



Artículo Original / Original Article

Estudio piloto sobre los estresores académicos: el engagement como factor protector

Pilot study on academic stressors: engagement as a protective factor

Yoana González González, Alejandra Alonso Calvete, Iria Da Cuña Carrera

Contacto: yoana@uvigo.es; alejalonso@uvigo.es; iriadc@uvigo.es

Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira s/n 36005, Pontevedra,
España.

Cronograma editorial: *Artículo recibido 01/11/2021 Aceptado: 15/12/2021 Publicado: 01/01/2022*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

González-González, Y.; Alonso-Calvete, A.; Da Cuña-Carrera, I. (2022). Estudio piloto sobre los estresores académicos: el engagement como factor protector. *EDUCA International Journal*, 2 (1), 386-404.

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: No procede.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.

Resumen

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, el 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 académico. Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo longitudinal en una muestra conformada por 264 estudiantes (41,8% mujeres; 58,2% hombres), un 66,3% de los 398 estudiantes matriculados en la titulación de Grado en Fisioterapia. Se ha utilizado el



Utretch Work Engagement Scale for Students y el Cuestionario de estrés académico (CEA), mediante la Subescala de estresores (E-CEA) para la medición del engagement y de los estresores académicos. 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. Se concluye que no se puede confirmar una clara influencia del engagement como moderador de la percepción de estresores académicos, aunque existe una leve asociación, de mayor importancia en las estudiantes, que en sus compañeros. 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.

Palabras clave

Educación superior; Estudiantes universitarios; Estrés académico; Engagement académico.

Abstract

There is evidence that individual differences in the processing and ability to regulate emotions predict the success and adaptation of the person to their environment in different areas of their life, such as education. As some studies affirm, engagement could be a personal resource that would facilitate a greater perception of self-efficacy and a better coping with the multiple conflicts and negative reactions that arise in the academic environment. A longitudinal descriptive study was carried out in a sample made up of 264 students (41.8% women; 58.2% men), 66.3% of the 398 students enrolled in the Bachelor's degree in Physiotherapy. The Utretch Work Engagement Scale for Students and the Academic Stress Questionnaire (CEA) have been used, using the Stressor Subscale (E-CEA) to measure engagement and academic stressors. In general, low intensity correlation coefficients have been found, so many of them do not become statistically significant, although those that are, all are negative, that is, the inverse sense of association indicates that how much The lower the scores on the engagement dimensions, the higher the scores for stressors and stress symptoms. It is concluded that a clear influence of engagement as a moderator of the perception of academic stressors cannot be confirmed, although there is a slight association, of greater importance in the students, than in their peers. Vigor is shown as the dimension of engagement that could have the greatest moderating effect on those academic stressors that generate the most concern in physiotherapy students. Although dedication and absorption also moderate certain stressful contexts.

Keywords

Higher education; University students; Academic stress; Academic engagement.



Introducción

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, 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 y 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 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 influye a la hora de gestionar el estrés educativo para superar con éxito las exigencias que se les demanda al realizar sus estudios de grado en Fisioterapia.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es indagar si el engagement actúa como factor protector en la percepción de los estresores académicos.

Material y método

Tipo de estudio: Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo longitudinal.

Participantes: La muestra definitiva del estudio está conformada por 264 estudiantes (41,8% mujeres; 58,2% hombres), un 66,3% de los 398 estudiantes matriculados en la titulación de Grado en Fisioterapia de la Universidade de Vigo (España), única titulación de ciencias de la salud de esta universidad.

La edad media de inicio en 1º de las mujeres y hombres es 21, 1 y 20,9 años, y de finalización en 4º curso de 22,9 y 23,9 años respectivamente.

Se incluyeron estudiantes matriculados en la Facultad de Fisioterapia de la Universidade de Vigo, que quisieron participar de forma voluntaria y firmaron el consentimiento informado. Se excluyeron aquellos participantes que no contestaron por lo



menos a dos cuestionarios en cursos consecutivos.

Instrumentos: Para el estudio del engagement se utilizó el Utrecht Work Engagement Scale for Students o escala del bienestar en el contexto académico (UWES-S).

Las variables medidas para el estudio de los Estresores académicos se tomaron a través del Cuestionario de estrés académico (CEA), mediante la Subescala de estresores (E-CEA).

La contestación a cada uno de los ítems se realiza sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

Según los instrumentos de medida utilizados, existen 3 dimensiones del engagement como son la dedicación, el vigor y la absorción y 9 estresores: Intervenciones en público (IP), Exámenes (E), Sobrecarga del estudiante (SE), Imposibilidad de participar en las decisiones académicas (IP), Baja autoestima académica (BAA), Malas relaciones sociales en el contexto académico (MRS), Deficiencia metodológica del Profesorado (DMP), Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio (CVC), Falta de control sobre el rendimiento (FCR).

Procedimiento: El protocolo de estudio se realizó en una fase inicial, en la que se informó acerca del propósito del estudio y de la pertinencia de responder con sinceridad a las problemáticas planteadas, para obtener la máxima fiabilidad. Además, se especificó la confidencialidad y el anonimato del participante, así como su carácter voluntario.

Análisis estadístico: Se empleó la aplicación informática SPSS-22. 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 empleado 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).

Resultados

Los coeficientes de Spearman para estas correlaciones, se resumen en la tabla 1. 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 1. 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 ($p < .01$).

Discusión

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. 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.

Conclusiones

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.

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.



Referencias bibliográficas

- 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.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27(6), 12-25.
- 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 (tesis doctoral)*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Crespo, E. y Martínez, M. (2008). Convergencia Europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31), 4-16.
- Enríquez, H.A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. Universidad de Málaga, Facultad de Psicología.
- Labrador, F. J. (1995). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de hoy.
- 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.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(1), 57–63.
- 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.
- Soto. (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.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea