

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación e innovación
en la Enseñanza Superior.
Nuevos contextos, nuevas
ideas**

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

38. Valoración del estrés percibido y de las necesidades y demandas de intervención psicoeducativa para su manejo eficaz en estudiantes universitarios

Santos-Ruiz, Ana¹; Fernández-Pascual, María Dolores²; Reig-Ferrer, Abilio³; Riquelme-Ros, Laura⁴; Montero-López, Eva⁵; Peralta-Ramírez, María Isabel⁶

¹Universidad de Alicante, anasantos@ua.es; ²Universidad de Alicante, mariadolores.fernandez@ua.es; ³Universidad de Alicante, areig@ua.es; ⁴Universidad de Alicante, rr47@alu.ua.es; ⁵Universidad de Jaén, emontero@ujaen.es; ⁶Universidad de Granada, mperalta@ugr.es

RESUMEN

El inicio de la etapa universitaria puede ser una experiencia tanto gratificante como estresante. Las demandas académicas pueden conllevar diferentes estresores y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes pueden resultar insuficientes. Los objetivos del presente estudio fueron: 1) analizar los niveles de estrés de los estudiantes en un seguimiento desde el período libre de exámenes (PLE) al período de exámenes (PE), 2) evaluar su relación con el rendimiento académico, así como 3) detectar necesidades formativas en manejo del estrés. Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo de carácter cuantitativo, mediante un formulario online incluyendo la Escala de Estrés Percibido, el Inventario de Vulnerabilidad al Estrés y la Escala de Estrés Académico, además de cuestiones relacionadas con la formación en estrategias de afrontamiento al estrés. Participaron 121 estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social. Los resultados mostraron como estresores académicos más frecuentes las intervenciones en público y las deficiencias metodológicas del profesorado. Se encontró también un incremento significativo de los niveles de estrés percibido en el PE ($p=0,018$), sin mostrarse asociación con el rendimiento académico. Por último, los estudiantes atribuyeron gran importancia a la formación en técnicas de gestión del estrés, valorando sus recursos al respecto como insuficientes. Estos hallazgos parecen indicar la necesidad de desarrollar acciones dentro del programa formativo universitario en estrategias de gestión eficaz del estrés.

PALABRAS CLAVE: detección de necesidades académicas, estrés percibido, estudiantes de trabajo social, gestión del estrés.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio de la etapa universitaria puede ser una experiencia tanto gratificante como estresante. El estudiante se enfrenta a circunstancias novedosas y desafiantes propias de este momento vital, sin embargo, también suponen una sobrecarga mental y de trabajo para hacer frente a las demandas del programa formativo. Estas demandas pueden conllevar diferentes estresores académicos, como la carga económica, la interacción con el profesorado, la adaptación al entorno universitario, la gestión del tiempo, y los objetivos personales fijados (Cabanach, Souto-Gestal, & Franco, 2016).

Debido a ello, aumentar el conocimiento sobre los niveles de estrés experimentados por los estudiantes universitarios de primer curso y los estresores académicos que generan mayor malestar, así como analizar la relación del estrés con el rendimiento académico, puede contribuir adecuadamente al desarrollo de estrategias docentes orientadas a la mejora de la gestión del estrés en estudiantes universitarios.

La investigación sobre el estrés en estudiantes de trabajo social es escasa. Tradicionalmente, los estudios se han centrado en los efectos del estrés y la aplicación de estrategias para su afrontamiento a los que están sometidos los trabajadores sociales en su práctica profesional cuando trabajan con grupos específicos de usuarios que han sufrido trauma o se encuentran en crisis (Lee, Gottfried, & Bride, 2018). La literatura científica en estudiantes del Grado en Trabajo Social ha mostrado que éstos presentan niveles moderados de malestar psicológico, el cual se relaciona mayormente con estrategias de afrontamiento al estrés de evitación. Además, los niveles de ansiedad y depresión son experimentados en mayor medida por estudiantes de cursos inferiores que en cursos superiores (Vungkhanching, Tonsing, & Tonsing, 2016), lo que justifica dedicar una mayor atención a los estudiantes de primer curso. Por otro lado, con respecto a los estresores académicos, se ha encontrado que los factores más estresantes son los recursos económicos, las relaciones personales, las transiciones en las etapas vitales, la gestión del tiempo y el contexto académico (Brown, Foster, Juma, Perkins, & Williams, 2005; Ting, Morris, McFeaters, & Eustice, 2006), sin embargo, no se ha relacionado ningún estudio hasta el momento que analice los estresores específicos del contexto académico que más frecuentemente se dan en esta población universitaria.

Por otro lado, los altos niveles de estrés se han relacionado con un bajo rendimiento académico en algunos estudios (Struthers, Perry, & Menec, 2000; Talib & Zia-ur-Rehman, 2012), indicando un claro efecto del estrés en los resultados de aprendizaje, sin embargo, otros estudios han mostrado resultados contrarios a esta relación (Fakunmoju, Donahue, McCoy, & Mengel, 2016), lo que muestra resultados inconsistentes. A pesar de los hallazgos sobre los niveles de estrés a los que están sometidos los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico, no se ha profundizado en la detección de necesidades y demandas del alumnado para recibir formación en estrategias de afrontamiento al estrés, que le ayuden en su labor profesional cuando deban proveer sus servicios de apoyo en el ámbito comunitario.

En base a los estudios empíricos, se plantearon los siguientes objetivos en el presente estudio: 1) describir y analizar los niveles de estrés psicológico de los estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social en dos momentos temporales (periodo libre de exámenes [PLE] frente a periodo de exámenes [PE]); 2) comparar los niveles de estrés con los resultados de aprendizaje; y 3) detectar las necesidades y demandas de actuación docentes para la aplicación de estrategias de intervención adecuadas y eficientes en la gestión del estrés en estos estudiantes.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo y relacional de carácter cuantitativo. Se utilizaron medidas psicológicas de autoinforme en estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social en dos momentos temporales (periodo libre de exámenes [PLE] frente a periodo de exámenes [PE]).

El estudio se llevó a cabo con 121 estudiantes matriculados en la asignatura Fundamentos de Psicología para el Trabajo Social, del Grado en Trabajo Social y que respondieron al formulario on-line al inicio de curso. Diferenciando según género, 109 eran mujeres y 12 eran varones, con un rango de edad de 18-53 años ($\bar{X}=20,20$; $DT=4,88$). En el segundo periodo de evaluación 63 estudiantes respondieron al formulario, por lo que los resultados de comparación de los niveles de estrés entre los dos momentos temporales se obtuvieron de esta muestra.

2.2. Instrumentos

Se creó un formulario on-line mediante la herramienta *E-encuestas*. En él se recogieron los principales datos sociodemográficos, se incluyeron los instrumentos psicológicos de autoinforme, así como una serie de preguntas elaboradas *ad hoc* que recogían cuestiones relativas al nivel de importancia otorgado a la formación en estrategias de manejo del estrés en el trabajador/a social, la percepción de disponer de recursos suficientes para su manejo, y la necesidad de aprender a usar técnicas de control del estrés, como la relajación (opciones de respuesta: desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo). El enlace web al formulario se ubicó en una sección de la plataforma educativa Moodle de la asignatura.

Los instrumentos de autoinforme utilizados fueron:

Escala de Estrés Percibido (EEP; Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983): Se utilizó la versión española de Remor & Carrobes (2001). Es un instrumento de autoinforme que evalúa el nivel de estrés percibido y el grado en que las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada, aspectos que han sido repetidamente confirmados como componentes centrales del estrés. Consta de 14 ítems con 5 opciones de respuesta, la mayor puntuación corresponde al mayor estrés percibido. La versión española de la EEP (14-ítems) demostró una adecuada fiabilidad (consistencia interna 0,81 y test-retest 0,73), validez concurrente, y sensibilidad (Remor, 2006).

Inventario de Vulnerabilidad al Estrés (IVE; Beech, Burns, & Scheefield, 1986) en versión española validada por Robles-Ortega, Peralta-Ramírez y Navarrete-Navarrete (2006): Este inventario está compuesto por 22 ítems con dos alternativas de respuesta (sí=1; no=0), y evalúa cuál es la predisposición del individuo a verse influenciado por los síntomas de estrés. En cuanto a la fiabilidad, se ha encontrado un alfa de Cronbach de 0,87. Respecto a la validez convergente, los resultados muestran una correlación estadísticamente positiva ($p < 0,01$) con otros instrumentos de evaluación: Inventario STAI-R de Ansiedad-Rasgo, Inventario de Depresión de Beck, y Escala de Síntomas Somáticos.

Escala de Estresores Académicos (EEA; Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016): Esta escala está compuesta por 54 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=nunca; 2=alguna vez; 3=bastantes veces; 4=casi siempre; 5=siempre). Este instrumento pretende valorar el grado en el que el estudiante percibe situaciones o circunstancias del contexto académico que le pueden presionar de algún modo, en términos de peligro o amenaza. Consta de 8 factores valorados como estresantes académicos: deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos, y dificultades de participación. En cuanto a la fiabilidad, se ha encontrado un alfa de Cronbach de 0,96 para la escala global, y entre 0,81 y 0,94 para todos los factores que la integran (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016).

Además, se registró el rendimiento académico mediante la obtención de la calificación del examen final, así como de la calificación global de la asignatura (calificación de la evaluación continua y examen final).

2.3. Procedimiento

Al inicio del curso académico, durante una de las sesiones prácticas, el alumnado fue informado sobre los objetivos de la presente investigación en docencia universitaria. Se les solicitó que cumplimentaran un formulario desde sus dispositivos móviles, con el objetivo de valorar el grado de bienestar personal de los estudiantes universitarios de primer curso, así como sus percepciones acerca de las

competencias a adquirir en la asignatura de la disciplina Psicología. Los estudiantes utilizaron un código el cual los identificó para la siguiente evaluación que se realizó durante el período de exámenes. Se les informó que se les enviaría un nuevo formulario una vez se encontraran en el período oficial de evaluación.

Posteriormente, durante el mes de enero se envió un formulario online que incluía además de los datos sociodemográficos, las escalas relativas a estrés percibido (EEP) y vulnerabilidad al estrés (IVE).

Por último, una vez finalizado el período de evaluación académica, se registraron los datos correspondientes a la calificación de la prueba teórica, consistente en un examen tipo test de respuestas verdadero-falso sobre los contenidos de la asignatura, así como se recogió la calificación final de la asignatura.

Todos los datos recogidos se analizaron con el paquete IBM SPSS Statistics, versión 25 (IBM, EE.UU.) para Windows. Se llevaron a cabo estadísticos descriptivos, diferenciales (dos momentos: PLE y PE) y relacionales.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en docencia universitaria, divididos en tres apartados según los objetivos propuestos:

3.1. Estrés psicológico en estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social

Los datos sociodemográficos y de estrés psicológico se muestran en la Tabla 1. Los resultados mostraron que los estresores académicos específicos más frecuentes eran las intervenciones en público y las deficiencias metodológicas del profesorado, por otro lado, el clima social negativo fue el menos frecuente.

Con respecto a las diferencias por género, solo se encontraron diferencias en el estresor académico de intervenciones en público ($p=0,014$), donde para las mujeres ($\bar{X}=3,49$; $DT=1,25$) era más frecuente que para los varones ($\bar{X}=2,58$; $DT=1,20$).

Tabla 1. Análisis descriptivo de la muestra y valores medios en estrés académico, vulnerabilidad al estrés y estrés percibido (N=121)

Características de la muestra	\bar{X}	DT
1. Sociodemográficas		
Edad	20,20	4,88
Sexo (n, %)		
Mujer	107	88,4
Varón	14	11,6
Estado civil (n, %)		
Soltero/a	119	98,3
Casado/a	2	1,7
Nacionalidad (n, %)		
Española	110	90,9
Extranjera (dominio del castellano)	11	9,1

Características de la muestra	\bar{X}	DT
2. Estrés Académico (EEA)		
Deficiencias metodológicas del profesorado	3,24	0,95
Sobrecarga del estudiante	2,64	0,93
Creencias sobre el rendimiento académico	2,64	0,93
Intervenciones en público	3,39	1,27
Clima social negativo	1,87	0,78
Exámenes	2,99	0,92
Carencia de valor de los contenidos	2,53	0,94
Dificultades de participación	2,21	1,04
3. Inventario de Vulnerabilidad al Estrés (IVE)		
IVE-PLE	8,90	4,68
IVE-PE (n=63)	9,71	6,06
4. Escala Estrés Percibido (EEP)		
EEP-PLE	28,20	8,61

Nota: PE, período de exámenes; PLE, período libre de exámenes.

Con el objetivo de determinar si hubo un aumento de los niveles de estrés en el período de exámenes, se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas, comparando los niveles de estrés percibido (EEP) y de vulnerabilidad al estrés (IVE) en dos momentos temporales: PLE y PE, en los 63 estudiantes que respondieron a la segunda evaluación. Los resultados mostraron que los niveles de estrés percibido aumentaron desde el momento PLE ($\bar{X}=29,59$; $DT=9,45$) al momento PE ($\bar{X}=31,38$; $DT=9,87$), de manera estadísticamente significativa ($p=0,018$). No se encontraron diferencias entre períodos para la vulnerabilidad al estrés.

3.2. Relación entre estrés psicológico y rendimiento académico

Se llevó a cabo el análisis de correlación de Pearson para relacionar los niveles de estrés percibido del período de exámenes con las calificaciones de la prueba de la asignatura ($r=0,008$, $p=0,97$), así como con la calificación global de la misma ($r=-0,07$, $p=0,55$). No se hallaron relaciones significativas entre estas variables.

3.3. Detección de necesidades y demandas de actuación docentes para el manejo del estrés en estudiantes

Para la valoración de las necesidades y demandas sobre la adquisición de estrategias para la gestión del estrés como parte de las competencias del Grado en Trabajo Social, se les plantearon una serie de cuestiones relacionadas. Las respuestas de los estudiantes se agruparon según las alternativas de valor alto (categorías muy de acuerdo, bastante de acuerdo y de acuerdo), valor medio (ni en desacuerdo ni de acuerdo), y de valor bajo (categorías muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo y en desacuerdo). Los porcentajes de respuesta se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Necesidades y demandas para la adquisición de estrategias de manejo del estrés (N=121)

Cuestiones y opciones de respuesta	Valores Altos	Valores Medios	Valores Bajos
1. Es importante una formación en técnicas de relajación como parte de las competencias del trabajador/a social	88,1	8,5	3,4
2. Creo que tengo recursos suficientes para aplicar técnicas de relajación en la práctica profesional con los usuarios/as del servicio.	37,3	16,1	46,6
3. Pienso que para poder emplear técnicas de relajación con los/as usuarios/as del servicio es necesario un automanejo eficaz de la relajación.	89,8	7,6	2,5
4. Personalmente necesito aprender una técnica de relajación	83,9	10,2	5,9

Según muestran los resultados, el 88,1% de los estudiantes consideraba importante la adquisición de estrategias para el manejo del estrés como parte de las competencias del trabajador/a social, manifestando la necesidad personal de tal aprendizaje, así como mostrándose en alto grado de acuerdo con la relevancia del automanejo de la relajación previo a emplear estas técnicas con los posibles usuarios en su futura labor profesional. Sin embargo, sólo el 37% de los participantes afirmaba poseer recursos para la aplicación de técnicas de relajación, como estrategia de manejo del estrés, en su futura práctica profesional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de este estudio fueron describir y analizar los niveles de estrés psicológico de los estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social al inicio de curso académico y durante el período de exámenes, comparar estos niveles de estrés con los resultados de aprendizaje, así como detectar las necesidades y demandas de actuación docentes para la aplicación de estrategias de intervención adecuadas y eficientes en el manejo del estrés en estos estudiantes.

Los resultados mostraron que los estresores académicos específicos de este contexto que son más frecuentemente experimentados por los estudiantes de trabajo social eran las intervenciones en público y las deficiencias metodológicas del profesorado, por otro lado, el clima social negativo fue el menos frecuente. Estos resultados van en la línea de investigación previa (Cabanach, Souto-Gestal, & Franco, 2016), aunque la percepción del clima social negativo como factor de estrés fue considerablemente inferior en el presente estudio. Esto puede deberse a las propias características de la muestra, presentando los estudiantes de trabajo social mayores recursos de apoyo interpersonal (Grant & Kinman, 2012) que pueden contribuir a generar un clima más positivo en el aula. Además, se encontraron diferencias de género en la percepción del estrés relacionado con las intervenciones en público, donde las mujeres presentaron unos niveles superiores que los hombres. La literatura científica muestra, que estos tipos de estresores basados en la amenaza a la evaluación social pueden afectar de manera diferente a hombres y mujeres (Kelly, Tyrka, Anderson, Price, & Carpenter).

Con respecto a los niveles de estrés percibido, éste aumentó significativamente durante el período oficial de evaluación. El estrés percibido fue alto en ambos períodos, presentando puntuaciones por encima del punto de corte establecido en 22 (Remor, 2006), aunque el incremento durante los exámenes oficiales muestra la necesidad de dotar de estrategias de manejo del estrés en los estudiantes universitarios. A pesar de estos resultados, el rendimiento académico no se relacionó con el estrés percibido, tal y como han mostrado otros estudios, que sí encontraron relación entre rendimiento

académico y otras variables psicológicas como la satisfacción con la vida (Fakunmoju, Donahue, McCoy, & Mengel, 2016). Esto podría deberse a que la variable de rendimiento seleccionada no incluyó la calificación media del grado, registrada en otras investigaciones (Talib & Zia-ur-Rehman, 2012).

En relación con las necesidades y demandas de actuación docentes, los estudiantes estuvieron de acuerdo en su mayoría en la importancia de la formación en estrategias para el manejo del estrés como parte de las competencias del trabajador/a social, así como con la relevancia del automanejo de la relajación antes de poder emplear estas técnicas con los usuarios de los servicios en los que desempeñen su labor profesional. Un bajo porcentaje afirmó disponer de los recursos suficientes para aplicar técnicas de control de estrés en su futura práctica como trabajador/a social. El abordaje de estas necesidades se puede realizar desde intervenciones cognitivo-conductuales que han mostrado ser eficaces para reducir el estrés en los estudiantes universitarios, o técnicas de relajación o mindfulness adecuadas también para mejorar los síntomas de malestar emocional (Regehr, Glancy, & Pitts, 2013; Roulston, Montgomery, Campbell, & Davidson, 2018; Yusufov, Nicoloso-Santa Barbara, Grey, Moyer, & Lobel, 2018). Este tipo de acciones deben desarrollarse dentro del programa formativo universitario, dotando a los estudiantes de estrategias para el manejo de situaciones difíciles a las que estarán sometidos como futuros trabajadores sociales.

Los resultados presentados deben ser interpretados teniendo en cuenta las siguientes limitaciones. Por un lado, no se conoce la calificación media global del semestre de los estudiantes, incluyendo las calificaciones de otras asignaturas, por lo que existe la necesidad de un seguimiento más global y que incluya recogida de información más a medio y largo plazo. Además, no todos los participantes respondieron en el segundo período de evaluación, lo que reduce la generalización de los resultados de nuestra muestra. Por último, las diferencias de género encontradas deben ser tenidas en cuenta dentro del contexto del alumnado matriculado en el Grado en Trabajo Social, que presenta una frecuencia mayor del género femenino, lo que impide que la muestra de comparación por grupos según género se encuentre descompensada.

Aun teniendo en cuenta esto, los resultados hacen evidentes las necesidades de los estudiantes en el manejo de los niveles de estrés negativo, y que los estudiantes demandan acciones formativas para ayudarlos a desarrollar habilidades de afrontamiento eficaz del estrés y situaciones adversas, durante la etapa académica, en la que se preparan para ayudar a los demás como futuros proveedores de servicios a la comunidad.

5. REFERENCIAS

- Beech, H. R., Burns, L. E., & Scheefield, B. F. (1986). *Tratamiento del estrés. Un enfoque comportamental*. Madrid: Alambra.
- Brown, T. M., Foster, C., Juma, L., Perkins, T., & Williams, M. N. (2005). Surviving college and moving toward a balanced life: strategies for social work students. *The New Social Worker, 12*, 8–10. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 7*(2), 41-50. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Cohen, S., Kamarak, T., & Mermeistein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2136404>
- Fakunmoju, S., Donahue, G. R., McCoy, S., & Mengel, A. S. (2016). Life satisfaction and perceived meaningfulness of learning experience among first-year traditional graduate social work

- students. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 49-62. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092490>
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605-621. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Anderson, G. M., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2008). Sex differences in emotional and physiological responses to the Trier Social Stress Test. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 39(1), 87-98. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2007.02.003>
- Lee, J. J., Gottfried, R., & Bride, B. E. (2018). Exposure to client trauma, secondary traumatic stress, and the health of clinical social workers: A Mediation Analysis. *Clinical Social Work Journal*, 46(3), 228-235. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10615-017-0638-1>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the perceived stress scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJOP0606120086A/29079>
- Remor, E., & Carrobes, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Robles, H., Peralta, M. I., & Navarrete-Navarrete, N. (2006). Validación de la versión española del Inventario de Vulnerabilidad al Estrés de Beech, Burn y Sheffield [comunicación]. *Avances en Psicología de la Salud*, 62.
- Roulston, A., Montgomery, L., Campbell, A., & Davidson, G. (2018). Exploring the impact of mindfulness on mental wellbeing, stress and resilience of undergraduate social work students. *Social Work Education*, 37(2), 157-172. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1388776>
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40196403>
- Talib, N., & Zia-ur-Rehman, M. (2012). Academic performance and perceived stress among university students. *Educational Research and Reviews*, 7(5), 127-132. doi: 10.5897/ERR10.192
- Ting, L., Morris, K. J., McFeaters, S. J., & Eustice, L. (2006). Multiple roles, stressors, and needs among baccalaureate social work students: An exploratory study. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 12(1), 39-55. Recuperado de <https://doi.org/10.18084/1084-7219.12.1.39>
- Vungkhanching, M., Tonsing, J. C., & Tonsing, K. N. (2016). Psychological distress, coping and perceived social support in social work students. *British Journal of Social Work*, 47(7), 1999-2013. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw145>
- Yusufov, M., Nicolero-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A., & Lobel, M. (2018). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/str0000099>