

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**



**Tesis Doctoral**

**ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS  
Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA  
EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA**

**Autora:**

**Yoana González González**

**Directores:**

**Dra. Dña. M Teresa Labajos Manzanares**

**Dr. D. Manuel Gutiérrez Nieto**


**Dra. Dña. Eva M Lantarón caeiro**

**Málaga, Enero de 2017**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Yoana González González

 <http://orcid.org/0000-0002-5895-5868>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



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

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

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

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

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





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Salud

DECANATO

D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> TERESA LABAJOS MANZANARES, DOCTORA EN MEDICINA Y CIRUGÍA Y CATEDRÁTICA DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, D. MANUEL GUTIÉRREZ NIETO, DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA Y PROFESOR TITULAR DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO Y D<sup>a</sup> EVA M<sup>a</sup> LANTARÓN CAEIRO, DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA Y PROFESORA TITULAR DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO,

**CERTIFICAN:** Que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por D<sup>a</sup> Yoana González González, titulado “**Estudio prospectivo de las variables psicopedagógicas y su influencia en los indicadores de calidad académica en los estudiantes de fisioterapia**”, ha sido realizado bajo sus direcciones y consideran que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenidos y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga, firman en Málaga a nueve de Enero de dos mil diecisiete.

Fdo.: M<sup>a</sup> Teresa Labajos

Fdo.: Manuel Gutiérrez

Fdo.: Eva M<sup>a</sup> Lantarón







## AGRADECIMIENTOS

*A mis directores de tesis, M<sup>a</sup> Teresa Labajos, Manuel Gutiérrez y Eva M<sup>a</sup> Lantarón, por brindarme esta oportunidad y ser fuente de apoyo e inspiración, por su tiempo y esfuerzo dedicado, por su impulso para que este proyecto saliera adelante.*

*A mis profesores, Gutiérrez, Eva, Iria, Merce, Alicia, Rocío, Pazos, Lois, Gustavo e Iris, por ser fuente de motivación y entusiasmo, que han pasado de ser el referente perfecto, a ser los mejores compañeros y amigos de profesión, que han permitido el robarles un tiempo de sus clases para que el estudiantado contestara los cuestionarios.*

*Al personal de administración de la facultad, especialmente a Puri y Clara y al equipo 3 Datos, por aportar la documentación que necesitaba.*

*A mis padres Emilio y Elsa, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo y dedicación.*

*A mi hermano losu, porque desde que tengo 6 años siempre ha estado ahí, aguantando las chapas de la hermana mayor.*

*A mi abuelos y abuelas, las cuales han quedado por el camino mientras me dedicaba a este proyecto, dejando solo al abuelo, el cual sé que está orgulloso de que haya llegado hasta aquí.*

*A mis tíos y primos, que son muchos y buenos, y que aunque estando más o menos lejos en el espacio, sé que están cerca de corazón.*

*A mis amigos, que si no recuerdo mal, también son muchos y buenos, por ser fuente de momentos perfectos y tiempo de diversión, los cuales espero volver a recuperar una vez terminado este proyecto...*

*A mis compañeras de piso, las últimas, las más importantes y las que siempre lo serán a pesar de que esa etapa hace tiempo que ya terminó, a María, Iria y Laura, por esos momentos de salón, en los que las penas se tornaban en alegrías.*

*A Manuel, porque desde el primer momento en que nos cruzamos en el camino no me cabe duda de que nunca va a ser indiferente para mí, por compartir la vida conmigo, por hacerme más feliz, por cuidarme, esperarme y aportarme todo lo que necesito cada día.*

*A su familia, especialmente, a Manolo, Elena, Mirian y Julito, otra nueva familia a los que agradecer también el apoyo en estos días.*

*A mis compañeros de trabajo, alumnos, pacientes y fanáticos del pilates, por hacer que cada día pueda ir a trabajar con una sonrisa.*



*“La calidad nunca es un accidente; siempre es resultado de un esfuerzo inteligente”*

*John Ruskin (1819-1900)*

*Escritor, artista y sociólogo inglés*



# ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS .....	I
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VII
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>Parte I Marco teórico</b> .....	7
CAPÍTULO 1: EL ESTRÉS ACADÉMICO.....	9
1.1 CONCEPTO DE ESTRÉS.....	9
1.1.1 CONCEPTUALIZACIONES DE ESTRÉS .....	10
1.2 ESTRÉS ACADÉMICO UNIVERSITARIO .....	16
1.2.1 LOS ESTRESORES ACADÉMICOS .....	18
1.2.2 LAS RESPUESTAS AL ESTRÉS .....	21
1.2.3 LAS VARIABLES MODULADORAS O MODERADORAS .....	22
CAPÍTULO 2: EL ENGAGEMENT ACADÉMICO .....	25
2.1 SU OPUESTO CONCEPTUAL: EL BURNOUT.....	27
2.2 DIMENSIONES DEL ENGAGEMENT .....	31
2.3 ENGAGEMENT ACADÉMICO UNIVERSITARIO .....	32
CAPÍTULO 3: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	35
3.1 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	38
3.1.1 DETERMINANTES PERSONALES.....	39
3.1.2 DETERMINANTES FAMILIARES .....	40
3.1.3 DETERMINANTES SOCIALES E INSTITUCIONALES.....	41
3.2 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL ESTRÉS .....	42
3.3 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL ENGAGEMENT .....	43
CAPÍTULO 4: CONTEXTO INSTITUCIONAL .....	47
4.1 EL PROCESO BOLONIA, ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	47
4.2 EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU REPERCUSIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL .....	51
4.3 ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE FISIOTERAPIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR .....	53
4.4 IMPLANTACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO EN FISIOTERAPIA EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO ..	54
CAPÍTULO 5: PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	57
5.1 FUNDAMENTACIÓN LEGAL .....	57
5.2 DIFERENCIAS DE SEXO ASOCIADAS AL ESTRÉS Y/O ENGAGEMENT ACADÉMICO.....	59
5.3 DIFERENCIAS DE SEXO ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	61
<b>Parte II Marco empírico</b> .....	63
CAPÍTULO 6: JUSTIFICACIÓN .....	65

CAPÍTULO 7: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
7.1 OBJETIVO GENERAL:.....	69
7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	69
CAPÍTULO 8: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	71
8.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO .....	71
8.2 TIPO DE ESTUDIO .....	72
8.3 POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	73
8.4. DESCRIPCIÓN Y OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES .....	74
8.4.1 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS .....	74
8.4.2 VARIABLES SOCIOEDUCATIVAS .....	75
8.4.3 VARIABLES DE RESULTADO .....	75
8.5 VARIABLES DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....	77
8.5.1 CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO.....	77
8.5.2 UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE FOR STUDENTS O ESCALA DE BIENESTAR EN EL CONTEXTO ACADÉMICO (UWES-S) .....	79
8.5.3 MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	79
8.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN .....	80
8.7. METODOLOGÍA ESTADÍSTICA.....	81
8.8 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	83
8.8.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA.....	84
8.8.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE LA MUESTRA .....	86
CAPÍTULO 9: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	91
9.1 OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER Y ANALIZAR SI LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO QUE SON GENERADORAS DE ESTRÉS VARÍAN DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO Y SI SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS.....	91
9.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ESTRESORES ACADÉMICOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL (E-CEA).....	91
9.1.2 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. ....	100
9.1.3 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	101
9.1.4 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	103
9.1.5 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. ....	105
9.1.6 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	107
9.1.7 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	114
9.1.8 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. ....	116
9.1.9 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	118
9.1.10 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	122

9.2 OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LA VARIACIÓN DE LOS SÍNTOMAS TÍPICOS DE LA RESPUESTA AL ESTRÉS QUE PRESENTA EL ALUMNADO Y EN QUÉ MEDIDA LO HACEN Y SI ESTÁN INFLUÍDAS POR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	126
9.2.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS RESPUESTAS AL ESTRÉS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL (R-CEA).....	126
9.2.2 COMPARACIÓN ENTRE SÍNTOMAS DE RESPUESTA DE ESTRÉS, EN CADA CURSO .....	130
9.2.3 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. ....	135
9.2.4 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS .....	136
9.2.5 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	138
9.2.6 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	140
9.2.7 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	142
9.2.8 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. ....	143
9.2.9 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	144
9.2.10 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	146
9.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 3: CONOCER Y ANALIZAR LOS DIFERENTES NIVELES DE ENGAGEMENT RECONOCIDOS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DE LA TITULACIÓN Y SI EXISTE RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	148
9.3.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ENGAGEMENT RESULTANTE DE LA APLICACIÓN DEL (UWES-S) .....	148
9.3.2 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. ....	151
9.3.3 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	153
9.3.4 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	154
9.3.5 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. ....	155
9.3.6 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	157
9.3.7 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	159
9.3.8 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. ....	161
9.3.9 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	162
9.3.10 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.....	163
9.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 4: CONOCER Y ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DURANTE LA CARRERA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS POSIBLES CORRELACIONES CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	165
9.4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ENGAGEMENT RESULTANTE DE LA APLICACIÓN DE LAS TASAS Y LA NOTA MEDIA .....	165
9.4.2 CAMBIOS ENTRE CURSOS CONSECUTIVOS. ....	168
9.4.3 CAMBIOS ENTRE CURSOS CONSECUTIVOS. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS. ....	169
9.4.4 CAMBIOS ENTRE CURSOS CONSECUTIVOS. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS .....	170

9.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 5: INDAGAR SI EL ENGAGEMENT ACTÚA COMO FACTOR PROTECTOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTRESORES Y/O SÍNTOMAS DE ESTRÉS.....	172
9.5.1 RELACIÓN DEL ENGAGEMENT CON LOS ESTRESORES .....	172
9.5.2 RELACIÓN DEL ENGAGEMENT CON LOS SÍNTOMAS DE ESTRÉS .....	174
9.6 OBJETIVO ESPECÍFICO 6: EXPLORAR LA POSIBLE CORRELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS, EL PADECIMIENTO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y ENGAGEMENT EXPERIMENTADO POR EL ALUMNADO CON SU RENDIMIENTO ACADÉMICO .	176
CAPÍTULO 10: DISCUSIÓN .....	179
10. 1 OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER Y ANALIZAR SI LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO QUE SON GENERADORAS DE ESTRÉS VARÍAN DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO Y SI SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS.....	179
10.2 OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LA VARIACIÓN DE LOS SÍNTOMAS TÍPICOS DE LA RESPUESTA AL ESTRÉS QUE PRESENTA EL ALUMNADO Y EN QUÉ MEDIDA LO HACEN Y SI ESTÁN INFLUÍDAS POR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	191
10.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 3: CONOCER Y ANALIZAR LOS DIFERENTES NIVELES DE ENGAGEMENT RECONOCIDOS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DE LA TITULACIÓN Y SI EXISTE RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	196
10.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 4: CONOCER Y ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DURANTE LA CARRERA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS POSIBLES CORRELACIONES CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	200
10.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 5: INDAGAR SI EL ENGAGEMENT ACTÚA COMO FACTOR PROTECTOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTRESORES Y/O SÍNTOMAS DE ESTRÉS .....	203
10.6 OBJETIVO ESPECÍFICO 6: EXPLORAR LA POSIBLE CORRELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS, EL PADECIMIENTO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y ENGAGEMENT EXPERIMENTADO POR EL ALUMNADO CON SU RENDIMIENTO ACADÉMICO .	206
CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES.....	209
11. 1 DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER Y ANALIZAR SI LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO QUE SON GENERADORAS DE ESTRÉS VARÍAN DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO Y SI SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS.....	209
11.2 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LA VARIACIÓN DE LOS SÍNTOMAS TÍPICOS DE LA RESPUESTA AL ESTRÉS QUE PRESENTA EL ALUMNADO Y EN QUÉ MEDIDA LO HACEN Y SI ESTÁN INFLUÍDAS POR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS.....	210
11.3 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: CONOCER Y ANALIZAR LOS DIFERENTES NIVELES DE ENGAGEMENT RECONOCIDOS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DE LA TITULACIÓN Y SI EXISTE RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS.....	211
11.4 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: CONOCER Y ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DURANTE LA CARRERA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS POSIBLES CORRELACIONES CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS .....	211



11.5 DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: INDAGAR SI EL ENGAGEMENT ACTÚA COMO FACTOR PROTECTOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTRESORES Y/O SÍNTOMAS DE ESTRÉS ....	212
11.6 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: EXPLORAR LA POSIBLE CORRELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS, EL PADECIMIENTO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y ENGAGEMENT EXPERIMENTADO POR EL ALUMNADO CON SU RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	213
CAPÍTULO 12: LIMITACIONES .....	215
CAPÍTULO 13: PROSPECTIVA .....	217
CAPÍTULO 14: RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN .....	219
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	221
ANEXOS .....	237



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Variables sociodemográficas</i> .....	74
Tabla 2 <i>Variables socioeducativas</i> .....	75
Tabla 3 <i>Variables de resultado</i> .....	76
Tabla 4 <i>Descriptiva por CURSOS de la muestra de participantes. Variables Sociodemográficas.</i> .....	85
Tabla 5 <i>Descriptiva por CURSOS y SEXO de la muestra de participantes. Variables Sociodemográficas.</i> .....	86
Tabla 6 <i>Descriptiva por CURSOS de la muestra de participantes. Variables Sociodeducativas.</i> 87	
Tabla 7 <i>Descriptiva por CURSOS y SEXO de la muestra de participantes. Variables Socioeducativas.</i> .....	88
Tabla 8 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Deficiencia metodológica del profesorado. Resultados por CURSO.</i> .....	92
Tabla 9 <i>Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Deficiencia metodológica del profesorado. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.</i> .....	92
Tabla 10 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Sobrecarga del estudiante. Resultados por CURSO.</i> .....	92
Tabla 11 <i>Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Sobrecarga del estudiante. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.</i> .....	93
Tabla 12 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Intervenciones en público. Resultados por CURSO.</i> .....	93
Tabla 13 <i>Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Intervenciones en público. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.</i> .....	93
Tabla 14 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Malas relaciones sociales con el contexto académico. Resultados por CURSO.</i> .....	94
Tabla 15 <i>Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Malas relaciones sociales con el contexto académico. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.</i> .....	94
Tabla 16 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Falta de control sobre el rendimiento. Resultados por CURSO.</i> .....	95
Tabla 17 <i>Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Falta de control sobre el rendimiento. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.</i> .....	95
Tabla 18 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio. Resultados por CURSO.</i> .....	96
Tabla 19 <i>Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.</i> .....	96
Tabla 20 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Baja autoestima académica. Resultados por CURSO.</i> .....	97

Tabla 21 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Estresores: Baja autoestima académica. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	97
Tabla 22 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Estresores: Exámenes. Resultados por CURSO. ....	98
Tabla 23 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Estresores: Exámenes. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS. ....	98
Tabla 24 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Estresores: Imposibilidad de participar en las decisiones académicas. Resultados por CURSO. ....	99
Tabla 25 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Estresores: Imposibilidad de participar en las decisiones académicas. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS. ....	99
Tabla 26 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de los Estresores, entre 2º y 1º.....	100
Tabla 27 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de los Estresores, entre 2º y 1º, en función del SEXO.....	101
Tabla 28 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Estresores, entre 2º y 1º, segmentado por SEXO.....	102
Tabla 29 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Estresores, entre 2º y 1º, segmentado por SEXO. ....	104
Tabla 30 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de los Estresores, entre 3º y 2º.....	105
Tabla 31 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de los Estresores, entre 3º y 2º, en función del SEXO.....	106
Tabla 32 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Estresores, entre 3º y 2º, segmentado por SEXO.....	114
Tabla 33 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Estresores, entre 3º y 2º, segmentado por SEXO. ....	115
Tabla 34 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de los Estresores, entre 4º y 3º.....	116
Tabla 35 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de los Estresores, entre 4º y 3º, en función del SEXO.....	117
Tabla 36 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Estresores, entre 4º y 3º, segmentado por SEXO.....	121
Tabla 37 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Estresores, entre 4º y 3º, segmentado por SEXO. ....	123
Tabla 38 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Síntomas del estrés: Agotamiento físico. Resultados por CURSO.....	126
Tabla 39 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Síntomas del estrés: Agotamiento físico. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	127
Tabla 40 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Síntomas del estrés: Dificultades con el sueño. Resultados por CURSO.....	127

Tabla 41 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Síntomas del estrés: Dificultades con el sueño. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	127
Tabla 42 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Síntomas del estrés: Irascibilidad. Resultados por CURSO.....	128
Tabla 43 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Síntomas del estrés: Irascibilidad. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	128
Tabla 44 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Síntomas del estrés: Pensamientos negativos. Resultados por CURSO.....	129
Tabla 45 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Síntomas del estrés: Pensamientos negativos. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	129
Tabla 46 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Síntomas del estrés: Agitación física. Resultados por CURSO.....	130
Tabla 47 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Síntomas del estrés: Agitación física. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	130
Tabla 48 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Comparación entre los síntomas de estrés, en 1º, según SEXO.....	131
Tabla 49 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Comparación entre los síntomas de estrés, en 2º, según SEXO.....	132
Tabla 50 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Comparación entre los síntomas de estrés, en 3º, según SEXO.....	133
Tabla 51 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Comparación entre los síntomas de estrés, en 4º, según SEXO.....	134
Tabla 52 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 1º.....	135
Tabla 53 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 1º, en función del SEXO.....	136
Tabla 54 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.....	138
Tabla 55 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.....	138
Tabla 56 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º.....	139
Tabla 57 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, en función del SEXO.....	140
Tabla 58 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.....	141
Tabla 59 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.....	143

Tabla 60 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 3º y 4º.....	144
Tabla 61 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 3º y 4º, en función del SEXO. ....	144
Tabla 62 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.....	145
Tabla 63 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 3º y 4º, segmentado por SEXO. ....	146
Tabla 64 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Engagement: Vigor. Resultados por CURSO. ....	148
Tabla 65 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Engagement: Vigor. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS. ....	149
Tabla 66 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Engagement: Dedicación. Resultados por CURSO.....	149
Tabla 67 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Engagement: Dedicación. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS. ....	149
Tabla 68 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Engagement: Absorción. Resultados por CURSO. ....	150
Tabla 69 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Engagement: Absorción. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS. ....	150
Tabla 70 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 1º y 2º.....	151
Tabla 71 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 1º, en función del SEXO.....	152
Tabla 72 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO. ....	153
Tabla 73 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.....	154
Tabla 74 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º.....	156
Tabla 75 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º, en función del SEXO.....	157
Tabla 76 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO. ....	158
Tabla 77 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.....	160
Tabla 78 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 4º y 3º.....	161

Tabla 79 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 4º y 3º, en función del SEXO.....	161
Tabla 80 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 3º y 4º, segmentado por SEXO.....	162
Tabla 81 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 3º y 4º, segmentado por SEXO.....	163
Tabla 82 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Rendimiento académico: Nota media. Resultados por CURSO.....	165
Tabla 83 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Rendimiento académico: Nota media. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	166
Tabla 84 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Rendimiento académico: Tasa de rendimiento. Resultados por CURSO.....	166
Tabla 85 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Rendimiento académico: Tasa de rendimiento. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	166
Tabla 86 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Rendimiento académico: Tasa de intento. Resultados por CURSO.....	167
Tabla 87 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Rendimiento académico: Tasa de intento. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	167
Tabla 88 <i>Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.</i> Rendimiento académico: Tasa de éxito. Resultados por CURSO.....	167
Tabla 89 <i>Diferencia de medias: Test de Student.</i> Rendimiento académico: Tasa de éxito. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.....	167
Tabla 90 <i>Diferencia de medias: Anova MR.</i> Rendimiento académico: Variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos.....	168
Tabla 91 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos, en función del SEXO.....	169
Tabla 92 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos, segmentado por SEXO.....	169
Tabla 93 <i>Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.</i> Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos, segmentado por SEXO.....	171
Tabla 94 <i>Coeficientes de correlación de Spearman.</i> Valores de las correlaciones de las tres dimensiones de Engagement: Vigor (VIG), Dedicación (DED) y Absorción (ABS) con las variables de Estresores, en cada <i>curso</i> y segmentando por <i>SEXO</i> .....	173
Tabla 95 <i>Coeficientes de correlación de Spearman.</i> Valores de las correlaciones de las tres dimensiones de Engagement: Vigor (VIG), Dedicación (DED) y Absorción (ABS) con las variables de los Síntomas de estrés, en cada <i>curso</i> y segmentando por <i>SEXO</i> .....	175
Tabla 96 <i>Coeficientes de correlación de Spearman.</i> Valores de las correlaciones de las tres dimensiones de Engagement, con el Rendimiento académico: Nota media, en cada <i>curso</i> y segmentando por <i>SEXO</i> .....	177

Tabla 97 *Coeficientes de correlación de Spearman*. Valores de las correlaciones de las variables de los Estresores, con el Rendimiento académico: Nota media, en cada *curso* y segmentando por *SEXO*..... 177

Tabla 98 *Coeficientes de correlación de Spearman*. Valores de las correlaciones de las variables de los Síntoma de estrés, con el Rendimiento académico: Nota media, en cada *curso* y segmentando por *SEXO*..... 178



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Intervenciones en público. Sexo: hombres. Efecto del factor: Residencia con la familia durante el curso, en los cambios entre los cursos 2º y 1º....	103
Figura 2 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Malas relaciones sociales en el contexto académico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Otras Obligaciones, en los cambios entre 2º y 1º.....	103
Figura 3 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Exámenes. Efecto del sexo sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	107
Figura 4 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Sobrecarga del estudiante. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	108
Figura 5 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Sobrecarga del estudiante. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	108
Figura 6 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Falta de control sobre el rendimiento académico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	108
Figura 7 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Carencia de valor de los contenidos. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	109
Figura 8 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Carencia de valor de los contenidos. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Tiene otras obligaciones,, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	109
Figura 9 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Baja autoestima del estudiante. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	110
Figura 10 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Sobrecarga del estudiante. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	110
Figura 11 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Intervenciones en público. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compaginar trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	110
Figura 12 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Falta de control del rendimiento académico. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia durante el curso, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	111
Figura 13 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Falta de control del rendimiento académico. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	111
Figura 14 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Carencia del valor de los contenidos. Sexo: hombres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	112
Figura 15 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Carencia del valor de los contenidos. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compatibilizar estudios y trabajo, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.	112
Figura 16 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Baja autoestima del estudiante. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	113
Figura 17 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Baja autoestima del estudiante. Sexo: hombres. Efecto del factor: otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	113
Figura 18 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Exámenes. Sexo: Hombres. Efecto del factor: Compagina estudios y trabajo, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	113

Figura 19 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Deficiencia metodológica del profesorado. Efecto del Sexo sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	118
Figura 20 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Exámenes. Efecto del Sexo sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	118
Figura 21 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Falta de control sobre el rendimiento. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	119
Figura 22 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Deficiencia metodológica del profesorado. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	120
Figura 23 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Intervenciones en público. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	120
Figura 24 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Carencia de valor de los contenidos. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	120
Figura 25 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Exámenes. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	120
Figura 26 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Exámenes. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compaginar el trabajo con los estudios, sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	122
Figura 27 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Falta de control del rendimiento. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Repetidor, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	124
Figura 28 <i>Diagrama de medias</i> . Estresor: Baja autoestima del alumno. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Repetidor, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.....	124
Figura 29 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 1º.....	131
Figura 30 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 1º.....	131
Figura 31 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 2º.....	132
Figura 32 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 2º.....	132
Figura 33 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 3º.....	133
Figura 34 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 3º.....	133
Figura 35 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 4º.....	134
Figura 36 <i>Diagrama de medias</i> . Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 4º.....	134
Figura 37 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Agotamiento físico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.....	137
Figura 38 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.....	137
Figura 39 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Irascibilidad. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, sobre los cambios entre los cursos 2º y 1º.....	137
Figura 40 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Agotamiento físico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	141
Figura 41 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	141
Figura 42 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Agotamiento físico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Primera opción, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.....	142

Figura 43 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	142
Figura 44 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Dificultades con el sueño. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia, en los cambios entre los cursos 4º y 3º. ....	145
Figura 45 <i>Diagrama de medias</i> . Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 4º y 3º. ....	145
Figura 46 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Dedicación. Efecto del factor: Sexo, sobre los cambios entre los cursos 2º y 1º. ....	152
Figura 47 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Vigor. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras Obligaciones, en los cambios entre los cursos 2º y 1º. ....	154
Figura 48 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Absorción. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia, en los cambios entre los cursos 2º y 1º. ....	154
Figura 49 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Primera opción Fisioterapia, en los cambios entre cursos 2º y 1º. ....	155
Figura 50 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Vigor. Efecto del factor: Sexo, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	157
Figura 51 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Absorción. Efecto del factor: Sexo, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	157
Figura 52 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Vigor. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compagina trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	159
Figura 53 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compagina trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	159
Figura 54 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Vigor. Sexo: hombres. Efecto del factor: Primera opción, en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	160
Figura 55 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Primero opción, en los cambios entre cursos 3º y 2º. ....	160
Figura 56 <i>Diagrama de medias</i> . Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compagina estudios y trabao, en los cambios entre cursos 3º y 2º. ....	163
Figura 57 <i>Diagrama de medias</i> . Rendimiento académico: Nota media. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginas trabajo con estudios en los cambios entre los cursos 3º y 2º. ....	170

.....





## INTRODUCCIÓN

Nos hallamos en un momento en el cual se ha producido una profunda transformación en la estructura, contenidos y dinámicas de funcionamiento de la enseñanza universitaria con el objetivo de afrontar los nuevos retos que la legislación vigente obliga a asumir en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En la búsqueda de una mayor calidad educativa, se ha propuesto un diseño formativo en el EEES, adoptando cambios importantes en la enseñanza, como el establecimiento del enfoque educativo basado en competencias que pretende centrarse en la formación integral de los alumnos. Es decir, se busca que estos últimos adquieran un mayor control sobre sus propios recursos cognitivos o intelectuales y afectivo-emocionales, de modo que se conviertan en participantes activos de su proceso de aprendizaje en diferentes contextos académicos, laborales y sociales. (Gaeta & López, 2013)

El proceso de convergencia europea implica un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que venía desarrollándose en las universidades hasta la implantación del proceso de Bolonia, pasando de la tradicional cultura de la enseñanza, a la actual cultura del aprendizaje. Consecuentemente, se convierte en uno de los mayores retos de la Educación en la actualidad, el asegurar que el aprendizaje del alumnado se produzca en las mejores condiciones posibles, garantizando el bienestar psicológico de los estudiantes, dónde la motivación y el compromiso del alumnado surgen como una aspiración y una necesidad en la formación. (Parra, 2010) El mantenimiento del bienestar emocional favorece diversos aspectos del proceso de aprendizaje, potenciando una mejor adaptación al contexto y favoreciendo un afrontamiento a las circunstancias educativas con mayores probabilidades de éxito. (Muñoz de Morales & Bisquerra, 2006)

De este modo, el presente modelo de enseñanza superior implica, a nivel metodológico, la implantación de nuevas estrategias y prácticas docentes que permitan que el alumnado aprenda haciendo, de modo que pueda desarrollar las competencias establecidas en su titulación y se convierta en el protagonista de su aprendizaje en este nuevo contexto. (Crespo & Martínez, 2008)

Son muchas las cosas que han cambiado en la educación superior durante estos últimos años: desde los nuevos estudios y las nuevas orientaciones en la formación, hasta una nueva cultura de la calidad con la consiguiente introducción de sistemas de evaluación y control, pasando por la gestión supeditada a la reducción de fondos, incluyendo la importante incorporación del mundo de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a distancia, la progresiva heterogeneidad de los estudiantes debida a la Internacionalización de los estudios superiores y de las expectativas de movilidad laboral. Sin olvidar la terrible obsesión como es, la fuerte presión actual por el empleo: los cambios significativos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores que ya no sólo exigen un gran caudal de conocimientos o unas competencias técnicas muy especializadas, sino que solicitan también otro tipo de habilidades (gente que sepa cómo aprender, que sea capaz de tomar decisiones, que sea consciente de sí misma, que sepa comunicarse, planteando además, la formación como tarea a lo largo de la vida). Se trata, como se puede constatar de modificaciones de amplio espectro que afectan a dimensiones de gran importancia en el funcionamiento institucional de la Universidad. (Zabalza, 2002)

La aparición de esta nueva situación académica y junto con ella, la percepción de falta de control sobre el nuevo ambiente, aunque sólo sea transitoria, unido a los múltiples cambios de normativa del plan de estudios que en su mayoría no han logrado aún una consolidación firme y cuya situación es en algunos casos, ciertamente confusa, puede considerarse como potencialmente generadora de estrés y éste, genera y potencia, junto con otros factores, el fracaso académico. (Polo, Hernández & Pozo, 1996)

Una interesante línea de investigación en este ámbito ha focalizado su interés en el análisis de la capacidad de ajuste de los estudiantes a la universidad. Dicho proceso de ajuste puede llevar consigo estrés, implicando para unos una experiencia emocional

desadaptativa y para otros un momento excitante de cambio y desarrollo personal. (Extremera, Rey & Durán, 2005)

La mayoría de las personas asocian el estrés con experiencias desagradables e incómodas, sin embargo, el estrés, en sí mismo, no es destructivo. El estrés se genera cuando respondemos a un nivel inapropiado de presión. Una presión excesiva puede causar tanto estrés como una presión demasiado baja, por lo que cierto grado de presión es realmente bueno para los individuos. La situación ideal se produce cuando podemos responder de manera apropiada a la presión y a sus exigencias. Cuando la exigencia se mueve por encima o por debajo del nivel de presión adecuado para cada persona, el equilibrio comienza a alterarse, y es entonces cuando experimentamos lo que llamamos estrés: la tensión entre la presión que percibimos y nuestra capacidad para hacerle frente. El estrés surge ante una situación en la que hay un desequilibrio o una discrepancia significativa entre las demandas externas o internas sobre una persona y los recursos adaptativos de la misma. Así pues, una experiencia de cambios desadaptativos del estudiante que percibirá como estresante puede dar lugar a un proceso de desinterés psicológico que afectaría generalmente al engagement de un estudiante que se desconecta de su compromiso académico o viceversa, afectando en cualquier caso a su rendimiento académico. (Martín, 2007)

Existen, por tanto, diversos factores a tener en cuenta en este proceso, como son determinadas variables personales, las características del ambiente social y determinadas variables institucionales que, en distinta medida, actúan como estresores o amortiguadores de los efectos perniciosos del estrés sobre la salud y bienestar personal, que afectan de forma negativa a los estudiantes universitarios en su quehacer académico. (Martín, 2007)

Unido a todo esto, fruto de este nuevo concepto de educación superior dónde la transformación del rol, tanto del estudiantado como figura central del proceso, como de los docentes e instituciones educativas, como facilitadores del proceso, pueden dar lugar a la aparición de problemáticas que mermen su desarrollo, como pueden ser la aparición de altos niveles de estrés académico o bajos niveles de compromiso con sus estudios que nuevamente refuerzan la idea de que ambos aspectos podrían repercutir negativamente en el rendimiento académico del estudiantado. (Martínez et al., 2010)

Por lo tanto, inmersos en el EEES, modelo educativo centrado en los resultados del aprendizaje, resulta imprescindible prevenir dicho fracaso, mediante el estudio de indicadores de calidad relacionados con el rendimiento académico alcanzado por el estudiantado. El rendimiento académico es un indicador de eficacia imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa de la enseñanza superior. Ha de tenerse claro que no depende sólo de las aptitudes intelectuales, sino de una serie de factores interrelacionados, tanto internos como externos al estudiante. También está condicionado de manera significativa por las características personales del estudiante, por variables de tipo académico, pedagógico, institucional, por el entorno social, familiar y cultural, entre otros. (Zabalza, 2008)

Actualmente existe evidencia científica que pone de manifiesto que el bienestar psicológico de los estudiantes tiene consecuencias, tanto positivas como negativas, que afectan al estudiantado y a la propia universidad como organización. Las repercusiones que tiene el estrés en el bienestar psicológico del alumnado y en el rendimiento académico plantean la necesidad de controlar la intensidad con que se perciben los principales estresores académicos mediante la programación de intervenciones que permitan dotarles de las habilidades y estrategias orientadas a este fin. (Arribas, 2013)

El estudio de las relaciones entre el engagement, los niveles y respuestas de estrés y el rendimiento académico se muestran pilares fundamentales en el desempeño académico de los estudiantes, ya que son un indicador de calidad para las instituciones de educación superior.

En definitiva, pretendemos con el desarrollo de este trabajo llegar a un conocimiento más exhaustivo del estrés académico que padecen los estudiantes universitarios, tanto en lo que se refiere a las situaciones específicas que favorecen su aparición, como las reacciones a nivel de salud que dichas situaciones provocan en los estudiantes, junto con el compromiso académico que desarrollan durante la realización de la titulación que puede actuar asociado a otras variables de su entorno personal y social, como variables moduladoras de estrés y que, irreversiblemente repercuten en su rendimiento académico.



Para ello, se ha dividido este trabajo en dos partes bien diferenciadas:

En la primera parte se desarrolla el marco teórico de la investigación: el Capítulo 1 Estrés Académico, definirá la importancia de dicho concepto. El Capítulo 2 Conceptualizará el Engagement Académico. En el Capítulo 3 se hablará del Rendimiento académico. El Capítulo 4 mostrará referencias al contexto institucional y los estudios del EEES y por último, en el Capítulo 5 cobrará importancia la perspectiva de género.

La segunda parte es el marco empírico; en el Capítulo 6 se justificará el estudio, en el Capítulo 7 se describirán los objetivos de la tesis, en el Capítulo 8 se describirá la metodología y diseño de la investigación, en el Capítulo 9, se mostrarán los resultados obtenidos, en el Capítulo 10 se discutirán los resultados, en el Capítulo 11, se expondrán las conclusiones. En el Capítulo 12, se presentarán las limitaciones del estudio, en el Capítulo 13, se expondrá la prospectiva y finalmente, en el Capítulo 14, se resumirá la investigación.



# Parte I Marco teórico



## CAPÍTULO 1: EL ESTRÉS ACADÉMICO

### 1.1 CONCEPTO DE ESTRÉS

Hoy se tiene conciencia de que la sociedad vive con estrés muchas de sus situaciones de vida. (Fernández, González & Trianes, 2015) Básicamente, el estrés es una respuesta adaptativa para producir un cambio en el organismo durante el proceso de ajuste al contexto. Se produce ante situaciones percibidas como potenciales de peligro o de amenaza psicológica. Por tanto, es una respuesta general aunque eminentemente fisiológica y asociada a otros procesos psicológicos: los pensamientos, sentimientos y las acciones propios del estrés. (De la Fuente et al., 2014)

El estrés constituye una de las experiencias vitales más comunes y conocidas, sin embargo, es un término difícil de definir. Es un concepto complejo, extremadamente vigente e interesante, del cual no existe consenso en su definición. La palabra estrés, significa cosas distintas para diferentes personas. Son muchas las menciones que hoy en día se hacen a este término y a sus consecuencias sobre la conducta del individuo, e igualmente son muchos los autores que lo definen y lo intentan cuantificar. (Fernández, 2009)

La gran cantidad de estudios y publicaciones sobre el tema que se han generado en los últimos años ha enriquecido enormemente el conocimiento de este fenómeno, tanto en su vertiente fisiológica como psicosocial. A pesar de ello, el propio concepto de estrés sigue siendo objeto de controversia, y muchos autores lamentan la imprecisión, ambigüedad y polisemia con que aún se emplea el término, estrés, ansiedad... (Romero, 2009)

Las distintas definiciones de estrés derivan de las diversas conceptualizaciones del término, en general, conceptualizado de tres maneras, como estímulo, respuesta o

percepción. Frente a los intentos de definir el estrés centrándose, bien en los estímulos inductores, o bien en las respuestas inducidas, algunos psicólogos han ofrecido soluciones integradoras, en las que se considera “estrés”, tanto los estímulos que producen reacciones de estrés, como las propias reacciones y los diversos procesos que median dicha interacción. Estas teorías, desarrolladas principalmente por Lazarus y sus colaboradores, son conocidas como teorías interactivas o transaccionales del estrés, y son las que han recibido mayor apoyo hoy en día. (Martín, 2007)

### 1.1.1 CONCEPTUALIZACIONES DE ESTRÉS

#### *Estrés como estímulo*

Mediante la concepción del estrés como estímulo, el estrés se define como la estimulación nociva que recibe un organismo, por parte de una característica del ambiente llamada estímulo o la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, denominados estresores, capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo. (Holmes & Rahe, 1967)

Existen ciertas condiciones ambientales que nos producen sentimientos de tensión y/o se perciben como amenazantes o peligrosas, los estresores. Este concepto de estrés como estimulación perjudicial que recibe un organismo se relaciona fácilmente con la enfermedad, la salud y el bienestar. Tiene la ventaja de la medida objetiva de ese estrés producido por los estresores y en este caso el estrés se considera variable independiente del proceso de generación de la situación estresante. (Fernández, 2009)

Este enfoque se centra en las influencias objetivables que la estimulación produce sobre el individuo, afirmando que las situaciones son objetivamente estresantes, sin tener en cuenta las diferencias personales. (Labrador, 2012)

Aquellos acontecimientos vitales importantes, tales como una boda, el embarazo y nacimiento de un hijo, la jubilación, etc... son siempre una fuente de estrés porque producen grandes cambios y exigen la adaptación del sujeto. La muerte de un ser querido, ser víctima de accidentes, atracos o desastres naturales, pasando por

problemas económicos, laborales familiares y de índole afectiva se consideran estresores ambientales. (Holmes & Rahe, 1967)

En 1977, Lazarus & Cohen clasifican los estresores en función de ciertos parámetros distinguiendo 3 tipos dependiendo de su intensidad:

- Cambios mayores o estresores únicos serían los cataclismos, ser víctima de algún tipo de violencia, una enfermedad grave, etc.
- Cambios o estresores múltiples que son sucesos significativos en la vida, como la muerte de un ser querido.
- Cambios cotidianos o microestresores, en donde estarían englobados los pequeños estresores diarios, tales como las tareas domésticas, las escolares, el trabajo, la salud, los amigos...

Otra clasificación más reciente, es la de Cruz & Vargas (2001), que los divide en estresores mayores, aquellos que tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa y, los estresores menores, que no tienen presencia objetiva, es decir son estímulos que no son estresores por sí mismos, sino que es la persona, con su valoración la que los constituye en estresores.

Por lo tanto, considerar de forma objetiva el valor estresante de una situación es una ardua tarea, por no decir imposible, ya que dicho valor dependerá, en gran parte de cómo sea percibida cada situación por el sujeto. Por tanto, parece más completo afirmar que la respuesta de estrés, depende en parte de las demandas de la situación y en parte, de las características del individuo, de cómo éste interpreta la situación, de la manera en que la afronta, de sus habilidades y recursos, su comportamiento, etc. (Romero, 2009)

#### *Estrés como respuesta*

El enfoque del estrés como respuesta, se centra en cómo reaccionan las personas ante los estresores. Se refiere a las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico, emocional o conductual ante estresores.



Rossi (2001), indica que una situación estresante puede manifestarse a través de tres tipos de indicadores: en físicos (morderse las uñas, temblores, migrañas, insomnio, etc.), en psicológicos (inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión...) y comportamentales (discusiones, aislamiento, absentismo, reducción o aumento del consumo de alimentos, etc).

Hans Selye (1956), el médico que dirigió las primeras investigaciones sobre los efectos del estrés en el cuerpo, definió el estrés como “el estado que se manifiesta por un síndrome específico consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico pero sin una causa particular”, “una respuesta inespecífica del organismo a cualquier demanda realizada sobre él”.

Es un proceso fisiológico desencadenado por una situación de demanda, ya que aunque los factores estresantes varían, desencadenan la misma respuesta biológica. Se trata de una respuesta inespecífica porque ocurre en forma similar ante estímulos muy diversos. El estímulo percibido puede ser agradable o desagradable. Estrés no es sinónimo de sufrimiento, ni de ansiedad, ni de tensión, ni de algo que debe evitarse a toda costa. Así las continuas necesidades de ajuste interno y externo para la supervivencia, movilizan nuestros recursos físicos mediante esa respuesta general que es el estrés. (Fernández, 2009)

El estrés no es para Selye una demanda ambiental, a la cual llamó estímulo agresor o estresor, sino un conjunto de reacciones orgánicas y de procesos originados como respuesta a esa demanda. Su modelo es el prototipo de las teorías basadas en la respuesta. Selye, introduce el término estrés para referirse a la suma de cambios o inespecíficos que suceden en el organismo en respuesta a determinadas condiciones estimulantes o situacionales.

La principal crítica que se ha formulado a Selye desde el punto de vista psicológico es el haberse centrado exclusivamente en las respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos como es la percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del agente estresor (Chico, 2002)





En el caso de sentirnos bajo presión, todo nuestro organismo responde a la situación, y cada parte del mismo puede mostrar una reacción. Cada persona responde de una manera diferente dependiendo de su personalidad, porque el estado de estrés no es un fenómeno estático sino el producto de una apreciación que puede cambiar a medida que el sujeto también va cambiando y recurre a estrategias distintas. Cuando dicha demanda es excesiva frente a las capacidades que se poseen se va a desarrollar una serie de reacciones adaptativas de movilización de recursos que implican activación fisiológica. (Fernández, 2009)

Esta respuesta se entiende como un estado de tensión que tiene dos componentes: el psicológico (conducta, pensamientos y emociones emitidos por el sujeto) y el fisiológico (activación corporal). En este caso el estrés actúa como variable dependiente del sujeto. (Arribas, 2013)

Algunos autores abordaron la temporalización que se produce en la génesis del estrés, con dos propuestas que difieren en el orden de los sucesos: la de Schachter y Singer (1962) en la que el estímulo ambiental produce una activación fisiológica, a la que le sigue la evaluación cognitiva de los cambios producidos y la consiguiente emoción; y la de Beck (1967) o Ellis (1975) , en la que el estímulo ambiental produce una evaluación cognitiva negativa, a la que le sigue una activación fisiológica y la consiguiente emoción dolorosa, por lo que el procesamiento cognitivo ante el estímulo es el que genera la emoción. (Arribas, 2013)

En cualquier caso, la novedad de esta conceptualización es la idea de plantearse el fenómeno del estrés como una interacción en la que los acontecimientos externos serán percibidos como amenazantes o no, en función de la capacidad cognitiva de la propia persona, la cual experimentará estrés solamente si juzga una situación como personalmente significativa y que requiere una determinada acción o cadena de acciones para dar respuesta a la misma, y simultáneamente considera que sus recursos personales para dar dicha respuesta y solucionarla son inadecuados, insuficientes o ineficaces. (Torres, 2007)



*Estrés como relación acontecimiento-reacción*

El enfoque actual del estrés integra ambas conceptualizaciones de estrés como estímulo y respuesta, incorporando tanto los estresores como las respuestas a los mismos y añadiendo además la interacción entre la persona y el ambiente, considerándolo como una relación acontecimiento-reacción.

El estrés se define como un proceso resultante de la reacción de la persona con el entorno. Se considera una relación particular entre el individuo y el entorno dónde el estrés es un constructo complejo que se produce en dos fases, en la primera la persona valora cognitivamente el estresor y las demandas que este le suscita y en un segundo lugar evalúa si posee los recursos suficientes para afrontar las demandas del estresor. (Lazarus y Folkman, 1986)

En este marco, entran en juego la valoración de la situación y el afrontamiento de la misma, pero la introducción de la emoción, como un tercer factor a considerar, permite aportar en cada caso información sobre el modo en que el sujeto valora el suceso y la forma en que lo maneja. Esta transacción supone una influencia recíproca entre la persona y el medio. El determinante crítico del estrés es cómo la persona percibe y responde a diferentes acontecimientos. (Arribas 2013)

La inclusión de las emociones en el fenómeno del estrés originó una visión cognitiva del mismo, poniendo la atención en la valoración subjetiva del estresor que determina la reacción ante él. (Holmes y Rahe, 1967). Además, el estresor para ser considerado como tal, debe ser inédito, y que para que el mismo produzca una respuesta debe haber sido previamente evaluado cognitivamente por el individuo. Esta evaluación explica la potencial diferencia en la respuesta que dos personas pueden dar a la misma situación estresante, incluso a las distintas respuestas que una misma persona puede dar a la misma situación en dos momentos diferentes. (Lazarus y folkman, 1986)

Según Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González (2010), las personas que se muestran más confiadas en su capacidad para responder a los estímulos del medio perciben y procesan las demandas o amenazas ambientales de modo diferente a aquellas que creen que no pueden controlar las situaciones a las que se enfrentan; y

esta creencia, y las emociones negativas asociadas a ella, contribuirán a que la persona juzgue esas situaciones como estresantes y, en último término, disminuyan las posibilidades de procesarlas adecuadamente. De hecho, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los potenciales estresores ambientales y perciben control sobre esos estresores, éstos difícilmente serán considerados como perturbadores o adversos por esas personas, interpretando las demandas y los problemas del contexto más como retos que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables. (Bandura, 2004)

En el año 2000 Lazarus plantea que el estrés y las emociones se producen de forma conjunta, y considera al estrés como un fenómeno de interacción a partir de la relación única que cada individuo mantiene con el ambiente, reaccionando según sus creencias, sus metas, y los recursos personales de que dispone, adquiridos a través de la interacción social y la experiencia. La interacción se produce entre las variables que se hallan en el entorno inmediato y las que se encuentran en el interior de la persona, pero por encima de esta interacción se encuentran los significados que elabora el sujeto a partir de estas relaciones. Estas elaboraciones personales son los denominados significados relacionales, sobre los que Lazarus sustenta las teorías interactivas o transaccionales del estrés. (Arribas 2013)

Para Barraza (2006), la relación entre la persona y el entorno se da a través de tres elementos principales, el acontecimiento estresante, la interpretación del mismo y activación del organismo. El primer componente es una situación inicial en la que se produce un acontecimiento que es potencialmente perjudicial o peligroso; el segundo componente incluye la interpretación de ese acontecimiento (se realiza una valoración cognitiva del acontecimiento potencialmente estresante y de los recursos de que dispone para enfrentarlo, cuya valoración resultará neutra, positiva o negativa, esta última sería la valorada como amenazante, peligrosa o perjudicial, en este sentido, el sujeto lo percibe y valora como tal, independientemente de sus características objetivas; y el tercer componente implica una activación del organismo, como respuesta ante la amenaza.

Estableciendo, consecuentemente, tres procesos básicos: la valoración primaria o percepción que la persona hace de la situación, sus características y sus demandas; la

valoración secundaria, referida a la evaluación que la persona hace de sus capacidades personales para responder eficazmente a las demandas de la situación y resolver el problema; y el afrontamiento, que es el conjunto de esfuerzos conductuales y cognitivos que la persona pone en marcha para manejar los eventos que son percibidos como estresantes con el objetivo de manejar o neutralizar la situación estresante, o por lo menos, para reducir de algún modo las cualidades adversas de tal situación (Barraza, 2006).

Por lo tanto, Lazarus & Folkman (1986), sostienen que las creencias existenciales y aquellas que se refieren al control personal serían las más relevantes en la explicación del estrés. Las evaluaciones del control de las situaciones son el grado en el que un individuo cree que puede determinar o modificar las reacciones con su entorno; y estas serían resultado de la valoración de las demandas de la situación, de los recursos propios, de las alternativas de afrontamiento y de la capacidad de aplicarlas, este conjunto de respuestas pueden ser clasificadas como las centradas en el problema (intentar manejar o solucionar la situación causante del estrés) y las centradas en la emoción (intentar regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia del estrés).

## 1.2 ESTRÉS ACADÉMICO UNIVERSITARIO

La respuesta al estrés en humanos ha sido ampliamente estudiada en diferentes contextos, especialmente en el ámbito clínico y de la salud. En el caso de que los estresores y respuestas pertenezcan al mundo educativo se habla de estrés académico.

A diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés, en el ámbito educativo no se le ha prestado la atención suficiente para esclarecer con precisión los mecanismos que operan en esta respuesta, por su efecto pernicioso que puede operar en dichos procesos cognitivos y motivacionales-afectivos. (De la fuente et al, 2014)

Muñoz (2004) señala que escasea la investigación que aborde de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre la salud, el



bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes, y especialmente de los universitarios.

Martín (2007) indica que quizás sea la población universitaria una de las menos estudiadas en cuanto al estrés, con la salvedad de los estudios que se ocupan del estrés académico relacionado con la evaluación. Sin embargo puede asumirse que los estudiantes en la universidad sufren estrés que se puede calificar como académico.

Teniendo en cuenta la conceptualización actual del estrés y considerando los centros educativos como organizaciones sociales, podríamos tomar como definición de estrés académico en el contexto universitario la propuesta por León y Muñoz (1992) que lo considera el impacto que puede producir en el estudiante su mismo entorno organizacional: la Universidad, planteando que resulta razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provoquen estrés, y que dicho estrés repercute negativamente en la salud, el bienestar emocional y el propio rendimiento académico de los estudiantes. (Muñoz, 2004)

Este estrés puede guardar relación con aspectos puramente académicos, como los exámenes y frecuentes evaluaciones, con la presión de los trabajos y tareas diarias, con las dificultades económicas que impactan en la calidad del estudio, con dificultades familiares o de otra índole que puede sufrir el estudiante dificultándole alcanzar el éxito (Martín, 2007). También pueden los estudiantes manifestar otros tipos de estrés como emocional, psicofisiológico o conductual. (Maldonado, Trianes, Cortés, Moreno y Escobar, 2009)

Son muchos los diversos trabajos que se han llevado a cabo, con los cuales se ha demostrado que los estudios universitarios son el punto culminante del estrés académico. Este nivel educativo requiere un incremento en las cargas de trabajo, secundado con la particularidad de que coincide con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios. (Belhumeur, Barrientos & Retana-Salazar, 2016) Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual. La universidad introduce efectos potencialmente provocadores de estrés, de ellos, sin duda algunos de los más relevantes, son la competitividad, el



mercado laboral, exigencias académicas, exceso de responsabilidad, constantes evaluaciones, exposiciones y realización de trabajos, así como presiones familiares, económicas y sociales que, sin darse cuenta provocan un grado de estrés importante el cual se manifiesta generalmente como resultado de las frustraciones originadas por necesidades insatisfechas. (Benavente, Callata & Quispe, 2010)

Barraza (2008) ilustra el estrés académico con el siguiente flujo de hechos, dónde el alumno se ve sometido en contextos educativos a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores, provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante); este se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento. Reconociendo tres componentes sistémico-procesuales, los estímulos estresores académicos, los síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y las estrategias de afrontamiento.

Muñoz (2004) distingue cuatro grupos de variables relevantes para explicar el estrés académico: los estresores académicos, el estrés académico experimentado por el estudiante, los efectos y consecuencias del estrés académico y las variables moduladoras o moderadoras.

### 1.2.1 LOS ESTRESORES ACADÉMICOS

Cualquier persona se ha enfrentado alguna vez a una situación con potencial para generar estrés. Sin embargo, actualmente sabemos que las situaciones son estresantes de forma potencial, y depende en gran medida de la forma en qué se perciban, más que en la intensidad de los estímulos estresantes, por lo que la forma de hacer frente del sujeto es más definitoria que la propia del impacto de los estímulos estresantes. (Fernández, 2009) Sin embargo, ciertas situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje como el ingreso y el egreso de un alumno de una institución educativa suele ser una experiencia de aprendizaje que va acompañada regularmente de estrés académico, por lo que dichos aspectos se pueden considerar estresores independientemente de la percepción subjetiva del estudiante. (Barraza, 2008)

La incorporación a la universidad constituye una experiencia estresante que implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio, y en muchos casos, también en la esfera personal, factores que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica. (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad, 2011)

Una interesante línea de investigación en este ámbito ha focalizado su interés en el análisis de la capacidad de ajuste de los estudiantes a la universidad. Dicho proceso de ajuste puede llevar consigo estrés, implicando para unos una experiencia emocional desadaptativa y para otros un momento excitante de cambio y desarrollo personal. (Extremera, et al., 2005)

La finalización de la titulación y marcha de la institución educativa está ligada a lo que Misra & McKean (2000) consideran unos de los estresores académicos fundamentales: todo aquello relacionado con su rendimiento académico (el demasiado trabajo para casa sujeto a evaluación, los exámenes y estudiar para superarlos, y las notas finales), puede afectar profundamente a las oportunidades de acceso a opciones formativas u ocupacionales futuras, adquiriendo con ello una elevada importancia y el consiguiente potencial inductor de altos niveles de estrés psicológico.

La vida universitaria es un contexto importante de estrés donde los estudiantes se enfrentan a muchos cambios y desafíos diferentes que pueden crear vulnerabilidad y afectar a su adaptación y éxito académico. (De la Fuente et al, 2014) Así, además de los retos vinculados con la transición de la adolescencia a la primera adultez (lucha por mayor independencia, dar forma a su identidad personal y profesional, avanzar en búsqueda de significado para sus vidas) se tienen que adaptar a nuevas estructuras y a una cultura con unas demandas académicas y sociales muy diferentes a lo que estaban acostumbrados. Tienen que hacer frente a un conjunto de factores de muy diverso tipo: intrapersonales (cambios en los hábitos de sueño, y comida, nuevas responsabilidades), interpersonales (actividades sociales, relaciones románticas y sus conflictos), académicos (exámenes, sobrecargas de clases, estudio, prácticas) y ambientales (instalaciones de la universidad, problemas con el uso las Tecnologías de la información y la comunicación, etc). (González & Artuch, 2014)



Muñoz (2004) argumenta que una revisión de la literatura acerca del estudio de las principales circunstancias académicas generadoras de estrés entre los universitarios llevaría a diferenciar cuatro grandes grupos de estresores académicos: los relativos a la evaluación, los relacionados con la sobrecarga de trabajo, otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las relaciones profesor-alumno y otros aspectos de índole organizacional (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, solapamiento de programas, poca participación del alumnado en la gestión y toma de decisiones, etc.) y los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.

A partir de la revisión de las investigaciones realizadas sobre las fuentes generadoras de estrés académico y la intensidad con la que las perciben los estudiantes Arribas (2013), considera que las demandas académicas percibidas con mayor frecuencia como estresores por los estudiantes son: la sobrecarga de tareas académicas, la falta de tiempo para realizar el trabajo académico, los exámenes y evaluaciones de los profesores y la realización de trabajos obligatorios.

Analizando estos resultados, Arribas(2013) especifica 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. Por tanto, es procedente contemplar el estrés académico como aquel que se genera a partir de las demandas propias del contexto académico (englobados en el grupo de los denominados estresores académicos, una de las variables relevantes que explican el estrés académico), sin que intervengan de forma significativa aspectos externos a la vida académica (economía, familia, pareja, etc.). Razonablemente, las repercusiones que tiene el estrés en el bienestar psicológico de los estudiantes y en el rendimiento académico plantean la necesidad de controlar la intensidad con que se perciben las principales estresores académicos mediante la programación de





intervenciones que permitan dotar a los estudiantes de las habilidades y estrategias orientadas a este fin.

### 1.2.2 LAS RESPUESTAS AL ESTRÉS

Durante las últimas décadas, la investigación ha mostrado el impacto negativo del estrés en la etapa estudiantil, lo que ha suscitado un interés creciente de las instituciones educativas por el desarrollo de modelos teóricos y estrategias de evaluación del estrés académico para su estudio y prevención.

Los efectos y consecuencias del estrés académico se suelen clasificar según los indicadores de estrés, en físicos, psicológicos y comportamentales, o a través de los diferentes niveles de desarrollo del estrés académico, nivel cognitivo, fisiológico y motivacional-afectivo.

#### *Indicadores de estrés académico*

Existen tres tipos de indicadores de estrés, los físicos, los psicológicos y comportamentales:

Entre los físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia o mayor necesidad de dormir. (Barraza, 2008)

Entre ellos, destacan las respuestas fisiológicas de estrés, existiendo un incremento en la frecuencia, intensidad y duración en las respuestas en múltiples sistemas fisiológicos, tanto durante el estudio, como respecto a las situaciones propias de examen. Entre las respuestas fisiológicas de estrés destacan alteraciones de los niveles de cortisol y DHEA. (Maldonado et al., 2009)

Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria. (Trianes, 2002)



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

A nivel cognoscitivo, el estudiante experimenta un incremento en la frecuencia, intensidad y duración de pensamientos interferentes de carácter negativo, anticipatorios de fracaso, preocupación o con carácter auto-inductor de incapacidad para la tarea a realizar, en muchos casos de carácter automático y recurrente. (Romero et al., 2014)

El nivel de respuesta resultante de la relación entre las emociones positivas frente a las negativas es muy importante puesto que resume el estado motivacional-afectivo del estudiante: en su vertiente positiva, este tendría un estado de compromiso (engagement académico) con la tarea de preparación y estudio, está implicado con la tarea y el estrés negativo no le afecta. Es decir, se encontraría en un nivel positivo de estrés, al traducir las demandas en un reto con grandes expectativas de éxito y energía para trabajar. En su vertiente negativa, tendría un estado de agotamiento o cansancio emocional (Burnout) que le impediría realizar sus tareas de manera óptima, con el consiguiente nivel de desmotivación por la tarea de estudio, refiriendo agotamiento o falta de fuerzas para afrontar las demandas. (Arsenio y Loria, 2014)

Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y/o drogas y desgana para realizar las labores escolares. (Alfonso, Calcines, Monteagudo & Nieves, 2015)

Se ha encontrado que el estrés está asociado a sintomatología de naturaleza internalizada, como ansiedad, depresión y baja autoestima, y a sintomatología externalizada, como conductas de hostilidad hacia el entorno escolar y dificultades en las relaciones interpersonales. (Escobar, Trianes, Fernández-Baena & Miranda, 2009) Igualmente, se ha constatado que aquellos estudiantes que presentan estrés informan de un menor grado de satisfacción vital, y por supuesto, hacia sus estudios.

### 1.2.3 LAS VARIABLES MODULADORAS O MODERADORAS

Desde que en el año 2000 Lazarus, plantea el estrés como un fenómeno de interacción a partir de la relación única que cada individuo mantiene con el ambiente, el cual

reacciona según sus creencias, sus metas, y los recursos personales de que dispone, obtenidos a través de la interacción social y la experiencia, adquieren valor las variables moderadoras como recursos que evitan los posibles efectos perniciosos que los desajustes del contexto podría llegar a ocasionar.

Teniendo en cuenta que dicha interacción se produce entre las variables que se hallan en el entorno inmediato y las que se encuentran en el interior de la persona, pero por encima de esta interacción se encuentran los significados que elabora el sujeto a partir de estas relaciones, (Arribas 2013), cabe la posibilidad de que dicho proceso de ajuste pueda llevar consigo estrés, implicando para unos una experiencia emocional desadaptativa y para otros un momento excitante de cambio y desarrollo personal debido al afrontamiento positivo de la situación. (Extremera et al., 2005)

El hecho de que no todos los estudiantes se vean afectados de igual manera por los estresores es expresión de la variabilidad natural de la respuesta individual que tiene que ver con determinados mecanismos de vulnerabilidad o resultado del proceso de afrontamiento que permite al individuo mantener su equilibrio y mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuesto a una dosis de adversidad significativa. En este sentido, el estudio de los factores socioeducativos y sociodemográficos que protegen a los estudiantes de las consecuencias negativas del proceso enseñanza aprendizaje es importante ya que nos ayuda a comprender los mecanismos mediante los cuales estos sucesos generan problemas adaptativos. (Enríquez, 2011)

Siguiendo esta línea, Martín (2007) indica que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, que pueden actuar como protectores. Los factores protectores han sido definidos en función de ciertas características personales y ambientales, o, más precisamente, de la percepción que tiene el individuo de ellos moderando los efectos del estrés y aumentando su resistencia.

Según Enriquez (2011), hay evidencia de que las diferencias individuales en el procesamiento y capacidad para regular las emociones predicen el éxito y la adaptación de la persona a su medio en distintos ámbitos de su vida como el educativo, donde el engagement podría ser un recurso personal que facilitaría un



mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno académico.

Así mismo, una experiencia de cambios desadaptativos del estudiante y la consiguiente percepción de estrés puede dar lugar a un proceso de desinterés psicológico y afectaría generalmente la autoestima de un estudiante que se desconecta de su compromiso escolar. Además, se identifican diversos factores a tener en cuenta en este proceso como son los acontecimientos vitales, las características del ambiente social y determinadas variables personales que, en distinta medida, actúan como estresores o amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre la salud y bienestar personal, afectando de forma negativa a los estudiantes universitarios en su quehacer académico (Martín, 2007)

Entre los diferentes factores implicados en el estrés académico cabe incluir a los moderadores biológicos (edad, género...), psicosociales (estrategias de afrontamiento, apoyo social...) psicosocioeducativos (autoconcepto académico, tipo de estudios, curso...) y socioeconómicos (lugar de residencia, disfrute de becas...). Dichas variables moduladoras inciden en todo el proceso del estrés, desde la aparición de los factores causales, hasta las propias consecuencias, por lo que unas y otras pueden contribuir a que se afronte el estresor con mayores probabilidades de éxito. (Labrador, 1995)



## CAPÍTULO 2: EL ENGAGEMENT ACADÉMICO

En los debates actuales desde instancias políticas, económicas, sociales, educativas y de investigación sobre las competencias claves para el siglo XXI conocidas como 21s Century skills, son constantes las referencias a la necesidad de potenciar en los alumnos un conjunto de variables de carácter disposicional que se recogen bajo la rúbrica de “factores no cognitivos”, fortalezas de carácter, aprendizaje socioemocional..., es decir, competencias motivacionales. (Torres & Artuch, 2014)

Con el término factores no cognitivos o motivacional-afectivos los expertos se refieren a un conjunto de actitudes, conductas, estrategias, valores, creencias, rasgos de personalidad que favorecen el éxito en la universidad y en el mundo del trabajo, y abarcan una miscelánea de aspectos diversos no fácilmente diferenciables, tales como motivación, perseverancia, optimismo, autocontrol, tenacidad, diligencia, resiliencia, fuerza de voluntad...entre las que destaca el engagement, como término que engloba la implicación del estudiantado hacia sus estudios. (Enríquez, 2011)

A pesar de que tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. Sin embargo, esta creencia ha llevado a que se haya priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al ámbito privado y eran completamente independientes. Actualmente, la postura racionalista extrema que consideraba a la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas ha quedado relegada y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual, lo que ha contribuido a que la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) haya prosperado significativamente en los últimos años. (Enríquez, 2011)



Es tal la importancia que ha adquirido esta cuestión en el ámbito científico-laboral, que ha repercutido en la necesidad de reformar la educación para dar respuesta a las necesidades sociales y económicas de los estudiantes y de la sociedad del siglo XXI, debido a que este siglo demanda nuevas habilidades que capaciten a los nuevos ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, tanto en el ámbito profesional como en su tiempo de ocio, concibiendo una aproximación a la educación economicista de acuerdo con su principal meta: preparar trabajadores para economías del conocimiento altamente cualificado.

Por lo tanto, el EEES comprende una perspectiva bien diferente a lo que venía desarrollándose hasta el momento, amparando una enseñanza de habilidades como el pensamiento crítico o aprender a aprender, en contraste con las hard skills, las habilidades cognitivas que se solían medir convencionalmente en los test cognitivos o pruebas de rendimiento académico tradicionales. Actualmente, se reconoce la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social del estudiante. Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva del rendimiento académico de los estudiantes mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales. (Pérez & Castejón, 2007)

Las maneras en que las emociones afectan a los estudiantes pueden ser múltiples y variadas, de manera positiva o negativa, pueden impulsar la motivación para mejorar su desempeño académico y ser personas proactivas, asertivas y dinámicas o de lo contrario, alejarlos del propósito educativo y en su extremo perder el sentido de vida. El nivel de respuesta resultante de la relación entre las emociones positivas frente a las negativas es muy importante puesto que resume el estado motivacional-afectivo del estudiante: en su vertiente positiva, este tendría un estado de compromiso (engagement académico) con la tarea de preparación y estudio, está implicado con la tarea y el estrés negativo no le afecta. Es decir, se encontraría en un nivel positivo de estrés, al traducir las demandas en un reto con grandes expectativas de éxito y energía para trabajar. En su vertiente negativa, tendría un estado de agotamiento o cansancio

emocional (Burnout) que le impediría realizar sus tareas de manera óptima, con el consiguiente nivel de desmotivación por la tarea de estudio, refiriendo agotamiento o falta de fuerzas para afrontar las demandas. (Arsenio y Loria, 2014)

Estas emociones juegan un papel importante y trascendental en la vida estudiantil, la manera de cómo interactúan en la realidad del individuo, en su vida cotidiana, estando presentes de manera diversa en cada experiencia vital y de manera particular en su entorno educativo, pudiendo hacer del estudiante una persona con un alto grado de bienestar y éxito en su perspectiva socioemocional y en un futuro próximo en su actividad profesional, o a su vez una persona con un grado alto de desadaptación. (Enríquez, 2011)

Consecuentemente, se convierte en uno de los mayores retos de la Educación en la actualidad, garantizar el bienestar psicológico de los estudiantes, dónde la motivación y el compromiso del alumnado surgen como una aspiración y una necesidad en la formación, asegurando que el aprendizaje del alumnado se produzca en las mejores condiciones posibles. (Parra, 2011)

En definitiva, el engagement académico constituye un indicador de la motivación y compromiso intrínseco por la actividad que se desarrolla, en este caso el estudio, y hace referencia a la sensación de bienestar que presentan los alumnos ante un determinado desafío académico. Dicho concepto, tiene sus orígenes en su opuesto conceptual, el burnout, surgiendo como una tendencia positivista de ese término y en contraposición a él, al producirse un giro en el marco de interés por los aspectos positivos de la experiencia laboral, al contrario de lo que se venía haciendo hasta el momento, donde se focalizaba la investigación en aquellos aspectos negativos que sufrían los trabajadores a raíz del desempeño laboral. (Martínez y Salanova, 2003).

Asimismo, haremos referencia al término burnout para mejor entendimiento del engagement.

## 2.1 SU OPUESTO CONCEPTUAL: EL BURNOUT

El burnout, cuya traducción al castellano resulta complicada ya que en la actualidad no se ha encontrado un término que abarque la total idiosincrasia del concepto, se

conoce como síndrome de estar quemado o vinculación psicológica con el trabajo (Salanova y Llorens, 2008), refiriéndose en términos clínicos a un estado avanzado de desgaste profesional o cansancio emocional.

El término tiene su origen como fenómeno psicológico en Estados Unidos en la década de los setenta para dar una explicación al proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicios, tales como profesionales de la salud, personal de educación o trabajadores sociales, los cuales experimentan un estado de estrés crónico producido por el contacto con los clientes, que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional de las personas y su trabajo, caracterizándose por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja a través de actitudes de despersonalización/cinismo, y hacia el propio profesional, como falta de realización personal en el trabajo. Sin embargo actualmente se ha verificado una ampliación del concepto a todas las profesiones en general, tras la publicación en 1997 del libro *The Truth About Burnout* por Maslach & Leiter en el que proponen una reconceptualización del síndrome de burnout como una “crisis general” en la relación de la persona con su trabajo debido a la comprobación de que la estructura tridimensional del burnout se mantiene estable en profesiones de cualquier ámbito laboral. (Martínez & Marques, 2005)

El primero en definirlo fue Freudenberger (1974) que se refirió al burnout como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios. Más recientemente, Schaufeli y Bakker (2004), lo han definido como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en individuos “normales” que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de *distrés*, un sentimiento de reducida competencia, poca motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo.

Desde entonces, su definición conceptual ha evolucionado en el tiempo de forma que, a pesar de las diversas definiciones, actualmente existe acuerdo en la aceptación de que el Burnout es un síndrome tridimensional que incluye agotamiento emocional (desgaste y agotamiento de los recursos emocionales), despersonalización o cinismo



(actitud fría de desarraigo y pérdida de la capacidad de contacto) y pérdida de realización personal (falta de competencia y eficacia profesional) tal y como definieron Maslach y Jackson (1986).

El agotamiento emocional, considerado lo más próximo a una variable de estrés, hace sentir a la persona emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación, no logrando adaptarse a los eventos de estrés produciendo desgaste y agotamiento de los recursos emocionales.

La despersonalización-cinismo se refiere a la respuesta impersonal hacia los beneficiarios del servicio y a la adopción de actitudes negativas, frías, distanciadas de desvalorización y pérdida de interés hacia la actividad que se realiza.

Y, la falta de realización personal corresponde con la aparición de sentimientos negativos de inadecuación, falta de competencia y eficacia profesional, disminución de las expectativas personales que implica una autoevaluación negativa donde se puede desarrollar rechazo a sí mismo y hacia los logros personales así como sentimientos de fracaso y baja autoestima.

El burnout se considera una respuesta al estrés laboral crónico, pero se diferencia del estrés en que este aparece, en cierta medida, para movilizar la persona a resolver un problema y puede producir tanto efectos negativos como positivos, mientras que el burnout, solo da lugar a efectos negativos de agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de realización personal en el trabajo (Silvana, 2008). Aunque está claro que el burnout como consecuencia de estrés tiene implicaciones negativas para la salud, los investigadores no han podido darle el estatus de cuadro clínico (Caballero, Hederich & Palacio, 2010), a pesar de ello, en ciertos países como en España, está considerado una enfermedad laboral. (Gil-Montes, 2001)

En relación a esto, Garcés de los Fallos (1995), establece que la sobrecarga laboral puede ser equiparada a la sobrecarga académica debido a que los estresores del mundo laboral también están presentes en el contexto académico y hacen que los estudiantes universitarios, al igual que cualquier profesional, se encuentren con



presiones y sobrecargas propias de la labor académica, que pueden desencadenar problemáticas como el burnout.

En los siguientes años se va ampliando la población afectada por el síndrome, hasta llegar a considerar al alumnado en sus procesos académicos, empezando a considerar desde entonces el propiamente dicho, síndrome de burnout académico (Caballero et al., 2010)

Con respecto al ámbito educativo, ha sido muy recientemente cuando el burnout ha comenzado a estudiarse en ámbitos no profesionales. La operatividad del burnout académico ha sido posible tras la adecuación de instrumentos de medida y estandarización del Maslach Burnout Inventory-Student Survey. (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002)

El alumnado con altos niveles de burnout, se siente agotado en relación a las exigencias que las actividades académicas les plantea, al tiempo que se perciben como ineficaces frente al estudio, desarrollando una actitud cínica y distante frente al mismo. Mayores niveles de agotamiento emocional, tienen peores expectativas de éxito, así como menor desarrollo profesional, del mismo modo aquellos estudiantes universitarios que puntúan más alto en cinismo, presentan mayor tendencia al abandono de los estudios. (Martínez & Salanova, 2003)

El estudio tradicional del *Burnout* ha seguido en el tiempo dos líneas investigativas: la primera, descrita por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson en 1996 que inicialmente investigaron el concepto en personal de servicios y posteriormente su extrapolación a otras ocupaciones no relacionadas con las “profesiones que trabajan con personas” y una segunda línea de investigación, en consonancia con el auge de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que se relaciona con la investigación de su opuesto teórico o *Engagement*. (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001)

En este contexto de la perspectiva de la psicología positiva, este constructo que tiene sus orígenes en su opuesto conceptual, el *Burnout*, ha sido definido por primera vez en la primera década de este siglo, existiendo escasa pero no irrelevante

información que da sustento sólido sobre su conceptualización y relevantes relaciones con el desempeño académico (Parra, 2010). Hace referencia a la sensación de bienestar que presentan los alumnos ante un determinado desafío académico y describe como un estado mental positivo y de plenitud en el trabajo que se compone de tres rasgos: vigor, dedicación y absorción. (Schaufeli et al., 2002)

## 2.2 DIMENSIONES DEL ENGAGEMENT

El *vigor* se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental para desempeñar una labor específica, de la buena voluntad de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en la labor que se lleva a cabo frente a los conflictos que se puedan presentar.

La *dedicación* hace referencia a niveles elevados de implicación significación y fuerte participación en el trabajo, acompañado por sentimientos de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con la tarea que uno realiza.

Finalmente, la *absorción* se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz durante el desempeño de la actividad laboral, es un estado agradable de total inmersión en el trabajo en el cual es incapaz de separarse aunque pase mucho tiempo. Es un estado de experiencia óptima caracterizado por la atención focalizada, claridad mental, control sobre el ambiente, pérdida de auto-consciencia, distorsión del tiempo y disfrute en la tarea.

Por lo tanto, el engagement se caracteriza por energía, implicación y eficacia, que son los opuestos directos de los tres rasgos que determinan el burnout, agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional. Ambos términos son polos opuestos de un continuo bienestar en el trabajo, en el que el burnout representa el polo negativo y el engagement el positivo. Sus dimensiones se relacionan negativamente, hasta el punto de que algunos autores consideran al burnout como una erosión del engagement, donde la energía se tornaría en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineffectividad. (Benevides, Fraiz de Camargo & Porto-Martíns, 2009)



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Parecería razonable pues asumir que las dimensiones del engagement cubren algunas dimensiones básicas de la motivación intrínseca que se relaciona con la persistencia en la consecución de metas con altos niveles de energía y sentimientos de entusiasmo, satisfacción y orgullo por la actividad que se realiza. (Bresó, Llorens & Martínez, 2003)

El nuevo enfoque que examina las experiencias positivas de los trabajadores y las condiciones favorecedoras de bienestar, se refiere al engagement como un estado motivador positivo, un estado afectivo-cognitivo persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular, más que a un estado específico o momentáneo. (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005)

### 2.3 ENGAGEMENT ACADÉMICO UNIVERSITARIO

Aunque inicialmente surgen como conceptos relacionados con el mundo laboral, la literatura empieza a considerar ambos estados (Bournout y Engagement) como características de otros ambientes no laborales, dejando al descubierto para la comunidad científica que grupos como los estudiantes también están expuestos a vivir en sus estudios sensaciones negativas y positivas que los hace estar más o menos comprometidos con sus labores académicas, y es en este supuesto en el que este estado de compromiso es experimentado por los estudiantes cuando Schaufeli et al., (2002) denominan los conceptos de “Bournout académico” y “Engagement académico”, respectivamente.

Ambos conceptos son valorados actualmente por versiones para estudiantes del MBI y la UWES: la escala de Bournout Académico o Maslach *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI SS) y la escala de Engagement académico o Utrecht *Work Engagement Scale* (UWES-S), traducidas al ámbito académico cambiando los conceptos laborales por otros que hacen referencia a los estudios.

La investigación sobre el engagement académico no es muy extensa, y mucho menos la relacionada con el ámbito universitario, dada la novedad relativa del concepto. No obstante, los resultados muestran la influencia positiva del engagement en el funcionamiento académico. Considerando burnout y engagement conjuntamente, los

estudiantes que mejor desempeño real obtienen y los que mejores expectativas de éxito poseen son los que se consideran más eficaces, se muestran más vigorosos y menos agotados (Martínez & Salanova, 2003) Por otra parte, Enríquez (2011) ha observado cómo la inteligencia emocional y engagement previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta y promueve el rendimiento académico, relacionándose positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico y control del estrés.

El estudio del engagement en el ámbito universitario, muestra una leve relación con el estrés y el rendimiento académico, así como una baja asociación con variables socioeducativas o sociodemográficas. (Soto, 2011)



## CAPÍTULO 3: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ante el periodo de cambio educativo en la Educación Superior Española, de adaptación al nuevo sistema del EEES, en el que se está impulsando un importante movimiento de renovación pedagógica poniendo en marcha nuevas metodologías, resulta de interés investigar acerca del rendimiento académico (RA) de los estudiantes en el nuevo contexto del EEES, debido al hecho plenamente asumido por los responsables universitarios y sociedad en general de que, el rendimiento académico constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. (Tomás-Miquel, Expósito-Langa & Sempere-Castelló, 2014)

El rendimiento académico es una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985). Indica la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas durante un ciclo académico determinado. (Latiesa ,1992)

Se trata de un concepto complicado y por ello no está consensuado qué se entiende cómo tal. La única coincidencia es que se trata de un ente multifactorial de difícil medida, relativo y contextual, del que es difícil aportar un criterio que lo defina aceptado por todos, (González-López, 2004), por ser un término complejo e interpretado de distintas maneras según el significado que tiene para las diferentes audiencias implicadas.

Salanova et al. (2005) declaran que el rendimiento académico se refiere a las capacidades del individuo para estructurar y establecer sus prioridades, las cuales le



faciliten obtener su máximo logro, evidenciándola como la habilidad del ser humano para alcanzar sus metas”.

Se considera la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinada por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos. (Morales, 1999) La literatura ha puesto de manifiesto que el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. (Garbanzo, 2007)

Se define como la nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario cursado. (Tejedor, 1998) Se expresa en una calificación cuantitativa y cualitativa, una nota que si es consistente y válida, será reflejo de un determinado aprendizaje y del logro de unos objetivos preestablecidos (Pita y Corengia, 2005) que dependen no sólo de las aptitudes intelectuales, sino de una serie de factores interrelacionados, tanto internos como externos al estudiante.

Por sus características, hay consenso en la comunidad de especialistas de lo difícil que resulta identificar el rendimiento académico en la educación superior, debido a que es problemático y confuso identificar el rendimiento académico con las notas, debiendo diferenciar entre el rendimiento académico inmediato –refiriéndose a las notas–, y el mediato –refiriéndose a los logros personales y profesionales. (Garbanzo, 2007)

Artunduaga (2008), indica que los factores que inciden en el RA pueden estar relacionados con variables personales del estudiante, como las demográficas (edad, sexo, experiencia laboral, etc.), las cognoscitivas (aptitudes, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades, etc.) y las actitudinales (interés, autoconcepto, habilidades sociales, etc.), y con variables contextuales como las pedagógicas (entre otras, actitud, formación, experiencia y personalidad del profesor, tamaño del grupo, clima de la clase, etc.), institucionales (tipo y tamaño del centro y políticas educativas),





de entorno social, familiar y cultural (por ejemplo, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar, integración social del estudiante, etc.), entre las más destacables.

Numerosos estudios obtienen diversas conclusiones dependiendo del contexto o titulaciones analizadas, debido a la variedad de requerimientos en cuanto a capacidades que exige cada estudio, a excepción de factores como el rendimiento previo del alumno o las horas de dedicación al estudio que resultan significativas independientemente del contexto analizado. (Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2010) Sin embargo, Garbanzo (2007) afirma que las observaciones sobre la influencia de los sistemas educativos en el rendimiento académico suelen ser arriesgadas. Se critica por la falta de adecuación contextual de los diferentes estudios, argumentando que el rendimiento no solo tiene efectos diferenciales según un contexto determinado, sino que hay que tomar en cuenta los criterios de evaluación con que se presentan los estudios, ya que su metodología condiciona los resultados. De ahí la dificultad de realizar generalizaciones en torno a un tema tan complejo en contextos disímiles.

Siguiendo esta línea, los factores que destacan con mayor influencia sobre el RA de estudiantes de grado, son el nivel de organización personal y el grado de atención en clase, y atribuye sus resultados a los métodos de evaluación continua del alumno, el control de asistencia a clase de forma regular y la implicación del alumno durante todo el proceso de aprendizaje debido a que los grados están involucrando nuevas formas de evaluar en base a competencias y no en procesos memorísticos puntuales en ciertas épocas del curso académico, por lo que es de resaltar, cómo variables vinculadas a una mayor participación y actividad durante el proceso de aprendizaje, sí son buenas discriminantes del rendimiento académico obtenido. Este resultado se ve reforzado a su vez con las variables finales incorporadas en la función discriminante y que están asociadas a la personalidad del alumno. De esta forma, los estudiantes activos y con iniciativa, junto a la capacidad de ser constantes, se integran mucho mejor en estas nuevas metodologías de trabajo. (Tomás- Miquel et al., 2014)

Esto se debe a que, aunque los factores de diversos ámbitos como el personal, el institucional o del contexto donde se desarrolla el proceso educativo y el propio proceso académico de enseñanza y aprendizaje, así como las múltiples interacciones

que se pueden producir entre ellos, determinan en gran medida los resultados académicos de los estudiantes universitarios así como la calidad de su aprendizaje, sin embargo, la mayoría de las investigaciones orientadas a determinar el éxito o el fracaso en los estudios reducen el concepto de rendimiento a los resultados inmediatos, es decir, a la certificación académica o calificaciones obtenidas en exámenes o pruebas. (Tejedor & García-Varcárcel, 2007)

Para que los estudios de rendimiento académico sean útiles, es importante identificarlos asociados al éxito o al fracaso del estudiantado; es decir, los niveles de influencia entre las variables a considerar, para determinar factores causales y mediaciones que determinan las relaciones entre las distintas categorías de variables personales, sociales e institucionales. Estas variables, además de ofrecer información de carácter estructural y objetivo, toman en cuenta la percepción del estudiante respecto de factores asociados al rendimiento académico y a su posible impacto en los resultados académicos. (Garbanzo, 2007)

### 3.1 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La infinidad de aspectos que afectan el desempeño académico de los estudiantes que ingresan en una institución de nivel superior, probablemente, incluye no solo influencias externas como el entorno familiar, las amistades, las características socio-demográficas, entre otras, sino que también juega un papel fundamental la salud mental del propio estudiante. (Armenta, Pacheco & Pineda, 2008)

Los factores o determinantes que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, son complejos en identificar, dado que se encuentran fuertemente entrelazados; dificultando su delimitación que atribuya efectos claramente inapreciables para ellos. De acuerdo a los hallazgos encontrados algunos autores muestran la gran influencia de determinantes sociodemográficos en estudiantes, tales como el área geográfica de la que provienen o el nivel socioeconómico. (Tejedor et al., 2007)



De acuerdo al análisis de la conceptualización del rendimiento académico se puede decir que es la unión de factores endógenos y exógenos del estudiante, el cual genera éxito o fracaso académico, valor agregado a la calidad y gestión de las instituciones de educación superior. Es importante resaltar los factores que caracterizan el rendimiento académico al considerarse influyente en la calidad de vida de los estudiantes, ya que el logro académico está dado por los múltiples elementos que construyen el rendimiento como valor agregado al desempeño del individuo. (Brito-Jiménez & Palacio-Sañudo, 2016)

Garbanzo (2007) se refiere al rendimiento académico per sé, como multicausal, mencionando que intervienen componentes externos como internos al individuo, los cuales pueden ser de orden social, cognitivo y emocional. A su vez se clasifican en tres categorías: determinantes personales, sociales e institucionales; presentando cada uno de ellos subcategorías o indicadores.

Tejedor et al. (2007) indica que las investigaciones dirigidas al estudio de los factores que inciden en el rendimiento académico del alumnado universitario son numerosas e incorporan una amplia variedad de posibles determinantes. Desde los factores de carácter personal (género, edad, situación socio-familiar, aptitudes intelectuales, etc.), pasando por los factores académicos (estudios realizados, rendimientos previos,...) hasta los determinantes de tipo pedagógico (metodologías educativas, sistemas de evaluación,...).

### 3.1.1 DETERMINANTES PERSONALES

Los Determinantes personales como las creencias de autoeficacia académica positiva, se asocian con resultados de éxito académico, así como la motivación académica intrínseca o engagement influyen positivamente en el funcionamiento personal y social en el contexto académico, ofreciendo al individuo herramientas automotivadoras que le movilizan a hacer el esfuerzo que exige la búsqueda de las metas y la persistencia para alcanzar lo que se desea lograr, debido a que los estudiantes con mayor RA muestran menos burnout y más autoeficacia, satisfacción y felicidad. Además, el rendimiento académico previo influye sobre el autoconcepto



académico y esta relación, a su vez, repercute en los resultados académicos actuales (Salanova et al, 2005)

Entre los factores causales, la asistencia a clases está asociada a mayor motivación y cuanto mayor asistencia, mejor calificación. Aquellos estudiantes que asisten a clases regularmente siempre o casi siempre tienen un promedio más alto que aquellos estudiantes que no lo hacen de forma regular. (Montero y Villalobos, 2004)

Varios autores demuestran que la motivación intrínseca por el estudio, ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento. Existe cierta relación entre alguna de las dimensiones del engagement y el rendimiento académico, específicamente, el alumnado que menor rendimiento académico presenta, es también el que muestra menores sentimientos de vigor. (Manzano, 2004) Únicamente el vigor y la dedicación se han mostrado como predictoras de las expectativas de éxito y la tendencia al abandono. (Martínez & Salanova, 2003)

Existen otros factores psicológicos o emocionales que influyen en el RA, como la ansiedad o depresión, manifestados como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse y apatía. El estrés es uno de los factores que afecta al desempeño académico de los estudiantes, debido a que las experiencias estresantes pueden tener un impacto negativo en ciertas funciones cerebrales y deterioro en las capacidades de aprendizaje y de memoria. (Martín, 2007)

La edad del estudiante es otro de los determinantes personales, ya que cuanto más jóvenes, el nivel de desempeño es mejor y entre los más adultos, menor nivel de desempeño presentan. (Garbanzo, 2007)

### 3.1.2 DETERMINANTES FAMILIARES

Determinantes Familiares como el intercambio verbal entre la madre y los hijos, las expectativas familiares acerca del desempeño académico, las relaciones positivas entre padres e hijos, las creencias de los padres acerca de sus hijos así como las atribuciones que hacen al comportamiento de los mismos y las estrategias de control y disciplina son cinco procesos que vinculan fuertemente a la familia y al desempeño académico. Autores como Brunner & Elacqua (2003), consideran las variables relativas al entorno

familiar las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, por encima incluso de las escolares.

El apoyo familiar representa para los estudiantes universitarios uno de los factores que permite conseguir los objetivos académicos, ya que la mayoría de los estudiantes están muy de acuerdo en que su familia los apoya para culminar con éxito la carrera, su familia confía en su futuro como profesionales y consideran que su familia está de acuerdo que obtendrá buenos resultados académicos durante su carrera. (Brito-Jiménez et al., 2016)

Especialmente, cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores, en particular el de la madre, mayor incidencia positiva hay sobre el rendimiento académico, debido a la percepción de un mayor apoyo hacia sus estudios y a mayores exigencias académicas planteadas por sus madres, sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán. El nivel educativo del padre parece no influenciar tanto el RA de sus hijos debido a un asunto de tipo sociocultural, fundamentando el hecho de que los padres suelen delegar en las madres la educación de sus hijos, independientemente del nivel socioeconómico, educativo y cultural de la familia. (Marchesi, 2000)

Ante un mayor nivel escolar de los padres y un mayor nivel económico familiar, menor es el aprovechamiento académico del estudiante universitario, siendo aquellos estudiantes más jóvenes y que menos recursos económicos presentan, los que mayor rendimiento alcanzan. Argumenta que frente a estos factores negativos extrínsecos al estudiante, emergen otros factores intrínsecos a él, tales como el deseo de superación y la motivación de alcanzar sus metas, debido a que en la mayoría de universidades públicas hay estudiantes que acceden desde familias con bajos recursos económicos para los cuales la educación es un ascensor social que les permitirá mejorar su situación económica y subir en la estructura social. (Armenta et al., 2008)

### 3.1.3 DETERMINANTES SOCIALES E INSTITUCIONALES

Determinantes sociales y determinantes institucionales como la elección de los estudios según el interés del estudiante, refiriéndose a la forma o vía por la cual el

estudiante ingresó en la carrera y si fue su primera elección, o, ya dentro de las instituciones universitarias, aquellos elementos como condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y formación del profesorado, se pueden presentar como obstaculizadores y a su vez también pueden ser facilitadores del rendimiento académico. (Salanova et al., 2005)

Otras variables sociodemográficas como el hecho de trabajar o tener otras obligaciones sociales, no se corresponde con el obtener un rendimiento académico menor, sino que según argumenta, hay más alumnos que reconocen que el trabajar y estudiar al mismo tiempo, afecta positivamente a su rendimiento. Además el hecho de disponer de mayor tiempo libre, no se corresponde necesariamente con un mayor tiempo dedicado al estudio, ya que los estudiantes en su tiempo libre prefieren hacer otras actividades, tales como salir a pasear (que fue la preferente), ver televisión, hacer ejercicio, tal vez leer algo, que no fuera precisamente un libro de estudio. (Armenta et al., 2008)

Por otra parte, los estudiantes que deben sostener económicamente a su familia y que deben pagar sus estudios, tienen un rendimiento académico más bajo; sobre todo porque el tiempo dedicado al trabajo o a sus obligaciones disminuye notablemente su tiempo dedicado al estudio. (Brito-Jiménez et al., 2016)

### 3.2 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL ESTRÉS

En los últimos años ha ido aumentando la literatura referente a las experiencias emocionales del alumnado en entornos académicos, por su amplia influencia en los procesos de aprendizaje y desempeño. La incorporación de variables emocionales y su interacción con variables cognitivas y de rendimiento está facilitando el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito académico; y, por ello, es fundamental profundizar en este tipo de estudios. (Armenta et al., 2008)

Para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión, enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas, fallos en el sistema inmune, distorsiona el ciclo

normal del sueño, contribuye al desarrollo de disfunciones sexuales, produce una sensación general de insatisfacción y en algunos casos provoca el completo fracaso universitario y se convierte en un desempeño académico pobre del estudiante. (Belhumeur et al., 2015)

Al analizar la calidad de vida de los estudiantes, comúnmente la salud física es la que presenta una mejor evaluación, frente a la salud mental. Los estudiantes gozan de un buen componente físico u orgánico, mientras que no aprecian el mismo nivel de energía o fatiga mental, además, mientras unos alumnos perciben escasos problemas emocionales, otros los perciben a unos niveles elevados, pudiendo estar muy afectada su salud mental. (Brito-Jiménez et al., 2016)

Bajo este contexto, la misión de las instituciones educativas, específicamente la Universidad, aparte de ser un escenario de práctica e ilustración, también debería constituir un escenario de interacción y formación social para los estudiantes, donde además de formar profesionales y ciudadanos cultos, las universidades tienen un nuevo reto, ser un contexto de vida que propicie comportamientos saludables para toda la sociedad en general, donde debe de primar el mantenimiento de la salud mental y el bienestar emocional. (Ferrer, Cabrera, Ferrer & Martínez, 2002)

### 3.3 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL ENGAGEMENT

Los principales motivos que permiten alcanzar un mayor rendimiento parecen ser aquellos relacionados con los factores subjetivos: el interés por el estudio, la motivación personal o satisfacción personal en relación con la familia, compromiso y constancia, siendo percibidos como los que más inciden en la consecución o logro de su intención académica.

Con los años, el engagement ha adquirido importancia en los estudios relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. La motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el logro académico son fundamentales en la consecución de sus resultados. (Armenta, Pacheco & Pineda, 2008)

Diversos autores señalan que la motivación es un determinante que condiciona el rendimiento académico pudiendo dividirla en motivación intrínseca, propia del

estudiante y extrínseca que abarca los factores externos al mismo, como tipo de universidad, servicios que ofrece la institución, compañerismo, ambiente académico, formación docente y condición socioeconómica, entre otros. (Garbanzo, 2007)

Algunas investigaciones destacan el papel del compromiso académico en la consecución de buenos resultados en el rendimiento académico alcanzado, planteando que los estudiantes comprometidos con sus estudios tienen mayor éxito, teniendo en cuenta que, en relación al número total de exámenes, presentan un mayor número de aprobados. Además, los estudiantes refieren que la motivación debe estar presente desde el inicio de la carrera, relacionándolo de manera positiva con su permanencia en la misma. (Parra, 2010)

La satisfacción del estudiante con el ambiente universitario cobra mayor importancia y auge en la actualidad, donde se tiende a la calidad y la formación integral en las instituciones educativas a nivel superior. Además especifica que, en lo que se refiere al tiempo dedicado al estudio, los estudiantes muestran un fuerte afán por no vincular el suspenso de asignaturas con la falta de dedicación. (Brito-Jiménez et al., 2016)

Dezar (2015), reconoce que los estudiantes que se definen como “académicamente exitosos” y que cursan sus estudios en el tiempo establecido en el plan de estudios, la mayoría no trabaja, no se involucran en actividades de formación extracurricular y la constancia y esfuerzo en el estudio, es decir, la dedicación, es lo que les permitió llevar la carrera “al día”, entre otros elementos.

Se puede destacar que Salanova et al. (2010) llega a la conclusión de que a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de autoeficacia presentes, que a su vez generarán mayores niveles de vigor y dedicación presentes relacionados con los estudios (compromiso académico) y mayor rendimiento en el futuro.

Más recientemente, Oriol, Mendoza, Covarrubias & Molina (2016), observaron que las emociones académicas positivas permiten al alumnado disfrutar de la tarea académica que está realizando y tener una mayor percepción de éxito. También corroboraron que las emociones académicas experimentadas y apoyo a la autonomía por parte del profesorado activan recursos cognitivos en el estudiantado, como la autoeficacia y el



compromiso académico. Además, se sugiere en dicha investigación, que cuando el entorno facilita la adquisición de recursos personales, el alumnado se siente más capacitado para realizar la tarea y, en consecuencia, adquiere mayores niveles de autoeficacia



## CAPÍTULO 4: CONTEXTO INSTITUCIONAL

Este capítulo abordará las distintas leyes que han determinado el desarrollo de la Universidad a lo largo de estos últimos años, su conversión hacia el modelo del sistema europeo de formación superior y la actual consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

### 4.1 EL PROCESO BOLONIA, ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Haciendo referencia a la idea de Europa como unidad, junto a los programas de convergencia económica y monetaria, la Unión Europea ha diseñado espacios comunes vinculados al ámbito jurídico, social, cultural y educativo, siendo éste último donde destaca la creación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aspecto clave en el proceso de armonización de los sistemas de educación superior a nivel europeo. (García & Blanco, 2007)

El EEES comienza a construirse a partir de la Declaración de 1999, en la que los ministros europeos de educación manifestaron la importancia del papel de las Universidades en la creación de la “Europa del Conocimiento”. Esta premisa es la que se defiende desde la Declaración de la Sorbona en 1998, firmada en París por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, cuyo objetivo era desarrollar un marco común europeo de Educación Superior, y un año más tarde, junto con otros 25 países europeos más, celebran una conferencia en Bolonia que sienta las bases para la construcción de un área Europea de Educación Superior, ratificando la Declaración de Bolonia. (Declaración Ministerial, 1999)

El EEES es, por tanto, fruto de un consenso alcanzado en Bolonia por 29 Gobiernos de la UE para crear un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa, y se presenta como un conjunto de propuestas y buenas intenciones que pretenden reformar

progresivamente el Sistema Europeo de Educación Superior, estableciéndose los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de dicha educación. (Declaración Ministerial, 1999)

El EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de Educación Superior, cuyo fin destaca el establecer, en 2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo, y que contempla los siguientes objetivos:

1. Reestructurar el sistema de enseñanza, fundamentalmente, en dos ciclos principales (grado y postgrado)
2. Establecer un sistema común de créditos (European Credit Transfer System, ECTS) que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo.
3. Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores.
4. Fomentar la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma de estudiantes, profesores y personal administrativo dentro del EEES.
5. Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

Tras la declaración de Bolonia se han ido celebrando otras reuniones cada dos años, en las que se fueron uniendo cada vez un mayor número de países, generando cada una de ellas una declaración o un comunicado. Así pues, en 2001 tuvo lugar la Declaración de Praga, donde, los ministros de educación de 33 países, se reunieron para llevar a cabo el seguimiento de la convergencia europea en materia de



educación universitaria con el objeto de sentar las directrices y las prioridades de los próximos años.

En la Declaración de Praga se reafirmó el compromiso con los objetivos definidos en Bolonia enfatizando en elementos de importancia para la construcción del Área Europea de Educación Superior tales como el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, la implicación de los estudiantes y la importancia de reafirmar ante el resto del mundo el atractivo y la competitividad del marco común europeo de Educación Superior. (Declaración Ministerial, 2001)

El Comunicado de Berlín de 2003, consideró la importancia de la investigación y la necesidad de implicar el tercer ciclo en el proceso de convergencia europeo, además de ser el momento en el que se sustituyó la terminología de Área Europea de Educación Superior por la tan conocida nomenclatura de Espacio Europeo de Educación Superior. (Declaración Ministerial, 2003)

En la siguiente reunión celebrada en Noruega, resultante el Comunicado de Bergen, resaltaron la necesidad de elaboración de marcos de cualificaciones nacionales compatibles con el marco general de cualificaciones del EEES dónde las instituciones de Educación Superior debían de introducir mecanismos de control de calidad internos. (Declaración Ministerial, 2005)

Consecutivamente tuvo lugar la cumbre ministerial que se celebró en Londres en 2007 y en ella se verificaron los procesos de la reunión de Bergen, haciendo hincapié en la movilidad, la dimensión social, la recogida de datos, la capacidad de empleo y el EEES en un contexto mundial. (Declaración Ministerial, 2007)

En 2009 los ministros de educación se reunieron en Bélgica, poniendo de manifiesto en el Comunicado de Lovaina los retos a los que hace frente el EEES hasta el 2020, destacando entre otros objetivos que en ese año al menos un 20% de los que reciben un título en el EEES deberían haber tenido un período de estudio o formación en el extranjero. (Declaración Ministerial, 2009)

En Viena y Budapest (2012) los ministros expresaron su compromiso de trabajo hacia una inclusión más eficaz del personal y de los estudiantes de la enseñanza superior en la ejecución y el desarrollo futuro del EEES. Además sostienen activamente la

participación del personal y de los estudiantes en las estructuras de toma de decisión a nivel europeo, nacional e institucional. (Declaración Ministerial, 2010)

La reunión celebrada en Bucarest en abril de 2012, impulsa el reconocimiento automático de los títulos del sistema de Bolonia. El comunicado defiende la idea de que la educación puede contribuir a que los estados salgan de la crisis económica. Son tres las modalidades que este comunicado propone para el próximo período: el acceso equitativo a una educación de calidad, aumentar la empleabilidad de los titulados y la movilidad de los estudiantes en la educación superior europea. (Declaración Ministerial, 2012)

La capital de Armenia, Ereván, acogió la novena y más reciente Conferencia Ministerial del Proceso de Bolonia, aprobando por unanimidad el Comunicado de Ereván (2015) que ratifica la nueva versión de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad (ESG) en el Espacio Europeo de Educación Superior. Este comunicado contempla, entre otros aspectos, el compromiso de garantizar, en colaboración con las instituciones, información fiable y significativa de las diferentes carreras profesionales y en la evolución de los titulados en el mercado laboral, que debe ser proporcionada a los líderes institucionales, los estudiantes potenciales, sus padres y a la sociedad en general.

A grandes rasgos, así se resume el proceso de implantación del EEES en el que se estimula a los países participantes a desarrollar criterios y metodologías comparables con el objetivo de asegurar la calidad de las enseñanzas universitarias europeas. Así mismo se señala la importancia de un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante y en la garantía de calidad, lo cual hace necesario la renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del conocimiento, que desde el pasado 2010 (fecha tope para la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco europeo de educación superior), ha culminado ya 6 cursos académicos con total normalidad tal y como muestran las evaluaciones de calidad.



## 4.2 EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU REPERCUSIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

En la creación de la “Europa del Conocimiento”, España, como país participante de este proceso se ha convertido en un agente activo de este cambio para el desarrollo del EEES redactando normas jurídicas que regulan las enseñanzas universitarias de acuerdo con los criterios marcados en Europa.

En un primer momento, la administración Educativa de nuestro país impulsó la revisión y actualización del catálogo de títulos con la intención de incorporar a España al EEES comportando un cambio en la estructura de los Planes de Estudios.

Para ello se promulgó la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001, de 21 de Diciembre (Jefatura del Estado, 2001) derivado del profundo cambio que había experimentado el sistema universitario español ,en el cual se había triplicado el número de universidades y el ámbito de la investigación científica se había transformado positivamente, hecho indispensable para el progreso de la comunidad.

Esta Ley surgió con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, para profundizar en las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, además de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad.

La Ley orgánica 4/2007 (L.O.M.L.O.U.), de 12 de Abril (Jefatura del Estado, 2007), vino a modificar la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre de Universidades, debido a que en este período se habían detectado algunas deficiencias en su funcionamiento que aconsejaban su revisión y ciertos elementos del entorno habían cambiado induciendo también a realizar modificaciones en la incorporación de elementos que mejoren la calidad de las universidades españolas.

Entre estos hechos, destacan los acuerdos en política de educación superior en Europa que pretenden brindar un impulso a la investigación en todos los países miembros, lo que induce a que esta ley apueste decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del EEES asumiendo la necesidad

de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: grado, máster y doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida.

Este nuevo modelo de enseñanza aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad, tratando de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y que dé respuesta a las necesidades de la colectividad.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) define la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, en los artículos 9 (Enseñanzas de grado, el estudiante obtiene una formación general para el ejercicio de las actividades de carácter profesional), artículo 10 (Enseñanzas de Master, el estudiante adquiere formación avanzada, orientado a la especialización académica o profesional) y artículo 11( Enseñanzas de Doctorado, el estudiante alcanza formación avanzada en las técnicas de investigación).

El Artículo 12 abarca las directrices para el diseño de títulos de Graduado estableciendo que los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Graduado serán elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto. Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado. El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica. Si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios. El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

El Artículo 24 comprende las normas de verificación y acreditación, especificando que una vez elaborados los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos



oficiales, deberán ser verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con las normas establecidas. Los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años, con el fin de mantener su acreditación. A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), establecerá protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme a lo dispuesto en este real decreto.

El Artículo 25 incluye los criterios del Procedimiento de verificación, indicando que el plan de estudios elaborado por la universidad será enviado al Consejo de Universidades para su verificación, y que el Consejo de Universidades enviará el plan de estudios a la ANECA para que elabore el informe de evaluación.

Las universidades públicas acataron las directrices de dichas leyes y decretos y colaboraron en este proceso de implantación del EEES español, modificando sus planes de estudio y adecuándose al resto de los objetivos impulsados por el proceso de convergencia europeo.

#### 4.3 ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE FISIOTERAPIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Se han relatado ya, las transformaciones que se han producido a nivel general en los estudios universitarios, ahora se presentará, de una manera más específica, lo concerniente a la titulación de Fisioterapia para cuyo proceso se creó el Libro Blanco de Fisioterapia, intentando facilitar la implantación de título de grado en Fisioterapia a nivel nacional.

El Libro Blanco de fisioterapia muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2004)

Dicho grupo de trabajo fue constituido por los Directores por delegación de los Rectores de todas la Universidades de España que ofertaban la titulación de Fisioterapia, invitando a la Asociación Española de Fisioterapeutas y al Consejo

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

General de Colegios de Fisioterapeutas (Conferencia Nacional de Directores de Escuelas Universitarias de Fisioterapia, 2003) y ha sido refrendado por todos los Rectores de las 37 universidades españolas involucradas en la Titulación de Fisioterapia.

El proyecto recoge numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un Título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

Para la titulación de fisioterapia se propone un título de grado de 240 créditos (4 años) y se enumeran las competencias específicas de formación disciplinar y profesional reconociendo y considerado tres tipos de competencias específicas: las competencias de conocimientos disciplinares, profesionales y de actitud (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

Las propuestas del Libro Blanco están en concordancia con la posterior ordenación de las enseñanzas universitarias, **El Real Decreto 1393/2007**, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), **La resolución de 14 de febrero de 2008**, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de fisioterapeuta (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008) y **La orden CIN /2135/2008**, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de fisioterapeuta (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008).

#### 4.4 IMPLANTACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO EN FISIOTERAPIA EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

El inicio del proceso de convergencia europea de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de Pontevedra se remonta al curso 2005-2006 con la puesta en marcha del **Plan Piloto de adaptación al EEES** en la que los profesores de la Escuela

aceptaron realizar un cambio metodológico para adecuarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, previsto en el EEES y se crearon las guías de titulación. Para ello, contaron con el apoyo de la Universidad que ofertó cursos de formación para el profesorado y recursos económicos para la adecuación de espacios a las nuevas necesidades académicas.

Cabe resaltar una breve introducción sobre los estudios de fisioterapia en la Universidad de Vigo, que con anterioridad al EEES, tienen su comienzo un 28 de julio de 1995, fecha en la que el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Fisioterapia fue aprobado en Junta de Gobierno, después homologado por el Consejo de Universidades mediante acuerdo de la comisión académica de fecha 18 de octubre de 1995 y publicado en el BOE 234 de 27 septiembre de 1996 (Universidades, 1996). Este plan de estudios fue reformado y aprobado según la resolución de 27 de julio de 2000 de la Universidad de Vigo, publicado en el BOE con fecha 22 de agosto de 2000. (Universidades, 2000). Este plan dejó de ofertarse el primer curso en el año académico 2009/2010, debido al procedimiento establecido años antes, de implantación del proyecto piloto con el que se pretendía avanzar en la creación del EEES realizando un cambio progresivo que permitiese: (Junta de Centro de la E.U. Fisioterapia, 2005)

- Introducir de forma experimental el crédito ECTS.
- Definir los objetivos docentes en términos de las competencias o los resultados de aprendizaje que ha de adquirir el estudiante.
- Incorporar nuevas modalidades y metodologías docentes que fomenten un mayor protagonismo y un aprendizaje más activo por parte del estudiante.
- Aplicar sistemas y estrategias de evaluación alternativos a las tradicionales para poder evaluar las competencias planteadas que ha de adquirir el alumnado.
- Evaluar las dificultades, las fortalezas y debilidades de la universidad en términos de recursos humanos y de los recursos materiales que deriven de esta transformación del sistema universitario.



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Destacar por último, como parte fundamental en el proceso de implantación del título de Grado en Fisioterapia, que el 30 de Abril de 2008 se aprueba, a propuesta del equipo directivo en el Consejo de Gobierno, que la Comisión para la elaboración de la Memoria para solicitud de verificación del Título de grado en Fisioterapia fuera la Junta de Centro, contando con el asesoramiento del Área de Calidad de la Universidad de Vigo e invitando a todo el profesorado que no pertenece a la Junta de centro a participar en las reuniones. (Junta de centro, 2009)

Una vez obtenido el informe favorable para la verificación del Plan de estudios por el Consejo de Universidades, previo informe positivo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y acordado el carácter oficial del título por acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009 (publicado en el BOE de 5 de enero de 2010, por resolución de la Secretaría de Estado de Universidades de 13 de noviembre de 2009), se publicó el plan de estudios del Grado en Fisioterapia en la Universidad de Vigo en la Resolución del 15 de octubre de 2010. (Universidades, 2010)

Tras su aprobación, el proceso de implementación de la nueva titulación en fisioterapia, propuesto en la memoria de verificación de grado se ha llevado a cabo en su totalidad en el curso 2009-2010, siendo la única universidad española que instauró los cuatro años del título de grado conjuntamente. La Diplomatura de Fisioterapia dejó, por tanto, de ofertarse para el primer curso en el año académico 2009/2010, y los demás cursos en los siguientes años, permitiendo a los alumnos anteriormente matriculados continuar con sus estudios según lo previsto en la Ley. Ese mismo curso académico se puso en marcha el curso de adaptación al Grado para previos Diplomados en Fisioterapia que desearan obtener una homologación a título de graduado dentro del EEES. (Junta de centro, 2009)



## CAPÍTULO 5: PERSPECTIVA DE GÉNERO

La mayoría estaremos de acuerdo en afirmar que las universidades han de contribuir al desarrollo de una ciudadanía comprometida, técnicamente competente y profesionalmente ética. En pleno siglo XXI, es imprescindible que esta educación se realice con una perspectiva de género, donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave que aprender y vivir. (López-Francés & Vázquez, 2014)

Desde nuestro punto de vista, como personas, como docentes y como ciudadanos es moralmente necesario contribuir a despertar una conciencia crítica en el alumnado respecto a la situación real de las mujeres en el mundo. Es necesario contribuir a reflexionar y a profundizar en un conocimiento histórico global sin sesgo androcéntrico.

Es incuestionable que existe una relación de doble recorrido entre igualdad, educación y legislación. Éste es el camino, educar en y para la igualdad, exigir que las leyes se cumplan es un gran reto. Tal y como manifiesta Simone de Buvoir, no nacemos mujeres ni hombres, nos hacemos a lo largo de nuestras vidas y merced a los procesos de socialización, entre los que tiene un protagonismo innegable la educación. La feminidad y la masculinidad son constructos culturales que se aprenden y se perpetúan históricamente. (Álvarez, 2011)

### 5.1 FUNDAMENTACIÓN LEGAL

En la búsqueda de una fundamentación legal de la perspectiva de género a nivel mundial, las Naciones Unidas convocan Conferencias Mundiales con el objetivo de hacer balance sobre la situación de las mujeres en el mundo y proponer medidas que ayuden a erradicar la discriminación, elaborando en 2008 el documento Objetivos de Desarrollo del Milenio, que hace hincapié en la necesidad de resolver las desigualdades



económicas y culturales que lastran a nivel mundial el avance de las mujeres. (Objetivos de desarrollo del milenio. Informe, 2008, Naciones Unidas)

A nivel Europeo y relacionado con el ámbito educativo del Espacio Europeo de Educación Superior, el Tratado de Ámsterdam de 1999, reconoce la igualdad entre hombres y mujeres como un objetivo que debe integrarse en todas las políticas y acciones de todos los miembros de la Unión Europea, siendo en la Declaración de Berlín en 2003, donde se reconoce como imprescindible introducir la perspectiva de género en el terreno educativo como corriente principal en el diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas. (Declaración Ministerial, 2003)

La primera vez que una norma educativa recoge en La Legislación Española una declaración de principios en materia de perspectiva de género se remonta a la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), estableciendo el principio de la no discriminación por razón de sexo. Posteriormente la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) define entre sus principios el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres. En relación con la Educación Superior, las administraciones públicas competentes fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance de la perspectiva de género. (Álvarez, 2011)

En definitiva, el nuevo marco normativo al amparo de la Ley Orgánica de igualdad (marzo del 2007), la Ley Orgánica de Universidades (reformada en abril del 2007) y la Ley Orgánica Contra la Violencia de Género (diciembre del 2004), favorece e impulsa las actuaciones a favor de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos y contra la discriminación en las instituciones dedicadas a la Educación Superior. (Vázquez & Martínez, 2009)

Si bien la normativa de actuación está clara, desde un punto de vista práctico, el reto consiste en hacerlo operativo, para lo cual se han tomado ciertas orientaciones reconocidas en la *“Guía para la incorporación de la perspectiva de género”* implicando en esta investigación, entre otros, el principio de VISIBILIDAD, ya que se debe enfatizar



en la transparencia de la perspectiva de género para conocer y aprehender la realidad, desde un sujeto diferenciado:

Lo haremos, por una parte, *desagregando los datos por sexos*, para conocer cómo afecta a cada uno de los sexos los aspectos y temas que se está analizando.

Por otra parte, tal y como especifica la guía, *las investigaciones y estudios que se realicen deberán partir de hipótesis de trabajo*, que recogen diferenciadamente la realidad de mujeres y hombres, para que sus conclusiones permitan detectar, como afectan a unas y otros, teniendo en cuenta los estereotipos a la hora de formular hipótesis de trabajo y cuestionarios, ya que de otro modo, las conclusiones pueden estar sesgadas. Estos aspectos metodológicos de las investigaciones, tienen que orientar toda la investigación social, ya que no se puede plantear hacer una normativa o llevar a cabo una planificación sobre cualquier política pública o privada, si desconocemos la realidad social a la que queremos dar respuesta.

Además, *utilizaremos un lenguaje que incluya a ambos sexos*, favoreciendo una comunicación externa e interna, donde las mujeres estemos representadas. Las formas de usar el lenguaje, tanto oral como escrito, tiene mucho que ver con la forma de pensar y el pensamiento también se modifica, según sean los usos del lenguaje. Las lenguas están en permanente evolución y en la medida en que las mujeres se incorporan a cargos, oficios, profesiones o titulaciones que antes tenían vetadas, la lengua utiliza los propios recursos o innova soluciones.

## 5.2 DIFERENCIAS DE SEXO ASOCIADAS AL ESTRÉS Y/O ENGAGEMENT ACADÉMICO

Todavía se conoce poco acerca de cómo el “clima de campus” y las diferencias de género influidas por los procesos culturales y de socialización conducen a diferencias en los indicadores de estrés y engagement, aunque se ha postulado en la literatura que los niveles de estrés y engagement son características multidimensionales y específicas que varían en función de las características de la población, el tipo de contenido, la edad, el género, el contexto, el momento evolutivo y otras variables. (González & Artuch, 2014)



Se plantea que hombres y mujeres comparten muchas influencias ambientales pero también que son socializados de acuerdo a diferentes patrones que pueden afectar a la forma en que se sitúan frente a las experiencias estresantes y al desarrollo del engagement. (Johnson, 2011)

Según indica González & Artuch (2014) hay estudios que indican que las mujeres muestran niveles más altos de estrés que los hombres. Sin embargo, otros estudios no encuentran diferencias de género generales, por lo que los resultados son también inconsistentes y se precisa más investigación.

Por otra parte, Pérez-Cárceles, Gómez Gallego M., Gómez-Gallego J.C., Palazón-Pérez de los Cobos & Gómez-García (2014), afirman que las alumnas presentan niveles de estrés superiores a los alumnos y esto se debe sobre todo a los estilos de afrontamiento de ambos sexos. Se puede deducir que el estrés es manejado de manera diferente según el género, evidenciando una distribución muy homogénea de los niveles de estrés por parte de la mujeres en donde tanto el nivel de estrés bajo, como medio y alto muestran valores superiores con respecto al experimentado en los varones, datos que parecen indicar que hay un mejor manejo del estrés por parte de la población masculina.

Belhumeur et al. (2015) indican que se puede deducir que el estrés es manejado de manera diferente según el género, evidenciando que hay una distribución muy homogénea de los niveles de estrés por parte de las alumnas, las que muestran valores de estrés entre el 30 y el 40%, mientras que los alumnos muestran niveles entorno al 20% indicando que esto puede deberse sobre todo a los estilos de afrontamiento de ambos sexos.

Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, Aguilera-Velasco & Delgado-García (2014) examinaron el estrés académico, así como su asociación con variables sociodemográficas como el sexo, concluyendo que las situaciones que corresponden a las intervenciones en clase, trabajos obligatorios y la realización de un examen predicen un nivel elevado de estrés crónico, al que el género femenino está mayormente asociado.





### 5.3 DIFERENCIAS DE SEXO ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

No se puede afirmar del todo una relación directa entre el rendimiento académico y el sexo; sin embargo, hay estudios que le dan a las estudiantes una ligera tendencia al rendimiento superior que a los alumnos. (Soto-González, Da Cuña-Carrera, Lantarón-Caeiro & Labajos-Manzanares, 2015) Los estudios sobre la influencia del género en el rendimiento académico, aportan conclusiones contradictorias, no obstante la mayoría indican un mayor éxito entre las mujeres. (Tejedor, 2003)

Montero & Villalobos (2004) afirman que existe una relación significativa entre el sexo y el promedio ponderado del estudiante, lo cual viene a contribuir, en hallazgos de investigación similares en las recientes tendencias internacionales orientadas a la superioridad de las jóvenes en indicadores de rendimiento académico.

Según Pérez-Cárceles et al. (2014) las alumnas alcanzan mejores notas que los alumnos, y su explicación radica en que las alumnas desarrollan un proceso de aprendizaje más profundo que los alumnos, caracterizado por una motivación en el estudio intrínseco a la tarea, con el deseo de conocer el significado de lo estudiado y sin que suponga un inconveniente el esfuerzo requerido. Para ello, las alumnas utilizan estrategias adecuadas para la comprensión del significado de los conceptos estudiados. Los alumnos con aprendizaje más profundo obtienen mejores notas que los que tienen un enfoque de aprendizaje superficial.

Para Brito-Jiménez & Palacio-Sañudo (2016) los estudiantes que trabajan para sostener a su familia y que presentan otras obligaciones sociales como el cuidado de familiares o hijos, alcanzan un rendimiento académico más bajo porque el tiempo consagrado a sus obligaciones disminuye notablemente su tiempo dedicado al estudio, fenómeno social más vinculado con las mujeres.

La diferencia de roles que impone la sociedad para cada uno de los sexos, el peso más elevado en la responsabilidad en las cargas familiares y domésticas y la interrupción de la vida académica o laboral por razones reproductivas en determinadas etapas de la vida de las mujeres constituyen factores clave a la hora de escoger y desarrollar la carrera profesional de las mujeres, es decir, los obstáculos que históricamente han impedido a las mujeres disfrutar de las mismas oportunidades que los hombres, las

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

pone en una situación de partida más desfavorable. Por tanto, la comunidad universitaria debe estar concienciada en cuanto a que la discriminación por razón de género existe en la mayoría de colectividades, aunque no sea visible debido a que la discriminación se esconde bajo formas sutiles en procesos que en apariencia parecen neutros pero que acaban produciendo un resultado negativo y perjudicial sobre un colectivo, en este caso, en el de las mujeres. (Vázquez & Martínez, 2009)

# Parte II Marco empírico



## CAPÍTULO 6: JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que la calidad de la enseñanza se ha convertido en un tema de máxima preocupación e interés para todas las universidades Europeas con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la universidad se enfrenta a retos exigentes en relación a la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos (Rosario et al, 2007) ya que más que limitarse a una mera transmisión de conocimientos ha de tener un carácter generalista y transformarse en una institución formativa y educadora capaz de crear profesionales competentes, reflexivos, críticos, autónomos... (Crespo & Martínez, 2008)

La filosofía que subyace al proceso de Bolonia otorga al estudiante un papel central y protagonista, además de considerarlo como socio activo y participativo, y relativiza el protagonismo del docente, al que más que competencias de conocimiento, se requiere en él un cambio de actitud, para trabajar en entornos participativos, dónde su rol se transforma, siendo el papel del docente el de facilitador del aprendizaje participativo del estudiantado. (Zabalza, 2003)

En el EEES, se defiende una metodología donde la actividad del estudiante se convierte en centro de la enseñanza (Barr, R. B. y Tagg, J. 1995), en la que el estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

El nuevo escenario académico universitario que surge con el EEES, centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de múltiples competencias por parte del alumnado, en su autonomía, en la calidad y en el logro académico, constituye un marco inigualable para la aparición de una nueva situación académica (Martínez, 2010), en la cual debemos asegurar el bienestar psicológico de los estudiantes, dónde la motivación y el



compromiso del alumnado surgen como una aspiración y una necesidad en la formación. (Parra, 2010)

El cambio educativo que se desarrolla al amparo de la reforma organizativa y estructural que supone el proceso de convergencia de la enseñanza superior europea apunta que se requieren enfoques globales que hagan posible la detección y modificación de aquellos aspectos estresantes de las organizaciones educativas y de los sistemas de enseñanza actuales a fin de evitar el fracaso académico. Las intervenciones para favorecer el compromiso con la actividad académica y paliar el estrés padecido por el alumnado han de tener una ineludible vertiente de carácter institucional. (Muñoz, 2004)

Numerosos estudios han comprobado ya que el proceso educativo llevado a cabo en las instituciones de educación superior suele ser una experiencia de aprendizaje que va acompañada regularmente de estrés académico. (Barraza, 2008) Además, parecen existir algunos factores socioeducativos y sociodemográficos que pueden influir acentuando o atenuando estas sensaciones (Labrador, 1995), pero los resultados de muchas investigaciones no son concluyentes o incluso discordantes al realizar su comparación.

Según Enríquez (2011), hay evidencia de que las diferencias individuales en el procesamiento y capacidad para regular las emociones predicen el éxito y la adaptación de la persona a su medio en distintos ámbitos de su vida como el educativo. Como afirman algunos estudios, la inteligencia emocional y engagement podría ser un recurso personal que facilitaría una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral.

De este modo, consideramos necesario conocer, partiendo de la perspectiva del propio estudiante, ciertos aspectos del alumnado que pueden determinar su paso por esta institución educativa, cómo son el compromiso y motivación hacia sus estudios y, cómo dicho compromiso junto con las características sociodemográficas o socioeducativas influyen a la hora de gestionar el estrés educativo para superar con

éxito las nuevas exigencias que se les demanda al realizar sus estudios de grado en Fisioterapia.

Pretendemos además, desarrollar el estudio desde la perspectiva de género, que permita identificar las necesidades e intereses de hombres y mujeres de manera diferenciada, considerando cómo los roles sociales afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esperamos alcanzar así, una visión más completa del perfil del estudiantado con el fin de tomar medidas preventivas para dar respuesta a sus necesidades socioeducativas y garantizar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo la institucionalización de la perspectiva de género en el sistema universitario.

En el desafío de investigar estos aspectos, se hace necesario conocer el dinamismo de los alumnos en cuanto a los factores concernientes al estrés y engagement académico así como el rendimiento alcanzado y las relaciones existentes entre ellos a lo largo de los años, para poder disponer de datos cualitativos y cuantitativos que expliquen razones y determinen los elementos más relevantes que afectan al aprendizaje de los estudiantes, realizando por tanto, un estudio observacional longitudinal.

En definitiva, pretendemos llegar a un conocimiento más exhaustivo del estrés académico que padecen los estudiantes universitarios, junto con el compromiso académico que desarrollan durante la realización de la titulación que puede actuar asociado a otras variables de su entorno personal y social, como variables moduladoras de estrés y que, irreversiblemente repercuten en su rendimiento académico.







## CAPÍTULO 7: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 7.1 OBJETIVO GENERAL:

Analizar la evolución del estrés académico y el engagement, así como su relación con las variables sociodemográficas, socioeducativas y el rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra durante la realización de la titulación de grado.

### 7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer y analizar si las circunstancias del contexto académico que son generadoras de estrés varían durante la realización del título de grado y si se relacionan con las variables sociodemográficas y socioeducativas.
2. Identificar y analizar la variación de los síntomas típicos de la respuesta al estrés que presenta el alumnado y en qué medida lo hacen y si están influenciadas por las variables sociodemográficas y socioeducativas.
3. Conocer y analizar los diferentes niveles de engagement reconocidos por el alumnado a lo largo de la titulación y si existe relación con las variables sociodemográficas y socioeducativas.
4. Conocer y analizar la evolución durante la carrera del rendimiento académico y las posibles correlaciones con las variables sociodemográficas y socioeducativas.
5. Indagar si el engagement académico actúa como factor protector en la percepción de los estresores y/o síntomas de estrés.
6. Explorar la posible correlación entre la evolución de la percepción de estresores académicos, el padecimiento de síntomas de estrés y engagement experimentado por el alumnado con su rendimiento académico.





## CAPÍTULO 8 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 8.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO

La investigación se ha llevado a cabo en la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, en la que tiene lugar la única titulación en ciencias de la salud de esta institución, siendo objeto de estudio, los alumnos que cursaron el grado en Fisioterapia en este centro.

El título de Grado en Fisioterapia, acaba de ser implantado en la Universidad de Vigo en el curso académico 2009-2010. El esfuerzo extra de dicho asunto radica en que se han instaurado los cuatro cursos de grado en el mismo año académico, con el objetivo de que el alumnado pudiera adaptarse al nuevo plan de estudios con la mayor facilidad y poder así finalizar sus estudios como Graduados.

Para que esto fuese posible, ya se había realizado un plan de adaptación de Diplomatura a Grado, teniendo en cuenta la filosofía de trabajo por competencias y los créditos ECTS. Cabe destacar, que la Diplomatura de Fisioterapia ya estaba participando en el proyecto piloto del Espacio Europeo de Educación Superior desde el curso 2004/2005, estando toda la titulación adaptada incluso antes de la implantación del grado.

Tal y como se ha hecho referencia en el marco teórico, en Junio de 2010, se gradúa la primera promoción de Grado en Fisioterapia, siendo además, los primeros graduados de esta titulación de toda España, puesto que esta Facultad fue la única que implantó en bloque la adaptación al Plan Bolonia de los cuatro cursos de la carrera, a diferencia de la mayor parte de facultades que comenzaron implantando el EEES solamente para los alumnos que comenzaban la titulación en ese año.

Nuestra investigación comienza el curso académico siguiente a la implantación del Grado, 2010-2011. En dicho año, conviven los alumnos de los dos primeros cursos que ya han iniciado los estudios como Grado, con los de los dos últimos cursos, que se han

adaptado a la titulación de Grado de Fisioterapia desde la Diplomatura, estudios a los que habían accedido inicialmente.

Transcurre durante 5 cursos académicos con el objetivo de realizar un seguimiento de los alumnos de 1º, a 2º, a 3º y a 4º hasta finalizar en el momento que hemos podido observar la evolución de , por lo menos, 2 promociones de grado completas, desde que iniciaron sus estudios en 1º, hasta su egreso en 4º.

Por lo tanto, dicha investigación se lleva a cabo teniendo en cuenta la adaptación que sufrió la titulación tras la puesta en marcha del título de grado, momento en el que existía una nueva situación académica, debido al estreno de un reciente plan de estudios del título de Grado unido a los profundos cambios en la metodología de trabajo pasando de la cultura de la enseñanza a la filosofía del aprendizaje.

## 8.2 TIPO DE ESTUDIO

El método de investigación para identificar y describir los estresores académicos, los síntomas de estrés, el engagement, el rendimiento académico y las variables socioeducativas y sociodemográficas del alumnado de grado de Fisioterapia es el método descriptivo con intención inferencial de tipo observacional y corte longitudinal.

En él se pretende establecer relaciones entre un conjunto de variables para atribuirles causalidades adecuadas en el transcurso de un período dado. En los trabajos descriptivos no hay hipótesis de partida, permitiendo constatar una situación dada. Con este tipo de trabajos se consigue por un lado dar información sobre la situación del problema de interés y por otro son una inestimable fuente de hipótesis (Burgos, 1998).

Dentro del paradigma positivista, la investigación es de tipo *ex-post-facto*. En este caso no se ha producido ninguna manipulación de las variables por parte de los investigadores. Se trata del estudio de un fenómeno que se ha producido, en el que la fuente de información básica es la descripción obtenida por medio de un cuestionario.



Concretamente, la intención ha sido ir más allá de la mera descripción y análisis de los estresores y respuestas de estrés, del engagement y del rendimiento académico entre estudiantes de fisioterapia, para llegar a establecer relaciones entre dichos indicadores de calidad y las variables sociodemográficas y socioeducativas, factores que establecen influencias sobre dichos indicadores y sobre las variaciones acontecidas durante la realización de la titulación debido al carácter longitudinal del estudio.

### 8.3 POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

De acuerdo con el objetivo general de “Analizar la evolución del estrés académico y el engagement, así como su relación con las variables sociodemográficas, socioeducativas y el rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra durante la realización de la titulación de grado, la población viene determinada por los matriculados en el Grado de Fisioterapia en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, perteneciente a la Universidad de Vigo, durante los cursos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015.

La población de estudio es conocida en su totalidad y correspondería a una “población finita” y de tamaño pequeño. Por lo anterior, se opta por no utilizar ninguna técnica de muestreo intentando abarcar la totalidad de la misma. La población se compone por los 188 alumnos matriculados en el grado de fisioterapia en el curso 2010-2011, a los que se les fueron sumando los alumnos de nuevo ingreso del curso 2011-2012 (50 estudiantes), del curso 2012-2013 (52 estudiantes), del curso 2013-2014 (57 estudiantes) y del 2014-2015 (51 estudiantes). Por lo tanto, suman una población total de 398 posibles estudiantes.

En conclusión, la muestra de estudio está formada por 264 estudiantes matriculados en la titulación de Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo entre los cursos académicos 2010-2011 y 2014-2015 que cumplieron los criterios de inclusión y tras aplicar los criterios de exclusión, que engloban un 66.33% de la población.

*Criterios de inclusión:* estar matriculado en uno de los 4 cursos del título de grado en Fisioterapia, en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra en cualquiera de los cursos académicos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 o 2014-2015.



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Aceptar formar parte del presente estudio de forma voluntaria.

Firmar el consentimiento informado para el acceso al expediente académico personal.

*Criterio de exclusión:* no participar contestando el cuestionario, por lo menos, durante dos cursos consecutivos.

## 8.4. DESCRIPCIÓN Y OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES

De acuerdo al planteamiento de este estudio se puede diferenciar tres grandes grupos de variables, las variables sociodemográficas, las variables socioeducativas y las variables de resultado, entre las que se encuentran, los estresores, los síntomas de estrés, el engagement y el rendimiento académico.

### 8.4.1 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En la Tabla 1, se muestran las variables sociodemográficas (*edad, sexo, residencia durante el curso, trabaja en la actualidad y otras obligaciones*, como cuidar familiares o hijos) seleccionadas para este estudio, indicando el tipo de variable, así como la unidad de medida utilizada.

**Tabla 1 Variables sociodemográficas**

<b>VARIABLE</b>	<b>TIPO</b>	<b>UNIDAD DE MEDIDA</b>
<b>EDAD</b>	Cuantitativa continua	Años
<b>SEXO</b>	Cuantitativa nominal dicotómica	Femenino/Masculino
<b>RESIDENCIA</b>	Cuantitativa nominal dicotómica	Familiar/Otra
<b>TRABAJA</b>	Cuantitativa nominal dicotómica	Si/No
<b>OTRAS OBLIGACIONES</b>	Cuantitativa nominal dicotómica	Si/No



8.4.2 VARIABLES SOCIOEDUCATIVAS

Las variables socioeducativas abordadas en este estudio son el *curso*, *la vía de ingreso a los estudios*, *si el grado en fisioterapia era su 1ª opción de matrícula*, *la nota de acceso*, *ser repetidor* y *los estudios del padre y de la madre*. En la *Tabla 2* mostramos el tipo y las unidades de medida.

**Tabla 2** Variables socioeducativas

<i>VARIABLE</i>	<i>TIPO</i>	<i>UNIDAD DE MEDIDA</i>
<b><i>CURSO</i></b>	<b>CUALITATIVA NOMINAL</b>	<b>1º, 2º, 3º, 4º</b>
<b><i>VÍA DE ACCESO</i></b>	Cualitativa nominal	Selectividad/Otra Carrera/ Formación profesional/Acceso mayores 25 años/ deportista de élite
<b><i>NOTA DE ACCESO</i></b>	Cuantitativa continua	De 1 a 14
<b><i>1ª OPCIÓN MATRÍCULA</i></b>	Cuantitativa nominal dicotómica	Si/No
<b><i>REPETIDOR</i></b>	Cuantitativa nominal dicotómica	Si/No
<b><i>ESTUDIOS PADRE</i></b>	Cualitativa nominal	Sin estudios/ Primarios/ Secundarios/ Formación profesional/ Bachillerato Universitarios medios Universitarios Superiores
<b><i>ESTUDIOS MADRE</i></b>	Cualitativa nominal	Sin estudios/ Primarios Secundarios/ Formación profesional/ Bachillerato Universitarios medios Universitarios Superiores

8.4.3 VARIABLES DE RESULTADO

En este apartado se recogen las variables de la investigación (los estresores, los síntomas o respuestas del estrés, el engagement y el rendimiento académico), su



operativización descrita en función de sus dimensiones, así como las herramientas de medida utilizadas para su valoración. La *Tabla 3* permite visualizar de manera clara y concisa cuáles han sido las variables estudiadas y de qué manera ha sido recogida la información sobre ellas.

**Tabla 3 Variables de resultado**

<b>VARIABLES</b> <b>HERRAMIENTAS DE MEDIDA</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>ESTRESORES</b> <b>CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO(CEA):</b> <b>SUBESCALA DE ESTRESORES (E-CEA)</b>	Deficiencia metodológica del Profesorado
	Sobrecarga del estudiante
	Intervenciones en público
	Malas relaciones sociales en el contexto académico
	Falta de control sobre el rendimiento
	Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio
	Baja autoestima académica
	Exámenes
<b>SÍNTOMAS DE ESTRÉS</b> <b>CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO (CEA):</b> <b>SUBESCALA DE RESPUESTAS (R-CEA)</b>	Imposibilidad de participar en las decisiones académicas
	Agotamiento físico
	Dificultades con el sueño
	Irascibilidad
	Pensamientos negativos
<b>ENGAGEMENT</b> <b>ESCALA DE BIENESTAR ACADÉMICO (UWES-S)</b>	Agitación física
	Vigor
	Dedicación
<b>RENDIMIENTO NOTA MEDIA</b>	Absorción
	(SUMATORIO CALIFICACIONES x CRÉDITOS/TOTAL SUPERADOS)
<b>RENDIMIENTO TASA DE RENDIMIENTO</b>	(Nº CRÉDITOS SUPERADOS /TOTAL MATRICULADOS)
<b>RENDIMIENTO TASA DE INTENTO</b>	(Nº CRÉDITOS PRESENTADOS/ TOTAL MATRICULADOS)
<b>RENDIMIENTO TASA DE ÉXITO</b>	(Nº DE CRÉDITOS SUPERADOS/Nº PRESENTADOS)



## 8.5 VARIABLES DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Bajo este epígrafe se aporta una descripción detallada de las variables de estudio junto con los instrumentos de medida utilizados (véase Anexo de Instrumentos de Medida), así como se presentarán sus propiedades en términos de fiabilidad y validez mediante la exploración y descripción de las variables generadas por los instrumentos de medida aplicados. (Véase Capítulo 9: Resultados)

### 8.5.1 CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

El Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez, & Piñeiro (2008) y Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire (2010), ha sido validado sobre población universitaria española y está integrado por tres escalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5) (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & González, 2010).

#### 8.5.1.1 ESCALA DE ESTRESORES ACADÉMICOS (E-CEA)

La subescala de Estresores Académicos (ANEXO I) está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & González, 2010). Podemos distinguir la dimensionalidad de 9 factores:

La dimensión “Deficiencias metodológicas del profesorado”, la constituyen 12 ítems referidos a aspectos deficitarios desarrollados por el profesorado en el proceso de enseñanza.

El factor “Sobrecarga del estudiante”, se contempla mediante 10 ítems referidos a la percepción de un exceso de demandas académicas y la escasez de tiempo para abordarlas.

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

La dimensión “Intervenciones en público”, está compuesta por 5 ítems, todos ellos relativos a cualquier tipo de intervención ante los demás, es decir, las situaciones en las que el alumnado se hace el centro de atención.

Las “Malas relaciones sociales”, se examinan mediante 6 ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable.

Bajo el epígrafe “Falta de control sobre el propio rendimiento académico”, se agrupan 5 ítems que ponen de manifiesto esta percepción.

La “Carencia de valor de los contenidos”, está integrado por 4 ítems en los que se valora el grado de preocupación que le produce al alumnado, que aquello que está estudiando, carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

La “Baja autoestima académica”, factor conformado por 5 ítems en los que el estudiante manifiesta sentirse poco competente para hacer frente a las demandas académicas.

El factor “Exámenes”, consta de 4 ítems relacionados con la etapa en la que el alumnado debe hacer frente a la evaluación de sus conocimientos.

Finalmente, la “Imposibilidad de participar en decisiones del trabajo académico”, está únicamente compuesto por 3 ítems.

#### *8.5.1.2 ESCALA DE RESPUESTAS DE ESTRÉS (R-CEA)*

La subescala de respuesta de estrés (ANEXO II), está compuesta por un total de 22 ítems que pretende medir síntomas relacionados con los componentes cognitivos, comportamentales, afectivos y somáticos vinculados al estrés académico (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & González, 2010). Englobados en 5 dimensiones:

El “Agotamiento físico”, se contempla en 5 ítems relativos al cansancio físico.

Las “Dificultades con el sueño”, compuestas por 5 ítems, ponen de manifiesto los problemas de descanso.

La “Irascibilidad”, mediante 4 ítems, hacen referencia a la facilidad para irritarse.



Los “Pensamientos negativos” se examinan mediante 4 ítems que ponen de manifiesto las ideas negativas que tiene el alumnado sobre él mismo.

La “Agitación física”, se valora mediante 4 ítems que miden ciertas respuestas de ansiedad.

#### 8.5.2 UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE FOR STUDENTS O ESCALA DE BIENESTAR EN EL CONTEXTO ACADÉMICO (UWES-S)

La evaluación del engagement ha sido posible gracias al UWES, cuestionario que fue adaptado en muestra de estudiantes universitarios (Schaufeli et al., 2002), lo que dio origen al UWES-S (ANEXO III), cuestionario que permite estudiar el engagement en alumnos de la universidad.

Existen dos versiones de este cuestionario en español para estudiantes, una de 17 ítems y otra abreviada de 9 ítems, la versión en español fue traducida a partir de la versión original holandesa (Schaufeli et al., 2002).

En ella se pueden distinguir 3 dimensiones:

Vigor, esta dimensión está compuesta por 5 ítems que hacen referencia a altos grados de vitalidad y afán de esforzarse en el trabajo diario.

Dedicación, cinco son los ítems que se refieren al entusiasmo, inspiración y retos en los estudios.

Absorción, este último factor lo constituyen cuatro ítems que se refieren a la concentración del estudiante y sentirse a gusto con lo que hace.

#### 8.5.3 MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se considera que la nota media no es objetiva por sí sola para medir el rendimiento académico puesto que los estudiantes pueden presentar la misma nota media, estando matriculados del mismo un nº de créditos, pero superando un número de créditos distinto, por ello creemos que es necesario conocer el nº de créditos matriculados, el nº de créditos superados, el nº de créditos presentados además de la nota media. El cálculo se ha realizado en base a Resolución del 15 de septiembre

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

de 2011 (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2011)

#### *8.5.3.1 TASA DE RENDIMIENTO*

Relación porcentual entre el nº de créditos superados y el número de créditos en los que se ha matriculado. A medida que el valor resultante se acerque a 100 expresa una tasa de rendimiento mejor

#### *8.5.3.2 TASA DE INTENTO*

Relación porcentual entre el nº de créditos presentados y el nº de créditos en los que se ha matriculado.

#### *8.5.3.3 TASA DE ÉXITO*

Relación porcentual entre el nº de créditos superados y el nº de créditos presentados a examen.

#### *8.5.3.4 NOTA MEDIA*

Calificación media obtenida en relación a los créditos superados.

### **8.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN**

El instrumento utilizado para la obtención de los datos en esta investigación ha sido el cuestionario en formato papel. Posteriormente se han introducido los datos recogidos en una base de datos de forma sistemática y ordenada, de forma que se ha obtenido la información de las variables objeto de estudio en la población seleccionada.

La repartición del cuestionario se realizó en horas lectivas de materias de carácter obligatorio o formación básica en el aula de cada curso, con el fin de poder acceder a un mayor número de estudiantes para que participasen en el estudio de investigación. Días previos al momento de repartir los cuestionarios en cada clase, se informó a los profesores de las materias elegidas y se les pidió su consentimiento de forma oral para la realización de dicha actuación.



La responsable de la investigación informó del objetivo de la investigación antes del reparto de los cuestionarios y de pedirles su colaboración. Se indicó que la finalidad del estudio es tener un mejor conocimiento de la situación académica del alumnado y la relación de la misma con la percepción de estresores académicos, síntomas de estrés y engagement y la situación sociodemográfica y socioeducativa. Se reiteró la importancia de responder sinceramente a las cuestiones planteadas, para obtener la máxima fiabilidad. Además se especificó la confidencialidad y el carácter anónimo de la investigación. Con el cuestionario se les entregó un consentimiento informado (Anexo 4), para poder analizar los datos extraído del cuestionario cubierto por el alumnado.

Los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo cada ítem del cuestionario, el tiempo empleado en cumplimentar el cuestionario fue alrededor de 15-20 minutos. La información necesaria para rellenar correctamente el cuestionario se recogió en forma de encabezado en cada uno de los apartados del mismo.

El espacio temporal para la cumplimentación fue marzo o abril de cada año, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015 fecha que coincide aproximadamente con la mitad del segundo cuatrimestre de cada curso académico. A todos los encuestados se les informó de que los resultados extraídos no serán utilizados con fines ajenos a la investigación y que las respuestas serán analizadas de forma anónima.

Por otra parte, para recoger los datos relativos al rendimiento académico, se accedió al expediente académico de los participantes una vez finalizado cada uno de los cursos antes mencionados y entregadas las actas de la última evaluación.

## 8.7. METODOLOGÍA ESTADÍSTICA

Para el análisis estadístico se ha empleado la aplicación informática SPSS-22 (*IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics v 22.0 for Windows; Armonk. NY. USA*).

El análisis estadístico se ha organizado en 2 apartados habituales.

Una *1ª parte de análisis descriptivo* donde se aborda la exploración y descripción de las variables generadas por los instrumentos de medida psicopedagógicos utilizados:

Para la parte exploratoria de la forma de estas variables, se han empleado los índices de asimetría y curtosis (altura) junto al test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, con vistas a determinar la normalidad, o no, de las mismas. Solo se considera que la variable no se distribuye normalmente si la p-sig de este test es menor al 1% ( $p < .010$ : desvío grave). También se ha estudiado la posible presencia de valores atípicos (outliers, o fuera de rango) que pudiesen ser sospechosos de distorsión sobre los valores de las medias aritméticas, en concreto se analizó la presencia de valores extremos lejanos (far out) mediante los diagramas de caja (box-plot) aunque no se expongan por razones de espacio. Para la parte descriptiva, se han utilizado las herramientas habituales: media y mediana para la centralidad; rango, desviación estándar y amplitud intercuartil para la variabilidad.

Así mismo se ha calculado el coeficientes de fiabilidad alcanzado por nuestra muestra total de participantes en cada instrumento, mediante el método de consistencia interna con la ecuación “alfa” de Cronbach (escala: 0 – 1). Se considera que la fiabilidad es buena si es superior a .800, en tanto que si al menos supera el valor .600 es aceptable y suficiente.

Además de la descriptiva anteriormente comentada, dada la orientación del estudio, se ha procedido a comparar las medias de cada una estas variables en función del sexo. Para ello se ha empleado el clásico Test de Student para grupos independientes entre sí. Se acompaña su resultado con la estimación del tamaño del efecto que nos permite tener una idea de la magnitud de las diferencias entre sexos, en caso de que existan, utilizando para este cálculo la “d” de Cohen, aunque se presenta también su equivalencia en  $R^2$ , con vistas a que pueda ser compara con resultados de procedimiento estadísticos posteriores.

El nivel de significación fijado es el habitual 5% (significativo si  $p < .05$ ) excepto en el test KS de bondad de ajuste, que se considera significativos solo los desvíos graves del modelo, es decir al 1% ( $p < .01$ ).

*Una 2ª parte de análisis inferencial*, destinada a los análisis estadísticos necesarios para dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación.



Para todos ellos, dada la naturaleza cuantitativa de las VD de resultado (psicopedagógicos y de rendimiento académico), se van a emplear test de contraste de diferencias entre medias. Para estos casos, se dispone de test paramétricos y no-paramétricos. Los primeros requieren que las variables se distribuyan normalmente, los segundos son potentes ante el incumplimiento de esta condición. Muchas de las VD descritas en la anterior parte descriptiva, no se ajustan a la normalidad. Sin embargo, la experiencia demuestra que en muestras de un cierto tamaño (mayores a 120 sujetos, como en este caso) los resultados de los test paramétricos y no paramétricos alternativos, tienden a ser coincidentes. Antes esta situación, a la que se añade el planteamiento de los objetivos, se ha decidido que es preferible utilizar las pruebas paramétricas.

Cuando se comparen medias entre los cursos, puesto que se trata de en un diseño longitudinal, se van a emplear procedimientos estadísticos de medidas repetidas. En concreto el Anova MR, es decir el análisis de varianza de medidas repetidas en un factor intragrupo, al que se le añaden factores intergrupos cuando se incorporen al análisis VI como por ejemplo las sociodemográficas o las socioeducativas. En todas estas técnicas, se calcula el tamaño del efecto con el coeficiente  $R^2$  puesto que la  $d$  de Cohen no está disponible en ellos.

En resumen, en función del contenido de los objetivos y de la naturaleza de los datos de los que se dispone se ha utilizado:

Anova de medidas repetidas en un factor para el estudio de las diferencias longitudinales; al que se ha añadido factores intergrupo para determinar el efecto de otras variables sobre estos cambios entre cursos (objetivo del 1 al 4)

Coefficientes de correlación bivariada de Spearman (objetivos 5 y 6).

## 8.8 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La base de datos inicial consta de 770 registros, recogidos entre los años 2011 y 2015. Pero cada uno de estos registros corresponde a una recogida de datos, por tanto, aquellos participantes que intervienen en el estudio longitudinal aparecen 2, 3, y hasta 4 veces en el caso de que se haya completado el seguimiento. De estos 770 registros iniciales: 68 (un 8.8%) corresponde a casos únicos, con una sola evaluación, que por

tanto no son válidos para dicho estudio longitudinal y de los que se decide prescindir por completo, verificando los criterios de exclusión.

Los participantes están perfectamente identificados con sus DNI por lo que no hay duda a la hora de reconocerlos y determinar cuántas veces (es decir en cuántos y en qué cursos) ha participado cada uno. Así, se comprueba que los restantes 702 registros corresponden a 264 individuos (personas) distintos. De ellos, solamente en 63 (un 23.9%) el seguimiento es completo y se tienen los datos de los 4 cursos. En los restantes 201 casos (un 76.1%) el seguimiento es parcial y se tiene datos de 2 o de 3 cursos consecutivos.

Por este motivo, en esta primera parte la descriptiva se va a realizar especificando los resultados de las variables en cada uno de los 4 cursos (de 1º hasta 4º). De estos 264 participantes diferentes válidos para todo o para solo una parte del estudio longitudinal, se tienen datos de: 171 (64.8%) en 1º; 212 (80.3%) en 2º; 185 (70.1%) en 3º; y de 134 (50.8%) en 4º.

Sobre estos N de casos por cursos, se realiza la siguiente descriptiva.

A continuación se procede a realizar una aproximación descriptiva de la población de estudio, en todas las variables que se han recogido, tanto las variables de resultado (VD) como las que se pueden considerar como factores de predicción (VI) de éstos. En esta parte, las variables categóricas se describen en la forma habitual: frecuencia y porcentaje. Las variables de tipo cuantitativo, se describen con: rango (mínimo/máximo), media (con IC al 95%) mediana y desviación típica. Así mismo, se ha utilizado con ellas el Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de la distribución de las estas variables (se considera desvío significativo solo si  $p < .01$ ) junto a sus índices descriptivos de asimetría y curtosis (altura).

#### 8.8.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

En este primer apartado se describen las variables: *sexo, edad, residencia con la familia durante el curso, compagina estudios y trabajo en la actualidad y presenta otras obligaciones además del estudio*. Los resultados, por cursos, se resumen en la Tabla 4.



Se observa una ligera mayor presencia de mujeres (entre un 53.2% en 1º y un 62.2% en 3º) frente a hombres, similar en todos los cursos.

La edad media de la muestra en el inicio del estudio, es decir en 1º, es de 21 años con desviación estándar de 4 años dentro de un rango de entre 18 y 46 años. Al término del estudio, los casos de los que se han recogido datos en 4º, tienen una edad media de 23.3 (d.e. 3.7) dentro del rango de entre 20 y 43 años.

Algo más de la mitad de la muestra (alrededor de un 53%, depende del curso) residen durante el año académico con su familia. Y el resto de participantes, por tanto, tiene otros lugares de residencia.

En cuanto a la realización de un trabajo que compaginan con los estudios, se aprecia un incremento a medida que pasan los cursos. Así mientras en 1º solamente hay un 13.5% de estudiantes que además son trabajadores, en 2º se incrementa hasta casi el 19%; y en 3º y 4º ya se supera el 21%.

Por último, al respecto de las obligaciones añadidas se ha observado una evidente estabilidad en el porcentaje de participantes que sí las tienen, entre un 15% y un 17.5%.

**Tabla 4 Descriptiva por CURSOS de la muestra de participantes. Variables Sociodemográficas.**

Variables		Curso 1º (N=171)	Curso 2º (N=212)	Curso 3º (N=185)	Curso 4º (N=134)
<b>SEXO</b>	Mujeres	53.2% (91)	56.1% (119)	62.2% (115)	61.2% (82)
	Hombres	46.8% (80)	43.9% (93)	37.8% (70)	38.8% (52)
<b>EDAD</b>	Media (d.e.)	21.02 (4.04)	21.85 (4.04)	22.71 (4.20)	23.30 (3.70)
	Rango (min/max)	18 / 46	18 / 47	19 / 49	20 / 43
<b>RESIDE con FAMILIA</b>	Sí	52.0% (89)	53.8% (114)	54.6% (101)	53.7% (72)
	No	48.0% (82)	46.2% (98)	45.4% (84)	46.3% (62)
<b>Compagina ESTUDIOS y TRABAJO</b>	Sí	13.5% (23)	18.9% (40)	22.7% (42)	20.9% (28)
	No	86.5% (148)	81.1% (172)	76.8% (142)	79.1% (106)
<b>Tiene otras OBLIGACIONES</b>	Sí	15.8% (27)	17.5% (37)	16.8% (31)	14.9% (20)
	No	84.2% (144)	82.5% (175)	83.2% (154)	85.1% (114)

A continuación, en la Tabla 5 se detalla la descriptiva anterior segmentando la muestra de cada curso en función del sexo.

Las edades son similares en ambos sexos en todos los cursos, sin que las diferencias alcancen significación estadística ( $p > .05$ ).

Sin embargo, en cuanto a la residencia en el domicilio familiar durante el curso sí que se observa que en todos los cursos hay más hombres que mujeres que viven con sus

familias, llegando a ser significativa ( $p < .05$ ) la diferencia tanto en 1º como en 3º; en ambos cursos las diferencias rondan el 16 ó 17%. En 2º y 4º se reducen por debajo del 10% y de ahí la no significación ( $p > .05$ ).

En cuanto a la Compaginación de un trabajo con los estudios, mientras que en 1º apenas hay diferencias entre sexos, a partir de 2º se observa siempre un mayor porcentaje de hombres que realizan ambas actividades. Llegando a ser la diferencia en 2º curso (más del doble de hombres que de mujeres) estadísticamente significativa ( $p < .01$ ). En 3º y 4º, aunque se mantiene la mayoría de hombres no alcanza significación ( $p > .05$ ) si bien es cierto que en 4º se queda muy cerca de serlo.

Y finalmente, en la variable que evalúa la presencia de otras obligaciones, en tanto que en 1º y 2º los porcentajes son similares, en 3º y en 4º se ha encontrado un cierto incremento de hombres con ellas, aunque las diferencias aún no llegan a ser significativas ( $p > .05$ ).

**Tabla 5 Descriptiva por CURSOS y SEXO de la muestra de participantes. Variables Sociodemográficas.**

Variables	Curso 1º (N=171)		Curso 2º (N=212)		Curso 3º (N=185)		Curso 4º (N=134)		
	Mujeres (91)	Hombres (80)	Mujeres (119)	Hombres (93)	Mujeres (115)	Hombres (70)	Mujeres (82)	Hombres (52)	
<b>EDAD</b>	Media (d.e.)	21.13 (4.19)	20.90 (3.89)	21.66 (3.98)	22.10 (4.12)	22.50 (4.04)	23.05 (4.44)	22.93 (3.02)	23.88 (4.55)
	Rango (min/max)	18 / 46	18 / 40	19 / 47	18 / 41	20 / 49	19 / 42	20 / 35	20 / 43
<b>Test de Contraste entre SEXOS</b>		t=0.37; p=.709 NS		t=-0.77; p=.440 NS		t=-0.85; p=.399 NS		t=-1.46; p=.145 NS	
<b>RESIDE FAMILIA</b>	Sí	44.0% (40)	61.3% (49)	51.3% (61)	57.0% (53)	48.7% (56)	64.3% (45)	42.7% (35)	51.9% (27)
	No	56.0% (51)	38.8% (31)	48.7% (58)	43.0% (40)	51.3% (59)	35.7% (25)	57.3% (47)	48.1% (25)
<b>Test de Contraste entre SEXOS</b>		Chi²=5.10; p=.024 *		Chi²=0.69; p=.406 NS		Chi²=4.27; p=.039 *		Chi²=1.09; p=.296 NS	
<b>ESTUDIOS y TRABAJO</b>	Sí	14.3% (13)	12.5% (10)	12.6% (15)	26.9% (25)	20.0% (23)	27.1% (19)	15.9% (13)	28.8% (15)
	No	85.7% (78)	87.5% (70)	87.4% (104)	73.1% (68)	80.0% (92)	72.9% (51)	84.1% (69)	71.2% (37)
<b>Test de Contraste entre SEXOS</b>		Chi²=0.12; p=.733 NS		Chi²=6.95; p=.008**		Chi²=1.26; p=.261 NS		Chi²=3.25; p=.071 NS	
<b>OBLIGACIONES</b>	Sí	14.3% (13)	17.5% (14)	19.3% (23)	15.1% (14)	13.9% (16)	21.4% (15)	11.0% (9)	21.2% (11)
	No	85.7% (78)	82.5% (66)	80.7% (96)	84.9% (79)	86.1% (99)	78.6% (55)	89.0% (73)	78.8% (41)
<b>Test de Contraste entre SEXOS</b>		Chi²=0.33; p=.565 NS		Chi²=0.66; p=.416 NS		Chi²=1.76; p=.184 NS		Chi²=2.60; p=.107 NS	

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

## 8.8.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE LA MUESTRA

En este apartado se va a realizar un análisis similar al anterior, ahora con las variables del grupo de las socioeducativas. La Tabla 6 resume los resultados por cursos.

La principal vía de ingreso a los estudios de Fisioterapia es, sin duda, la selectividad, puesto que estos participantes son mayoría en los cuatros cursos con porcentajes que pueden llegar incluso a superar el 73% (en 4º). La segunda vía es la formación profesional con estable tasa que ronda el 18-20% en todos los cursos. El resto tienen menor presencia.

La Nota media de acceso va descendiendo a medida que pasan los cursos. Los de 1º han accedido con una media de 10.2 puntos, que desciende a 9.9 para los 2º, a 9.3 para los de 3º y 9.1, ya un punto menos, para los de 4º. En cambio, el rango es similar a lo largo de todos los años, entre 5 y 12.5 puntos.

Para la gran mayoría, entre un 70 y un 83% según el curso, tenía Fisioterapia como 1ª opción.

**Tabla 6 Descriptiva por CURSOS de la muestra de participantes. Variables Sociodeducativas.**

<i>Variables</i>		<b>Curso 1º (N=171)</b>	<b>Curso 2º (N=212)</b>	<b>Curso 3º (N=185)</b>	<b>Curso 4º (N=134)</b>
<b>VÍA de INGRESO</b>	Selectividad	56.7% (97)	62.7% (133)	68.6% (127)	73.9% (99)
	Form. Profesional	18.1% (31)	17.9% (38)	17.8% (33)	20.9% (28)
	F.P. y Selectividad	19.9% (24)	14.2% (39)	5.4% (10)	1.5% (2)
	Acc. >25 años	2.3% (4)	1.9% (4)	1.1% (2)	1.5% (2)
	Deport. alto nivel	1.8% (3)	1.9% (4)	3.2% (6)	0.7% (1)
	Otra carrera	1.2% (2)	1.4% (4)	3.8% (7)	1.5% (2)
<b>NOTA de ACCESO</b>	Media (d.e.)	10.23 (1.25)	9.92 (1.45)	9.30 (1.53)	9.10 (1.54)
	Rango (min/max)	5.0 / 12.5	5.0 / 12.5	5.1 / 12.5	5.1 / 12.5
<b>PRIMERA Opción</b>	Sí	83.0% (142)	75.6% (158)	73.5% (136)	69.9% (93)
	No	17.0% (29)	24.4% (51)	26.5% (49)	30.1% (40)
<b>REPETIDOR</b>	Sí	1.8% (3)	32.1% (68)	28.6% (53)	26.9% (36)
	No	98.2% (168)	67.9% (144)	71.4% (132)	73.1% (98)
<b>Estudios del PADRE</b>	Sin estudios	2.3% (4)	1.9% (4)	3.2% (6)	1.5% (2)
	Primarios	19.9% (34)	21.9% (46)	24.9% (46)	29.1% (39)
	Secundarios	16.4% (28)	15.2% (32)	15.7% (29)	19.4% (26)
	Bachillerato	11.7% (20)	10.0% (21)	9.7% (18)	7.5% (10)
	FP	24.0% (41)	22.4% (47)	20.5% (38)	17.9% (24)
	Univer. Medios	15.2% (26)	16.2% (34)	14.6% (27)	12.7% (17)
	Univer. Superiores	10.5% (18)	12.4% (26)	11.4% (21)	11.9% (16)
<b>Estudios de la MADRE</b>	Sin estudios	3.5% (6)	1.9% (4)	3.8% (7)	3.0% (4)
	Primarios	21.6% (37)	28.0% (59)	26.5% (49)	28.4% (38)
	Secundarios	19.9% (34)	15.2% (32)	18.9% (35)	17.9% (24)
	Bachillerato	10.5% (18)	10.4% (22)	9.7% (18)	11.2% (15)
	FP	18.1% (31)	18.5% (39)	18.4% (34)	14.9% (20)
	Univer. Medios	15.2% (26)	14.2% (30)	13.5% (25)	14.2% (19)
	Univer. Superiores	11.1% (19)	11.8% (25)	9.2% (17)	10.4% (14)



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

La tasa de Repetidores está en el entorno del 30% (entre 26.9% y 32.1%) en los cursos de 2º a 4º. Lógicamente en 1º apenas hay, solo un 1.8%.

Tabla 7 Descriptiva por CURSOS y SEXO de la muestra de participantes. Variables Socioeducativas.

Variables		Curso 1º (N=171)		Curso 2º (N=212)		Curso 3º (N=185)		Curso 4º (N=134)	
		Mujeres (91)	Hombres (80)	Mujeres (119)	Hombres (93)	Mujeres (115)	Hombres (70)	Mujeres (82)	Hombres (52)
<b>VÍA ACCESO</b>	Selectividad	54.9% (50)	58.8% (47)	63.9% (76)	61.3% (57)	69.6% (80)	67.1% (47)	78.0% (64)	67.3% (35)
	FP	18.7% (17)	17.5% (14)	18.5% (22)	17.2% (16)	18.3% (21)	17.1% (12)	18.3% (15)	25.0% (13)
	F.P. y Select.	22.0% (20)	17.5% (14)	12.6% (15)	16.1% (15)	5.2 % (6)	5.7% (4)	1.2% (1)	1.9% (1)
	Acc. >25 a	2.2% (2)	2.5 % (2)	1.7% (2)	2.2% (2)	0.9% (1)	1.4% (1)	1.2% (1)	1.9% (1)
	Dep. alto nivel	1.1% (1)	2.5% (2)	1.7% (2)	2.2% (2)	2.6% (3)	4.3% (3)	0% (-)	1.9% (1)
	Otra carrera	1.1% (1)	1.3% (1)	1.7% (2)	1.1% (1)	3.5% (4)	4.3% (3)	1.2% (1)	1.9% (1)
<b>Test de Contraste entre SEXOs</b>		Chi²=1.07; p=.957 NS		Chi²=0.82; p=.972 NS		Chi²=0.67; p=.985 NS		Chi²=3.08; p=.688 NS	
<b>NOTA</b>	Media (d.e.)	10.28 (1.24)	10.16 (1.27)	9.86 (1.47)	10.01 (1.42)	9.32 (1.45)	9.25 (1.66)	9.02 (1.44)	9.22 (1.68)
	Rango (min/max)	5.0 / 12.5	5.7 / 12.2	5.0 / 12.5	5.6 / 12.2	6.4 / 12.5	5.1 / 12.0	6.4 / 12.5	5.1 / 12.0
<b>Test de Contraste entre SEXOs</b>		t=0.61; p=.543 NS		t=-0.73; p=.467 NS		t=0.30; p=.762 NS		t=-0.72; p=.470 NS	
<b>PRIMERA OPCION</b>	Sí	81.3% (74)	85.0% (68)	74.6% (88)	76.9% (70)	73.0% (84)	74.3% (52)	69.1% (56)	71.2% (37)
	No	18.7% (17)	15.0% (12)	25.4% (30)	23.1% (21)	27.0% (31)	35.7% (18)	30.9% (25)	28.8% (15)
<b>Test de Contraste entre SEXOs</b>		Chi²=0.41; p=.522 NS		Chi²=0.15; p=.695 NS		Chi²=0.03; p=.853 NS		Chi²=1.09; p=.296 NS	
<b>REPETIDOR</b>	Sí	2.2% (2)	1.3% (1)	31.1% (37)	33.3% (31)	24.3% (28)	35.7% (25)	24.4% (20)	30.8% (16)
	No	97.8% (89)	98.8% (79)	68.9% (82)	66.7% (62)	75.7% (87)	64.3% (45)	75.6% (62)	69.2% (36)
<b>Test de Contraste entre SEXOs</b>		Chi²=0.22; p=.638 NS		Chi²=0.12; p=.729 NS		Chi²=2.75; p=.097 NS		Chi²=0.66; p=.417 NS	
<b>ESTUDIOS PADRE</b>	Sin estudios	3.3% (3)	1.3% (1)	2.5% (3)	1.1% (1)	1.7% (2)	5.7% (4)	1.2% (1)	1.9% (1)
	Primarios	24.2% (22)	15.0% (12)	25.2% (30)	17.6% (16)	31.3% (36)	14.3% (10)	34.1% (28)	21.1% (11)
	Secundarios	17.6% (16)	15.0% (12)	16.0% (19)	14.3% (13)	17.4% (20)	12.9% (9)	19.5% (16)	19.2% (10)
	Bachillerato	11.0% (11)	12.5% (10)	10.1% (12)	9.9% (9)	8.7% (10)	11.4% (8)	8.5% (7)	5.8% (3)
	FP	24.2% (22)	23.8% (19)	22.7% (27)	22.0% (20)	21.7% (25)	18.6% (13)	19.5% (16)	15.4% (8)
	Univ. Medios	12.1% /11)	18.8% (15)	14.3% (17)	18.7% (17)	12.2% (14)	18.6% (13)	8.5% (7)	19.2% (10)
Univ. Superiores	7.7% (7)	13.8% (11)	9.2% (11)	16.5% (15)	7.0% (8)	18.6% (13)	8.5% (7)	17.3% (9)	
<b>Test de Contraste entre SEXOs</b>		Chi²=5.55; p=.475 NS		Chi²=4.82; p=.566 NS		<b>Chi²=14.70; p=.023 *</b>		Chi²=7.50; p=.277 NS	
<b>ESTUDIOS MADRE</b>	Sin estudios	3.3% (3)	3.8% (3)	1.7% (2)	2.2% (2)	1.7% (2)	7.1% (5)	1.2% (1)	5.8% (3)
	Primarios	28.6% (26)	13.8% (11)	36.1% (43)	17.4% (16)	34.8% (40)	12.9% (9)	36.6% (30)	15.4% (8)
	Secundarios	17.6% (16)	22.5% (18)	15.1% (18)	15.2% (14)	17.4% (20)	21.4% (15)	17.1% (14)	19.2% (10)
	Bachillerato	6.6% (6)	15.0% (12)	7.6% (9)	14.1% (13)	10.4% (12)	8.6% (6)	12.2% (10)	9.6% (5)
	FP	22.0% (20)	13.8% (11)	19.3% (23)	17.4% (16)	20.0% (23)	15.7% (11)	18.3% (15)	9.6% (5)
	Univ. Medios	16.5% (15)	13.8% (11)	13.4% (16)	15.2% (14)	10.4% (12)	18.6% (13)	8.5% (7)	23.1% (12)
Univ. Superiores	5.5% (5)	17.5% (14)	6.7% (8)	18.5% (17)	5.2% (6)	15.7% (11)	6.1% (5)	17.3% (9)	
<b>Test de Contraste entre SEXOs</b>		<b>Chi²=15.04; p=.020 *</b>		<b>Chi²=15.00; p=.020 *</b>		<b>Chi²=19.57; p=.003**</b>		<b>Chi²=17.70; p=.007**</b>	

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

El Nivel de estudios de los padres está muy repartido entre todas las categorías establecidas. Alrededor de un 25%, en todos los cursos, tienen nivel universitario



(medio o superior). Pero también hay un alto porcentaje, que incluso se aproxima al 30% de padres que solo tienen nivel primario o menor. En cuanto al Nivel de estudios de las madres, es bastante similar a los de los padres tanto en las categorías altas como en las menores.

Se completa este apartado de nuevo como en el anterior comparando dentro de cada curso entre sexos. Los resultados se resumen en la siguiente Tabla 7.

No se han encontrado diferencias que sean estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre hombres y mujeres, en ninguno de los 4 cursos, en las variables: Vía de acceso, Nota de acceso, Primera opción y Repetidor. Sí que ha aparecido, solo en 3º, en los Estudios de los padres. Y según los datos, esto se debe a que las mujeres participantes en nuestra investigación tienden a tener más padres con estudios bajos (primarios, sobre todo) en tanto que los hombres tienden a tener padres con estudios superiores, en especial universitarios.

Y dónde sí que se aprecian claramente diferencias significativas ( $p < .05$  en 1º y 2º y  $p < .01$  en 3º y en 4º) entre sexos, es en los Estudios de las madres. Los datos indican como en el caso anterior, que mientras las mujeres tienden a tener madres con menor nivel de estudios, sobre todo primarios; los hombres tienden a tener madres con mayor nivel de estudios y en especial de tipos universitario superior.





## CAPÍTULO 9: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta parte del estudio, está destinada a mostrar los resultados de los análisis estadísticos necesarios para dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación.

Cada apartado de este capítulo refleja los resultados del análisis estadístico estructurado en las dos partes fundamentales, análisis descriptivo y análisis inferencial para cada objetivo específico.

### 9.1 OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER Y ANALIZAR SI LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO QUE SON GENERADORAS DE ESTRÉS VARÍAN DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO Y SI SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

#### 9.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ESTRESORES ACADÉMICOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL (E-CEA) EN ESTE PRIMER BLOQUE SE HAN EVALUADO 9 VARIABLES EN CADA UNO DE LOS CURSOS.

- *Deficiencia metodológica del profesorado.* En la exploración de esta variable en los 4 cursos no se han encontrado valores extraños *outliers*. Los índices de asimetría y curtosis se mantienen dentro de la normalidad. Cuestión que se confirma con los test de KS, según los cuales se puede admitir el buen ajuste ( $p > .05$ ) al modelo de Gauss. En consecuencia la variable se distribuye normalmente en los 4 cursos. El resto de estadísticos descriptivos se resumen en la tabla 8. Los coeficientes de fiabilidad son todos muy elevados ( $> .930$  siempre). La comparación entre sexos (tabla 9) ha encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ , excepto en 3º donde solo es para  $p < .05$ ) con medias siempre superiores en las mujeres frente a los hombres. Los tamaños del efecto son, a pesar de ello, leves.



**Tabla 8 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Deficiencia metodológica del profesorado. Resultados por CURSO.

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	3.17	3.17	1.08 / 5.00	0.89	1.42	-0.132	-0.669	.737 <sup>NS</sup>	.939
<b>CURSO 2º</b>	3.27	3.33	1.00 / 5.00	0.91	1.33	0.007	-0.777	.192 <sup>NS</sup>	.943
<b>CURSO 3º</b>	3.12	3.08	1.08 / 5.00	0.92	1.42	0.089	-0.723	.622 <sup>NS</sup>	.955
<b>CURSO 4º</b>	3.02	2.96	1.00 / 5.00	0.95	1.46	0.147	-0.728	.390 <sup>NS</sup>	.951

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

**Tabla 9 Diferencia de medias: Test de Student.** Estresores: Deficiencia metodológica del profesorado. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	3.38 (0.85)	80	2.93 (0.89)	3.43	.001**	0.528 (.065)
<b>CURSO 2º</b>	119	3.45 (0.90)	93	3.03 (0.88)	3.39	.001**	0.468 (.052)
<b>CURSO 3º</b>	115	3.23 (0.90)	70	2.94 (0.94)	2.09	.038 *	0.309 (.023)
<b>CURSO 4º</b>	82	3.25 (0.90)	52	2.64 (0.91)	3.83	.000**	0.667 (.100)

\* = Significativo al 5% ( $p < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

- **Sobrecarga del estudiante.** Tampoco se han encontrado casos con valores *outliers*. Los índices de asimetría y curtosis siguen dentro de los límites de la normalidad, y puesto que los test de KS no indican diferencias significativas ( $p > .05$ ) con la curva normal, se puede admitir que esta variable se distribuye normalmente en los 4 cursos. Los estadísticos descriptivos se resumen en la tabla 10. De nuevo, los coeficientes de fiabilidad del instrumento en cada aplicación son muy elevados ( $> .900$ ). En el contraste sexo (tabla 11) se han detectado diferencias estadísticamente significativas ( $p < .001$ , excepto en 4º donde es para  $p < .05$ ) siendo siempre las medias de las mujeres superiores a las de los hombres; aunque los tamaños del efecto son leves (en los dos primeros cursos).

**Tabla 10 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Sobrecarga del estudiante. Resultados por CURSO.

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.66	2.60	1.00 / 5.00	0.83	1.20	0.401	-0.277	.254 <sup>NS</sup>	.909
<b>CURSO 2º</b>	2.73	2.70	1.00 / 4.80	0.89	1.30	0.265	-0.639	.156 <sup>NS</sup>	.918
<b>CURSO 3º</b>	2.61	2.50	1.00 / 5.00	0.81	1.10	0.552	-0.212	.087 <sup>NS</sup>	.912
<b>CURSO 4º</b>	2.27	2.25	1.00 / 4.70	0.68	0.90	0.489	0.622	.108 <sup>NS</sup>	.926

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente



**Tabla 11 Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Sobrecarga del estudiante. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.92 (0.80)	80	2.36 (0.75)	4.73	<b>.000**</b>	0.728 (.117)
<b>CURSO 2º</b>	119	3.00 (0.87)	93	2.40 (0.80)	5.22	<b>.000**</b>	0.720 (.115)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.78 (0.81)	70	2.33 (0.74)	3.79	<b>.000**</b>	0.560 (.073)
<b>CURSO 4º</b>	82	2.37 (0.68)	52	2.12 (0.67)	2.16	<b>.032 *</b>	0.376 (.034)

\* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

*Intervenciones en público.* Siguen sin aparecer valores *outliers*. Mientras que los índices de asimetría se encuentran dentro de lo normal, los de curtosis indican una altura algo inferior a la de la curva normal. En esta línea, los test de bondad de ajuste de KS detectan un cierto desvío (p<.05) aunque leve, con respecto a la normalidad. Por tanto, aunque la variable no se ajusta del todo sí que presenta una tendencia hacia la distribución normal, en los cuatro cursos. El resto de estadísticos descriptivos se encuentran en la Tabla 12. Una vez más los coeficientes de fiabilidad del instrumento en todos los cursos son muy elevados (>.930). Al contrastar entre sexos (Tabla 13) se observan diferencias significativas (p<.001 en todos los cursos) debido de nuevo a que las medias de las mujeres son superiores a las de los hombres con tamaños del efecto moderado/bajo, aunque superior al de las variables anteriores hasta ahora analizadas.

**Tabla 12 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Intervenciones en público. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana	Mín./Máx.	Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	3.01	2.80	1.00 / 5.00	1.11	2.00	0.308	-0.998	.025 *	.937
<b>CURSO 2º</b>	3.00	2.80	1.00 / 5.00	1.14	2.00	0.388	-1.097	.011 *	.947
<b>CURSO 3º</b>	2.90	2.60	1.00 / 5.00	1.12	1.60	0.476	-0.827	.017 *	.935
<b>CURSO 4º</b>	2.77	2.50	1.00 / 5.00	1.05	1.40	0.538	-0.698	.010 *	.931

\* = Desvío leve significativo (p<.05) la variable tiende hacia el modelo normal

**Tabla 13 Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Intervenciones en público. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	3.43 (1.05)	80	2.52 (0.96)	5.90	<b>.000**</b>	0.908 (.171)
<b>CURSO 2º</b>	119	3.42 (1.09)	93	2.46 (0.96)	6.66	<b>.000**</b>	0.921 (.175)
<b>CURSO 3º</b>	115	3.19 (1.07)	70	2.44 (1.03)	4.66	<b>.000**</b>	0.689 (.106)
<b>CURSO 4º</b>	82	3.08 (1.02)	52	2.30 (0.91)	4.48	<b>.000**</b>	0.780 (.132)

\*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)



- *Malas relaciones sociales en el contexto académico.* En esta variable, pero solamente en el curso 1º, han aparecido algunos valores *outliers* por el extremo superior del continuo. Puesto que son muy pocos y no están demasiado lejos del resto del grupo, se considera que no afectan a este promedio. Esto también afecta a los índices de forma (asimetría y curtosis) que se salen del rango considerado como normal. Por ello es coherente que en los test de bondad de ajuste de KS aparezcan diferencias altamente significativas ( $p < .01$ ) que indican desvíos graves de la normalidad en esta variable en los cuatro cursos. Los demás estadísticos descriptivos se resumen en la tabla 14. Los coeficientes de fiabilidad en todos los cursos son elevados ( $>.880$ ) aunque sin llegar a los niveles observados en otros instrumentos. En la comparación entre sexos (tabla 15) las diferencias encontradas, esta vez no alcanza significación estadística ( $p > .05$ ) por lo que no se puede admitir que en esta dimensión existan diferencias por razón de sexo.

**Tabla 14 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Malas relaciones sociales con el contexto académico. Resultados por CURSO.

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	1.56	1.33	1.00 / 4.50	0.61	0.67	1.825	4.172	.000**	.807
<b>CURSO 2º</b>	1.69	1.50	1.00 / 4.17	0.65	0.83	1.156	1.394	.000**	.801
<b>CURSO 3º</b>	1.83	1.67	1.00 / 4.50	0.73	0.83	1.144	1.235	.000**	.838
<b>CURSO 4º</b>	1.68	1.50	1.00 / 3.83	0.66	0.83	1.332	1.514	.001**	.859

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 15 Diferencia de medias: Test de Student.** Estresores: Malas relaciones sociales con el contexto académico. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R²)
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	1.63 (0.69)	80	1.48 (0.48)	1.65	.100 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	1.72 (0.66)	93	1.65 (0.65)	0.72	.471 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	115	1.89 (0.74)	70	1.74 (0.70)	1.43	.155 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	82	1.75 (0.67)	52	1.58 (0.62)	1.40	.163 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ )

- *Falta de control sobre el rendimiento.* En esta variable también han aparecido algunos, muy poco, valores de tipo outlier en 3º y en 4º; pero se considera que tampoco son suficientes como para alterar sustancialmente los promedios. Los índices de forma en 1º y 2º están en los límites de la normalidad, pero en 3º y en 4º ya salen de esos márgenes. Por ello, los test de bondad de ajuste de KS indican que la variable se puede considerar como normal en los dos primeros cursos ( $p > .01$ ) pero presenta un desvío grave en 3º y 4º ( $p < .01$ ). El resto de descriptivos aparece en la tabla 16. Los coeficientes de fiabilidad se mantienen elevados ( $> .840$ ) en todos los cursos. En el contraste en función del sexo (tabla 17) se han detectado diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ , en los tres primeros cursos y  $p < .05$  en 4º) tales que siempre las medias de las mujeres superiores a las de los hombres; aunque los tamaños del efecto son leves.

**Tabla 16 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Falta de control sobre el rendimiento. **Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.24	2.20	1.00 / 5.00	0.75	1.20	0.664	0.665	.095 NS	.847
<b>CURSO 2º</b>	2.28	2.00	1.00 / 5.00	0.88	1.20	0.754	0.168	<b>.012 *</b>	.880
<b>CURSO 3º</b>	2.17	2.00	1.00 / 5.00	0.83	0.80	1.191	1.554	<b>.000**</b>	.882
<b>CURSO 4º</b>	2.04	2.00	1.00 / 4.80	0.77	0.85	1.223	1.931	<b>.001**</b>	.907

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 17 Diferencia de medias: Test de Student.** Estresores: Falta de control sobre el rendimiento. **Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: <b>d Cohen (R<sup>2</sup>)</b>
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.43 (0.76)	80	2.05 (0.68)	3.60	<b>.000**</b>	0.554 (.071)
<b>CURSO 2º</b>	119	2.44 (0.93)	93	2.08 (0.79)	3.00	<b>.003**</b>	0.415 (.041)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.30 (0.83)	70	1.97 (0.80)	2.70	<b>.008**</b>	0.399 (.038)
<b>CURSO 4º</b>	82	2.16 (0.79)	52	1.85 (0.71)	2.31	<b>.023 *</b>	0.402 (.039)

\* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )      \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

- *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio.* Se han encontrado algunos valores fueran de rango, pero se considera que no son preocupantes. Los índices de forma, excepto en 4º, indican un cierto alejamiento del modelo de la

normal. En consonancia con esto, los test de bondad de ajuste de KS indican que la variable se desvía de forma significativa y grave ( $p < .01$ ) en los tres primeros cursos y tiende hacia la normalidad en 4º. Los demás estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 18. Los coeficientes de fiabilidad siguen siendo altos ( $> .800$ ) en todos los cursos.

Al comparar entre sexos (tabla 19) se ha observado en esta variable que son los hombres quienes puntúan más alto que las mujeres, aunque solamente en 4º la diferencia alcanza la significación estadística ( $p < .01$ ) con un tamaño del efecto moderado/bajo. En el resto de cursos esas diferencias comentadas no llegan a ser significativas ( $p > .05$ ).

**Tabla 18 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio. **Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.30	2.25	1.00 / 5.00	0.84	1.00	0.936	0.621	<b>.001**</b>	.844
<b>CURSO 2º</b>	2.46	2.25	10.0 / 5.00	0.92	1.25	0.826	0.141	<b>.000**</b>	.862
<b>CURSO 3º</b>	2.41	2.25	1.00 / 5.00	0.80	1.00	0.873	0.452	<b>.001**</b>	.831
<b>CURSO 4º</b>	2.20	2.00	1.00 / 4.00	0.68	0.75	0.538	0.187	<b>.012 *</b>	.802

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 19 Diferencia de medias: Test de Student.** Estresores: Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio. **Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R²)
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.20 (0.88)	80	2.41 (0.80)	-1.58	.116 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	2.42 (0.93)	93	2.51 (0.91)	-0.69	.491 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	115	2.35 (0.83)	70	2.50 (0.76)	-1.23	.220 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	82	2.02 (0.59)	52	2.47 (0.72)	-3.92	<b>.000**</b>	0.682 (.104)

NS = NO significativo ( $p > .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

*Baja autoestima académica.* No se encuentran valores extraños *outliers* de importancia. Excepto en la evaluación de 1º, los índices de forma muestran ciertos

desvíos que refrendan los test de bondad de ajuste de KS diferencias significativas graves ( $p < .01$ ) que la alejan de la normalidad. El resto de los descriptivos se muestran en la **Tabla 20**. Los coeficientes de fiabilidad mantienen valores elevados ( $> .830$ ) en todos los cursos.

En el contraste en función del sexo (**Tabla 21**) se ha encontrado que las mujeres siempre tienen valores medios más altos que los hombres, siendo las diferencias altamente significativas ( $p < .01$ ) en los tres primeros cursos, aunque con tamaños del efecto leves. En cambio, en 4º la diferencia pierde la significación ( $p > .05$ ).

**Tabla 20 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Estresores: Baja autoestima académica. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.29	2.20	1.00 / 5.00	0.86	1.20	0.646	0.026	.077 <sup>NS</sup>	.870
<b>CURSO 2º</b>	2.30	2.00	1.00 / 5.00	0.93	1.20	0.889	0.412	<b>.001**</b>	.894
<b>CURSO 3º</b>	2.22	2.20	10.0 / 5.00	0.80	1.00	0.939	1.403	<b>.008**</b>	.849
<b>CURSO 4º</b>	2.04	2.00	1.00 / 4.20	0.69	0.80	0.992	1.035	<b>.001**</b>	.839

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 21 Diferencia de medias: Test de Student. Estresores: Baja autoestima académica. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R²)
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.50 (0.85)	80	2.06 (0.81)	3.48	<b>.001**</b>	0.535 (.067)
<b>CURSO 2º</b>	119	2.47 (0.95)	93	2.07 (0.85)	3.12	<b>.002**</b>	0.431 (.044)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.40 (0.80)	70	1.93 (0.72)	4.09	<b>.000**</b>	0.605 (.084)
<b>CURSO 4º</b>	82	2.12 (0.67)	52	1.91 (0.71)	1.75	.082 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

**Exámenes.** No se encuentran valores extraños *outliers* relevantes. En tres cursos, los índices de forma están bastante cercanos a los márgenes de la normalidad y el test KS indica desvíos leves ( $p > .01$ ) que nos permiten admitir una clara tendencia hacia la distribución normal. En la medida realizada con los sujetos de 3º, en cambio, el desvío

ya es significativo ( $p < .01$ ) por lo que aquí la variable no se distribuye normalmente. Los demás descriptivos están en la Tabla 22.

Los coeficientes de fiabilidad siguen siendo elevados ( $> .870$ ) en todos los cursos excepto en 4º donde es algo menor, pero se mantiene alto. Al comparar entre sexos (Tabla 23) se detectan diferencias altamente significativas ( $p < .001$ ) en todos los cursos, con tamaños del efecto que algún caso (en 2º) ya es elevado. En todos los casos, las diferencias nos permiten afirmar que las mujeres presentan puntuaciones más elevadas que los hombres en esta dimensión.

**Tabla 22 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Exámenes. Resultados por CURSO.

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.81	2.75	1.00 / 5.00	1.04	1.75	0.292	-0.794	<b>.039 *</b>	.876
<b>CURSO 2º</b>	2.91	2.75	1.00 / 5.00	1.05	1.75	0.260	-0.893	<b>.012 *</b>	.893
<b>CURSO 3º</b>	3.02	3.00	1.00 / 5.00	1.10	2.00	0.172	-1.108	<b>.009**</b>	.896
<b>CURSO 4º</b>	2.82	2.50	1.00 / 5.00	1.12	1.75	0.234	-1.055	<b>.026 *</b>	.798

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 23 Diferencia de medias: Test de Student.** Estresores: Exámenes. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	3.20 (1.01)	80	2.36 (0.88)	5.81	<b>.000**</b>	0.894 (.166)
<b>CURSO 2º</b>	119	3.38 (0.96)	93	2.30 (0.83)	8.66	<b>.000**</b>	1.195 (.263)
<b>CURSO 3º</b>	115	3.28 (1.07)	70	2.58 (1.01)	4.42	<b>.000**</b>	0.653 (.096)
<b>CURSO 4º</b>	82	3.20 (1.06)	52	2.22 (0.95)	5.44	<b>.000**</b>	0.947 (.183)

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

*Imposibilidad de participar en las decisiones académicas.* No se han observado valores *outliers* de importancia. En todos los cursos, los índices de forma revelan alejamiento del modelo de la normalidad, puesto que se salen de los límites de la misma. En coherencia con ellos, los test de bondad de ajuste KS presentan diferencias significativas graves ( $p < .01$ ) por lo que se concluye que la variable no se distribuye normalmente. El resto de descriptivos se resumen en la Tabla 24. Los coeficientes de

fiabilidad se mantienen altos (>.830) en todos los cursos. Al contrastar en función del sexo (Tabla 25) se han encontrado medias muy similares en ambos sexos, de manera que las diferencias no alcanzan en ningún caso a ser estadísticamente significativas ( $p > .05$ ).

**Tabla 24 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad.** Estresores: Imposibilidad de participar en las decisiones académicas. Resultados por CURSO.

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.08	2.00	1.00 / 5.00	0.93	1.33	1.111	0.973	.000**	.861
<b>CURSO 2º</b>	2.31	2.00	1.00 / 5.00	1.00	1.00	0.907	0.422	.000**	.862
<b>CURSO 3º</b>	2.24	2.00	1.00 / 5.00	0.92	1.00	0.829	0.292	.000**	.832
<b>CURSO 4º</b>	2.27	2.00	1.00 / 5.00	0.92	1.00	0.752	0.424	.004**	.854

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 25 Diferencia de medias: Test de Student.** Estresores: Imposibilidad de participar en las decisiones académicas. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.11 (1.02)	80	2.04 (0.80)	0.49	.623 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	2.33 (1.05)	93	2.28 (0.94)	0.37	.712 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	115	2.27 (0.99)	70	2.19 (0.80)	0.60	.551 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	82	2.27 (0.87)	52	2.26 (1.01)	0.06	.954 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ )

Para el estudio longitudinal y puesto que el seguimiento completo, entre 1º y 4º, no se ha podido realizar en la totalidad de la muestra (ya se dijo en la parte descriptiva que solo se tenían estos valores para 63 participantes, un 23.9% de la muestra total) se ha optado por comparar de forma secuencial, por pares, los cursos 2º con 1º, 3º con 2º, y 4º con 3º. De manera que el N de cada uno de estos contrastes irá variando según los datos disponibles. Con cada uno de estos pares de cursos se define un factor intrasujeto. Posteriormente se añade al análisis anterior, las variables sociodemográficas y socioeducativas como factores de tipo intergrupo, con especial atención al sexo dada la perspectiva fundamental de esta investigación. Las VD son cada uno de los 9 estresores evaluados.



### 9.1.2 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO.

Los resultados de este primer escalón del estudio longitudinal se resumen en la Tabla 26. Se ha comprobado que, en la mayoría de los estresores no existen diferencias que se puedan admitir como significativas ( $p > .05$ ). En tres dimensiones: Intervenciones en público, Malas relaciones sociales con el contexto académico y Carencia de valor de los contenidos, sí que aparecen diferencias que se pueden admitir como significativas ( $p < .05$ ) e indicativas de un cambio, aunque los tamaños del efecto respectivos son pequeños.

En la primera de ellas, Intervenciones en público, la media en 2º curso disminuye con respecto a la de 1º; en cambio en los otros dos estresores, el valor de la media de 2º se ha incrementado.

Tabla 26 *Diferencia de medias: Anova MR. Variación de los Estresores, entre 2º y 1º.*

Variable	N	Curso 1º		Curso 2º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<i>Defic. metodol. Profesorado</i>	159	3.18	(0.89)	3.18	(0.88)	0.00	.977 <sup>NS</sup>	---
<i>Sobrecarga estudiante</i>	159	2.65	(0.81)	2.67	(0.89)	0.11	.743 <sup>NS</sup>	---
<i>Intervenciones en público</i>	159	2.99	(1.11)	2.88	(1.11)	3.96	<b>.048 *</b>	.024
<i>Malas relaciones sociales</i>	159	1.55	(0.61)	1.67	(0.68)	5.85	<b>.017 *</b>	.036
<i>Falta control rendimiento</i>	159	2.24	(0.75)	2.24	(0.88)	0.01	.920 <sup>NS</sup>	---
<i>Carencia valor contenidos</i>	159	2.32	(0.85)	2.46	(0.92)	4.15	<b>.043 *</b>	.026
<i>Baja autoestima académica</i>	159	2.28	(0.87)	2.25	(0.94)	0.30	.587 <sup>NS</sup>	---
<i>Exámenes</i>	159	2.81	(1.04)	2.85	(1.06)	0.40	.527 <sup>NS</sup>	---
<i>Imposibilidad participación</i>	159	2.09	(0.93)	2.18	(0.90)	1.26	.263 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )

Tras este contraste entre cursos, se incorpora al análisis el factor intergrupo Sexo, para determinar si suma un efecto diferencial añadido al resultado anterior. Los resultados se resumen en la Tabla 27. No se ha encontrado diferencias entre sexos ( $p > .05$ ) en tres estresores: Malas relaciones sociales en el contexto académico, Carencia del valor de los contenidos e Imposibilidad de participar en las decisiones académicas. En todos los demás, sí que aparecen diferencias y son altamente significativas ( $p < .01$ ). El tamaño del efecto es bajo es: Deficiencia metodológica del profesorado, Falta de control sobre el rendimiento y Baja autoestima académica. Y son ya de magnitud moderada en: Sobrecarga del estudiante e Intervenciones en público; en tanto que en Exámenes ya



se puede considerar como elevada. En todas estas variables las mujeres puntúan por encima de los varones.

Pero este hecho sucede tanto en 2º como en 1º (interacción no significativa,  $p > .05$  en todas) por lo que la evolución de los sujetos entre cursos no está influenciada por el sexo. Es decir que las mujeres ya puntúan por encima en 1º y mantienen una diferencia similar en 2º curso, hayan o no cambiado estas dimensiones entre cursos, cambio que como sabemos solo se produce en tres variables.

**Tabla 27 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de los Estresores, entre 2º y 1º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 1º	Curso 2º	Anova de 2 factores			
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. Profesorado</b>	Mujer	83	3.37 (0.86)	3.38 (0.81)	Dif. por Sexo	11.58	<b>.001**</b>	.069
	Hombre	76	2.97 (0.88)	2.96 (0.90)	Sexo / Curso	0.02	.904 NS	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Mujer	83	2.90 (0.79)	2.97 (0.90)	Dif. por Sexo	25.74	<b>.000**</b>	.141
	Hombre	76	2.38 (0.76)	2.34 (0.75)	Sexo / Curso	1.04	.310 NS	--
<b>Intervenciones en público</b>	Mujer	83	3.42 (1.06)	3.29 (1.10)	Dif. por Sexo	31.98	<b>.000**</b>	.169
	Hombre	76	2.52 (0.96)	2.44 (0.94)	Sexo / Curso	0.26	.610 NS	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Mujer	83	1.61 (0.69)	1.68 (0.70)	Dif. por Sexo	0.76	.385 NS	---
	Hombre	76	1.48 (0.49)	1.66 (0.66)	Sexo / Curso	1.18	.279 NS	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Mujer	83	2.41 (0.78)	2.42 (0.93)	Dif. por Sexo	11.02	<b>.001**</b>	.066
	Hombre	76	2.06 (0.68)	2.04 (0.78)	Sexo / Curso	0.05	.823 NS	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Mujer	83	2.21 (0.90)	2.44 (0.93)	Dif. por Sexo	1.08	.299 NS	---
	Hombre	76	2.43 (0.79)	2.48 (0.91)	Sexo / Curso	1.76	.187 NS	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Mujer	83	2.48 (0.87)	2.44 (0.96)	Dif. por Sexo	10.14	<b>.002**</b>	.061
	Hombre	76	2.07 (0.82)	2.04 (0.87)	Sexo / Curso	0.03	.864 NS	---
<b>Exámenes</b>	Mujer	83	3.20 (1.04)	3.35 (0.96)	Dif. por Sexo	46.59	<b>.000**</b>	.229
	Hombre	76	2.38 (0.88)	2.30 (0.87)	Sexo / Curso	3.58	.060 NS	---
<b>Imposibilidad participación</b>	Mujer	83	2.10 (1.04)	2.17 (0.95)	Dif. por Sexo	0.00	.997 NS	---
	Hombre	76	2.08 (0.81)	2.19 (0.84)	Sexo / Curso	0.09	.765 NS	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

### 9.1.3 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.

Para comprobar si el resto de factores intergrupo tienen algún efecto sobre los cambios entre cursos, se procede (dado el planteamiento de la investigación) a introducirlos en el modelo explicativo, de uno en uno, pero por separado para hombres y mujeres. Los resultados se resumen en la Tabla 28. Para cada variable estresor, se muestra el efecto interactivo de estos factores intergrupo con el curso.



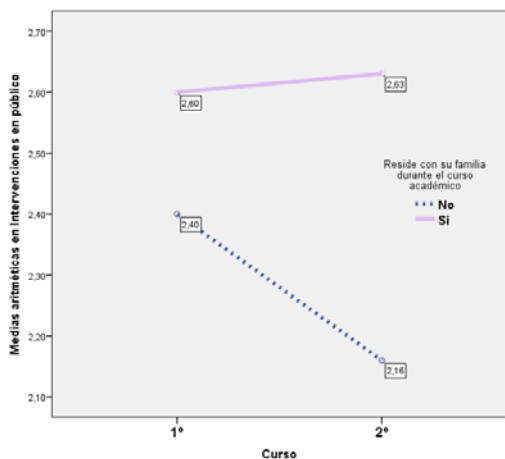
En general no se han encontrado efectos significativos ( $p > .05$ ) es decir que ni en hombres ni en mujeres, los factores sociodemográficos ejercen efecto modificador sobre los cambios que haya podido haber entre el curso 2º y el 1º. Con dos excepciones.

**Tabla 28 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Estresores, entre 2º y 1º, segmentado por SEXO.**

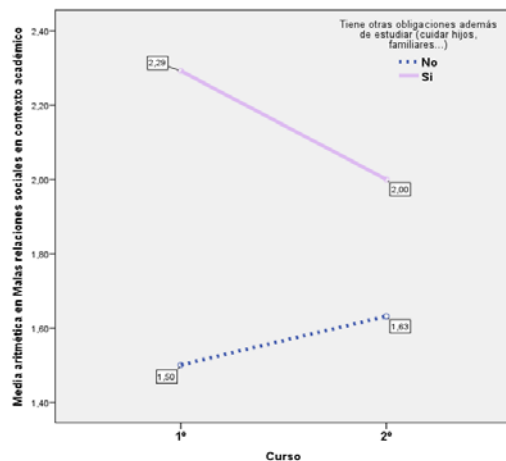
Variable Estresor	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. Profesorado</b>	Edad	0.14	.715 <sup>NS</sup>	---	1.78	.186 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.09	.766 <sup>NS</sup>	---	0.88	.352 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	2.09	.152 <sup>NS</sup>	---	0.23	.630 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.02	.894 <sup>NS</sup>	---	0.17	.679 <sup>NS</sup>	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Edad	1.90	.172 <sup>NS</sup>	---	0.73	.396 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.43	.235 <sup>NS</sup>	---	0.77	.384 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.06	.813 <sup>NS</sup>	---	1.21	.274 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.70	.405 <sup>NS</sup>	---	0.41	.526 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Edad	1.57	.214 <sup>NS</sup>	---	0.33	.570 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.49	.484 <sup>NS</sup>	---	4.05	<b>.048*</b>	.052
	Compag. trabajo/estudio	0.17	.679 <sup>NS</sup>	---	0.03	.863 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.49	.485 <sup>NS</sup>	---	0.03	.868 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Edad	0.16	.693 <sup>NS</sup>	---	0.05	.821 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	3.04	.085 <sup>NS</sup>	---	0.47	.493 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.38	.540 <sup>NS</sup>	---	0.00	.950 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	5.02	<b>.028*</b>	.058	0.55	.462 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Edad	0.41	.524 <sup>NS</sup>	---	1.07	.305 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	3.01	.086 <sup>NS</sup>	---	0.04	.842 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.00	.977 <sup>NS</sup>	---	0.03	.950 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.16	.691 <sup>NS</sup>	---	1.99	.163 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Edad	3.86	.053 <sup>NS</sup>	---	0.00	.952 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.01	.927 <sup>NS</sup>	---	0.43	.515 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	1.18	.280 <sup>NS</sup>	---	2.77	.100 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	1.30	.258 <sup>NS</sup>	---	0.01	.911 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Edad	0.72	.397 <sup>NS</sup>	---	0.10	.752 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.96	.331 <sup>NS</sup>	---	2.33	.131 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.01	.932 <sup>NS</sup>	---	0.04	.841 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.00	.964 <sup>NS</sup>	---	0.00	.966 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Edad	0.25	.617 <sup>NS</sup>	---	0.02	.889 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.78	.379 <sup>NS</sup>	---	0.77	.382 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.01	.620 <sup>NS</sup>	---	0.02	.900 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.50	.482 <sup>NS</sup>	---	0.25	.617 <sup>NS</sup>	---
<b>Imposibilidad participación</b>	Edad	1.97	.164 <sup>NS</sup>	---	0.44	.509 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.04	.845 <sup>NS</sup>	---	0.53	.467 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.18	.675 <sup>NS</sup>	---	0.01	.908 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.27	.602 <sup>NS</sup>	---	0.58	.449 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )

- En la variable Intervenciones en público, en el caso de los hombres, se ha observado un efecto significativo ( $p < .05$ ) del factor Residencia con la familia durante el curso, con un tamaño del efecto bajo. Los datos indican (Figura 1) que en tanto que aquellos hombres que sí residen con su familia apenas varían su puntuación en 2º con respecto a 1º, aquellos que no residen con la familia, descienden en sus puntuaciones en 2º (medias 2.16) con respecto a las que tenían en 1º (2.40 puntos).
- En la variable Malas relaciones sociales en el contexto académico, en las mujeres, se ha encontrado un efecto significativo ( $p < .05$ ) también del factor Otras obligaciones, de nuevo con efecto pequeño. Los datos indican (Figura 2) que en tanto que en las mujeres que sí tienen otras obligaciones disminuye su puntuación en 2º sobre la de 1º (2.00 vs 2.29) en aquellas que no tienen se incrementan esas puntuaciones (1.63 vs 1.50). Es decir que las diferencias entre unos y otros observadas en 1º, se reducen en 2º.



**Figura 1** Diagrama de medias. Estresor: Intervenciones en público. Sexo: hombres. Efecto del factor: Residencia con la familia durante el curso, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.



**Figura 2** Diagrama de medias. Estresor: Malas relaciones sociales en el contexto académico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Otras Obligaciones, en los cambios entre 2º y 1º

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 9.1.4 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.

A continuación, se añade al modelo explicativo las variables socioeducativas empleando la misma metodología estadística (Tabla 29). Se ha podido comprobar que ninguno de estos factores ejerce efecto significativo alguno ( $p > .05$ ) sobre los estresores y sus posibles cambios entre los cursos 2º y 1º.

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Tabla 29 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Estresores, entre 2º y 1º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	Vía de ingreso	0.90	.489 <sup>NS</sup>	---	0.48	.790 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	2.49	.119 <sup>NS</sup>	---	0.15	.697 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.16	.688 <sup>NS</sup>	---	0.32	.570 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.83	.366 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.56	.757 <sup>NS</sup>	---	0.86	.526 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.74	.619 <sup>NS</sup>	---	0.76	.602 <sup>NS</sup>	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Vía de ingreso	0.95	.453 <sup>NS</sup>	---	0.94	.461 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.69	.197 <sup>NS</sup>	---	0.22	.640 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.94	.167 <sup>NS</sup>	---	0.45	.505 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.00	.949 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	2.16	.057 <sup>NS</sup>	---	1.29	.273 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.26	.284 <sup>NS</sup>	---	2.13	.061 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Vía de ingreso	1.72	.141 <sup>NS</sup>	---	1.13	.354 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.02	.889 <sup>NS</sup>	---	0.01	.918 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	3.35	.071 <sup>NS</sup>	---	0.13	.715 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.67	.415 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.52	.793 <sup>NS</sup>	---	0.27	.949 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.56	.763 <sup>NS</sup>	---	1.34	.250 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Vía de ingreso	1.99	.090 <sup>NS</sup>	---	1.63	.164 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.94	.334 <sup>NS</sup>	---	2.28	.135 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.26	.608 <sup>NS</sup>	---	1.45	.233 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.28	.599 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.31	.929 <sup>NS</sup>	---	0.93	.483 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.80	.571 <sup>NS</sup>	---	1.20	.318 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Vía de ingreso	0.30	.909 <sup>NS</sup>	---	0.22	.955 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.74	.393 <sup>NS</sup>	---	0.02	.891 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.90	.092 <sup>NS</sup>	---	0.69	.410 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.62	.433 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.77	.593 <sup>NS</sup>	---	1.90	.093 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.35	.909 <sup>NS</sup>	---	1.30	.268 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Vía de ingreso	0.42	.837 <sup>NS</sup>	---	0.55	.738 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.03	.859 <sup>NS</sup>	---	1.03	.314 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.81	.098 <sup>NS</sup>	---	0.05	.816 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.10	.752 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.54	.780 <sup>NS</sup>	---	1.50	.190 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.60	.160 <sup>NS</sup>	---	1.96	.083 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Vía de ingreso	1.46	.837 <sup>NS</sup>	---	1.02	.412 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.56	.215 <sup>NS</sup>	---	1.13	.292 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.72	.103 <sup>NS</sup>	---	0.46	.502 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.66	.421 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.87	.518 <sup>NS</sup>	---	0.57	.169 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.45	.208 <sup>NS</sup>	---	0.78	.586 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Vía de ingreso	0.98	.435 <sup>NS</sup>	---	0.81	.547 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.18	.670 <sup>NS</sup>	---	0.76	.386 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.85	.178 <sup>NS</sup>	---	0.12	.725 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.06	.804 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.15	.342 <sup>NS</sup>	---	0.46	.839 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.35	.247 <sup>NS</sup>	---	1.72	.130 <sup>NS</sup>	---

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Imposibilidad participación</b>	Vía de ingreso	0.65	.659 <sup>NS</sup>	---	0.45	.811 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.08	.302 <sup>NS</sup>	---	2.25	.143 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.01	.909 <sup>NS</sup>	---	0.12	.730 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	1.46	.232 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.21	.972 <sup>NS</sup>	---	2.01	.076 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.84	.103 <sup>NS</sup>	---	1.65	.148 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo (p>.05)

### 9.1.5 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO.

Tras el análisis que plantea este objetivo para el estudio longitudinal de los dos primeros cursos, se procede a repetir todo el procedimiento anterior para los cambios de 2º a 3º. La Tabla 30 resume los resultados de estos cambios con independencia de los factores intergrupo. Se ha encontrado que no existen cambios significativos (p>.05) en las variables: Malas relaciones sociales (que sí habían cambiado de 1º a 2º), Carencia de valor de los contenidos (que también había cambiado antes) y Exámenes (que en al anterior no se modificó).

Sí que se aprecian cambios significativos para p<.05 y con efecto bajo, en: Baja autoestima académica e Imposibilidad de participar en las decisiones académicas, en las que se ha encontrado un descenso en las medias de 3º con respecto a las calculadas en 2º.

Tabla 30 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de los Estresores, entre 3º y 2º.

Variable	N	Curso 2º		Curso 3º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	142	3.29	(0.95)	3.07	(0.94)	8.95	<b>.003**</b>	.060
<b>Sobrecarga estudiante</b>	142	2.76	(0.91)	2.55	(0.81)	15.07	<b>.000**</b>	.097
<b>Intervenciones en público</b>	142	3.06	(1.15)	2.86	(1.16)	8.81	<b>.004**</b>	.059
<b>Malas relaciones sociales</b>	142	1.70	(0.65)	1.75	(0.68)	1.18	.279 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	142	2.32	(0.90)	2.15	(0.83)	7.15	<b>.008**</b>	.048
<b>Carencia valor contenidos</b>	142	2.48	(0.91)	2.38	(0.82)	2.20	.140 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	142	2.33	(0.93)	2.18	(0.83)	6.48	<b>.012 *</b>	.044
<b>Exámenes</b>	142	2.97	(1.11)	2.95	(1.12)	0.16	.686 <sup>NS</sup>	---
<b>Imposibilidad participación</b>	142	2.41	(1.06)	2.24	(0.92)	4.73	<b>.031 *</b>	.032

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Y también se encuentran cambios altamente significativos para p<.01, aunque con efectos leves, en los estresores: Deficiencia metodológica del profesorado, Sobrecarga del estudiante, Intervenciones en público y Falta de control sobre el rendimiento; en



las cuales de nuevo se reducen los valores medios en 3º con respecto a los obtenidos en 2º.

Se añade al análisis el factor Sexo (Tabla 31). Los resultados indican diferencias significativas entre sexos en casi todos los estresores. No aparecen ( $p > .05$ ) solamente en Carencia de valor de los contenidos y en Imposibilidad de participar en las decisiones académicas.

Sí que existen, siendo significativa para  $p < .05$  pero con tamaño del efecto bajo, en Malas relaciones sociales. Y ya con mayor potencia puesto que son altamente significativas ( $p < .01$ ) en el resto. Destaca el elevado tamaño del efecto en Exámenes, y el efecto alto en Sobrecarga del estudiante y Baja autoestima académica. En todas las variables, las mujeres presentan medias superiores a los hombres. Esta situación se mantiene tanto en 3º como en 2º en todas estas variables puesto que la interacción no alcanza significación estadística ( $p > .05$ ) excepto en un estresor.

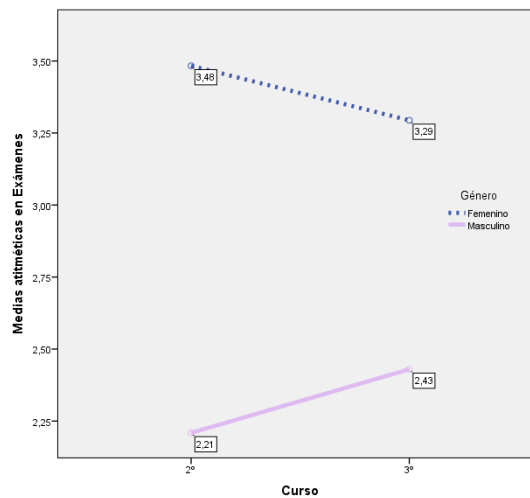
**Tabla 31 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de los Estresores, entre 3º y 2º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 2º	Curso 3º	Anova de 2 factores			
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	Mujer	85	3.50 (0.92)	3.26 (0.91)	Dif. por Sexo	13.02	<b>.000**</b>	.085
	Hombre	57	2.96 (0.91)	2.80 (0.91)	Sexo / Curso	0.29	.590 <sup>NS</sup>	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Mujer	85	3.04 (0.88)	2.81 (0.82)	Dif. por Sexo	29.06	<b>.000**</b>	.172
	Hombre	57	2.34 (0.79)	2.16 (0.63)	Sexo / Curso	0.36	.550 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Mujer	85	3.51 (1.07)	3.23 (1.10)	Dif. por Sexo	37.31	<b>.000**</b>	.210
	Hombre	57	2.39 (0.92)	2.32 (1.04)	Sexo / Curso	2.71	.102 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Mujer	85	1.77 (0.67)	1.86 (0.74)	Dif. por Sexo	5.20	<b>.024 *</b>	.036
	Hombre	57	1.58 (0.61)	1.60 (0.55)	Sexo / Curso	0.40	.528 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Mujer	85	2.47 (0.95)	2.32 (0.85)	Dif. por Sexo	9.72	<b>.002**</b>	.065
	Hombre	57	2.09 (0.77)	1.89 (0.73)	Sexo / Curso	0.20	.657 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Mujer	85	2.49 (0.94)	2.35 (0.87)	Dif. por Sexo	0.10	.921 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	57	2.46 (0.87)	2.41 (0.75)	Sexo / Curso	0.32	.571 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Mujer	85	2.56 (0.98)	2.45 (0.84)	Dif. por Sexo	24.13	<b>.000**</b>	.147
	Hombre	57	1.99 (0.74)	1.77 (0.61)	Sexo / Curso	0.85	.357 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Mujer	85	3.48 (0.96)	3.29 (1.07)	Dif. por Sexo	46.28	<b>.000**</b>	.248
	Hombre	57	2.21 (0.86)	2.43 (0.99)	Sexo / Curso	11.70	<b>.001**</b>	.077
<b>Imposibilidad participación</b>	Mujer	85	2.46 (1.09)	2.34 (1.05)	Dif. por Sexo	1.50	.223 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	57	2.34 (1.00)	2.09 (0.68)	Sexo / Curso	0.65	.421 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Se trata de Exámenes, donde con un tamaño del efecto moderado la interacción indica (fig. 3) que mientras que en las mujeres desciende el valor medio desde 2º a 3º (de

3.48 a 3.29), en los varones se incrementa (de 2.21 a 2.43) reduciéndose por tanto la diferencia que había entre sexos en el curso anterior.



**Figura 3** Diagrama de medias. Estresor: Exámenes. Efecto del sexo sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.

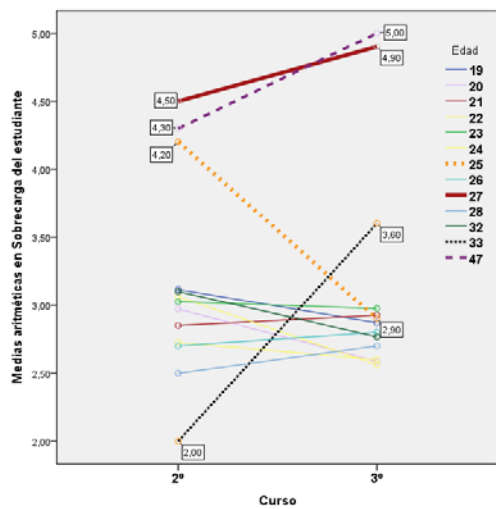
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 9.1.6 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.

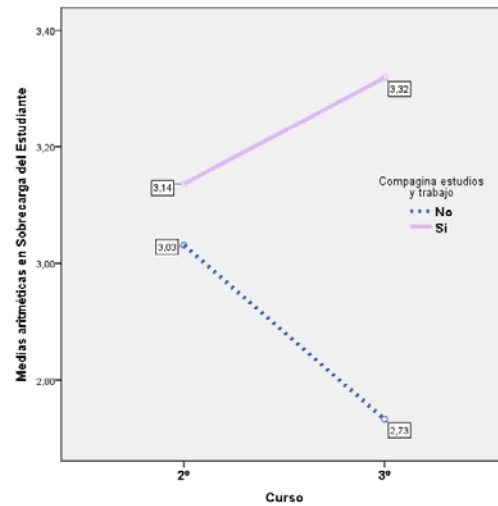
El análisis continúa, analizando el resto de factores intergrupo de forma independiente para hombres y mujeres.

En las mujeres Tabla 32 aunque en la mayoría de los contrastes no ha aparecido un efecto significativo ( $p > .05$ ) sí que se han observado algunos. Así, en la variable Sobrecarga del estudiante, se ha encontrado efecto significativo de la Edad ( $p < .05$  con efecto elevado) y de la Compaginación del trabajo con los estudios ( $p < .05$  con efecto bajo).

En cuanto a la edad, la significación encontrada se debe a que (fig. 4) fundamentalmente al incremento en 3º, en las puntuaciones de las participantes de 33 años (de 2.00 a 3.60), de 47 años (de 4.30 a 5.00) y de 27 años (de 4.50 a 5.00) y al descenso en las mismas de las mujeres de 25 años (de 4.20 a 2.90). El efecto de Compaginar trabajo con estudios (fig. 5) se aprecia que mientras que las participantes tienen valores muy similares en 2º (3.14 las que sí, y 3.03 las que no) en 3º las diferencias se amplían claramente puesto que las mujeres que sí trabajan aumentan las puntuaciones (media 3.32 en 3º) en tanto que las que no trabajan las reducen (media 2.73, en 3º).



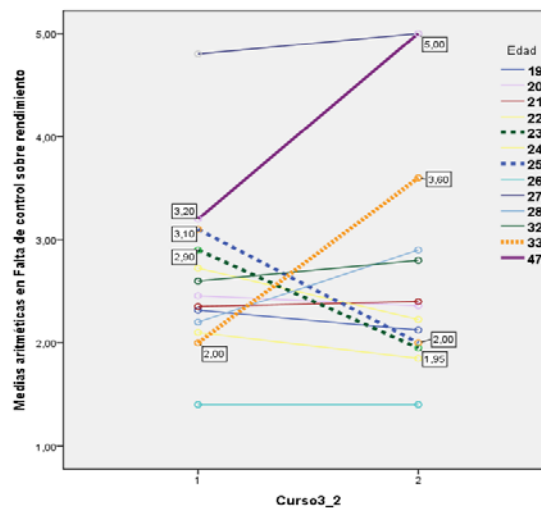
**Figura 4** Diagrama de medias. Estresor: Sobrecarga del estudiante. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.



**Figura 5** Diagrama de medias. Estresor: Sobrecarga del estudiante. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

En la variable Falta de control sobre el rendimiento académico se ha encontrado influencia estadísticamente significativa ( $p < .05$  y efecto elevado) de la Edad. Los resultados (fig. 6) muestran que esta significación se debe al notable incremento de las puntuaciones de esta variable en 3º, de las mujeres de 47 y de 33 años; en tanto que por el contrario se aprecia un claro descenso de las mismas en aquellas con 23 y 25.



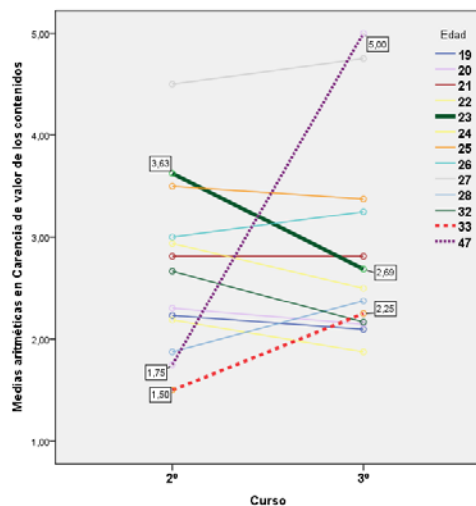
**Figura 6** Diagrama de medias. Estresor: Falta de control sobre el rendimiento académico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

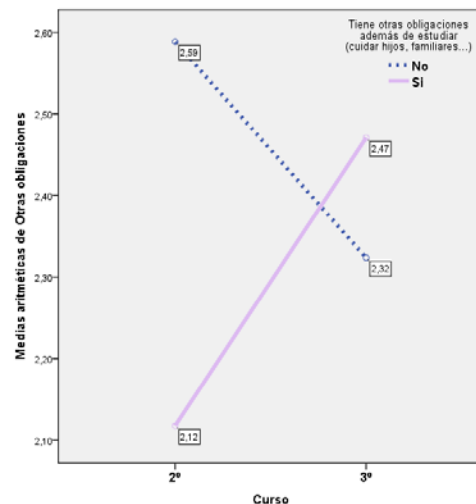


En el estresor Carencia de valor de los contenidos se han encontrado 2 factores moduladores: Edad y Otras obligaciones. En el caso de la Edad ( $p < .05$ ; tamaño del efecto elevado) los datos revelan que la mayor parte de la significación se debe al gran aumento, de 2º a 3º, en el valor medio de las mujeres de 47 años (fig. 7). También se aprecian algunos incrementos, de menor magnitud, en los casos con 33 y con 32 años. En el lado contrario, se ha observado descenso en las medias de las mujeres de 23 años.

En cuanto al factor Otras obligaciones ( $p < .01$  pero con efecto leve) se ha encontrado (fig. 8) que mientras que en las mujeres que sí tienen obligaciones la media aumenta en 3º, en las que no las tienen disminuye, hasta el punto en que quienes en 2º tenían media más alta en 3º la tienen más baja, y viceversa.



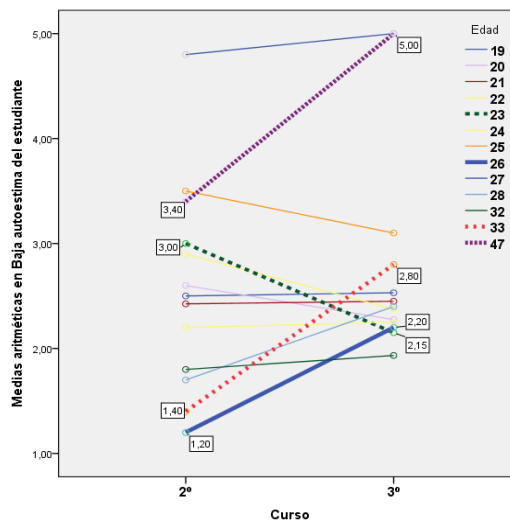
**Figura 7** Diagrama de medias. Estresor: Carencia de valor de los contenidos. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.



**Figura 8** Diagrama de medias. Estresor: Carencia de valor de los contenidos. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Tiene otras obligaciones,, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Por último, en el estresor Baja autoestima del estudiante se ha encontrado una significación del factor Edad ( $p < .05$  y efecto elevado). Nuestros datos muestran (fig. 9) un incremento de las medias de las mujeres de 47 y 33 años, y algo menor en las de 26 años, frente a un descenso en los valores medios de las de 23 y 25 años.

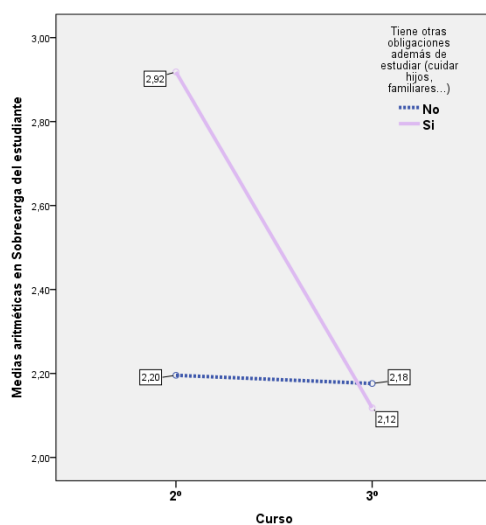


**Figura 9** Diagrama de medias. Estresor: Baja autoestima del estudiante. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.

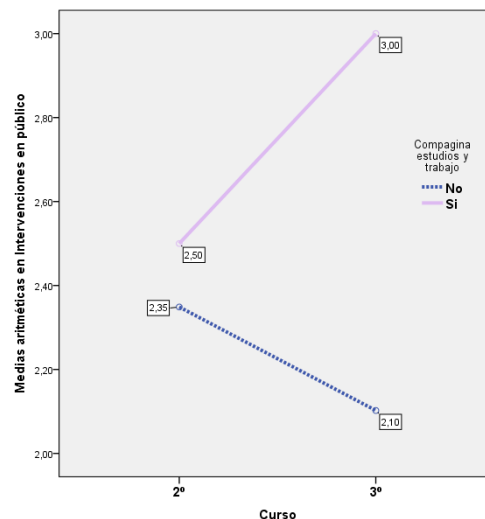
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

En los varones (tabla 32 de nuevo) también se han encontrado varios factores que ejercen efectos significativos sobre el cambio en el valor de los estresores de 2º a 3º curso. A continuación se detallan uno a uno.

En la variable Sobrecarga del estudiante se ha encontrado una significación del factor Otras obligaciones para  $p < .05$  con efecto elevado tal que mientras que en los hombres que no tienen obligaciones las puntuaciones no varían (fig. 10) en los que sí las tienen disminuyen (2.92 a 2.12).



**Figura 10** Diagrama de medias. Estresor: Sobrecarga del estudiante. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

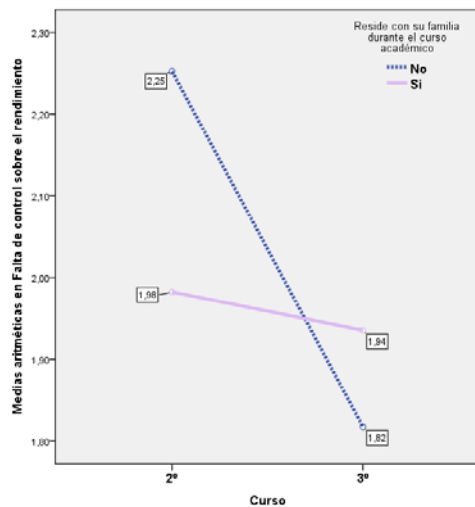


**Figura 11** Diagrama de medias. Estresor: Intervenciones en público. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compaginar trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

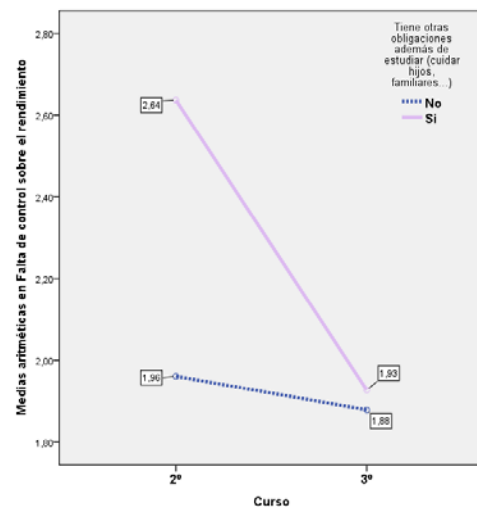
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Por su parte, en el estresor Intervenciones en público se ha encontrado que la Compaginación del trabajo con los estudios, modula los cambios entre estos dos cursos ( $p < .05$  y tamaño del efecto moderado). Los resultados nos muestran (fig. 11) que en los varones que no compaginan trabajo y estudios, el valor de la media de 3º (2.10) se reduce con respecto a la de 2º (2.35); en tanto que por el contrario en los que sí compaginan trabajo con estudios aumenta (de 2.50 a 3.00).

Sobre la variable Falta de control de sobre el rendimiento académico se ha observado la influencia de dos factores: Reside con la familia ( $p < .05$  y efecto leve) y Otras obligaciones ( $p < .05$  y un tamaño del efecto ya moderado). En el primero de los factores, la significación se debe (ver fig. 12) al descenso de las puntuaciones de los hombres que no residen con su familia (de 2.25 en 2º, a 1.82 en 1º). En el segundo factor el efecto significativo (fig. 13) se debe a que en los varones que sí tienen obligaciones se reducen las puntuaciones en 3º, (de 2.64 a 1.93) en tanto que en los que no las tienen apenas hay cambio (de 1.96 a 1.88).



**Figura 12** Diagrama de medias. Estresor: Falta de control del rendimiento académico. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia durante el curso, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

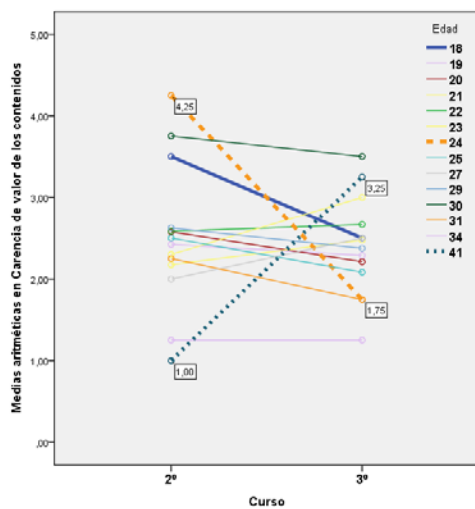


**Figura 13** Diagrama de medias. Estresor: Falta de control del rendimiento académico. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

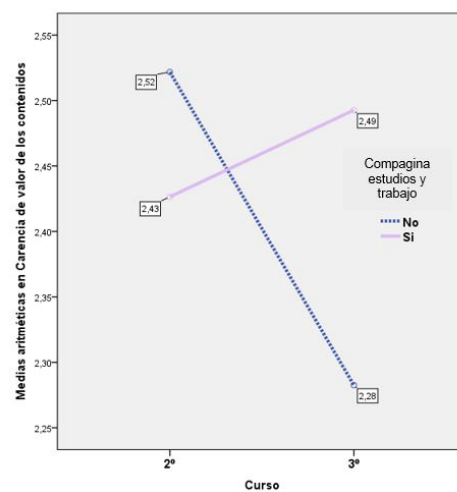
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

En Carencia del valor de los contenidos, también se han encontrado modulaciones significativas de 2 factores: Edad ( $p < .05$  y efecto elevado) y Compaginar trabajo con los estudios ( $p < .05$  pero con efecto leve). En el caso de la Edad se ha apreciado (fig. 14)

que las medias se incrementan en 3º en los hombres de 41 años en tanto que se reducen, principalmente, en aquellos que tiene 18 años. Por su parte, en el segundo factor (fig. 15) la modulación del efecto nos indica que los hombres que no compaginan estudios y trabajo reducen sus puntuaciones (de la media en 2º: 2.52, a 2.28 en 3º) mientras que los que sí compatibilizan incrementan levemente o se mantienen, pero esto hace que si antes estaban por debajo de los otros varones, ahora están por encima.



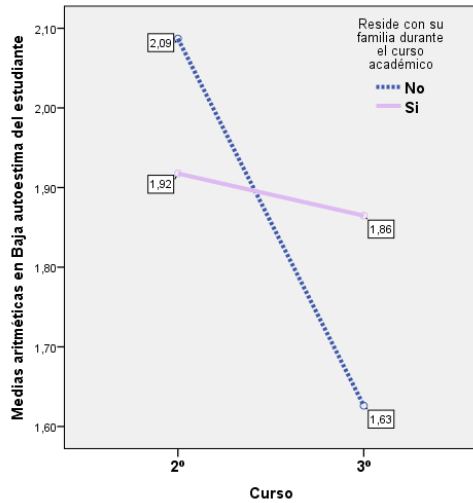
**Figura 14** Diagrama de medias. Estresor: Carencia del valor de los contenidos. Sexo: hombres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.



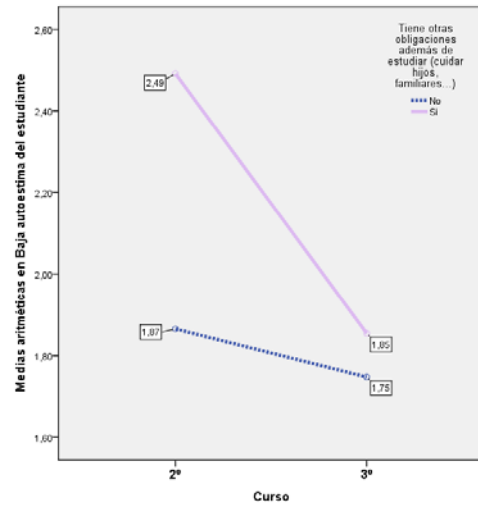
**Figura 15** Diagrama de medias. Estresor: Carencia del valor de los contenidos. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compatibilizar estudios y trabajo, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

En la variable Baja autoestima del estudiante, de nuevo aparecen dos factores con una influencia que es significativa: Reside con la familia durante el curso ( $p < .01$  con efecto moderado) y Otras obligaciones ( $p < .01$  y también efecto moderado). En el caso del primer factor la significación aparece (ver fig. 16) porque mientras que los varones que residen con la familia mantienen las puntuaciones con una variación mínima, en los que no residen con la familia se aprecia un claro descenso de 2º a 3º (2.09 a 1.63). En segundo factor (fig. 17) se aprecia un leve descenso en aquellos que no tienen obligaciones, pero uno muy evidente en los que sí las tienen (de 2.49 a 1.85).



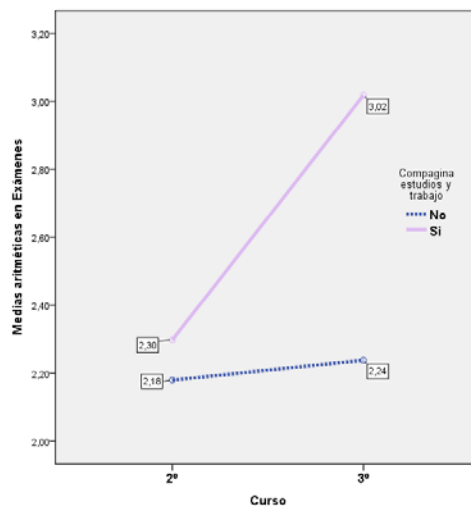
**Figura 16** Diagrama de medias. Estresor: Baja autoestima del estudiante. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.



**Figura 17** Diagrama de medias. Estresor: Baja autoestima del estudiante. Sexo: hombres. Efecto del factor: otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Y por último, en el estresor Exámenes se ha encontrado que la Compaginación del trabajo con los estudios ejerce una modulación altamente significativa ( $p < .01$ ) aunque con efecto solo moderado. Los datos nos indican (fig. 18) que esto se debe al incremento de la media de los varones que sí compaginan estudios y trabajo (de 2.30 a 3.02) en tanto que los que no lo hacen apenas varían sus puntuaciones.



**Figura 18** Diagrama de medias. Estresor: Exámenes. Sexo: Hombres. Efecto del factor: Compagina estudios y trabajo, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



Tabla 32 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Estresores, entre 3º y 2º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	Edad	0.84	.614 <sup>NS</sup>	---	1.24	.286 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.10	.757 <sup>NS</sup>	---	2.08	.155 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.07	.797 <sup>NS</sup>	---	1.32	.255 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.23	.634 <sup>NS</sup>	---	0.03	.857 <sup>NS</sup>	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Edad	2.01	<b>.035</b> *	.251	1.42	.189 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.09	.767 <sup>NS</sup>	---	2.47	.121 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	5.16	<b>.026</b> *	.059	0.59	.446 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.80	.373 <sup>NS</sup>	---	19.60	<b>.000**</b>	.263
<b>Intervenciones en público</b>	Edad	0.91	.540 <sup>NS</sup>	---	0.92	.538 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.67	.200 <sup>NS</sup>	---	0.59	.447 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	1.63	.205 <sup>NS</sup>	---	10.05	<b>.002**</b>	.155
	Otras obligaciones	3.48	.065 <sup>NS</sup>	---	0.59	.446 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Edad	1.77	.070 <sup>NS</sup>	---	1.85	.065 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.21	.649 <sup>NS</sup>	---	0.00	.981 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.09	.764 <sup>NS</sup>	---	0.00	.977 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.59	.445 <sup>NS</sup>	---	1.94	.169 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Edad	2.29	<b>.016</b> *	.277	1.38	.210 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.67	.200 <sup>NS</sup>	---	4.55	<b>.037</b> *	.076
	Compag. trabajo/estudio	0.42	.517 <sup>NS</sup>	---	0.00	.983 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	3.90	.052 <sup>NS</sup>	---	8.15	<b>.006**</b>	.129
<b>Carencia valor contenidos</b>	Edad	2.43	<b>.010</b> *	.288	2.41	<b>.016</b> *	.421
	Residencia en el curso	0.50	.482 <sup>NS</sup>	---	1.63	.207 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.35	.556 <sup>NS</sup>	---	4.24	<b>.044</b> *	.072
	Otras obligaciones	7.83	<b>.006**</b>	.086	0.50	.485 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Edad	2.14	<b>.024</b> *	.263	1.25	.281 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	2.76	.101 <sup>NS</sup>	---	8.02	<b>.006**</b>	.127
	Compag. trabajo/estudio	1.94	.168 <sup>NS</sup>	---	0.12	.729 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.80	.372 <sup>NS</sup>	---	8.46	<b>.005**</b>	.133
<b>Exámenes</b>	Edad	0.66	.787 <sup>NS</sup>	---	0.68	.768 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.19	.668 <sup>NS</sup>	---	0.44	.512 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.18	.671 <sup>NS</sup>	---	10.79	<b>.002**</b>	.164
	Otras obligaciones	0.01	.933 <sup>NS</sup>	---	0.04	.850 <sup>NS</sup>	---
<b>Imposibilidad participación</b>	Edad	1.37	.199 <sup>NS</sup>	---	0.97	.491 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.72	.400 <sup>NS</sup>	---	1.40	.242 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	3.55	.063 <sup>NS</sup>	---	0.47	.497 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	2.78	.099 <sup>NS</sup>	---	2.50	.120 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

### 9.1.7 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.

En el estudio de los posibles efectos de las variables socioeducativas (Tabla 33) no se ha encontrado ninguna de ellas que presente significación estadística y module los cambios entre estos dos cursos.

Tabla 33 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.* Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Estresores, entre 3º y 2º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. Profesorado</b>	Vía de ingreso	0.75	.489 <sup>NS</sup>	---	0.38	.826 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.98	.555 <sup>NS</sup>	---	1.36	.377 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	3.08	.083 <sup>NS</sup>	---	3.48	.067 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.12	.731 <sup>NS</sup>	---	3.13	.083 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.88	.514 <sup>NS</sup>	---	0.93	.470 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.91	.102 <sup>NS</sup>	---	0.48	.822 <sup>NS</sup>	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Vía de ingreso	0.68	.453 <sup>NS</sup>	---	0.94	.448 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.96	.567 <sup>NS</sup>	---	0.52	.902 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.52	.117 <sup>NS</sup>	---	0.59	.445 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.37	.545 <sup>NS</sup>	---	0.04	.843 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.46	.201 <sup>NS</sup>	---	1.22	.314 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.39	.853 <sup>NS</sup>	---	0.80	.574 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Vía de ingreso	0.91	.141 <sup>NS</sup>	---	2.08	.097 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.38	.232 <sup>NS</sup>	---	0.65	.812 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.60	.443 <sup>NS</sup>	---	1.93	.170 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.18	.677 <sup>NS</sup>	---	0.68	.415 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.84	.543 <sup>NS</sup>	---	0.21	.958 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.97	.443 <sup>NS</sup>	---	0.14	.990 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Vía de ingreso	0.11	.990 <sup>NS</sup>	---	2.84	.123 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.57	.947 <sup>NS</sup>	---	1.46	.337 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	3.04	.085 <sup>NS</sup>	---	1.66	.203 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.93	.338 <sup>NS</sup>	---	0.00	.973 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.23	.299 <sup>NS</sup>	---	1.39	.243 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.41	.838 <sup>NS</sup>	---	1.38	.240 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Vía de ingreso	0.89	.909 <sup>NS</sup>	---	1.49	.219 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.81	.738 <sup>NS</sup>	---	2.66	.110 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.17	.283 <sup>NS</sup>	---	1.60	.212 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.12	.725 <sup>NS</sup>	---	0.79	.377 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.98	.447 <sup>NS</sup>	---	1.89	.112 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.20	.317 <sup>NS</sup>	---	0.89	.511 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Vía de ingreso	0.88	.837 <sup>NS</sup>	---	0.36	.837 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.50	.976 <sup>NS</sup>	---	1.56	.305 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.25	.617 <sup>NS</sup>	---	0.03	.864 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.42	.518 <sup>NS</sup>	---	0.00	.985 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.41	.872 <sup>NS</sup>	---	0.74	.598 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.19	.964 <sup>NS</sup>	---	0.58	.748 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Vía de ingreso	0.58	.837 <sup>NS</sup>	---	0.12	.976 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.09	.445 <sup>NS</sup>	---	2.50	.124 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.28	.596 <sup>NS</sup>	---	0.02	.898 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.09	.762 <sup>NS</sup>	---	0.17	.685 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.39	.880 <sup>NS</sup>	---	2.06	.086 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.59	.708 <sup>NS</sup>	---	1.03	.414 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Vía de ingreso	0.79	.435 <sup>NS</sup>	---	2.52	.054 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.40	.223 <sup>NS</sup>	---	0.32	.988 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.34	.250 <sup>NS</sup>	---	1.91	.173 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.28	.605 <sup>NS</sup>	---	3.42	.070 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.87	.097 <sup>NS</sup>	---	1.11	.368 <sup>NS</sup>	---



Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Imposibilidad participación</b>	Vía de ingreso	1.29	.659 <sup>NS</sup>	---	0.64	.634 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.98	.556 <sup>NS</sup>	---	0.72	.763 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.61	.110 <sup>NS</sup>	---	1.70	.198 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	1.44	.233 <sup>NS</sup>	---	0.02	.878 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.19	.980 <sup>NS</sup>	---	0.51	.765 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.74	.593 <sup>NS</sup>	---	1.13	.360 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo (p>.05)

### 9.1.8 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO.

Para terminar con el estudio del efecto de los factores sociodemográficos se repite el procedimiento completo anterior para contrastar los posibles cambios de 3º a 4º.

Los resultados del análisis realizado de forma independiente a todos los factores sociodemográficos se presentan en la Tabla 34. Se ha encontrado que existen cambios estadísticamente significativos en todos los estresores, excepto en Imposibilidad de participación en las cuestiones académicas (p>.05). Por orden de mayor a menor tamaño del efecto las diferencias se observan en: Sobrecarga del estudiante (p<.001 y efecto elevado), Baja autoestima del estudiante (p<.001 y efecto moderado), Carencia del valor del contenido (p<.01 y efecto ya leve), Exámenes (p<.01 con casi el mismo efecto que la anterior), Malas relaciones sociales en el contexto académico (p<.05 y efecto bajo) Intervenciones en público (p<.05, efecto bajo), Falta de control de rendimiento y Déficit metodológico del profesorado (ambas con p<.05 y efectos ya muy bajos).

Tabla 34 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de los Estresores, entre 4º y 3º.

Variable	N	Curso 3º		Curso 4º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	127	3.18	(0.89)	3.01	(0.95)	4.56	<b>.035 *</b>	.035
<b>Sobrecarga estudiante</b>	127	2.66	(0.79)	2.27	(0.69)	51.22	<b>.000**</b>	.289
<b>Intervenciones en público</b>	127	2.99	(1.11)	2.78	(1.04)	6.82	<b>.010 *</b>	.051
<b>Malas relaciones sociales</b>	127	1.85	(0.70)	1.69	(0.66)	7.20	<b>.008**</b>	.054
<b>Falta control rendimiento</b>	127	2.20	(0.81)	2.06	(0.78)	4.64	<b>.033 *</b>	.036
<b>Carencia valor contenidos</b>	127	2.42	(0.76)	2.17	(0.67)	12.63	<b>.001**</b>	.091
<b>Baja autoestima académica</b>	127	2.29	(0.76)	2.05	(0.69)	16.60	<b>.000**</b>	.116
<b>Exámenes</b>	127	3.10	(1.11)	2.84	(1.13)	12.58	<b>.001**</b>	.091
<b>Imposibilidad participación</b>	127	2.31	(0.90)	2.29	(0.93)	0.06	.811 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)



Incluyendo el Sexo (Tabla 35) en estos análisis, se ha observado que existen diferencias significativas entre sexos en todos los estresores excepto en la Imposibilidad de participación. En concreto en: Intervenciones en público ( $p < .01$ ) y en Exámenes ( $p < .01$ ), los efectos son moderados; en los demás, los efectos ya son más leves. En todos los casos, como ha sido norma del estudio, las medias de las mujeres son más altas que las de los hombres, pero esto ocurre tanto en 3º como en 4º. Con una excepción a esta regla que se ha producido en la variable Carencia de valor de los contenidos, donde al contrario son los varones los que tienen la media más alta tanto en 3º como en 4º.

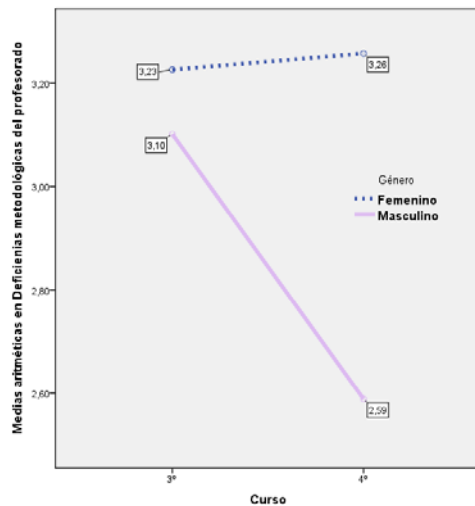
**Tabla 35 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de los Estresores, entre 4º y 3º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 3º	Curso 4º	Anova de 2 factores			
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	Mujer	80	3.23 (0.87)	3.26 (0.91)	Dif. por Sexo	7.63	<b>.007**</b>	.058
	Hombre	47	3.10 (0.93)	2.59 (0.86)	Sexo / Curso	11.82	<b>.001**</b>	.086
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Mujer	80	2.77 (0.79)	2.38 (0.70)	Dif. por Sexo	6.30	<b>.013 *</b>	.048
	Hombre	47	2.46 (0.76)	2.09 (0.62)	Sexo / Curso	0.03	.862 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Mujer	80	3.24 (1.06)	3.14 (1.04)	Dif. por Sexo	24.73	<b>.000**</b>	.165
	Hombre	47	2.55 (1.06)	2.18 (0.74)	Sexo / Curso	2.75	.100 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Mujer	80	1.90 (0.69)	1.74 (0.68)	Dif. por Sexo	1.32	.253 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	47	1.76 (0.73)	1.62 (0.63)	Sexo / Curso	0.04	.834 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Mujer	80	2.28 (0.78)	2.18 (0.81)	Dif. por Sexo	4.15	<b>.044 *</b>	.032
	Hombre	47	2.08 (0.86)	1.86 (0.68)	Sexo / Curso	0.81	.371 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Mujer	80	2.31 (0.72)	2.01 (0.59)	Dif. por Sexo	12.11	<b>.001**</b>	.088
	Hombre	47	2.61 (0.80)	2.45 (0.72)	Sexo / Curso	0.83	.363 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Mujer	80	2.44 (0.69)	2.14 (0.69)	Dif. por Sexo	8.16	<b>.005**</b>	.061
	Hombre	47	2.03 (0.71)	1.89 (0.67)	Sexo / Curso	2.01	.158 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Mujer	80	3.31 (1.08)	3.32 (1.09)	Dif. por Sexo	20.61	<b>.000**</b>	.142
	Hombre	47	2.73 (1.09)	2.19 (0.88)	Sexo / Curso	9.91	<b>.002**</b>	.073
<b>Imposibilidad participación</b>	Mujer	80	2.27 (0.92)	2.28 (0.87)	Dif. por Sexo	0.20	.657 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	47	2.37 (0.87)	2.30 (1.04)	Sexo / Curso	0.17	.682 <sup>NS</sup>	---

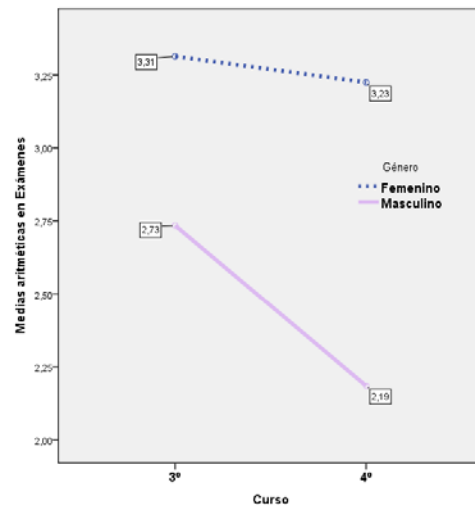
N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

La interacción del sexo con el curso, ha resultado altamente significativa en Deficiencias metodológicas del profesorado ( $p < .01$  y efecto moderado bajo o leve) de manera que los datos nos indican que (fig. 19) mientras que la media de las mujeres se mantiene en 4º sobre 3º, la de los hombres se reduce sensiblemente (de 3.10 a 2.59). Y también se ha encontrado significación de la interacción en el estresor Exámenes ( $p < .01$  y efecto leve) observándose (fig. 20) una situación muy similar, puesto que la

puntuación de las mujeres se mantiene en tanto que la de los varones disminuye en 4º (de 2.73 a 2.19).



**Figura 19** Diagrama de medias. Estresor: Deficiencia metodológica del profesorado. Efecto del Sexo sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.



**Figura 20** Diagrama de medias. Estresor: Exámenes. Efecto del Sexo sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### 9.1.9 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.

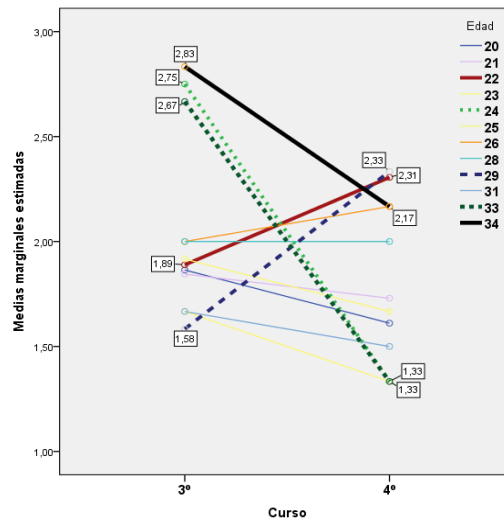
A continuación, se incluyen el resto de factores sociodemográficos intergrupo de forma independiente para hombre y mujeres.

En el caso de las mujeres (Tabla 36) solamente se ha encontrado un factor que modula los cambios de 3º a 4º curso. Se trata de la Edad son respecto a la variable Falta de control sobre el rendimiento (con  $p < .01$  y tamaño del efecto elevado). Los valores medios (ver fig. 21) presentan evidentes descensos en las puntuaciones de las mujeres de 34, 33 y 24 años, frente a aumentos, aunque con menos diferencia en las de 22 y 29 años. Es decir que no se aprecia una clara tendencia.

En cuanto a los varones (también Tabla 36) se han encontrado varios efectos significativos que a continuación se explican.

La Edad ha ejercido influencia estadísticamente significativa (con  $p < .01$  y tamaño del efecto muy grande) en las variables Intervenciones en público y Exámenes. Pero al

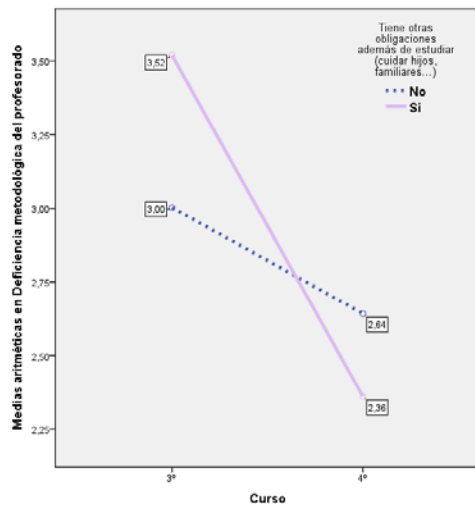
revisar los datos, ambos efectos se han producido solamente por el descenso de puntuación en 1 único caso de 31 años que bajó desde los 5 puntos en 3º a solamente 1 punto en 4º. En el resto de edades se observan cambios pero con mucha menos variación. Por tanto, se considera que en un resultado que no debe ser tenido en cuenta.



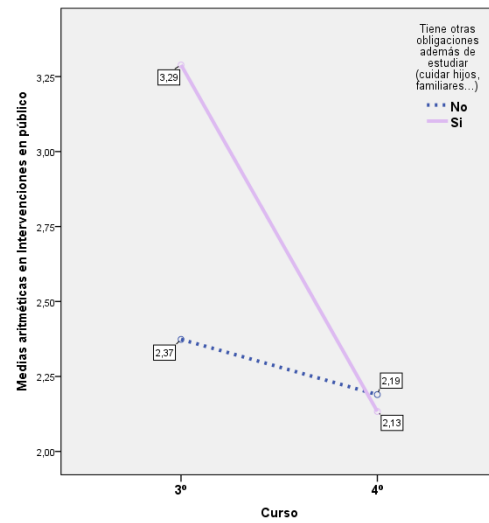
**Figura 21** Diagrama de medias. Estresor: Falta de control sobre el rendimiento. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

En la Deficiencia metodológica del profesorado, se aprecia una significación producida por el factor Otras obligaciones (con  $p < .05$  y efecto leve). Nuestros datos (fig. 22) nos muestran que todos los varones reducen sus puntuaciones, pero lo hacen claramente más los que sí tiene obligaciones (3.52 a 2.36) que los que no las tienen (3.00 a 2.64).



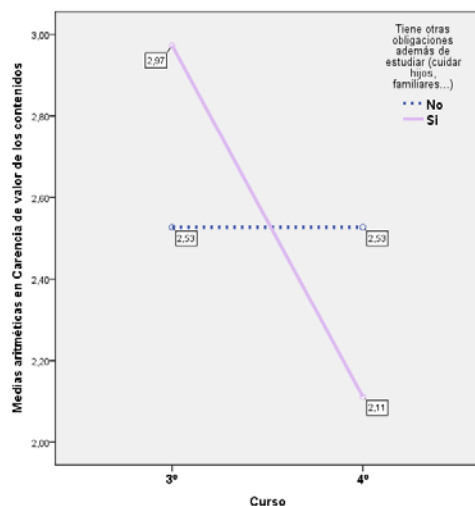
**Figura 22** Diagrama de medias. Estresor: Deficiencia metodológica del profesorado. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.



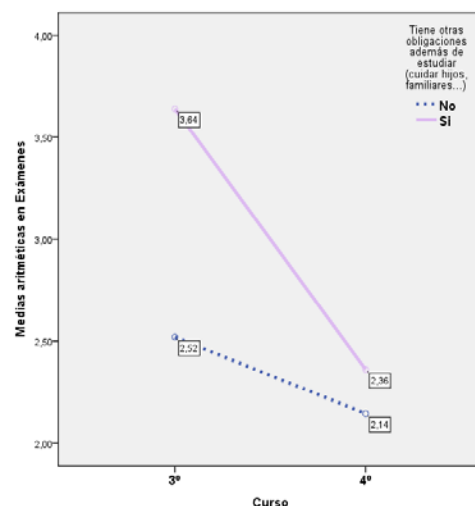
**Figura 23** Diagrama de medias. Estresor: Intervenciones en público. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

El mismo factor, también afecta al estresor Intervenciones en público ( $p < .01$  y efecto moderado alto). A la vista de los resultados (fig. 23) se comprueba que mientras que en los hombres que no tienen obligaciones las puntuaciones se mantienen similares en ambos cursos, en los que sí las tienen se aprecia un evidente descenso (desde la media 3.29 en 3º hasta 2.13 en 4º).



**Figura 24** Diagrama de medias. Estresor: Carencia de valor de los contenidos. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.



**Figura 25** Diagrama de medias. Estresor: Exámenes. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Tabla 36 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.* Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Estresores, entre 4º y 3º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	Edad	0.38	.959 <sup>NS</sup>	---	2.01	.061 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.27	.263 <sup>NS</sup>	---	2.10	.155 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.14	.713 <sup>NS</sup>	---	0.66	.421 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.40	.527 <sup>NS</sup>	---	4.66	<b>.036 *</b>	.094
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Edad	1.04	.426 <sup>NS</sup>	---	1.27	.286 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.04	.834 <sup>NS</sup>	---	0.02	.894 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	1.47	.228 <sup>NS</sup>	---	2.31	.135 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.00	.995 <sup>NS</sup>	---	0.23	.635 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Edad	0.84	.602 <sup>NS</sup>	---	3.59	<b>.002**</b>	.499
	Residencia en el curso	0.09	.759 <sup>NS</sup>	---	1.16	.286 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	1.66	.201 <sup>NS</sup>	---	3.81	.057 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.24	.624 <sup>NS</sup>	---	10.38	<b>.002**</b>	.187
<b>Malas relaciones sociales</b>	Edad	1.90	.054 <sup>NS</sup>	---	1.22	.312 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.24	.629 <sup>NS</sup>	---	2.44	.126 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.98	.326 <sup>NS</sup>	---	0.64	.426 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.07	.795 <sup>NS</sup>	---	0.03	.861 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Edad	2.72	<b>.006**</b>	.305	1.53	.168 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.27	.264 <sup>NS</sup>	---	0.25	.621 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.40	.530 <sup>NS</sup>	---	0.84	.365 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.95	.333 <sup>NS</sup>	---	1.36	.249 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Edad	1.61	.115 <sup>NS</sup>	---	1.36	.238 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.25	.267 <sup>NS</sup>	---	2.26	.140 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.37	.546 <sup>NS</sup>	---	1.63	.209 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	1.78	.185 <sup>NS</sup>	---	7.09	<b>.011 *</b>	.136
<b>Baja autoestima académica</b>	Edad	1.35	.218 <sup>NS</sup>	---	1.88	.082 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.00	.995 <sup>NS</sup>	---	1.93	.172 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.26	.608 <sup>NS</sup>	---	1.69	.201 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	1.24	.268 <sup>NS</sup>	---	0.23	.637 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Edad	0.15	.999 <sup>NS</sup>	---	4.01	<b>.001**</b>	.527
	Residencia en el curso	1.91	.171 <sup>NS</sup>	---	0.02	.900 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.86	.356 <sup>NS</sup>	---	5.21	<b>.027 *</b>	.104
	Otras obligaciones	0.84	.361 <sup>NS</sup>	---	7.46	<b>.009**</b>	.142
<b>Imposibilidad participación</b>	Edad	1.00	.458 <sup>NS</sup>	---	1.59	.150 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.62	.207 <sup>NS</sup>	---	0.68	.415 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.70	.405 <sup>NS</sup>	---	1.90	.175 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.02	.887 <sup>NS</sup>	---	0.33	.570 <sup>NS</sup>	---

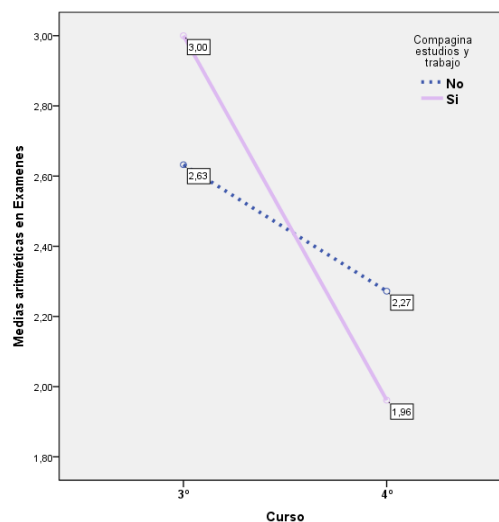
N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Seguindo con el factor Otras obligaciones, se ha encontrado que también influye en la Carencia de valor de los contenidos ( $p < .05$  y tamaño del efecto moderado), debido a que en tanto que los varones que no tiene obligaciones presentan la misma media en 3º y en 4º (fig. 24) los que sí las tienen ven reducido su valor medio (de 2.97 a 2.11). Y, por último, de nuevo se ha observado que afecta al estresor Exámenes ( $p < .05$  y efecto



moderado) de manera que según los resultados se puede determinar (fig. 25) que aunque las medias se reducen en todos los casos, el descenso es mucho más pronunciado en los que sí tienen obligaciones (de 3.64 a 2.36).

Solamente queda un efecto por comentar. Se ha apreciado cómo el factor Compaginar trabajo con estudios, modula el cambio de 4º a 3º de forma significativa ( $p < .05$  con efecto moderado) debido a que los hombres sí trabajan a la vez que estudian ven reducidas sus puntuaciones (de 3.00 a 1.96) en mayor medida que los que solo estudian y no trabajan (fig. 26).



**Figura 26** Diagrama de medias. Estresor: Exámenes. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compaginar el trabajo con los estudios, sobre los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 9.1.10 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.

Y para terminar con este primer objetivo se incorporan al modelo explicativo de cada variable de resultado, los factores socioeducativos. Sus resultados se resumen en la Tabla 37. Como se puede comprobar en ella, en la mayoría de los contrastes no han aparecido valores que nos permitan concluir la existencia de un efecto significativo ( $p > .05$ ). Sí que se han observado en dos de ellos.

Solo para las mujeres, el factor Repetidor ha ejercido una influencia moduladora sobre los cambios encontrado entre 3º y 4º en los estresores: Falta de control del rendimiento ( $p < .05$  y tamaño del efecto leve) y Baja autoestima académica ( $p < .05$  y también con tamaño del efecto leve). Nuestros datos no permiten decir que en el caso del primer estresor (fig. 27) los cambios en 4º se producen en sentidos inversos, es decir que en tanto que en las repetidoras la media aumenta desde 3º a 4º (de 2.46 a 2.70) en las no repetidoras se reduce (de 2.23 a 2.03); de modo que partiendo de situaciones relativamente similares en 3º, al llegar a 4º se aprecia claramente una diferencia entre unas y otras mujeres. En cuanto a la Baja autoestima del alumno, alumna en este caso, (fig. 28) mientras que en las repetidoras las puntuaciones se mantienen estables, en las que no repiten se observa un claro descenso de la media en 4º (de 2.43 a 2.04)

**Tabla 37 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Estresores, entre 4º y 3º, segmentado por SEXO.**

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	Vía de ingreso	0.24	.916 <sup>NS</sup>	---	0.31	.907 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.98	.562 <sup>NS</sup>	---	0.54	.983 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.55	.462 <sup>NS</sup>	---	1.44	.232 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.27	.606 <sup>NS</sup>	---	0.32	.574 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.48	.197 <sup>NS</sup>	---	2.16	.070 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.54	.777 <sup>NS</sup>	---	2.15	.070 <sup>NS</sup>	---
<b>Sobrecarga estudiante</b>	Vía de ingreso	1.79	.140 <sup>NS</sup>	---	0.98	.432 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.79	.145 <sup>NS</sup>	---	1.21	.294 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.67	.416 <sup>NS</sup>	---	0.03	.853 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	1.20	.277 <sup>NS</sup>	---	0.19	.661 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.71	.130 <sup>NS</sup>	---	0.95	.465 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.56	.759 <sup>NS</sup>	---	1.34	.212 <sup>NS</sup>	---
<b>Intervenciones en público</b>	Vía de ingreso	0.80	.527 <sup>NS</sup>	---	1.09	.369 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.98	.566 <sup>NS</sup>	---	0.73	.870 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.02	.892 <sup>NS</sup>	---	1.82	.180 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	1.07	.305 <sup>NS</sup>	---	2.18	.142 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.20	.313 <sup>NS</sup>	---	2.10	.088 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.62	.710 <sup>NS</sup>	---	1.82	.119 <sup>NS</sup>	---
<b>Malas relaciones sociales</b>	Vía de ingreso	1.81	.136 <sup>NS</sup>	---	1.45	.212 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.71	.806 <sup>NS</sup>	---	0.66	.930 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.14	.712 <sup>NS</sup>	---	0.48	.489 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	3.43	.068 <sup>NS</sup>	---	0.39	.533 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.58	.745 <sup>NS</sup>	---	0.61	.721 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.76	.600 <sup>NS</sup>	---	0.26	.953 <sup>NS</sup>	---
<b>Falta control rendimiento</b>	Vía de ingreso	2.26	.070 <sup>NS</sup>	---	0.34	.889 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.69	.824 <sup>NS</sup>	---	0.58	.972 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.53	.115 <sup>NS</sup>	---	2.15	.145 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	5.84	<b>.018 *</b>	.071	0.23	.632 <sup>NS</sup>	---



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	N. Estudios del padre	0.81	.563 <sup>NS</sup>	---	0.21	.872 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.21	.312 <sup>NS</sup>	---	1.05	.395 <sup>NS</sup>	---
<b>Carencia valor contenidos</b>	Vía de ingreso	0.94	.448 <sup>NS</sup>	---	0.75	.585 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.08	.481 <sup>NS</sup>	---	0.78	.805 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.43	.236 <sup>NS</sup>	---	1.01	.317 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.20	.657 <sup>NS</sup>	---	0.97	.403 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.74	.619 <sup>NS</sup>	---	1.10	.598 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.74	.616 <sup>NS</sup>	---	1.05	.395 <sup>NS</sup>	---
<b>Baja autoestima académica</b>	Vía de ingreso	2.00	.104 <sup>NS</sup>	---	0.44	.817 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.90	.125 <sup>NS</sup>	---	1.49	.119 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.00	.977 <sup>NS</sup>	---	0.29	.594 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	4.49	<b>.037*</b>	.054	2.27	.134 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.23	.302 <sup>NS</sup>	---	1.17	.328 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.26	.953 <sup>NS</sup>	---	0.63	.675 <sup>NS</sup>	---
<b>Exámenes</b>	Vía de ingreso	0.49	.745 <sup>NS</sup>	---	1.21	.352 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.78	.147 <sup>NS</sup>	---	0.79	.798 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.05	.309 <sup>NS</sup>	---	0.01	.939 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.02	.894 <sup>NS</sup>	---	0.91	.341 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	2.20	.053 <sup>NS</sup>	---	1.24	.297 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.35	.907 <sup>NS</sup>	---	0.83	.507 <sup>NS</sup>	---
<b>Imposibilidad participación</b>	Vía de ingreso	0.81	.521 <sup>NS</sup>	---	0.51	.765 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.67	.843 <sup>NS</sup>	---	1.07	.433 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.48	.493 <sup>NS</sup>	---	0.62	.434 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.07	.788 <sup>NS</sup>	---	0.15	.699 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.97	.452 <sup>NS</sup>	---	0.76	.599 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.86	.526 <sup>NS</sup>	---	0.72	.636 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05)

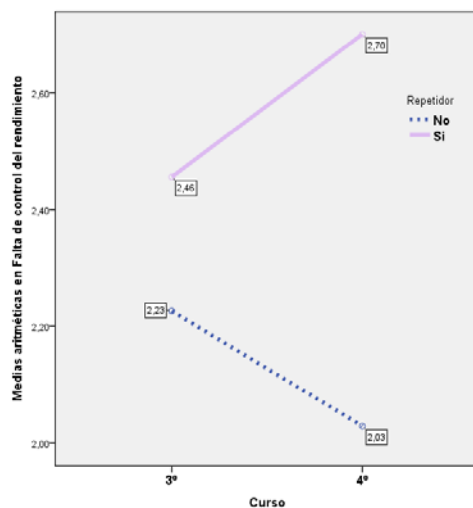


Figura 27 Diagrama de medias. Estresor: Falta de control del rendimiento. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Repetidor, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.

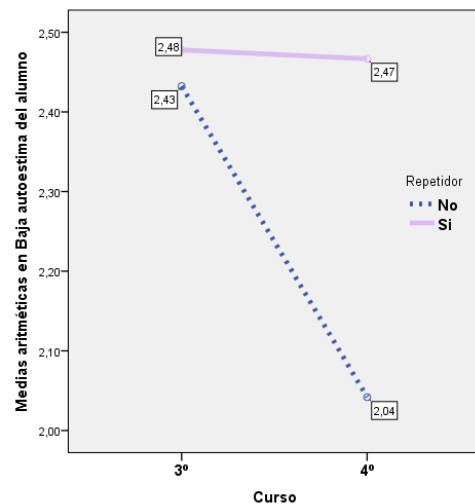


Figura 28 Diagrama de medias. Estresor: Baja autoestima del alumno. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Repetidor, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22





## 9.2 OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LA VARIACIÓN DE LOS SÍNTOMAS TÍPICOS DE LA RESPUESTA AL ESTRÉS QUE PRESENTA EL ALUMNADO Y EN QUÉ MEDIDA LO HACEN Y SI ESTÁN INFLUÍDAS POR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

### 9.2.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS RESPUESTAS AL ESTRÉS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DEL (R-CEA)

Para este segundo bloque se han analizado 5 variables en cada curso.

*Agotamiento físico.* No se han encontrado valores *outliers* de importancia al explorar esta variable. Aunque los índices de asimetría y curtosis no se desvían mucho de los límites de la normalidad, e incluso, algunos sí que están dentro de los mismos, los test de KS revelan desvío grave ( $p < .01$ ) en la medida hecha en 3º, pero al menos nos permite admitir la normalidad en el resto.

Los demás descriptivos se muestran en la Tabla 38. Los coeficientes de fiabilidad son elevados ( $>.980$ ) en todos los cursos. En la comparación entre sexos (Tabla 39) se ha encontrado diferencias altamente significativas ( $p < .001$ ) siendo siempre las medias superiores en las mujeres frente a los hombres, aunque los tamaños del efecto son leves.

**Tabla 38** *Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Síntomas del estrés: Agotamiento físico. Resultados por CURSO.*

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.58	2.40	1.00 / 5.00	0.92	1.20	0.520	-0.195	<b>.025 *</b>	.891
<b>CURSO 2º</b>	2.64	2.60	1.00 / 5.00	0.94	1.20	0.443	-0.305	<b>.026 *</b>	.880
<b>CURSO 3º</b>	2.70	2.40	1.00 / 5.00	0.92	1.40	0.502	-0.524	<b>.002**</b>	.883
<b>CURSO 4º</b>	5.60	2.40	1.00 / 4.80	0.93	1.20	0.376	-0.492	.091 <sup>NS</sup>	.895

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 39 Diferencia de medias: Test de Student. Síntomas del estrés: Agotamiento físico. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.78 (0.93)	80	2.35 (0.87)	3.13	<b>.002**</b>	0.482 (.055)
<b>CURSO 2º</b>	119	2.86 (0.96)	93	2.36 (0.83)	3.93	<b>.000**</b>	0.544 (.069)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.93 (0.91)	70	2.33 (0.82)	4.54	<b>.000**</b>	0.671 (.101)
<b>CURSO 4º</b>	82	2.82 (0.90)	52	2.25 (0.86)	3.65	<b>.000**</b>	0.635 (.092)

\*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

- *Dificultades con el sueño.* No se detectan valores *outliers* relevantes. Un cierto grado de asimetría, tiene el peso suficiente como para que los test de bondad de ajuste de KS muestren desvíos significativos y graves (p<.01) con respecto a la normalidad. Los restantes descriptivos se muestran en la tabla 40. Los coeficientes de fiabilidad se mantienen altos (>.810) en todos los cursos. En el contraste en función del sexo (tabla 41) se encuentran diferencias significativas (p<.01) tales que siempre las medias de las mujeres son más altas que las de los hombres, si bien los tamaños del efecto siguen siendo leves.

**Tabla 40 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Síntomas del estrés: Dificultades con el sueño. Resultados por CURSO**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	1.86	1.80	1.00 / 4.60	0.77	1.00	1.139	1.023	<b>.001**</b>	.819
<b>CURSO 2º</b>	2.03	1.80	1.00 / 4.60	0.85	1.20	0.703	-0.403	<b>.000**</b>	.835
<b>CURSO 3º</b>	1.96	1.80	1.00 / 4.00	0.79	1.10	0.779	-0.144	<b>.001**</b>	.836
<b>CURSO 4º</b>	1.89	1.60	1.00 / 4.40	0.80	1.20	0.934	0.292	<b>.003**</b>	.862

\*\* = Desvío grave significativo (p<.01) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 41 Diferencia de medias: Test de Student. Síntomas del estrés: Dificultades con el sueño. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.07 (0.84)	80	1.63 (0.60)	3.93	<b>.000**</b>	0.605 (.084)
<b>CURSO 2º</b>	119	2.16 (0.89)	93	1.86 (0.77)	2.63	<b>.009**</b>	0.363 (.032)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.09 (0.84)	70	1.76 (0.67)	2.78	<b>.006**</b>	0.411 (.041)
<b>CURSO 4º</b>	82	2.06 (0.89)	52	1.62 (0.55)	3.17	<b>.002**</b>	0.552 (.071)

\*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

*Irascibilidad* Tampoco se observan valores *outliers* relevantes. De nuevo las asimetrías influyen claramente en el que los test de bondad de ajuste de KS presenten desvíos significativos y graves ( $p < .01$ ) por lo que no se puede admitir que la variable se distribuya normalmente. Los otros estadísticos descriptivos se encuentran en la Tabla 42. Los coeficientes de fiabilidad son una vez más elevados ( $> .890$ ) en todos los cursos. Al contrastar entre sexos (Tabla 43) se han observado diferencias significativas, para  $p < .01$  en 1º y 3º y para  $p < .05$  en 2º y 4º. Como en muchas de las variables anteriores esta significación nos permite admitir que las mujeres tienen puntuaciones superiores a las de los hombres en esta variable, aunque como suele ser habitual el tamaño del efecto es leve.

**Tabla 42 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Síntomas del estrés: Irascibilidad. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	1.82	1.75	1.00 / 4.70	0.79	1.00	1.252	1.585	<b>.000**</b>	.916
<b>CURSO 2º</b>	1.94	1.75	1.00 / 5.00	0.85	1.00	1.107	1.097	<b>.000**</b>	.916
<b>CURSO 3º</b>	2.00	2.00	1.00 / 5.00	0.77	0.88	0.887	0.927	<b>.000**</b>	.897
<b>CURSO 4º</b>	1.83	1.75	1.00 / 4.50	0.79	1.25	1.054	0.923	<b>.003**</b>	.911

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 43 Diferencia de medias: Test de Student. Síntomas del estrés: Irascibilidad. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	1.99 (0.89)	80	1.62 (0.61)	3.20	<b>.002**</b>	0.492 (.057)
<b>CURSO 2º</b>	119	2.07 (0.84)	93	1.77 (0.84)	2.51	<b>.013 *</b>	0.346 (.029)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.13 (0.72)	70	1.80 (0.81)	2.90	<b>.004**</b>	0.429 (.044)
<b>CURSO 4º</b>	82	1.96 (0.81)	52	1.63 (0.73)	2.34	<b>.021 *</b>	0.407 (.040)

\* = Significativo al 5% ( $p < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

- *Pensamientos negativos.* No se observan valores *outliers*. En la línea de estas últimas variables, las asimetrías determinan la forma de la variable de manera que en los test de bondad de ajuste KS se aprecian desvíos graves ( $p < .01$ ) que impiden admitir que la variable se distribuye según la normalidad. Los restantes estadísticos descriptivos se encuentran en la tabla 44. Una vez más los coeficientes de fiabilidad son elevados ( $> .830$ ) en todos los cursos. En el contraste entre sexos (tabla 45) se

aprecia que en todos los cursos la media de las mujeres es, de nuevo, superior a la media de los varones, aunque en 1º no alcanza significación ( $p > .05$ ) y en 2º solo es para  $p < .05$  y con efecto muy leve. En 3º y 4º las diferencias tienen más poder de significación ( $p < .01$ ) y si bien el efecto es algo mayor aún es leve.

**Tabla 44 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Síntomas del estrés: Pensamientos negativos. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.00	1.75	1.00 / 4.75	0.87	1.25	1.065	0.589	<b>.000**</b>	.846
<b>CURSO 2º</b>	2.05	1.75	1.00 / 5.00	0.93	1.25	1.001	0.309	<b>.000**</b>	.864
<b>CURSO 3º</b>	1.98	0.84	1.00 / 4.50	0.84	1.25	1.158	1.143	<b>.000**</b>	.834
<b>CURSO 4º</b>	1.95	1.75	1.00 / 4.75	0.86	1.00	1.141	0.778	<b>.003**</b>	.874

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 45 Diferencia de medias: Test de Student. Síntomas del estrés: Pensamientos negativos. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	2.10 (0.88)	80	1.88 (0.86)	1.71	.089 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	2.20 (0.96)	93	1.87 (0.87)	2.60	<b>.010 *</b>	0.359 (.031)
<b>CURSO 3º</b>	115	2.18 (0.88)	70	1.66 (0.67)	4.23	<b>.000**</b>	0.625 (.089)
<b>CURSO 4º</b>	82	2.14 (0.95)	52	1.65 (0.61)	3.30	<b>.001**</b>	0.574 (.076)

NS = NO significativo ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

- **Agitación física.** No se han encontrado valores *outliers*. Se mantienen las asimetrías en las variables que están influyendo en que en los test de ajuste KS aparezcan desvíos graves ( $p < .01$ ) que no nos permiten admitir que la variable se distribuye normalmente. Los demás descriptivos aparecen en la Tabla 46. Aunque en esta dimensión la fiabilidad es algo menor que en las demás, aún se mantiene en valores altos ( $> .730$ ). El contraste en función del sexo (Tabla 47), se observa una vez más que en todos los cursos la media de las mujeres es más alta que la media de los varones siendo las diferencias significativas ( $p < .01$ ) pero como en la mayoría de los casos, de tamaño de efecto leve.

**Tabla 46 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Síntomas del estrés: Agitación física. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	1.71	1.50	1.00 / 4.00	0.68	0.75	1.170	1.051	<b>.000**</b>	.752
<b>CURSO 2º</b>	1.84	1.75	1.00 / 3.75	.072	1.00	0.666	-0.494	<b>.000**</b>	.737
<b>CURSO 3º</b>	1.83	1.75	1.00 / 4.00	0.69	1.00	0.710	-0.089	<b>.008**</b>	.759
<b>CURSO 4º</b>	1.78	1.62	1.00 / 4.00	0.74	1.25	0.947	0.362	<b>.004**</b>	.802

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 47 Diferencia de medias: Test de Student. Síntomas del estrés: Agitación física. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	1.87 (0.77)	80	1.52 (0.51)	3.39	<b>.001**</b>	0.538 (.067)
<b>CURSO 2º</b>	119	2.00 (0.75)	93	1.64 (0.62)	3.72	<b>.000**</b>	0.513 (.062)
<b>CURSO 3º</b>	115	1.95 (0.69)	70	1.64 (0.65)	3.01	<b>.003**</b>	0.445 (.047)
<b>CURSO 4º</b>	82	1.95 (0.79)	52	1.53 (0.56)	3.28	<b>.001**</b>	0.571 (.075)

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Este objetivo plantea una situación semejante a la que se ha estudiado en el anterior, pero siendo en este caso las VD de respuestas las correspondientes al grupo de síntomas del estrés, descritos previamente en la parte descriptiva (tablas desde la Tabla 38 hasta la Tabla 47). Con un añadido extra. La expresión "identificar" del enunciado del objetivo requiere que además del estudio propiamente longitudinal (como el anterior) se realiza una comparación intracurso, para determinar si existen o no diferencias significativas entre estos síntomas y cuál o cuáles son los más característicos de cada curso, o de todos ellos.

### 9.2.2 COMPARACIÓN ENTRE SÍNTOMAS DE RESPUESTA DE ESTRÉS, EN CADA CURSO

Para esto, se seguirá empleando como procedimiento estadístico adecuado el ANOVA MR, es decir de medidas repetidas, aunque desde la perspectiva de muestras relacionadas, puesto que cada síntoma se ha evaluado a los mismos participantes. Cambia este enfoque metodológico, pero la prueba estadística es la misma.

#### 9.2.2.1 CURSO 1º

Debido planteamiento diferenciador por razones de sexo presente en todo el estudio, el análisis se realiza en paralelo, segmentando entre hombres y mujeres. Los

resultados se resumen en la Tabla 48. En las mujeres se ha encontrado que hay diferencias altamente significativas ( $p < .001$ ) y con tamaño del efecto elevado, tales que se aprecia que el Agotamiento físico tiene el valor medio más elevado, con respecto a los demás que tienen valores similares, pero que se ordenan de la siguiente manera: Pensamientos negativos, Dificultades con el sueño, Irascibilidad y Agitación física, por último (fig. 29).

En los hombres, también se han detectado diferencias altamente significativas ( $p < .001$ ) y con un tamaño del efecto aún más elevado. Nuestros datos nos permiten afirmar que las diferencias de nuevo se deben a que el Agotamiento físico alcanza, con claridad, la media más alta, seguido de los Pensamientos negativos, mientras que el resto de los síntomas tienen medias muy similares entre sí, en el mismo orden que en las mujeres (fig. 30)

Tabla 48 Diferencia de medias: Anova MR. Comparación entre los síntomas de estrés, en 1º, según SEXO.

Síntomas - Curso 1º	MUJERES (N=91) Anova MR				HOMBRES (N=80) Anova MR			
	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R²	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R²
Agotamiento físico	2.78 (0.93)				2.30 (0.87)			
Dificultades con el sueño	2.07 (0.84)				1.63 (0.60)			
Irascibilidad	1.99 (0.89)	39.79	.000**	.307	1.62 (0.61)	40.19	.000**	.337
Pensamientos negativos	2.10 (0.88)				1.88 (0.86)			
Agitación física	1.87 (0.77)				1.53 (0.51)			

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

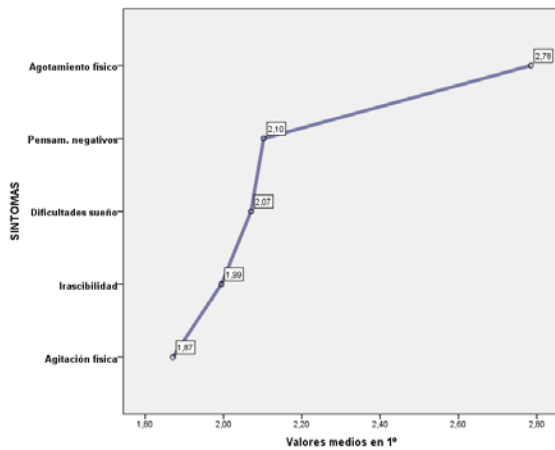


Figura 29 Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 1º

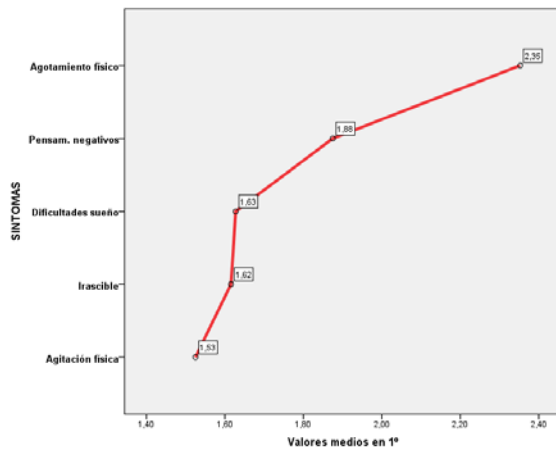


Figura 30 Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 1º

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

9.2.2.2 CURSO 2º

En las mujeres (Tabla 49) se mantiene la existencia de diferencias altamente significativas entre los síntomas ( $p < .001$ ) con tamaño del efecto elevado, aunque un poco menor que en el curso anterior. Según se aprecia en los valores medios, de nuevo es el Agotamiento físico el que destaca sobre los demás. El orden de los valores medios de estos, es el mismo que en el curso 1º.

Al respecto de los varones (también en la Tabla 49) los resultados son similares ( $p < .001$ ) si bien es cierto que el tamaño del efecto es algo menor dentro de lo altos que están siendo. Como en las mujeres y como en curso anterior, la media del Agotamiento físico es superior a todos los demás que entre sí tienen valores medios muy semejantes y mantiene el mismo orden nuevamente.

Tabla 49 Diferencia de medias: Anova MR. Comparación entre los síntomas de estrés, en 2º, según SEXO.

Síntomas - Curso 2º	MUJERES (N=119) Anova MR				HOMBRES (N=93) Anova MR			
	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R²	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R²
Agotamiento físico	2.86 (0.96)				2.37 (0.83)			
Dificultades con el sueño	2.17 (0.89)				1.86 (0.77)			
Irrascibilidad	2.07 (0.84)	39.05	.000**	.249	1.77 (0.84)	26.42	.000**	.225
Pensamientos negativos	2.20 (0.96)				1.87 (0.87)			
Agitación física	2.00 (0.75)				1.64 (0.62)			

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

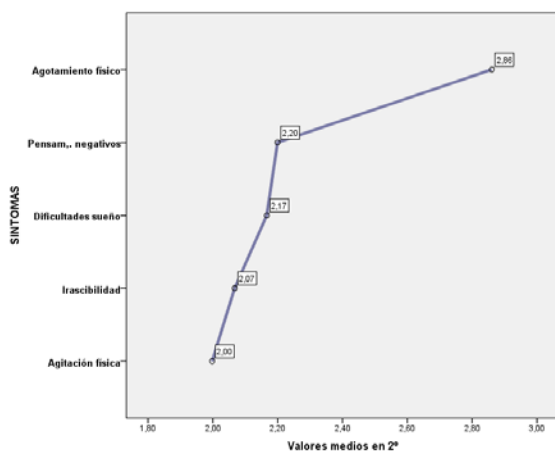


Figura 31 Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 2º

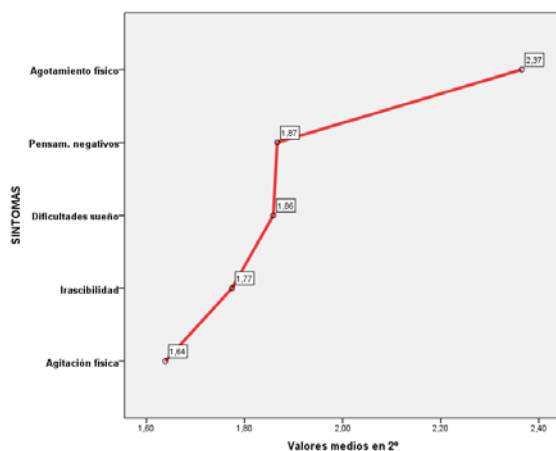


Figura 32 Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 2º

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



9.2.2.3 CURSO 3º

En las mujeres (Tabla 50) se siguen apreciando diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre los síntomas y con un tamaño del efecto aún más elevado. La media más alta sigue correspondiendo al Agotamiento físico. Las demás son todas muy parejas. Pero en el orden se aprecia un mínimo cambio en los puestos 3º y 4º, donde Irascibilidad y Dificultades con el sueño han intercambiado sus lugares (fig. 33).

En los hombres (Tabla 50) se mantienen la existencia de diferencias altamente significativas ( $p < .001$ ) con efecto elevado y en las que la media más alta sigue siendo la del Agotamiento físico. Los demás síntomas tienen valores muy similares, pero el orden ha cambiado, ahora es: Irascibilidad, Dificultades del sueño, Pensamientos negativos y por último Agitación física (fig. 34).

Tabla 50 Diferencia de medias: Anova MR. Comparación entre los síntomas de estrés, en 3º, según SEXO.

Síntomas - Curso 2º	MUJERES (N=115) Anova MR				HOMBRES (N=70) Anova MR			
	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R²	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R²
Agotamiento físico	2.93 (0.91)				2.33 (0.82)			
Dificultades con el sueño	2.09 (0.84)				1.76 (0.67)			
Irascibilidad	2.13 (0.72)	59.13	.000**	.342	1.80 (0.81)	24.21	.000**	.260
Pensamientos negativos	2.18 (0.88)				1.66 (0.67)			
Agitación física	1.95 (0.69)				1.64 (0.65)			

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

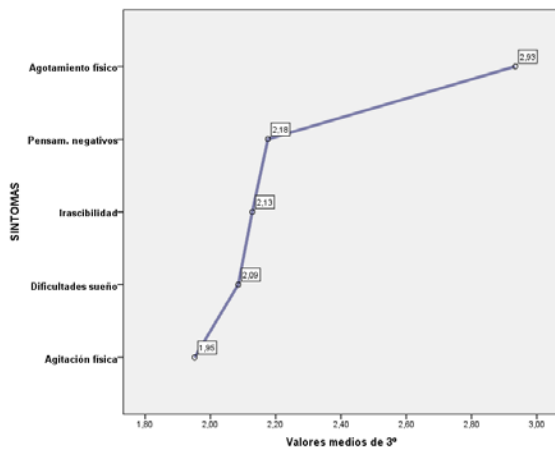


Figura 33 Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 3º

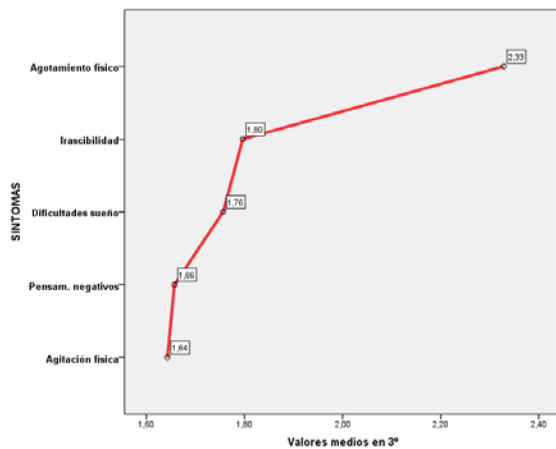


Figura 34 Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 3º

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



9.2.2.4 CURSO 4º

Finalmente (Tabla 51) en 4º curso se mantienen las diferencias significativas tanto en mujeres ( $p < .001$ ; efecto elevado) como en los hombres ( $p < .001$ ; y efecto elevado) con el Agotamiento físico como síntoma con la media más elevada. El resto de síntomas en ambos sexos tiene valores muy parejos entre sí. Y el orden varía en los puestos 3º y 4º entre hombres y mujeres.

Tabla 51 *Diferencia de medias: Anova MR. Comparación entre los síntomas de estrés, en 4º, según SEXO.*

Síntomas - Curso 3º	MUJERES (N=115) Anova MR				HOMBRES (N=70) Anova MR			
	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	Media (d.e.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<i>Agotamiento físico</i>	2.82 (0.90)				2.25 (0.86)			
<i>Dificultades con el sueño</i>	2.06 (0.89)				1.62 (0.55)			
<i>Irrascibilidad</i>	1.96 (0.81)	35.44	.000**	.304	1.63 (0.73)	20.44	.000**	.286
<i>Pensamientos negativos</i>	2.14 (0.95)				1.65 (0.61)			
<i>Agitación física</i>	1.95 (0.79)				1.53 (0.56)			

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

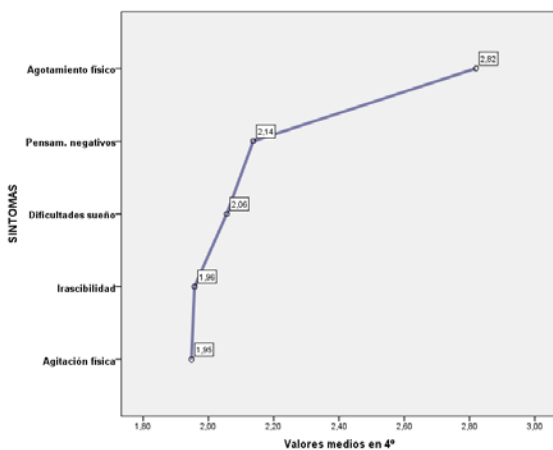


Figura 35 *Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Mujeres. Curso 4º*

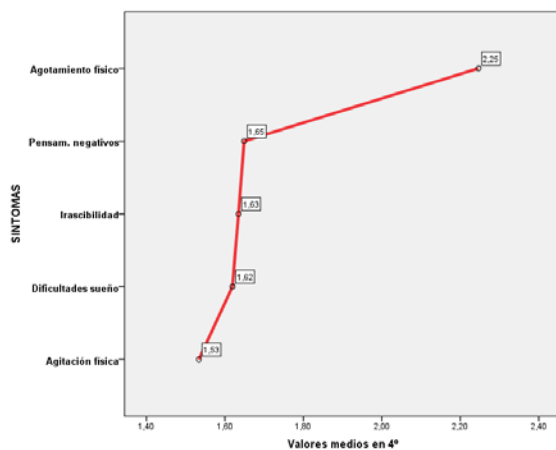


Figura 36 *Diagrama de medias. Síntomas de estrés. Sexo: Hombres. Curso 4º*

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

A continuación, ya se aborda el estudio longitudinal de los cambios en la sintomatología entre los cursos sucesivos. Se ha empleado el mismo abordaje estadístico del objetivo 1.

9.2.3 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO.

La Tabla 52 resume el contraste entre los dos primeros cursos para la muestra completa. No se han encontrado cambios significativos ( $p > .05$ ) en Agotamiento físico y en Pensamientos negativos. Tampoco se ha probado la significación en Irascibilidad, aunque por escasas milésimas; si bien también es cierto que de haber diferencias el tamaño del efecto sería muy bajo. Donde sí se ha probado la significación ( $p < .05$ ) es en Dificultades del sueño y en Agitación física, siendo en ambas variables la media de 2º superior a la de 1º, pero con tamaños del efecto bajos.

Tabla 52 *Diferencia de medias: Anova MR. Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 1º.*

Variable	N	Curso 1º		Curso 2º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<i>Agotamiento físico</i>	159	2.56	(0.92)	2.66	(0.95)	1.77	.186 <sup>NS</sup>	---
<i>Dificultades con el sueño</i>	159	1.86	(0.76)	2.04	(0.83)	9.40	<b>.033**</b>	.056
<i>Irascibilidad</i>	159	1.83	(0.80)	1.95	(0.85)	3.66	.058 <sup>NS</sup>	.023
<i>Pensamientos negativos</i>	159	2.01	(0.87)	2.01	(0.91)	0.00	.987 <sup>NS</sup>	---
<i>Agitación física</i>	159	1.72	(0.69)	1.84	(0.72)	4.14	<b>.043 *</b>	.026

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Al incorporar el sexo como factor de efectos fijos al modelo (Tabla 53) se han encontrado diferencias significativas en todos los síntomas excepto en Pensamientos negativos ( $p > .05$ ) aunque en éste ha sido por muy escaso margen. En Agotamiento físico ( $p < .001$ ) y en Agitación física ( $p < .001$ ) los tamaños del efecto son leves. En Dificultades con el sueño ( $p < .01$ ) e Irascibilidad ( $p < .01$ ) los efectos son algo menores aún.

En todas las variables, se ha observado que las medias son más altas en las mujeres que en los hombres. Pero esta situación se mantiene, tanto en 2º como en 1º y por ello la interacción del sexo con el curso no presenta significación ( $p > .05$ ) en ninguno de ellos. En consecuencia, las diferencias entre sexos observadas son similares en ambos cursos.

**Tabla 53 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 1º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 1º	Curso 2º	Anova de 2 factores			
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	Mujer	83	2.76 (0.93)	2.91 (0.98)	Dif. por Sexo	14.96	.000**	.087
	Hombre	76	2.33 (0.85)	2.38 (0.85)	Sexo / Curso	0.47	.495 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con sueño</b>	Mujer	83	2.05 (0.84)	2.18 (0.85)	Dif. por Sexo	10.39	.002**	.062
	Hombre	76	1.65 (0.60)	1.89 (0.79)	Sexo / Curso	0.82	.366 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	Mujer	83	2.02 (0.90)	2.12 (0.89)	Dif. por Sexo	12.34	.001**	.073
	Hombre	76	1.61 (0.59)	1.77 (0.78)	Sexo / Curso	0.19	.662 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	Mujer	83	2.10 (0.86)	2.15 (0.92)	Dif. por Sexo	3.80	.053 <sup>NS</sup>	.024
	Hombre	76	1.91 (0.87)	1.86 (0.88)	Sexo / Curso	0.61	.436 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	Mujer	83	1.88 (0.79)	2.01 (0.76)	Dif. por Sexo	14.23	.000**	.083
	Hombre	76	1.54 (0.52)	1.65 (0.62)	Sexo / Curso	0.02	.901 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo (p>.05)    \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

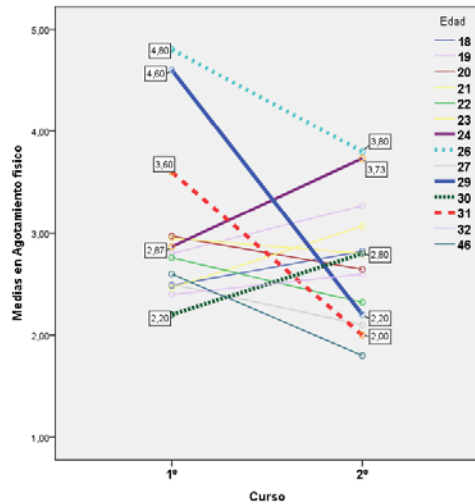
A continuación se añaden, para sexo por separado, los factores sociodemográficos y los socioeducativos.

#### 9.2.4 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS .

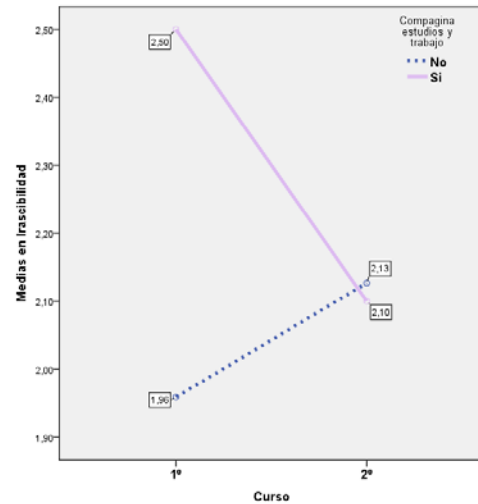
Al estudiar el efecto de estas variables sobre los síntomas en el subgrupo de mujeres y en el cambio de 2º a 1º, se han encontrado dos significaciones solamente (Tabla 54). El resto no llegan a serlo (p>.05). Las que sí alcanzan significación han sido: la Edad sobre el Agotamiento físico (p<.05 y efecto elevado) y la Compaginación de trabajo con estudios sobre el cambio en Irascibilidad (p<.05 pero con efecto bajo). En la primera de ellas los datos nos indican (fig. 37) que la significación se debe principalmente al descenso en 2º de las medias de las mujeres de 29, 31 y 26 años. Pero también se aprecian aumentos en las medias, por ejemplo, de las que tienen 24 ó 30 años. Por lo que no se aprecia una tendencia cierta.

En el caso del efecto de tener trabajo a la vez que se estudia, se ha encontrado (fig. 38) que mientras que en 3º se aprecia claramente como las mujeres que sí trabajan tienen una media mucho más alta que las que no, en 4º las diferencias prácticamente se han anulado debido tanto al descenso de las puntuaciones de unas (de 2.50 a 2.10) como al aumento de las puntuaciones de las otras (de 1.96 a 2.13).





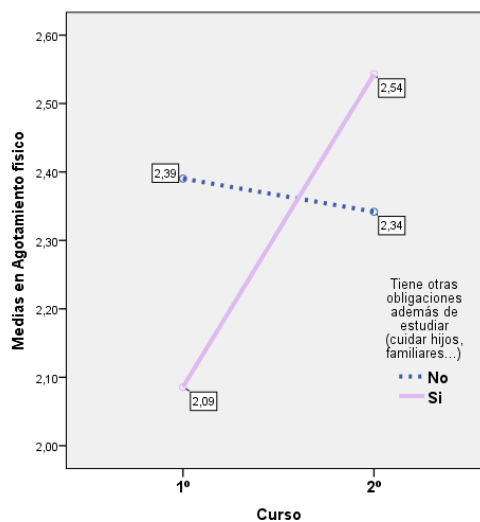
**Figura 37** Diagrama de medias. Síntoma: Agotamiento físico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Edad, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.



**Figura 38** Diagrama de medias. Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Por su parte en los hombres (Tabla 54) solamente se ha encontrado que el factor Otras obligaciones influye de forma significativa ( $p < .05$  con efecto leve) sobre el Agotamiento físico. Desde nuestros datos (fig. 39) se determina que ello es debido a que los hombres que no tienen obligaciones mantienen sus puntuaciones prácticamente iguales en ambos cursos, en tanto que los que sí las tienen aumentan su valor medio de 1º (2.09) a 2º curso (2.54).



**Figura 39** Diagrama de medias. Síntoma: Irascibilidad. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras obligaciones, sobre los cambios entre los cursos 2º y 1º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



Tabla 54 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.* Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.

Variable Síntoma	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	Edad	2.09	.025 *	.283	1.29	.237 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.72	.193 <sup>NS</sup>	---	1.33	.252 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.00	.960 <sup>NS</sup>	---	0.28	.600 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.04	.840 <sup>NS</sup>	---	4.75	.032 *	.060
<b>Dificultades con el sueño</b>	Edad	1.64	.095 <sup>NS</sup>	---	0.44	.955 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.90	.344 <sup>NS</sup>	---	0.40	.531 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.22	.637 <sup>NS</sup>	---	0.15	.703 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.60	.440 <sup>NS</sup>	---	2.79	.099 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	Edad	1.03	.431 <sup>NS</sup>	---	0.58	.874 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	2.83	.096 <sup>NS</sup>	---	1.12	.292 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	4.03	.048 *	.047	0.37	.546 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.15	.702 <sup>NS</sup>	---	3.01	.087 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	Edad	1.58	.111 <sup>NS</sup>	---	0.49	.928 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.86	.356 <sup>NS</sup>	---	0.01	.918 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.16	.691 <sup>NS</sup>	---	0.03	.861 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.38	.538 <sup>NS</sup>	---	1.18	.281 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	Edad	0.63	.821 <sup>NS</sup>	---	1.19	.304 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.01	.931 <sup>NS</sup>	---	2.40	.126 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.01	.909 <sup>NS</sup>	---	1.96	.166 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	1.74	.191 <sup>NS</sup>	---	1.28	.262 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05)

### 9.2.5 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS

Ninguno de los factores socioeducativos ha presentado un efecto significativo (p>.05) que module los cambios en los síntomas entre los cursos 2º y 1º (Tabla 55).

Tabla 55 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.* Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	Vía de ingreso	0.20	.963 <sup>NS</sup>	---	1.34	.239 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.19	.350 <sup>NS</sup>	---	1.41	.304 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.49	.118 <sup>NS</sup>	---	1.26	.265 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.65	.423 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.61	.725 <sup>NS</sup>	---	1.66	.143 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.78	.586 <sup>NS</sup>	---	1.96	.083 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	Vía de ingreso	0.99	.427 <sup>NS</sup>	---	1.27	.287 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.71	.841 <sup>NS</sup>	---	1.55	.247 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.90	.346 <sup>NS</sup>	---	3.00	.087 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	2.16	.146 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.85	.537 <sup>NS</sup>	---	1.52	.186 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.01	.427 <sup>NS</sup>	---	1.21	.313 <sup>NS</sup>	---

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Irascibilidad</b>	Vía de ingreso	0.45	.809 <sup>NS</sup>	---	1.94	.099 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.90	.643 <sup>NS</sup>	---	2.26	.093 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.29	.592 <sup>NS</sup>	---	0.66	.419 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	1.22	.272 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.28	.277 <sup>NS</sup>	---	1.18	.327 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.60	.734 <sup>NS</sup>	---	2.00	.077 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	Vía de ingreso	0.34	.884 <sup>NS</sup>	---	1.36	.235 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.26	.228 <sup>NS</sup>	---	1.48	.273 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.66	.419 <sup>NS</sup>	---	1.65	.203 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.54	.464 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.58	.164 <sup>NS</sup>	---	1.67	.140 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.43	.857 <sup>NS</sup>	---	1.55	.175 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	Vía de ingreso	0.65	.665 <sup>NS</sup>	---	1.79	.115 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.66	.883 <sup>NS</sup>	---	0.89	.637 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.03	.866 <sup>NS</sup>	---	1.93	.169 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.26	.608 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.27	.279 <sup>NS</sup>	---	0.83	.549 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.48	.824 <sup>NS</sup>	---	1.57	.168 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05)

Al comparar los resultados de los valores medios de los síntomas en la muestra total entre los cursos 2º y 3º (Tabla 56) no se han encontrado diferencias que sean estadísticamente significativas (p>.05). Por tanto, no hay evidencias de cambios en estas variables de un curso al otro.

**Tabla 56 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º.**

Variable	N	Curso 2º		Curso 3º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	142	2.57	(0.91)	2.65	(0.93)	1.34	.249 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	142	1.99	(0.83)	1.92	(0.79)	1.05	.308 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	142	1.93	(0.83)	1.91	(0.72)	0.13	.722 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	142	2.03	(0.94)	1.94	(0.85)	2.11	.148 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	142	1.83	(0.71)	1.76	(0.67)	1.73	.190 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05)

Considerando el análisis anterior contrastando por sexo (Tabla 57) se ha encontrado que en todos los síntomas existen diferencias altamente significativas (p<.01) entre mujeres y hombres. Los datos indican que, en todos ellos las mujeres puntúan por encima de los varones. Situación que se mantiene exactamente igual en ambos cursos como prueba la falta de significación de la interacción (p>.05).

**Tabla 57 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 2º	Curso 3º	Anova de 2 factores			Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	
<b>Agotamiento físico</b>	Mujer	85	2.83 (0.93)	2.94 (0.93)	Dif. por Sexo	27.40	<b>.000**</b>	.164
	Hombre	57	2.20 (0.76)	2.22 (0.74)	Sexo / Curso	0.39	.535 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con sueño</b>	Mujer	85	2.15 (0.83)	2.07 (0.84)	Dif. por Sexo	10.75	<b>.001**</b>	.071
	Hombre	57	1.74 (0.76)	1.70 (0.65)	Sexo / Curso	0.09	.762 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	Mujer	85	2.02 (0.76)	2.10 (0.71)	Dif. por Sexo	9.39	<b>.003**</b>	.063
	Hombre	57	1.80 (0.91)	1.63 (0.65)	Sexo / Curso	3.87	.053 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	Mujer	85	2.22 (0.97)	2.19 (0.92)	Dif. por Sexo	16.74	<b>.000**</b>	.107
	Hombre	57	1.74 (0.82)	1.57 (0.57)	Sexo / Curso	1.26	.263 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	Mujer	85	1.98 (0.72)	1.90 (0.71)	Dif. por Sexo	12.08	<b>.001**</b>	.079
	Hombre	57	1.61 (0.65)	1.55 (.055)	Sexo / Curso	0.01	.930 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo (p>.05)    \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

El análisis prosigue incorporando los factores sociodemográficos y socioeducativos.

#### 9.2.6 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En las mujeres (Tabla 58) solamente se han encontrado dos efectos significativos. El primero, se trata del factor Otras obligaciones con respecto al Agotamiento físico (p<.05 y tamaño del efecto leve) en el cual, aunque en el global no hubo cambios significativos, en el particular de las mujeres se observa que mientras que en las que no las tienen se mantienen los valores invariantes (fig. 40) en las que sí tienen otras obligaciones el valor medio se incrementa desde 2º (2.71) a 3º (3.27). El segundo se ha producido sobre el síntoma Irascibilidad, siendo el factor Compaginar trabajo con estudios el que modula los cambios (p<.01 y efecto moderado/alto). Los datos nos muestran (fig. 41) algo similar al anterior, puesto que en las mujeres que no trabajan se mantiene las puntuaciones muy similares, mientras que en las que sí lo hacen a la vez que estudian, se produce un aumento de la media (de 1.82 a 2.66).

El cuanto a los hombres (Tabla 58 también) no se ha encontrado ninguna significación (p>.05) de manera que no hay ninguna evidencia de efecto de algún factor sociodemográfico.



Tabla 58 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.

Variable Síntoma	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	Edad	1.18	.310 <sup>NS</sup>	---	0.91	.554 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.04	.841 <sup>NS</sup>	---	0.58	.452 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	3.32	.072 <sup>NS</sup>	---	0.09	.769 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	6.30	<b>.014 *</b>	.071	1.02	.318 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	Edad	1.74	.077 <sup>NS</sup>	---	0.55	.879 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.44	.507 <sup>NS</sup>	---	3.62	.062 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	3.50	.065 <sup>NS</sup>	---	3.15	.082 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	1.46	.230 <sup>NS</sup>	---	1.18	.282 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	Edad	1.14	.342 <sup>NS</sup>	---	1.57	.133 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	1.10	.298 <sup>NS</sup>	---	0.40	.532 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	18.25	<b>.000**</b>	.180	0.19	.662 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	2.35	.129 <sup>NS</sup>	---	2.40	.127 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	Edad	1.70	.084 <sup>NS</sup>	---	1.02	.452 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.39	.533 <sup>NS</sup>	---	0.54	.466 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	2.47	.120 <sup>NS</sup>	---	0.76	.388 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.10	.757 <sup>NS</sup>	---	1.36	.249 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	Edad	1.46	.158 <sup>NS</sup>	---	1.09	.396 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.33	.568 <sup>NS</sup>	---	0.22	.641 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	2.56	.114 <sup>NS</sup>	---	1.47	.231 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	1.38	.243 <sup>NS</sup>	---	1.38	.244 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

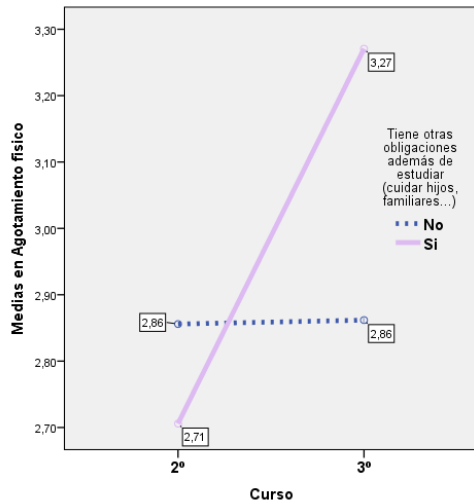


Figura 40 Diagrama de medias. Síntoma: Agotamiento físico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Otras obligaciones, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

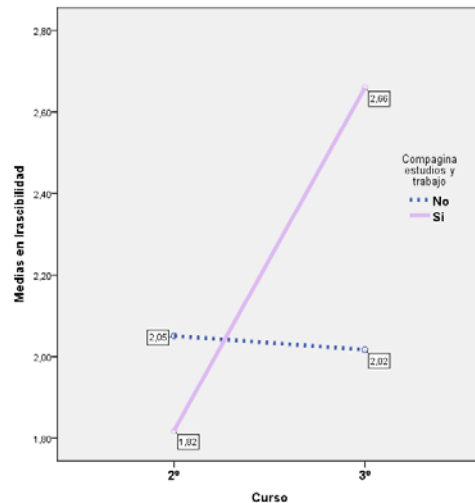
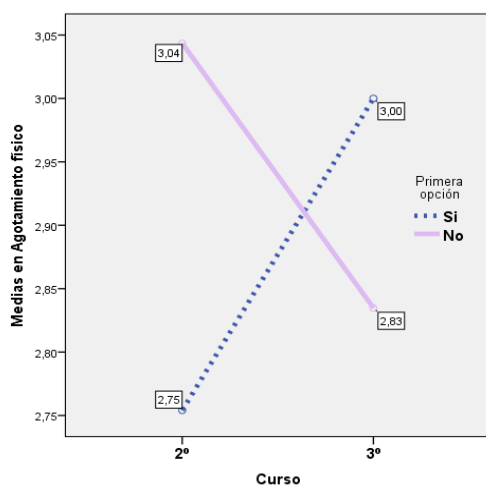


Figura 41 Diagrama de medias. Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

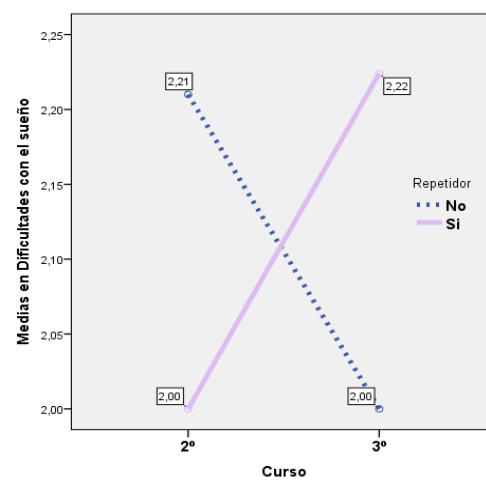
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### 9.2.7 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS

En las mujeres se han encontrado solo efectos significativos en 2 de estos factores. Uno de ellos es Primera opción sobre el síntoma de Agotamiento físico ( $p < .05$  y efecto bajo). Según se deduce de nuestros datos (fig. 42) la significación se debe a que en 2º los que no elegían Fisioterapia como primera opción puntúan más alto, pero en 3º se invierte la situación y son los que sí la eligieron quienes puntúan más.



**Figura 42** Diagrama de medias. Síntoma: Agotamiento físico. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Primera opción, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.



**Figura 43** Diagrama de medias. Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

El otro efecto significativo se ha encontrado en el factor Repetidor sobre el síntoma Dificultades en el sueño ( $p < .05$  y tamaño del efecto leve) donde los resultados indican (fig. 43) lo mismo que los anteriores, es decir que mientras que en 2º puntúan más alto los no repetidores en 3º se invierte el orden y son los repetidores los que puntúan más alto. Por su lado, en los hombres (tabla 59) no se ha encontrado ningún factor que ejerza efecto significativo sobre los cambios en los síntomas ( $p > .05$ ).

Por su lado, en los hombres (tabla 49) no se ha encontrado ningún factor que ejerza efecto significativo sobre los cambios en los síntomas ( $p > .05$ ).

Tabla 59 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.* Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	Vía de ingreso	0.36	.873 <sup>NS</sup>	---	0.98	.424 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.64	.134 <sup>NS</sup>	---	1.49	.328 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	5.00	<b>.028 *</b>	.057	0.01	.937 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	3.85	.053 <sup>NS</sup>	---	0.02	.893 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.15	.989 <sup>NS</sup>	---	2.10	.086 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.63	.162 <sup>NS</sup>	---	1.20	.324 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	Vía de ingreso	0.78	.571 <sup>NS</sup>	---	1.25	.303 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.61	.138 <sup>NS</sup>	---	1.56	.303 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.52	.473 <sup>NS</sup>	---	2.09	.154 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	6.86	<b>.010 *</b>	.076	0.09	.769 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.33	.919 <sup>NS</sup>	---	1.68	.156 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.86	.515 <sup>NS</sup>	---	0.29	.937 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	Vía de ingreso	0.20	.962 <sup>NS</sup>	---	1.39	.250 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.88	.652 <sup>NS</sup>	---	1.10	.501 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.11	.737 <sup>NS</sup>	---	0.00	.967 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.74	.393 <sup>NS</sup>	---	0.04	.845 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.49	.816 <sup>NS</sup>	---	1.08	.385 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.16	.975 <sup>NS</sup>	---	0.67	.673 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	Vía de ingreso	0.57	.721 <sup>NS</sup>	---	1.10	.385 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.71	.116 <sup>NS</sup>	---	0.72	.765 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.55	.462 <sup>NS</sup>	---	0.10	.749 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.38	.539 <sup>NS</sup>	---	0.28	.597 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.33	.254 <sup>NS</sup>	---	0.40	.847 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.83	.117 <sup>NS</sup>	---	0.28	.946 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	Vía de ingreso	0.32	.900 <sup>NS</sup>	---	1.81	.095 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.91	.283 <sup>NS</sup>	---	0.80	.705 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.01	.917 <sup>NS</sup>	---	1.20	.278 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	2.21	.141 <sup>NS</sup>	---	0.00	.968 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.32	.924 <sup>NS</sup>	---	1.20	.324 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.50	.779 <sup>NS</sup>	---	0.98	.448 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05)

### 9.2.8 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO.

En el estudio de los cambios entre 3º y 4º en los síntomas de respuesta del estrés para el grupo completo, solamente se ha encontrado diferencia estadísticamente significativa (p<.05 y efecto bajo) en la Irascibilidad, en la cual los datos indican que las puntuaciones descienden en 4º con respecto a 3º (de 2.05 a 1.84). En los demás no se aprecian cambios significativos (p>.05). (Tabla 60)



**Tabla 60 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 3º y 4º.**

Variable	N	Curso 3º		Curso 4º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	127	2.70	(0.90)	2.60	(0.92)	1.20	.276 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	127	2.00	(0.82)	1.88	(0.82)	3.42	.067 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	127	2.05	(0.85)	1.84	(0.81)	7.34	<b>.008**</b>	.055
<b>Pensamientos negativos</b>	127	2.04	(0.88)	1.96	(0.88)	1.13	.291 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	127	1.88	(0.70)	1.78	(0.74)	2.67	.105 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Añadiendo el sexo a los modelos explicativos (Tabla 61) se observa que en todos los síntomas aparecen diferencias altamente significativas (p<.01) entre sexos. Nuestros datos nos permiten decir que, en todos, las mujeres presentan medias más elevadas que las de los hombres. Y esto se repite igual en los dos cursos y por ellos la ausencia de significación de la interacción (p>.05).

**Tabla 61 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 3º y 4º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 3º		Curso 4º		Anova de 2 factores		
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	
<b>Agotamiento físico</b>	Mujer	80	2.88 (0.89)	2.81 (0.91)	Dif. por Sexo	16.96	<b>.000**</b>	.119	
	Hombre	47	2.38 (0.84)	2.23 (0.81)	Sexo / Curso	0.18	.676 <sup>NS</sup>	---	
<b>Dificultades con sueño</b>	Mujer	80	2.11 (0.88)	2.04 (0.88)	Dif. por Sexo	8.36	<b>.005**</b>	.063	
	Hombre	47	1.81 (0.66)	1.60 (0.54)	Sexo / Curso	0.97	.327 <sup>NS</sup>	---	
<b>Irascibilidad</b>	Mujer	80	2.18 (0.78)	1.97 (0.82)	Dif. por Sexo	8.20	<b>.005**</b>	.062	
	Hombre	47	1.82 (0.91)	1.61 (0.75)	Sexo / Curso	0.00	.990 <sup>NS</sup>	---	
<b>Pensamientos negativos</b>	Mujer	80	2.22 (0.93)	2.17 (0.96)	Dif. por Sexo	14.42	<b>.000**</b>	.103	
	Hombre	47	1.71 (0.70)	1.62 (0.58)	Sexo / Curso	0.05	.823 <sup>NS</sup>	---	
<b>Agitación física</b>	Mujer	80	1.98 (0.68)	1.94 (0.80)	Dif. por Sexo	10.21	<b>.002**</b>	.076	
	Hombre	47	1.69 (0.70)	1.51 (0.55)	Sexo / Curso	1.28	.259 <sup>NS</sup>	---	

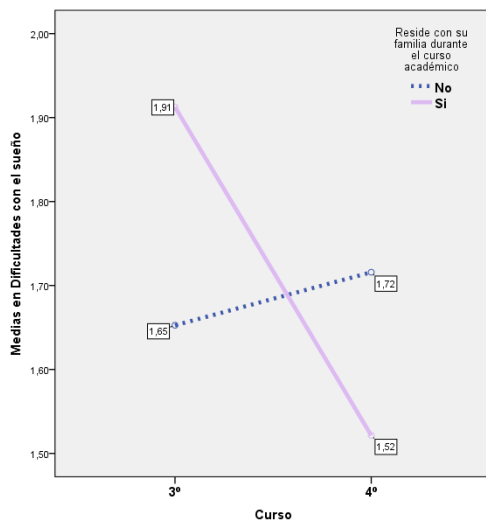
NS = NO significativo (p>.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Para terminar con este segundo objetivo, se verifican los posibles efectos de los factores sociodemográficos y socioeducativos.

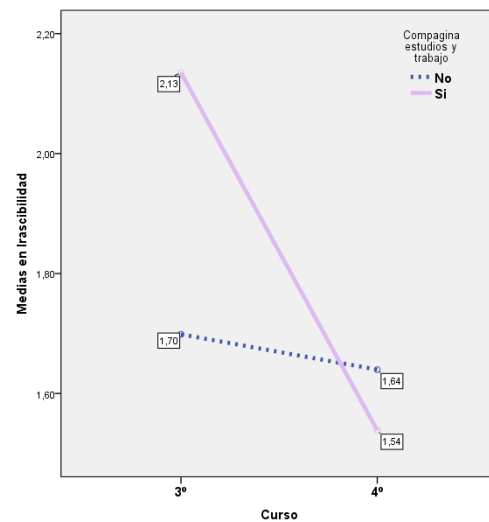
### 9.2.9 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En este bloque de factores, en las mujeres no se han encontrado ninguna influencia que sea estadísticamente significativa (p>.05). Pero sin embargo en los hombres (Tabla 62) sí que han aparecido dos. El primero de ellos se ha encontrado en el factor Reside

con la familia durante el curso sobre el síntoma Dificultades con el sueño ( $p < .05$  y tamaño del efecto moderado). Nuestros datos nos indican que esta significación se debe a que mientras que los que no residen con la familia mantienen sus puntuaciones en ambos cursos aunque con un muy ligero aumento (fig. 44) los que sí residen con la familia presentan en 4º una media menor que la que tenían en 3º (de 1.91 a 1.52). El segundo efecto se ha encontrado en el síntoma Irascibilidad sobre el cual el factor Compaginar trabajo y estudios ejerce un peso significativo ( $p < .05$  con tamaño del efecto moderado) que según nuestros datos (fig. 45) se produce porque mientras en los que no compaginan ambas cosas las medias son casi iguales, en los que sí trabajan además de estudiar se observa un descenso de 3º a 4º curso (de 2.13 a 1.54).



**Figura 44** Diagrama de medias. Síntoma: Dificultades con el sueño. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.



**Figura 45** Diagrama de medias. Síntoma: Irascibilidad. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginar trabajo y estudios, en los cambios entre los cursos 4º y 3º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

**Tabla 62** Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.

Variable Síntoma	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	Edad	0.52	.884 <sup>NS</sup>	---	0.30	.975 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.93	.338 <sup>NS</sup>	---	0.10	.753 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.05	.827 <sup>NS</sup>	---	0.57	.454 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.15	.698 <sup>NS</sup>	---	0.86	.360 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	Edad	0.59	.829 <sup>NS</sup>	---	0.73	.695 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.16	.688 <sup>NS</sup>	---	5.12	<b>.029 *</b>	.102
	Compag. trabajo/estudio	0.47	.496 <sup>NS</sup>	---	0.48	.493 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.10	.752 <sup>NS</sup>	---	2.12	.153 <sup>NS</sup>	---



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Variable Síntoma	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Irascibilidad</b>	<i>Edad</i>	1.04	.424 <sup>NS</sup>	---	0.40	.937 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	0.43	.514 <sup>NS</sup>	---	0.42	.519 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.03	.864 <sup>NS</sup>	---	5.00	<b>.030 *</b>	.100
	<i>Otras obligaciones</i>	1.56	.216 <sup>NS</sup>	---	0.82	.369 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	<i>Edad</i>	0.77	.672 <sup>NS</sup>	---	0.64	.771 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	0.67	.417 <sup>NS</sup>	---	1.97	.167 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.01	.931 <sup>NS</sup>	---	2.18	.147 <sup>NS</sup>	---
	<i>Otras obligaciones</i>	0.15	.701 <sup>NS</sup>	---	0.25	.620 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	<i>Edad</i>	0.25	.992 <sup>NS</sup>	---	0.64	.774 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	1.12	.294 <sup>NS</sup>	---	1.02	.318 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.84	.363 <sup>NS</sup>	---	3.45	.070 <sup>NS</sup>	---
	<i>Otras obligaciones</i>	0.53	.468 <sup>NS</sup>	---	0.66	.419 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05)

### 9.2.10 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS

En este último grupo (Tabla 63) no se ha encontrado ningún efecto que alcance significación estadística (p>.05) sobre las variaciones en los síntomas de respuesta del estrés entre 3º y 4º curso.

Tabla 63 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo.* Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de los Síntomas de respuesta de estrés, entre 3º y 4º, segmentado por SEXO.

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Agotamiento físico</b>	<i>Vía de ingreso</i>	0.32	.867 <sup>NS</sup>	---	0.16	.975 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	1.13	.441 <sup>NS</sup>	---	1.02	.429 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.05	.823 <sup>NS</sup>	---	0.66	.422 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	0.07	.793 <sup>NS</sup>	---	0.84	.363 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	1.50	.189 <sup>NS</sup>	---	1.81	.121 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	0.59	.735 <sup>NS</sup>	---	0.49	.814 <sup>NS</sup>	---
<b>Dificultades con el sueño</b>	<i>Vía de ingreso</i>	0.76	.557 <sup>NS</sup>	---	0.43	.822 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	1.16	.417 <sup>NS</sup>	---	1.61	.316 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.94	.335 <sup>NS</sup>	---	0.22	.641 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	0.27	.606 <sup>NS</sup>	---	0.40	.532 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.78	.584 <sup>NS</sup>	---	1.07	.399 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	0.87	.524 <sup>NS</sup>	---	0.80	.572 <sup>NS</sup>	---
<b>Irascibilidad</b>	<i>Vía de ingreso</i>	1.57	.191 <sup>NS</sup>	---	0.28	.924 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	1.51	.231 <sup>NS</sup>	---	1.51	.346 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.11	.739 <sup>NS</sup>	---	2.98	.076 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	1.92	.170 <sup>NS</sup>	---	0.60	.442 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.56	.757 <sup>NS</sup>	---	1.51	.199 <sup>NS</sup>	---

Variable Estresor	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	<i>N. Estudios de la madre</i>	1.30	.267 <sup>NS</sup>	---	1.22	.316 <sup>NS</sup>	---
<b>Pensamientos negativos</b>	<i>Vía de ingreso</i>	1.38	.248 <sup>NS</sup>	---	0.20	.960 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	1.42	.270 <sup>NS</sup>	---	0.95	.598 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.63	.431 <sup>NS</sup>	---	0.64	.428 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	2.16	.145 <sup>NS</sup>	---	0.18	.676 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.15	.989 <sup>NS</sup>	---	1.58	.177 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	1.56	.171 <sup>NS</sup>	---	1.24	.306 <sup>NS</sup>	---
<b>Agitación física</b>	<i>Vía de ingreso</i>	0.58	.676 <sup>NS</sup>	---	0.11	.989 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	2.38	.073 <sup>NS</sup>	---	0.93	.611 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.00	.982 <sup>NS</sup>	---	1.64	.207 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	0.93	.337 <sup>NS</sup>	---	0.18	.677 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.88	.510 <sup>NS</sup>	---	1.84	.116 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	0.89	.505 <sup>NS</sup>	---	1.35	.258 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05)

### 9.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 3: CONOCER Y ANALIZAR LOS DIFERENTES NIVELES DE ENGAGEMENT RECONOCIDOS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DE LA TITULACIÓN Y SI EXISTE RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

#### 9.3.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ENGAGEMENT RESULTANTE DE LA APLICACIÓN DEL (UWES-S)

Este tercer bloque contiene la evaluación de 3 variables, repetidas en cada curso.

- *Vigor*. No existen valores *outliers*. Los índices de asimetría y curtosis en esta ocasión se mantiene dentro de los márgenes de la normalidad, en tanto que el test KS de bondad de ajuste presenta una falta de desvío significativo ( $p > .05$ ) de manera que podemos admitir que la variable se distribuye normalmente en todos los cursos, aunque en 3º se aprecie un desvío leve. Los demás descriptivos se muestran en la Tabla 64. Los coeficientes de fiabilidad son algo inferiores a muchos de los anteriores, pero aún se puede decir que son muy buenos ( $> .760$ ) en todos los cursos. En el contraste entre sexos (Tabla 65) no se ha encontrado diferencias significativas ( $p > .05$ ) por lo que debemos concluir que hombre y mujeres tienen puntuaciones similares.

Tabla 64 *Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Engagement: Vigor. Resultados por CURSO.*

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	2.98	3.00	0.40 / 6.00	1.02	1.40	0.157	0.296	.558 <sup>NS</sup>	.790
<b>CURSO 2º</b>	2.97	3.00	0.20 / 5.80	1.01	1.20	-0.101	0.054	.295 <sup>NS</sup>	.764
<b>CURSO 3º</b>	3.01	3.00	0.80 / 6.00	1.01	1.20	0.478	0.241	<b>.021 *</b>	.776
<b>CURSO 4º</b>	3.22	3.40	1.00 / 6.00	1.04	1.60	-0.135	-0.126	.216 <sup>NS</sup>	.792

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal



**Tabla 65 Diferencia de medias: Test de Student. Engagement: Vigor. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	3.00 (0.95)	80	2.95 (1.09)	0.35	.729 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	2.97 (0.93)	93	2.96 (1.10)	0.08	.933 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	115	2.94 (0.92)	70	3.12 (1.14)	-1.17	.242 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	82	3.30 (0.90)	52	3.10 (1.24)	1.05	.297 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo (p>.05)

- **Dedicación.** Tampoco han aparecido valores *outliers*. Se aprecian otra vez índices de asimetría que influyen de forma clara en el resultado de los test KS de ajuste, quienes revelan diferencias altamente significativas (p<.01) que nos impiden admitir la normalidad de la variable. El resto de descriptivos se resumen en la Tabla 66. Los coeficientes de fiabilidad son en este caso muy elevados (>.890) en todos los cursos. Al contrastar las medias en función del sexo (Tabla 67) se ha encontrado que en todos los cursos las mujeres tienen valores más altos que los hombres. Pero en tanto que en 1º no se llega a la significación (p>.05) en los demás cursos sí que la hay (p<.01 en 2º y 3º; y p<.05 en 4º). Los tamaños del efecto se mantienen leves.

**Tabla 66 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Engagement: Dedicación. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	4.91	5.20	1.00 / 6.00	1.09	1.40	-1.344	1.617	.000**	.894
<b>CURSO 2º</b>	4.73	5.00	0.00 / 6.00	1.13	1.40	-1.320	1.830	.000**	.893
<b>CURSO 3º</b>	4.47	4.80	0.80 / 6.00	1.31	1.90	-0.912	0.091	.000**	.928
<b>CURSO 4º</b>	4.84	5.20	1.80 / 6.00	1.12	1.45	-1.178	0.635	.001**	.919

\*\* = Desvío grave significativo (p<.01) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 67 Diferencia de medias: Test de Student. Engagement: Dedicación. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	5.06 (0.93)	80	4.74 (1.23)	1.94	.055 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	4.99 (1.01)	93	4.41 (1.21)	3.75	.000**	0.518 (.063)
<b>CURSO 3º</b>	115	4.68 (1.19)	70	4.12 (1.43)	2.85	.005**	0.421 (.042)
<b>CURSO 4º</b>	82	5.01 (0.92)	52	4.57 (1.35)	2.26	.026 *	0.393 (.037)

NS = NO significativo (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

- *Absorción*. Siguen sin observarse valores *outliers*. En esta variable, los índices de forma se encuentran dentro de los márgenes de la normalidad. Por ello, los test de bondad de ajuste KS tienen p-valores ( $>.05$ ) que nos permite admitir que la variable se distribuye normalmente en todos los cursos. Los demás descriptivos se encuentran en la Tabla 68. Los coeficientes de fiabilidad son buenos en 1º y 4º (superando .800) sin embargo en 2º y 3º se aprecia un menor grado de fiabilidad, aunque aún es, al menos, aceptable ( $>.640$ ). En el contraste en función del sexo (Tabla 69) se observa que las mujeres tienen valores medios más altos que los hombres, pero solamente en el curso 2º la diferencia tiene significación estadística ( $p<.01$ ) si bien el tamaño del efecto es leve.

**Tabla 68 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Engagement: Absorción. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor	Fiabilidad: "alfa" de Cronbach
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil				
<b>CURSO 1º</b>	3.14	3.00	0.25 / 6.00	1.22	1.75	0.103	-0.638	.104 <sup>NS</sup>	.798
<b>CURSO 2º</b>	3.10	3.00	0.00 / 6.00	1.20	1.75	0.056	-0.233	.315 <sup>NS</sup>	.673
<b>CURSO 3º</b>	3.12	3.00	0.00 / 6.00	1.19	1.75	0.197	-0.184	.190 <sup>NS</sup>	.644
<b>CURSO 4º</b>	3.26	3.12	0.00 / 6.00	1.31	2.00	0.028	-0.439	.200 <sup>NS</sup>	.867

NS = Desvío no significativo ( $p>.05$ ) la variable se distribuye normalmente

**Tabla 69 Diferencia de medias: Test de Student. Engagement: Absorción. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	91	3.28 (1.26)	80	2.98 (1.16)	1.61	.110 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	119	3.33 (1.14)	93	2.82 (1.21)	3.11	.002**	0.429 (.044)
<b>CURSO 3º</b>	115	3.15 (1.13)	70	3.07 (1.30)	0.44	.657 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	82	3.40 (1.20)	52	3.04 (1.46)	1.60	.113 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo ( $p>.05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p<.01$ )

En este capítulo del análisis, se procede a estudiar los cambios en el Engagement a lo largo de los cursos de la titulación, como en todos los anteriores, desde la perspectiva de sexo y considerando los efectos de los factores sociodemográficos y socioeducativos.



Se ha utilizado la misma metodología estadística del objetivo anterior. Se comienza por comprobar los cambios desde la perspectiva longitudinal del estudio.

### 9.3.2 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO.

Los resultados de la comparación de los valores medios en los dos primeros cursos (Tabla 70) nos indican que en ninguna de las tres dimensiones se han producido cambios que se puedan considerar como estadísticamente significativos ( $p > .05$ ). Las medias son casi idénticas en ambos cursos.

**Tabla 70 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 1º y 2º.**

Variable	N	Curso 1º		Curso 2º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	159	2.97	(1.03)	2.95	(0.95)	0.10	.756 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	159	4.92	(1.07)	4.81	(1.07)	1.05	.165 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	159	3.11	(1.22)	3.10	(1.12)	0.01	.927 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

Considerando a los participantes en función de su sexo (Tabla 71) se ha observado que en la dimensión Vigor no varía significativamente ( $p > .05$ ) ni entre hombres ni en mujeres ni en la combinación de curso/sexo. Es decir que los valores medios son muy similares en ambos cursos y en ambos sexos.

Pero por el contrario, en la dimensión Dedicación sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas. Por un lado entre sexos ( $p < .01$  con efecto bajo) tal que las mujeres puntúan por encima de los hombres, cuestión que se cumple tanto en 1º como en 2º. Y por otro lado, también en la interacción ( $p < .05$  y efecto muy bajo) debido a que mientras que en las mujeres los valores se mantienen muy similares con un muy ligero incremento, en los hombres se observa (fig. 46) un claro descenso en 2º con respecto a 1º (de 4.78 a 4.46) lo que amplía la diferencia entre sexos que ya se producía en el curso anterior.

Y finalmente, en la dimensión Absorción se ha encontrado que las mujeres también puntúan por encima de los hombres, en los dos cursos, aunque la diferencia no llega a ser significativa ( $p > .05$ ) si bien por escaso margen. Donde no se puede hablar de

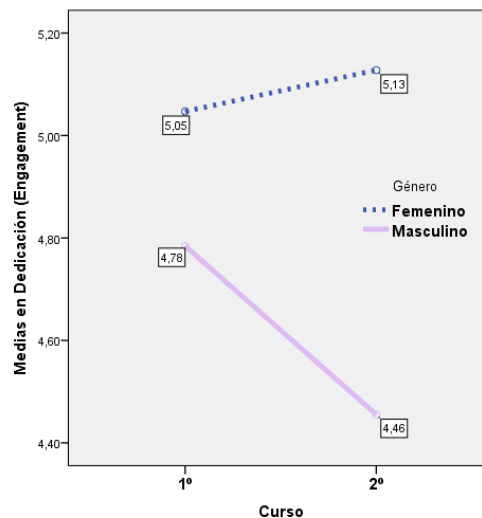


significación es en la interacción ( $p > .05$ ) por tanto el sexo no influye en estos posibles cambios (descenso de puntuaciones) entre cursos.

**Tabla 71 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 1º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 1º	Curso 2º	Anova de 2 factores			
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	Mujer	83	2.96 (0.97)	2.87 (0.86)	Dif. por Sexo	0.37	.546 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	76	2.98 (1.10)	3.03 (1.04)	Sexo / Curso	0.98	.324 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	Mujer	83	5.05 (0.95)	5.13 (0.84)	Dif. por Sexo	10.57	<b>.001**</b>	.063
	Hombre	76	4.78 (1.17)	4.46 (1.18)	Sexo / Curso	6.35	.013 <sup>*</sup>	.039
<b>Absorción</b>	Mujer	83	3.21 (1.27)	3.30 (1.05)	Dif. por Sexo	3.61	.059 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	76	3.00 (1.16)	2.89 (1.15)	Sexo / Curso	1.46	.229 <sup>NS</sup>	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )



**Figura 46 Diagrama de medias.** Dimensión de Engagement: Dedicación. Efecto del factor: Sexo, sobre los cambios entre los cursos 2º y 1º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

El análisis estadístico continúa para sexo por separado, incluyendo los factores sociodemográficos y los socioeducativos en los respectivos modelos explicativos.

9.3.3 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

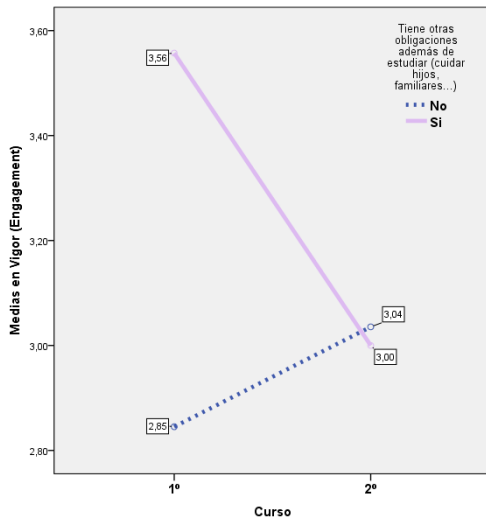
En este bloque de variables independientes se ha observado (Tabla 72) que en el caso de las mujeres no hay ningún efecto que se pueda considerar como significativo ( $p > .05$ ).

Por su parte, en los varones (también Tabla 72) sobre la dimensión Dedicación se verifica que estos factores sociodemográficos no ejercen ningún efecto, en tanto que Vigor y Absorción tienen uno cada uno. Sobre las variaciones de Vigor entre los dos primeros cursos influye de forma altamente significativa ( $p < .01$ , con efecto moderado bajo) el tener Otras obligaciones. Nuestros datos nos indican (fig. 47) que en 1º la diferencia entre unos sujetos y otros es grande, presentando una media más alta los que sí tienen otras obligaciones sobre los que no las tienen (3.56 vs 2.85), mientras que en 2º por un lado desciende de forma notable la media de los que sí tienen obligaciones (hasta 3.00) y aumenta la de los que no las tienen (hasta 3.04) de manera que queda prácticamente igualados. Sobre la dimensión Absorción se ha encontrado una modulación significativa del factor Residen con la familia durante el curso ( $p < .05$  y efecto bajo) muy similar a la anterior pero al contrario (fig. 48) es decir que en 1º las diferencias son grandes siendo más alta la media de los que no residen que la de los que sí lo hacen (3.28 vs 2.82) y posteriormente en 2º se reduce notablemente la media de los que no residen (hasta 2.87) llegando a ser inferior que la media de los que sí residen con la familia que ha mostrado un leve incremento (hasta 2.90).

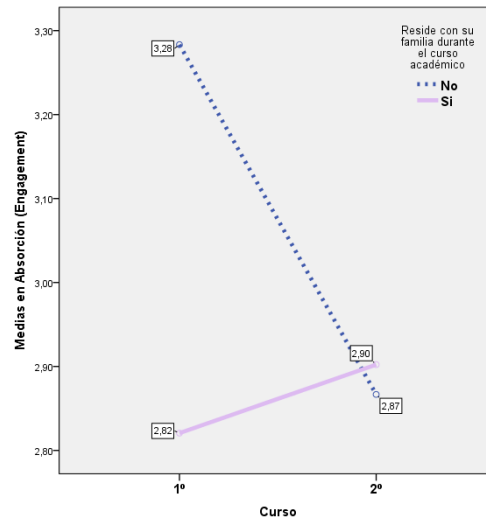
Tabla 72 *Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.*

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	Edad	0.55	.884 <sup>NS</sup>	---	0.63	.827 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.03	.856 <sup>NS</sup>	---	0.57	.452 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.04	.839 <sup>NS</sup>	---	1.40	.241 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	2.54	.115 <sup>NS</sup>	---	7.12	.009**	.088
<b>Dedicación</b>	Edad	1.56	.120 <sup>NS</sup>	---	0.62	.841 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	0.06	.813 <sup>NS</sup>	---	0.32	.572 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.44	.512 <sup>NS</sup>	---	0.59	.445 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.44	.508 <sup>NS</sup>	---	0.70	.405 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	Edad	0.74	.716 <sup>NS</sup>	---	1.31	.231 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	2.62	.109 <sup>NS</sup>	---	4.41	.039*	.056
	Compag. trabajo/estudio	2.28	.135 <sup>NS</sup>	---	0.01	.942 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	3.02	.086 <sup>NS</sup>	---	1.78	.186 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )



**Figura 47** Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Vigor. Sexo: hombres. Efecto del factor: Otras Obligaciones, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.



**Figura 48** Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Absorción. Sexo: hombres. Efecto del factor: Reside con la familia, en los cambios entre los cursos 2º y 1º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 9.3.4 CAMBIOS DE 1º A 2º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.

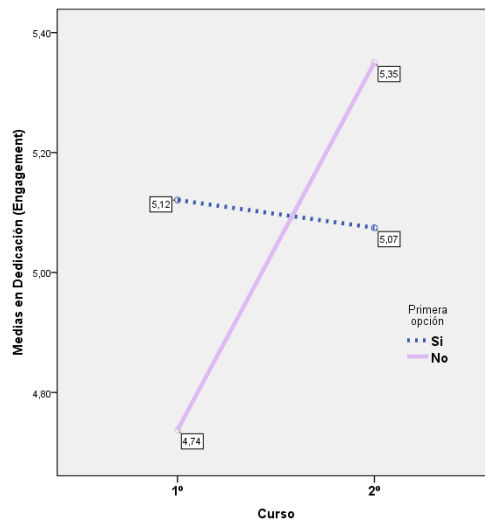
En cuanto al estudio de este grupo de factores, no se han encontrado efectos significativos en los hombres ( $p > .05$ ) y solamente se observa uno en las mujeres (Tabla 73). Se trata de la influencia del factor Fisioterapia como Primera opción sobre la dimensión Absorción ( $p < .01$  y tamaño del efecto moderado). Los datos nos indican (fig. 49) que mientras que en los que sí la han elegido los valores medios se mantienen muy similares en 2º con respecto a 1º, en las mujeres que no la han elegido en primer lugar se observa un claro incremento del valor medio (de 4.74 a 5.35).

**Tabla 73** Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 1º y 2º, segmentado por SEXO.

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	Vía de ingreso	1.61	.167 <sup>NS</sup>	---	0.91	.478 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.68	.109 <sup>NS</sup>	---	1.95	.140 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.65	.423 <sup>NS</sup>	---	0.07	.793 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.44	.508 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.18	.326 <sup>NS</sup>	---	0.84	.541 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.67	.139 <sup>NS</sup>	---	0.18	.814 <sup>NS</sup>	---

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Dedicación</b>	Vía de ingreso	0.16	.977 <sup>NS</sup>	---	0.26	.933 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.75	.803 <sup>NS</sup>	---	1.04	.516 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	7.10	<b>.009**</b>	.081	0.93	.338 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.42	.518 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.97	.080 <sup>NS</sup>	---	1.61	.156 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.26	.287 <sup>NS</sup>	---	1.55	.572 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	Vía de ingreso	0.73	.601 <sup>NS</sup>	---	0.21	.959 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	2.00	.068 <sup>NS</sup>	---	0.99	.556 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.12	.293 <sup>NS</sup>	---	0.00	.968 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	--	--	---	0.14	.711 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.37	.896 <sup>NS</sup>	---	1.32	.260 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.48	.825 <sup>NS</sup>	---	1.51	.475 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)



**Figura 49** Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Primera opción Fisioterapia, en los cambios entre cursos 2º y 1º

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### 9.3.5 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO.

Como en el anterior apartado, los resultados del estudio de la variación de las medias entre 2º y 3º (Tabla 74) nos indican que en ninguna de las tres dimensiones se observan cambios estadísticamente significativos (p>.05).



**Tabla 74 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º.**

Variable	N	Curso 2º		Curso 3º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	142	2.95	(1.00)	3.03	(1.03)	0.91	.341 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	142	4.66	(1.20)	4.60	(1.23)	0.49	.483 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	142	3.14	(1.21)	3.21	(1.23)	0.42	.517 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05)

Al realizar el análisis en función del sexo (Tabla 75) nos permite detectar varias significaciones.

En el factor Vigor no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $p>.05$ ) considerados en su conjunto. Pero al contrastar el efecto de la interacción del sexo con los cambios entre los cursos 2º y 3º sí que aparece significación ( $p<.05$  aunque con efecto bajo). Nuestros datos nos muestran (fig. 50) que mientras que en 2º curso las medias son similares siendo algo mayor la de las mujeres, en 3º se invierte la situación porque la de los hombres se ha incrementado de forma notable (de 2.91 a 3.19) en tanto que la de las mujeres se mantiene incluso con un leve descenso (de 2.99 a 2.93).

En la dimensión Dedicación existen diferencias significativas entre sexos ( $p<.01$  y efecto moderado bajo) tales que las medias de las mujeres son siempre más elevadas que las de los hombres, cuestión que se mantiene en ambos cursos de forma similar por eso la interacción no aparece significativa.

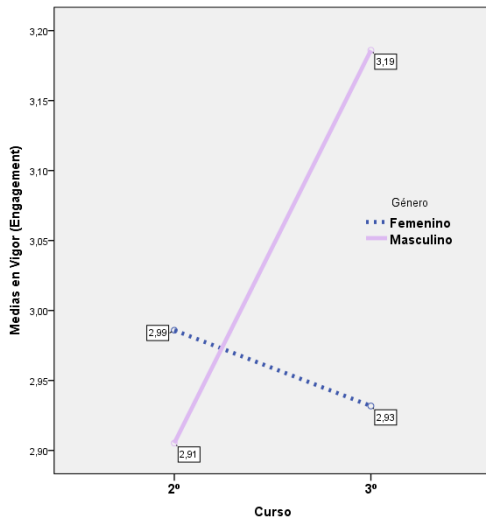
Y por último, en la dimensión Absorción, no se puede decir que la diferencia por razón de sexo se significativa ( $p>.05$ ) aunque por poco margen, pero sí que lo es el efecto sobre los cambios entre cursos ( $p<.01$  y efecto bajo) debido a que mientras en 2º las mujeres puntúan muy por encima de los hombres (3.39 vs 2.76; fig. 51) en 3º la diferencia prácticamente ha desaparecido debido al ligero descenso en las media de mujeres (hasta 3.22) y al notable incremento en las puntuaciones de los hombres (hasta la media 3.18).



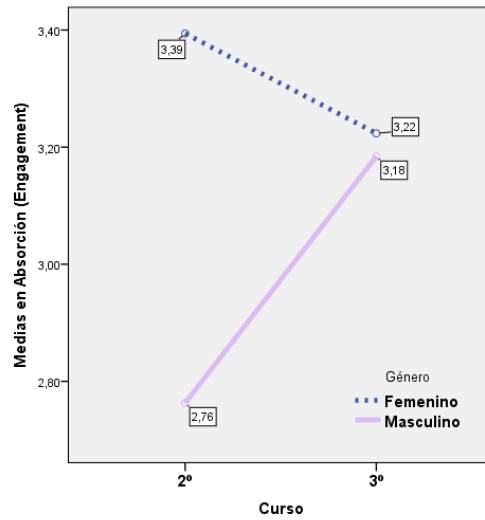
**Tabla 75 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 2º	Curso 3º	Anova de 2 factores			
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	Mujer	85	2.99 (0.91)	2.93 (0.93)	Dif. por Sexo	0.33	.567 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	57	2.91 (1.13)	3.19 (1.15)	Sexo / Curso	3.91	<b>.049 *</b>	.028
<b>Dedicación</b>	Mujer	85	4.94 (1.07)	4.81 (1.10)	Dif. por Sexo	11.42	<b>.001**</b>	.075
	Hombre	57	4.25 (1.26)	4.28 (1.35)	Sexo / Curso	0.81	.369 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	Mujer	85	3.39 (1.11)	3.22 (1.20)	Dif. por Sexo	3.50	.064 <sup>NS</sup>	---
	Hombre	57	2.76 (1.27)	3.18 (1.29)	Sexo / Curso	8.33	<b>.005**</b>	.056

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)



**Figura 50 Diagrama de medias.** Dimensión de Engagement: Vigor. Efecto del factor: Sexo, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.



**Figura 51 Diagrama de medias.** Dimensión de Engagement: Absorción. Efecto del factor: Sexo, sobre los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### 9.3.6 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

No se ha observado (Tabla 76) que en las mujeres haya alguna influencia de estos factores que se pueda admitir como significativa ( $p > .05$ ).

Pero por el contrario, en los hombres (tabla 63) en la dimensión Absorción no se ha encontrado ninguna significación, mientras que en Vigor y Dedicación sí que aparecen. Sobre los cambios de 2º a 3º en la variable Vigor, el factor Compagina trabajo y estudios influye de manera significativa ( $p < .05$  y efecto moderado bajo). Los resultados obtenidos indican (fig. 52) que mientras que los sujetos que no hace esta

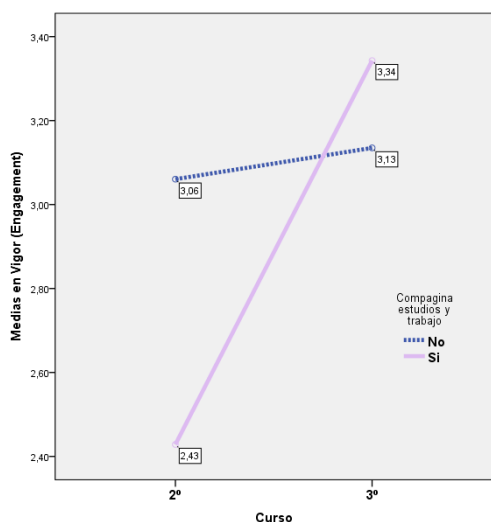


compaginación los valores medios prácticamente no varían de un curso a otro, en los varones que si trabajan a la vez, se ha encontrado un claro incremento (de 2.43 a 3.34). En cuanto a la dimensión Dedicación, se ha encontrado un efecto significativo del mismo factor ( $p < .05$  y efecto moderado) en el cual se observa (fig. 53) que los hombres que no trabajan apenas varían sus puntuaciones aunque hay un leve descenso (de 4.40 a 4.23) mientras que en los que sí trabajan el incremento es tan notable (de 3.79 a 4.44) que pasan de estar por debajo a estar por encima del otro grupo.

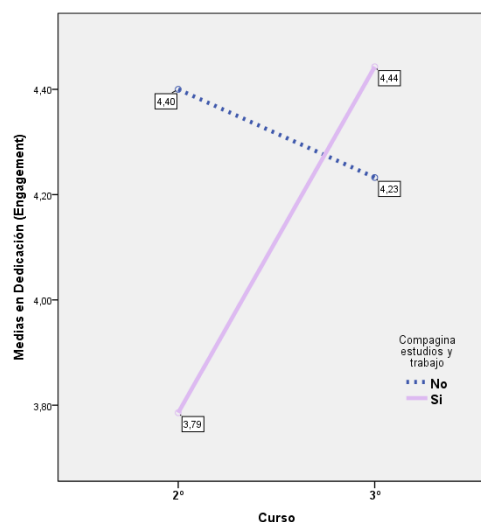
**Tabla 76 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.**

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	<i>Edad</i>	1.84	.098 <sup>NS</sup>	---	0.86	.596 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	2.85	.095 <sup>NS</sup>	---	0.47	.498 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.71	.403 <sup>NS</sup>	---	4.57	<b>.037 *</b>	.077
	<i>Otras obligaciones</i>	0.82	.367 <sup>NS</sup>	---	2.33	.133 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	<i>Edad</i>	1.52	.139 <sup>NS</sup>	---	1.63	.113 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	1.35	.248 <sup>NS</sup>	---	1.16	.286 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	3.37	.070 <sup>NS</sup>	---	4.88	<b>.031 *</b>	.082
	<i>Otras obligaciones</i>	2.51	.117 <sup>NS</sup>	---	1.16	.287 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	<i>Edad</i>	0.99	.468 <sup>NS</sup>	---	1.42	.190 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	0.64	.424 <sup>NS</sup>	---	0.62	.433 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.07	.790 <sup>NS</sup>	---	2.55	.115 <sup>NS</sup>	---
	<i>Otras obligaciones</i>	0.17	.683 <sup>NS</sup>	---	0.77	.385 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )



**Figura 52** Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Vigor. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compagina trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.



**Figura 53** Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compagina trabajo con estudios, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### 9.3.7 CAMBIOS DE 2º A 3º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS.

En este segundo bloque de factores se sigue sin encontrar efectos significativos en el caso de las mujeres ( $p > .05$ ) mientras que en los hombres sí que aparecen algunas (Tabla 77).

De nuevo en la dimensión Absorción no se aprecia ningún efecto ( $p > .05$ ) en tanto que Vigor y Dedicación sí que las hay. En ambas, el factor es elegir Fisioterapia como Primera opción, sobre la primera dimensión para  $p < .05$  y efecto bajo, y sobre la segunda dimensión para  $p < .01$  y tamaño del efecto moderado/alto. Según los datos calculados, en el caso del Vigor el efecto se debe que en tanto que los que sí han elegido la Fisioterapia como primera opción apenas varían sus puntuaciones de 2º a 3º (fig, 54) los que no la había elegido las incrementan de forma notable (desde 2.67 a 3.52) llegando a invertir la posición del curso anterior. En cuanto a la dimensión Dedicación, los datos tienen cierta similitud con los anteriores: se aprecia un descenso en las medias de los hombres que sí eligen a la Fisioterapia (de 4.38 a 4.12) de primera opción; y que los que no la eligieron, aumentan su media (de 3.88 a 4.73) hasta invertir claramente su posición anterior.



Tabla 77 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 2º y 3º, segmentado por SEXO.

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	Vía de ingreso	1.46	.211 <sup>NS</sup>	---	0.87	.488 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.28	.297 <sup>NS</sup>	---	0.96	.589 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.80	.184 <sup>NS</sup>	---	4.06	<b>.049 *</b>	.069
	Repetidor	3.48	.065 <sup>NS</sup>	---	0.39	.537 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.44	.851 <sup>NS</sup>	---	1.27	.292 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.59	.706 <sup>NS</sup>	---	0.63	.703 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	Vía de ingreso	0.45	.811 <sup>NS</sup>	---	2.12	.091 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.99	.541 <sup>NS</sup>	---	0.53	.897 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	3.23	.076 <sup>NS</sup>	---	10.07	<b>.002**</b>	.155
	Repetidor	1.78	.186 <sup>NS</sup>	---	0.43	.516 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.47	.198 <sup>NS</sup>	---	1.05	.397 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.29	.276 <sup>NS</sup>	---	1.20	.322 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	Vía de ingreso	1.78	.126 <sup>NS</sup>	---	0.94	.448 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	0.94	.599 <sup>NS</sup>	---	0.36	.977 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	2.02	.159 <sup>NS</sup>	---	3.08	.085 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	3.12	.081 <sup>NS</sup>	---	2.06	.157 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.46	.834 <sup>NS</sup>	---	1.21	.320 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.69	.633 <sup>NS</sup>	---	0.60	.725 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

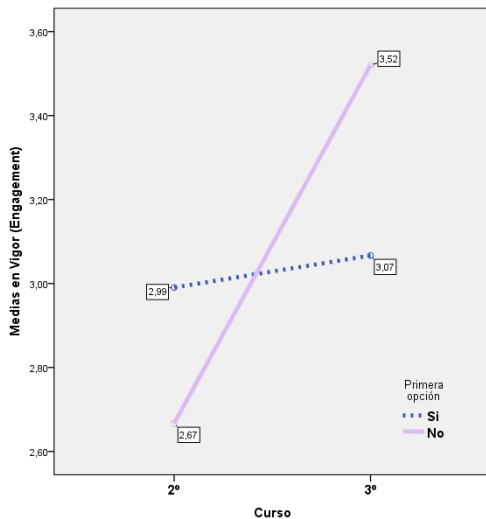


Figura 54 Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Vigor. Sexo: hombres. Efecto del factor: Primera opción, en los cambios entre los cursos 3º y 2º.

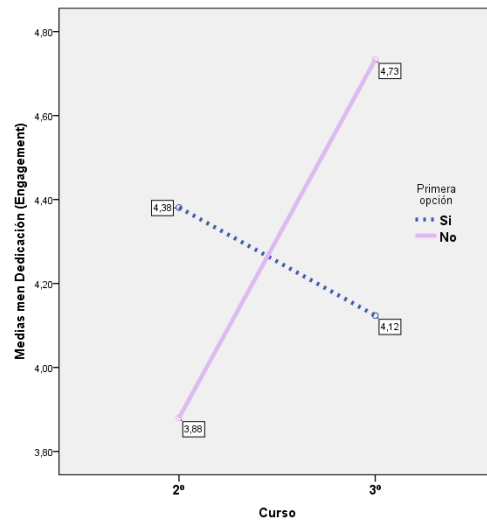


Figura 55 Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Primera opción, en los cambios entre cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



9.3.8 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO.

En este caso, sigue sin encontrarse cambio significativo ( $p > .05$ ) de curso a curso en las dimensiones: Absorción y Vigor, aunque en esta última estuvo cerca de serlo. Pero sí que se observa (tabla 65) una diferencia altamente significativa ( $p < .001$ ) y con tamaño del efecto moderado/alto. Los valores medios nos indican que en 4º se produce un incremento de las puntuaciones (de 4.37 a 4.85) con respecto a 3º. En todas las dimensiones había aumento de valores, pero solamente en ésta presentaba significación.

**Tabla 78 Diferencia de medias: Anova MR. Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 4º y 3º.**

Variable	N	Curso 3º		Curso 4º		Anova MR de 1 factor		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	127	3.05	(1.04)	3.22	(1.06)	3.15	.078 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	127	4.37	(1.34)	4.85	(1.14)	27.24	.000**	.178
<b>Absorción</b>	127	3.19	(1.22)	3.27	(1.33)	0.58	.447 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

Al incluir el sexo en los modelos explicativos (Tabla 79) no se han encontrado diferencias que se puedan considerar como significativas ( $p > .05$ ) ni en Vigor ni en Absorción, ni en su interacción con los cursos; es decir que en estas dos dimensiones hombres y mujeres, en ambos cursos, puntúan de forma similar. Dónde sí aparece significación es en la Dedicación ( $p < .05$  con efecto bajo) tal que las mujeres presentan valores medios superiores a los de hombres, tanto en 4º como en 3º, no habiendo efecto interactivo del sexo ( $p > .05$ ).

**Tabla 79 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de las Dimensiones de Engagement, entre 4º y 3º, en función del SEXO.**

Variables	Sexo	N	Curso 3º		Curso 4º		Anova de 2 factores		
			Media (D.E.)	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor
<b>Vigor</b>	Mujer	80	2.94 (0.89)	3.26 (0.93)	Dif. por Sexo	0.27	.602 <sup>NS</sup>	---	
	Hombre	47	3.22 (1.24)	3.15 (1.25)					Sexo / Curso
<b>Dedicación</b>	Mujer	80	4.58 (1.19)	5.01 (0.93)	Dif. por Sexo	5.82	.017 *	.044	
	Hombre	47	4.03 (1.50)	4.57 (1.40)					Sexo / Curso
<b>Absorción</b>	Mujer	80	3.22 (1.16)	3.39 (1.22)	Dif. por Sexo	0.96	.329 <sup>NS</sup>	---	
	Hombre	47	3.14 (1.33)	3.06 (1.50)					Sexo / Curso

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )



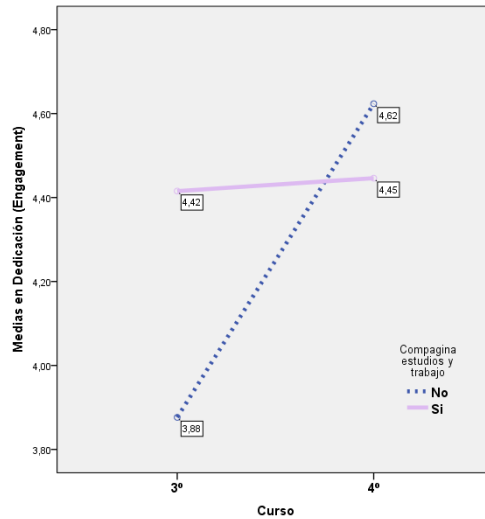
### 9.3.9 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En el estudio de los posibles efectos de estos factores sobre los cambios de 3º a 4º (Tabla 80) se ha comprobado que en las mujeres no hay ninguna significación ( $p > .05$ ) y que en los hombres solo se ha encontrado uno. Se trata de la modulación que ejerce el factor Compaginar el trabajo con los estudios sobre la dimensión Dedicación ( $p < .05$  y tamaño del efecto moderado) que según nuestros datos nos permite decir que mientras que en aquellos varones que sí los hacen las puntuaciones apenas varían de un curso al otro (fig. 56), en los que no trabajan y solo estudian se aprecia un claro incremento del valor medio (de 3.88 a 4.62).

**Tabla 80 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 3º y 4º, segmentado por SEXO.**

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	<i>Edad</i>	0.96	.488 <sup>NS</sup>	---	1.17	.343 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	1.64	.204 <sup>NS</sup>	---	0.47	.495 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.47	.494 <sup>NS</sup>	---	0.10	.756 <sup>NS</sup>	---
	<i>Otras obligaciones</i>	0.00	.978 <sup>NS</sup>	---	1.71	.197 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	<i>Edad</i>	1.00	.453 <sup>NS</sup>	---	0.66	.750 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	0.50	.480 <sup>NS</sup>	---	1.78	.188 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	2.83	.097 <sup>NS</sup>	---	4.84	<b>.033 *</b>	.097
	<i>Otras obligaciones</i>	0.08	.772 <sup>NS</sup>	---	0.00	.961 <sup>NS</sup>	---
<b>Absorción</b>	<i>Edad</i>	1.25	.221 <sup>NS</sup>	---	1.32	.258 <sup>NS</sup>	---
	<i>Residencia en el curso</i>	2.00	.161 <sup>NS</sup>	---	0.25	.620 <sup>NS</sup>	---
	<i>Compag. trabajo/estudio</i>	0.05	.831 <sup>NS</sup>	---	0.24	.629 <sup>NS</sup>	---
	<i>Otras obligaciones</i>	0.00	.993 <sup>NS</sup>	---	0.26	.615 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )



**Figura 56** Diagrama de medias. Dimensión de Engagement: Dedicación. Sexo: hombres. Efecto del factor: Compagina estudios y trabajo, en los cambios entre cursos 3º y 2º.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

### 9.3.10 CAMBIOS DE 3º A 4º CURSO. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS

Y por último, terminando con este objetivo (tabla 65) los análisis de los efectos de los factores socioeducativos sobre los cambios en las dimensiones de Engagement de 3º a 4º, no han detectado ninguna significación estadística ( $p > .05$ ).

**Tabla 81** Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Dimensiones de Engagement, entre 3º y 4º, segmentado por SEXO.

Variable Dimensión	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Vigor</b>	Vía de ingreso	1.34	.161 <sup>NS</sup>	---	1.27	.294 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	1.94	.497 <sup>NS</sup>	---	0.45	.929 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	0.01	.979 <sup>NS</sup>	---	0.02	.887 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.43	.515 <sup>NS</sup>	---	0.64	.429 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	1.77	.116 <sup>NS</sup>	---	0.72	.633 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	1.33	.306 <sup>NS</sup>	---	0.71	.641 <sup>NS</sup>	---
<b>Dedicación</b>	Vía de ingreso	0.79	.535 <sup>NS</sup>	---	0.89	.497 <sup>NS</sup>	---
	Nota de acceso	2.07	.341 <sup>NS</sup>	---	0.37	.965 <sup>NS</sup>	---
	Primera opción de matric.	1.54	.218 <sup>NS</sup>	---	1.29	.262 <sup>NS</sup>	---
	Repetidor	0.01	.936 <sup>NS</sup>	---	0.01	.939 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios del padre	0.88	.512 <sup>NS</sup>	---	0.66	.683 <sup>NS</sup>	---
	N. Estudios de la madre	0.21	.971 <sup>NS</sup>	---	1.78	.127 <sup>NS</sup>	---



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

<b>Variable Dimensión</b>	Factor Intergrupo Socioeducativo	<b>MUJERES</b>			<b>HOMBRES</b>		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>Absorción</b>	<i>Vía de ingreso</i>	1.20	.308 <sup>NS</sup>	---	1.62	.177 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	0.86	.668 <sup>NS</sup>	---	0.54	.876 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	1.00	.321 <sup>NS</sup>	---	0.81	.373 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	0.06	.809 <sup>NS</sup>	---	0.08	.776 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	1.70	.133 <sup>NS</sup>	---	1.87	.111 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	1.78	.115 <sup>NS</sup>	---	1.47	.213 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)



## 9.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 4: CONOCER Y ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DURANTE LA CARRERA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS POSIBLES CORRELACIONES CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

### 9.4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ENGAGEMENT RESULTANTE DE LA APLICACIÓN DE LAS TASAS Y LA NOTA MEDIA

Este último bloque de variables de resultado (4 en concreto) destinadas a la evaluación del rendimiento académico, no son por tanto instrumento de medición psicológica. Por este motivo no es posible calcular la fiabilidad de las variables tal y como se ha venido haciendo hasta aquí. Pero el resto del procedimiento estadístico se mantiene igual. Por otro lado, es conveniente advertir que el N de casos válidos de los que se tienen datos es notablemente inferior en cada uno de los 4 cursos.

- *Nota media.* No se han encontrado valores *outliers*. Los índices de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los márgenes de la normalidad; y en concordancia con ello, los test de bondad de ajuste KS nos permite admitir que la variable se distribuye normalmente en todos los cursos, al no encontrar diferencias significativas ( $p > .05$ ) con este modelo. Los restantes descriptivos se resumen en la Tabla 82. Al contrastar entre sexos (Tabla 83) se encuentra que la media de las mujeres es superior a la de los varones en todos los cursos, aunque solo se puede admitir que la diferencias es significativa ( $p < .05$ ) en 4º si bien se corresponde con un tamaño del efecto leve.

**Tabla 82 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Rendimiento académico: Nota media. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil			
<b>CURSO 1º</b>	7.10	7.02	5.16 / 9.12	0.90	1.43	0.083	-0.697	.689 <sup>NS</sup>
<b>CURSO 2º</b>	7.47	7.37	6.00 / 9.12	0.70	0.92	0.216	-0.512	.419 <sup>NS</sup>
<b>CURSO 3º</b>	7.81	7.81	5.00 / 9.85	0.79	1.02	-0.374	0.898	.887 <sup>NS</sup>
<b>CURSO 4º</b>	8.47	8.52	6.92 / 9.54	0.58	0.66	-0.469	-0.204	.640 <sup>NS</sup>

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

**Tabla 83 Diferencia de medias: Test de Student. Rendimiento académico: Nota media. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	79	7.13 (0.95)	63	7.04 (0.84)	0.64	.524 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	98	7.55 (0.71)	74	7.37 (0.68)	1.62	.106 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	74	7.92 (0.79)	45	7.63 (0.77)	1.97	.051 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	30	8.62 (0.56)	27	8.30 (0.57)	2.13	<b>.038 *</b>	0.574 (.076)

NS = NO significativo (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05)

- *Tasa de rendimiento.* En esta variable en todos los cursos, se aprecia una gran concentración de sujetos en la parte alta de la serie de valores, algo que se pone de manifiesto por las elevadas alturas de las distribuciones, en especial en 3º y 4º. Esto produce por un lado que la diferencia con el modelo normal sea muy significativa (p<.001) en los test de ajuste KS; y por otro que bastantes valores de la parte inferior del grupo se definan como *outliers*. En el curso 4º, todos los sujetos alcanzan tasa 100, por lo que variable se convierte en constante. Por último, no se han encontrado diferencia entre sexos (p>.05) en ningún curso.

**Tabla 84 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Rendimiento académico: Tasa de rendimiento. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango Mín./Máx.	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor
	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil			
<b>CURSO 1º</b>	90.54	100.00	5.95 / 100	18.34	10.00	-2.386	5.737	<b>.000**</b>
<b>CURSO 2º</b>	95.14	100.00	8.69 / 100	13.24	0.00	-3.889	17.778	<b>.000**</b>
<b>CURSO 3º</b>	94.33	100.00	15.00 / 100	14.07	0.00	-3.354	13.196	<b>.000**</b>
<b>CURSO 4º</b>	100	100	100 / 100	--	--	--	--	--

\*\* = Desvío grave significativo (p<.01) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 85 Diferencia de medias: Test de Student. Rendimiento académico: Tasa de rendimiento. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	80	88.46 (22.21)	63	93.19 (11.36)	-1.54	.126 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	98	96.33 (10.73)	74	93.57 (15.91)	1.36	.176 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	74	93.39 (16.38)	45	95.89 (9.07)	-0.94	.350 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	30	100	27	100	--	--	---

NS = NO significativo (p>.05)

- *Tasa de intento.* Los resultados de los análisis de esta variable son muy similares a los de la anterior. Solamente varía en el hecho de que en 3º se aprecia una

diferencia estadísticamente significativa, aunque por escaso margen ( $p < .05$ ) en función del sexo, si bien con un efecto muy pequeño.

**Tabla 86 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Rendimiento académico: Tasa de intento. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor
	Media	Mediana	Mín./Máx.	Desviación estándar	Rango intercuartil			
<b>CURSO 1º</b>	98.81	100.00	75.00 / 100	4.36	0.00	-3.850	14.836	<b>.000**</b>
<b>CURSO 2º</b>	98.76	100.00	8.69 / 100	7.90	0.00	-9.459	101.90	<b>.000**</b>
<b>CURSO 3º</b>	98.70	100.00	75.00 / 100	4.78	0.00	-3.766	13.66	<b>.000**</b>
<b>CURSO 4º</b>	100	100	100 / 100	--	--	--	--	--

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 87 Diferencia de medias: Test de Student. Rendimiento académico: Tasa de intento. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	80	98.81 (4.79)	63	98.81 (3.78)	0.00	.997 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	98	99.80 (2.02)	74	97.38 (11.72)	2.00	<b>.047 *</b>	0.307 (.023)
<b>CURSO 3º</b>	74	98.44 (5.49)	45	99.13 (3.32)	-0.76	.450 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	30	100	27	100	--	--	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )

- *Tasa de éxito.* Y de nuevo, los resultados tanto de la parte descriptiva como del contraste entre sexos, son muy similares a las dos anteriores tasas.

**Tabla 88 Análisis exploratorio y descriptivo. Coeficientes de fiabilidad. Rendimiento académico: Tasa de éxito. Resultados por CURSO.**

	Centralidad		Rango	Variabilidad		Asimetría	Curtosis	Test KS: p-valor
	Media	Mediana	Mín./Máx.	Desviación estándar	Rango intercuartil			
<b>CURSO 1º</b>	91.91	100.00	25.00 / 100	15.83	10.00	-2.297	5.195	<b>.000**</b>
<b>CURSO 2º</b>	96.03	100.00	22.22 / 100	10.70	0.00	-3.932	18.822	<b>.000**</b>
<b>CURSO 3º</b>	95.25	100.00	20.00 / 100	12.76	0.00	-3.555	14.898	<b>.000**</b>
<b>CURSO 4º</b>	100	100	100 / 100	--	--	--	--	--

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

**Tabla 89 Diferencia de medias: Test de Student. Rendimiento académico: Tasa de éxito. Resultados por CURSO, comparando entre SEXOS.**

	Mujeres		Hombres		T Student		Tamaño del efecto: d Cohen (R <sup>2</sup> )
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-valor	
<b>CURSO 1º</b>	80	90.21 (18.91)	63	94.08 (10.49)	-1.46	.147 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 2º</b>	98	96.39 (10.32)	74	95.55 (11.24)	0.50	.616 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 3º</b>	74	94.34 (14.91)	45	96.75 (8.00)	-1.00	.319 <sup>NS</sup>	---
<b>CURSO 4º</b>	30	100	27	100	--	--	---

NS = NO significativo ( $p > .05$ )

#### 9.4.2 CAMBIOS ENTRE CURSOS CONSECUTIVOS.

La Tabla 90 resume el contraste de esta variable a lo largo de todo el estudio longitudinal comparando los cursos de forma consecutiva como se ha venido haciendo anteriormente.

Los resultados nos indican que todos los cambios son altamente significativos ( $p < .001$ ) e indican siempre un incremento en el rendimiento académico de cada curso con respecto al anterior. El tamaño del efecto es siempre muy elevado, y solo se reduce algo (dentro de lo elevado que es) en el último cambio, algo lógico puesto que el aumento de las notas obviamente tiene una cota límite superior. En global, la nota media se ha incrementado desde los 7.10 puntos en 1º hasta los 8.47 en 4º curso.

**Tabla 90 Diferencia de medias: Anova MR. Rendimiento académico: Variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos.**

<i>Diferencias/Cambios</i>	N	<i>Curso anterior</i>		<i>Curso posterior</i>		<i>Anova MR de 1 factor</i>		
		Media	(D.E.)	Media	(D.E.)	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<i>De curso 1º a 2º</i>	128	7.10	(0.86)	7.54	(0.70)	84.22	.000**	.399
<i>De curso 2º a 3º</i>	83	7.48	(0.76)	8.01	(0.71)	62.91	.000**	.422
<i>De curso 3º a 4º</i>	51	7.97	(0.73)	8.47	(0.59)	23.24	.000**	.305

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Considerando las diferencias por razón de sexo (Tabla 91) se observa que en todos los cursos las medias de las mujeres son superiores a las medias de los hombres. Aunque solo logra significación estadística en el análisis de los cambios de 2º a 3º ( $p < .01$  y tamaño del efecto moderado/bajo) y en los de 3º a 4º ( $p < .05$  y efecto moderado).

En todos los cursos, se observa que estas diferencias se mantienen ya que todos los sujetos, con independencia de su sexo, aumentan las puntuaciones por eso la interacción de factores no alcanza significación ( $p > .05$ ) es decir que el sexo no influye en los cambios observados de curso a curso.

**Tabla 91 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos, en función del SEXO.**

Cambios	Sexo	Curso anterior		Curso posterior		Anova de 2 factores		
		N	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Componente	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>De 1º a 2º</b>	Mujer	68	7.18 (0.90)	7.64 (0.72)	Dif. por Sexo	2.27	.134 NS	---
	Hombre	68	7.00 (0.80)	7.43 (0.67)	Sexo / Curso	0.08	.783 NS	---
<b>De 2º a 3º</b>	Mujer	50	7.63 (0.79)	8.19 (0.64)	Dif. por Sexo	7.28	<b>.008**</b>	.079
	Hombre	37	7.28 (0.68)	7.78 (0.75)	Sexo / Curso	0.21	.648 NS	---
<b>De 3º a 4º</b>	Mujer	30	8.15 (0.71)	8.62 (0.56)	Dif. por Sexo	6.91	<b>.11 *</b>	.117
	Hombre	24	7.74 (0.70)	8.29 (0.60)	Sexo / Curso	0.14	.706 NS	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

### 9.4.3 CAMBIOS ENTRE CURSOS CONSECUTIVOS. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS.

Al comprobar el posible efecto de estos factores sobre las diferencias entre los cursos consecutivos (Tabla 92) no se ha encontrado nada más que una significación estadística.

Se trata del factor Compaginar los estudios con el trabajo sobre las Notas medias del rendimiento académico de las mujeres, en el cambio habido de 2º a 3º (p<.05 y con tamaño del efecto moderado). Nuestros datos (fig. 57) nos permiten admitir que mientras que en 2º las medias son similares, siendo más elevada la de los que no compaginan trabajo y estudios (7.65 vs 7.36), el incremento en 3º en ambas es diferente, siendo mucho más elevado en los casos que sí compaginan trabajo con estudios hasta el punto que ahora su media es sensiblemente mayor (8.60 vs 8.15).

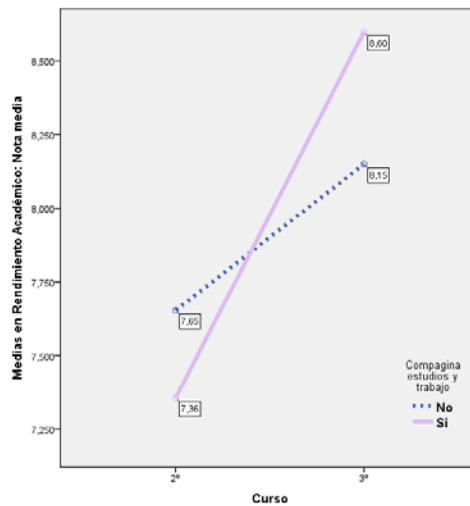
**Tabla 92 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIODEMOGRÁFICOS en la variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos, segmentado por SEXO.**

Cambios	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>De 1º a 2º</b>	Edad	1.48	.173 NS	---	0.81	.647 NS	---
	Residencia en el curso	1.97	.166 NS	---	0.06	.804 NS	---
	Compag. trabajo/estudio	0.39	.533 NS	---	1.78	.188 NS	---
	Otras obligaciones	1.21	.276 NS	---	0.01	.943 NS	---
<b>De 2º a 3º</b>	Edad	1.04	.327 NS	---	0.86	.566 NS	---
	Residencia en el curso	0.25	.622 NS	---	1.40	.245 NS	---
	Compag. trabajo/estudio	6.18	<b>.016 *</b>	.114	1.13	.295 NS	---
	Otras obligaciones	2.44	.124 NS	---	0.71	.406 NS	---



Cambios	Factor Intergrupo Sociodemográfico	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>De 3º a 4º</b>	Edad	1.43	.241 <sup>NS</sup>	---	0.35	.900 <sup>NS</sup>	---
	Residencia en el curso	2.07	.162 <sup>NS</sup>	---	0.53	.474 <sup>NS</sup>	---
	Compag. trabajo/estudio	0.18	.674 <sup>NS</sup>	---	0.22	.640 <sup>NS</sup>	---
	Otras obligaciones	0.00	.978 <sup>NS</sup>	---	2.73	.113 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05) \* = Significativo al 5% (P<.05)



**Figura 57** Diagrama de medias. Rendimiento académico: Nota media. Sexo: mujeres. Efecto del factor: Compaginas trabajo con estudios en los cambios entre los cursos 3º y 2º

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 9.4.4 CAMBIOS ENTRE CURSOS CONSECUTIVOS. EFECTO DE LOS FACTORES SOCIOEDUCATIVOS

Para finalizar en el análisis de estos efectos, se han incluidos a los factores socioeducativos en los modelos explicativos de los cambios en el rendimiento académico en todos los cursos sucesivos del estudio longitudinal (Tabla 93) y no se ha encontrado ninguna significación estadística (p>.05).

**Tabla 93 Diferencia de medias: Anova de 2 factores, 1 MR + 1 intergrupo. Efecto de los factores SOCIOEDUCATIVOS en la variación de las Notas medias, entre cursos consecutivos, segmentado por SEXO.**

<i>Cambios</i>	Factor Intergrupo Socioeducativo	MUJERES			HOMBRES		
		F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	F	p-valor	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
<b>De 1º a 2º</b>	<i>Vía de ingreso</i>	0.70	.626 <sup>NS</sup>	---	2.18	.072 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	1.19	.382 <sup>NS</sup>	---	0.70	.789 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.02	.880 <sup>NS</sup>	---	0.26	.612 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	--	--	---	0.90	.348 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.58	.747 <sup>NS</sup>	---	1.00	.433 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	1.15	.347 <sup>NS</sup>	---	0.57	.752 <sup>NS</sup>	---
<b>De 2º a 3º</b>	<i>Vía de ingreso</i>	2.16	.076 <sup>NS</sup>	---	0.03	.972 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	1.41	.335 <sup>NS</sup>	---	1.59	.399 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	1.88	.177 <sup>NS</sup>	---	0.11	.740 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	3.24	.078 <sup>NS</sup>	---	0.74	.396 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.93	.482 <sup>NS</sup>	---	1.86	.130 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	0.46	.805 <sup>NS</sup>	---	2.15	.077 <sup>NS</sup>	---
<b>De 3º a 4º</b>	<i>Vía de ingreso</i>	1.89	.118 <sup>NS</sup>	---	1.75	.167 <sup>NS</sup>	---
	<i>Nota de acceso</i>	0.63	.781 <sup>NS</sup>	---	0.93	.642 <sup>NS</sup>	---
	<i>Primera opción de matric.</i>	0.40	.534 <sup>NS</sup>	---	0.79	.385 <sup>NS</sup>	---
	<i>Repetidor</i>	1.10	.302 <sup>NS</sup>	---	1.79	.194 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios del padre</i>	0.66	.682 <sup>NS</sup>	---	0.68	.665 <sup>NS</sup>	---
	<i>N. Estudios de la madre</i>	0.59	.736 <sup>NS</sup>	---	1.46	.249 <sup>NS</sup>	---

N.S. = NO significativo (P>.05)

## 9.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 5: INDAGAR SI EL ENGAGEMENT ACTÚA COMO FACTOR PROTECTOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTRESORES Y/O SÍNTOMAS DE ESTRÉS

Con vistas al estudio correlacional planteado en este objetivo y puesto que todas las variables afectadas por el mismo son de tipo cuantitativo, el procedimiento más habitualmente empleado en estos casos es estimar la correlación mediante el Coeficiente de correlación de Pearson. Sin embargo, éste método recomienda que la distribución de las variables siga el modelo de la normal, o al menos que no se presenten graves asimetrías. Como se pudo comprobar en la parte exploratoria de estos análisis, la falta de ajuste a la normalidad es bastante frecuente. Ante esta situación, en lugar del citado coeficiente se ha optado por emplear el Coeficiente no paramétrico de Spearman, que es resistente ante esta cuestión, y cuyo valor en caso de normalidad es casi igual al que se habría obtenido con el método de Pearson. El coeficiente de Spearman, toma valores en el rango [ 0 - 1 ] para la intensidad de la asociación, pudiéndose considerar que a partir de un valor de .500 la intensidad de la relación ya es fuerte, en tanto que por debajo de esa cota y desde .300 al menos hay sospechas de relación moderada. Así mismo, el coeficiente tiene signo positivo cuando la relación entre las variables es directa (es decir ambas covarían en el mismo sentido: bien aumentando o bien disminuyendo) y cuando tiene signo negativo cuando la asociación es inversa (es decir que covarían en sentidos inversos: cuando una se incrementa, la otra disminuye).

### 9.5.1 RELACIÓN DEL ENGAGEMENT CON LOS ESTRESORES

Los citados coeficientes de Spearman para estas correlaciones, se resumen en la tabla 94 que sigue. Se han estimado con los datos de los que se dispone en cada curso y por separado para hombres y mujeres. Se han marcado los coeficientes significativos (con \* al 5% y \*\* al 1%) y se han señalado en negrita solo los  $>|.300|$  en términos absolutos. Téngase en cuenta que la variación del N por curso, puede hacer que un mismo valor de coeficiente (o muy similar) puede variar su significación, según el caso





(matemáticamente siempre a mayor N, siempre menor p-valor y por tanto aparece significación).

En general se ha encontrado coeficientes de correlación de baja intensidad, por lo que muchos de ellos no llegan a ser estadísticamente significativos ( $p > .05$ ). Los que sí lo son al menos para  $p < .05$  son, mayoritariamente negativos, es decir que el sentido inverso de la asociación indica en esos casos que cuanto menores son las puntuaciones en las dimensiones del engagement, más elevadas son las puntuaciones en las variables de los estresores. Por otro lado, se han encontrado más coeficientes significativos y con valor superior, al menos, a .300 en las mujeres que en los hombres; lo que nos permite pensar que de existir relación es mayor en aquellas que en éstos.

**Tabla 94 Coeficientes de correlación de Spearman.** Valores de las correlaciones de las tres dimensiones de Engagment: Vigor (VIG), Dedicación (DED) y Absorción (ABS) con las variables de Estresores, en cada curso y segmentando por SEXO.

MUJERES	--- Curso 1º (N=91) ---			--- Curso 2º (N=119) ---			--- Curso 3º (N=114) ---			--- Curso 4º (N=82) ---		
	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS
<i>Defic. metodol. profesorado</i>	-.156	-.251**	-.073	-.120	-.092	-.076	-.106	-.061	-.032	-.191 *	-.034	.095
<i>Sobrecarga estudiante</i>	-.274 *	-.387**	-.140	-.367**	-.160 *	-.060	-.237**	-.106	-.114	-.439**	-.179	-.260**
<i>Intervenciones en público</i>	-.309**	-.255**	-.149	-.267**	-.164 *	.016	-.366**	-.105	-.105	-.456**	-.169	-.210 *
<i>Malas relaciones sociales</i>	-.204 *	-.250**	-.109	-.191 *	-.200 *	-.151	-.274**	-.378**	-.219 *	-.289**	-.286**	-.390**
<i>Falta control rendimiento</i>	-.229 *	-.394**	-.144	-.399**	-.100	-.123	-.056	-.045	-.087	-.449**	-.118	-.347**
<i>Carencia valor contenidos</i>	-.227 *	-.242 *	-.200 *	-.196 *	-.218**	-.035	-.185 *	-.254**	-.106	-.170	-.170	-.287**
<i>Baja autoestima académica</i>	-.406**	-.305**	-.182 *	-.393**	-.164 *	-.138	-.242**	-.104	-.083	-.487**	-.083	-.263**
<i>Exámenes</i>	-.230 *	-.329**	-.123	-.207 *	-.152	.004	-.174 *	.044	-.023	-.206 *	.006	-.069
<i>Imposibilidad participación</i>	-.148	-.263**	-.170	-.080	-.173 *	-.137	-.237**	-.246**	-.260**	-.065	-.109	-.158
HOMBRES	--- Curso 1º (N=80) ---			--- Curso 2º (N=92) ---			--- Curso 3º (N=71) ---			--- Curso 4º (N=52) ---		
	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS
<i>Defic. metodol. profesorado</i>	-.004	.100	.085	.025	-.040	.098	-.053	.051	.103	.023	-.049	.103
<i>Sobrecarga estudiante</i>	-.194 *	.070	-.122	-.384**	-.192 *	-.131	-.207 *	-.164	-.122	-.086	-.054	-.047
<i>Intervenciones en público</i>	-.207 *	-.171	-.214 *	-.113	-.155	-.138	-.241 *	-.236 *	-.174	-.072	-.129	-.072
<i>Malas relaciones sociales</i>	-.146	-.054	-.136	-.103	-.141	.078	-.087	-.215 *	-.082	.042	-.003	.095
<i>Falta control rendimiento</i>	-.119	-.006	.073	-.252**	-.249**	.018	-.147	-.166	.014	.137	-.215	.018
<i>Carencia valor contenidos</i>	-.077	-.095	.030	-.250**	-.302**	-.152	-.085	-.260 *	-.211 *	-.064	-.241 *	-.075
<i>Baja autoestima académica</i>	-.198 *	.004	-.046	-.358**	-.290**	-.110	-.311**	-.315**	-.117	-.243 *	-.407**	-.203
<i>Exámenes</i>	-.371**	-.061	-.223 *	-.221 *	-.136	-.100	-.212 *	-.132	-.032	-.194	-.053	-.151
<i>Imposibilidad participación</i>	.052	.009	.062	-.122	-.180 *	-.031	.011	-.004	-.030	.042	-.188	-.090

\* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

En concreto en las mujeres, los datos nos permiten pensar en relaciones, inversas, entre:



- Vigor: y las Intervenciones en público ( $p < .01$  en 1º, 3º y 4º); la Baja autoestima ( $p < .01$  en 1º, 2º y 4º); el Bajo control del rendimiento ( $p < .01$  en 2º y 4º) y la Sobrecarga del estudiante ( $p < .01$  en 2º y 4º).
- Dedicación y cuatro estresores en 1º ( $p < .01$ ): Sobrecarga del estudiante, Falta de control del rendimiento, Baja autoestima académica y Exámenes, aunque esos valores disminuyen en el resto de cursos, perdiendo incluso su significación.
- Y finalmente ( $p < .01$ ) de Absorción con Malas relaciones sociales y con Falta de control del rendimiento, ambas solamente en 4º.

En el caso de los hombres, los coeficientes a destacar se reducen a:

- Vigor: con Exámenes en 1º ( $p < .01$ ), con Sobrecarga del estudiante en 2º ( $p < .01$ ), y con Baja autoestima académica en 2º y 3º ( $p < .01$ ).
- Dedicación: con Carencia de valor de los contenidos en 2º ( $p < .01$ ) y con Baja autoestima académica en 3º y 4º ( $p < .01$ )

#### 9.5.2 RELACIÓN DEL ENGAGEMENT CON LOS SÍNTOMAS DE ESTRÉS

En este segundo grupo de coeficientes aparecen aún menor valores que alcancen significación estadística y/o magnitud como para que sean dignos de mención.

En las mujeres (Tabla 95) se observan relaciones inversas ( $p < .01$ ) entre la Dedicación y: las Dificultades con el sueño, los Pensamientos negativos y la Agitación física; pero solamente en 1º. En el resto de cursos la intensidad baja e incluso en algún momento pierde hasta la significación.

Y en los hombres, lo más destacado es la relación, también inversa ( $p < .01$ ) entre Vigor y: el Agotamiento físico, las Dificultades con el sueño y finalmente los Pensamientos negativos, todas ellas en 4º curso; aunque la del Agotamiento físico también aparece en 1º.

**Tabla 95 Coeficientes de correlación de Spearman.** Valores de las correlaciones de las tres dimensiones de Engagment: Vigor (VIG), Dedicación (DED) y Absorción (ABS) con las variables de los Síntomas de estrés, en cada curso y segmentando por SEXO.

<b>MUJERES</b>	--- Curso 1º (N=91) ---			--- Curso 2º (N=119) ---			--- Curso 3º (N=114) ---			--- Curso 4º (N=82) ---		
	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS
<b>Agotamiento físico</b>	-.230 *	-.177 *	-.242 *	-.186 *	-.145	.003	-.199 *	-.023	-.126	-.225 *	-.044	-.148
<b>Dificultades con el sueño</b>	-.210 *	<b>-.302**</b>	-.127	-.231**	-.118	-.102	-.041	-.070	-.088	-.276**	-.097	-.175
<b>Irascibilidad</b>	-.174 *	-.130	-.206 *	-.160 *	-.146	-.174 *	-.139	-.216 *	-.114	-.281**	-.010	-.139
<b>Pensamientos negativos</b>	-.204 *	<b>-.313**</b>	-.151	-.213 *	-.210 *	-.073	-.237**	-.286**	-.125	-.155	-.093	-.087
<b>Agitación física</b>	-.074	<b>-.315**</b>	-.153	-.141	-.134	-.048	-.132	-.144	-.096	-.184 *	.009	-.081
<b>HOMBRES</b>	--- Curso 1º (N=80) ---			--- Curso 2º (N=92) ---			--- Curso 3º (N=71) ---			--- Curso 4º (N=52) ---		
	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS	VIG	DED	ABS
<b>Agotamiento físico</b>	<b>-.312**</b>	-.034	-.189 *	-.124	-.179 *	-.012	-.207 *	-.059	-.058	<b>-.373**</b>	-.135	-.296 *
<b>Dificultades con el sueño</b>	-.236 *	-.019	-.103	-.090	-.262**	-.067	-.065	-.094	-.130	<b>-.345**</b>	-.255 *	-.243 *
<b>Irascibilidad</b>	-.179	-.083	-.149	-.076	-.225 *	.055	-.208 *	-.167	-.064	-.113	-.151	-.069
<b>Pensamientos negativos</b>	-.228 *	.007	-.117	-.393**	-.360**	-.117	-.160	-.182	.047	<b>-.341**</b>	-.235 *	-.297 *
<b>Agitación física</b>	-.014	.065	.067	-.090	-.199 *	-.004	-.173	-.161	.003	-.280 *	-.006	-.094

\* = Significativo al 5% (P<.05)      \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

## 9.6 OBJETIVO ESPECÍFICO 6: EXPLORAR LA POSIBLE CORRELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS, EL PADECIMIENTO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y ENGAGEMENT EXPERIMENTADO POR EL ALUMNADO CON SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

Este último objetivo, plantea el estudio de las correlaciones de todas las variables implicadas en el anterior (engagement, estresores y síntomas) con el rendimiento académico. De este ya se ha explicado con anterioridad que la única variable útil es la Nota media. Por tanto, ésta será la que se correlacione con todas las anteriores. De nuevo, para cada curso y segmentando por razón de sexo.

Se mantiene el mismo procedimiento metodológico anterior, es decir que la correlación se va a calcular mediante el Coeficiente de Spearman. Y los resultados se resumen en las siguientes tablas, de la Tabla 96 a la Tabla 98. La reducción del N se debe, como ya se ha comentado en su momento, a que de la variable Nota media se dispone de los datos de menos participantes. Ello reduce las posibilidades de encontrar coeficientes significativos. Por lo que es más importante analizar los valores de la intensidad de los mismos que el hecho de que alcance, o no, significación.

La Tabla 96 resume los coeficientes con el engagement. Como se puede apreciar en ella, hay pocas evidencias de relación entre estas variables y el rendimiento académico. Como tampoco se ve un patrón de asociación, salvo, quizás, en el caso de la dimensión Vigor, en los hombres, donde en todos los cursos se ven coeficientes que podrían indicar la existencia de una relación directa (más vigor / más nota media) pero en tal caso, desde luego que solamente de intensidad baja. También se ha encontrado un coeficiente de interés, en Vigor en las mujeres, pero de forma aislada solamente en 1 curso. Lo que sí da la impresión, viendo el global de los resultados es que las correlaciones son algo más elevadas, dentro de lo bajas que son, en los dos últimos cursos sobre todo en 4º y en ambos sexos.



**Tabla 96 Coeficientes de correlación de Spearman.** Valores de las correlaciones de las tres dimensiones de Engagement, con el Rendimiento académico: Nota media, en cada curso y segmentando por SEXO.

Engagement / Nota media	MUJERES				HOMBRES			
	1º (N=78)	2º (N=98)	3º (N=72)	4º (N=29)	1º (N=64)	2º (N=74)	3º (N=47)	4º (N=28)
<b>Vigor</b>	.032	.305**	.064	.170	.139	.215 *	.176	.291
<b>Dedicación</b>	.021	.027	.180	.219	-.008	.073	.232	.212
<b>Absorción</b>	-.104	.080	.203 *	.126	.107	.038	.242	.111

\* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

En el estudio de la asociación de las variables de los estresores con la nota media (Tabla 97) se han encontrado algunos coeficientes más significativos y con más intensidad que en el grupo anterior.

Sobre todo, en los hombres. En ellos, se observa que el rendimiento académico está asociado de forma moderada en intensidad e inversa en sentido (puntuaciones más altas en el estresor se vinculan con valores más bajos en la nota media) con: Baja autoestima académica (en especial en 1º y 3º), con Malas relaciones sociales (en 3º), con Falta de control del rendimiento (también en 3º) con la Imposibilidad de participación (de nuevo en 3º) y con la Carencia de valor de los contenidos (sobre todo en 4º).

En cuanto a las mujeres, solamente parece haber correlación de Nota media con la Falta de control de rendimiento, inversa de nuevo y con intensidad moderada, y que se mantiene a lo largo de los 4 cursos aunque en 3º pierde algo de intensidad.

**Tabla 97 Coeficientes de correlación de Spearman.** Valores de las correlaciones de las variables de los Estresores, con el Rendimiento académico: Nota media, en cada curso y segmentando por SEXO.

Estresores / Nota media	MUJERES				HOMBRES			
	1º (N=78)	2º (N=98)	3º (N=72)	4º (N=29)	1º (N=64)	2º (N=74)	3º (N=47)	4º (N=28)
<b>Defic. metodol. profesorado</b>	-.093	-.066	.113	.121	.101	-.074	-.244 *	.013
<b>Sobrecarga estudiante</b>	.049	-.255**	.089	-.087	-.167	-.004	-.169	-.378 *
<b>Intervenciones en público</b>	-.227 *	-.194 *	-.162	-.169	-.192	.002	-.255 *	.019
<b>Malas relaciones sociales</b>	-.095	-.235 *	-.260 *	-.154	-.086	-.193	-.341**	-.117
<b>Falta control rendimiento</b>	-.341**	-.373**	-.283 *	-.350**	-.185	-.218 *	-.306 *	-.067
<b>Carencia valor contenidos</b>	.052	-.170 *	-.106	-.158	.008	-.009	-.222	.301 *
<b>Baja autoestima académica</b>	-.081	-.194 *	-.035	-.062	-.318**	-.168	-.315 *	-.201
<b>Exámenes</b>	.034	.032	-.167	.230	.065	.136	-.062	.219
<b>Imposibilidad participación</b>	-.162	-.118	-.187	.107	-.201	-.225 *	-.346**	-.065

\* = Significativo al 5% (P<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Y finalmente (Tabla 98) al analizar las posibles asociaciones del rendimiento con los síntomas de estrés, no se han encontrado por lo general coeficientes destacables, ni

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

tampoco un patrón determinado, ya que aparecen algunas significaciones o alguna intensidad  $>.200$  de forma esporádica. Solamente se podría citar la relación inversa, moderada, en 4º para los varones, de la Nota media con la Irascibilidad.

**Tabla 98 Coeficientes de correlación de Spearman. Valores de las correlaciones de las variables de los Síntoma de estrés, con el Rendimiento académico: Nota media, en cada curso y segmentando por SEXO.**

Estresores / Nota media	MUJERES				HOMBRES			
	1º (N=78)	2º (N=98)	3º (N=72)	4º (N=29)	1º (N=64)	2º (N=74)	3º (N=47)	4º (N=28)
<b>Agotamiento físico</b>	.043	-.104	.137	.102	-.039	.194	-.156	-.051
<b>Dificultades con el sueño</b>	.057	-.024	-.111	-.191	-.234 *	.168	-.090	-.182
<b>Irascibilidad</b>	-.137	-.094	-.079	-.121	-.062	-.027	-.133	<b>-.386 *</b>
<b>Pensamientos negativos</b>	-.051	-.022	-.008	.150	-.215 *	-.041	-.065	-.010
<b>Agitación física</b>	-.080	-.111	-.120	-.099	-.224 *	.123	-.102	-.233

\* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )      \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

## CAPÍTULO 10: DISCUSIÓN

En este capítulo se realizará la discusión de los resultados obtenidos junto con argumentos elaborados a partir del estudio de otros trabajos en los que se ha abordado la misma temática.

Para mejor comprensión de los mismos, se expondrán siguiendo la estructura de los resultados, de acuerdo a los objetivos específicos planteados en esta investigación.

### 10. 1 OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER Y ANALIZAR SI LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO QUE SON GENERADORAS DE ESTRÉS VARÍAN DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO Y SI SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

En este apartado se ha abordado la variación en la percepción de estresores académicos durante la realización de la titulación y la influencia de aquellos aspectos que parecen ejercer un efecto modulador en la aparición de estas situaciones generadoras de estrés. En concreto, se analizan las relaciones que mantienen con cada una de las situaciones que generan estrés, las variables socioeducativas y sociodemográficas, prestando especial interés en la posible aparición de diferentes realidades al tener en cuenta el sexo.

El análisis descriptivo de los datos refleja que, en general, el estudiantado presenta como principal estresor académico las *deficiencias metodológicas del profesorado* alcanzando niveles altos, ya que supera el teórico punto medio de la escala correspondiente a una puntuación de 3, dado que la escala oscila entre 1 "*nunca*" y 5 "*siempre*", seguido en orden descendente por las *intervenciones en público* y los

*exámenes*, mientras que las *malas relaciones en el contexto académico* sería el factor que menos estrés genera, no llegando a alcanzar una media de 2. Dicho esto, parece interesante esclarecer que tal y como Soto (2011) refleja, no se conoce si dichos estresores están siendo percibidos en el momento en el que se pasa el cuestionario o, si del listado de estresores mostrado, sería el factor que más o menos estrés podría causar, es decir, sería importante utilizar algún tipo de estudio con metodología cualitativa para poder conocer si este estresor se está produciendo en el momento actual o lo toman como un hipotético caso.

Nuestros hallazgos coinciden en su totalidad con diversos estudios anteriormente realizados por Soto (2011), en una muestra de estudiantes de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, por Casuso (2011), en estudiantes de todas las titulaciones de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga y por Cabanach et al. (2010), en estudiantes también de ciencias de la salud de La Universidad de la Coruña, en el que aunque este estresor no es percibido como la principal fuente de estrés, las puntuaciones del mismo son similares a las de nuestra investigación. En dicho estudio Cabanach et al. (2010) establece que *los exámenes*, seguido por las *intervenciones en público*, son las situaciones académicas percibidas como más estresantes.

Por lo tanto, en la presente investigación, el factor *exámenes* no se considera la situación más estresante, a diferencia de Martín (2007) o los resultados de Vizoso & Arias (2016) que revelan que las situaciones relacionadas con los *exámenes* son las percibidas como estresantes con más frecuencia, seguidas de las *deficiencias metodológicas del profesorado*, *las intervenciones en público* y *la sobrecarga del estudiante*, todas ellas con medias superiores al valor de 3 sobre 5, clasificando en último lugar, la *baja autoestima académica*, con 2.85 puntos, como la situación percibida con menor frecuencia.

Los resultados del análisis longitudinal vienen a determinar que la percepción de los estresores académicos varía durante el desarrollo de la titulación, habitualmente con una tendencia descendente y de forma exponencial, destacando que, la norma general es que los estresores académicos pierdan efecto a medida que los alumnos cursan la carrera, especialmente en cuarto curso.



La evolución es descendente porque los alumnos comienzan percibiendo en primer curso ciertos niveles de estrés que disminuyen progresivamente. Así, en segundo curso con respecto a lo que opinaban en primero, solamente refieren menos nivel de estrés ante *las intervenciones en público*; en el siguiente período observado (en tercero con respecto a segundo), disminuyen el nivel de estrés generado en relación a seis de los nueve posibles estresores académicos (la *baja autoestima académica*, la *imposibilidad de participar en las decisiones académicas*, las *deficiencias metodológicas del profesorado*, la *sobrecarga del estudiante*, las *intervenciones en público* y la *falta de control sobre el rendimiento*). Finalmente, en cuarto curso reducen las puntuaciones de todas las situaciones generadoras de estrés, excepto en la *imposibilidad de participación en las decisiones académicas*, que se mantiene.

Por otra parte, al describir la evolución en la percepción de estresores académicos en términos de “exponencial”, nos referimos a que con el paso de los cursos, se adquiere una conducta más resistente ante un mayor número de estresores. Así como en segundo, tan solo cambian tres estresores (dos aumentando su intensidad y uno que la disminuye), en tercero, se sienten más resistentes ante los efectos perniciosos provocados por seis estresores, para, ya en cuarto curso, experimentar también menor vulnerabilidad ante ocho de las nueve posibles situaciones académicas estresantes.

De estos datos se desprende que, la percepción de estresores académicos varía durante toda la titulación, destacando un efecto mayor entre el tercer y el cuarto curso, en cuyo período se han encontrado disminuciones estadísticamente significativas para todos los estresores, excepto en lo que se refiere a la *imposibilidad de participación en las decisiones académicas*.

Aunque carecemos de información que nos indique qué está detrás de la valoración que hacen los estudiantes del estresor vinculado a la *imposibilidad de participación en las decisiones académicas*, estresor más ligado a la organización institucional y en el que el papel de los recursos del estudiante resulta indudablemente menos significativo, Cabanach et al. (2016), es posible que la estabilidad que mantiene con el paso de los cursos, se vincule al hecho de que la docencia suele estar comprometida al cumplimiento de la guía de la titulación, donde las decisiones de programación son estipuladas con antelación por parte del órgano institucional competente, motivo por

el que los alumnos deben de tomarlo como algo que no les incumbe o, por lo menos, no depende de ellos.

En este sentido, parece factible que los estudiantes interpreten las *dificultades de participación* como situaciones poco modificables y, consecuentemente, menos demandantes que otras en las que su conducta y sus creencias de control juegan un papel más determinante. (Cabanach et al., 2016) También podría deberse, tal y como especifica Romero (2009) a que tras esa valoración, el estudiante esté transmitiendo que para él resulta mucho menos estresante que sea la institución quien toma las decisiones académicas, careciendo de responsabilidad alguna por su parte, ya que probablemente a esto venga acostumbrado.

Sin embargo, que precisamente, la percepción de ese factor que habitualmente se mantiene estable durante los estudios de grado, se vea justamente alterada entre segundo y tercero, podría estar relacionado con la aparición en el plan de estudios de las materias optativas. Por una parte, al alumno se le presenta por primera vez, la posibilidad de elegir las materias en las que se quiere matricular, siendo el responsable de qué conocimientos o especialidades quiere afrontar, y por otra, se debe de tener en cuenta, que en dichas optativas suele existir una disminución del número de matriculados que se reparten entre las distintas opciones. Los métodos docentes realizados durante dicha formación pueden ser más flexibles, ya que como dice Domingo (2008) trabajar con equipos reducidos de estudiantes aporta unas ventajas incuestionables a la docencia, pudiendo utilizar técnicas de aprendizaje activo, que permite al estudiante no tan sólo la oportunidad de alcanzar un aprendizaje significativo, sino que le añade valores como la capacidad de decisión o participación en las decisiones académicas.

En relación al párrafo anterior, la investigación llevada a cabo por Alonso (2010), relaciona el aprendizaje participativo, con la valoración de aquellas situaciones estresantes para el estudiantado. Los sujetos evaluados en su estudio, en su mayoría mujeres, reconocen alcanzar cotas elevadas de satisfacción en relación al uso de una metodología participativa, teniendo en cuenta la entrega de material por parte del profesor, la orientación y apoyo en tutorías y la muestra de consideración y respeto a

sus ideas propuestas en el aula, que repercuten en un mayor nivel de destreza y habilidades y, por tanto, de aprendizaje. Unido a todo lo anterior, teniendo en cuenta que las situaciones académicas que reconocen como mayor fuente de preocupación son aquellas relacionadas, bien directamente con la evaluación, o bien indirectamente con la valoración del rendimiento en relación a la cantidad de trabajo/tiempo, si los sujetos reconocen un mayor aprendizaje, disminuirá la percepción de alta preocupación por la evaluación.

Así mismo, el cambio metodológico ocurrido a este nivel, podría ser el responsable, tanto de la disminución de la preocupación por *la imposibilidad de participación en las situaciones académicas*, como también, de la disminución de la importancia prestada a la mayor parte de los estresores académicos durante ese período.

En relación a la última etapa académica, 4º curso, se mantendrá la misma línea argumental, teniendo en cuenta que para dar una explicación a este efecto, tampoco tenemos datos que lo demuestren. Hipotéticamente opinamos que la causa de que en este período tenga lugar la modificación más marcada en los estresores, dejando al descubierto la mejor adaptación de los estudiantes ante casi todas las situaciones generadoras de estrés, igualmente podría estar relacionada con las asignaturas cursadas, *Trabajo Fin de Grado* y *Estancias Clínicas*, ya que de nuevo se presenta una inédita situación académica. En dicho proceso ocurre una disminución de los valores de registro de todos los estresores, a excepción de lo que ya comentamos, relacionado con la *imposibilidad de participación en las decisiones académicas*.

La asignatura *Trabajo Fin de Grado* es la máxima expresión de trabajo de investigación realizado de forma personal y autónoma por parte del alumnado, ya que este debe de tomar la iniciativa en lo concerniente a elegir el tema a investigar, el docente que tutorizará su trabajo y por supuesto, será junto con dicho tutor el responsable de establecer los tiempos y metas a alcanzar con su realización definiendo la metodología del proyecto, formulando el plan de trabajo, realizando el plan programado y finalmente presentando y defendiendo su proyecto terminado. Por otra parte, las *Estancias Clínicas*, dónde se integran todos los conocimientos adquiridos y dónde el alumno debe desarrollar todas las competencias profesionales necesarias para la obtención del Título de Grado, que lo capacitará para un correcto desarrollo de la

profesión. Por todo lo anterior, no es de extrañar, una modificación en la importancia que generan las situaciones que provocan estrés.

Aunque no tratándose en el siguiente caso de un estudio longitudinal, la investigación desarrollada por Celis (2001) también viene a mostrar niveles de ansiedad mayor ante las situaciones generadoras de estrés en aquellos estudiantes noveles en comparación con los de sexto curso.

En relación al porqué ocurre una disminución en la percepción de las situaciones estresantes, parece que los alumnos van desarrollando habilidades que hacen que descienda el nivel de estrés percibido. En este sentido, sería importante constatar qué tipo de habilidades y/o estrategias ponen en marcha los alumnos más "experimentados" para mitigar la sensación de estrés, además de los beneficios que estos puedan acarrear con el paso del tiempo (Bedoya, 2006), entre los que podrían jugar un papel importante aspectos motivacionales como el engagement.

Se debe de hacer referencia a la existencia de una única excepción a esta tendencia de mejora del estrés entre cursos consecutivos, que ocurre entre el primer y el segundo curso, donde los alumnos llegan a experimentar un aumento en la *preocupación por las malas relaciones sociales en el contexto académico y por la carencia de valor de los contenidos*, estresores fuertemente relacionados con problemáticas de carácter institucional.

El aumento del nivel de estrés informado por los alumnos en segundo curso, parece apoyar una falta de control en lo referente a la no posesión de probables soluciones a los nuevos requerimientos que tienen que abordar por su comienzo en el manejo de nuevas competencias, o por la no adecuación de las competencias que se les exigen, a los recursos que disponen. Y es que como argumenta González & Landero (2007), la razón podría estar en el hecho de que algunos profesores contribuyen a que se intensifiquen las preocupaciones, cuando podrían contribuir a facilitar la adaptación del alumnado a las condiciones de la vida universitaria y enseñarles un adecuado manejo del estrés generado por esas condiciones. Para Naranjo (2009) las instituciones educativas deberían esforzarse por crear ambientes emocionales y sociales que



contribuyan a disminuir el estrés, por ejemplo equilibrando los niveles de exigencia académica y evitando la sobrecarga de trabajo extra clase que consumen todo el tiempo y no dan espacio para la recreación y el descanso.

Para ello es de vital importancia, defiende Zabalza (2010), el estudio de las problemáticas que pudieran aparecer en la organización de la actividad académica, para poder reajustar los diversos componentes del diseño curricular y finalmente dar una propuesta formativa capaz de enriquecer el aprendizaje, favoreciendo el buen aprovechamiento por parte del alumnado.

Al observar que los cambios acaecidos entre 1º y 2º, siguen una tendencia incremental (en contraposición a la propensión, en general, de disminución de vulnerabilidad ante los estresores académicos experimentada durante toda la titulación), estaríamos afirmando que 2º curso sería el momento en el que menor afrontamiento del estrés existiría, al igual que en estudios previos como Cabanach et al. (2010), donde refieren que el segundo curso alberga la mayor puntuación en los estresores académicos.

Al incorporar al análisis, el factor sexo, a fin de determinar si suma un efecto diferencial añadido a los resultados anteriores, los hallazgos indican diferencias significativas entre sexos en casi todos los estresores y para todos los cursos. Este hecho simplemente determina que las alumnas establecen puntuaciones mayores que sus compañeros para referirse a los niveles de un determinado estresor, manteniendo puntuaciones más altas que ellos en ambos cursos consecutivos, es decir, ellas puntúan más alto en 2º curso, pero ya lo hacían en 1º, y así respectivamente, lo que demuestra que la evolución de los sujetos entre cursos no está influenciada por el sexo.

Por el contrario, en aquellos estresores de fuerte carácter institucional como *las malas relaciones en el contexto académico, la imposibilidad de participación en las decisiones académicas y la carencia de valor de los contenidos* no se aprecian diferencias en función del sexo del estudiante. Excepcionalmente se aprecia un cambio de tendencia donde los estudiantes varones refieren mayor preocupación que sus compañeras hacia al estresor *carencia de valor de los contenidos*, pero exclusivamente entre 3º y 4º.



Dichos resultados coinciden con la investigación realizada por Romero (2009), en la que se observa que las mujeres puntúan más alto en siete de los nueve estresores considerados en el estudio y expone que, parece que los varones obtienen valores promedios superiores a las mujeres en situaciones más intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje (*el valor de los contenidos y la toma de decisiones respecto del propio trabajo académico*), mientras que las mujeres informan de sentirse más amenazadas que los varones ante situaciones relacionadas directamente con el rendimiento.

Casuso (2011) y Martín-Graciani (2013), también ratifican que las mujeres padecen mayores niveles de estrés que los hombres, y Solano (2014) especifica además que el puntaje promedio obtenido por las estudiantes mujeres es ligeramente mayor al de los varones, en todas las dimensiones de los estresores académicos exceptuando el *clima social negativo en el contexto académico y la falta de participación en las decisiones académicas*, puntos en los que en nuestra investigación no obtienen diferenciaciones.

La mayor reactividad y vulnerabilidad al estrés por parte de las mujeres, especifica Cabanach et.al. (2013), podría deberse a la diferenciación en el uso de los recursos adaptativos para reducir el estrés académico. Mientras que los estudiantes varones recurren preferentemente a la reevaluación positiva y a la planificación como estrategias para reducir el estrés, adoptando un pensamiento positivo o bien planificando y gestionando los recursos precisos para solventarlo, las mujeres parecen decantarse preferentemente por la búsqueda de apoyo social como estrategia para enfrentar el estrés percibido, estrategia con limitada eficacia, realidad que también corrobora Romero (2009).

De otro modo, Barraza (2008) prefiere adoptar las teorías de Witkin (1995) sobre la existencia de un estrés propiamente femenino, y por consecuencia de un estrés propiamente masculino, argumentando que se podría explicar que la diferencia en intensidad del estrés académico entre hombres y mujeres se debe centralmente a que los primeros no prestan atención, o no reconocen, al estrés, como sí lo harían las primeras.



Asimismo, Extremera et al. (2007), afirma que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los varones, mientras que éstos informan de una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales. Esa mayor tendencia por parte de las mujeres a atender a sus emociones, junto con la menor capacidad de reparación, podría explicar en parte sus puntuaciones más elevadas en estrés percibido, cuando se las compara con los niveles informados por sus compañeros de estudio.

A pesar de que podemos confirmar una diferenciación en la percepción de estresores académicos según el sexo, siendo el masculino, factor protector frente al estrés, no podemos afirmar que su evolución dependa de la influencia de dicho elemento. Esto se debe a que, como ya comentamos antes, las mujeres continuamente alcanzan medias más altas que los varones, es decir, las ellas refieren una mayor frecuencia de aparición de los estresores en 4º, pero ya lo hacían en 3º, en 2º y en 1º, manteniendo una diferencia similar entre mediciones contiguas, hayan o no cambiado estas dimensiones entre cursos. Solamente aquellos aspectos vinculados con los *exámenes* y *las deficiencias metodológicas del profesorado* parecen ser los únicos aspectos sobre los que el sexo parece aportar influencia en la evolución.

Así, en 3º ocurre que la condición de ser mujer, hará que la media de estrés generado por *los exámenes* disminuya (la cual en 2º era mayor), mientras que en los hombres aumente (que en 2º era menor), igualando la preocupación por las evaluaciones entre sexos. Durante el siguiente curso, 4º, mientras que las alumnas mantienen sus niveles de estrés, otra vez el sexo masculino vuelve a presentarse como moderador del estrés ante *los exámenes*.

El hecho de que no todos los estudiantes se vean afectados de igual manera por los estresores es expresión de la variabilidad natural de la respuesta individual que tiene que ver con determinados mecanismos de vulnerabilidad o resultado del proceso de afrontamiento que permite al individuo mantener su equilibrio y mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuesto a una dosis de adversidad significativa. En este sentido, el estudio de los factores socioeducativos y sociodemográficos que protegen a los estudiantes de las consecuencias negativas del proceso enseñanza aprendizaje es importante ya que nos ayuda a comprender los mecanismos mediante los cuales estos sucesos generan problemas adaptativos. (Enríquez, 2011)

Se ha comprobado, por tanto, la influencia que ejercen los factores sociodemográficos, además del sexo, (condición contemplada en todo el estudio debido al carácter diferenciador de la investigación), en la evolución de la percepción de las condiciones generadoras de estrés. En general, no se han encontrado efectos significativos, es decir, ni en hombres ni en mujeres, los factores sociodemográficos ejercen un efecto modificador sobre los cambios que haya podido haber, a excepción de los supuestos que comentaremos a continuación, en los que los hombres parecen soportar mayor influencia.

Podemos afirmar el efecto moderador de la *edad* más joven (comprendida entre los 18 y los 25 años), en contraposición a las edades más altas (de entre 26 y 47 años), en las que se muestran más vulnerables ante ciertos estresores académicos en el transcurso de 2º a 3º.

Mientras que las alumnas más jóvenes experimentan una disminución en la *sobrecarga debida a las labores académicas, la falta de control sobre los resultados, la carencia de valor de los contenidos y por una baja autoestima académica*, las mayores aumentan sus medias. Por otra parte, cuanto más joven es el alumno (18 años) disminuye su preocupación por la *falta de valor de los contenidos cursados*, en contraposición a los de mayor edad que aumentan su estrés.

El factor reside con la *familia durante el curso* no aporta influencia sobre los cambios generados en la percepción de estresores académicos por parte de las alumnas, pero sí lo hace en los alumnos, relacionado con la *falta de control sobre el rendimiento y con la baja autoestima académica*. Si el alumno reside con la familia, mantiene estables sus niveles de estrés, sin embargo, el hecho de no residir en el domicilio familiar, se relaciona con una disminución muy marcada de la percepción de dichas condiciones.

Por lo tanto, el *no residir con la familia durante el curso* actúa como moderador de estrés sobre el alumno. Se halló además, que durante toda la carrera, los alumnos tienden a vivir con sus familias en mayor medida que sus compañeras, especialmente durante 3º, y esta diferencia significativa entre sexos, podría ser la causa en cierto modo, de que ellos estén más influenciados por esta condición.





Es conocido que la universidad introduce efectos potencialmente provocadores de estrés, así como las presiones familiares, económicas y sociales (Belhumeur et al., 2016) que, sin darse cuenta provocan un grado de estrés importante, el cual se manifiesta generalmente como resultado de las frustraciones originadas por necesidades insatisfechas. (Benavente et al., 2010) Esta teorización del entorno familiar como posible agente influyente en el estrés, y teniendo en cuenta que, el nivel educativo de los padres influye sobre el quehacer académico del estudiante, nos parece relevante comentar los siguientes hallazgos del análisis descriptivo relacionados con el nivel educativo de los progenitores, debido a que podrían guardar relación con los resultados hallados.

Por una parte, cabe destacar que las estudiantes participantes en esta investigación tienden a tener padres con estudios bajos, en tanto que los hombres tienden a tener padres con estudios superiores, en especial universitarios. Especialmente, cuanto mayor es el nivel educativo de los progenitores, en particular el de la madre, mayores exigencias académicas planteadas por sus madres tendrán, sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán. (Marchesi, 2000), Y fruto de esta continua exigencia y preocupación por el rendimiento, podría explicar por qué los alumnos que se independizan de sus familias experimentan una disminución del estrés, mientras que los que siguen residiendo con sus familias, o bien mantienen sus niveles de estrés o incluso los aumentan.

El hecho de *compaginar estudios y trabajo* se relaciona con un aumento de los niveles de estrés hacia lo relacionado con la evaluación durante toda la titulación, a excepción de 4º curso, en el que los estudiantes que trabajan, disminuyen el estrés hacia *los exámenes*.

El hecho de no trabajar durante la carrera, implica una disminución de la preocupación del estudiantado ante aquellas actividades académicas relacionadas con la evaluación (en los alumnos, en las referentes a *intervenciones en público y realización de exámenes* y en las alumnas, respecto a la *sobrecarga de trabajo académico*).



El tener *otras obligaciones* (como cuidar hijos o familiares o ser deportista profesional...), se considera un factor modulador que reduce en gran medida la sobrecarga del estudiante varón, la *falta de control del rendimiento, la baja autoestima académica, los exámenes, las deficiencias metodológicas presentadas por el profesorado o la carencia de valor de los contenidos*. En el caso de las alumnas con *otras obligaciones* además de las académicas, aumenta su preocupación por la *carencia de valor de los contenidos*.

Por lo tanto, a excepción de los supuestos anteriormente comentados, no se han podido establecer fuertes relaciones que mantengan una tendencia concreta durante toda la titulación, entre las variables sociodemográficas y los estresores académicos, en lo que se coincide con Barraza (2008), el cual no pudo demostrar influencia alguna de estas variables sociodemográficas sobre el estrés, más allá del sexo, que es de las que más influencias significativas establece sobre los indicadores empíricos del estrés académico, y a diferencia de la *edad*, que del mismo modo que en la presente investigación, se incluye entre las menos influyentes.

Si en la búsqueda de asociación entre los factores sociodemográficos no se han encontrado demasiadas relaciones significativas, en lo referente a las características socioeducativas, los hallazgos son aún más escuetos. Dicho esto, queda claro que los factores relacionados con variables educativas no influyen demasiado en los cambios producidos en la percepción de situaciones que provoquen estrés.

El único elemento modulador de estrés, y solamente para la población femenina durante el último curso, sería el hecho de *no ser repetidora* que disminuye la percepción de *falta de control sobre el rendimiento y de baja autoestima académica*. En el caso opuesto, las alumnas que han repetido algún curso, son más proclives a preocuparse por *la falta de control del rendimiento* y mantendrán estables sus niveles de *baja autoestima académica*.



## 10.2 OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LA VARIACIÓN DE LOS SÍNTOMAS TÍPICOS DE LA RESPUESTA AL ESTRÉS QUE PRESENTA EL ALUMNADO Y EN QUÉ MEDIDA LO HACEN Y SI ESTÁN INFLUÍDAS POR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

En este apartado se ha detallado, por una parte, el nivel que adquieren los síntomas típicos de estrés en cada curso, y por otra, se ha estudiado la variación de las respuestas de estrés que muestra el estudiantado durante la realización del título de grado, así como el posible efecto moderador que podrían ejercer sobre ellas, ciertas variables sociodemográficas y socioeducativas, especialmente el sexo.

Los resultados vienen a determinar que generalmente, el *Agotamiento Físico*, seguido por los *Pensamientos Negativos*, son las principales respuestas de estrés generadas por el alumnado, mientras que mantienen una gran resistencia a padecer *Agitación física* y, en menor medida, *Irascibilidad*. Las *dificultades con el sueño* mantienen valores intermedios.

Los niveles de malestar psicológico percibidos por el alumnado de Fisioterapia de Pontevedra son, en general, bajos, ya que en ningún caso alcanzan valores de 3, lo que indica que estos síntomas han podido percibirse “*Alguna vez*”, como el *Agotamiento físico*, y en el sentido contrario, el factor *Agitación Física*, situado entre “*Casi nunca*” y “*Algunas veces*”.

Los resultados coinciden, del mismo modo en que también lo hacía la valoración de los estresores académicos, con González-Doniz (2008), en estudiantes de la Universidad de la Coruña, Casuso (2010), en estudiantes de la Universidad de Málaga y Soto (2011), en la Universidad de Vigo, en cuyas investigaciones se utilizó la misma escala de medida que en esta investigación.

Existen otros investigadores que utilizan escalas diferentes, como Oliván et al. (2011) en el que las reacciones al estrés más destacadas, con valores superiores a 3 (en una escala de también un máximo de 5) son la *somnolencia* o una *mayor necesidad de dormir* y la *inquietud*, seguidos por la *fatiga física*, la cual casi alcanza dicha

puntuación de 3. En este punto se debiera de tener en cuenta que las respuestas al estrés que muestran los estudiantes debieran de estar relacionadas con la percepción de los estresores académicos, de este modo, en su investigación entre las fuentes generadoras de estrés destaca la *sobrecarga de trabajos, la evaluación de los profesores y el tiempo limitado para realizar trabajos*, lo que se correspondería con lo indicado por Hardy (2003) que refiere que en respuesta a la percepción de falta de tiempo, el alumnado suele renunciar a dormir, lo que puede reducir su capacidad para hacer frente a los niveles de estrés planteados.

Este hecho también lo corrobora Soto (2011) afirmando la existencia de una fuerte relación entre los estresores y los síntomas de estrés, ya que todas las correlaciones son en todos los casos estadísticamente significativas y en sentido positivo, y aunque la tendencia es que los estresores de tipo cognitivo desencadenen respuestas cognitivas y los estresores físicos con respuestas de tipo físico, también observan determinados estresores de tipo cognitivo como *falta de control sobre el propio rendimiento académico* que desencadenan respuestas de tipo físico como *dificultades con el sueño*.

Al tener en cuenta el *curso académico*, tercero alberga la mayor variabilidad con respecto a la media alcanzada en cada uno de los síntomas, especialmente debido al marcado aumento de la *irascibilidad*, más evidente en los alumnos, motivo por el que en el siguiente curso, aunque disminuye su presencia, sigue manteniendo valores altos.

El análisis de la evolución de los síntomas, muestra una escasa variación de las respuestas al estrés durante la titulación, así como, la baja asociación con las variables personales, como agentes responsables de promover dichos cambios.

Las variaciones más destacables ocurren, tanto entre 1º y 2º, observando un aumento en las *dificultades para dormir* y una mayor *agitación física*, como entre 3º y 4º, donde tiene lugar la disminución más marcada de la *irascibilidad*, posiblemente relacionado con el gran aumento, ya comentado, que habían sufrido en 3º.

Por lo tanto, en términos de evolución durante el grado, no se aprecia una clara tendencia, sin embargo, sí se puede matizar que, los escasos cambios se manifiestan

por un incremento de la sintomatología durante los primeros cursos, para disminuir su presencia hacia la finalización de la titulación.

Ante la segregación de los datos según el sexo, se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres, apreciando una mayor vulnerabilidad de las estudiantes a desencadenar respuestas por estrés. Estas refieren una frecuencia mayor en la aparición de los síntomas, puntuando más alto que sus compañeros en todos los registros llevados a cabo, sin embargo, la evolución de los síntomas entre cursos académicos no se vincula con el sexo, es decir, las respuestas no aumentan o disminuyen por el hecho de ser hombre o mujer.

En este apartado coincidimos también con Soto (2011), que indica una fuerte correlación entre la variable sexo y las respuestas de estrés, especificando que sus resultados muestran diferencias en la totalidad de las dimensiones analizadas en el cuestionario R-CEA, lo que revela que el sexo incide de forma significativa tanto en la experiencia de estrés, como en sus efectos debido posiblemente a las diferencias fisiológicas entre sexos.

Como una posible explicación a este hecho podrían considerarse los resultados obtenidos por Extremera & Durán (2007), donde los análisis que trataban de identificar diferencias en función del sexo de los sujetos mostraron que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los varones, mientras que éstos informaban de una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales. Esa mayor tendencia por parte de las mujeres a atender a sus emociones, junto con la menor capacidad de reparación, podría explicar en parte sus puntuaciones más elevadas en estrés percibido, cuando se las compara con los niveles informados por sus compañeros de estudio.

Al relacionar los síntomas típicos de estrés con las variables sociodemográficas, observamos que a nivel general, no existe una clara dependencia significativa, por lo que dichas variables no ejercen un efecto que produzca cambios en las respuestas del estrés, exceptuando algunas leves asociaciones. En este caso, el *compaginar estudios y trabajo o tener otras obligaciones* además del estudio, parecen ser responsables en gran medida de los hallazgos observados.



Se aprecia claramente la influencia que ejerce el hecho de *compaginar estudios y trabajo* sobre la *irascibilidad* mostrada durante los primeros cursos en las estudiantes chicas, mientras que el presentar *otras obligaciones* además del estudio, influye sobre el *agotamiento físico* experimentado por los varones durante la finalización del grado.

Por una parte, las estudiantes que compaginan estudios y trabajo aumentan su *irascibilidad*, tanto en 2º, como en 3º, mientras que las que no lo hacen, solamente disminuyen la *irascibilidad* en 2º.

Con respecto a los alumnos, ocurre exactamente lo contrario, ya que el moderador de la *irascibilidad* en este caso, parece ser el hecho de trabajar durante la carrera, ya que los que lo hacen, se muestran menos irascibles durante el cuarto curso, mientras los otros, mantienen estables sus niveles durante toda la titulación.

Teniendo en cuenta que el *compaginar estudios y trabajo* también se mostró moderador ante ciertos estresores académicos durante el último curso, hace que adquiera cierta importancia como agente preventivo del estrés durante la finalización de la titulación. La importancia de que este hecho ocurra en ese período determinado, podría estar relacionado con el tipo de materias de la titulación establecidas durante esa etapa, como son las *Estancias Clínicas*, cuyo aprendizaje práctico, según indica Zabalza (2011) está necesariamente vinculado a la experiencia directa en el contexto laboral, al contacto con la realidad. Dicho esto, el hecho de desarrollar un trabajo durante la titulación podría aportar habilidades al estudiante que moderen la preocupación hacia ciertos estresores académicos y desarrollen respuestas al estrés en menor medida. Algo que parece interesante entorno a esta cuestión podría ser el nivel de vinculación entre su trabajo y la titulación, así en función de si el trabajo está más o menos relacionado con sus estudios o también el nivel de dedicación, a jornada completa o parcial, serían aspectos laborales a considerar, que podrían aportar un mayor conocimiento de estas cuestiones que se plantean.

Por otra parte, el tener *otras obligaciones*, actúa independientemente del sexo, como potenciador de *agotamiento físico*, donde el estudiantado con esa condición se



muestra más agotado con el paso del tiempo, mientras que el no tenerlas, no ejerce influencia.

El *residir con la familia* durante la titulación se considera factor moderador de la aparición de *dificultades durante el sueño* de los alumnos, mientras que los que no lo hacen, no muestran atribución alguna.

El efecto de los factores socioeducativos sobre la evolución de los síntomas de estrés se resume en torno al hecho de que, las alumnas cuya *1ª opción de matrícula* fue esta titulación y que *son repetidoras*, padecen un aumento del *agotamiento físico* y *dificultades con el sueño* respectivamente. Pero el hecho de no elegirla como *1ª opción* o *no ser repetidora*, no ejerce una influencia positiva sobre dichos síntomas.

En un estudio transversal realizado por Soto (2011) se observó que existen factores socioeducativos que modulan los síntomas de estrés como son la nota de acceso, la *1ª opción de matrícula*, *ser repetidor* o *el nivel educativo del padre y de la madre*, sobre los que la presente investigación no pudo demostrar efecto alguno, más allá del leve efecto arriba comentado.

### 10.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 3: CONOCER Y ANALIZAR LOS DIFERENTES NIVELES DE ENGAGEMENT RECONOCIDOS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DE LA TITULACIÓN Y SI EXISTE RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

En este apartado se ha detallado, por una parte, los niveles de engagement alcanzados por los estudiantes, así como las variaciones acontecidas durante la realización de la titulación influenciadas por las variables socioeducativas y sociodemográficas.

Los resultados vienen a determinar que la *dedicación* es la principal dimensión generadora de engagement del alumnado, tomando un valor medio ligeramente inferior a 5, lo que demuestra que los estudiantes “*casi siempre*” están orgullosos de sus estudios, concepto que mayormente hace referencia a los aspectos motivacionales y vocacionales. El *vigor* y la *absorción* alcanzan puntuaciones medias ligeramente superiores a 3 indicando que el alumnado se siente “*regularmente*” vigoroso y absorto en sus estudios.

Las titulaciones de Ciencias de la Salud, como en el caso de esta investigación en estudios de fisioterapia, comúnmente se asocian a aspectos más vocacionales, relacionados con la dimensión *dedicación*, que se refiere a en qué medida los estudios tienen significado para el estudiante. Por dicho motivo, nuestros hallazgos coinciden con los estudios de Casuso (2010), realizado en estudiantes de Ciencias de la Salud, el de Liébana (2010) y Oliván (2011), en estudiantado de enfermería y el de Soto (2011), en estudiantes de fisioterapia, en los cuales los niveles de *dedicación* oscilaron entorno al 4,5-5.

Estudios en los que se contemplan varias titulaciones de diferentes ámbitos, como en el caso de Martínez y Salanova (2003) realizado en titulaciones de Psicología, Ingeniería Informática y Turismo, el *vigor* sería la dimensión más destacable y en el de Extremera et al. (2007) sobre estudiantes de Psicología, Magisterio, Educación Social, Trabajo Social, Relaciones Laborales, Ciencias del Trabajo y Enfermería, los resultados



muestran valores más discretos en las puntuaciones medias alcanzadas para las diferentes dimensiones del engagement.

Cabe destacar que mientras que en general no existen diferencias de sexo en relación al *vigor* y a la *absorción*, se observan diferencias significativas entorno a la dimensión *dedicación*, donde son las alumnas las que tienen valores más altos que los alumnos en todos los cursos, hecho que Extremera & Durán (2007) ya habían comprobado. En relación a esto, Manzano (2004), Benevides-Pereira et al. (2009) y Soto (2011) no pudieron establecer diferencias del engagement en función del sexo. Por su parte, Soto (2011) tampoco observó relación alguna entre las dimensiones del engagement y las variables sociodemográficas investigadas, y Manzano (2004) sobre la *edad*, mientras que Benevides-Pereira et al. (2009), señala que a mayor edad de los alumnos mayor es el nivel de engagement.

Con respecto a la variación de los niveles de engagement entre cursos consecutivos apenas se aprecian cambios, exceptuando el período entre 3º y 4º curso en el que ocurre un aumento muy marcado en la *dedicación* por lo que con una frecuencia mayor, el estudiante cree que su carrera tiene significado, está entusiasmado con sus estudios o está orgulloso de realizar esa titulación. Otra vez cabe destacar que podría estar relacionado con el hecho de ser el período en el que el estudiante realiza las *Estancias Clínicas*, por todo lo que conlleva la realización de la materia que se ha expuesto en la discusión del objetivo 1.

Al relacionar estos hallazgos con los obtenidos por Soto (2011), damos respuesta a una pregunta formulada durante su investigación. En dicho estudio solamente se halló relación entre el *curso académico* y la *dedicación*, siendo los estudiantes de 3º curso los que obtenían menores puntuaciones en esta dimensión, no pudiendo en aquel momento establecer si ese hecho era determinado por las características de ese grupo (por lo que ese valor sería más bajo independientemente del curso) o bien tendría relación con el curso académico en concreto. Debido a que actualmente no se han determinado variaciones en las puntuaciones de la *dedicación* durante esa etapa, creemos que aquellos hallazgos se debieron a aquella muestra en concreto.



Con respecto a la variación en el tiempo de los niveles de engagement, al considerar a los participantes en función de su sexo, se observa que la dimensión *vigor* no varía significativamente entre hombres y mujeres. Pero por el contrario, en la dimensión *dedicación* sí que aparecen diferencias debido a que las mujeres puntúan por encima de los hombres y a que mientras que en las mujeres se mantienen valores muy similares con un ligero incremento, en los hombres se observa un claro descenso en el transcurso del grado.

Retomando el estudio de las variables sociodemográficas, esta vez acerca de la influencia que ejercen sobre la variación de los niveles de engagement, encontramos que únicamente influyen sobre la población masculina, siendo el factor *compaginar estudios y trabajo* el que más influencia parece aportar.

En este caso, los alumnos que *compaginan sus estudios con trabajo*, aumentan el *vigor* y la *dedicación* entre 2º y 3º, frente a los que no trabajan, que no presentan variaciones. Por el contrario en 4º, los alumnos que *trabajan* y habían experimentado un gran aumento de sus niveles de *dedicación* en 3º, ahora mantienen esos niveles, y son precisamente los que *no trabajan*, los que aumentan la *dedicación*. Caballero (2006) también indica que en cuanto a la relación entre *compaginar estudios y trabajo* y las dimensiones de engagement, el alumnado que trabaja es más dedicado que el que no trabaja.

Los alumnos que presentan *otras obligaciones* experimentan una clara disminución del *vigor*, así como los que *no residen en el domicilio familiar* disminuyen la *absorción* hacia sus estudios en 2º con respecto a 1º, en contraposición a los que no son de esa condición, a los que les ocurre lo contrario. Sin embargo, para interpretar los efectos reales de esta variación se deben de tener en cuenta las puntuaciones del curso anterior. Así mientras que en primero, los alumnos que tenían *otras obligaciones* y los que *residían con la familia* puntuaron más alto el *vigor* y la *absorción* con respecto a los que no lo hacían, en segundo les ocurre lo contrario, hecho por el que terminan igualando sus puntuaciones. Así, lejos de lo que aparentaba ser un aumento de las diferencias en función de ser de una u otra condición, lo que ocurre es que dichos aspectos pierden influencia sobre las dimensiones de engagement.

El único factor socioeducativo que ejerce influencia sobre los cambios experimentados en las dimensiones del engagement es el ser la titulación de fisioterapia *1ª opción de matrícula*.

Las estudiantes que *no* consideraban fisioterapia como *1ª opción de matrícula* aumentan su *absorción* hacia los estudios en 2º, mientras que las que la consideraron *1ª opción*, mantienen sus niveles.

Los alumnos que tampoco se han matriculado como *1ª opción* experimentan un aumento muy marcado del *vigor* y la *dedicación*, frente a los demás que disminuyen sus niveles de *dedicación*.

Así como para Soto (2011) el haber elegido Fisioterapia como *1ª opción* no guarda relación con el engagement, la presente investigación coincide, aunque con algunos matices, con estudios como Salanova et al. (2005) en los que revelan que “Carreras de *1ª opción* se relacionan con mayores niveles de engagement”.

#### 10.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 4: CONOCER Y ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DURANTE LA CARRERA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS POSIBLES CORRELACIONES CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

Los resultados indican siempre un incremento en el rendimiento de cada curso con respecto al anterior, siendo todos los cambios altamente significativos.

Teniendo en cuenta que existen diferentes formas de cuantificar el rendimiento académico, en donde principalmente se cuantifica a través de las notas medias obtenidas (Salanova et al., 2005), existen autores como Casuso (2011) que utilizan la relación entre los exámenes o créditos superados en relación a los presentados, por lo que la comparación de los resultados entre los diferentes estudios se torna complicada.

Por este motivo y con el objeto de aportar una información lo más completa posible acerca del rendimiento académico, en la presente investigación se ha planteado a priori utilizar, además de la *Nota media*, las *Tasas de rendimiento de intento y de éxito*, tasas que han sido recogidas en el manual del sistema de garantía interna de la calidad. (Área de Apoyo a la Docencia y Calidad, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo, 2014) Sin embargo, el hecho de que exista más de un 50% de la muestra con valores 100 de las *tasas de rendimiento, intento y éxito*, no permite que sea posible su análisis inferencial, motivo por el que se descartan dichas variables para su correlación con los diversos aspectos de esta investigación.

Aun así, el análisis descriptivo de dichas *tasas de rendimiento, intento y éxito*, permite identificar una gran similitud entre sí, apreciando que la mayoría del alumnado alcanza valores próximos a cien, que es el valor más alto posible. En general comienzan con valores medios en torno a 90 en 1º curso para seguir una tendencia incremental hasta convertirse en valor constante 100 en 4º.

La *nota media* muestra una tendencia hacia la mejora durante toda la titulación, pasando de una media de 7,10 en 1º, a alcanzar el 8,47 en 4º. Al contrastar la *nota*

*media* entre sexos se aprecia que la media de las alumnas es superior al de los alumnos en todos los cursos, aunque solo se puede admitir que la diferencia es significativa en 4º curso. Los hallazgos no permiten por tanto establecer una relación directa entre el rendimiento académico y el sexo hombre o mujer, al igual que Soto (2011), en contraposición a autores como Martínez et al. (2010) en el que sí obtienen diferencias significativas a favor de las alumnas.

Al comprobar el posible efecto de los factores sociodemográficos sobre las diferencias en el rendimiento entre cursos consecutivos, no se ha encontrado nada más que la influencia positiva de *compaginar estudios y trabajo* sobre la *nota media*. Así, el trabajar durante la carrera es indicativo de un mayor aumento de la *nota media* con respecto a los que no lo hacen. A pesar de que en el transcurso de 1º a 2º, los que no trabajan, registran un aumento más marcado de la *nota media*, en 3º los que sí lo hacen, la aumentan mucho más que los anteriores, efecto responsable de dichos resultados.

Soto-González et al. (2015) descubre que los alumnos que *compaginan los estudios con el trabajo* presentan una *tasa de rendimiento y de éxito* menores; estos alumnos aprueban menos y tardan más en terminar sus estudios, aunque existen investigaciones como la presente en las que se argumenta que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, especialmente hacia la finalización de la titulación, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionado con los temas de estudio. Aun cuando no se relacione con la carrera, esto posibilita la disciplina y refuerza el sentido de la responsabilidad en el desempeño académico (Holland & Andre, 1987), pero por otra parte, también constan otros estudios, como el de Caballero (2006) en el que no se aprecian diferencias entre los alumnos que trabajan y los que no, en cuanto al rendimiento académico.

Entorno al efecto de las demás variables sociodemográficas sobre la evolución del rendimiento, se han obtenido menos resultados significativos que Soto-González et al. (2015) que indican que existen numerosas variables que afectan al rendimiento académico, pero tan sólo la *residencia durante el curso, el curso académico y la vía de ingreso a los estudios* influyen sobre la *nota media*.



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Con respecto a esta investigación ninguna de las variables socioeducativas parece guardar relación con los cambios acontecidos en el rendimiento académico durante la titulación de grado en fisioterapia.

### 10.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 5: INDAGAR SI EL ENGAGEMENT ACTÚA COMO FACTOR PROTECTOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTRESORES Y/O SÍNTOMAS DE ESTRÉS

En general se han encontrado coeficientes de correlación de baja intensidad, por lo que muchos de ellos no llegan a ser estadísticamente significativos, aunque, los que sí lo son, todos se hallan negativos, es decir, que el sentido inverso de asociación indica que cuanto menores son las puntuaciones en las dimensiones del engagement, más elevadas son las puntuaciones de los estresores y de los síntomas de estrés.

Por lo tanto, se confirma una influencia moderadora del engagement en la percepción de estresores académicos y de respuestas ante el estrés. Cabe destacar, que la mayor parte de los hallazgos significativos, se observan en las estudiantes, lo que permite afirmar, que la asociación entre dichos constructos ocurre en mayor medida en ellas. Así, se han encontrado 20 correlaciones para las mujeres, frente a tan sólo 11 para los hombres.

Con respecto a cada una de las dimensiones del engagement, se observa una mayor participación del vigor como moderador ante los estresores académicos, seguido por la dedicación y en último lugar, por la absorción.

En el caso de las mujeres se observa, que cuanto mayor es el *vigor*, menor será el estrés generado ante la *sobrecarga académica*, *la falta de control sobre el rendimiento*, *la baja autoestima académica* y *las intervenciones en público*, es decir, aquellas situaciones relacionadas, bien directamente con la evaluación, o bien indirectamente con la valoración del rendimiento en relación a la cantidad de trabajo/tiempo, que se debe recordar que son las situaciones académicas que el estudiantado reconoce como mayor fuente generadora de estrés.

Con respecto a la influencia que ejerce el engagement sobre la percepción de estresores académicos en estudiantes varones, cabe destacar que, cuando experimentan mayor *vigor*, percibirán menor *sobrecarga académica*, *presión hacia los exámenes* y *baja autoestima académica*.

Por lo tanto, cabría especificar que el aumento del *vigor*, produciría una disminución de aquellas condiciones del entorno académico que, fundamentalmente mayor preocupación generan en el alumnado de fisioterapia.

Cuanta mayor *dedicación experimentan las alumnas*, más disminuye la *sobrecarga académica, la falta de control sobre el rendimiento, la baja autoestima académica* y la preocupación por los *exámenes*, que según Cabanach et al. (2016) son estresores más ligados a la organización institucional y en el que el papel de los recursos del estudiante resulta indudablemente menos significativo. Por otra parte, los alumnos, disminuyen la *carencia de valor de los contenidos y la baja autoestima académica*.

Para Soto (2011) o Casuso (2011) el *engagement* académico, especialmente las dimensiones *vigor* y *dedicación*, actúa claramente como mediador en la percepción de los estresores académicos. En general, cuanto mayor es el nivel de *engagement*, menor es la percepción de prácticamente todos los estresores y atenúa los síntomas de estrés referido.

El aumento de la *absorción*, pero solamente en las mujeres y en 4º curso, se relaciona con una disminución de las *malas relaciones sociales generadas en el contexto académico y la falta de control sobre el rendimiento*, ambos estresores relacionados con problemáticas de fuerte carácter institucional. En los varones no se han detectado correlaciones.

Si se tiene en cuenta la distribución de las correlaciones según el curso académico, se observa que en las alumnas ocurren en mayor medida en 1º y 4º curso, mientras que en los alumnos la distribución es más uniforme.

A pesar de los hallazgos descritos, se ha de decir que el efecto moderador del *engagement* sobre los estresores aparece solamente en ocasiones aisladas, no repitiendo su influencia en los diferentes cursos de la titulación, por lo que la correlación de las variables no es frecuente.

La vinculación entre el *engagement* y las respuestas de estrés generadas por el estudiantado son todavía menos numerosas que las alcanzadas con respecto a los estresores académicos.



El aumento de la *dedicación* se vincula como protector del sexo mujer ante las *dificultades con el sueño, los pensamientos negativos y la agitación física*, mientras que el *vigor* se torna moderador ante el *agotamiento físico, dificultades con el sueño y pensamientos negativos* en el estudiantado varón, especialmente en 4º curso.

En relación al porqué ocurre una disminución en la percepción de las situaciones estresantes o un desarrollo de respuestas ante el estrés, en la que Bedoya (2006) plantea que se debe a que parece que los alumnos van desarrollando habilidades que hacen que descienda el nivel de estrés percibido, se podría esclarecer que alguna de esas variables podrían estar relacionadas con elementos de naturaleza motivacional como el engagement.



#### 10.6 OBJETIVO ESPECÍFICO 6: EXPLORAR LA POSIBLE CORRELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS, EL PADECIMIENTO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y ENGAGEMENT EXPERIMENTADO POR EL ALUMNADO CON SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

Aunque existen pocas evidencias que relacionen el engagement, con el rendimiento académico, así como tampoco se ve un patrón de asociación claro a excepción de la dimensión *vigor* (en los estudiantes durante toda la titulación y en las alumnas, solamente en primero), se aprecian coeficientes que podrían indicar la existencia de una relación directa donde, a mayor *vigor*, mayor *nota media*.

Lo que sí se observa con mayor claridad viendo el global de los resultados es una mayor relación entre estos aspectos en los dos últimos cursos, especialmente en 4º y para los sujetos varones.

Los hallazgos concuerdan con Soto (2011) que especifica una influencia discreta del engagement sobre el rendimiento académico, en su caso del *vigor* relacionado positivamente con la *tasa de rendimiento* y la *de intento*. Tal como citan Salanova & Llorens (2008), el *vigor* puede explicarse tanto con la motivación intrínseca como con la extrínseca, esta última es la que más relacionada está con las recompensas, por lo tanto el alumnado que tiene una alta motivación extrínseca le da un mayor valor a los exámenes ya que será la recompensa a su trabajo.

Existen escasos estudios que correlacionen de manera específica el nivel de engagement y el rendimiento académico, determinándose en la mayoría una relación positiva entre ambos, más específicamente para la *absorción* y el *vigor*, ya que los estudiantes comprometidos con sus estudios tienen éxito. (Parra, 2010)

Por otra parte, el estudio de la asociación de los estresores con el rendimiento académico muestra algunas relaciones más marcadas, especialmente en los alumnos. Cuanta mayor puntuación alcanzan los estresores relacionados con la *baja autoestima académica*, *malas relaciones sociales en el contexto académico*, *falta de control sobre*

*el rendimiento, imposibilidad de participación en las decisiones académicas y carencia de valor de los contenidos, menor nota media.* Por lo tanto nuevamente aquellos estresores más vinculados a la organización institucional son los más relacionados con su rendimiento académico. En las alumnas, solamente la *falta de control sobre el rendimiento* se asocia a menor *nota media*, mismo estresor que Soto (2011) halló como influyente, declarando que sería lógico pensar que el alumnado que percibe esa falta de control, es el que peor notas obtiene.

Finalmente los resultados muestran que las respuestas al estrés apenas se relacionan con la *nota media*, a excepción de la *irascibilidad*, debido a que los estudiantes varones que aumentan su *irascibilidad*, disminuyen su rendimiento.

Por lo tanto, observamos que los alumnos disminuyen su rendimiento académico cuando están más preocupados por las inclemencias que la organización institucional les pueda ocasionar, donde el papel de sus recursos como estudiante resulta indudablemente menos significativo, en comparación a sus compañeras.

Con estos hallazgos se observa que la relación entre los estresores e indicadores de estrés y el rendimiento académico es discreta, al igual que en el estudio de Soto (2011).

Se podría enfatizar que a pesar de que las *deficiencias metodológicas del profesorado* se considera el estresor por el que el estudiante “*casi siempre*” muestra preocupación, alcanzando la mayor puntuación con respecto a los demás estresores académicos, no aporta influencia alguna sobre su rendimiento académico, del mismo modo que lo contrasta Soto(2011). Por lo tanto, podríamos esclarecer la duda tomada durante la discusión del primer objetivo en la que se especifica que no se conoce si los niveles referidos ante dichos estresores están siendo percibidos en el momento en el que se pasa el cuestionario o, si del listado de estresores mostrado, sería el factor que más o menos estrés podría causar. Con respecto a estos resultados se podría esperar que realmente este estresor no se esté produciendo en el momento actual y que quizás lo tomen como un hipotético caso, que finalmente no repercute en el rendimiento alcanzado.



Cabe destacar que, a pesar de que los estresores académicos por antonomasia entre la literatura científica son aquellos relacionados directamente con la evaluación, donde las situaciones más amenazantes son los exámenes o las intervenciones en público, en la presente investigación, no se encuentran influencias sobre el rendimiento académico.

En contraposición a esto, Misra et al (2000) refiere que a mayor intensidad de estrés académico, mejores eran los promedios de notas, explicando que a medida que los estudiantes se involucran más con sus estudios, pueden percibir mayor intensidad de las fuentes de estrés y también tener un mejor rendimiento. Por la contra, Maldonado, et al (2000), aseguran que el estrés que aparece en los momentos previos o durante la realización de la prueba evaluativa, pueden hacer que el alumno no se presente al examen o incluso abandonen el aula a los pocos segundos de entrar repercutiendo entonces en su rendimiento académico. Por lo tanto, la literatura no es unánime en cuanto a los efectos que el estrés académico pueda ocasionar sobre el rendimiento académico del estudiantado.

## CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones en base a los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos planteados.

### 11. 1 DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER Y ANALIZAR SI LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO QUE SON GENERADORAS DE ESTRÉS VARÍAN DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO Y SI SE RELACIONAN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

1. Los estresores *deficiencia metodológica del profesorado, intervenciones en público y exámenes*, son en orden descendente, los factores con mayores puntuaciones medias, siendo percibidos como amenazantes para el alumnado “Bastantes veces”.
2. Los resultados del análisis longitudinal vienen a determinar que, en términos generales, la percepción de los estresores académicos disminuye durante el desarrollo de la titulación, hecho más significativo entorno a la finalización de la titulación.
3. Existe una diferenciación en la percepción de estresores académicos según el *sexo*, debido a que las mujeres continuamente alcanzan medias más altas que los hombres, aunque no se puede afirmar una clara influencia del *sexo* en la evolución de los s
4. El estudio de las variables sociodemográficas solamente indica un efecto moderador de la *edad* más joven, además de la influencia sin una tendencia clara, del hecho de *residir con la familia, tener otras obligaciones además del estudio y compaginar estudios y trabajo*.
5. Con respecto a las variables socioeducativas, únicamente *no ser repetidora* se presenta como variable socioeducativa moduladora para la población femenina en el último curso.



## 11.2 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LA VARIACIÓN DE LOS SÍNTOMAS TÍPICOS DE LA RESPUESTA AL ESTRÉS QUE PRESENTA EL ALUMNADO Y EN QUÉ MEDIDA LO HACEN Y SI ESTÁN INFLUÍDAS POR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

6. Los niveles de malestar psicológico desencadenados por el alumnado son, en general bajos, debido a que como mucho, el *agotamiento físico*, se llega a percibir “*alguna vez*”, y como poco, la agitación física no se percibe “*casi nunca*” o “*algunas veces*”.
7. En términos de evolución de los síntomas de estrés durante la realización del grado, no se aprecia una clara tendencia, sin embargo, sí se puede matizar que, existe un incremento de la sintomatología durante los primeros cursos, para disminuir su presencia hacia la finalización de la titulación.
8. El sexo se relaciona con los síntomas de estrés, apreciando una mayor vulnerabilidad de las estudiantes a padecerlos en todas las etapas de la titulación.
9. No existe una clara dependencia significativa entre las variables sociodemográficas y los indicadores de estrés, a excepción de algunas leves asociaciones relacionadas con la *compaginación de estudios y trabajo*, hecho que adquiere cierta importancia como agente preventivo del estrés durante la finalización de la titulación.
10. El efecto de los factores socioeducativos sobre la evolución de los síntomas de estrés se resume en torno al hecho de que, el elegir fisioterapia como *1ª opción y ser repetidora*, aumenta la vulnerabilidad a padecer mayores niveles de *agotamiento físico y dificultades con el sueño*, respectivamente.

### 11.3 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: CONOCER Y ANALIZAR LOS DIFERENTES NIVELES DE ENGAGEMENT RECONOCIDOS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DE LA TITULACIÓN Y SI EXISTE RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

11. Los resultados vienen a determinar que la *dedicación* es la principal dimensión generadora de engagement del alumnado, ya que los estudiantes “*casi siempre*” están orgullosos de sus estudios, mientras que se sienten “*regularmente*” vigorosos y absortos en sus estudios.

12. La evolución de los niveles de engagement permanece prácticamente inalterada durante la titulación, a excepción del último período en el que el estudiantado muestra grandes aumentos de la *dedicación*.

13. El *sexo* se relaciona con la *dedicación*, observando que son las alumnas las que alcanzan valores más altos en todos los cursos en comparación a sus compañeros.

14. Las variables sociodemográficas únicamente influyen en el sexo hombre, siendo el factor *compaginar estudios y trabajo* el que más influencia parece aportar a las respuestas ante el estrés percibidas.

15. Solamente el factor socioeducativo *no haberse matriculado como 1ª opción* en fisioterapia, se relaciona con el aumento de la *absorción* en las alumnas, y del *vigor* y la *dedicación*, en los alumnos.

### 11.4 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: CONOCER Y ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DURANTE LA CARRERA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS POSIBLES CORRELACIONES CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SOCIOEDUCATIVAS

16. Los estudiantes de Fisioterapia presentan un rendimiento académico muy alto, con *tasas de rendimiento, tasas de intento y tasas de éxito* muy próximas a 100, y *notas medias* de notable.



17. Existe siempre un incremento en el rendimiento alcanzado en cada curso con respecto al anterior, siendo todos los cambios altamente significativos.

18. Al contrastar la *nota media* entre sexos se aprecia que la puntuación de las alumnas es superior al de los alumnos en todos los cursos, aunque solo se puede admitir que la diferencia es significativa en 4º curso, lo que no permite afirmar diferencias de sexo en el rendimiento académico alcanzado.

19. Entre todos los factores sociodemográficos, no se han podido establecer más relaciones que, la influencia positiva de *compaginar estudios y trabajo* sobre la *nota media*.

20. Ninguna de las variables socioeducativas parece guardar relación con los cambios acontecidos en el rendimiento académico durante la titulación de grado en fisioterapia.

#### 11.5 DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: INDAGAR SI EL ENGAGEMENT ACTÚA COMO FACTOR PROTECTOR EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTRESORES Y/O SÍNTOMAS DE ESTRÉS

21. No se aprecia una clara influencia del engagement como moderador de la percepción de estresores académicos y respuestas de estrés, aunque existe una leve asociación, de mayor importancia en las estudiantes, que en sus compañeros.

22. El *vigor*, se muestra como la dimensión del engagement que mayor efecto moderador podría ocasionar sobre aquellos estresores académicos que más preocupación generan en el alumnado de fisioterapia. Aunque la *dedicación* y la *absorción* también moderan ciertos contextos estresantes.

23. Existe también una vinculación entre el engagement y las respuestas ante el estrés, aunque de un modo ligeramente más discreto, donde la *dedicación* actúa como protectora de las respuestas de estrés de las alumnas, mientras que para los alumnos el mayor moderador es el *vigor*.





11.6 EN RELACIÓN AL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: EXPLORAR LA POSIBLE  
CORRELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ESTRESORES  
ACADÉMICOS, EL PADECIMIENTO DE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y ENGAGEMENT  
EXPERIMENTADO POR EL ALUMNADO CON SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

24. Aunque existen pocas evidencias que relacionen el engagement, con el rendimiento académico, se aprecia la existencia de una relación directa donde, a mayor *vigor*, mayor *nota media*, especialmente en 4º y para los sujetos varones.

25. El estudio de la asociación de los estresores con el rendimiento académico muestra algunas relaciones más marcadas, principalmente en los alumnos, donde a mayor percepción de estresores, menor *nota media*.

26. Las respuestas al estrés apenas se relacionan con la *nota media*, a excepción de que el rendimiento es menor en aquellos estudiantes hombres que presentan mayor *irascibilidad*.





## CAPÍTULO 12: LIMITACIONES

El hecho de que la muestra se componga en exclusividad por estudiantes universitarios del Grado en Fisioterapia todos pertenecientes a la Facultad de Pontevedra se considera una muestra demasiado específica como para generalización de los resultados y aplicabilidad de los mismos a la población de estudiantes del Grado en Fisioterapia en general.

Los resultados de este estudio tampoco pueden ser generalizados a la población de estudiantes universitarios de diversos ámbitos ya que el mismo ha sido realizado sobre estudiantes de una única titulación.

En cuanto al tamaño de la muestra, un total de 264 estudiantes universitarios de los 398 posibles, sería interesante contar con la participación de la totalidad de la población de estudio, para la realización del mismo, ya que para estudiar determinados aspectos es necesario la fragmentación de la muestra, obteniendo en ocasiones grupos muy reducidos en los que no se puede observar diferencias significativas.

La distribución del sexo en la muestra es desigual a favor del sexo femenino, lo que puede condicionar alguno de los resultados, por ello sería interesante disponer de una muestra equilibrada.

El emplear como herramienta el cuestionario puede suponer que las respuestas no sean del todo sinceras por parte del alumnado, incluso hay que ser conscientes de que estas respuestas podrían variar ligeramente dependiendo del momento del curso en el que se realice la encuesta, ya que el alumnado recupera la información de su memoria de forma retrospectiva.

El alumnado de esta muestra se caracteriza por tener una trayectoria previa con un alto rendimiento académico, por ello también este hecho podría estar influyendo en algunos aspectos, por lo que sería deseable contar con una muestra más general.

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

En determinadas ocasiones existen situaciones en las que el alumnado puntúa determinados aspectos, sin conocer si percibe esas situaciones o si serían las que le provocaría determinadas reacciones si las sintiese, por ello sería recomendable utilizar algún tipo de procedimiento de investigación cualitativa aclaratoria al respecto.

## CAPÍTULO 13: PROSPECTIVA

Una vez obtenidos los resultados y limitaciones del presente estudio, se proponen a continuación otras líneas o ideas en el campo de investigación del tema de estudio para proseguir dicha investigación en un futuro:

- Realizar un seguimiento del alumnado para comprobar si determinados aspectos o percepciones cambian, a medida que van ingresando en la titulación nuevos estudiantes y egresando otros, además de que con el paso de los cursos académicos, se iría alejando ese contexto de arranque del EEES, hacia una época de mayor estabilidad.
- Profundizar en el estudio utilizando la percepción del alumnado en las diferentes materias, ya que su estudio podría explicar alguna de las hipótesis planteadas a partir de los resultados obtenidos, de las cuales no hemos encontrado una fundamentación teórica totalmente contrastada.
- Analizar las estrategias de afrontamiento que utiliza el alumnado para mitigar el estrés y en qué medida lo hace, para poder así potenciarlas en caso de ser necesario en aquellos que no las utilicen.
- Ampliar la muestra a estudiantes de otras titulaciones para comprobar si existe un determinado perfil característico en las diferentes titulaciones con respecto a las variables de estudio.





## CAPÍTULO 14: RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo del presente estudio es analizar la evolución del estrés académico y el engagement, así como su relación con las variables sociodemográficas, socioeducativas y el rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra durante la realización de la titulación de grado desde una perspectiva de sexo.

La población objeto de estudio es el alumnado universitario de la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, matriculado entre los cursos 2009-2010 y 2014-2015. La muestra final, está formada por 264 estudiantes lo que supone una tasa de respuesta del 66,33%.

El método de investigación utilizado ha sido el método descriptivo e inferencial de tipo observacional y longitudinal. La técnica utilizada para la obtención de los datos de esta investigación ha sido el cuestionario, distribuido entre el alumnado en formato papel. Como instrumentos de medida se han utilizado la Subescala de Estresores académicos (E-CEA) para medir los estresores académicos y la Subescala de respuesta al estrés (R-CEA) para medir los síntomas de estrés. Para evaluar el engagement, se empleó el cuestionario Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S). El rendimiento se ha calculado con la Tasa de rendimiento, Tasa de éxito, Tasa de intento y Nota media.

Se ha realizado un análisis descriptivo de los datos empleando tablas de frecuencias y porcentajes para variables categóricas y la media, mediana y desviación estándar para variables cuantitativas. El análisis inferencial entre variables se llevó a cabo mediante el Test de Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste al modelo de la curva normal de Gauss, el Test Chi-cuadrado para el cruce entre dos variables categóricas, el Test de diferencia entre dos medias de grupos distintos (T de Student), el Test de diferencia de medias en medidas repetidas (Anova MR) y la estimación del tamaño del efecto (asociación entre variables) mediante  $d$  de Cohen  $R^2$  y los Coeficientes de correlación de Spearman.

Las conclusiones en base a los resultados obtenidos:

- Los estresores Deficiencia metodológica del profesorado, Intervenciones en público y Exámenes, son los factores con mayores puntuaciones medias, y la percepción de los estresores académicos disminuye durante el desarrollo de la titulación.
- Los niveles de malestar psicológico percibidos por el alumnado de Fisioterapia de Pontevedra son, en general, bajos, aumentando durante los primeros cursos, para disminuir su presencia hacia la finalización de la titulación.
- No hay una clara dependencia significativa entre las variables sociodemográficas o socioeducativas y los indicadores de estrés, las respuestas de estrés, el engagement y el rendimiento académico.
- Los niveles de engagement permanecen prácticamente inalterados durante la titulación, a excepción del último período en el que aumenta la dedicación, considerada la principal dimensión generadora de engagement.
- Los estudiantes de Fisioterapia presentan un aumento del rendimiento académico, considerado alto, debido a que la nota media es de notable y las tasas próximas a 100.
- Existen diferencias de sexo para todas las variables estudiadas, siendo las alumnas las que presentan mayor percepción y síntomas de estrés, mayor engagement y una tendencia a alcanzar mayor rendimiento académico.
- El engagement modera la percepción y los síntomas de estrés.
- Los estresores, los síntomas de estrés y el engagement presentan una relación discreta con el rendimiento académico.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). Libro Blanco. Título de Grado de Fisioterapia. Recuperado a partir de: [http://www.aneca.es/var/media/150428/libroblanco\\_jun05\\_fisioterapia.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150428/libroblanco_jun05_fisioterapia.pdf)
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. &, Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2),1-12.
- Álvarez, R. (2011). La perspectiva (legal) de género en educación. *BROCAR*, (35), 167-78.
- Área de Apoyo a la Docencia y Calidad, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo. (2014). Política y Objetivos de Calidad de la Facultad de Fisioterapia. Recuperado a partir de: <http://fisioterapia.uvigo.es/images/docs/calidad/manual/anexo4.pdf>.
- Armenta, N., Pacheco, C., & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de ciencias humanas de la Universidad de Baja California. *Rev.Psic.*, 11(1), 153-65.
- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, *En prensa*.
- Arsenio, W.F. & Loira, S. (2014). Coping with negative emotions: conections with adolescent's academic performance and stress. *J. Genet.Phychol.*, 175(1-2), 76-90.
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143–64.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27(6), 12-25.



- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–29.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270–89.
- Bedoya, S.A., Perea, M. & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista de Estomatología Herediana* 16 (1), 15-20.
- Belhumeur, S., Barrientos, A. & Retana-Salazar, A.P. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society, & Education*, 8(1),13-22.
- Benavente, S.B., Quispe, G. & Callata, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería. *Enfermería Global*, (19), 1-15.
- Benevides-Pereira, A. M., Fraiz de Camargo, D. & Porto-Martíns, P. C. (2009). Utrecht work engagement scale, manual en español.
- Bresó, E., Llorens, S., & Martínez, I. (2005) Bienestar psicológico en estudiantes de la Universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Bresó, E., Llorens, S., & Salanova, M. (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Bresó, E., & Salanova, M. (2005). Satisfacción y compromiso académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*, 1–7.
- Brito-Jiménez, I. & Palacio-Sañudo, J. (2016). Calidad de vida, desempeño académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Santa Marta-Colombia. *Duazary* 13 (2), 133 – 41.



- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Buceta, J., & Bueno, A. (1995). *Psicología y Salud: control del estrés y trastornos asociados*. Madrid: Dykinson.
- Burgos, R. (1998). *Metodología de Investigación y escritura científica en clínica*. (3<sup>a</sup> ed.). Granada: Escuela andaluza de Salud Pública, Monografías nº24.
- Caballero, C. C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11–27.
- Caballero, C. C., Hederich, C., & Palacio, J. E. (2010). El burnot academico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131–146.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2008). Respuesta de estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida. Oviedo: V Congreso internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro.
- Cabanach, R. G., González, P., & Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula abierta*, 37(2), 3–10.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como protector del estrés en estudiantes universitarios. *Eur. J. Educ. Psychol.*, 3(1), 75–87.
- Cabanach, R.G., Fariña, F., Freire, C., González, P. & Ferradás M.M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6-1, 19-32.
- Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A., González, L. & Souto, S. (2016). Efectos diferenciales de la atención y la claridad emocional sobre la percepción de estresores académicos y las respuestas de estrés de estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, (38), 271-79.
- Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. Universidad de Málaga, Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la facultad de medicina*, 62(1).
- Chico, L. E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Rev. Psicothema*, 14(3), 544–50.
- Cokley, K. & Moore, P. (2007). American College Students Disengagement on the Academic Achievement of African Moderating and Mediating Effects of Gender and Psychological. *Journal of Black Psychology*, (33), 169-79.
- Conferencia Nacional de Directores de Escuelas Universitarias de Fisioterapia. (2003). Acta de 6 de junio de 2003 de la Conferencia de Directores de Escuelas Universitarias de Fisioterapia. Documento policopiado, Barcelona.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2011). Resolución de 15 de septiembre de 2011, de la Secretaría General Técnica de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, por la que se dispone la publicación del protocolo de colaboración suscrito entre la Consellería y las Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo para la valoración de los expedientes académicos. DOG 30 de setiembre.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de investigación educativa*, 19(1), 127–51.
- Costarelli, V. & Patsay, A. (2012). Academic examination stress increases disordered eating symptomatology in female university students. *Eat Weight Disord*, 17(3), 164-69.
- Crespo, E. & Martínez, M. (2008). Convergencia Europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31), 4-16.
- Cruz, C., & Vargas, L. (2001). *Estrés; entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J.M., Mariano, M., Solinas, G. & Faddas, S. (2014). Competencia para estudiar y aprender en contextos estresantes: fundamentos de la utilidad e-Afrontamiento del estrés académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-46.

Declaración Ministerial. (1998). Declaración de la Sorbona. París. Recuperado a partir de:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/1\\_Declaracixn\\_de\\_Bolonia.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/1_Declaracixn_de_Bolonia.pdf).

Declaración Ministerial. (1999). Declaración de Bolonia. Bolonia. Recuperado a partir de:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2\\_Declaracixn\\_de\\_Bolonia.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2_Declaracixn_de_Bolonia.pdf).

Declaración Ministerial. (2001). Declaración de Praga. Recuperado a partir de:  
[http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/3\\_Comunicado\\_de\\_Praga.pdf](http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/3_Comunicado_de_Praga.pdf).

Declaración Ministerial. (2003). Comunicado de Berlín. Recuperado a partir de:  
[http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas\\_documentos/doc\\_basica/c\\_omunicado%20de%20Berlin%202003.pdf](http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas_documentos/doc_basica/c_omunicado%20de%20Berlin%202003.pdf).

Declaración Ministerial. (2005). Comunicado de Bergen. Recuperado a partir de:  
[http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6\\_Co\\_municado\\_de\\_Bergen.pdf](http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6_Co_municado_de_Bergen.pdf).

Declaración Ministerial. (2007). Comunicado de Londres. Recuperado a partir de:  
[http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Co\\_mu\\_nicado\\_de\\_londres\\_2007.pdf](http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Co_mu_nicado_de_londres_2007.pdf).

Declaración Ministerial. (2009). Comunicado de Louvania. Recuperado a partir de:  
[http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Co\\_mu\\_nicado\\_Louvania\\_Ministerio\\_es.pdf](http://www.crue.org/export/sites/crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Co_mu_nicado_Louvania_Ministerio_es.pdf).

Declaración Ministerial. (2010). Conferencia Budapest/Viena. Recuperado a partir de:  
[http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI\\_Declaration\\_2010BolognaAnniversaryConference.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_Declaration_2010BolognaAnniversaryConference.pdf)

Declaración Ministerial. (2012). Comunicado de Bucarest. Recuperado a partir de:  
<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Declaración Ministerial (2015). Comunicado de Yereván. Recuperado a partir de:  
<http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

Dezar, G.V.A. (2015). *Ingreso y permanencia en estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Estudio de la cohorte 2011*. Universidad Nacional del Litoral.

Enríquez, H.A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. Universidad de Málaga, Facultad de Psicología.

Escobar, M., Trianes, M.V., Fernández-Baena, F.J. & Miranda, J. (2009). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-79.

Extremera, N., Rey, L. & Durán, M.A. (2005). *Burnout y engagement: análisis diferencial del potencial predictivo de los recursos individuales entre estudiantes y profesores. Psicología de las organizaciones, del trabajo y de los recursos humanos y de la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Extremera, N., & Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239–56.

Feldman, G. C. & Hayes, A. M. (2005). Preparing for problems: A measure of mental anticipatory processes. *Journal of Research in Personality*, (39), 487- 516.

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

Fernández L., González, A. & Trianes, M.V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-30.



- Fernández S. & Del Rosario M. (2000). Calidad y equidad educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), 193-200
- Ferrer, A., Cabrera, J., Ferrer, R. & Martínez, M. (2002) *Calidad de vida y Estado de salud de los estudiantes universitarios*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Santillana.
- Freudenberguer, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, (30), 159–65.
- Gaeta, M.L. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63.
- Garcés de los Fayos, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33–40.
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico en estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Universidad de Málaga, Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.
- García, A., & Blanco, P. (2007). De la Sorbona a Londres: el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. *Pecunia*, 5, 107–144.
- García-Ros, R., Pérez-González, R., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-54.
- Gil-Montes, P. R. (2001). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México*, 44.



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

- González, F. A. (1996). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 13(9), 209-21.
- González, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 43-59.
- González, M.C. & Artuch, R. (2014). Perfiles de Resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y Demográficas. . *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 612-48.
- González Doniz, M. L. (2008). *Estudio de metas académicas y estrés en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. Departamento de psicología evolutiva e da educación, Universidad de A Coruña.
- González López, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 43-59.
- González, M. T., & Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de Psicología*, 23(2), 253–57.
- Grau, R., Agut, S., Martínez, I. M. & Salanova, M. (2000). Gender differences on burnout/engagement among Spanish students. Estocolmo, Suecia. XXVII International Congress of Psychology.
- Gutiérrez Nieto, M., Rodríguez Fuentes, G., Hermida Paredes, M. A., & Pérez Alonso, A. (2002). Informe final titulación: Diplomatura en Fisioterapia E.U. Fisioterapia de Pontevedra. Universidad de Vigo. Documento policopiado. Pontevedra.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is know, what needs to be known? *RAR*, (57), 4347–466.
- Holmes, T. S., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, (11), 213–18.





- Jefatura del Estado. (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma Universitaria. BOE núm. 209. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Jefatura del Estado. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Jefatura del Estado. (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Johnson, E.L. (2001). *Protective factor and levels of resilience among college student*. University of Alabama.
- Junta de Centro de la E.U. Fisioterapia. (2005). Acta nº 66, de 9 de junio de 2005. Documento policopiado, Pontevedra.
- Junta de Centro. (2009). Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. Grado en Fisioterapia. Recuperado a partir de [http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS\\_DEFINITIVAS/UVIGrado\\_en\\_Fisioterapia.pdf](http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/UVIGrado_en_Fisioterapia.pdf)
- Labrador, F. J. (1995). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de hoy.
- Labrador, C.Z. (2012). *Estrés académico en estudiantes de la facultad de farmacia y bioanálisis*. Universidad de Alcalá, Facultad de Medicina.
- Latiesa B. (1992). La deserción universitaria, desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y Fracasos. *Madrid: Siglo XXI de España*.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León J. M. & Muñoz F. J. (1992). Incidencia de la evaluación académica sobre la salud de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, (45), 429-37.

- Liébana, C., Fernández-Martínez, M.E., Ruiz, A., Muñoz-Villanueva, M.C., Vázquez-Casares, A.M. & Rodríguez-Borrego, M. A. (2010). Malestar psicológico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud y su relación con engagement académico. *Rev. Esc. Enferm.*, 48(4), 715-22.
- López, F., & López, M. J. (2011). Situaciones generadoras de estrés en los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Cienc. enferm.*, 17(2), 45–54.
- López-Francés, I. & Vázquez-Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el Siglo XX. *TESI*, 15(4), 1-289.
- Maldonado, M. D., Hidalgo, M. J., & Otero, M. D. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, (53), 43–57.
- Maldonado, E., Trianes, M.V., Cortés, A., Moreno, E. & Escobar, M. (2009) Salivary cortisol response to a psychosocial sttressor on children diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity disorder: Differences between diagnostic subtypes. *The Spanish Journal of Psychology* 12(2), 707-14.
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del burnout y el engagement. *Anales de Psicología*, 35(3), 399–415.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135– 64.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87–99.
- Martínez, I., & Mázques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios en España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21–30.
- Martínez, J. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y desarrollo*, 2(18), 1–12.



- Martín, M.O., Trujillo, F.D. & Moreno, N. (2013). Estudio y Evaluación del estrés académico en estudiantes de Grado de Ingenierías Industriales en la Universidad de Málaga. *Revista Educativa Hekademos*, 13(VI), 55-63.
- Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M. E., Núñez, A., & Martín, M. J. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género. *AEDE*, 5(1), 1273–94.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (330), 361–84.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2<sup>a</sup> ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–22.
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2008). Orden CIN/2135/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Fisioterapeuta. BOE núm. 174. Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/07/19/pdfs/A31684-31687.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). Resolución de 14 de febrero de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 8 de febrero de 2008, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Fisioterapeuta. BOE núm.50. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/02/27/pdfs/A11607-11608.pdf>



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

- Misra, R. y McKean, M. (2000). College students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, (16), 41-51.
- Montero, E. & Villalobos, J. (2004) *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Morales, A.L. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Andalucía: Consejería de educación y ciencia.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñoz de Morales, M. & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-12.
- Naciones Unidas. (2008). Objetivos de desarrollo del Milenio, recuperado a través de: [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG\\_Report\\_2008\\_SPANISH.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf)
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171–90.
- Oliván, B., Boira, S., & López del Hoyo, Y. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19–24.
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, G. & Molina, V. (2016). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), XX-XX.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(1), 57–63.



- Parra, M. R. (2011). *Estudio del estrés percibido por alumnos nóveles de Ciencias de la Salud*. Universidad de Málaga, Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.
- Pérez, P. N. & Castejón, C. J. L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, (12),121-31.
- Pérez-Cárceles, M.C., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J.C., Palazón-Pérez de los Cobos, A. & Gómez-García, J. (2014). El género como variable moderadora de los resultados académicos en la enseñanza universitaria. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(3), 55-64.
- Pita, M., & Corengia, A. (2005). Rendimiento Académico en la Universidad. Trabajo presentado en V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur, Mar del Plata (Argentina).
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2/3), 159–72.
- Pozos-Radillo, B.E., Preciado-Serrano, M.L., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco M.A. & Delgado-García, D.D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, (20), 47-52.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D, Dweck, C.S. & Gross, J.J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories. *Emotion*. 14(2), 227-34.
- Romero, M. (2009). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud*. Departamento de psicología evolutiva e da educación, Universidad de A Coruña.

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez J.C., González-Pienda, J., Solano, P & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-27.
- Rossi, R. (2001) "Para superar el estrés". Barcelona: Editorial Cecchi.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnot. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 59–67.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–80.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Axiety, Stress & Coping*, (23), 53-70.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-99.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-70.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Selye, H. (1946). The General Adaptation Syndrome and the Disease of adaptation. *Journal Clinical Endocrinol*, (6), 117–230.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Silvana, S. (2008). El Síndrome del Burn Out: Un Proceso de Estrés Laboral Crónico. *Hologramática*, VI(8), 121–23.
- Solano, O., Gómez, D., Cárdenas A., Bartolo, F., Martinez, B., Bolaños, O.,... Orlando & Mendoza, J., (2014). Estudio del estrés académico en estudiantes universitarios de la

facultad de ciencias matemáticas utilizando métodos multivariantes. *PESQUIMAT*, XVII(1), 7-16.

Soto, M. (2011). *Influencia de las variables sociodemográficas-educativas sobre el estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes de grado de fisioterapia*. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Salud.

Soto-González, M., Da Cuña-Carrera, I., Lantarón-Caeiro, E.M. & Labajos-Manzanares, M.T. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *FEM*, 18(6), 397-404.

Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tejedor, F.J. (2003) Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*. (224), 5-32.

Tejedor, T, F. & Garcia-V. A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación*, (342), 443-73.

Tomás-Miquel, J.-V., Expósito-Langa, M. & Sempere-Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-92.

Torres, J. (2007). *Aspectos psicológicos en cuidadores formales de ancianos: carga y afrontamiento del estrés*. Universidad de Huelva.

Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.

Universidades. (1996). Resolución de 5 de septiembre de 1996, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la obtención del títulos de Diplomado/a en Fisioterapia de la Escuela Universitaria de Fisioterapia de Pontevedra. BOE núm 234. Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/1996/09/27/pdfs/A28930-28978.pdf>

Universidades. (2000). Resolución de 27 de julio de 2000, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios de la Universidad de Vigo, conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios. BOE núm 201.



Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2000/08/22/pdfs/A29864-30076.pdf>

Universidades. (2010). Resolución de 10 de octubre de 2010, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios de la Universidad de Vigo, conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios. BOE núm 201. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/11/01/pdfs/BOE-A-2010-16728.pdf>

Vázquez, I. & Martínez, M.R. (2009). Igualdad de género. Comunicación Presente y futuro en la Universidad de Sevilla.

Vizoso, C.M. & Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, (46), 90-97.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, (18), 69-95.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43.



## ANEXOS

## ANEXO I

## SUBESCALA DE ESTRESORES ACADÉMICOS (E-CEA)

A continuación va a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos **inquietud o estrés**. Indique en qué medida le ponen nervioso o le inquietan a usted.

**ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETO...**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Cuando me preguntan en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si tengo que hablar en voz alta en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al salir a la pizarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al hablar de los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando tengo exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mientras preparo los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando se acercan las fechas de los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si tengo que exponer en público una opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (son incongruentes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos han enseñado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ME PREOCUPA...**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que las clases a las que asisto son poco prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ME PONGO NERVIOSO O ME INQUIETO...**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el escaso tiempo que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tesis doctoral: ESTUDIO PROSPECTIVO DE LAS VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN LOS INDICADORES DE CALIDAD ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la excesiva carga de trabajo que debo atender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque desconozco si me progreso académico es adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no sé cómo hacer bien las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no sé qué hacer para que se me reconozca mi esfuerzo y mi trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
sobre la metodología de enseñanza de las materias					
Porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas son muy escasas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la excesiva competitividad existente en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la falta de apoyo de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la falta de apoyo de los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la ausencia de un buen ambiente en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la existencia de favoritismos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO II

SUBESCALA DE RESPUESTAS DE ESTRÉS (R-CEA)

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

Indique en qué medida cada una de estas frases describe su situación actual.

**EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS...**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Me cuesta quedarme dormido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duermo inquieto/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me canso con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He tenido palpitaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al finalizar la jornada escolar, me siento físicamente agotado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me levanto con la sensación de no haber descansado suficientemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noto que tengo menos energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo sueños que me producen inquietud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me muevo demasiado sin necesidad aparente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reacciono con hostilidad ante cualquier ataque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Estoy irritable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy agitado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me irrita cualquier contrariedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me enfado con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido menos útil y capaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me noto muy acelerado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ANEXO III

UTRECH WORK ENGAGEMENT SCALE FOR STUDENTS O ESCALA DE BIENESTAR EN EL CONTEXTO ACADÉMICO (UWES-S)

Las siguientes preguntas se refieren a los **sentimientos de las personas en el trabajo/estudios**. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma; en caso afirmativo indique con qué frecuencia teniendo en cuenta la escala de respuesta (0-6).

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Soy "mentalmente resistente" a la hora de afrontar mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que mi carrera tiene significado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis estudios me inspiran cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy entusiasmado con mi carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy orgulloso de hacer esta carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi carrera es retadora para mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO IV

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para la realización del trabajo de investigación sobre el estrés y el engagement del alumnado de fisioterapia, realizado por Yoana González González y tutorizado por la Dra. M<sup>a</sup> Teresa Labajos, el Dr. Manuel Gutiérrez, y la Dra. Eva M<sup>a</sup> Lantarón, es necesario cruzar los datos obtenidos en este cuestionario con el expediente académico.

Sus datos serían tratados de forma anónima y simplemente se relacionaría sus respuestas de hábitos de estudio con su expediente académico, sin almacenar en ninguna base de datos su nombre, DNI o ningún otro dato que le identifique.

Si usted accede, debe firmar el siguiente consentimiento:

Yo.....con DNI..... Autorizo  
que se crucen los datos del cuestionario con mi expediente académico

Firmado

Pontevedra, a.....de.....del 20..... .