentimiento de participación voluntaria en el estudio por parte de los/as alumnos/as, y obtuvimos la autorización del Comité de Bioética de la universidad de Huelva, cumpliendo los diferentes requerimientos éticos de la institución y garantizando así los derechos de los participantes (Ver Anexo/CB).
Con esto, buscamos que la colaboración se realizara con conocimiento del proceso por parte del participante y de manera voluntaria.

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados que hemos obtenido. En primer lugar realizaremos la descripción y las características de la muestra, seguida de la validación del cuestionario (análisis factorial y alfa de Cronbach), tras esto, se llevará a cabo un análisis descriptivo de los factores e ítems del cuestionario. Por último, presentaremos los resultados del análisis diferencias en las diferentes variables.

5.1.1. Descripción de la muestra

Para comenzar los resultados, realizamos un análisis descriptivo de las diferentes variables del estudio, mediante estadísticos y porcentajes, para ver la composición de la muestra. Tras esto, analizamos las relaciones que existen entre las diferentes variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y las de universidad de matriculación entre sí, a través del estudio de tablas de contingencia (Pruebas de Chi Cuadrado).

5.1.1.1. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida a la facultad, las relacionadas con la salud y con la matriculación en las diferentes universidades de Andalucía occidental

Comenzamos llevando a cabo un análisis descriptivo de las diferentes variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y las de universidad de pertenencia, mediante estadísticos y porcentajes, para ver las características de la muestra.

Variables sociodemográficas

Edad

El 64,2% de la población de estudio, tiene entre 18 y 19 años, el 21,7% una edad comprendida entre 20 y 21 años y el 6,5% tiene una edad superior a los 25 años.

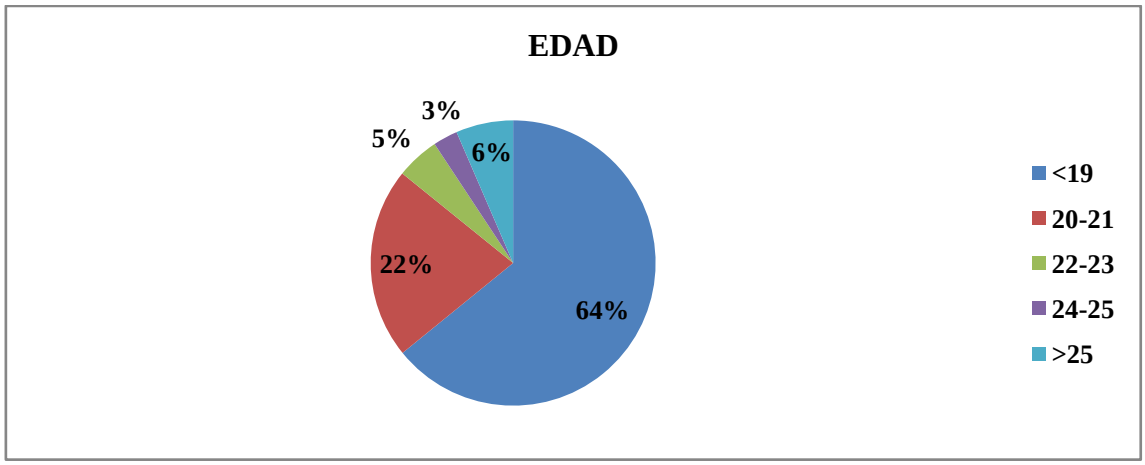

Gráfico 1. Distribución del alumnado de nuevo ingreso según la edad.

Sexo

El 79,7 % del alumnado encuestado son mujeres, frente al solo 20,3% que son hombres.

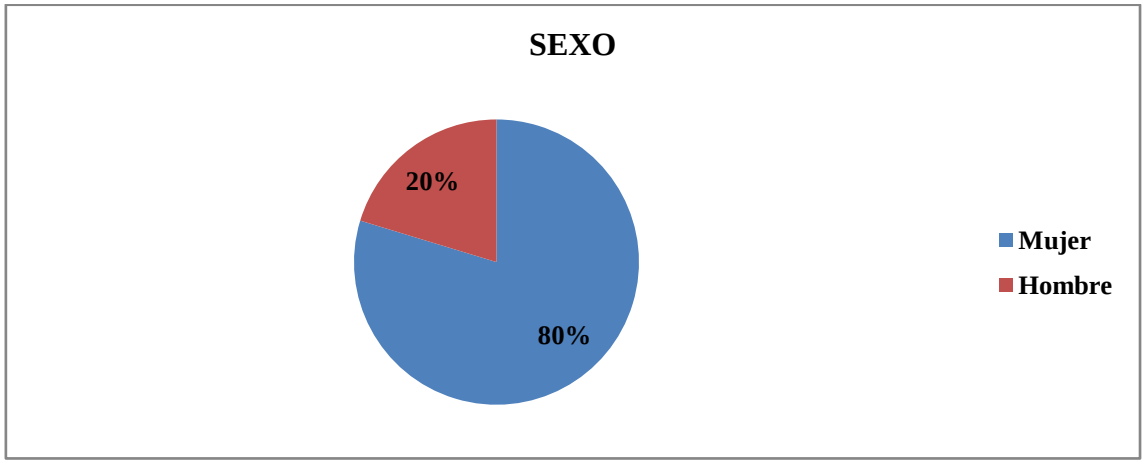

Gráfico 2. Distribución según sexo del alumnado de nuevo ingreso.

Estado civil

El 62,4% del alumnado de nuevo ingreso está soltero/a y el 35,2 % de los mismos refiere tener pareja.

Personas a cargo

El 96,8% del alumnado de nuevo ingreso al Grado en Enfermería en el curso 2014/2015 no tienen personas a su cargo.

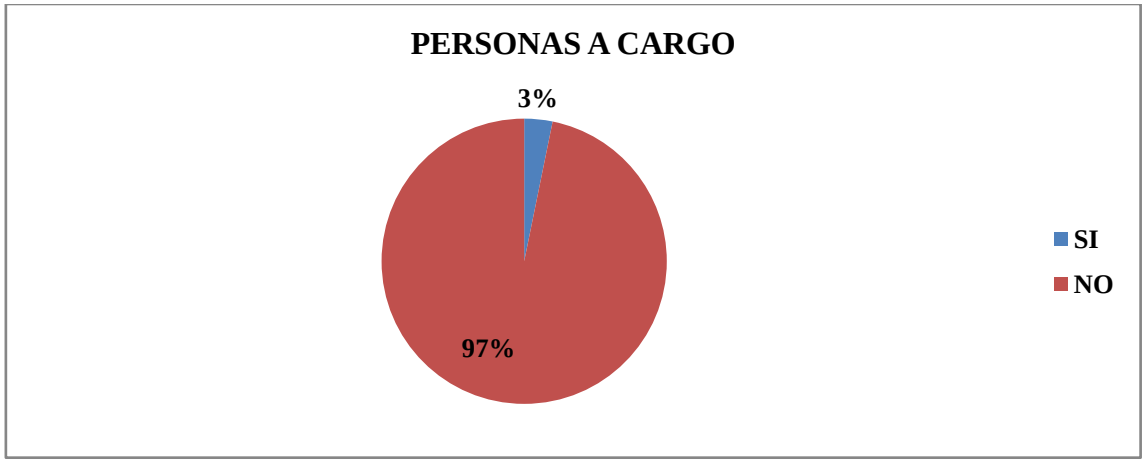

Gráfico 3. Distribución del alumnado de nuevo ingreso según tengan personas a cargo.

Número de hijos/as

El 97,2% de la población de estudio no tiene hijos.

Lugar de procedencia

El 83,5% del alumnado procede de la provincia donde se encuentra su facultad, siendo de la misma ciudad el 48% y de los pueblos el 35,5% de los mismos. El resto, que conforman el 16,5% del alumnado, procede de otras provincias y/o municipios.

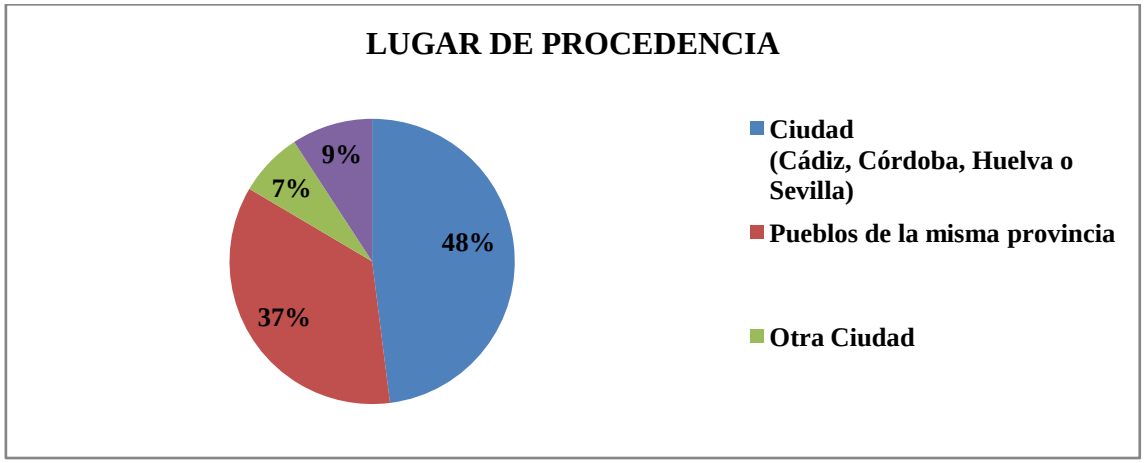

Gráfico 4. Distribución del alumnado según el lugar de procedencia.

Lugar de residencia durante el curso

El 32,4% del alumnado de nuevo ingreso al Grado de Enfermería, vive durante el curso en un alojamiento de alquiler, el 3,9% en una residencia de estudiantes y el 63,2% en el domicilio familiar.

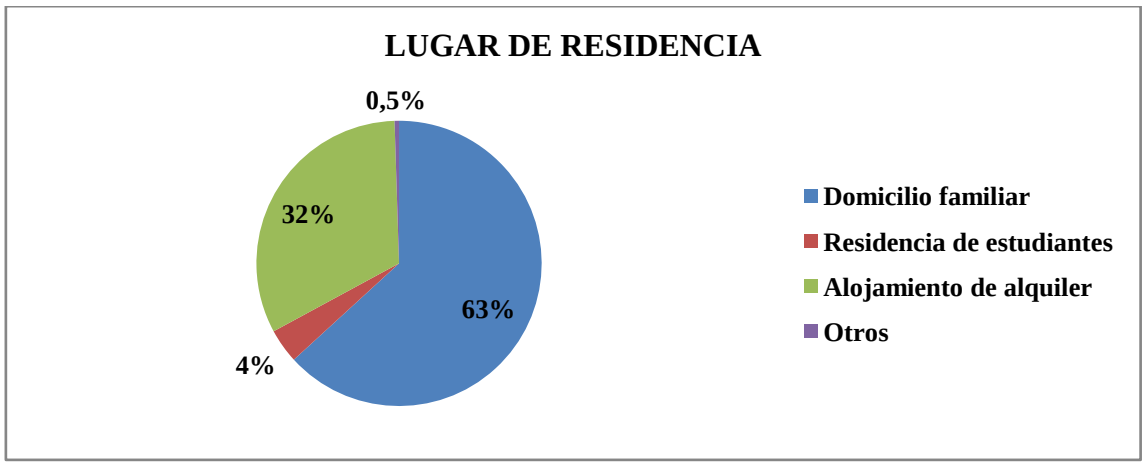

Gráfico 5. Distribución del alumnado según el lugar de residencia durante el curso.

Variables socioeconómicas

Modo en que sufraga los estudios

Como observamos en el gráfico, el 61,3% del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Enfermería recibe algún tipo de beca para realizar el curso académico 2014/2015, mientras que el 34,7% no recibe ningún tipo de beca. Tan sólo un 4,1% paga sus estudios trabajando.

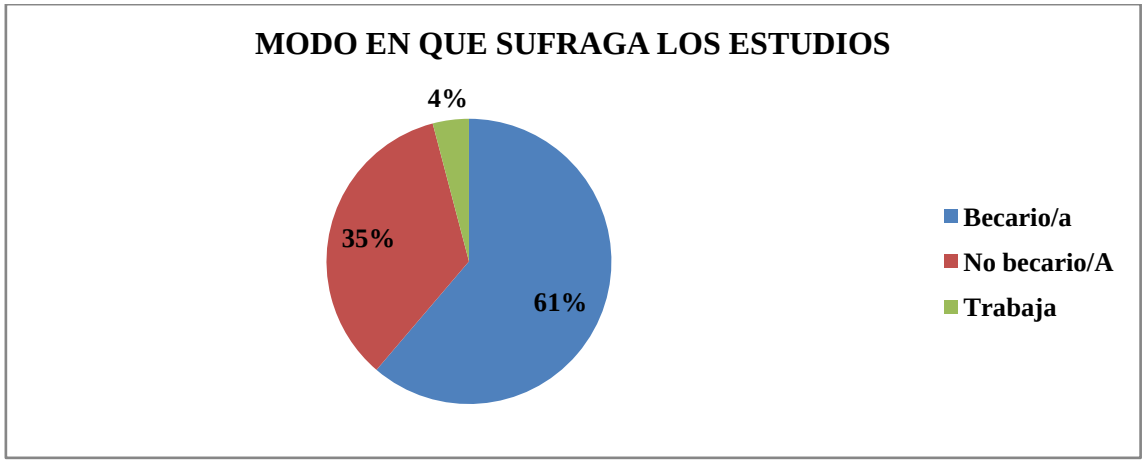

Gráfico 6. Distribución según el modo en que sufraga los estudios el alumnado de nuevo ingreso.

Situación laboral

La situación laboral de la mayoría del alumnado es la de estudiante, es decir, el 91,1% estudia y tan solo el 8,9% estudia y trabaja al mismo tiempo.

Variables académicas

Vía de acceso a la universidad

El 69,7% de los/as alumnos/as que acceden al Grado en Enfermería lo hace mediante las pruebas de Acceso a la universidad y el 26,3% mediante la posesión del título de Técnico Superior de Formación Profesional, Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas ó Técnico Deportivo Superior.

Posesión de otra titulación

El 66,5% del alumnado, no posee ningún tipo de titulación de enseñanza superior cuando accede a la universidad.

Opción de elección de la titulación

El porcentaje de alumnado que elige la titulación de enfermería como primera opción es del 59,3%.

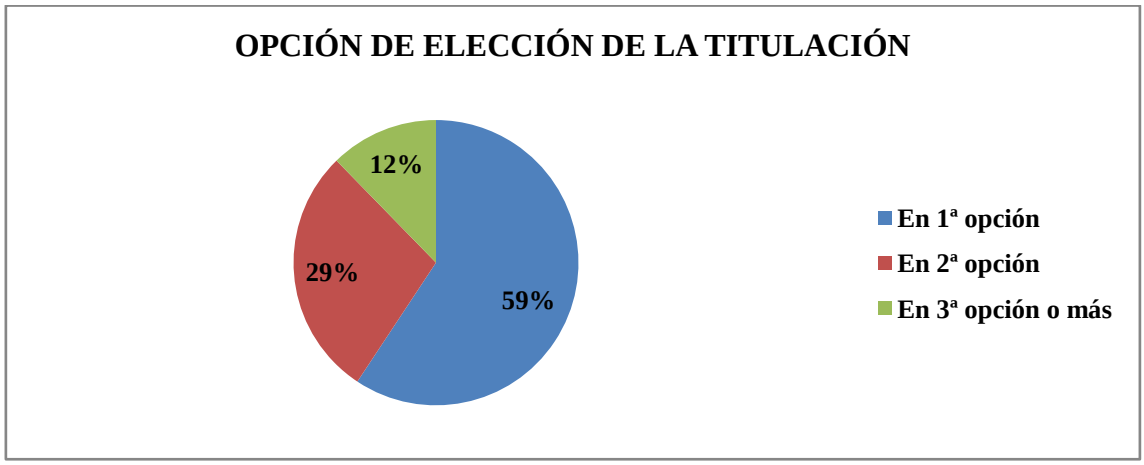

Gráfico 7. Distribución del alumnado según la prioridad en la elección de la titulación.

Variables de orientación/ acogida a la facultad

Asistencia a las jornadas de bienvenida

Como podemos observar en la tabla, el 60,1% del alumnado de nuevo ingreso acudió a las jornadas de bienvenida de su facultad.

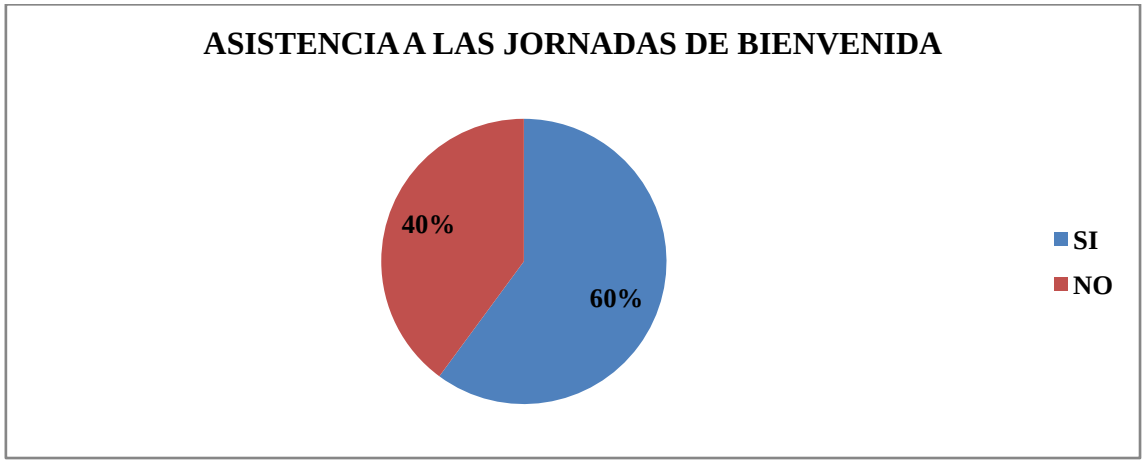

Gráfico 8. Distribución del alumnado según la asistencia a las jornadas de bienvenida.

Acción tutorial

El 87,2% de los/as alumnos/as no recibe ningún tipo de seguimiento de un profesor/a (mentor/a) que le asesore y/o guíe durante el primer año de estancia en la facultad.

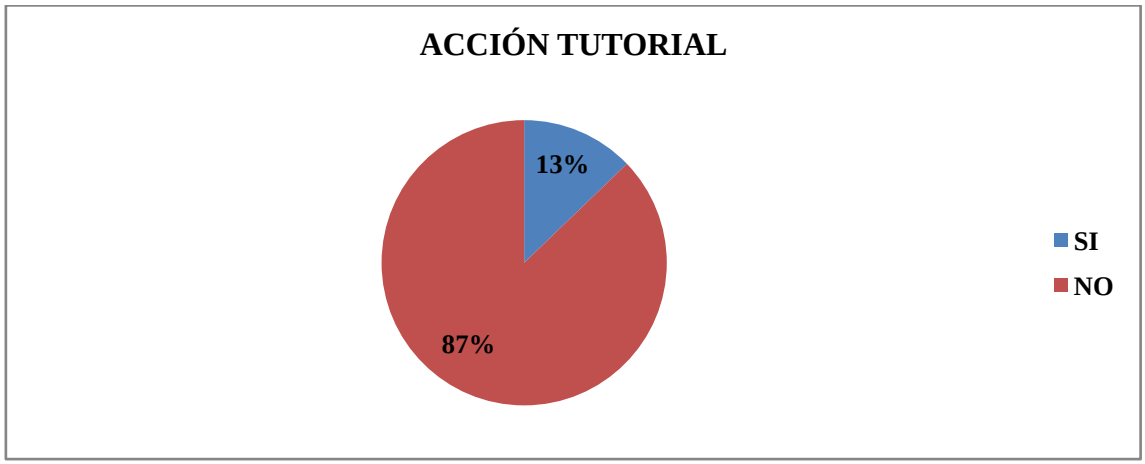

Gráfico 9. Distribución del alumnado según la acción tutorial que reciben.

Variables relacionadas con la salud

Antecedentes patológicos

El 82,5% del alumnado de nuevo ingreso al Grado en Enfermería durante el curso 2014/2015 refiere no padecer ningún tipo de patología.

Variables relacionadas con la matriculación en las diferentes universidades de Andalucía occidental

Universidad en la que está matriculado el alumnado

La mayoría del alumnado de estudio se encuentra matriculado en la universidad de Sevilla, contando con el 33,2 % el menor porcentaje un 19,4% corresponde a la universidad de Huelva.

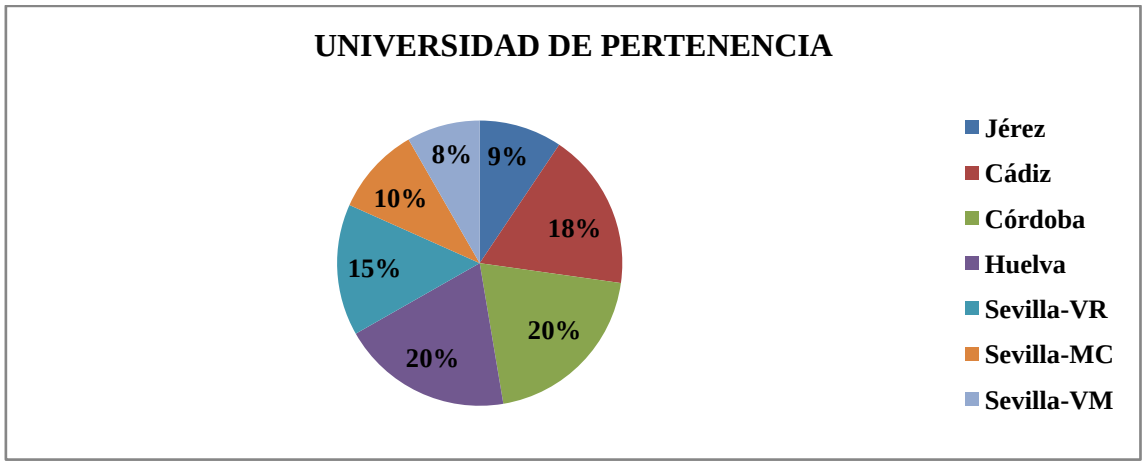

Gráfico 10. Distribución del alumnado según la universidad de matriculación.

5.1.1.2. Análisis de las diferencias entre las variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y de universidad de matriculación

En este apartado pretendemos analizar las relaciones que existen entre las diferentes variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y las de universidad de matriculación entre sí.

Como hemos comentado anteriormente, a través del estudio de tablas de contingencia (Pruebas de Chi Cuadrado), vamos a determinar las relaciones entre las variables de estudio. Iremos analizando una por una por las distintas variables, para identificar cuáles de ella tienen relación entre sí, es decir, si por ejemplo la variable "Edad" guarda algún tipo de relación con la variable "Situación laboral". Así pues, destacaremos solo aquellas variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y de universidad de matriculación que presenten relaciones relevantes.

Variables sociodemográficas

Edad

Haciendo referencia a la edad con la que el alumnado ingresa al Grado en Enfermería, hemos encontrado relación con (Ver Anexo/TC1):

Variable "Modo en que sufraga los estudios": la mayoría del alumnado que recibe becas tiene edades comprendidas entre los 20-21 años, mientras que los que no reciben ningún tipo de beca suelen ser los menores de 19. Aquellos con edades superiores a los 25 años, son los que más a menudo pagan sus estudios trabajando.

Sexo

En cuanto al sexo de los estudiantes cabe destacar (Ver Anexo/TC2):

Variable "Opción de elección de la titulación": las mujeres suelen elegir el Grado en Enfermería como su primera opción, mientras que los hombres lo hacen en la tercera o más opciones.

Personas a cargo

En cuanto a las cargas personales que los/as alumnos/as noveles tienen en su primer curso universitario, resaltamos:

Variable "Opción de elección de la titulación": el alumnado que tiene personas a su cargo cuando ingresa a la universidad, es el que suele elegir el Grado en Enfermería como primera opción (Ver Anexo/TC3).

Variable "Posesión de otra titulación": los estudiantes que tienen personas a su cargo, son los que en mayor porcentaje poseen otra titulación (Ver Anexo/TC4).

Variable "Modo en que sufraga los estudios": los estudiantes que si tienen personas a su cargo cuando comienzan sus estudios universitarios, son los que en mayor proporción pagan sus estudios trabajando (Ver Anexo/TC5).

Número de hijos/as

Observando si los estudiantes tienen o no hijos/as, encontramos relación con la variable "Modo en que sufraga los estudios".

Variable "Modo en que sufraga los estudios": los estudiantes que tienen hijos/as cuando ingresan al Grado en Enfermería, son los que suelen pagar sus estudios trabajando (Ver Anexo/TC6).

Lugar de procedencia

En cuanto al lugar del que procede el alumnado podemos destacar las siguientes variables:

Variable "Universidad en la que está matriculado el alumnado" (Ver Anexo/TC7): los alumnos/as de las facultades de Córdoba y Virgen del Rocío de Sevilla, suelen estudiar en la misma ciudad en la que viven. La mayoría de los que cursan su primer año universitario en la facultad de Cádiz, son de pueblos o municipios de la misma provincia. Es la universidad de Huelva, la que recibe alumnado de más puntos diferentes de Andalucía y España, siendo la Facultad de Enfermería a la que ingresan más estudiantes provenientes de ciudades y municipios de otras provincias (gráfico 11).

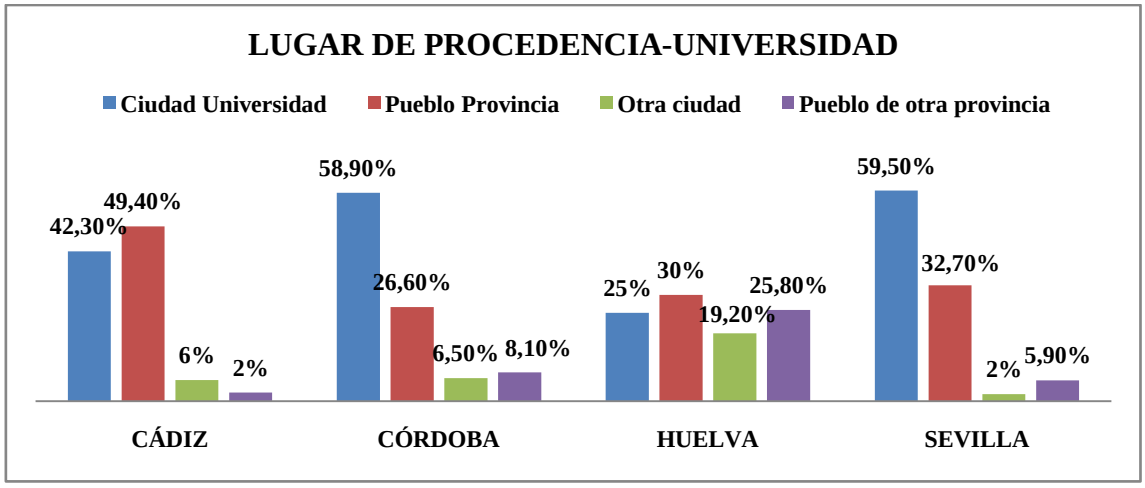

Gráfico 11. "Lugar de procedencia" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado".

Variable "Modo en que sufraga los estudios": los estudiantes que proceden de pueblos o municipios de la misma provincia en la que se encuentra su facultad suelen ser becarios, mientras aquellos que son de la misma ciudad en la que cursa sus estudios (Ver Anexo/TC8).

Variable "Asistencia a las jornadas de bienvenida": el alumnado que proviene de pueblos o municipios de otras provincias diferentes a los de su facultad, son los que menos asisten a las jornadas de bienvenida (Ver Anexo/TC9).

Variables socioeconómicas

Modo en que sufraga los estudios

Analizando la manera en que los/as alumnos/as pagan sus estudios cabe destacar:

Variable "Situación laboral": los estudiantes que son becarios, son lo que suelen dedicarse sólo a estudiar. Aquellos que trabajan, pagan sus estudios compaginándolos con el trabajo (Ver Anexo/TC10).

Variable "Posesión de otra titulación": el alumnado que obtienen becas para pagar sus estudios, en su mayoría poseen títulos superiores no universitarios. Aquellos que no poseen otra titulación no suelen tener becas. Los que contestaron tener "otras titulaciones" dicen pagar sus estudios trabajando (Ver Anexo/TC11).

Variable "Opción de elección de la titulación": según las respuestas de nuestros estudiantes, los que prefieren estudiar el Grado en Enfermería como la primera de sus opciones, pagan sus estudios trabajando, sin embargo, los que eligen sus estudios en tercera opción o más, no reciben becas que le ayuden en sus pagos (Ver Anexo/TC12).

Variable "Universidad de pertenencia": la universidad de Córdoba destaca como podemos ver en el gráfico siguiente (gráfico 12) por ser la que tiene más alumnos/as becados/as, mientras que en la universidad de Sevilla estudian más alumnos/as que no reciben ningún tipo de ayuda o beca para costear sus estudios universitarios (Ver Anexo/TC13).

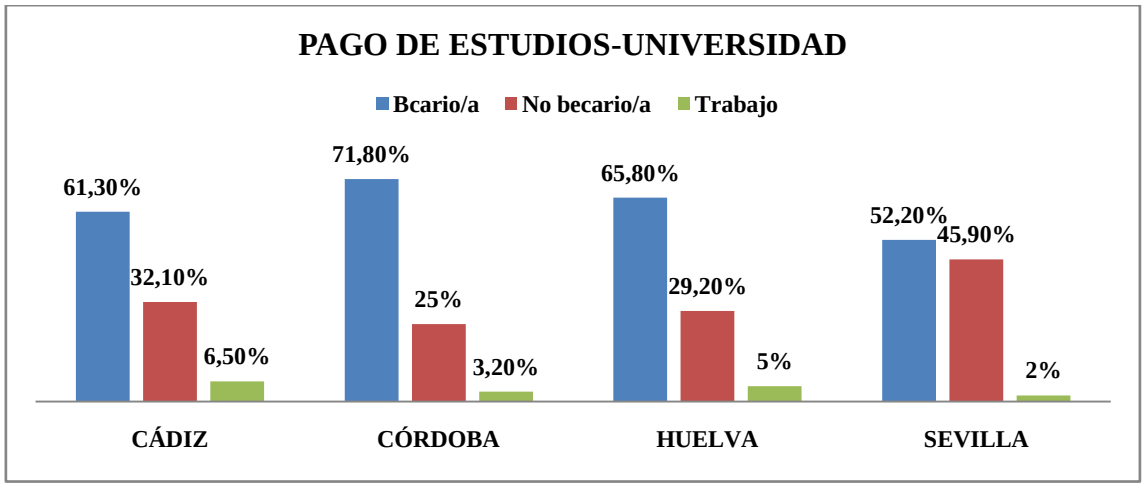

Gráfico 12. "Modo en que sufraga los estudios" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado".

Situación laboral

Centrándonos en la situación laboral de los estudiantes de primer curso del Grado en Enfermería, hemos encontrado relaciones relevantes con las siguientes variables:

Variable "Posesión de otra titulación": el alumnado que durante el curso solo estudian y trabajan, en su mayoría poseen títulos superiores no universitarios u otros títulos. Sin embargo, aquellos que no poseen otra titulación universitaria, se dedican exclusivamente a sus estudios (Ver Anexo/TC14).

Variable "Opción de elección de la titulación": analizando las respuestas de los estudiantes, observamos que aquellos que se dedican a estudiar y trabajar a la misma vez durante el curso, son los que eligen como primera opción el estudiar enfermería. Los estudiantes que eligen la carrera como la segunda de sus posibles opciones son los que en su mayoría solo estudian durante el curso (Ver Anexo/TC15).

Variables académicas

Posesión de otra titulación

Teniendo en cuenta los estudios que poseen los estudiantes cuando comienzan a estudiar enfermería, destacamos:

Variable "Opción de elección de la titulación": el alumnado que no posee otras titulaciones universitarias no tiene como primera opción el Grado en Enfermería, siendo aquellos que ya poseen otras titulaciones los que parecen tener mayor interés en estudiar esta carrera, tomándola como la primera de sus opciones académicas (Ver Anexo/TC16).

Opción de elección de la titulación

Si observamos cuál ha sido el número en el que el alumnado ha elegido realizar el Grado en Enfermería, podemos encontrar relaciones significativas con la siguiente variable de estudio:

Variable "Facultad en la que estudia": cómo podemos ver en el gráfico 13, la universidad de Huelva destaca por ser la que posee el mayor número de alumnos/as que estudian enfermería como la primera de sus opciones. Los estudiantes de la universidad de Córdoba suelen elegirla en segunda opción, al igual que la facultad Virgen del Rocío de Sevilla. Hay que destacar también que la facultad Virgen Macarena de Sevilla es en la que los estudiantes ingresan eligiendo la carrera como su tercera opción o más, es decir, es en la universidad de Sevilla en la que acceden más alumnos que preferirían estudiar otra carrera universitaria antes que la de enfermería (Ver Anexo/TC17).

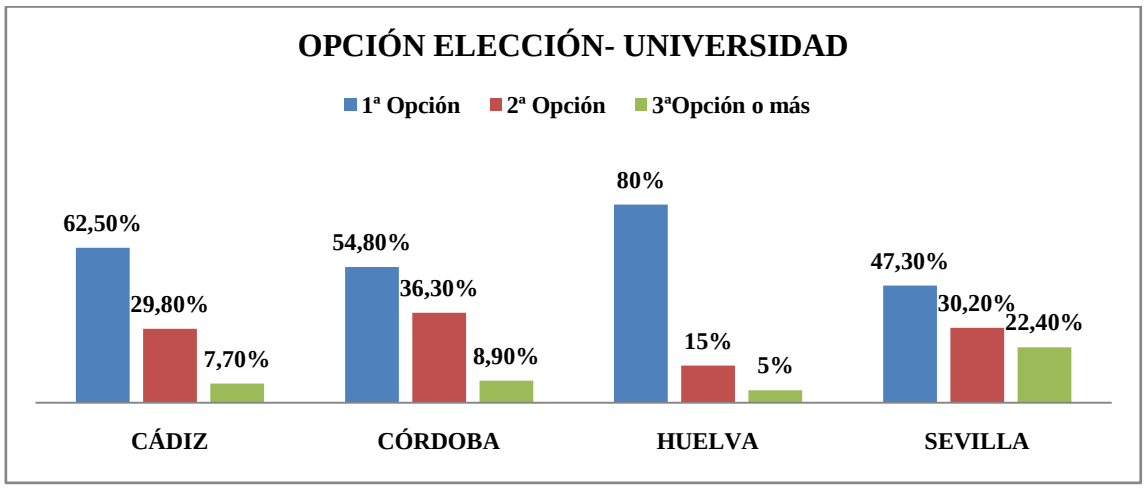

Gráfico 13. "Opción de elección de la titulación" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado".

Variables de orientación/ acogida a la facultad

Asistencia a las jornadas de bienvenida

Todas las universidades y Facultades de Enfermería de Andalucía occidental, llevan a cabo unas jornadas de bienvenida para los estudiantes noveles, con el fin de que *a grosso modo* empiecen a familiarizarse con su nuevo entorno de estudios, y para ayudarlos en esta primera fase de llegada. Tomando en cuenta la asistencia o no del alumnado, hemos destacado la relación con:

Variable "Acción tutorial" cabe destacar que el alumnado que asiste a las jornadas de bienvenida hace más uso de las tutorías, y llevan a cabo los sistemas de acción tutorial que les ofrece el profesorado de sus facultades (Ver Anexo/TC18).

Variable "Facultad en la que estudia" (Ver Anexo/TC19): analizando la asistencia a las jornadas de bienvenida, destacamos que es en la facultad de Cádiz donde acuden más alumnos/as, como podemos ver en el siguiente gráfico (gráfico 14). Podríamos decir pues, que es la facultad que hace una mejor promoción de este programa de integración del alumnado a la universidad.

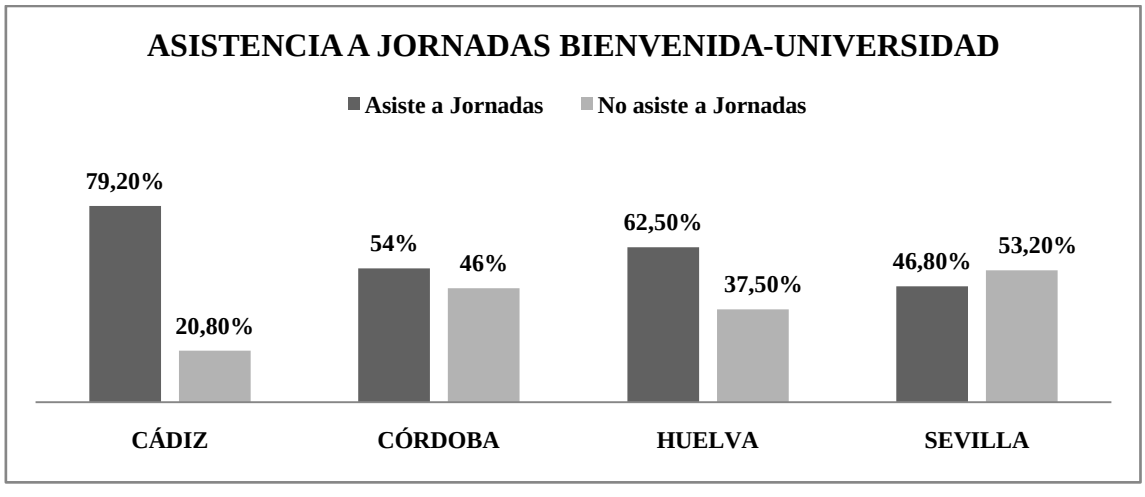

Gráfico 14. "Asistencia a las jornadas de bienvenida" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado".

Acción tutorial

En cuanto al uso que hace el alumnado de las tutorías y/o la asistencia a los programas que algunas facultades ofrecen para ayudar a los estudiantes durante su primer curso, obtenemos la siguiente información de relevancia:

Variable "Facultad en la que estudia" (Ver Anexo/TC20): cómo observamos en el gráfico que aparece más abajo (gráfico 15), son las facultades de Cádiz y Sevilla, concretamente en esta, las facultades Virgen del Rocío y Macarena, en las que los estudiantes dicen recibir algún tipo de acción tutorial durante el curso.

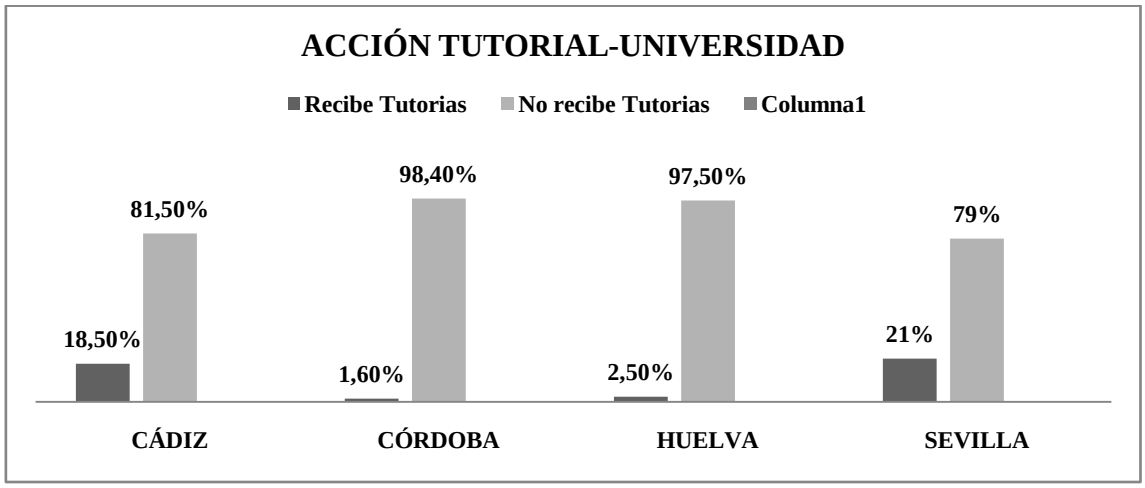

Gráfico 15. "Acción tutorial" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado".

Variables relacionadas con la matriculación en las diferentes universidades de Andalucía occidental

Universidad en la que está matriculado el alumnado

Observando la universidad y/o facultad en la que está cursando su primer curso académico el alumnado de nuestro estudio, encontramos diferencias en la variable "Edad" (Ver Anexo/TC21).

Variable "Edad": la universidad que cuenta con un mayor número de alumnos/as jóvenes, menores de 19 años, es la universidad de Córdoba. En la universidad de Huelva, sin embargo, la mayoría del alumnado de primer curso del Grado en Enfermería, tiene edades mayores, comprendidas entre los 22-25 años de edad, como podemos ver en el siguiente gráfico (gráfico 16).

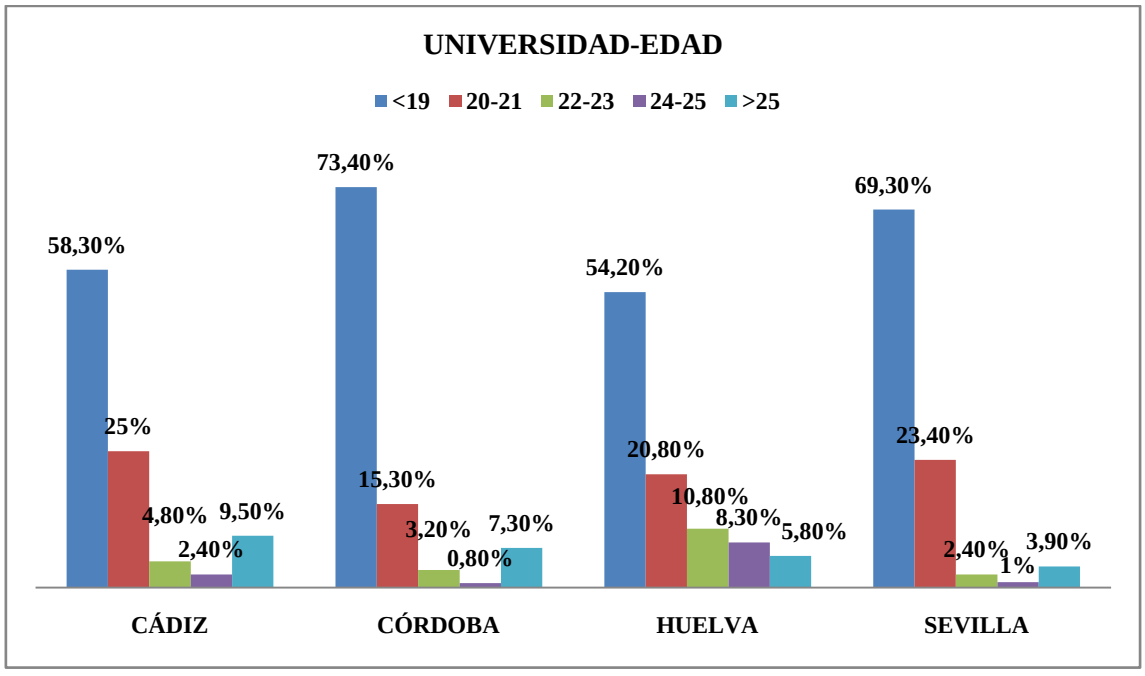

Gráfico 16. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "Edad".

5.1.2. Validación del cuestionario

Como mencionamos anteriormente el cuestionario original de estrés percibido para alumnos noveles de Iglesias Parra (2011), presentaba 17 ítems, clasificados en cuatro factores o dimensiones. Tras la inclusión en el estudio piloto de los ítems "el hecho de vivir alejado/a de mi familia" y "el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)", la escala cuenta finalmente con un total de 19 ítems. Para aumentar la posibilidad de conseguir y reconocer las posibles relaciones entre los factores, hemos llevado a cabo un análisis factorial sobre los 19 elementos que componen el nuevo cuestionario. Al realizar el análisis factorial los resultados señalan la existencia de cinco factores en lugar de cuatro. A ese nuevo factor decidimos denominarle "Red de apoyo social", ya que los ítems que contiene son "el hecho de que mis amigos vivan lejos", "el hecho de vivir alejado/a de mi familia" y "el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)".

Asimismo, realizamos un análisis de fiabilidad de este cuestionario y de la *escala de satisfacción con la vida* de Arce (1994) mediante el método estadístico alfa de Cronbach.

5.1.2.1. Análisis factorial

En este apartado, vamos a exponer los resultados extraídos del análisis realizado para determinar la estructura interna del cuestionario. Para ello se empleó un análisis factorial de componentes principales con matrices de rotaciones. Todos los datos están reflejados en la siguiente tabla:

	Varianza total explicada	
	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
Componente	% de la varianza	% de la varianza
1(Factor1)	26,966	15,940
2(Factor2)	12,574	13,151
3(Factor4)	10,742	12,299
4(Factor5)	6,723	12,098
5(Factor3)	5,383	8,900

Tabla 5. Varianza total explicada.

Los cinco factores extraídos explican el 62,38% de la varianza total. El primer factor explica el 26,96% de la varianza, siendo el factor que obtiene una proporción mayor de varianza explicada ya que los demás solo dan cuenta del 12,57% en el segundo, del 5,38% en el tercero, del 10,74% en el cuarto y del 6,72% en el último factor.

Los ítems incluidos en cada factor son aquellos que superan el punto de corte de 0,40 (tabla 6). En el primer factor están comprendidos los seis ítems siguientes: (1) "hacer frente a los exámenes, (2) "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar", (3) "miedo a suspender los exámenes", (4) "tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo", (5) "tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ ser autónomo" y (6) "sentir que no poseo el nivel académico exigido", se trata del factor "Estrés académico".

En el segundo factor se agrupan los cuatro ítems siguientes: (7) "las clases son monótonas", (8) "las clases no son lo suficientemente claras o concretas", (9) "la falta de organización por parte de la facultad" y (10) "la falta de atención por parte de los profesores", se trata del factor "Desorganización universitaria".

En el tercer factor estarían los siguientes tres ítems: (11) "el sentirme sólo/a", (12) "el sentirme una persona anónima en la facultad" y (13) "el hecho de no conocer a nadie", se trata del factor "Sentimientos de soledad".

Los tres ítems que componen el cuarto factor son: (14) “el hecho de que mis amigos vivan lejos”, (15) “el hecho de vivir alejado/a de mi familia” y (16) “el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)”, se trata del factor “Red de apoyo social”.

En último lugar, el quinto factor estaría compuesto por los siguientes tres ítems: (17) “los problemas sentimentales”, (18) “los conflictos con mi pareja” y (19) “las discusiones con mis allegados”, se trata del factor “Problemas de relación”.

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS					
	Componente				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Hacer frente a los exámenes	0,743	-0,001	0,098	0,010	0,093
La cantidad de trabajo que tengo que afrontar	0,681	0,096	0,005	0,043	0,095
El miedo a suspender los exámenes	0,732	-0,029	0,095	0,069	-0,001
El tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo	0,703	0,111	0,025	0,135	0,111
Tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ ser autónomo/a	0,700	0,150	-0,022	0,028	0,064
Sentir que no poseo el nivel académico exigido	0,481	0,300	0,093	0,302	-0,042
Las clases monótonas	0,139	0,591	-0,008	0,008	0,023
Las clases no son lo suficientemente claras o concretas	0,61	0,803	0,078	0,074	0,057
La falta de organización por parte de la facultad	0,096	0,822	0,084	0,035	-0,057
La falta de atención por parte de los profesores/as	0,050	0,778	0,123	0,177	0,060
El sentirme sólo/a	0,148	0,096	0,235	0,758	,0192
El sentirme una persona anónima en la facultad	0,087	0,137	0169	0,803	0,094
El hecho de no conocer a nadie	0,069	0,050	0,193	0,802	0,213
El hecho de que mis amigos/as vivan lejos	0,080	0,021	0,126	0,319	0,781
El hecho de vivir alejado/a de mi familia	,0113	-0,026	0,136	0,225	0,826
El hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)	0,397	0,173	0,266	-0,115	0,464
Los problemas sentimentales	0,088	0,044	0,838	0,200	0,142
Los conflictos con mi pareja	0,042	0,090	0,833	0,165	0,144
Las discusiones con mis allegados	0,081	0,130	0,812	0,221	0,075

Tabla 6. Análisis factorial del "Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles".

5.1.2.2. Análisis de fiabilidad del cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles

A modo general, hemos medido el estrés percibido en el alumnado de nueva incorporación a la Facultad de Enfermería de la universidad de Huelva con el "*Cuestionario de estrés percibido para alumnos noveles*" (Pérez Contreras, 2013). Este cuestionario, como hemos mencionado anteriormente en la metodología, mide el estrés percibido por el alumnado universitario de nuevo ingreso a la universidad.

Los resultados fueron sometidos a un análisis de fiabilidad, obteniendo un alfa de Cronbach para los cinco factores o dimensiones de entre 0,657 y 0,875, y un alfa de Cronbach para el estrés percibido total de 0,859, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Factor	**Estrés académico**	**Desorganización universitaria**	**Sentimientos de soledad**	**Red de Apoyo Social**	**Problemas de relación**	**Estrés percibido**
Casos válidos	603	598	603	556	565	503
Casos excluidos	14	19	14	61	52	114
Número de ítems	6	4	3	3	3	19
Alfa de Cronbach	0,773	0,777	0,817	0,657	0,875	0,859

Tabla 7. Valores del alfa de Cronbach de los factores y del cuestionario en general.

- Factor o dimensión 1 "*Estrés académico*": presenta un alfa de Cronbach de 0,773.

- Factor o dimensión 2 "*Desorganización universitaria"*: alfa de Cronbach de 0,777.

- Factor o dimensión 3 "*Sentimientos de soledad*": alfa de Cronbach de 0,817. El alfa de Cronbach encontrado en el estudio de Iglesias Parra (2011), de donde

obtuvimos el cuestionario, era de tan solo 0,578. Así pues, hemos conseguido aumentar la fiabilidad del cuestionario en este factor.

- Factor o dimensión 4 "*Red de apoyo social*": incluye tres elementos que contemplan el hecho de vivir lejos de familiares y amigos/as y el tener que organizarse en cuanto a gastos y tiempo. El alfa de Cronbach que hemos obtenido es de 0,657.

- Factor o dimensión 5 "*Problemas de relación*": El alfa de Cronbach que hemos obtenido es de 0,875.

- Para el "*Estrés percibido total*", es decir, para el cuestionario completo, abarcando los 19 elementos del mismo, se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0,859.

Mediante el alfa de Cronbach hemos comprobado la consistencia interna de las preguntas (nivel en que los diferentes ítems están relacionados entre sí). Sus valores pueden oscilar entre 0 y 1, considerándose que existe una buena consistencia interna cuando el valor alfa es superior a 0, 7.

En virtud a esto, y con los valores que hemos obtenido, podemos decir que el cuestionario presentaba en lo referente a los factores un grado de fiabilidad aceptable, y en cuanto al cuestionario completo, un nivel bueno.

5.1.2.3. Análisis de fiabilidad de la Escala de Satisfacción con la Vida

Al igual que con el cuestionario anterior, hemos sometido los resultados de la "Escala de Satisfacción con la Vida" (Arce, 1994) a un análisis de fiabilidad, mediante el método estadístico alfa de Cronbach.

Tras analizar los elementos, hemos obtenido un alfa de Cronbach para esa escala de 0,718, lo que indica que tiene una buena fiabilidad, como podemos ver en la tabla que aparece a continuación.

Cuestionario	**"*Escala de Satisfacción con la Vida*" (Arce, 1994)**
Casos válidos	617
Casos excluidos	0
Número de ítems	5
Alfa de Cronbach	0,718

Tabla 8. Valores del alfa de Cronbach de la totalidad de la escala.

5.1.3. Análisis descriptivo del cuestionario

En este apartado, realizamos el análisis descriptivo de los factores y el estrés percibido total, así como de todos y cada uno de los ítems del cuestionario y de la escala de satisfacción, mediante estadísticos del tipo frecuencia, media, desviación típica y porcentaje. Comenzamos por los distintos factores del *cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles*, seguido de los ítems más y menos estresantes y por último la descripción de cada uno de los ítems de *la escala de satisfacción con la vida*.

5.1.3.1. Análisis descriptivo de los factores o dimensiones y de la totalidad de estrés percibido

Iniciaremos la descripción de los cinco factores o dimensiones en los que se agrupan los diferentes ítems del cuestionario, "Estrés académico", "Desorganización universitaria", "Sentimientos de soledad", "Red de apoyo social" y "Problemas de relación", así como el estrés percibido total del alumnado. En primer lugar empezaremos con el análisis de las medias obtenidas (tabla 9) y posteriormente explicaremos la frecuencia y el rango en el que el alumnado sitúa estos factores (Gráfico 17-22).

	Media	**Mediana**	**Desv. Típica**
Estrés académico	3,808	4,0000	0,80726
Desorganización universitaria	3,068	3,0000	0,94761
Sentimientos de soledad	2,594	3,0000	1,16127
Red de apoyo social	2,724	3,0000	1,05618
Problemas de relación	2,852	3,0000	1,22976
Estrés percibido total	3,264	3,0000	0,70011

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del estrés percibido y sus cuatro factores.

Percepción de estrés en el factor "Estrés académico"

El factor "Estrés académico" (gráfico 17), es el que los estudiantes noveles de Grado en Enfermería perciben de media como más estresante, siendo la misma de 3,808, lo que indica que el alumnado, en la percepción de estrés que les genera, lo sitúa de media en el rango "Intenso" con el 47,8% (295).

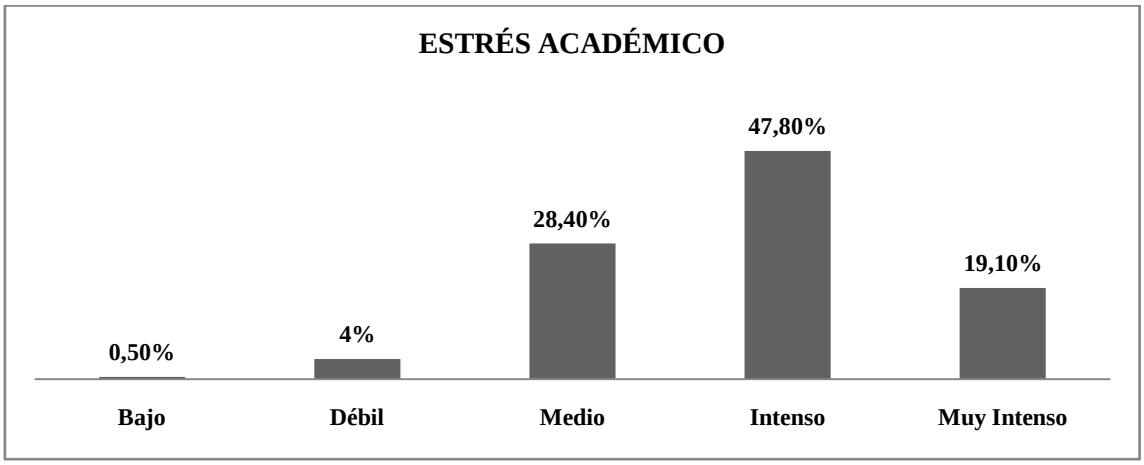

Gráfico 17. Distribución de rangos en el factor "Estrés académico".

Percepción de estrés en el factor "Desorganización universitaria"

En cuanto al factor "Desorganización universitaria" (gráfico 18), presenta una media de 3,068, significando que el alumnado de nuevo ingreso sitúa de media este factor en el rango "Medio", con el 42,5% (262), en la percepción de estrés que les genera.

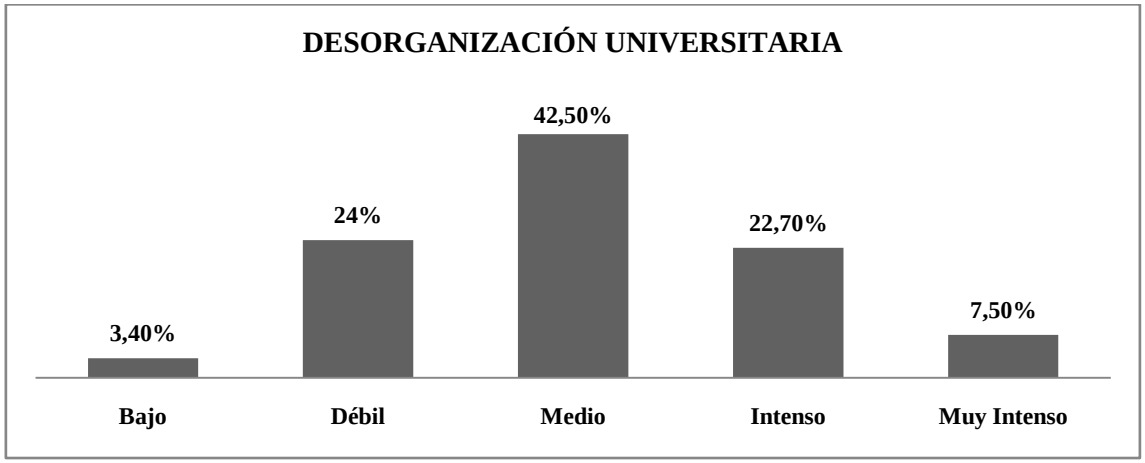

Gráfico 18. Distribución de rangos en el factor "Desorganización universitaria".

Percepción de estrés en el factor "Sentimientos de soledad"

El factor "Sentimientos de soledad" (gráfico 19) es el que el alumnado percibe de media con menos estrés, siendo esta de 2,594, lo que significa que los estudiantes sitúan sus sentimientos de soledad en los rangos "Débil" con un 29% (179) y "Medio" con 28,7% (177).

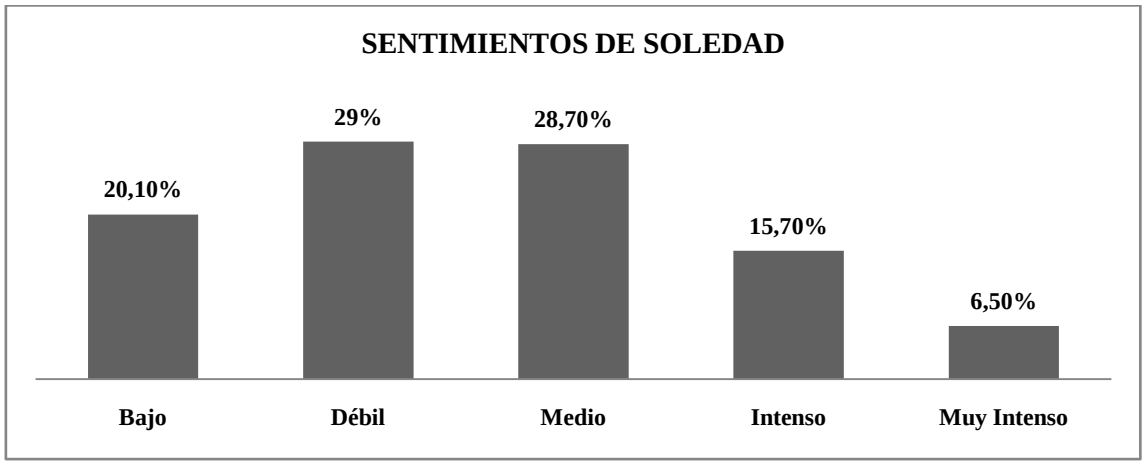

Gráfico 19. Distribución de rangos en el factor "Sentimientos de soledad".

Percepción de estrés en el factor "*Red de apoyo social*"

El nuevo factor "Red de apoyo social" (gráfico 20), con una media de 2,724, indica que este factor se sitúa en los rangos "Débil" y "Medio" para el alumnado de nuevo ingreso al Grado en Enfermería, con el 32,4% (200) y el 31,6% (195), respectivamente.

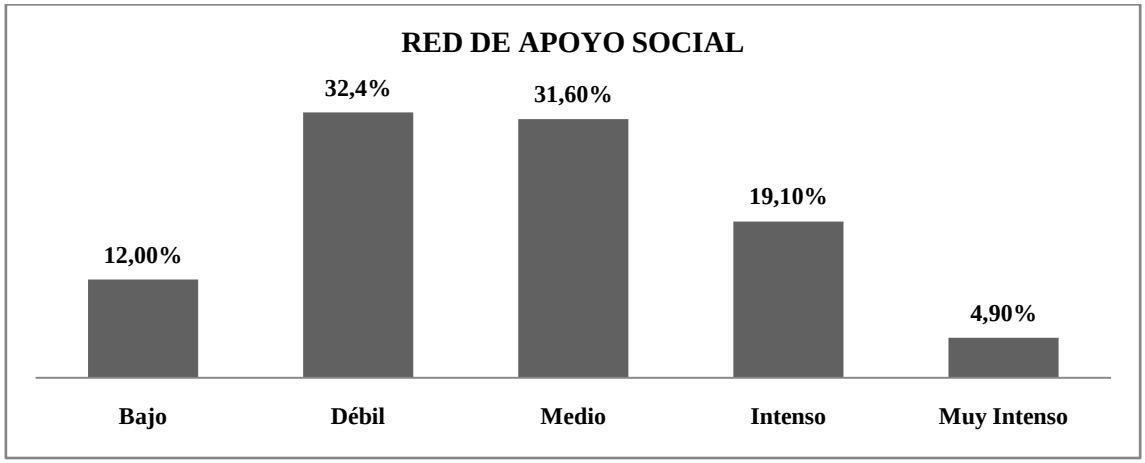

Gráfico 20. Distribución de rangos en el factor "Red de apoyo social".

Percepción de estrés en el factor "Problemas de relación"

Por último, el factor "Problemas de relación" (gráfico 21), cuenta con una media de 2,852, lo que significa que los estudiantes sitúan sus problemas de relación en el rango "Débil", con el 28,4% (175).

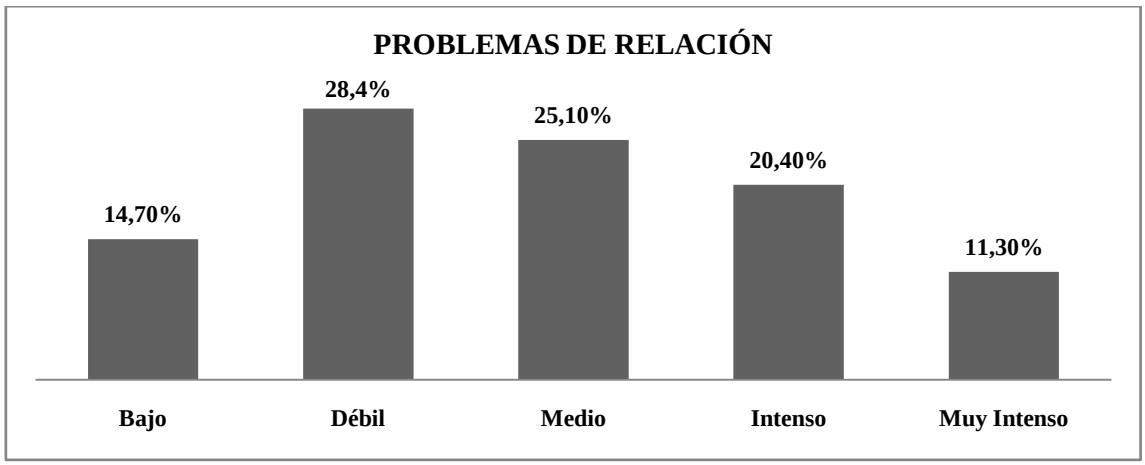

Gráfico 21. Distribución de rangos en el factor "Problemas de relación".

Percepción de "Estrés percibido total"

En cuanto a la totalidad del cuestionario de estrés percibido en estudiantes noveles, la media obtenida es de 3,264, lo que significa que sitúan en el rango "Medio" (Gráfico 22) el estrés percibido en su primer año académico en la universidad, con el 53,3% (329).

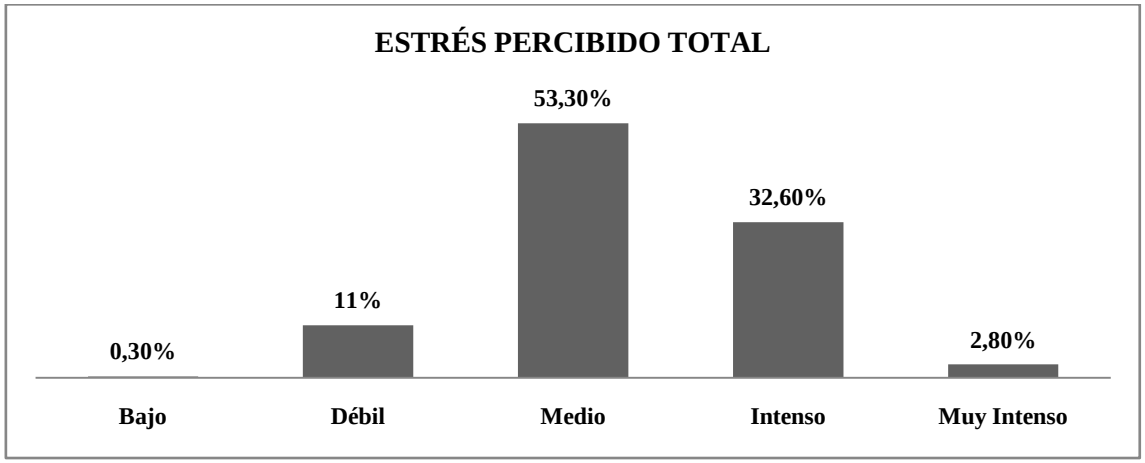

Gráfico 22. Distribución de rangos en "Estrés percibido total".

5.1.3.2. Análisis descriptivo de los ítems que componen el cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles

Vamos a proceder a realizar un análisis sobre la totalidad de los ítems que componen el cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles, centrándonos en los que presentan los valores más altos y en contraposición los que presentan los más bajos (tabla 10).

El ítem con una media más elevada, es "el miedo a suspender los exámenes" (gráfico 23), el cual presenta una media de 4,11, significando que de media, el alumnado responde que le estresa "Mucho" el 27,1% (167) y "Demasiado" el 48,1% (297), dicha situación. Este ítem es seguido muy de cerca por "hacer frente a los exámenes" (gráfico 24), con una media de 3,98, lo cual hace referencia a que de media, los/as alumnos/as de nuevo ingreso, responden que este factor les estresa "Demasiado" el 33,7% (208) y "Mucho" el 38,4% (237). Tras este, "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar" (gráfico 25), presenta la media más alta, siendo esta de 3,64, lo cual quiere

decir, que de media el alumnado responde que esta situación le estresa "Mucho" el 38,1% (235).

Por otro lado, el ítem con la media más baja, es "el sentirme una persona anónima en la facultad" (gráfico 26), con una media de 2,08, lo cual supone que de media, el alumnado responde que este factor le estresa "Muy poco" el 37,4% (231). Dicho factor es seguido por "el hecho de que mis amigos/as vivan lejos" (gráfico 27), que presenta una media de 2,22, significando que los alumnos responden de media que esta situación les estresa "Muy poco" el 29% (179) y "Poco" también el 29% (179). Por último, el ítem con una media más baja, de 2,26, es "el hecho de vivir alejado/a de mi familia" (gráfico 28), lo cual quiere decir que el alumnado responde de media que este hecho le estresa "Muy poco" el 34,4% (212).

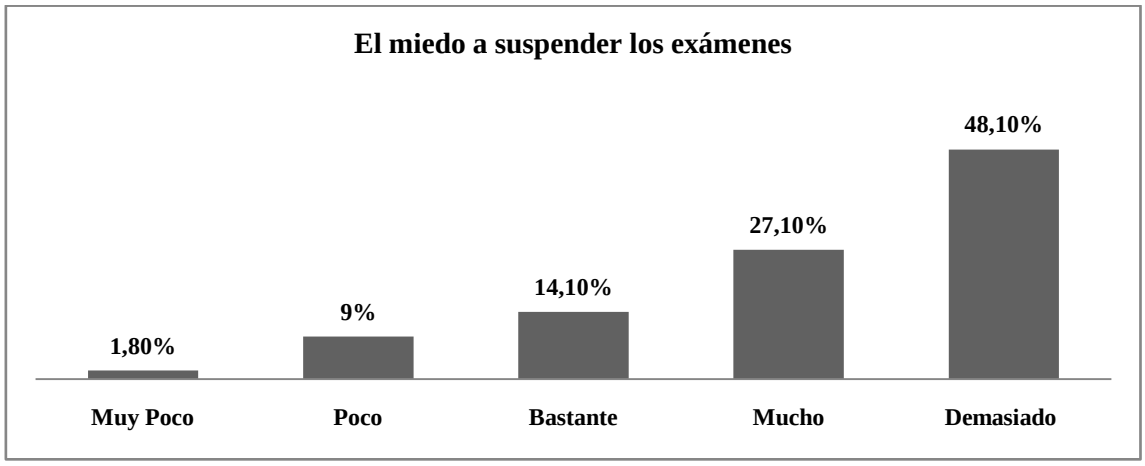

Gráfico 23. Distribución de respuestas en el ítem "el miedo a suspender los exámenes".

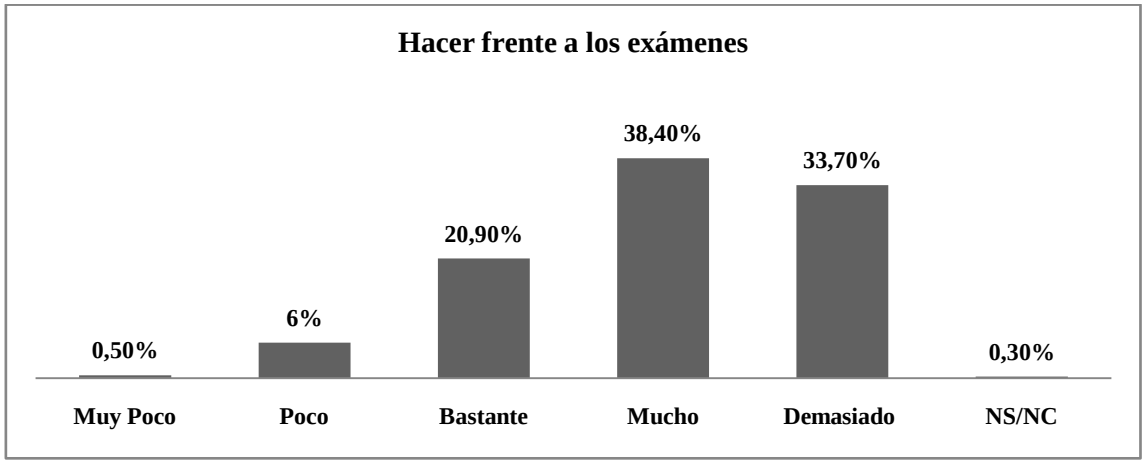

Gráfico 24. Distribución de respuestas en el ítem "hacer frente a los exámenes".

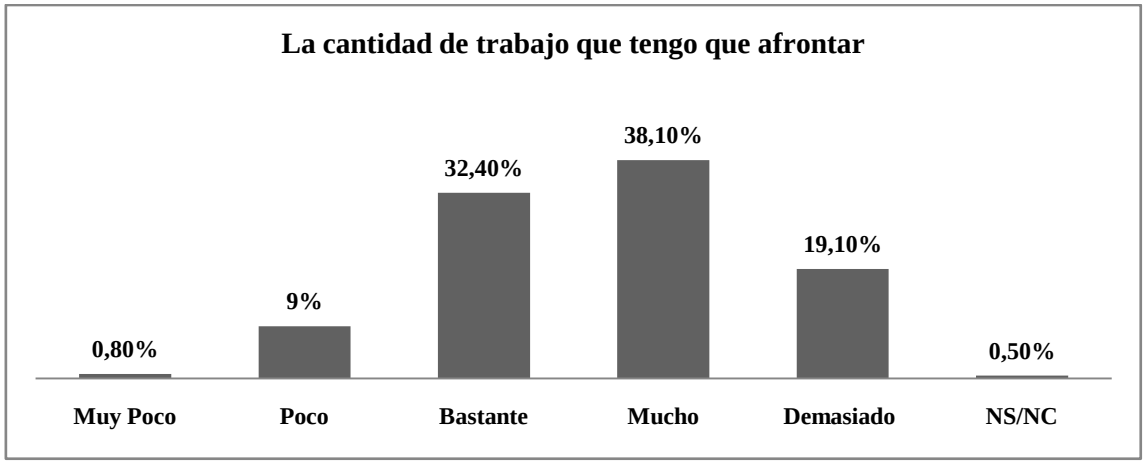

Gráfico 25. Distribución de respuestas en el ítem "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar".

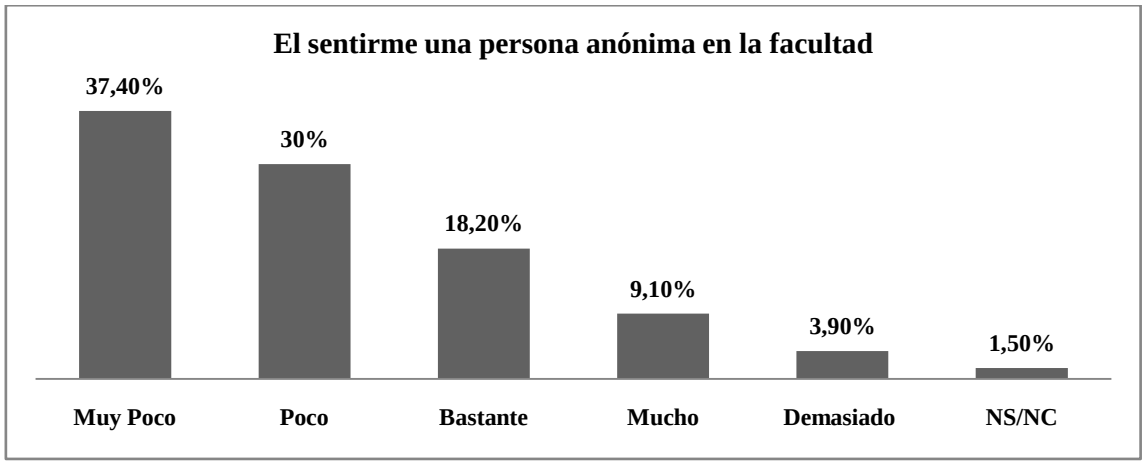

Gráfico 26. Distribución de respuestas en el ítem "el sentirme una persona anónima en la facultad".

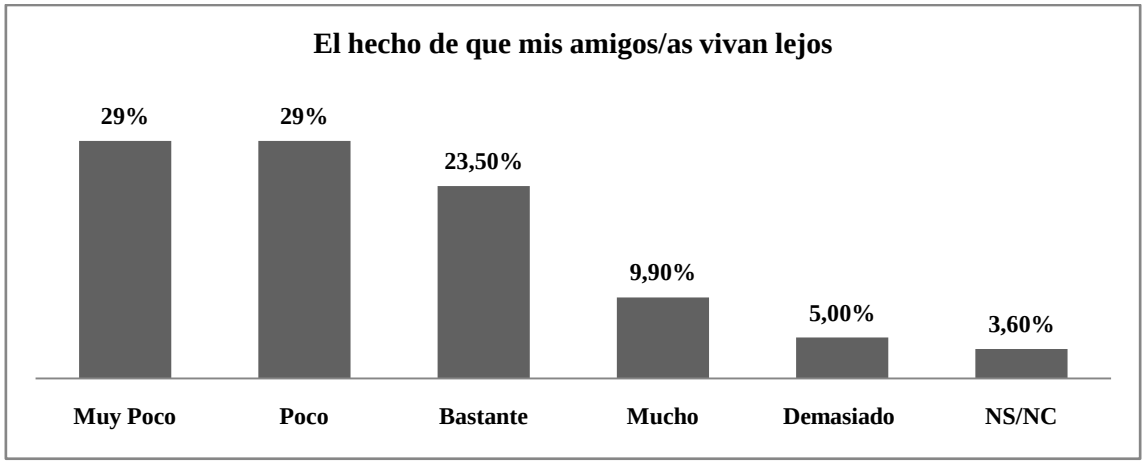

Gráfico 27. Distribución de respuestas en el ítem "el hecho de que mis amigos/as vivan lejos".

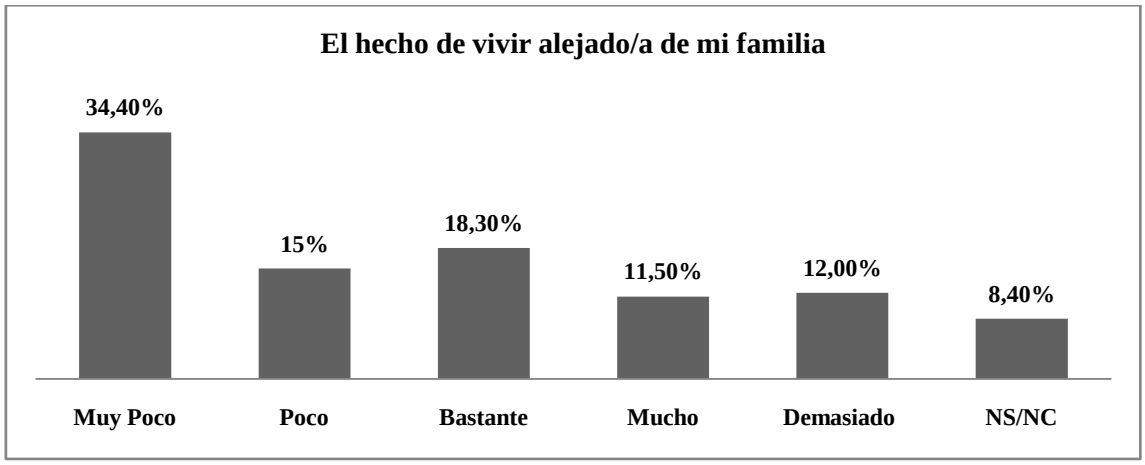

Gráfico 28. Distribución de respuestas en el ítem "el hecho de vivir alejado/a de mi familia".

Ítems	Media	Mediana	Desv. Típica
El miedo a suspender los exámenes	4,11	4,00	1,063
Hacer frente a los exámenes	3,98	4,00	0.943
La cantidad de trabajo que tengo que afrontar	3,64	4,00	0,950
El tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo	3,11	3,00	1,140
Las clases no son lo suficientemente claras o concretas	2,94	3,00	1,103
Sentir que no poseo el nivel académico exigido	2,93	3,00	1,332
Las discusiones con mis allegados	2,79	3,00	1,322
La falta de organización por parte de la facultad	2,75	3,00	1,222
El hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)	2,73	3,00	1,254
Los problemas sentimentales	2,69	3,00	1,329
Las clases monótonas	2,69	3,00	1,177
Tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ ser autónomo/a	2,63	3,00	1,121
El sentirme sólo/a	2,49	2,00	1,368
La falta de atención por parte de los profesores/as	2,40	2,00	1,124
El hecho de no conocer a nadie	2,37	2,00	1,253
Los conflictos con mi pareja	2,29	2,00	1,500
El hecho de vivir alejado/a de mi familia	2,26	2,00	1,529
El hecho de que mis amigos/as vivan lejos	2,22	2,00	1,212
El sentirme una persona anónima en la facultad	2,08	2,00	1,151

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que componen el *Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles*, ordenados de más a menos estresantes.

5.1.3.3. Análisis descriptivo de los ítems que componen la Escala de Satisfacción con la Vida

Para finalizar el estudio descriptivo, vamos a realizar un análisis de los ítems que componen la *Escala de Satisfacción con la Vida* (Arce, 1994), centrándonos en el ítem que presenta los valores más altos, en contraposición con los que presentan los más bajos (tabla 11)

El ítem con una media más elevada, corresponde a "el tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar" (gráfico 29), el cual presenta una media de 2,81, significando que de media, el alumnado responde que está "De acuerdo" el 43,9% (271) y "En desacuerdo" el 16,2% (100), en dicha situación.

Por otra parte, el ítem con la media más baja, corresponde a "estoy satisfecho con mi vida" (Gráfico 30), la cual es de 2,05, suponiendo que de media, el alumnado responde que está "De acuerdo" el 60,9% (376) y "En desacuerdo" el 4,9% (30), con esta afirmación.

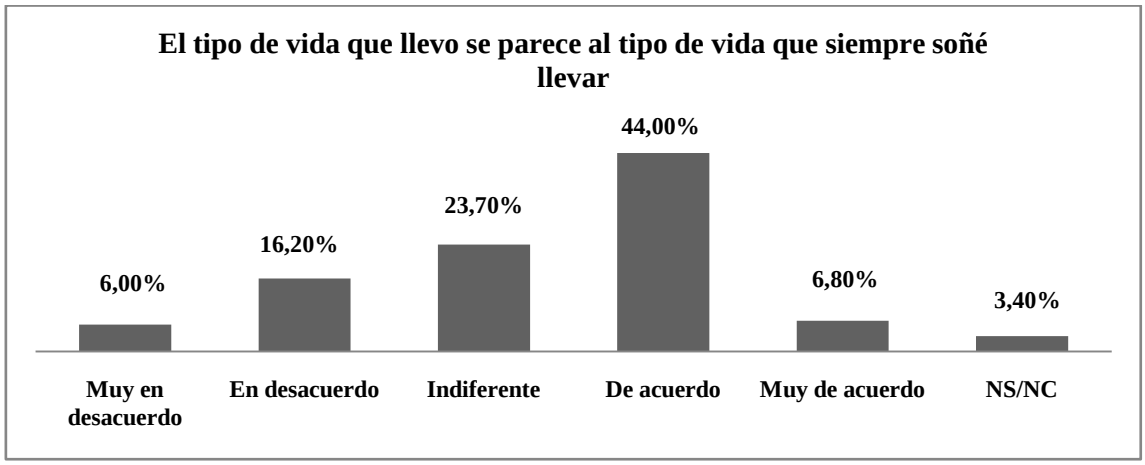

Gráfico 29. Distribución de respuestas en el ítem "el tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar".

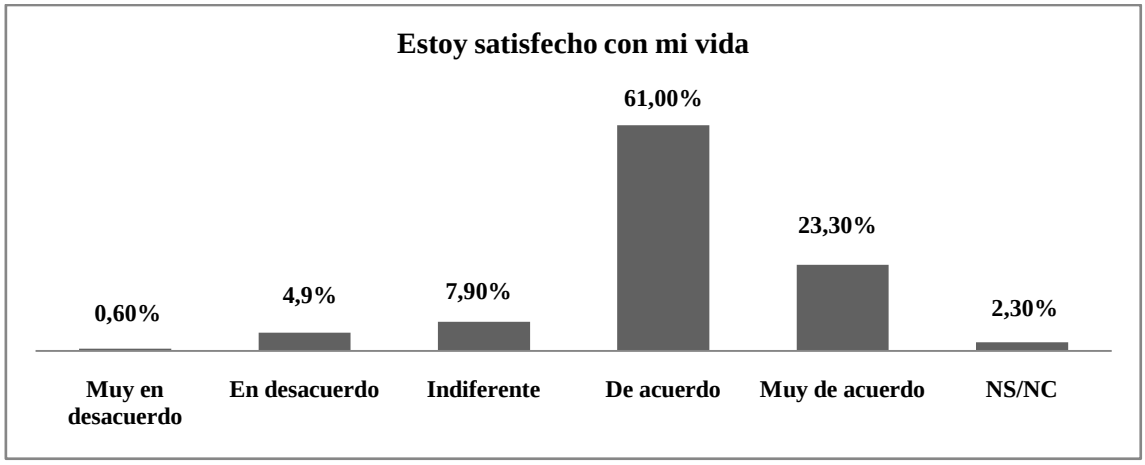

Gráfico 30. Distribución de respuestas en el ítem "estoy satisfecho con mi vida".

Finalmente, si observamos el gráfico que aparece debajo (gráfico 31), donde podemos ver al conjunto de los cinco ítems que componen la escala, y la distribución por respuesta que reciben cada uno, destaca que la última afirmación, "si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual" es la que recibe el mayor porcentaje de "En desacuerdo" por parte del alumnado, con un 21,2% (131), junto con la primera "el tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar", que recibe el 16,2% (100) en esta respuesta. El resto de ítems, refleja una clara satisfacción de los/as alumnos/as con su vida, obteniendo sus mayores porcentajes en la respuesta "De acuerdo".

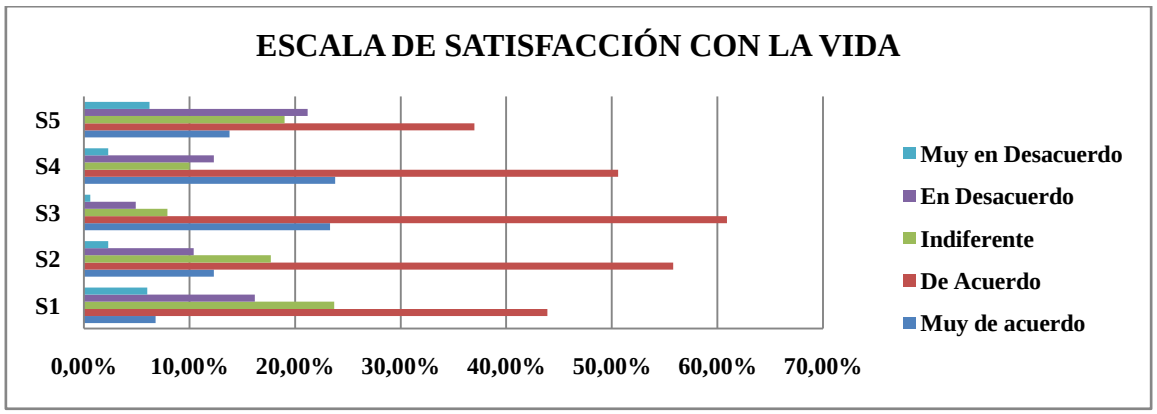

Gráfico 31. Distribución de respuestas en la "*Escala de Satisfacción con la Vida*".

Ítems	Media	Mediana	Desv. Típica
El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar	2,81	3,00	1,177
Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual	2,78	3,00	1,263
Las condiciones de mi vida son excelentes	2,39	2,00	1,012
Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida	2,22	2,00	1,071
Estoy satisfecho con mi vida	2,05	2,00	0,963

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que componen la *Escala de Satisfacción con la Vida*, ordenados de más a menos satisfacción.

5.1.4. Análisis diferencial

Para finalizar, llevamos a cabo un análisis diferencial para observar la existencia de diferencias significativas en las dos escalas que conforman nuestro cuestionario y determinar la relación con las diferentes variables del estudio como la edad o el tipo de acceso a la universidad, así como las diferencias entre las distintas Facultades de Enfermería de Andalucía occidental. Para ello realizamos pruebas no paramétricas (concretamente U Mann-Whitney y Kruskal-Wallis).

Comenzamos el análisis resaltando las diferencias de las variables en los factores del *cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles*. Tras esto, realizamos un análisis diferencial entre las variables de estudio y los ítems de la *escala de satisfacción con la vida*.

5.1.4.1. Análisis de las diferencias por variable sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y de universidad de matriculación en los diferentes factores y estrés percibido total

En este apartado realizaremos un análisis de las diferencias por cada variable (sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y de universidad de matriculación) en los cinco factores y el estrés percibido total. Así, llevaremos a cabo, un análisis para observar si globalmente existen diferencias en las respuestas de cada una de las variables, por ejemplo, si en la variable "Situación laboral", aquellos/as alumnos/as que estudian y los que estudian y trabajan, puntúan distinto de manera global el factor "Estrés académico", es decir, si este alumnado sitúa dicho factor de manera diferente en los diferentes rangos que puede presentar, los cuales son "Bajo", "Débil", "Medio", "Intenso" y "Muy intenso".

Para ello, utilizaremos las pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney (para aquellas variables dicotómicas) y Kruskal-Wallis (para el resto de variables) en todas y cada una de las variables de estudio, desde las sociodemográficas hasta las de matriculación en una u otra universidad de Andalucía occidental, resaltando sólo y exclusivamente aquellas en las que existan diferencias en la percepción de "Estrés percibido", así como en los diferentes factores del cuestionario, "Estrés académico", "Desorganización universitaria", "Sentimientos de soledad", "Red de apoyo social" y "Problemas de relación".

- Variable "Edad"

	Valor KW	P	Menos<19		20-21		22-23		24-25		Más>25	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
Factor 1	14,87	0,005	3,72 (0,83)	25= 3 50= 4 75= 4	3,88 (0,72)	25= 3 50= 4 75= 4	4,06 (0,63)	25= 4 50= 4 75= 4,2	3,94 (0,96)	25= 3 50= 4 75= 5	4,1 (0,77)	25= 4 50= 4 75= 5
Factor 2	4,57	0,334	3,02 (0,91)	25= 2 50= 3 75= 4	3,08 (0,96)	25= 2 50= 3 75= 4	3,43 (1,07)	25= 2,7 50= 3 75= 4	3,05 (1,08)	25= 2 50= 3 75= 4	3,20 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 4
Factor 3	4,88	0,300	2,57 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 3	2,64 (1,24)	25= 2 50= 2,5 75= 3,2	2,93 (1,01)	25= 2 50= 3 75= 3,2	2,17 (0,88)	25= 1,5 50= 2 75= 3	2,57 (1,15)	25= 2 50= 2,5 75= 3
Factor 4	2,91	0,574	2,73 (1,05)	25= 2 50= 3 75= 3	2,67 (1,09)	25= 2 50= 2,5 75= 4	2,90 (1,02)	25= 2 50= 3 75= 4	2,41 (0,79)	25= 2 50= 2 75= 3	2,80 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 3,7
Factor 5	4,17	0,383	2,86 (1,20)	25= 2 50= 3 75= 4	2,89 (1,27)	25= 2 50= 3 75= 4	2,90 (1,34)	25= 2 50= 3 75= 4	2,94 (1,24)	25= 2 50= 3 75= 4	2,47 (1,26)	25= 1 50= 2 75= 3
Estrés total	4,94	0,294	3,22 (0,71)	25= 3 50= 3 75= 4	3,29 (0,67)	25= 3 50= 3 75= 4	3,46 (0,62)	25= 3 50= 3 75= 4	3,29 (0,77)	25= 3 50= 3 75= 4	3,37 (0,66)	25= 3 50= 3 75= 4

Tabla 12. Diferencias de variable "Edad" en "factores".

En lo referente a la variable relacionada con la edad del alumnado, éste presenta diferencias en la percepción de estrés en el factor "Estrés académico" (gráfico 32).

- *Factor "Estrés académico":* el alumnado que considera menos estresante este factor, es el más joven, es decir aquellos que son menores de 19 años. Por el contrario los/as alumnos/as mayores, con más de 25 años, son los que sienten más estrés en este sentido.

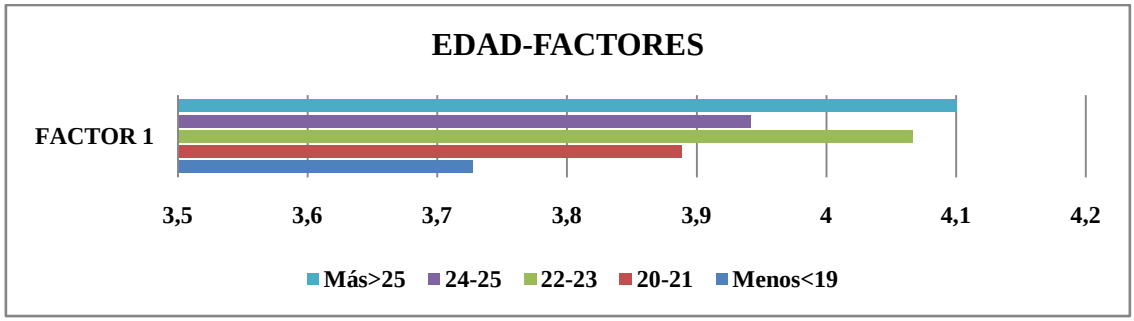

Gráfico 32. "Edad" y "Factores".

- Variable "Sexo"

	Valor MW	P	Mujer		Hombre	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
Factor 1	39509,5	0,000	3,89 (0,80)	25= 3 50= 4 75= 4	3,48 (0,73)	25= 3 50= 3 75= 4
Factor 2	28531	0,188	3,04 (0,95)	25= 2 50= 3 75= 4	3,16 (0,91)	25= 3 50= 3 75= 4
Factor 3	31377	0,716	2,60 (1,16)	25= 2 50= 3 75= 3	2,56 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 3
Factor 4	34980,5	0,013	2,77 (1,07)	25= 2 50= 3 75= 4	2,51 (0,93)	25= 2 50= 2 75= 3
Factor 5	34962,5	0,015	2,91 (1,24)	25= 2 50= 3 75= 4	2,62 (1,13)	25= 2 50= 2 75= 4
Estrés total	34622	0,016	3,29 (0,70)	25= 3 50= 3 75= 4	3,12 (0,64)	25= 3 50= 3 75= 4

Tabla 13. Diferencias de variable "Sexo" en "factores".

En esta variable, los/as alumnos/as han mostrado diferencias en la percepción de estrés en los factores "Estrés académico", "Sentimientos de soledad", así como en el "Estrés percibido total" (gráfico 33).

- *Factor "Estrés académico":* este factor es puntuado como más estresante por las mujeres estudiantes.
- *Factor "Red de apoyo social":* las alumnas mujeres perciben con más estrés este factor.
- *Factor "Problemas de relación":* las alumnas mujeres perciben con más estrés este factor.
- *"Estrés percibido total":* al igual que en los dos factores anteriores, las mujeres son las que perciben más estrés.

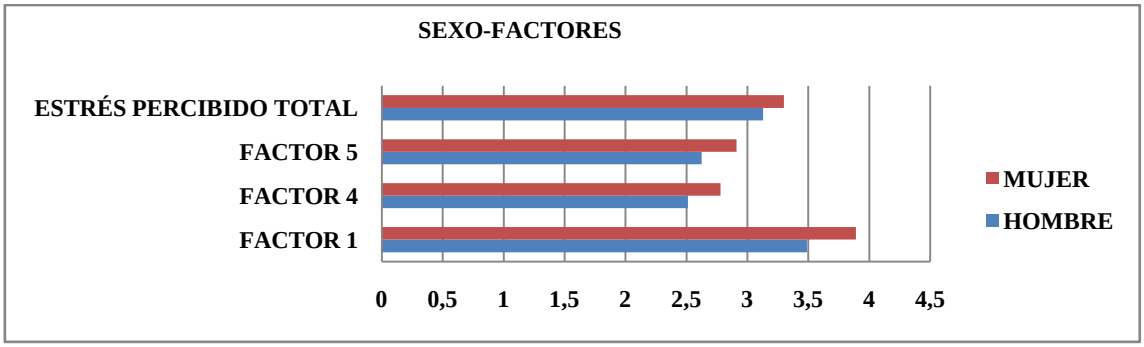

Gráfico 33. "Sexo" y "Factores".

- Variable "Estado civil"

	Valor KW	P	Casado/a		En pareja		Soltero/a		Separado/a		Divorciado/a	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
Factor 1	9,791	0,044	4,38 (0,65)	25= 4 50= 4 75= 5	3,87 (0,78)	25= 3 50= 4 75= 4	3,75 (0,81)	25= 3 50= 4 75= 4	4	25= 4 50= 4 75= 4	4	25= 4 50= 4 75= 4
Factor 2	7,051	0,133	3,38 (1,04)	25= 2,5 50= 3 75= 4	3,13 (0,99)	25= 2 50= 3 75= 4	3,02 (0,91)	25= 2 50= 3 75= 4	1	25= 1 50= 1 75= 1	2	25= 2 50= 2 75= 2
Factor 3	3,629	0,459	3,00 (1,29)	25= 2 50= 3 75= 4	2,57 (1,16)	25= 2 50= 3 75= 3	2,59 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 3	1	25= 1 50= 1 75= 1	2	25= 2 50= 2 75= 2
Factor 4	0,284	0,991	2,76 (1,09)	25= 2 50= 3 75= 3,5	2,73 (1,14)	25= 2 50= 3 75= 4	2,71 (1,00)	25= 2 50= 3 75= 3	3	25= 3 50= 3 75= 3	3	25= 3 50= 3 75= 3
Factor 5	12,846	0,012	2,84 (1,51)	25= 1,5 50= 3 75= 4,5	3,07 (1,30)	25= 2 50= 3 75= 4	2,72 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 4	1	25= 1 50= 1 75= 1	3	25= 3 50= 3 75= 3
Estrés total	10,324	0,035	3,69 (0,63)	25= 3 50= 4 75= 4	3,31 (0,72)	25= 3 50= 3 75= 4	3,22 (0,68)	25= 3 50= 3 75= 4	2	25= 2 50= 2 75= 2	3	25= 3 50= 3 75= 3

Tabla 14. Diferencias de variable "Estado civil" en "factores".

Con respecto a esta variable, el alumnado de nueva incorporación al Grado en Enfermería en Andalucía occidental ha mostrado diferencias en la percepción de estrés en los factores "Estrés académico" y "Problemas de relación".

- *Factor "Estrés académico":* los estudiantes que perciben como más estresante este factor, son aquellos que están casados en su primer año universitarios, sin embargo, los que están solteros son los que sienten menos estrés.
- *Factor "Problemas de relación":* en este factor, el alumnado que percibe más estrés es aquel que durante el curso tiene pareja.

- Variable “Persona a cargo”

	Valor MW	P	Si		No	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
Factor 1	4369,5	0,028	4,20 (0,69)	25= 4 50= 4 75= 5	3,79 (0,80)	25= 3 50= 4 75= 4
Factor 2	5656,5	0,673	3,15 (1,03)	25= 2,2 50= 3 75= 4	3,06 (0,94)	25= 2 50= 3 75= 4
Factor 3	5407,5	0,459	2,80 (1,23)	25= 2 50= 3 75= 4	2,58 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 3
Factor 4	5529,5	0,559	2,85 (0,93)	25= 2 50= 3 75= 3	2,72 (1,06)	25= 2 50= 3 75= 3
Factor 5	5754	0,777	2,95 (1,35)	25= 2 50= 3 75= 4	2,84 (1,22)	25= 2 50= 3 75= 4
Estrés total	4624,5	0,057	3,55 (0,68)	25= 3 50= 4 75= 4	3,25 (0,69)	25= 3 50= 3 75= 4

Tabla 15. Diferencias de variable “Personas a cargo” en “factores”.

En cuanto a la variable personas a cargo, el alumnado presenta diferencias en la percepción de estrés en el factor “Estrés académico” (gráfico 34).

- *Factor “Estrés académico”:* los alumnos y alumnas que durante el trascurso de su primer curso académico en la universidad tienen personas bajo su cargo son los que perciben como más estresante este factor.

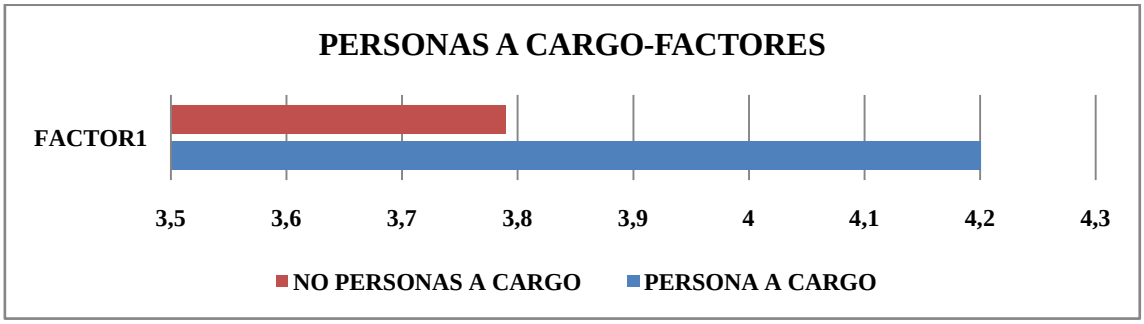

Gráfico 34. “Personas a cargo” y “Factores”.

- Variable "Número de hijos/as"

	Valor MW	P	Si		No	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
Factor 1	3600	0,026	4,23 (0,66)	25= 4 50= 4 75= 5	3,79 (0,80)	25= 3 50= 4 75= 4
Factor 2	4668	0,529	3,23 (1,20)	25= 2 50= 3 75= 4	3,06 (0,94)	25= 2 50= 3 75= 4
Factor 3	4416	0,330	2,88 (1,21)	25= 2 50= 3 75= 4	2,58 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 3
Factor 4	4453,5	0,354	2,94 (0,96)	25= 2 50= 3 75= 3,5	2,71 (1,05)	25= 2 50= 3 75= 3
Factor 5	4757	0,627	3,00 (1,36)	25= 2 50= 3 75= 4	2,84 (1,22)	25= 2 50= 3 75= 4
Estrés total	3797,5	0,046	3,58 (0,71)	25= 3 50= 4 75= 4	3,25 (0,69)	25= 3 50= 3 75= 4

Tabla 16. Diferencias de variable "Número de hijos/as" en "factores".

Aquellos estudiantes que tienen hijos y los que no los tienen, perciben de manera diferente el estrés que les generan el factor "Estrés académico" y el factor "Estrés percibido total".

- *Factor "Estrés académico":* el alumnado que tienen hijos/as presentan más estrés en este factor.
- *"Estrés percibido total":* como ocurre en el factor anterior, los/as alumnos/as que perciben más estrés son los que durante su primer curso universitario tienen hijos/as.

- Variable "Lugar de procedencia"

	Valor KW	P	Ciudad (Cádiz, Córdoba, Huelva, Sevilla)		Municipio provincia		Otra Ciudad		Municipio de otra provincia	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
Factor 1	6,44	0,092	3,72 (0,82)	25= 3 50= 4 75= 4	3,86 (0,78)	25= 3 50= 4 75= 4	3,93 (0,61)	25= 4 50= 4 75= 4	3,91 (0,89)	25= 3 50= 4 75= 5
Factor 2	7,89	0,048	3,10 (0,92)	25= 2 50= 3 75= 4	3,10 (0,95)	25= 2 50= 3 75= 4	2,66 (1,00)	25= 2 50= 3 75= 3	3,03 (0,92)	25= 2,5 50= 3 75= 3
Factor 3	12,37	0,006	2,61 (1,17)	25= 2 50= 2 75= 3	2,43 (1,15)	25= 1 50= 2 75= 3	2,73 (1,05)	25= 2 50= 3 75= 4	2,98 (1,07)	25= 2 50= 3 75= 4
Factor 4	58,89	0,000	2,46 (0,99)	25= 2 50= 2 75= 3	2,78 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 4	3,17 (1,05)	25= 2 50= 3 75= 4	3,49 (0,86)	25= 3 50= 4 75= 4
Factor 5	9,98	0,019	2,95 (1,25)	25= 2 50= 3 75= 4	2,66 (1,21)	25= 2 50= 2 75= 3	2,82 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 4	3,08 (1,10)	25= 2 50= 3 75= 4
Estrés total	11,75	0,008	3,21 (0,71)	25= 3 50= 3 75= 4	3,23 (0,66)	25= 3 50= 3 75= 4	3,33 (0,67)	25= 3 50= 3 75= 4	3,56 (0,73)	25= 3 50= 4 75= 4

Tabla 17. Diferencias de variable "Lugar de procedencia" en "factores".

En lo referente al lugar de procedencia del alumnado, éste presenta diferencias en la percepción de estrés que les genera los factores "Desorganización universitaria", "Sentimientos de soledad", "Red de apoyo social" y "Problemas de relación", así como en el "Estrés percibido total" (gráfico 35).

- *Factor "Desorganización universitaria":* los/as alumnos/as que perciben menos estrés en este factor, son los que provienen de una ciudad que se encuentra en una provincia diferente a la de su universidad, y los que lo perciben como más estresante son los que viven en la misma ciudad de su facultad.
- *Factor "Sentimientos de soledad":* el alumnado que percibe como más estresante este factor es aquel que procede de un pueblo de otra provincia,

mientras que los que vienen de un pueblo de la misma provincia son los que encuentran menos estresante.

- *Factor "Red de apoyo social":* aquellos que son de la misma ciudad donde está su facultad perciben menos estrés en este factor, sin embargo, los que vienen de pueblos de otra provincia son los que lo puntúan como más estresante.
- *Factor "Problemas de relación":* aquí, el alumnado que percibe más estrés es el que procede de la misma ciudad en la que se sitúa su facultad, mientras que los que son de pueblos de la misma provincia se sienten menos estresados.
- *"Estrés percibido total":* en este sentido, como en el factor "Sentimientos de soledad", los/as alumnos/as que perciben más estrés son los que provienen de pueblos o municipios de otras provincias diferentes a la de su facultad.

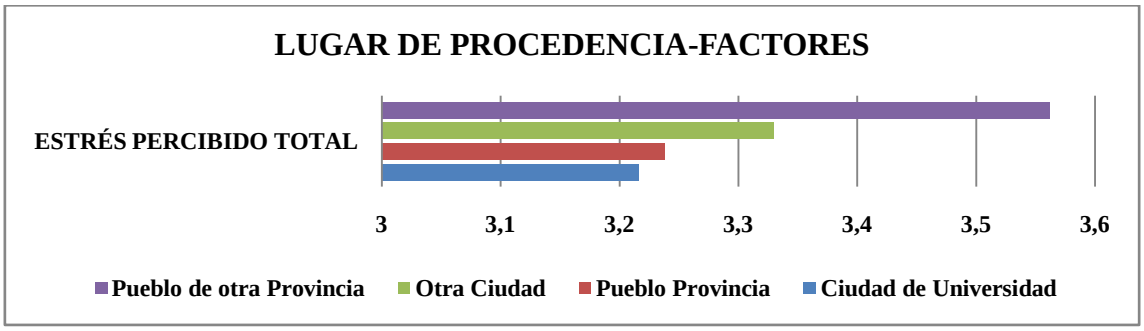

Gráfico 35. "Lugar de procedencia" y "Factores".

- Variable "Lugar de residencia durante el curso"

	Valor KW	P	Domicilio Familiar		Residencia de estudiantes		Alojamiento de alquiler		Otros	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
Factor 1	9,52	0,023	3,77 (0,81)	25= 3 50= 4 75= 4	3,45 (0,65)	25= 3 50= 3 75= 4	3,91 (0,79)	25= 3 50= 4 75= 4	4 (1,00)	25= 3 50= 4
Factor 2	2,73	0,436	3,09 (0,92)	25= 2 50= 3 75= 4	2,83 (1,09)	25= 2 50= 3 75= 3,7	3,04 (0,98)	25= 2 50= 3 75= 4	2,66 (0,57)	25= 2 50= 3
Factor 3	10,86	0,013	2,55 (1,19)	25= 2 50= 2 75= 3	2,04 (1,12)	25= 1 50= 2 75= 3	2,73 (1,07)	25= 2 50= 3 75= 4	3 (1,00)	25= 2 50= 3
Factor 4	84,63	0,000	2,44 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 3	2,66 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 3	3,28 (0,98)	25= 3 50= 3 75= 4	3 (1,00)	25= 2 50= 3
Factor 5	5,72	0,126	2,86 (1,27)	25= 2 50= 3 75= 4	2,29 (1,08)	25= 1 50= 2 75= 3	2,89 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 4	2,33 (0,57)	25= 2 50= 2
Estrés total	23,62	0,000	3,19 (0,68)	25= 3 50= 3 75= 4	2,91 (0,82)	25= 2 50= 3 75= 3	3,44 (0,67)	25= 3 50= 3 75= 4	3,33 (0,57)	25= 3 50= 3

Tabla 18. Diferencias de variable "Lugar de residencias" en "factores".

En esta variable, los estudiantes de nueva incorporación al Grado en Enfermería han mostrado diferencias en la percepción de estrés en los factores "Estrés académico", "Sentimientos de soledad", "Red de apoyo social" y también en el "Estrés percibido total".

- *Factor "Estrés académico":* los estudiantes que perciben como más estresante este factor, son aquellos que durante su primer curso académico viven en un alojamiento de alquiler, y los que menos son los que se encuentran en una residencia de estudiantes.
- *Factor "Sentimientos de soledad":* aquellos estudiantes que sienten con más estrés este factor son los que durante el curso viven en alojamiento de alquiler. El alumnado que encuentra este factor con menos percepción de estrés es aquel que vive en una residencia de estudiantes, como sucedía en el factor anterior.

- *Factor "Red de apoyo social":* el alumnado que percibe más estrés en este factor es aquel que durante el curso reside en un alojamiento de alquiler.
- *"Estrés percibido total":* al igual que con el factor "Red de apoyo social", en este caso los/as alumnos/as que sienten más estrés son los que durante su primer curso universitario viven en un alojamiento de alquiler.

- Variable "Posesión de otra titulación"

	Valor KW	P	No posee otra titulación de enseñanza superior		Posee título de estudios superiores no universitarios		Otras	
			Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les
Factor 1	10,78	0,005	3,73 (0,83)	25= 3 50= 4 75= 4	3,92 (0,71)	25= 4 50= 4 75= 4	4,05 (0,75)	25= 4 50= 4 75= 5
Factor 2	1,91	0,385	3,02 (0,90)	25= 2 50= 3 75= 4	3,10 (0,97)	25= 2 50= 3 75= 4	3,33 (1,24)	25= 2 50= 3 75= 5
Factor 3	0,11	0,949	2,58 (1,16)	25= 2 50= 3 75= 3	2,60 (1,13)	25= 2 50= 3 75= 3	2,66 (1,26)	25= 2 50= 2,5 75= 3,7
Factor 4	0,7	0,703	2,70 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 3	2,72 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 4	2,91 (1,27)	25= 2 50= 3 75= 4
Factor 5	0,33	0,848	2,85 (1,21)	25= 2 50= 3 75= 4	2,87 (1,23)	25= 2 50= 3 75= 4	2,75 (1,38)	25= 1,2 50= 3 75= 4
Estrés total	5,6	0,061	3,22 (0,70)	25= 3 50= 3 75= 4	3,32 (0,64)	25= 3 50= 3 75= 4	3,47 (0,84)	25= 3 50= 4 75= 4

Tabla 19. Diferencias de variable "Posesión de otra titulación" en "factores".

En cuanto a esta variable, el alumnado novel ha mostrado diferencias en la percepción de estrés en el factor "Estrés académico" (gráfico 36).

- *Factor "Estrés académico":* el alumnado que percibe menos estrés en este factor, es aquel que no posee otro título de estudios superiores.

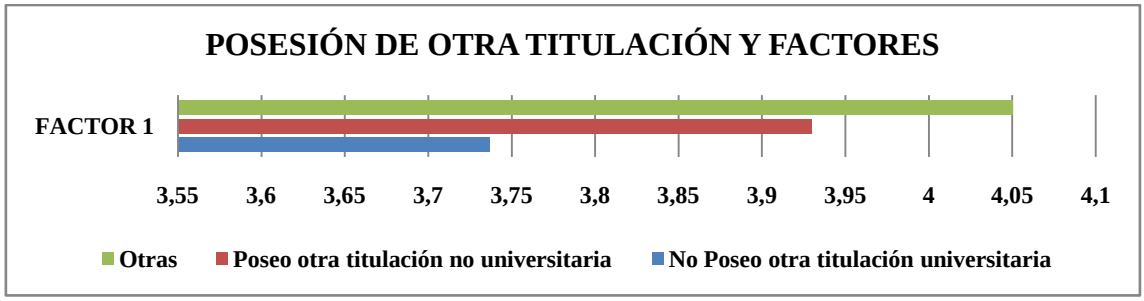

Gráfico 36. "Posesión de otra titulación" y "Factores".

- Variable "Universidad en la que está matriculado el alumnado"

	Valor KW	P	Cádiz		Córdoba		Huelva		Sevilla	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
Factor 1	1,19	0,756	3,85 (0,79)	25= 3 50= 4 75= 4	3,76 (0,82)	25= 3 50= 4 75= 4	3,82 (0,84)	25= 3 50= 4 75= 4	3,79 (0,78)	25= 3 50= 4 75= 4
Factor 2	15,4	0,002	3,29 (0,95)	25= 3 50= 3 75= 4	3,11 (0,84)	25= 3 50= 3 75= 4	2,95 (0,97)	25= 2 50= 3 75= 3	2,92 (0,95)	25= 2 50= 3 75= 4
Factor 3	0,47	0,925	2,60 (1,20)	25= 2 50= 3 75= 3	2,60 (1,13)	25= 2 50= 3 75= 3	2,62 (1,07)	25= 2 50= 3 75= 3	2,56 (1,19)	25= 2 50= 2 75= 3
Factor 4	11,4	0,010	2,65 (1,09)	25= 2 50= 3 75= 3	2,64 (1,03)	25= 2 50= 3 75= 3	3,02 (1,04)	25= 2 50= 3 75= 4	2,65 (1,01)	25= 2 50= 3 75= 3
Factor 5	6,92	0,075	2,70 (1,22)	25= 2 50= 3 75= 4	3,07 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 4	2,90 (1,19)	25= 2 50= 3 75= 4	2,81 (1,28)	25= 2 50= 3 75= 4
Estrés total	1,92	0,588	3,27 (0,68)	25= 3 50= 3 75= 4	3,29 (0,68)	25= 3 50= 3 75= 4	3,30 (0,71)	25= 3 50= 3 75= 4	3,20 (0,71)	25= 3 50= 3 75= 4

Tabla 20. Diferencias de variable "Universidad de matriculación" en "factores".

Por último, la pertenencia a una u otra Facultad de Enfermería de Andalucía occidental, hace que existan diferencias en la percepción de estrés del alumnado en los factores "Desorganización universitaria" y "Red de apoyo social" (gráfico 37).

- *Factor "Desorganización universitaria":* el alumnado que cursa su primer año en la Facultad de Enfermería de Cádiz señala como más estresante la desorganización universitaria que percibe.
- *Factor "Red de apoyo social":* en cuanto a este factor, aquellos estudiantes que pertenecen a la universidad de Huelva perciben más estrés que los que estudian en otras facultades.

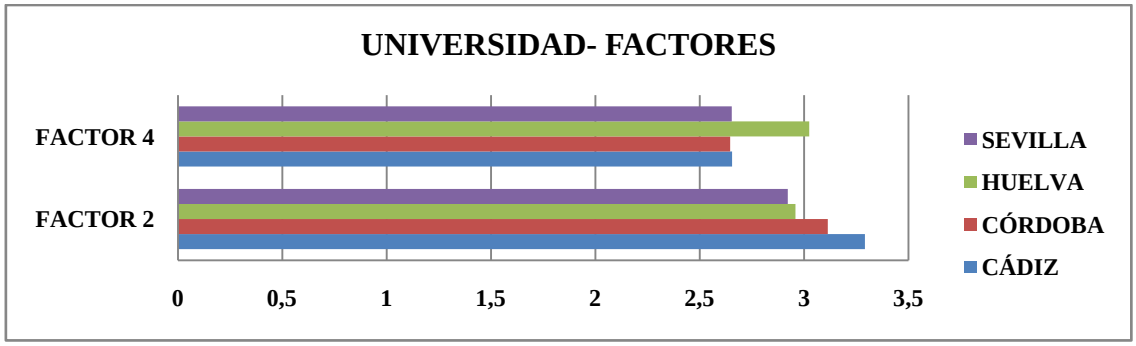

Gráfico 37. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "Factores".

5.1.4.2. Análisis de las diferencias por variable sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y de universidad de matriculación en la Escala de Satisfacción con la vida

Por último, siguiendo la línea del apartado anterior, realizaremos un análisis para determinar las diferencias que presentan las distintas variables, en cuanto a la satisfacción con la vida que tienen los estudiantes. Para ello procederemos a analizar uno por uno los 5 ítems que componen la *"Escala de Satisfacción con la vida"* (Arce, 1994), e iremos destacando aquellas variables que presenten diferencias en la percepción de satisfacción, observando quiénes están más o menos de acuerdo con estas afirmaciones.

El análisis se realizará también mediante estudios estadísticos no paramétricos, U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, observando una por una las variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida, de salud y de matriculación en una u otra facultad, y resaltando aquellas en las que encontremos diferencias a la hora de estar en acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones planteadas en los cinco ítems que componen la escala.

- Variable "Edad"

	Valor KW	P	Menos<19		20-21		22-23		24-25		Más>25	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
S1	12,78	0,012	2,82 (1,13)	25= 2 50= 3 75= 3	2,63 (1,12)	25= 2 50= 2 75= 3	2,70 (1,02)	25= 2 50= 2 75= 3,2	2,82 (1,70)	25= 2 50= 2 75= 4,5	3,43 (1,44)	25= 2 50= 4 75= 4
S2	14,5	0,006	2,31 (0,89)	25= 2 50= 2 75= 3	2,39 (1,05)	25= 2 50= 2 75= 3	2,27 (0,64)	25= 2 50= 2 75= 2,2	2,76 (1,34)	25= 2 50= 2 75= 4	3,20 (1,53)	25= 2 50= 3,5 75= 4
S3	3,29	0,510	2,03 (0,95)	25= 2 50= 2 75= 2	2,06 (1,01)	25= 2 50= 2 75= 2	2,00 (0,69)	25= 2 50= 2 75= 2	2,41 (1,46)	25= 2 50= 2 75= 2	2,18 (0,78)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	8,57	0,073	2,25 (1,02)	25= 2 50= 2 75= 3	2,00 (0,96)	25= 1 50= 2 75= 2	2,20 (1,29)	25= 1 50= 2 75= 3	2,41 (1,32)	25= 1,5 50= 2 75= 3,5	2,50 (1,41)	25= 1,2 50= 2 75= 4
S5	7,66	0,105	2,81 (1,24)	25= 2 50= 3 75= 4	2,58 (1,21)	25= 2 50= 2 75= 3	2,57 (1,13)	25= 2 50= 2 75= 4	3,06 (1,39)	25= 2 50= 2 75= 4	3,20 (1,52)	25= 2 50= 3,5 75= 4

Tabla 21. Diferencias de variable "Edad" en "ítems de satisfacción".

En lo referente a la variable relacionada con la edad del alumnado, éste presenta diferencias en la percepción de estrés en los siguientes ítems:

- *El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar (S1)*: los estudiantes con edades comprendidas entre los 20-21 años, son los que están más de acuerdo con el tipo de vida que llevan, mientras que los mayores de 25 años son los que se muestran más en desacuerdo al respecto.
- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):* los estudiantes mayores de 25 años son las que muestran un mayor desacuerdo ante esta afirmación.

- Variable “Sexo”

	Valor MW	P	Mujer		Hombre	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
S1	27794	0,080	2,78 (1,19)	25= 2 50= 2 75= 3	2,92 (1,11)	25= 2 50= 3 75= 4
S2	31505	0,639	2,41 (1,04)	25= 2 50= 2 75= 3	2,33 (0,89)	25= 2 50= 2 75= 3
S3	29109,5	0,290	2,03 (0,94)	25= 2 50= 2 75= 2	2,14 (1,02)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	25563,5	0,002	2,15 (1,04)	25= 1 50= 2 75= 2	2,47 (1,14)	25= 2 50= 2 75= 3
S5	30553	0,909	2,78 (1,27)	25= 2 50= 2 75= 4	2,77 (1,21)	25= 2 50= 3 75= 4

Tabla 22. Diferencias de variable “Sexo” en “ítems de satisfacción”.

En esta variable, los/as alumnos/as han mostrado diferencias en la percepción de estrés en el ítem:

- *Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida (S4):* las mujeres estudiantes señalan estar más de acuerdo en haber obtenido las cosas importantes en su vida que los hombres.

- Variable "Estado civil"

	Valor KW	P	Casado/a		En pareja		Soltero/a		Separado/a		Divorciado/a	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
S1	7,58	0,108	3,46 (1,50)	25= 2 50= 4 75= 4,5	2,75 (1,16)	25= 2 50= 2 75= 3	2,81 (1,16)	25= 2 50= 3 75= 4	5	25= 5 50= 5 75= 5	4	25= 4 50= 4 75= 4
S2	15,36	0,004	3,38 (1,44)	25= 2 50= 4 75= 4	2,48 (1,08)	25= 2 50= 2 75= 3	2,30 (0,92)	25= 2 50= 2 75= 3	4	25= 4 50= 4 75= 4	4	25= 4 50= 4 75= 4
S3	3,53	0,473	2,31 (1,03)	25= 2 50= 2 75= 3	2,01 (0,92)	25= 1 50= 2 75= 2	2,07 (0,98)	25= 2 50= 2 75= 2	2	25= 2 50= 2 75= 2	3	25= 3 50= 3 75= 3
S4	4,01	0,405	2,54 (1,50)	25= 1,5 50= 2 75= 4	2,11 (1,02)	25= 1 50= 2 75= 2	2,27 (1,07)	25= 2 50= 2 75= 3	2	25= 2 50= 2 75= 2	2	25= 2 50= 2 75= 2
S5	5,64	0,228	3,23 (1,64)	25= 2 50= 4 75= 4,5	2,65 (1,25)	25= 2 50= 2 75= 4	2,83 (1,25)	25= 2 50= 3 75= 4	4	25= 4 50= 4 75= 4	3	25= 3 50= 3 75= 3

Tabla 23. Diferencias de variable "Estado civil" en "ítems de satisfacción".

Con respecto a esta variable, el alumnado de nueva incorporación al Grado en Enfermería en Andalucía occidental ha mostrado diferencias en:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*las personas solteras son las que están más de acuerdo con sus condiciones de vida. Sin embargo, las casadas son las que menos sienten tener excelentes condiciones en su vida.

- Variable “Personas a cargo”

	Valor MW	P	Si		No	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
S1	5047,5	0,214	3,25 (1,55)	25= 2 50= 3,5 75= 4	2,79 (1,16)	25= 2 50= 2 75= 3
S2	4016	0,006	3,25 (1,51)	25= 2 50= 4 75= 4	2,37 (0,98)	25= 2 50= 2 75= 3
S3	5285,5	0,317	2,30 (1,17)	25= 2 50= 2 75= 2	2,05 (0,95)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	5974	0,996	2,20 (1,01)	25= 2 50= 2 75= 2	2,22 (1,07)	25= 2 50= 2 75= 3
S5	5847,5	0,871	2,95 (1,66)	25= 2 50= 2 75= 4	2,77 (1,24)	25= 2 50= 2 75= 4

Tabla 24. Diferencias de variable “Personas a cargo” en “ítems de satisfacción”.

En esta variable, los estudiantes de nueva incorporación al Grado en Enfermería han mostrado diferencias en:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*el alumnado que afirma no tener personas a su cargo durante el curso, señala estar más de acuerdo con este hecho que aquel que si la tiene.

- Variable "Número de hijos/as"

	Valor MW	P	Si		No	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
S1	4090,5	0,141	3,29 (1,49)	25= 2 50= 4 75= 4	2,80 (1,16)	25= 2 50= 2 75= 3
S2	3415	0,010	3,18 (1,42)	25= 2 50= 4 75= 4	2,37 (0,99)	25= 2 50= 2 75= 3
S3	4764	0,595	2,12 (0,85)	25= 2 50= 2 75= 2	2,05 (0,96)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	5343,5	0,716	2,12 (0,99)	25= 1,5 50= 2 75= 2	2,22 (1,07)	25= 2 50= 2 75= 3
S5	4605	0,479	3,06 (1,56)	25= 2 50= 3 75= 4	2,77 (1,25)	25= 2 50= 2 75= 4

Tabla 25. Diferencias de variable "Número de hijos/as" en "ítems de satisfacción".

Aquellos estudiantes que tienen hijos y los que no los tienen, perciben de manera diferente la satisfacción con su vida, concretamente en el siguiente ítem:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*aquellas personas que tienen hijos/as se sienten menos satisfechas con las condiciones de su vida cuando ingresan al Grado en Enfermería, que aquellas que no tienen.

- Variable "Lugar de procedencia"

	Valor KW	P	Ciudad (Cádiz, Córdoba, Huelva, Sevilla)		Municipio provincia		Otra Ciudad		Municipio de otra provincia	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
S1	0,69	0,876	2,80 (1,15)	25= 2 50= 2 75= 3	2,78 (1,14)	25= 2 50= 3 75= 3	2,73 (1,11)	25= 2 50= 2 75= 3	3,04 (1,42)	25= 2 50= 2 75= 4
S2	9,43	0,024	2,32 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 3	2,41 (1,02)	25= 2 50= 2 75= 3	2,31 (0,84)	25= 2 50= 2 75= 3	2,77 (1,19)	25= 2 50= 3 75= 3
S3	0,69	0,877	2,04 (0,95)	25= 2 50= 2 75= 2	2,05 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 2	2,00 (0,90)	25= 2 50= 2 75= 2	2,16 (1,03)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	0,22	0,975	2,22 (1,07)	25= 2 50= 2 75= 3	2,22 (1,06)	25= 2 50= 2 75= 3	2,13 (0,99)	25= 2 50= 2 75= 2	2,25 (1,13)	25= 1,5 50= 2 75= 2,5
S5	0,01	1,00	2,78 (1,26)	25= 2 50= 2 75= 4	2,76 (1,24)	25= 2 50= 2 75= 4	2,78 (1,24)	25= 2 50= 3 75= 4	2,82 (1,35)	25= 2 50= 2 75= 4

Tabla 26. Diferencias de variable "Lugar de procedencia" en "ítems de satisfacción".

En lo referente al lugar de procedencia del alumnado, éste presenta diferencias de satisfacción en:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*los/as alumnos/as que proceden de pueblos o municipios de otras provincias son los que opinan que no tienen condiciones de vida excelentes, mientras que aquellos que vienen de la misma ciudad en la que estudian manifiestan estar de acuerdo ante el hecho de tener excelentes condiciones.

- Variable "Modo en que sufraga los estudios"

	Valor KW	P	Becario/a		No becario/a		Trabajo	
			Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les
S1	5,23	0,073	2,75 (1,18)	25= 2 50= 2 75= 3	2,86 (1,11)	25= 2 50= 3 75= 4	3,36 (1,46)	25= 2 50= 4 75= 4,5
S2	16,59	0,000	2,43 (0,98)	25= 2 50= 2 75= 3	2,24 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 3	3,16 (1,34)	25= 2 50= 3 75= 4
S3	2,7	0,259	2,00 (0,90)	25= 2 50= 2 75= 2	2,14 (1,09)	25= 2 50= 2 75= 2	2,08 (0,49)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	4,11	0,128	2,16 (1,08)	25= 1 50= 2 75= 2	2,30 (1,02)	25= 2 50= 2 75= 3	2,24 (1,26)	25= 1 50= 2 75= 3
S5	0,87	0,646	2,76 (1,27)	25= 2 50= 2 75= 4	2,79 (1,22)	25= 2 50= 2 75= 4	3,04 (1,48)	25= 2 50= 3 75= 4

Tabla 27. Diferencias de variable "Modo en que sufraga los estudios" en "ítems de satisfacción".

En cuanto a esta variable, el alumnado novel ha mostrado diferencias en la siguiente afirmación:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*el alumnado que refiere estar de acuerdo con esta afirmación está compuesto por becarios y no becarios, aquellos que sienten mayor desacuerdo son los que pagan sus estudios trabajando.

- Variable “Situación laboral”

	Valor MW	P	Estudia		Estudia y trabaja	
			Media (Desv. Típica)	Percentiles	Media (Desv. Típica)	Percentiles
S1	15141	0,793	2,80 (1,15)	25= 2 50= 2,5 75= 3,2	2,87 (1,41)	25= 2 50= 2 75= 4
S2	18062	0,022	2,35 (0,96)	25= 2 50= 2 75= 3	2,84 (1,37)	25= 2 50= 2 75= 4
S3	15874,5	0,703	2,06 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 2	2,04 (0,79)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	14833,5	0,594	2,22 (1,07)	25= 2 50= 2 75= 3	2,16 (1,08)	25= 1 50= 2 75= 3
S5	14959	0,684	2,78 (1,25)	25= 2 50= 2 75= 4	2,75 (1,36)	25= 2 50= 2 75= 4

Tabla 28. Diferencias de variable “Situación laboral” en “ítems de satisfacción”.

En esta variable, los/as alumnos/as han mostrado diferencias en la percepción de estrés en el ítem:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*los estudiantes que durante su primer curso universitario estudian y trabajan manifiestan estar más en desacuerdo ante este ítem que los que sólo estudian.

- Variable "Vía de acceso a la universidad"

	Valor KW	P	Selectividad		Grado superior		Prueba mayores de 25 años		Mayores de 40 años con acreditación de experiencia laboral profesional		Prueba mayores de 45 años	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
S1	6,17	0,187	2,80 (1,12)	25= 2 50= 3 75= 3	2,75 (1,23)	25= 2 50= 2 75= 4	3,14 (1,70)	25= 2 50= 2,5 75= 4,2	3,50 (1,30)	25= 2,5 50= 4 75= 4	4,00 (2,00)	25= 2 50= 4
S2	12,74	0,013	2,33 (0,93)	25= 2 50= 2 75= 3	2,41 (1,07)	25= 2 50= 2 75= 3	3,14 (1,61)	25= 2 50= 3 75= 4,2	3,50 (1,06)	25= 2,2 50= 4 75= 4	3,33 (2,30)	25= 2 50= 2
S3	3,2	0,525	2,03 (0,96)	25= 2 50= 2 75= 2	2,11 (1,00)	25= 2 50= 2 75= 2	2,07 (0,73)	25= 2 50= 2 75= 2	1,75 (0,46)	25= 1,2 50= 2 75= 2	2,67 (1,15)	25= 2 50= 2
S4	3,63	0,459	2,25 (1,04)	25= 2 50= 2 75= 3	2,12 (1,10)	25= 1 50= 2 75= 2	2,43 (1,39)	25= 1,7 50= 2 75= 3,2	2,00 (0,92)	25= 1,2 50= 2 75= 2	2,33 (1,52)	25= 1 50= 2
S5	7,66	0,105	2,82 (1,23)	25= 2 50= 3 75= 4	2,60 (1,26)	25= 2 50= 2 75= 4	3,07 (1,63)	25= 1,7 50= 3 75= 4,2	3,50 (1,41)	25= 2,2 50= 4 75= 4,7	3,33 (2,30)	25= 2 50= 2

Tabla 29. Diferencias de variable "Vía de acceso a la universidad" en "ítems de satisfacción"

En cuanto a esta variable, el alumnado novel ha mostrado diferencias en la siguiente afirmación:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*las personas mayores de 40 años que acceden con acreditación de experiencia laboral profesional sienten menos el hecho que describe este ítem.

- Variable "Opción de elección de la titulación"

	Valor KW	P	1ª opción		2ªopción		3ªopción o más	
			Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les
S1	19,41	0,000	2,68 (1,16)	25= 2 50= 2 75= 3	2,89 (1,14)	25= 2 50= 3 75= 4	3,26 (1,20)	25= 2 50= 3 75= 4
S2	0,67	0,716	2,43 (1,09)	25= 2 50= 2 75= 3	2,33 (0,91)	25= 2 50= 2 75= 3	2,38 (0,79)	25= 2 50= 2 75= 3
S3	13,16	0,001	1,93 (0,84)	25= 1 50= 2 75= 2	2,18 (1,09)	25= 2 50= 2 75= 2	2,34 (1,10)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	59,14	0,000	1,98 (0,95)	25= 1 50= 2 75= 2	2,43 (1,09)	25= 2 50= 2 75= 3	2,88 (1,15)	25= 2 50= 3 75= 4
S5	10,18	0,006	2,65 (1,22)	25= 2 50= 2 75= 4	2,93 (1,28)	25= 2 50= 3 75= 4	3,07 (1,32)	25= 2 50= 3 75= 4

Tabla 30. Diferencias de variable "Opción de elección de la titulación" en "ítems de satisfacción".

En esta variable, los estudiantes de nueva incorporación al Grado en Enfermería han mostrado diferencias en los siguientes ítems:

- *El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar (S1):* el alumnado que elige esta carrera universitaria en primera opción es el que más piensa que el tipo de vida que llevan se parece al que siempre ha soñado. Aquellos que eligieron enfermería en tercera opción o más, sienten menos acuerdo con esta afirmación.
- *Estoy satisfecho con mi vida (S3):*las personas que eligen el Grado en Enfermería como su primera opción, son las que están más satisfechas con su vida.
- *Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida (S4):* las personas que eligen esta carrera universitaria en primera o segunda opción son

las que están más de acuerdo en que han obtenido las cosas importantes en la vida. En cambio, las personas que eligen esta carrera a partir de la tercera opción sienten menos esta afirmación.

- *Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual (S5):* el alumnado que elige esta carrera universitaria en primera opción expresa estar más de acuerdo con el hecho que describe este ítem, en contraposición a quienes la eligen en tercera opción o más, que son los que se sienten menos de acuerdo.

- Variable "Posesión de otra titulación"

	Valor KW	P	No posee otra titulación de enseñanza superior		Posee título de estudios superiores no universitarios		Otras	
			Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les	Media (Desv. Típica)	Percenti -les
S1	5,51	0,064	2,83 (1,14)	25= 2 50= 3 75= 3,2	2,70 (1,23)	25= 2 50= 2 75= 3	3,08 (1,29)	25= 2 50= 3 75= 4
S2	10,38	0,006	2,34 (0,93)	25= 2 50= 2 75= 3	2,37 (1,04)	25= 2 50= 2 75= 3	3,08 (1,42)	25= 2 50= 3 75= 4
S3	1,33	0,515	2,04 (0,95)	25= 2 50= 2 75= 2	2,07 (0,98)	25= 2 50= 2 75= 2	2,17 (0,94)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	10,6	0,005	2,26 (1,02)	25= 2 50= 2 75= 3	2,05 (1,11)	25= 1 50= 2 75= 2	2,50 (1,25)	25= 2 50= 2 75= 4
S5	7,09	0,029	2,83 (1,22)	25= 2 50= 3 75= 4	2,58 (1,27)	25= 2 50= 2 75= 3	3,06 (1,56)	25= 2 50= 3,5 75= 4

Tabla 31. Diferencias de variable "Posesión de otra titulación" en "ítems de satisfacción".

Con respecto a esta variable, el alumnado de nueva incorporación al Grado en Enfermería en Andalucía occidental ha mostrado diferencias en:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*los estudiantes que poseen "otras titulaciones" son aquellos que afirman estar menos de acuerdo ante las condiciones de su vida durante su primer curso universitario.
- *Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida (S4):* los alumnos/as que poseen títulos superiores no universitarios son los que están más de acuerdo con el hecho que refleja este ítem, mientras que aquellos que dicen no poseer ningún otro título son los que sienten más disconformidad.
- *Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual (S5):* los estudiantes que poseen títulos superiores no universitarios son los que

estás más de acuerdo con esta afirmación, mientras que aquellos que dicen no poseer ningún otro título son los que expresan más desacuerdo.

- Variable "Antecedentes patológicos"

	Valor MW	P	Si		No	
			Media (Desv.Típica)	Percentiles	Media (Desv.Típica)	Percentiles
S1	26053	0,369	2,91 (1,25)	25= 2 50= 3 75= 4	2,79 (1,16)	25= 2 50= 2 75= 3
S2	23004	0,003	2,62 (1,03)	25= 2 50= 2 75= 3	2,35 (1,00)	25= 2 50= 2 75= 3
S3	26858	0,669	2,00 (0,71)	25= 2 50= 2 75= 2	2,06 (1,00)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	2675,5	0,637	2,26 (1,08)	25= 2 50= 2 75= 3	2,21 (1,06)	25= 2 50= 2 75= 3
S5	26305,5	0,467	2,84 (1,30)	25= 2 50= 3 75= 4	2,76 (1,25)	25= 2 50= 2 75= 4

Tabla 32. Diferencias de variable "Antecedentes patológicos" en "ítems de satisfacción".

En esta variable, los/as alumnos/as han mostrado diferencias en la percepción de estrés en el ítem:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*las personas que padecen alguna patología señalan estar más en desacuerdo ante el hecho de que sus condiciones de vida sean excelentes que aquellas que están sanas.

- Variable "Universidad en la que está matriculado el alumnado"

	Valor KW	P	Cádiz		Córdoba		Huelva		Sevilla	
			Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles	Media (Desv. Típica)	Percen -tiles
S1	5,55	0,136	2,87 (1,08)	25= 2 50= 3 75= 4	2,82 (1,05)	25= 2 50= 3 75= 3	2,68 (1,30)	25= 2 50= 2 75= 3	2,82 (1,24)	25= 2 50= 2 75= 4
S2	16,45	0,001	2,40 (0,98)	25= 2 50= 2 75= 3	2,70 (1,09)	25= 2 50= 2 75= 3	2,28 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 3	2,27 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 3
S3	5,51	0,138	1,99 (0,90)	25= 1 50= 2 75= 2	2,18 (1,00)	25= 2 50= 2 75= 2	1,88 (0,65)	25= 1,2 50= 2 75= 2	2,14 (1,10)	25= 2 50= 2 75= 2
S4	3,34	0,343	2,24 (1,10)	25= 2 50= 2 75= 3	2,38 (1,24)	25= 1 50= 2 75= 3	2,08 (0,97)	25= 1,2 50= 2 75= 2	2,18 (0,97)	25= 2 50= 2 75= 2
S5	15,7	0,001	2,68 (1,21)	25= 2 50= 2 75= 4	3,19 (1,29)	25= 2 50= 3 75= 4	2,73 (1,23)	25= 2 50= 2 75= 4	2,64 (1,25)	25= 2 50= 2 75= 4

Tabla 33. Diferencias de variable "Universidad de matriculación" en "ítems de satisfacción".

La pertenencia a una u otra Facultad de Enfermería de Andalucía occidental, hace que existan diferencias en la satisfacción con la vida en los siguientes ítems:

- *Las condiciones de mi vida son excelentes (S2):*el alumnado que cursa su primer curso de Grado en Enfermería en la facultad de Córdoba es el que está menos de acuerdo con el hecho de que sus condiciones de vida sean excelentes (gráfico 38).
- *Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual (S5):* las personas que cursan el primer curso de enfermería en la facultad Virgen del Rocío de Sevilla son las que están más de acuerdo ante este ítem. En cambio, el alumnado que ingresa en la universidad de Córdoba es el que siente menos esta afirmación (gráfico 39).

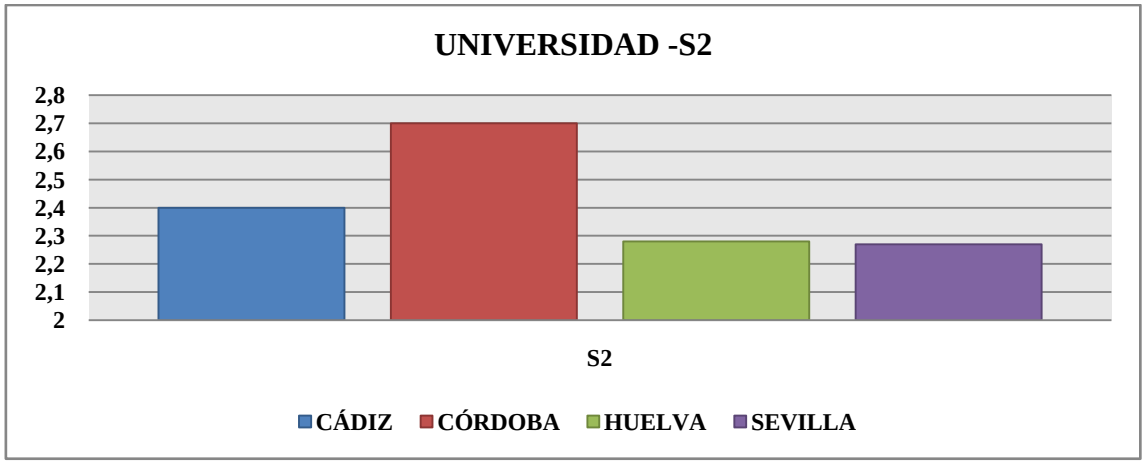

Gráfico 38. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "las condiciones de mi vida son excelentes (S2)".

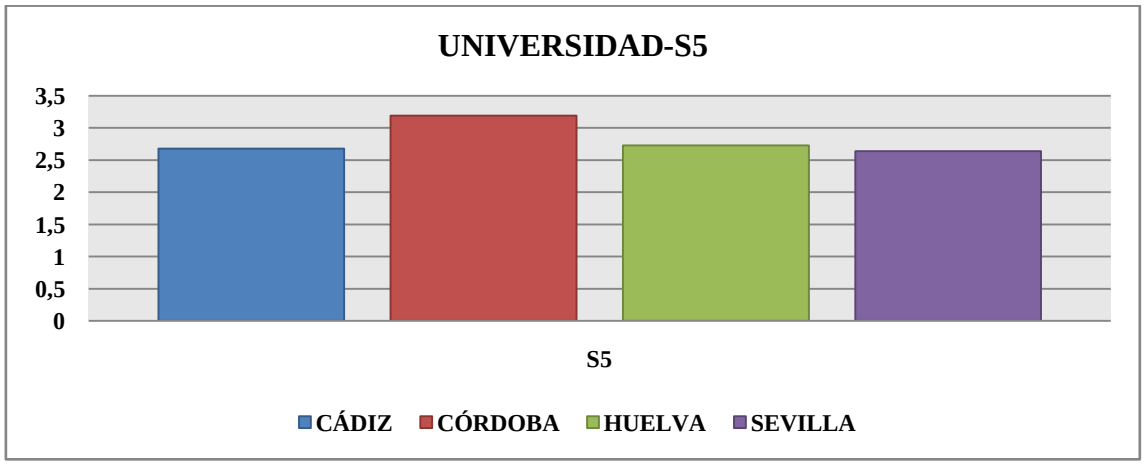

Gráfico 39. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual" (S5).

Así pues, podemos observar que el alumnado de la universidad de Córdoba, es el que se encuentra menos satisfecho con su vida durante su primer curso académico en el Grado de Enfermería.

6. DISCUSIÓN

En los resultados obtenidos en nuestro estudio, en lo referente a los cinco factores que componen el cuestionario de estrés percibido por el alumnado novel, el factor que obtiene la puntuación más alta es el factor "Estrés académico", y dentro del mismo, los ítems "el miedo a suspender los exámenes", "hacer frente a los exámenes" y "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar". Estos resultados coinciden con los encontrados en otros estudios, como los de Jiménez *et al.* (2010), Seyedfatemi *et al.* (2007), Warbah *et al*. (2007),Martín Monzón (2007), Romero Martín (2009) o Iglesias Parra (2011), los cuales destacaron como estresores académicos más importantes el temor a la evaluación y el miedo al fracaso en los exámenes. Arribas Martín señala que:

> *"se puede considerar que el estrés académico en los estudiantes universitarios viene determinado por un conjunto de estresores entre los que destacan las demandas que generan las tareas académicas y la falta de tiempo para su realización, también denominada sobrecarga académica, los exámenes o evaluación de los profesores y el excesivo número de horas dedicadas a las clases, que limitan el tiempo de estudio y el necesario para la realización de trabajos"* (Arribas Martín, 2011).

Asimismo, diversos autores como Palestina Bautista y Godínez Rodríguez (2014), Galaz-Sánchez *et al.* (2012) y Mendoza *et al*. (2010) destacan la sobrecarga académica, como un factor muy importante para que el alumnado presente estrés. De igual modo, los estudiantes del Grado en Enfermería de Andalucía occidental señalan esta cuestión como una de sus principales causas de estrés.

En cierto modo, el peso de este factor podría explicarse porque la mayoría del alumnado tiene como ocupación principal el estudio, estando ausentes otras ocupaciones o fuentes importantes de circunstancias problemáticas como pueden ser el hecho de tener hijos/as, personas a su cargo, o la de compaginar trabajo y estudios, lo cual supondría otra fuente importante de estrés.

En lo referente al factor "Desorganización universitaria", el que el grado de percepción de estrés que genera en el alumnado de nuevo ingreso sea menor que el factor anterior, ("Estrés académico"), puede estar relacionado con la concepción que tienen los estudiantes acerca de cuáles son sus principales responsabilidades. Dicha concepción se polariza en ocasiones hacia la reproducción de contenidos para obtener

buenas calificaciones, o sólo para aprobar, sin valorar la importancia que tiene el aprendizaje significativo y sin comprender el alcance sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como señalan autores como Solano (2006).

En contraposición Dantas da Silva y Da Silva (2014), apuntan que el alumnado destaca la necesidad de conseguir la mayor calidad posible en su formación universitaria. En referencia a esto, podemos destacar que el alumnado que más valora la organización de su facultad, es el de la universidad de Cádiz, ya que es el que más estresante considera el ítem "las clases no son lo suficientemente claras o concretas", así como el factor "Desorganización universitaria" en general.

Los factores "Sentimientos de Soledad" y "Problemas de relación", a diferencia de lo que comentan Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa, los cuales afirman que:

> *"Las relaciones con los padres, los vínculos familiares, los estilos educativos, la crisis de pareja y la discrepancia conyugal-parental expresada en situaciones de ruptura como la separación o el divorcio, la comunicación y la cohesión-conflictividad familiar e intergeneracional o la psicopatología parental previa, son variables que se han vinculado al estado de salud mental de los estudiantes universitarios y de los jóvenes en general"* (Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa, 2008).

Esta discrepancia, puede estar relacionada con las características sociodemográficas del alumnado, ya que la mayoría de ellos son solteros y como hemos comentado anteriormente, son oriundos de las mismas ciudades o provincias donde se encuentra su facultad de estudios, es decir, que tienen más fácil el poder estar en contacto con sus allegados. Sin embargo, nuestros concuerdan con la afirmación de estos autores en cuanto a las diferencias de estrés en las distintas facultades, ya que la universidad de Huelva es la que muestra mayores niveles de estrés en el factor "Red de apoyo social". Esta facultad es la que recibe el mayor número de alumnado procedente de ciudades y municipios de otras provincias, que por esta razón vive alejado de sus familiares y amistades durante el curso.

Pasemos ahora al análisis de la percepción de estrés según las variable sociodemográficas, socioeconómicas, académicas, de orientación/acogida y de salud. Teniendo en cuenta la variable "Sexo", podríamos decir que incide en el grado de

vulnerabilidad al estrés por parte del estudiante, ya que hemos constatado una mayor percepción de estrés en las mujeres estudiantes que en los hombres. Así, éstas muestran mayor estrés en cuestiones como "hacer frente a los exámenes", "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar", "el miedo a suspender los exámenes", "el tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo", "sentir que no poseo el nivel académico exigido", "el hecho de vivir alejado/a de mi familia", "el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)", "los conflictos con mi pareja", "las discusiones con mis allegados", al igual que en los factores "Estrés académico", "Red de apoyo social", "Problemas de relación" y en el "Estrés percibido total". La obtención de todas estas diferencias en la percepción del grado de estrés con respecto al sexo concuerda con las conclusiones de otros autores. En este sentido es preciso mencionar que la mayoría de las investigaciones consultadas se centran básicamente en el estudio del estrés académico, que supone solo uno de los factores que hemos abordado en nuestro estudio. Es posible destacar también que nuestra población de estudio es mayoritariamente femenina, por lo que para realizar una mejor constatación de resultados por sexo, resultaría interesante contar con un mayor número de hombres. Baker (2003) y Hudd *et al.* (2000), encontraron que los y las estudiantes presentan diferencias en la percepción de nivel de estrés, expresando más frecuentemente manifestaciones de estrés las mujeres que los hombres. Esto mismo indica el estudio de Mukul Chropa *et al.* (2013) donde se concluye que las alumnas de enfermería presentan más estrés que los alumnos, señalando que estos resultados pueden atribuirse al hecho de que los hombres son menos expresivos en sus preocupaciones.

Según Romero Martín (2008) en su estudio sobre las implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud, el sexo si influye de forma significativa en la experiencia de estrés académico y en sus efectos. Las estudiantes de su muestra obtuvieron puntuaciones más elevadas en siete de los nueve estresores académicos presentados, manifestando significativamente sentirse más amenazadas por situaciones vinculadas a la evaluación, como son los exámenes o las intervenciones en público, y por las deficiencias metodológicas del profesorado. Stöber (2004) identificó en este mismo sentido, que las mujeres presentan una mayor búsqueda de apoyo y orientación a la tarea y preparación, pero muestran una menor capacidad de evitación a los factores estresantes que los hombres.

Misra, Crist y Burant (2003), llegaron a la conclusión de que las mujeres tienden a competir o hacerse notar más, lo cual ayudaría a explicar esa mayor percepción de

estrés. En esta línea y con los resultados que hemos obtenido, podemos sumarnos a lo que hemos mencionado anteriormente, apuntando que existen diferencias según sexo en la percepción del estrés en los estudiantes de nuevo ingreso al Grado en Enfermería de Andalucía occidental, y que éste es mayor en las mujeres. No podemos decantarnos porque la causa de este hecho sea la forma de afrontamiento o la competitividad, asumiendo pues, que quizás sea por la intervención de múltiple factores.

Por otra parte, nuestros resultados muestran diferencias en el estrés percibido en la variable "Situación laboral", encontrando mayor percepción de estrés en cuestiones como "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar" y "el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo), en el alumnado que estudia y trabaja. Este hecho puede estar relacionado con lo manifestado en el estudio de Fernández Martínez (2009), donde se afirma que el estrés académico puede explicar claramente la situación que viven los alumnos de enfermería durante su periodo de formación, ya que no sólo tienen que acudir a clases teóricas sino que también deben asistir a prácticas clínicas, teniendo una carga de tareas y horarios superior a la mayoría de alumnos/as universitarios/as. Es decir, que queda bastante claro que los horarios y cargas de trabajo exigidos en el Grado en enfermería no son fácilmente compatibles con el trabajo para todas aquellas personas que no solo se dedican a estudiar, sino que además trabajan. Por ello resulta obvia la necesidad de implantar estrategias facilitadoras para este reducido colectivo de estudiantes, donde la carga de tareas se hace más pesada.

Otra variable a tener en cuenta en nuestros resultados, y más prestando atención a la situación económica actual de España, es el "Modo en que sufraga los estudios" el alumnado. Nuestros resultados muestran que al alumnado no becario le generan mayor estrés cuestiones como "el hecho de que mis amigos/as vivan lejos" y "el hecho de vivir alejado/a de mi familia". Podemos señalar que este hecho esté relacionado con la lo que apuntaban Kahriman y Yeşilçiçek (2007), quienes explican que la familia tiene un gran papel en el apoyo social y a la hora de hacer que una persona se sienta mejor. Además, cabe resaltar la presión que supone para aquellos estudiantes que dependen de una beca o ayudas para poder cursar sus estudios, la necesidad de llevar a cabo un buen aprendizaje para conseguir el mejor nivel académico posible que le garantice la posibilidad de continuar recibiendo una beca con la que poder terminar sus estudios. En esta línea, Barraza (2003) apunta que uno de los principales estresores es la falta de incentivos, lo cual hoy día tiene más importancia si cabe, ya que los recortes en políticas de educación hacen que la obtención de una beca requiera de múltiples requisitos, entre

los que se encuentran la superación de un alto número de créditos, así como la obtención de una buena nota media en las calificación global de las diferentes asignaturas.

En cuanto a las diferencias de percepción en la variable "Lugar de procedencia", nuestros resultados muestran diferencias entre los alumnos que son de la ciudad donde se encuentra su centro de estudios y los de otras provincias y/o municipios, siendo los primeros los que presentan menor percepción de estrés y los segundos los que más. Esto se cumple en la mayoría de los factores y en "Estrés percibido total", además de en múltiples cuestiones como "hacer frente a los exámenes", "el miedo a suspender los exámenes" "el hecho de vivir alejado de mi familia" o "el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)". Estos resultados y su interpretación pueden ser similares a los de la variable "Lugar de residencia", ya que en ambas destaca el hecho de vivir alejados/as del círculo familiar y de relaciones. Podemos estar de acuerdo entonces con lo concluyeron en su estudio Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa, acerca de:

> *"la importancia que determinados factores personales y psicosociales poseen en la aparición y el desarrollo de trastornos psicológicos entre la población de estudiantes universitarios. El contexto familiar se ha revelado como un indicador sobresaliente del bienestar emocional y del ajuste psicológico del estudiante"* (Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa, 2008).

En cuanto a la "Vía de acceso a la universidad" y "Posesión de otra titulación" se han obtenido también resultado que pueden ser compatibles por la similitud de los mismos. Según la "Vía de acceso a la universidad" encontramos que aquellos/as alumnos/as que accedieron mediante la prueba de selectividad, son los que perciben como menos estresante "tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ ser autónomo/a". Por el contrario, los mayores de 40 años que acceden por acreditación de experiencia laboral profesional se preocupan más ante esta situación. Asimismo, en las diferencias según la variable "Posesión de otra titulación", los estudiantes que perciben como más estresantes "el miedo a suspender los exámenes", "el tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo", "la falta de atención por parte del profesorado" y

"el hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)" son aquellos que poseen títulos de estudios superiores no universitarios.

Por tanto, las personas que ya poseen otros títulos, como son los de Grado Superior no universitarios (técnico superior de formación profesional, técnico superior de enseñanzas artísticas ó técnico deportivo superior) son las que tienen mayor percepción de estrés principalmente en los temas académicos. Esto puede ser debido a que el poseer ya otro título señala que suelen ser más mayores, es decir, que esta percepción de estrés podría estar relacionada con la edad del alumnado, ya que nuestros resultados en la variable "Edad", muestran que en la cuestión "Estrés académico", los/as alumnos/as en el rango de edad de 21-25 años o más, son los que la perciben como más estresante, coincidiendo dichas edades con las de los estudiantes que ya poseen otros títulos. En este caso, nuestros resultados no coincidirían con otros estudios como el de Iglesias Parra (2011) cuando argumenta que los estudiantes que pasan a la universidad tras la etapa de adolescente, es decir los más jóvenes, con edades de entre 18-20 años, son los que presentan más problemas de estrés. En nuestros resultados, no hemos encontrado ninguna evidencia de esto, por el contrario, lo que hemos podido observar es que al menos en el factor "Estrés académico", los estudiantes de mayor edad son los que perciben más estrés.

Referente a la "Opción de elección de la titulación", nuestro estudio muestra diferencias entre los/as estudiantes que eligen estudiar la carrera de enfermería como la 1ª de sus opciones y los que por el contrario la escogen en 3ª opción o más, siendo estos últimos los que expresan más estrés ante situaciones como "el hecho de no conocer a nadie". La investigación de Jirwe y Rudman (2012), muestran similitudes con los resultados que hemos obtenido. Estos autores señalan que en torno al 60% del alumnado enfermero elige la carrera por vocación, y concluyen que los estudiantes menos motivados, es decir, aquellos para los que enfermería no sería una de sus primeras opciones de estudio, presentan un nivel de estrés superior. Si es verdad que la mayoría de los estudiantes de este Grado de las universidades de Andalucía occidental eligen esta carrera como 1ª opción, es necesario motivar a los que en un principio no tienen tan claro el dedicarse a esta profesión, para así facilitar su socialización y participación en la vida universitaria.

En cuanto a las diferencias de grado de estrés según los "Antecedentes patológicos", nuestros resultados muestran que el alumnado que padece algún tipo de patología crónica, como el asma o la diabetes, percibe con más estrés situaciones como

"el tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo". Este tema podría sugerir que estos alumnos y alumnas padecen algún tipo de patología, tienen una carga de responsabilidades aún mayor si cabe a la hora de cuidarse y por tanto de gestionar su tiempo y cargas de trabajo, contando además con el hecho de que estas posibles circunstancias generadoras de estrés, afectarían a su estado de salud general y repercutirían en el tratamiento, seguimiento y/o mejora de sus patologías. En base a esto estudios como el de Grasses y Rigo afirman que:

> "*el desgaste que se produce al poner en marcha la respuesta fisiológica de estrés y la acumulación de estos recursos no utilizados en el organismo, debilita el sistema inmunológico y provoca que la persona se sienta agotada. Así mismo ocasiona otros problemas (cefaleas, alergias, problemas de sueño, irritabilidad) e influye en ciertos procesos cognitivos como el procesamiento de la información y la respuesta de aprendizaje del sujeto"* (Grasses y Rigo, 2010).

En esta misma línea, Fernández Martínez (2009), destaca que el estilo de vida de los/as estudiantes también se ve modificado en los primeros años de estudios y sobre todo cuando se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres (exceso de consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas estimulantes y relajantes, disminución en la práctica de ejercicio físico, nutrición inadecuada) y pudiendo llevar a la aparición de trastornos de salud, disminución de la autoestima y a percepción de peor nivel de salud.

Sobre las diferencias en la percepción de estrés según las variables "Asistencia a las jornadas de bienvenida" y "Acción tutorial" cabe destacar que aquellos estudiantes que no asistieron a las jornadas de bienvenida a la facultad, así como los que indican que no reciben ningún tipo de acción tutorial, sienten una mayor percepción de estrés en cuestiones como "hacer frente a los exámenes" y "el hecho de vivir alejado/a de mi familia". Así pues, podríamos afirmar en base a nuestros resultados, que la asistencia a las jornadas de bienvenida a la facultad y el uso de las tutorías, son variables que influye en la mejora de las relaciones sociales de los estudiantes, así como en los factores de afrontamiento ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto concuerda con la literatura consultada en lo referente a la importancia que tienen para establecer estrategias de afrontamiento al estrés por parte de los/as alumnos/as los programas de acogida al alumnado y, sobre todo, los de psicopedagogía

y tutorización del profesorado. Autores como Jamenson (2014), y Öner Altiok y Üstün (2013) apuntan que los programas orientación y acogida centrados en los estudiantes de enfermería mejoran el afrontamiento ante situaciones de estrés. Asimismo Felton-Busch *et al*., (2013) resalta que los programas de mentorazgo aumentan el intercambio social y el crecimiento personal.

Romero Martín (2009), ha destacado también que a la hora de abordar el estrés académico, la participación en la toma de decisiones y el apoyo social del profesado y compañeros/as aparecen como los factores reductores de estrés más importantes, como consecuencia de su efecto sobre la satisfacción e implicación en el estudio. Además, autores como Balanza Galindo, Morales Moreno, Guerrero Muñoz y Conesa Conesa (2008), sostienen que el desarrollo de habilidades y competencias para resolver los problemas cotidianos, las relaciones positivas con compañeros/as y profesores/as y el afrontamiento eficaz de las nuevas etapas en la vida de los estudiantes, se han destacado como variables que disminuyen el estrés y el riesgo de sufrir un trastorno psicológico.

Por último, en el estudio sobre las variables de satisfacción con la vida del estudiante, encontramos que el alumnado está "De acuerdo" con la mayoría de los ítems que analizamos, especialmente con "el tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar" y "estoy satisfecho con mi vida". La cuestión puntuada como menos satisfactoria es la que dice "Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida". En este sentido, Reig Ferrer, Cabrero García, Ferrer Cascales y Richart Martínez (2001), concuerdan con nuestros resultados, ya que en su trabajo sobre la calidad de vida del estudiante, concluyeron que la mayoría del alumnado universitario refiere estar satisfecho con su vida actual, pero un poco menos con las cuestiones ligadas a la consecución de metas que todavía no han conseguido. Esto puede estar relacionado con el contexto en el que nos hemos sumergido, ya que los objetivos y metas principales de los estudiantes suelen ser: acabar la carrera, ser autosuficiente, gestionar el tiempo, etc. Sin embargo estos autores destacaron que en cuanto a la satisfacción no existen diferencias en cuanto a la edad y el sexo de los estudiantes. Por nuestra parte, encontramos que los/as estudiantes de mayor edad muestran menos satisfacción en lo referente a su vida actual que los más jóvenes. Además, resulta curioso que las mujeres señalen estar más de acuerdo en haber obtenido las cosas importantes en su vida que los hombres.

7.
CONCLUSIONESYPROPUESTAS DE MEJORA

7.1. CONCLUSIONES

A. El alumnado que ha participado en el estudio está compuesto principalmente por estudiantes jóvenes, mayoritariamente chicas, por lo general solteras/os, sin personas ni hijos/as a su cargo.

B. En cuanto al lugar de procedencia y residencia**,** aproximadamente la mitad son de la ciudad en la que se encuentra su universidad y residentes en su domicilio familiar durante el curso; la otra mitad es natural de otros municipios y/o provincias y habita por lo general en alojamientos de alquiler. Los que provienen de municipios o ciudades de otras provincias y que por tanto, deben buscar un lugar de residencia lejos de su hogar, son los que muestran mayores niveles de estrés en la mayoría de los factores, así como el estrés percibido en general. Esto manifiesta la necesidad por parte de las instituciones universitarias de promover y fomentar la creación de residencias universitarias, ya que éstas contribuyen a generar y mejorar las relaciones sociales entre los nuevos estudiantes.

C. También podemos inferir que el mayor grado de estrés percibido en el factor "Estrés académico", puede deberse a las implicaciones derivadas de la evaluación y a la repercusión que ésta tiene en los logros y en las expectativas de futuro de los/as alumnas/as sobre todo en el caso de los becarios/as, que necesitan aprobar y conseguir un buen expediente académico para así poder recibir ayudas económicas que le permitan continuar sus estudios.En los últimos años y debido en gran parte a la actual crisis económica que atraviesa nuestro país, la cantidad y calidad de la formación del alumnado egresado influye en las posibilidades de encontrar trabajo, de conseguir becas o estancias, tanto en nuestro país como en el extranjero. Opción, esta última, a la que se ven abocados muchos jóvenes debido a la precariedad laboral existente. Como efecto añadido en los estudiantes de enfermería, es la reducción de sus potenciales ofertas laborales, como consecuencia de los recortes en las políticas de sanidad pública que se están realizando. Todo esto hace que ya desde la propia universidad se empiece a competir por la obtención del mejor currículum posible.

D. En cuanto al factor "Sentimientos de soledad", supone menos percepción de estrés para el alumnado que el factor "Estrés académico", lo que podría estar relacionado con la cultura mediterránea predominante en España, donde las relaciones sociales son muy abiertas y espontáneas, y los estudiantes estrechan lazos de amistad fácilmente, prestándose ayuda mutua y confianza. Además, el hecho de que la mayor parte del alumnado proviene de ciudades y/o municipios cercanos y de edades similares, esto propicia que tengan muchas características en común, siendo estas facilitadoras de las relaciones entre ellos, amainando la sensación de desvinculación con su círculo familiar y con su contexto. Por todo ello se puede afirmar, con base a las evidencias encontradas, que si conocemos, detectamos y prevenimos las situaciones que generan estrés en el alumnado, los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje se optimizarán, estableciéndose mejoras en el ambiente educativo, en el binomio profesorado-alumnado, en los resultados y en el rendimiento académico de los estudiantes.

E. En cuanto a los antecedentes patológicos del alumnado, observamos diferencias significativas en cuestiones de adaptación a los métodos de estudio universitarios, siendo los estudiantes que padecen algún tipo de patología los que perciben un mayor estrés. En el caso de los estudios de Enfermería, esto puede agravarse debido a que al tener más conocimientos sobre diferentes patologías y sus efectos, es posible que aumente el miedo a padecerlas. Por ello sería conveniente diseñar sistemas o programas específicos de apoyo para este colectivo, que logren que estos estudiantes se sientan más asesorados y que puedan resolver dudas e inquietudes.

F. Haciendo referencia a la asistencia las jornadas de bienvenida a la facultad y al hecho de recibir algún tipo de acción tutorial, aquellos alumnos y alumnas que no asistieron a las jornadas y no recibieron ningún tipo de acción tutorial, son los que presentan mayor grado de estrés en los ítems "hacer frente a los exámenes" y "el hecho de vivir alejado/a de mi familia". Parece que existe un interés manifiesto por parte de los estudiantes en recibir información sobre la facultad, ya que la inmensa mayoría de ellos asiste a las jornadas de bienvenida. Sin embargo, no se puede decir lo mismo del que muestran a la hora de asistir a tutorías o a los programas y/o

servicios de orientación que tienen a su alcance. Por tanto, resultaría conveniente resaltar tanto a los docentes como al alumnado los resultados positivos que se obtienen llevando a cabo un buen sistema de recibimiento y de acogida a la facultad, así como la necesidad de promover la asistencia a las tutorías y servicios de orientación durante el curso. Sería bueno realizar evaluaciones sobre estos sistemas de apoyo, donde se detectaran puntos fuertes y débiles que facilitaran la innovación y el cambio en los mismos, como pueden ser la utilización de redes sociales. Además, sería relevante llevar a cabo algún tipo de jornada para el profesorado, donde se evaluara la opinión que los docentes tienen sobre la acción tutorial y como llevarla a cabo, para así poder seguir perfeccionando e innovando nuestras acciones pedagógicas en este tema.

G. Centrándonos en cada una de las universidades, la universidad de Córdoba, a pesar de ser junto a la de Sevilla la que según el alumnado imparte mejores clases en cuanto a claridad y motivación, es en la que los estudiantes se muestran menos satisfechos con su sistema de vida. Sería conveniente abrir líneas de investigación cualitativa en esta universidad, para identificar los motivos que tienen estos alumnos y alumnas para ello. El estrés que presentan los estudiantes de la universidad de Cádiz en cuanto a la "Desorganización universitaria", pone de manifiesto la necesidad por parte de esta institución de llevar a cabo replanteamientos estructurales, como la organización de las clases, la claridad con la que se imparten, los métodos de motivación que utilizan, etc., con el fin de ir mejorando aún más la calidad de su enseñanza.El mayor grado de estrés percibido en el factor "Red de apoyo social" lo presenta el alumnado de Huelva, lo que puede estar relacionado con el hecho de que la nota de corte de la Facultad de Enfermería de Huelva, ha sido hasta ahora la más baja de entre las universidades estudiadas. Por ello esta universidad, suele ser el destino de aquellos/as estudiantes que no consiguen acceder a la carrera en las universidades de su provincia, recibiendo estudiantes no sólo de Andalucía, sino también de otros puntos del país. Los estudiantes de la universidad de Sevilla son, en general, los que expresan menos estrés y más satisfacción con la vida. Esto resalta la necesidad de indagar el porqué son los menos estresados, para que así el resto de facultades de Enfermería de Andalucía occidental (Cádiz, Córdoba y Huelva) puedan seguir, si así lo desean, la línea de trabajo de esta universidad.

H. En cuanto a la satisfacción con la vida en concreto, los estudiantes del Grado en Enfermería de Andalucía occidental, se caracterizarían por presentar una moral alta, estando menos de acuerdo con las cuestiones ligadas a la consecución de metas que todavía no han conseguido. Esto puede relacionarse con el hecho de que los estudiantes noveles tienen metas a largo plazo, relacionadas principalmente con la finalización de sus estudios y la posibilidad de llevar a cabo una vida profesional tras ello. Es necesario que en la universidad, los estudiantes aprendan a ponerse retos factibles a corto plazo, para así motivarse e incentivar la consecución de metas mayores con una actitud más positiva.

7.2. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

A. Como próximas líneas de investigación, la realización de un estudio de corte cualitativo en la misma población, nos ayudaría a conocer los sentimientos, percepciones, expectativas y principales dificultades a las que se enfrentan nuestros estudiantes y contrastarla con los resultados obtenidos en este primer estudio con el fin de ir elaborando programas que resuelvan la problemática del estrés y mejoren la vida universitaria.

B. Sería muy conveniente establecer y mejorar en todas las Facultades de Enfermería programas de mentorazgo complementario a las tutorías presenciales y on-line, que orientaran, y ayudarán al alumnado a conseguir habilidades en el manejo de situaciones de estresantes, mejorando así sus condicionantes sociales de salud y su rendimiento académico, sin olvidar el importante papel que juegan del mismo modo, el apoyo y soporte social.

C. Como comentamos en capítulos anteriores, los Sistemas de Garantía de Calidad del título de Grado en Enfermería, pretenden que se lleve a cabo la mejor calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, y recogen los niveles de satisfacción del profesorado y el alumnado; resultaría interesante contrastar los resultados obtenidos por dichas intervenciones de prevención de estrés con las de satisfacción, para ver si

estas últimas mejoran, lo que contribuiría a la optimización de la enseñanza de los futuros enfermeros y claro está, también de la salud de los mismos.

D. Realizar un estudio comparativo del nivel de estrés inicial con el que sufren cuando llegan a cuarto grado y comienzan sus prácticas clínicas, sería otro indicador interesante de conocer para poder atajar el estrés en su globalidad. Asimismo, el conocimiento que percibe el profesorado en el alumnado novel y los asociados clínicos ayudaría a complementar este estudio.

E. Llevar a cabo estudios sobre el estrés y los sistemas de acogida en las provincias andaluzas dónde no se ha realizado, nos permitiría describir la situación de loes estudiantes noveles en el Grado de Enfermería de la Comunidad Autónoma Andaluza.

7.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como en todo estudio de investigación nos vamos a encontrar con ciertas limitaciones. Algunas destacables en éste son las siguientes:

- La dificultad para extrapolar los resultados obtenidos a estudiantes de otras titulaciones y/o facultades.
- Al utilizar como instrumento de recogida de datos un cuestionario autoadministrado, podemos encontrarnos con el sesgo de información y la posibilidad del sesgo de la no respuesta.
- Así mismo, es probable que las vivencias posteriores modifiquen las respuestas (para bien o para mal).
- En algunas facultades la recogida de datos se realizó en época de exámenes, lo que puede actuar como sesgo en las respuestas de estrés percibido.
- Sería necesario contrastar estos resultados con otros derivados de técnicas cualitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J.L., Alves, M. y Pineda, J. (2007). Evaluación de los estados emocionales de estudiantes de enfermería. *Index de Enfermería*, 56, 26-29.
- Al-Kandari, F. y Vidal, V.L. (2007). Correlation of the health-promoting lifestyle, enrollment level, and academic performance of college of nursing students in Kuwait. *Nursing & Health Sciences*, 9 (2), 112-119.
- Altunay, A. y Öz, F. (2006). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı. *Hacettepe Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 13, 46-59.
- Antolín Rodríguez, R., Puialto Durán, M.J., Moure Fernández, M.L. y Quintero Antolín, T. (2007). Situaciones de las prácticas clínicas que provocan estrés en los estudiantes de enfermería. *Enferm Global*, 10, 1-11. Disponible en http://www.um.es/ojs/ind
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M. y Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40 (2), 3-10.
- Arribas Martín, J. (2011). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360.
- Baker, S. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., Guerrero Muñoz, J. y Conesa Conesa, A. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicofamiliares durante el curso 2004-2005. *Rev Esp Salud Pública*, 82, 189-200.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *PsicologíaCientífica.com.* Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademicoen-los-alumnos-de-postgrado.pdf.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *PsicologíaCientífica.com.* Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracteristicas-del-estresacademico-de-los-alumnos-de-educacion-mediasuperior.pdf.

- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica.com.* Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com//bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.pdf.
- Barraza Macías, A. (2008).El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana,* 26 (2), 270 -289.
- Beck, D.L., Hackett, M.B., Srivastava, R., McKim, E. y Rockwell, B. (1997). Perceived level and sources of stress in university professional schools. *Journal of Nursing Education*, 36 (4), 180–186.
- Benbunam Bentata, B., Alfaya Góngora, M.M., Chorón Cohen, S., Cruz Quintana, F., Villaverde Gutiérrez, C., Roa Venegas, J.M. (2005). El impacto emotivo del hospital: Implicaciones en la formación universitaria de los estudiantes de Enfermería. *ROL*, 28 (10), 675-682.
- Berrido García, N. y Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, 3 (2), 65-82.
- Bowden, J. (2008). Why do nursing students who consider leaving stay on their courses?. *Nurse Researcher,* 15 (3), 45-58.
- Bryer, J., Cherkis, F. y Raman, J. (2013). Health-promotion behaviors of undergraduate nursing students: A survey Analysis. *Nursing Education Perspectives*, 34 (6), 410-415.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación de burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Cabanach, R.G., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. y Freire Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151-158.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 75-87.
- Caldera, J.F., Pulido, B.E. y Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo,* 7, 77-82.

- Camacho-Bejarano, R., Cayetano-Matamoros, E., García-Padilla, F.M. y Rodríguez-Pérez, M. (2009). Estrés de traslado en los estudiantes de enfermería de nueva incorporación de la Universidad de Huelva. *Los espacios pedagógicos del cuidado*, 1, 119-126.
- Campos Roldán, M. (2007). La relación psiconeural en el estrés o de las neuronas a la cognición social: una revisión empírica. *Revista de Investigación en Psicología* versión On-line ISSN 1609-7475.
- Carulla, S. (2004). Tratado de Longevidad. Sao Paulo. Panamericana.
- Chalmers, K., Seguire, M. y Brown, J. (2002). Tobacco use and baccalaureate nursing students: A study of their attitudes, beliefs, and personal behaviors. *Journal of Advanced Nursing*, 40, 17-24.
- Christman, Elizabeth. (2012). Understanding Maladaptive Perfectionism in College Students. *Nurse Educator*, 37 (5), 202-205.
- Colleen, S., Conley, L.V., Travers, M.A y Bryant, FB. (2013). Promoting Psychosocial Adjustment and Stress Management in First-Year College Students: The Benefits of Engagement in a Psychosocial Wellness Seminar. *Journal of American College Health*, 61 (2), 75-86.
- Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Dirección General de Universidades. Distrito Universitario Único de Andalucía (2008). Datos de acceso.
- Cooper-Thomas, H.D. y Anderson, N. (2005). Organizational socialization: A field study into socialization success and rate. *International Journal of Selection and Assessment*, 13 (2), 116-128.
- Dantas da Silva, C.M. y Da Silva, P.S. (2014). A produção de significados desenhados pelos estudantes em tutoria no curso de graduação em enfermagem. *Revista de Pesquia Cuidado é Fundamental Online*, 6, 168-182.
- Deary, I.J., Watson, R. y Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 71-81.
- De Valle Alonso, M.J., Hernández López, I.E., Martínez Aguilera, P., Barrón Cabrera, S.Y., López Hernández, M. y Zúñiga Vargas, M.L. (2012). Perfil sociodemográfico y de intereses profesionales de los estudiantes de licenciatura en enfermería. *Enfermería Universitaria*, 9, 27-35.

- Dvorkin, R. (1998). Bases fisiológicas de la práctica médica. 5ed. Argentina. Panamericana.
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K. y Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30, 78-84.
- España. Ley 14/1986, de 25 de Abril. *Boletín Oficial del Estado,* de 29 de Abril de 1986, núm. 102, p. 15207.
- España. Ley 4/1993, de 1 de julio. *Boletín Oficial del Estado,* 25 de Agosto de 1993, núm.203, p. 25669.
- España. Ley 44/2003, de 21 de noviembre. *Boletín Oficial del Estado,* de22 noviembre de 2003, núm. 280, p. 41442.
- España. Orden Ministerial de 31 de octubre. *Boletín Oficial del Estado,* de 26 de noviembre de 1977, núm. 283, p. 25987.
- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. *Boletín Oficial del Estado,* de 30 de Octubre de 2007, núm. 260, p. 44037.
- España. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de Julio de 2010, núm. 161, p. 58454.
- Felsten, G. y Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 291-303.
- Felton-BusCh, C., Maza, K., Ghee, M., Mills, F., Mills, J., HitChins, M., Park, T. y Chamberlain-Salaun, J. (2013). *Contemporary Nurse*, 46, 135–138.
- 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. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía de la Universidad de León.
- Fernández Martínez, M.E., Rodríguez Borrego, M.A., Vázquez Casares, A., Liébana Presa, C. y Fernández García, D. (2007). Nivel de estrés en estudiantes de enfermería. Un estudio comparativo con otras titulaciones. *Rev Presencia*. 1, (2). Disponible en http://www.index-f.com/presencia/n2/24articulo.php
- Ferreira Barbosa Marques, N., Faria Maciel, E.A. y Barbosa, F.I. (2012). Consumo de álcool pelos acadêmicos do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior. *R. Enferm. Cent. O. Min*, 2 (2), 159-165.
- Fisher, S. (1986). Stress in academic life. Mental assembly line.*Buckingham Society for Research into Higher Education.*

- Fornés-Vives, J., García-Banda, G., Frías-Navarro, D., Hermoso-Rodríguez, E. y Santos-Abaunza, P. (2012). Stress and Neuroticism in Spanish Nursing Students: A Two-Wave Longitudinal Study. *Research in Nursing & Health*, 35, 589–597.
- Freeburn, M. y Sinclair, M. (2009). Mental health nursing students'experience of stress: burdened by a heavy load. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 335–342.
- Friedman, H.S. (1990). Personality and disease. Nueva York: Wiley.
- Fullick, J.M., Smith-Jentsch, K.A., Yarbrough, Charyl Staci y Scielzo, S.A. (2012). Mentor and protégé goal orientations as predictors of newcomer stress. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 59–73.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquers, D. (2008). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Galaz-Sánchez, M.G., Olivas-PeñuñurI, M.R. y Luzania-Sot, M.J. (2012). Factores de Riesgo y Niveles de Depresión en Estudiantes de Enfermería de la Universidad de Sonora. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, 29 (2), 46-52.
- Galbraith, N.D. y Brown, K.E. (2011). Assessing intervention effectiveness for reducing stress in student nurses: quantitative systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 67 (4), 709–721.
- García Guerrero, A. (2011). Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de Ciencias de la Salud. Tesis Doctoral. Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de Universidad de Málaga.
- García Ros, R. y Pérez González, F. (2010). Análisis de indicadores objetivos de calidad en dos cohortes académicas de la Universitat de València y su relación con variables sociopersonales y académicas de los estudiantes. *Informe técnicode investigación no publicado.* Vicerrectorado de Estudios: Universitat de València.
- García Ros, R. y Pérez González, F., Pérez Blasco, J. y Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamerica de Psicologia*, 44 (2), 143-154.
- Gibbons, C., Dempster, M. y Moutray, M. (2011). Stress, coping and satisfaction in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 67 (3), 621- 632.

- González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L. y Freire Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151–158.
- González Jurado M, presidente del Consejo General de Colegios de Diplomados de Enfermería de España. 2008.
- Grasses, G. y Rigo, E. (2010). Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés. *Educació i Cultura*, 21, 97-116.
- Hernández, J.M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz. Valencia: *Promolibro*.
- Horneffer, K. J. (2006). Students' self-concepts: Implications for promoting self-care within the nursing curriculum. *Journal of Nursing Education*, 45 (8), 311-316.
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N. y Yokozuka, N. (2000). Stress at college: effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34 (2), 217-227.
- Hsieh, P.L. (2011). A School-Based Health Promotion Program for Stressed Nursing Students in Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 19 (3), 230-237.
- Iglesias Parra, M.R. (2011). Estudio del estrés percibido por alumnos nóveles de ciencias de la salud. Tesis Doctoral. Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de Universidad de Málaga.
- Informe de Egresados de la Universidad de Huelva. Disponible en: http://www.uhu.es/enfe/descargas/grado/sistema_garantia_calidad/informe_egresados_uhu_2005_2006.pdf
- Inga Espinoza, J.M. (2008). Nivel de vulnerabilidad frente al estrés en estudiantes del primer año de enfermería. Tesis Doctoral. Facultad de Medicina Humana. E.A.P de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Jamenson, P.R. (2014). The effects of hardiness educational intervention on hardiness and a perceived stress of junior baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 603-607.
- Jiménez, C., Navia-Osorio, P.M. y Diaz, C.V. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (2), 442–455.

- Jirwe, M. y Rudman, A. (2012). Why choose a career in nursing?. *Journal of Advanced Nursing*, 68 (7), 1615–1623.
- Jones, M.C. y Johnston, D.W. (2000). Reducing distress in first level and student nurses: a review of the applied stress management literature. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 66–74.
- Juárez-García, A. y Andrade, P. (2002). Identificación de Factores Psicosociales en diferentes ocupaciones por medio de redes semánticas. *Revista Psicología Social Personalidad*, 5 (2), 18-22.
- Kahriman, İ. y Yeşilçiçek, K. (2007). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10, 10-21.
- Keçeci, A. y Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131-136.
- Last, L. y Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi Study. *Nurse Education Today*, 23, 449–458.
- Lawson, T.J., y Fuehrer, A. (1989). The role of social support in moderating the stress that first- year graduate students experience. *Education*, 110, 186- 193.
- Lazarus, R.S. (2000): Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud.Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. España: Ediciones Martínez Roca.
- López Medina, I.M. y Sánchez-Criado, V. (2005). Percepción del estrés en estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Enferm Clín*, 15 (6), 307-314.
- Malbrán, M.C. (2001). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 1 (1).
- Mariscal Crespo, M.I. (2012). La enfermería sin límites y los límites de la Enfermería. *Enferm Clin*, 22 (3), 115-117.
- Martín Monzón, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla*, 25, 87-99.
- Melgosa, J. (1994). Sin estrés. *Editorial Safeliz*, 13, 36-37.

- Mendoza, L., Cabrera, E.M., González, D., Martínez Pérez, E.J. y Saucedo, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Enfermería*, 4 (3), 35-45.
- Misra, R., Crist, M. y Burant, C. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors and reactions to stressors of internacional students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10 (2), 137-157.
- Miyuki do Prado, J., Sato Kurebayashi, L.F. y Paes da Silva, M.J. (2012). Eficacia de la auriculoterapia para la disminución del estrés en estudiantes de enfermería: ensayo clínico aleatorio. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 20, 4.
- Moscaritolo, L.M. (2009). Interventional strategies to decrease nursing student anxiety in the clinical learning environment. *Journal of Nursing Education*, 48, 17–23.
- Mukul Chopra, A.S., Adiba, S., Mithra, P., Bhardwaj, A., Pankaj Chikkara, R.A., Duraisamy Rathinam, R. y Panesar, S. (2013). A descriptive study of perceived stress among the North Indian nursing undergraduate students. *Iranian Journal of Nursing Midwifery Research*, 18 (4), 340–342.
- Muñoz, F.J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- Muñoz, F.J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desdeuna perspectiva psicosocial. Huelva: *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva*.
- Öner Altiok, H. y Üstün, B. (2013). The Stress Sources of Nursing Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 760-766.
- Organización Mundial de la Salud (1984). El papel de las universidades en las estrategias de Salud para todos. Ginebra. OMS.
- Orlandini, A. (1999). El estrés, qué es y cómo evitarlo. *México, FC.*
- Palestina Bautista, C. y Godínez Rodríguez, M.A. (2014). Factores que provocan estrés en estudiantes de enfermería. *El arte del cuidado*, 3 (5).
- Peralta Peña, S.L., Hernández Villa, E.A., Rubí Vargas, M., Ontiveros Pérez, M. y Barragán Hernández, O. (2011). Estresores de los Estudiantes de Enfermería en la Práctica Clínica. *Desarrollo Cientif Enferm*, 19.

- Pérez San Gregorio, M. A., Martín Rodríguez, A., Borda, M., y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Perpetua Moreira, D. y Ferreira Furegato, A.R. (2013). Stress and depression among students of the last semester in two nursing courses. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 21, 155-162.
- Pinel, J. (2007). Biopsicología. España. Pearson Addison Wesley.
- Polo, A., Hernández, J.M., Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 159-172.
- Pozuelos, F.J., *et al*. (2006). Los estudios de Psicopedagogía en el marco de la convergencia europea: una propuesta basada en la participación. *II Jornadas Universitarias de Innovación y calidad "Buenas Prácticas Académicas"*. Universidad de DEUSTO.
- Pryjmachuk, S. y Richards, D.A. (2007). Predicting stress in pre-registration nursing students. *British Journal of Health Psychology*, 12, 125–144.
- 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, 31-37.
- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. y Kathalae, D. (2012). Biofeedback Intervention for Stress and Anxiety among Nursing Students: A Randomized Controlled Trial. *International Scholarly Research Networ*, 827972.
- Reig Ferrer, A., Cabrero García, J., Ferrer Cascales, R. y Richart Martínez, M. (2001). La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios. Universidad de Alicante.
- Rella, S., Winwood, P.C. y Lushington, K. (2008). When does nursing burnout begin? An investigation of the fatigue experience of Australian nursing students. *Journal of Nursing Management*, 17, 886–897.
- Robinson, E. y Niemer, L. (2010). A peer mentor tutor program for academic Success in Nursing. *Nursing Education Research*, 31 (5), 286-289.
- Rodríguez Ramsbott, G.M. (1997). Efectos de un plan de técnicas de estudio en los estudiantes del primer semestre de la escuela de Enfermería .Tesis Doctoral. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado.
- Romero Martín, M. (2009). Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud. Tesis Doctoral.

Escuela Universitaria de Enfermería y Podología de la Universidad de A Coruña.

- Salmerón Pérez, H. Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. Granada, Universidad de Granada (inédito).
- Sandi Pérez, C. y Calés, J.M. (2000). Estrés: consecuencias psicológicas, fisiológicas y clínicas. Madrid: Sanz y Torres
- Sánchez García, M. F., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vílchez, E., Martín Cuadrado, A. M. y Pérez González, J.C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sánchez, R.J., Bauer, T.N. y Paronto, M.E. (2006). Peer-mentoring freshmen: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 25-37.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K. y Nurmi, J.E. (2208). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: antecedents and consequences. *Eur J Dev Psychol*., 5, 439–465.
- Serón Cabezas, N. (2006). Relación que existe entre factores estresantes y rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de la U.N.M.S.M. Tesis Doctoral. Facultad de Medicina Humana. E.A.P de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Selye, H. (1951). The general adaptation syndrome and adaptation disease.*Rend Ist Sup Sanit.* 14, 958-982.
- Selye, H. (1960). La tensión en la vida. Buenos Aires: Cía. Gral. Fabril.
- Seyedfatemi, N., Tafreshi, M. y Hagani, H. (2007). Experienced stressors and coping strategies among Iranian nursing students. *Biomedical Nursing*, 6 (11), 1-10.
- Shakya, D.R., Lama, S., Shrestha, M., Pandey, A.K., Shyangwa, P.M. y Deo, B.K. (2012). Psychological problems among nursing students: study from a nepalese health institute. *Epidemiology and Social Psychiatry*, 1278.
- Sheilds, N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among persisting and nonpersisting college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 6 (2), 65-81.

- Sistema de Garantía de Calidad del título de Grado de Enfermería. Disponible en:http://www.uhu.es/enfe/descargas/grado/sistema_garantia_calidad/sistema_garantia_calidad_Grado_Enfermeria.pdf
- Solano, P. (2006). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la competencia en estrategias de autorregulación. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping*, 17 (3), 213-226.
- Tayebeh, M., Fatemeh, O. y Forough, R. (2012). Nursing students' time management, reducing stress and gaining satisfaction: a grounded theory studynhs. *Nursing and Health Sciences*, 14, 46–51.
- Timmins, F., Corroon, A.M., Byrne, G. y Money, B. (2011). The challenge of contemporary nurse education programmes. Perceived stressors of nursing students: mental health and related lifestyle issues. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18, 758–766.
- Torres Magallanes, M., Guzmán Estrada, J.M. y Legorreta Pérez, J.D. (2012). Alteraciones de Salud en Estudiantes de Licenciatura en Enfermería. *CuidArte*. Disponible en:http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/cuidarte/article/view/194/207
- Warbah, L., Sathiyaseelan, M., Vijayakumar, C., Vasantharaj, B., Russell, S. y Jacob, K.S. (2007). Psychological distress, personality, and adjustment among nursing students. *Nurse Education Today*, 27, 597-601.
- Watson, R., Gardiner, E., Hogston, R., Gibson, H., Stimpson, A., Wrate, R. y Deary, I. (2009). A longitudinal study of stress and psychological distress in nurses and nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 18 (2), 270-278.
- Yamashita, K., Saito, M. y Takao, T. (2012). Stress and coping styles in Japanese nursing students. *International Journal of Nursing Practice*, 18, 489–496.
- Yilmazel, G., Çetinkaya, F. y Naçar, M. (2013). Health Promoting Behaviors in Nursing Students. *TAF Prev Med Bull*, 12 (3), 261-270.
- Zupiria Gorostidi, X., Uranga Iturriotz, M.J., Alberdi Erize, M.J., Barandiaran Lasa, M., Huitzi Egileor, X. y Sanz Cascante, X. (2007). Stress sources in nursing practice. Evolution during nursing training. *Nurse Education Today*, 27, 777-787.

- Zryewskyj, T. y Davis, L. (1987). Sources of stress in third year baccalaureate nursing students. *AARN-News-Letter*, 43, 24-29.

ANEXOS

TC1. “Edad” y “Modo que sufraga los estudios”

Tabla de contingencia

			PAGO ESTUDIO			
			Becario/a	No becario/a	Trabajo	Total
Edad	Menos <19	Recuento	242	153	1	396
		% dentro de Edad	61,1%	38,6%	0,3%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	64,0%	71,5%	4,0%	64,2%
		Residuos corregidos	-,1	2,8	-6,4	
	20-21	Recuento	97	35	2	134
		% dentro de Edad	72,4%	26,1%	1,5%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	25,7%	16,4%	8,0%	21,7%
		Residuos corregidos	3,0	-2,4	-1,7	
	22-23	Recuento	23	7	0	30
		% dentro de Edad	76,7%	23,3%	0,0%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	6,1%	3,3%	0,0%	4,9%
		Residuos corregidos	1,8	-1,3	-1,2	
	24-25	Recuento	8	7	2	17
		% dentro de Edad	47,1%	41,2%	11,8%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	2,1%	3,3%	8,0%	2,8%
		Residuos corregidos	-1,2	,6	1,6	
	Más>25	Recuento	8	12	20	40
		% dentro de Edad	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	2,1%	5,6%	80,0%	6,5%
		Residuos corregidos	-5,5	-,6	15,2	
Total		Recuento	378	214	25	617
		% dentro de Edad	61,3%	34,7%	4,1%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	250,145[a]	8	,000
Razón de verosimilitudes	121,115	8	,000
Asociación lineal por lineal	57,154	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 3 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,69.

TC2. “Sexo” y “Opción de elección de la titulación”

Tabla de contingencia

			Opción de elección de la titulación			
			En 1ª opción	En 2ª opción	En 3ª opción o más	Total
Sexo	Hombre	Recuento	59	43	23	125
		% dentro de Sexo	47,2%	34,4%	18,4%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	16,1%	24,6%	30,3%	20,3%
		Residuos corregidos	-3,1	1,7	2,3	
	Mujer	Recuento	307	132	53	492
		% dentro de Sexo	62,4%	26,8%	10,8%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	83,9%	75,4%	69,7%	79,7%
		Residuos corregidos	3,1	-1,7	-2,3	
Total		Recuento	366	175	76	617
		% dentro de Sexo	59,3%	28,4%	12,3%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,604[a]	2	,005
Razón de verosimilitudes	10,273	2	,006
Asociación lineal por lineal	10,465	1	,001
N de casos válidos	617		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,40.

TC3. "Personas a cargo" y "Opción elección de la titulación"

Tabla de contingencia

			Opción de elección de la titulación			
			En 1ª opción	En 2ª opción	En 3ª opción o más	Total
PERSONAS CARGO	Sí	Recuento	19	1	0	20
		% dentro de PERSONAS CARGO	95,0%	5,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	5,2%	0,6%	0,0%	3,2%
		Residuos corregidos	3,3	-2,4	-1,7	
	No	Recuento	347	174	76	597
		% dentro de PERSONAS CARGO	58,1%	29,1%	12,7%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	94,8%	99,4%	100,0%	96,8%
		Residuos corregidos	-3,3	2,4	1,7	
Total		Recuento	366	175	76	617
		% dentro de PERSONAS CARGO	59,3%	28,4%	12,3%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,960[a]	2	,004
Razón de verosimilitudes	14,779	2	,001
Asociación lineal por lineal	9,596	1	,002
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,46.

TC4. “Personas a cargo” y “Posesión de otra titulación”

Tabla de contingencia

			OTRA TITULACION			
			No poseo otro título de enseñanza superior	Poseo título de estudios superiores no universitarios	Otras	Total
PERSONAS CARGO	Sí	Recuento	9	1	10	20
		% dentro de PERSONAS CARGO	45,0%	5,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	2,2%	0,6%	27,8%	3,2%
		Residuos corregidos	-2,1	-2,3	8,6	
	No	Recuento	401	170	26	597
		% dentro de PERSONAS CARGO	67,2%	28,5%	4,4%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	97,8%	99,4%	72,2%	96,8%
		Residuos corregidos	2,1	2,3	-8,6	
Total		Recuento	410	171	36	617
		% dentro de PERSONAS CARGO	66,5%	27,7%	5,8%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	74,381[a]	2	,000
Razón de verosimilitudes	35,150	2	,000
Asociación lineal por lineal	24,998	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,17.

TC5. "Personas a cargo" y "Modo que sufraga los estudios"

Tabla de contingencia

			PAGO ESTUDIO			Total
			Becario/a	No becario/a	Trabajo	
PERSONAS CARGO	Sí	Recuento	3	7	10	20
		% dentro de PERSONAS CARGO	15,0%	35,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	0,8%	3,3%	40,0%	3,2%
		Residuos corregidos	-4,3	,0	10,6	
	No	Recuento	375	207	15	597
		% dentro de PERSONAS CARGO	62,8%	34,7%	2,5%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	99,2%	96,7%	60,0%	96,8%
		Residuos corregidos	4,3	,0	-10,6	
Total		Recuento	378	214	25	617
		% dentro de PERSONAS CARGO	61,3%	34,7%	4,1%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	114,924[a]	2	,000
Razón de verosimilitudes	46,216	2	,000
Asociación lineal por lineal	53,854	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,81.

TC6. “Número de hijos” y “Modo que sufraga los estudios”

Tabla de contingencia

			PAGO ESTUDIO			
			Becario/a	No becario/a	Trabajo	Total
HIJOS	Sí	Recuento	4	4	9	17
		% dentro de HIJOS	23,5%	23,5%	52,9%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	1,1%	1,9%	36,0%	2,8%
		Residuos corregidos	-3,2	-1,0	10,4	
	No	Recuento	374	210	16	600
		% dentro de HIJOS	62,3%	35,0%	2,7%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	98,9%	98,1%	64,0%	97,2%
		Residuos corregidos	3,2	1,0	-10,4	
Total		Recuento	378	214	25	617
		% dentro de HIJOS	61,3%	34,7%	4,1%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	107,813[a]	2	,000
Razón de verosimilitudes	38,864	2	,000
Asociación lineal por lineal	40,194	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,69.

TC7. "Lugar de procedencia" y "Facultad de pertenencia"

Tabla de contingencia

			Universidad							
			Jerez	Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla - VR	Sevilla - MC	Sevilla - VM	Total
Lugar de procedencia	Ciudad (Huelva, Sevilla, Córdoba o Cádiz)	Recuento	29	42	73	30	58	33	31	296
		% dentro de Lugar de procedencia	9,8%	14,2%	24,7%	10,1%	19,6%	11,1%	10,5%	100,0%
		% dentro de Universidad	50,0%	38,2%	58,9%	25,0%	63,0%	53,2%	60,8%	48,0%
		Residuos corregidos	,3	-2,3	2,7	-5,6	3,1	,9	1,9	
	Pueblo de la provincia	Recuento	23	60	33	36	31	23	13	219
		% dentro de Lugar de procedencia	10,5%	27,4%	15,1%	16,4%	14,2%	10,5%	5,9%	100,0%
		% dentro de Universidad	39,7%	54,5%	26,6%	30,0%	33,7%	37,1%	25,5%	35,5%
		Residuos corregidos	,7	4,6	-2,3	-1,4	-,4	,3	-1,6	
	Otra ciudad	Recuento	4	6	8	23	0	2	2	45
		% dentro de Lugar de procedencia	8,9%	13,3%	17,8%	51,1%	0,0%	4,4%	4,4%	100,0%
		% dentro de Universidad	6,9%	5,5%	6,5%	19,2%	0,0%	3,2%	3,9%	7,3%
		Residuos corregidos	-,1	-,8	-,4	5,6	-2,9	-1,3	-1,0	
	Pueblo de otra provincia	Recuento	2	2	10	31	3	4	5	57
		% dentro de Lugar de procedencia	3,5%	3,5%	17,5%	54,4%	5,3%	7,0%	8,8%	100,0%
		% dentro de Universidad	3,4%	1,8%	8,1%	25,8%	3,3%	6,5%	9,8%	9,2%
		Residuos corregidos	-1,6	-3,0	-,5	7,0	-2,1	-,8	,1	
Total		Recuento	58	110	124	120	92	62	51	617
		% dentro de Lugar de procedencia	9,4%	17,8%	20,1%	19,4%	14,9%	10,0%	8,3%	100,0%
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	123,314[a]	18	,000
Razón de verosimilitudes	117,831	18	,000
Asociación lineal por lineal	,160	1	,689
N de casos válidos	617		

a. 4 casillas (14,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,72.

TC8. “Lugar de procedencia” y “Modo que sufraga los estudios”

Tabla de contingencia

			PAGO ESTUDIO			
			Becario/a	No becario/a	Trabajo	Total
Lugar de procedencia	Ciudad (Huelva, Sevilla, Córdoba o Cádiz)	Recuento	161	121	14	296
		% dentro de Lugar de procedencia	54,4%	40,9%	4,7%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	42,6%	56,5%	56,0%	48,0%
		Residuos corregidos	-3,4	3,1	,8	
	Pueblo de la provincia	Recuento	151	59	9	219
		% dentro de Lugar de procedencia	68,9%	26,9%	4,1%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	39,9%	27,6%	36,0%	35,5%
		Residuos corregidos	2,9	-3,0	,1	
	Otra ciudad	Recuento	27	16	2	45
		% dentro de Lugar de procedencia	60,0%	35,6%	4,4%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	7,1%	7,5%	8,0%	7,3%
		Residuos corregidos	-,2	,1	,1	
	Pueblo de otra provincia	Recuento	39	18	0	57
		% dentro de Lugar de procedencia	68,4%	31,6%	0,0%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	10,3%	8,4%	0,0%	9,2%
		Residuos corregidos	1,2	-,5	-1,6	
Total		Recuento	378	214	25	617
		% dentro de Lugar de procedencia	61,3%	34,7%	4,1%	100,0%
		% dentro de PAGO ESTUDIO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,775[a]	6	,022
Razón de verosimilitudes	17,200	6	,009
Asociación lineal por lineal	6,725	1	,010
N de casos válidos	617		

a. 2 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,82.

TC9. "Lugar de procedencia" y "Asistencia a las jornadas de bienvenida"

Tabla de contingencia

			Asistencia a las jornadas de bienvenida		
			Si	No	Total
Lugar de procedencia	Ciudad (Huelva, Sevilla, Córdoba o Cádiz)	Recuento	184	112	296
		% dentro de Lugar de procedencia	62,2%	37,8%	100,0%
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	49,6%	45,5%	48,0%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	Pueblo de la provincia	Recuento	139	80	219
		% dentro de Lugar de procedencia	63,5%	36,5%	100,0%
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	37,5%	32,5%	35,5%
		Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	Otra ciudad	Recuento	22	23	45
		% dentro de Lugar de procedencia	48,9%	51,1%	100,0%
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	5,9%	9,3%	7,3%
		Residuos corregidos	-1,6	1,6	
	Pueblo de otra provincia	Recuento	26	31	57
		% dentro de Lugar de procedencia	45,6%	54,4%	100,0%
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	7,0%	12,6%	9,2%
		Residuos corregidos	-2,3	2,3	
Total		Recuento	371	246	617
		% dentro de Lugar de procedencia	60,1%	39,9%	100,0%
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,911[a]	3	,030
Razón de verosimilitudes	8,745	3	,033
Asociación lineal por lineal	5,900	1	,015
N de casos válidos	617		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,94.

TC10. “Modo que sufraga los estudios” y “Situación laboral”

Tabla de contingencia

			Situación laboral		
			Estudio	Estudio y trabajo	Total
PAGO ESTUDIO	Becario/a	Recuento	360	18	378
		% dentro de PAGO ESTUDIO	95,2%	4,8%	100,0%
		% dentro de Situación laboral	64,1%	32,7%	61,3%
		Residuos corregidos	4,6	-4,6	
	No becario/a	Recuento	202	12	214
		% dentro de PAGO ESTUDIO	94,4%	5,6%	100,0%
		% dentro de Situación laboral	35,9%	21,8%	34,7%
		Residuos corregidos	2,1	-2,1	
	Trabajo	Recuento	0	25	25
		% dentro de PAGO ESTUDIO	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación laboral	0,0%	45,5%	4,1%
		Residuos corregidos	-16,3	16,3	
Total		Recuento	562	55	617
		% dentro de PAGO ESTUDIO	91,1%	8,9%	100,0%
		% dentro de Situación laboral	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	266,363[a]	2	,000
Razón de verosimilitudes	133,682	2	,000
Asociación lineal por lineal	90,501	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,23.

TC11. "Modo que sufraga los estudios" y "Posesión de otra titulación"

Tabla de contingencia

			OTRA TITULACION			
			No poseo otro título de enseñanza superior	Poseo título de estudios superiores no universitarios	Otras	Total
PAGO ESTUDIO	Becario/a	Recuento	246	122	10	378
		% dentro de PAGO ESTUDIO	65,1%	32,3%	2,6%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	60,0%	71,3%	27,8%	61,3%
		Residuos corregidos	-,9	3,2	-4,3	
	No becario/a	Recuento	155	42	17	214
		% dentro de PAGO ESTUDIO	72,4%	19,6%	7,9%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	37,8%	24,6%	47,2%	34,7%
		Residuos corregidos	2,3	-3,3	1,6	
	Trabajo	Recuento	9	7	9	25
		% dentro de PAGO ESTUDIO	36,0%	28,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	2,2%	4,1%	25,0%	4,1%
		Residuos corregidos	-3,3	,0	6,6	
Total		Recuento	410	171	36	617
		% dentro de PAGO ESTUDIO	66,5%	27,7%	5,8%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59,845[a]	4	,000
Razón de verosimilitudes	41,170	4	,000
Asociación lineal por lineal	6,779	1	,009
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,46.

TC12. “Modo que sufraga los estudios” y “Opción de elección de la titulación”

Tabla de contingencia

			Opción de elección de la titulación			
			En 1ª opción	En 2ª opción	En 3ª opción o más	Total
PAGO ESTUDIO	Becario/a	Recuento	227	109	42	378
		% dentro de PAGO ESTUDIO	60,1%	28,8%	11,1%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	62,0%	62,3%	55,3%	61,3%
		Residuos corregidos	,5	,3	-1,1	
	No becario/a	Recuento	116	64	34	214
		% dentro de PAGO ESTUDIO	54,2%	29,9%	15,9%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	31,7%	36,6%	44,7%	34,7%
		Residuos corregidos	-1,9	,6	2,0	
	Trabajo	Recuento	23	2	0	25
		% dentro de PAGO ESTUDIO	92,0%	8,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	6,3%	1,1%	0,0%	4,1%
		Residuos corregidos	3,4	-2,3	-1,9	
Total		Recuento	366	175	76	617
		% dentro de PAGO ESTUDIO	59,3%	28,4%	12,3%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,084[a]	4	,005
Razón de verosimilitudes	18,826	4	,001
Asociación lineal por lineal	,154	1	,695
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,08.

TC13. "Modo que sufraga los estudios" y "Universidad de pertenencia"

Tabla de contingencia

			Universidad por provincias				Total
			Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla	
PAGO ESTUDIO	Becario/a	Recuento	103	89	79	107	378
		% dentro de PAGO ESTUDIO	27,2%	23,5%	20,9%	28,3%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	61,3%	71,8%	65,8%	52,2%	61,3%
		Residuos corregidos	,0	2,7	1,1	-3,3	
	No becario/a	Recuento	54	31	35	94	214
		% dentro de PAGO ESTUDIO	25,2%	14,5%	16,4%	43,9%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	32,1%	25,0%	29,2%	45,9%	34,7%
		Residuos corregidos	-,8	-2,5	-1,4	4,1	
	Trabajo	Recuento	11	4	6	4	25
		% dentro de PAGO ESTUDIO	44,0%	16,0%	24,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	6,5%	3,2%	5,0%	2,0%	4,1%
		Residuos corregidos	1,9	-,5	,6	-1,9	
Total		Recuento	168	124	120	205	617
		% dentro de PAGO ESTUDIO	27,2%	20,1%	19,4%	33,2%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,780[a]	6	,001
Razón de verosimilitudes	22,669	6	,001
Asociación lineal por lineal	,505	1	,477
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (8,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,86.

TC14. “Situación laboral” y “Posesión de otra titulación”

Tabla de contingencia

			OTRA TITULACION			
			No poseo otro título de enseñanza superior	Poseo título de estudios superiores no universitarios	Otras	Total
Situación laboral	Estudio	Recuento	393	148	21	562
		% dentro de Situación laboral	69,9%	26,3%	3,7%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	95,9%	86,5%	58,3%	91,1%
		Residuos corregidos	5,8	-2,4	-7,1	
	Estudio y trabajo	Recuento	17	23	15	55
		% dentro de Situación laboral	30,9%	41,8%	27,3%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	4,1%	13,5%	41,7%	8,9%
		Residuos corregidos	-5,8	2,4	7,1	
Total		Recuento	410	171	36	617
		% dentro de Situación laboral	66,5%	27,7%	5,8%	100,0%
		% dentro de OTRA TITULACION	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	63,375[a]	2	,000
Razón de verosimilitudes	45,425	2	,000
Asociación lineal por lineal	55,068	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,21.

TC15. "Situación laboral" y "Opción de elección de otra titulación"

Tabla de contingencia

			Opción de elección de la titulación			
			En 1ª opción	En 2ª opción	En 3ª opción o más	Total
Situación laboral	Estudio	Recuento	323	166	73	562
		% dentro de Situación laboral	57,5%	29,5%	13,0%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	88,3%	94,9%	96,1%	91,1%
		Residuos corregidos	-3,0	2,1	1,6	
	Estudio y trabajo	Recuento	43	9	3	55
		% dentro de Situación laboral	78,2%	16,4%	5,5%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	11,7%	5,1%	3,9%	8,9%
		Residuos corregidos	3,0	-2,1	-1,6	
Total		Recuento	366	175	76	617
		% dentro de Situación laboral	59,3%	28,4%	12,3%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,996[a]	2	,011
Razón de verosimilitudes	9,755	2	,008
Asociación lineal por lineal	8,053	1	,005
N de casos válidos	617		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,77.

TC16. “Posesión de otra titulación” y “Opción de elección de la titulación”

Tabla de contingencia

			Opción de elección de la titulación			
			En 1ª opción	En 2ª opción	En 3ª opción o más	Total
OTRA TITULACION	No poseo otro título de enseñanza superior	Recuento	197	143	70	410
		% dentro de OTRA TITULACION	48,0%	34,9%	17,1%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	53,8%	81,7%	92,1%	66,5%
		Residuos corregidos	-8,0	5,1	5,1	
	Poseo título de estudios superiores no universitarios	Recuento	141	26	4	171
		% dentro de OTRA TITULACION	82,5%	15,2%	2,3%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	38,5%	14,9%	5,3%	27,7%
		Residuos corregidos	7,2	-4,5	-4,7	
	Otras	Recuento	28	6	2	36
		% dentro de OTRA TITULACION	77,8%	16,7%	5,6%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	7,7%	3,4%	2,6%	5,8%
		Residuos corregidos	2,3	-1,6	-1,3	
Total		Recuento	366	175	76	617
		% dentro de OTRA TITULACION	59,3%	28,4%	12,3%	100,0%
		% dentro de Opción de elección de la titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,276[a]	4	,000
Razón de verosimilitudes	74,587	4	,000
Asociación lineal por lineal	51,393	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,43.

TC17. "Opción de elección de la titulación" y "Facultad de pertenencia"

Tabla de contingencia

			Universidad							
			Jerez	Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla - VR	Sevilla - MC	Sevilla - VM	Total
Opción de elección de la titulación	En 1ª opción	Recuento	38	67	68	96	35	27	35	366
		% dentro de Opción de elección de la titulación	10,4%	18,3%	18,6%	26,2%	9,6%	7,4%	9,6%	100,0%
		% dentro de Universidad	65,5%	60,9%	54,8%	80,0%	38,0%	43,5%	68,6%	59,3%
		Residuos corregidos	1,0	,4	-1,1	5,1	-4,5	-2,7	1,4	
	En 2ª opción	Recuento	15	35	45	18	34	18	10	175
		% dentro de Opción de elección de la titulación	8,6%	20,0%	25,7%	10,3%	19,4%	10,3%	5,7%	100,0%
		% dentro de Universidad	25,9%	31,8%	36,3%	15,0%	37,0%	29,0%	19,6%	28,4%
		Residuos corregidos	-,4	,9	2,2	-3,6	2,0	,1	-1,4	
	En 3ª opción o más	Recuento	5	8	11	6	23	17	6	76
		% dentro de Opción de elección de la titulación	6,6%	10,5%	14,5%	7,9%	30,3%	22,4%	7,9%	100,0%
		% dentro de Universidad	8,6%	7,3%	8,9%	5,0%	25,0%	27,4%	11,8%	12,3%
		Residuos corregidos	-,9	-1,8	-1,3	-2,7	4,0	3,8	-,1	
Total		Recuento	58	110	124	120	92	62	51	617
		% dentro de Opción de elección de la titulación	9,4%	17,8%	20,1%	19,4%	14,9%	10,0%	8,3%	100,0%
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,370[a]	12	,000
Razón de verosimilitudes	65,416	12	,000
Asociación lineal por lineal	7,868	1	,005
N de casos válidos	617		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,28.

TC18. “Asistencia a las jornadas de bienvenida” y “Acción tutorial”

Tabla de contingencia

			Recibo algún tipo de acción tutorial		
			Si	No	Total
Asistencia a las jornadas de bienvenida	Si	Recuento	58	313	371
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	15,6%	84,4%	100,0%
		% dentro de Recibo algún tipo de acción tutorial	73,4%	58,2%	60,1%
		Residuos corregidos	2,6	-2,6	
	No	Recuento	21	225	246
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	8,5%	91,5%	100,0%
		% dentro de Recibo algún tipo de acción tutorial	26,6%	41,8%	39,9%
		Residuos corregidos	-2,6	2,6	
Total		Recuento	79	538	617
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	12,8%	87,2%	100,0%
		% dentro de Recibo algún tipo de acción tutorial	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,673[a]	1	,010		
Corrección por continuidad[b]	6,052	1	,014		
Razón de verosimilitudes	6,984	1	,008		
Estadístico exacto de Fisher				,010	,006
Asociación lineal por lineal	6,662	1	,010		
N de casos válidos	617				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,50.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

TC19. "Asistencia a las jornadas de bienvenida" y "Facultad de pertenencia"

Tabla de contingencia

			Universidad							Total
			Jerez	Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla - VR	Sevilla - MC	Sevilla - VM	
Asistencia a las jornadas de bienvenida	Si	Recuento	38	95	67	75	40	34	22	371
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	10,2%	25,6%	18,1%	20,2%	10,8%	9,2%	5,9%	100,0%
		% dentro de Universidad	65,5%	86,4%	54,0%	62,5%	43,5%	54,8%	43,1%	60,1%
		Residuos corregidos	,9	6,2	-1,6	,6	-3,5	-,9	-2,6	
	No	Recuento	20	15	57	45	52	28	29	246
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	8,1%	6,1%	23,2%	18,3%	21,1%	11,4%	11,8%	100,0%
		% dentro de Universidad	34,5%	13,6%	46,0%	37,5%	56,5%	45,2%	56,9%	39,9%
		Residuos corregidos	-,9	-6,2	1,6	-,6	3,5	,9	2,6	
Total		Recuento	58	110	124	120	92	62	51	617
		% dentro de Asistencia a las jornadas de bienvenida	9,4%	17,8%	20,1%	19,4%	14,9%	10,0%	8,3%	100,0%
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	51,991[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	56,547	6	,000
Asociación lineal por lineal	25,982	1	,000
N de casos válidos	617		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20,33.

TC20. “Acción tutorial” y “Facultad de pertenencia”

Tabla de contingencia

			Universidad							
			Jerez	Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla - VR	Sevilla - MC	Sevilla - VM	Total
Recibo algún tipo de acción tutorial	Si	Recuento	7	24	2	3	20	15	8	79
		% dentro de Recibo algún tipo de acción tutorial	8,9%	30,4%	2,5%	3,8%	25,3%	19,0%	10,1%	100,0%
		% dentro de Universidad	12,1%	21,8%	1,6%	2,5%	21,7%	24,2%	15,7%	12,8%
		Residuos corregidos	-,2	3,1	-4,2	-3,8	2,8	2,8	,6	
	No	Recuento	51	86	122	117	72	47	43	538
		% dentro de Recibo algún tipo de acción tutorial	9,5%	16,0%	22,7%	21,7%	13,4%	8,7%	8,0%	100,0%
		% dentro de Universidad	87,9%	78,2%	98,4%	97,5%	78,3%	75,8%	84,3%	87,2%
		Residuos corregidos	,2	-3,1	4,2	3,8	-2,8	-2,8	-,6	
Total		Recuento	58	110	124	120	92	62	51	617
		% dentro de Recibo algún tipo de acción tutorial	9,4%	17,8%	20,1%	19,4%	14,9%	10,0%	8,3%	100,0%
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47,518[a]	6	,000
Razón de verosimilitudes	56,251	6	,000
Asociación lineal por lineal	2,357	1	,125
N de casos válidos	617		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,53.

TC21. "Facultad de pertenencia" y "Edad"

Tabla de contingencia

			Universidad por provincias				Total
			Cádiz	Córdoba	Huelva	Sevilla	
Edad	Menos <19	Recuento	98	91	65	142	396
		% dentro de Edad	24,7%	23,0%	16,4%	35,9%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	58,3%	73,4%	54,2%	69,3%	64,2%
		Residuos corregidos	-1,9	2,4	-2,5	1,9	
	20-21	Recuento	42	19	25	48	134
		% dentro de Edad	31,3%	14,2%	18,7%	35,8%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	25,0%	15,3%	20,8%	23,4%	21,7%
		Residuos corregidos	1,2	-1,9	-,3	,7	
	22-23	Recuento	8	4	13	5	30
		% dentro de Edad	26,7%	13,3%	43,3%	16,7%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	4,8%	3,2%	10,8%	2,4%	4,9%
		Residuos corregidos	-,1	-,9	3,4	-2,0	
	24-25	Recuento	4	1	10	2	17
		% dentro de Edad	23,5%	5,9%	58,8%	11,8%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	2,4%	0,8%	8,3%	1,0%	2,8%
		Residuos corregidos	-,3	-1,5	4,2	-1,9	
	Más>25	Recuento	16	9	7	8	40
		% dentro de Edad	40,0%	22,5%	17,5%	20,0%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	9,5%	7,3%	5,8%	3,9%	6,5%
		Residuos corregidos	1,9	,4	-,3	-1,8	
Total		Recuento	168	124	120	205	617
		% dentro de Edad	27,2%	20,1%	19,4%	33,2%	100,0%
		% dentro de Universidad por provincias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,077[a]	12	,000
Razón de verosimilitudes	38,395	12	,000
Asociación lineal por lineal	4,525	1	,033
N de casos válidos	617		

a. 3 casillas (15,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,31.

CUESTIONARIO DE ESTRÉS PERCIBIDO POR ALUMNOS/AS NOVELES

Este estudio se realiza en las Facultades de Enfermería de las Universidades de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla dentro de la Tesis Doctoral "Estrés percibido por el alumnado de nuevo ingreso al Grado en Enfermería de Andalucía occidental", para conocer la percepción de los/las alumnos/as de primer curso de Grado ante determinadas situaciones que pueden resultarles generadoras de estrés a lo largo del primer curso académico. Aquellos alumnos que sean repetidores no entrarían dentro de la población de estudio.

RECUERDA QUE ESTE CUESTIONARIO ES CONFIDENCIAL, dicho cuestionario cumple con todos los requisitos éticos del Comité de Bioética de la Universidad. Es muy importante tu respuesta y sinceridad. Muchas gracias.

Marca con una X la opción correspondiente para contestar a cada una de las cuestiones.

<table>
<tr><td colspan="3">DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS</td></tr>
<tr><td>Edad:
o 18-19
o 20-21
o 22-23
o 24-25
o Más >25</td><td>Sexo:
o Hombre
o Mujer</td><td>Estado civil:
o Casado/a
o En pareja
o Soltero/a
o Viudo/a
o Separado/a
o Divorciado/a.</td></tr>
<tr><td>Personas a tu cargo (personas a las que mantienes y/o estén bajo tu cuidado):
o Sí (Indicar):_____
o No</td><td>o Número de hijos (Indicar nº):
o Sí (Indicar):_____
o No_____</td><td>Lugar de residencia durante el curso:
o Domicilio familiar
o Residencia de estudiantes
o Alojamiento de alquiler
o Otros (Indique cuál):</td></tr>
<tr><td colspan="3">Lugar de procedencia:
o Huelva Capital y/o municipio (Indica cuál): _____
o Otras provincias y/o municipio (Indica cuál): _____</td></tr>
<tr><td colspan="3">DATOS SOCIOECONÓMICOS</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modo en que sufragas los estudios:
o Becario/a
o No becario/a
o Trabajo</td><td>Situación laboral:
o Estudio
o Estudio y trabajo</td></tr>
<tr><td colspan="3">DATOS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y ACADÉMICOS</td></tr>
<tr><td>Vía de acceso a la universidad:
o Pruebas de Acceso a la Universidad (se incluyen todos los tipos de selectividad)
o Mediante posesión del título de Técnico Superior de Formación profesional, Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas ó Técnico Deportivo Superior
o Mayores de 25 años.
o Mayores de 40 años con acreditación de experiencia laboral profesional.
o Mayores de 45 años</td><td>Posesión de otra titulación:
o No poseo otro título de enseñanza superior
o Poseo título de estudios superiores no universitarios
o Otras (Indica cuál):
_____</td><td>Opción de elección de la titulación:
o En 1º opción
o En 2º opción
o En 3º opción o más</td></tr>
<tr><td colspan="3">DATOS DE ORIENTACIÓN/ACOGIDA A LA FACULTAD</td></tr>
</table>

Asistencia a las jornadas de bienvenida: o Sí o No	Recibo algún tipo de acción tutorial (Ej: el seguimiento de un profesor que asesora y/o guía): o Sí (Indica cuál): _____ o No
DATOS RELACIONADOS CON LA SALUD	
¿Padeces algún tipo de patología (Ej: diabetes, asma, etc.)?: o Sí (Indica cuál): _____ o No	

DATOS DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA DE ESTUDIANTE						
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuer-do	Muy en desacuerdo	NS/NC
El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar						
Las condiciones de mi vida son excelentes						
Estoy satisfecho con mi vida						
Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida						
Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual						

A continuación aparecerán una serie de situaciones que puede que estés experimentando o que hayas experimentado recientemente. Por favor, indica para cada una de ellas la cantidad o grado de estrés que te genera en una escala del 1 a 5 donde el 1 es el de menor valor y el 5 el máximo.

DATOS RELACIONADOS CON EL ESTRÉS						
	Muy Poco 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	Demasiado 5	NS/NC
Hacer frente a los exámenes	1	2	3	4	5	NS/NC
La cantidad de trabajo que tengo que afrontar	1	2	3	4	5	NS/NC
El miedo a suspender los exámenes	1	2	3	4	5	NS/NC
El tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo	1	2	3	4	5	NS/NC
Tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ ser autónomo/a	1	2	3	4	5	NS/NC
Sentir que no poseo el nivel académico exigido	1	2	3	4	5	NS/NC
Las clases monótonas	1	2	3	4	5	NS/NC
Las clases no son lo suficientemente claras o concretas	1	2	3	4	5	NS/NC
La falta de organización por parte de la facultad	1	2	3	4	5	NS/NC
La falta de atención por parte del profesorado	1	2	3	4	5	NS/NC
El sentirme sólo/a	1	2	3	4	5	NS/NC
El sentirme una persona anónima en la facultad	1	2	3	4	5	NS/NC

El hecho de no conocer a nadie	1	2	3	4	5	NS/NC
El hecho de que mis amigos/as vivan lejos	1	2	3	4	5	NS/NC
El hecho de vivir alejado/a de mi familia	1	2	3	4	5	NS/NC
El hecho de tener que organizarme (gastos, tiempo)	1	2	3	4	5	NS/NC
Los problemas sentimentales	1	2	3	4	5	NS/NC
Los conflictos con mi pareja	1	2	3	4	5	NS/NC
Las discusiones con mis allegados	1	2	3	4	5	NS/NC

Universidad de Huelva

Comité de Bioética

Mª REGLA FERNÁNDEZ GARRIDO, VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN, POSGRADO Y RELACIONES INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA , COMO PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA

C E R T I F I C A:

Que reunida la Comisión de Bioética, para el estudio del trabajo "*Estrés percibido por el alumnado de nuevo ingreso al Grado de Enfermería de Andalucia Occidental"* a desarrollar por la doctoranda Rosa Mª Pérez Contreras, en el ámbito de una tesis doctoral bajo la dirección de la Dra. Ana Barquero González, dentro del Máster Oficial en Ciencias de la Salud de la Universidad de Huelva, se acordó informar favorablemente la solicitud.

Para que surta los efectos oportunos, se firma el presente certificado en Huelva a veintiocho de octubre de dos mil catorce.

Código Seguro de verificación:Fpq3zC383RaSxiWAo9urrA==. Permite la verificación de la integridad de una copia de este documento electrónico en la dirección: https://portafirmas.uhu.es/verifirmav2/
Este documento incorpora firma electrónica reconocida de acuerdo a la Ley 59/2003, de 19 de diciembre, de firma electrónica.

FIRMADO POR	MARIA REGLA FERNANDEZ GARRIDO		FECHA	06/11/2014
ID. FIRMA	firma.uhu.es	Fpq3zC383RaSxiWAo9urrA==	PÁGINA	1/1

Fpq3zC383RaSxiWAo9urrA==

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1. Concepciones teóricas sobre el estrés. García Guerrero (2011) **Pág. 22**

Tabla 2. Efectos del estrés sobre la salud. García Guerrero (2011) **Pág. 26**

Tabla 3. Estresores académicos. Berrido García y Mazo Zea (2011) **Pág. 31**

Tabla 4. Efectos del estrés sobre el rendimiento del alumnado**.** Melgosa (1994) **Pág. 33**

Tabla 5. Varianza total explicada **Pág. 98**

Tabla 6. Análisis factorial del "Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles" **Pág. 100**

Tabla 7. Valores del alfa de Cronbach de los factores y del cuestionario en general **Pág. 101**

Tabla 8. Valores del alfa de Cronbach de la totalidad de la escala **Pág. 103**

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del estrés percibido y sus cuatro factores **Pág. 104**

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que componen el *Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles*, ordenados de más a menos estresantes **Pág. 111**

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que componen la *Escala de Satisfacción con la Vida,* ordenados de más a menos satisfacción **Pág. 114**

Tabla 12. Diferencias de variable "Edad" en "factores" **Pág. 116**

Tabla 13. Diferencias de variable "Sexo" en "factores" **Pág. 118**

Tabla 14. Diferencias de variable "Estado civil" en "factores" **Pág. 120**

Tabla 15. Diferencias de variable "Personas a cargo" en "factores" **Pág. 121**

Tabla 16. Diferencias de variable "Número de hijos/as" en "factores" **Pág. 122**

Tabla 17. Diferencias de variable "Lugar de procedencia" en "factores" **Pág. 123**

Tabla 18. Diferencias de variable "Lugar de residencias" en "factores" **Pág. 125**

Tabla 19. Diferencias de variable "Posesión de otra titulación" en "factores" **Pág. 127**

Tabla 20. Diferencias de variable "Universidad de matriculación" en "factores" **Pág. 129**

Tabla 21. Diferencias de variable "Edad" en "ítems de satisfacción" **Pág. 132**

Tabla 22. Diferencias de variable "Sexo" en "ítems de satisfacción" **Pág. 133**

Tabla 23. Diferencias de variable "Estado civil" en "ítems de satisfacción" **Pág. 134**

Tabla 24. Diferencias de variable "Personas a cargo" en "ítems de satisfacción" **Pág. 135**

Tabla 25. Diferencias de variable "Número de hijos/as" en "ítems de satisfacción" **Pág. 136**

Tabla 26. Diferencias de variable "Lugar de procedencia" en "ítems de satisfacción" **Pág. 137**

Tabla 27. Diferencias de variable "Modo en que sufraga los estudios" en "ítems de satisfacción" **Pág. 138**

Tabla 28. Diferencias de variable "Situación laboral" en "ítems de satisfacción" **Pág. 139**

Tabla 29. Diferencias de variable "Vía de acceso a la universidad" en "ítems de satisfacción" **Pág. 140**

Tabla 30. Diferencias de variable "Opción de elección de la titulación" en "ítems de satisfacción" **Pág. 142**

Tabla 31. Diferencias de variable "Posesión de otra titulación" en "ítems de satisfacción" **Pág. 144**

Tabla 32. Diferencias de variable "Antecedentes patológicos" en "ítems de satisfacción" **Pág. 146**

Tabla 33. Diferencias de variable "Universidad de matriculación" en "ítems de satisfacción" **Pág. 147**

FIGURAS

Figura 1. Fases del "Síndrome general de adaptación" de Hans Seyle en Campos Roldán (2007) **Pág. 17**

Figura 2. Variables explicativas del estrés académico. Romero Martín (2009) **Pág. 29**

GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución del alumnado de nuevo ingreso según la edad **Pág. 80**

Gráfico 2. Distribución según sexo del alumnado de nuevo ingreso **Pág. 80**

Gráfico 3. Distribución del alumnado de nuevo ingreso según tengan personas a cargo **Pág. 81**

Gráfico 4. Distribución del alumnado según el lugar de procedencia **Pág. 82**

Gráfico 5. Distribución del alumnado según el lugar de residencia durante el curso **Pág. 82**

Gráfico 6. Distribución según el modo en que sufraga los estudios el alumnado de nuevo ingreso **Pág. 83**

Gráfico 7. Distribución del alumnado según la prioridad en la elección de la titulación **Pág. 84**

Gráfico 8. Distribución del alumnado según la asistencia a las jornadas de bienvenida **Pág. 85**

Gráfico 9. Distribución del alumnado según la acción tutorial que reciben **Pág. 85**

Gráfico 10. Distribución del alumnado según la universidad de matriculación **Pág. 86**

Gráfico 11. "Lugar de procedencia" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado" **Pág. 90**

Gráfico 12. "Modo en que sufraga los estudios" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado" **Pág. 91**

Gráfico 13. "Opción de elección de la titulación" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado" **Pág. 93**

Gráfico 14. "Asistencia a las jornadas de bienvenida" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado" **Pág. 94**

Gráfico 15. "Acción tutorial" y "Universidad en la que está matriculado el alumnado" **Pág. 95**

Gráfico 16. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "Edad" **Pág. 96**

Gráfico 17. Distribución de rangos en el factor "Estrés académico" **Pág. 104**

Gráfico 18. Distribución de rangos en el factor "Desorganización universitaria" **Pág. 105**

Gráfico 19. Distribución de rangos en el factor "Sentimientos de soledad" **Pág. 105**

Gráfico 20. Distribución de rangos en el factor "Red de apoyo social" **Pág. 106**

Gráfico 21. Distribución de rangos en el factor "Problemas de relación" **Pág. 106**

Gráfico 22. Distribución de rangos en "Estrés percibido total" **Pág. 107**

Gráfico 23. Distribución de respuestas en el ítem "el miedo a suspender los exámenes" **Pág. 108**

Gráfico 24. Distribución de respuestas en el ítem "hacer frente a los exámenes". **Pág. 108**

Gráfico 25. Distribución de respuestas en el ítem "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar" **Pág. 109**

Gráfico 26. Distribución de respuestas en el ítem "el sentirme una persona anónima en la facultad" **Pág. 109**

Gráfico 27. Distribución de respuestas en el ítem "el hecho de que mis amigos/as vivan lejos" **Pág. 110**

Gráfico 28. Distribución de respuestas en el ítem "el hecho de vivir alejado/a de mi familia" **Pág. 110**

Gráfico 29. Distribución de respuestas en el ítem "el tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar" **Pág. 112**

Gráfico 30. Distribución de respuestas en el ítem "estoy satisfecho con mi vida" **Pág. 113**

Gráfico 31. Distribución de respuestas en la "*Escala de Satisfacción con la Vida*" **Pág. 113**

Gráfico 32. "Edad" y "Factores" **Pág. 117**

Gráfico 33. "Sexo" y "Factores" **Pág.119**

Gráfico 34. "Personas a cargo" y "Factores" **Pág. 121**

Gráfico 35. "Lugar de procedencia" y "Factores" **Pág. 124**

Gráfico 36. "Posesión de otra titulación" y "Factores" **Pág. 128**

Gráfico 37. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "Factores". **Pág. 130**

Gráfico 38. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "las condiciones de mi vida son excelentes (S2)" **Pág. 148**

Gráfico 39. "Universidad en la que está matriculado el alumnado" y "si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual" (S5) **Pág. 148**