
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de Covid-19

Eduar Rodríguez Flores^a y María de los Ángeles Sánchez Trujillo^b
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.


Recibido: 18 de diciembre 2020 - Revisado: 11 de junio 2021 - Aceptado: 14 de junio 2021

RESUMEN

El presente estudio se orientó, en primer lugar, a determinar las principales frecuencias de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud; y, en segundo lugar, a determinar las diferencias entre las dimensiones del estrés académico según variables sociodemográficas. La muestra estuvo conformada por 134 estudiantes de primer ciclo de las carreras de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima. Para el logro de los objetivos, se aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Estrés Académico SISCO SV, adaptado para su uso en el contexto de COVID-19, y una ficha sociodemográfica. Entre los hallazgos principales, destacan que los estresores principales declarados por los estudiantes se refieren a la sobrecarga de tareas académicas, la forma de evaluación, el tiempo limitado para realizar los trabajos y las exposiciones. Asimismo, los síntomas que más resaltan son los físicos, en primer lugar, y los emocionales, en segundo lugar. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, aquellas que predominan son las que permiten alejarse de la situación estresante para buscar alguna fuente de entretenimiento. Además, los estudiantes que se enfocan en resolver el problema utilizan como estrategia la resolución directa de la situación preocupante. Por otro lado, las estudiantes suelen manifestar, de manera más acentuada, síntomas físicos, emocionales y cognitivos asociados al estrés. Finalmente, los estudiantes de 16 años son los que han declarado, de forma más notoria, como estresores principales, situaciones de competitividad o el nivel de exigencia de los cursos.

^{*}Correspondencia: eduar.rodriguez@usil.pe (E. Rodríguez).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-0807-6686> (eduar.rodriguez@usil.pe).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688> (maria.sancheztr@usil.pe).

Palabras clave: Bienestar del estudiante; estrés académico; educación a distancia; ambiente educacional.

Academic stress in students of Health Sciences in the distance education modality in times of Covid-19

ABSTRACT

The present research was oriented, firstly, to determining the main frequencies of the dimensions of academic stress in students of Health Sciences and, secondly, to determining the differences between the dimensions of academic stress according to socio-demographic variables. The sample consisted of 134 first cycle students in the Health Sciences careers from a private university in Lima. To achieve the objectives, two instruments were applied: the SISCO SV Academic Stress Inventory, adapted for use in the context of COVID-19, and a sociodemographic record. Among the main findings, they highlight that the main stressors declared by the students refer to the overload of academic tasks, the form of evaluation, the limited time to carry out the work, and the presentations. Likewise, the symptoms that stand out the most are the physical ones, first, and the emotional ones, second. As for coping strategies, those that predominate are those that allow one to get away from the stressful situation to look for some source of entertainment. Additionally, problem-solving students use direct resolution of the worrying situation as a strategy. On the other hand, female students tend to manifest, in a more accentuated way, physical, emotional, and cognitive symptoms associated with stress. Finally, 16-year-old students are the ones who have declared, in a more notorious way, as their main stressors, competitive situations or the level of demand for the courses.

Keywords: Student welfare; academic stress; distance education; educational environment.

1. Planteamiento del problema

Según Ipsos (2020), menos de la mitad de los adultos en países hispanoamericanos como Perú, Chile, Argentina, España y México declaran sentirse felices. Un aspecto vinculado con este grado de infelicidad se relaciona con las situaciones problemáticas que las personas deben enfrentar, muchas veces, sin las estrategias necesarias para superarlas efectivamente (Caballero-Domínguez y Suárez-Colorado, 2019). En muchas ocasiones, dichas situaciones comienzan en la adultez emergente y en una situación nueva: el inicio de estudios universitarios. En efecto, la transición del contexto escolar al universitario puede generar diversas emociones en los estudiantes y muchas de ellas resultan negativas. Según Vizoso y Arias (2016), Castro y Restrepo (2017), así como González (2019), una situación que caracteriza las experiencias universitarias es el elevado nivel de estrés que padecen los alumnos, particularmente aquellos que recién han ingresado y en los que precisamente este trance de educación básica regular a educación superior ha representado un cambio abrupto en sus vidas. Tal como señalan Palacios-Garay, Belito, Bernaola y Capcha (2020), una situación generalizada en estudiantes universitarios es su falta de habilidades de autorregulación, lo que conduce a

un retraso inconsciente de sus tareas académicas, lo cual genera, posteriormente, una percepción de saturación académica. Diversos estudios confirman que el estrés académico que sufren los estudiantes universitarios es una situación común que, en muchas ocasiones, no es afrontada debidamente, lo que genera efectos en su salud mental y física (Rodríguez, 2016; Rosales, 2016; Álvarez-Silva et al., 2018; González, 2019), además de afectación en las distintas dimensiones del ser humano: familiar, social y educativa (Zárate, Soto, Castro y Quintero, 2017).

Ahora bien, a todo lo anterior, se suma una situación de pandemia ocurrida desde los primeros meses del año 2020, la cual desencadenó una disposición de emergencia sanitaria, lo que, a su vez, produjo un cambio en el estilo de vida de las personas, quienes se han visto forzadas a acatar medidas de aislamiento social. Ante tal circunstancia, el sistema educativo también ha resultado modificado, pues la modalidad presencial ha sido reemplazada por una modalidad virtual o a distancia, que definitivamente representa nuevos desafíos para todos los actores educativos (Alania, Llancari, Rafaele y Dayan, 2020). Al respecto, en un reporte emitido en 2020 por United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco), se ha calculado que, en América Latina y en Caribe, en el ámbito de educación superior, son 23 400 000 estudiantes y 1 000 400 docentes quienes han resultado afectados por tal transición. Esta situación contribuye definitivamente a la generación de situaciones de estrés no solo en los docentes, sino también en los alumnos, quienes deben contar con las condiciones ambientales, técnicas y emocionales necesarias para asumir su labor de aprendizaje de manera óptima.

Barraza y Silerio (2007) señalan que, si bien es posible hablar de tres tipos de estrés: el normal, el eustrés (positivo) y el distrés (negativo), el estrés académico se asocia a este último. Por tanto, el estrés académico puede concebirse como una situación de “desequilibrio sistémico de la relación entre la persona y su entorno ya que, bajo la valoración de la propia persona, las exigencias o demandas del entorno desbordan sus propios recursos (p. 54)”. Así, el estrés en el ámbito académico se asocia con emociones previas anticipatorias, tales como la ansiedad, la ira, la tristeza, entre otras (Lazarus, 2000; Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015; Álvarez-Silva et al., 2018). De esta forma, supone un peligro para el bienestar si no se cuentan con estrategias que permitan superar la situación percibida como amenazante (Lazarus y Folkman, 1984).

Sobre la base de la Teoría General de Sistemas y la Teoría Transaccional del estrés, Barraza (2007) propone un modelo que permite caracterizar el estrés académico, en el cual se reconocen tres dimensiones centrales: los agentes estresores, los síntomas de estrés y las estrategias de afrontamiento. En primer lugar, los agentes estresores son aquellos estímulos percibidos como amenazantes y que, por tal motivo, afectan la estabilidad emocional del individuo (Alania et al., 2020). Además, Barraza afirma que estos estresores, en el ámbito académico, se evidencian principalmente a través de la gran cantidad de tareas que los estudiantes deben realizar, al igual que los problemas que pueden surgir con los docentes y con la comprensión de las indicaciones de las actividades planteadas. En segundo lugar, los síntomas del estrés son aquellos indicadores somáticos que evidencian la presencia de una situación estresante. Párraga (2005, citado en Caballero, Hederich y Palacio et al., 2009) realiza una clasificación de los síntomas en cinco ámbitos: emocional (irritabilidad, pesimismo, falta de tolerancia, etc.); cognitivo (modificación de autoconcepto, distracción, cinismo, desorientación cognitiva, etc.); conductual (evitación de la responsabilidad, desvaloración de la propia labor, evitación de decisiones, aumento de consumo de sustancias adictivas, etc.); social (aislamiento, conflictos interpersonales, malhumor, etc.); y físico (dolores intensos de cabeza, cambio de peso corporal, problemas de sueño, fatiga, etc.). Al respecto, en un estudio realizado por Álvarez-Silva et al. (2018), se corroboró que el tipo de síntoma más común entre

los estudiantes universitarios es el emocional. El segundo lugar es ocupado por las reacciones físicas, mientras que el último se refiere a los signos conductuales. En tercer lugar, las estrategias de afrontamiento están constituidas por todos aquellos procedimientos cognitivos y comportamentales, generalmente inconscientes, que aparecen ante la situación percibida como amenaza y que buscan la adaptación del organismo (Barraza y Silerio, 2007). Al respecto, Lazarus y Folkman (1984) señalan que el afrontamiento debe ser concebido como un proceso dinámico y multidimensional, orientado a mitigar o vencer los efectos generados a partir de una situación estresante a fin de que el organismo retorne al equilibrio que necesita para funcionar correctamente. Así, como señalan González, Souto-Gestal, González-Doniz y Franco (2018), implica un conjunto de acciones destinadas a la autorregulación emocional.

Al respecto, Cabanach, Cervantes, González-Doniz y Freire (2010) clasifican las estrategias de afrontamiento en tres grupos: las de reevaluación positiva, orientadas a reconcebir la situación amenazante mediante la percepción de los beneficios o ventajas que podría generar; las de búsqueda de apoyo social, orientadas a conseguir una ayuda tanto emocional como instrumental; y las de modificación de la situación problemática a partir de una organización y planificación autónoma. Diversos estudios como el realizado por Alfonso et al. (2015) y Perlacios (2020) permiten afirmar que los estudiantes de nivel superior no aplican efectivamente estrategias de afrontamiento, al menos, en los primeros ciclos de estudio. Ahora bien, se ha comprobado que no existe un consenso claro acerca de las estrategias que más utilizan los estudiantes. Así, en algunas investigaciones, se afirma que las estrategias más utilizadas son las siguientes: la elaboración de un plan de ejecución de sus tareas, la verbalización de la situación agobiante y la realización de actividades asertivas (Castro y Restrepo, 2017; Restrepo, Amador y Castañeda, 2020). En relación con este último aspecto, en otras investigaciones, se resalta precisamente la asertividad como estrategia clave, la cual se evidencia a partir de conductas, tales como buscar información sobre la situación o buscar refugio en la religiosidad (González, 2019). Por su parte, en el estudio de Ochoa (2018), se corroboró que la mayor parte de las estrategias se orientan a buscar soluciones directas al problema. Por su parte, Halgravez, Salinas, Martínez y Rodríguez (2016) señalan que la búsqueda del apoyo del entorno social es, más bien, la estrategia de afrontamiento preferida por los estudiantes ante situaciones de estrés. Finalmente, Restrepo et al. (2020) concluyeron que las estrategias menos empleadas se asocian con el consumo de psicofármacos.

Entre las variables asociadas al estrés académico, es posible destacar las referidas estrictamente al contexto académico; las vinculadas con el contexto ambiental o social; y las referidas a la propia persona, ya sea por sus características sociodemográficas o por sus rasgos personales (Caballero et al., 2009). En primer lugar, el contexto académico incluye aspectos relacionados con las características de los docentes, la relación docente-estudiante, las características de las tareas, la distribución de la carga horaria, los recursos de apoyo, las características de la infraestructura, entre otros. Según algunos estudios realizados, las actividades académicas que generan más estrés son las vinculadas con la sobrecarga de tareas en los diversos cursos, los plazos de presentación de actividades, la falta de claridad en los temarios y en las indicaciones brindadas en clase, sobre todo, respecto de los criterios de evaluación, así como las exposiciones orales en clase (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, Aguilera-Velasco y Delgado-García, 2014; Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas, 2016; Halgravez et al., 2016; Gelabert y Muntaner-Mas, 2017; Álvarez-Silva et al., 2018; Vidal-Conti, Muntaner-Mas y Palou, 2018; Chust y Tortajada, 2019; Valdivieso-León, Lucas, Tous-Pallarés y Espinoza-Díaz, 2020). Adicionalmente, Vizoso y Arias (2016) indican que las deficiencias metodológicas del profesorado conforman una variable clave que podría estar asociada con mayores niveles de estrés académico. Como afirma González (2020), tales deficiencias se han visto agravadas por la falta de habilidades digitales por parte de los docentes o por las falen-

cias evidenciadas en la aplicación de metodologías activas durante el dictado en la modalidad a distancia a la que se han visto forzados por la situación de pandemia.

En segundo lugar, el contexto ambiental o social se relaciona con las relaciones establecidas con los compañeros de clase, la competitividad con los demás, el poco apoyo social de familia y amigos, la situación del mercado laboral, entre otros. Ahora bien, en este punto, Caballero et al. (2009) señalan que también podría incluirse la carrera de estudio, pues se ha comprobado que los estudiantes de algunas carreras, tales como Psicología, Filosofía y Traducción evidencian menores niveles de estrés académico, en comparación con aquellos que estudian Ciencias de la Salud o Educación, quienes suelen estar más estresados (Castro y Restrepo, 2017; Halgravez et al., 2016; Mazo, Londoño y Gutiérrez, 2013).

En tercer lugar, en relación con las variables personales, se incluyen las dificultades para planificar el tiempo, la baja autoeficacia, los rasgos de la personalidad, las bajas competencias cognitivas, la baja motivación hacia los estudios, entre otras. Asimismo, en este tipo de variables, se consideran las relativas al sexo y a la edad. Diversos estudios han confirmado que las estudiantes suelen presentar mayores niveles de estrés en relación con los varones (Alsulami et al., 2018; Álvarez-Silva et al., 2018; Barraza y Silerio, 2007; Caballero et al., 2009; Castro y Restrepo, 2017; Chust y Tortajada, 2019; Gelabert y Muntaner, 2017; Pozos-Radillo et al., 2014; Rosales, 2016; Vidal-Conti et al., 2018). Tal como señalan Vidal-Conti et al. (2018), tal diferencia podría deberse a factores socioculturales, pues la sociedad actual permite que las mujeres manifiesten más abiertamente el malestar que podría generar ciertas situaciones percibidas como amenazantes de su tranquilidad, en comparación con los hombres a quienes se les pide mayor estabilidad emocional. Pese a ello, no es posible realizar afirmaciones concluyentes. De hecho, en otros estudios como el de Pareja y Trujillo (2020), se comprobó que los estudiantes hombres evidencian mayores niveles de estrés, mientras que, en ciertas investigaciones, se evidenció la ausencia de diferencias significativas según sexo (Mario, 2017; Restrepo et al., 2020). En relación con la edad, en algunos estudios como el de Castro y Restrepo (2017), se señala que los estudiantes con menor edad suelen reportar índices más bajos de estrés académico; no obstante, no ha sido posible establecer conclusiones determinantes.

Por otro lado, en relación con aspectos emocionales, Valdivieso-León et al. (2020) y Palacios-Garay et al. (2020) afirman que el miedo al fracaso, los problemas personales, la falta de compromiso hacia los estudios y la procrastinación son aquellas variables que más se asocian con el estrés académico que padecen los estudiantes. Igualmente, como señalan Restrepo et al. (2020), la falta de satisfacción hacia la carrera podría constituir una variable asociada a la propensión de mayores niveles de estrés académico. Asimismo, según González (2020), la adaptación a la nueva modalidad de educación a distancia y la situación de confinamiento obligatorio, originada por la pandemia, han generado conflictos personales que definitivamente se asocian a altos niveles de estrés académico.

A partir de toda la información anterior, es posible afirmar la importancia de la presente investigación al analizar una problemática común en los estudiantes universitarios: el estrés académico. Además, el estudio cobra una especial relevancia al haber sido efectuado en un contexto específico de educación a distancia, modalidad a la que millones de alumnos y docentes alrededor del mundo han sido forzados a acceder, en muchas ocasiones, sin la debida preparación no solo técnica, sino también mental y emocional.

2. Objetivos

Para la realización de la presente investigación, se plantearon dos objetivos. En primer lugar, se buscó determinar las principales frecuencias de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima. En segundo

lugar, se orientó a determinar las diferencias entre las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud según variables sociodemográficas.

3. Diseño metodológico

3.1 Población y Muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de primer ciclo de las carreras de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima (240 en total). Se ha optado por este universo de estudiantes, debido a que, según diversas investigaciones, los alumnos de estas carreras suelen manifestar mayores niveles de estrés académico (Castro y Restrepo, 2017; Halgravez et al., 2016; Mazo et al., 2013). La muestra estuvo conformada por 134 estudiantes, quienes accedieron a colaborar en el estudio. El tipo de muestreo empleado fue el no probabilístico por conveniencia. Además, los únicos criterios de inclusión considerados fueron la pertenencia a alguna carrera de Ciencias de la Salud y el ciclo de estudios (primero).

3.2 Instrumentos

El instrumento empleado para el estudio fue el Inventario de Estrés Académico SISCO SV, el cual ha sido adaptado por Alania et al. (2020) para su uso en el contexto de COVID-19 a partir de la propuesta de Barraza (2007). Para evaluar la validez de la adaptación, Alania et al. recurrieron a la validez de contenido, mediante el juicio de 20 expertos, y de constructo, mediante el análisis del coeficiente alfa de Cronbach. En ambos casos, los resultados fueron satisfactorios (ítems con coeficiente V de Aiken superior a 0.8 e ítems con alfa de Cronbach superior a 0.8 respectivamente). Asimismo, la confiabilidad se evaluó con el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para todas las dimensiones de la variable estrés académico. En todos los casos, los resultados fueron superiores a 0.8, lo cual reveló una adecuada confiabilidad.

La herramienta de evaluación está conformada por 47 ítems subdivididos en tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. A su vez, tales ítems ofrecen opciones de escala tipo Likert: nunca (0), casi nunca (1), raras veces (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). Adicionalmente, se utilizó una ficha de variables sociodemográficas, con la cual se buscó identificar datos generales por parte de los estudiantes como lugar de nacimiento, sexo y edad. También, se indagó sobre el número de cursos en los cuales los estudiantes estuvieron matriculados durante el ciclo. Cabe señalar que ambos instrumentos fueron aplicados en el mes de octubre de 2020.

3.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para el recojo de información, se aprovecharon algunos cursos de primer ciclo en los que se dedicaron unos 15 minutos a que los estudiantes, previa firma del consentimiento informado a través del cual se indicaron los objetivos de la investigación y se aseguró la confidencialidad de los hallazgos, respondan las preguntas del cuestionario y de la ficha sociodemográfica mediante un formulario virtual. Previamente, se solicitó el consentimiento del coordinador de estudios, quien aprobó la aplicación de los instrumentos de campo. Durante el proceso de aplicación, se realizaron las aclaraciones necesarias para la correcta respuesta a los ítems planteados.

Luego de finalizada la aplicación de los instrumentos, se efectuó el análisis estadístico de la información encontrada. Para ello, se aplicaron pruebas descriptivas de tipo frecuencias,

pruebas de normalidad para definir si debía procederse con paramétricas o no paramétricas, y pruebas de comparación de medias. En todos los casos, dichos procedimientos se realizaron mediante el empleo de la herramienta estadística SPSS 25.

4. Resultados

Luego de realizar pruebas descriptivas tipo frecuencias y pruebas de comparación de medias, se identificaron resultados relevantes que, a continuación, se presentan.

En primer lugar, se presentan los resultados de las variables sociodemográficas de los estudiantes, entre los cuales resaltan su proveniencia principalmente de Lima, la presencia de más hombres que mujeres, el rango de edad predominante de 17-18 años, y la asistencia mayoritaria a 6 cursos o más durante el ciclo (ver Figuras 1, 2, 3 y 4).

Figura 1

Proveniencia de los estudiantes.

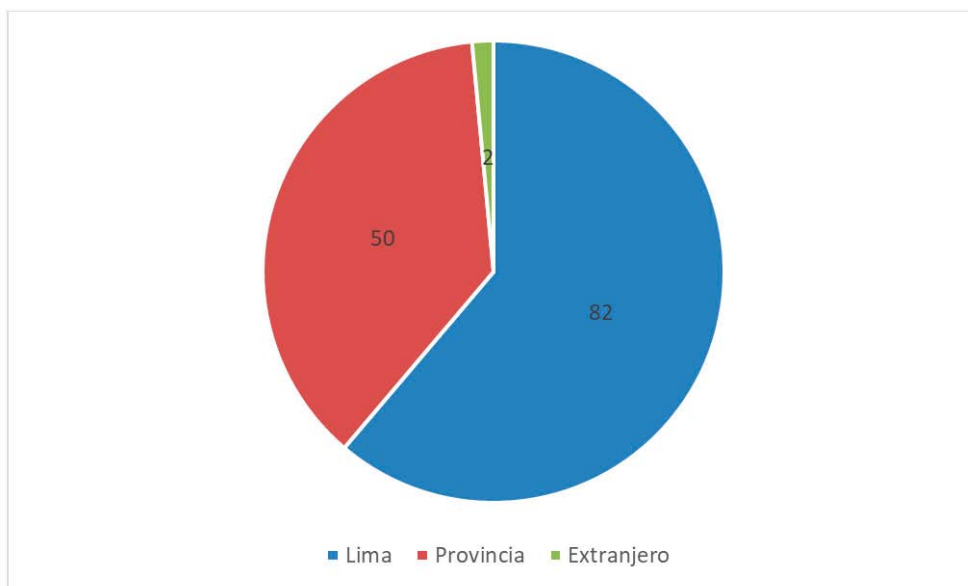


Figura 2
Sexo de los estudiantes.

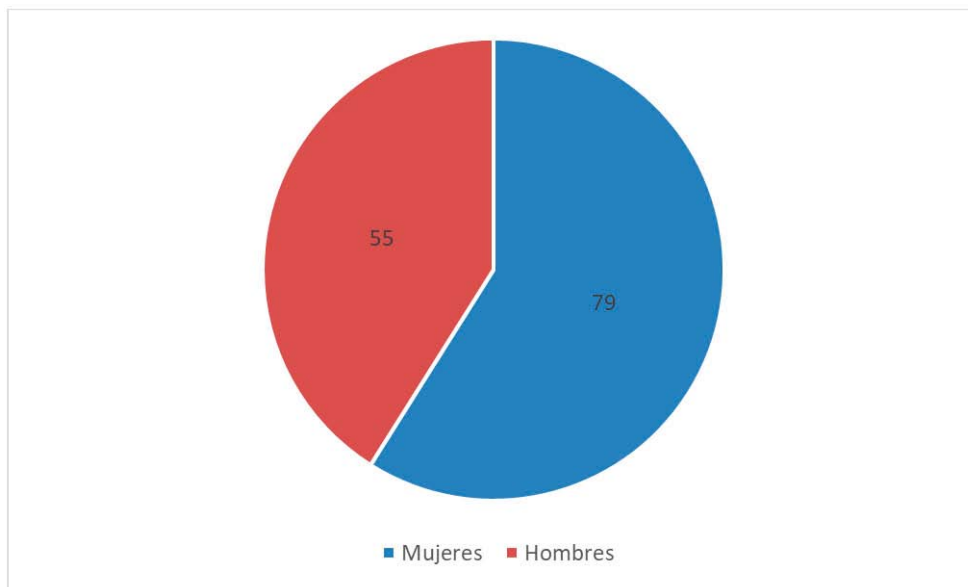


Figura 3
Edad de los estudiantes.

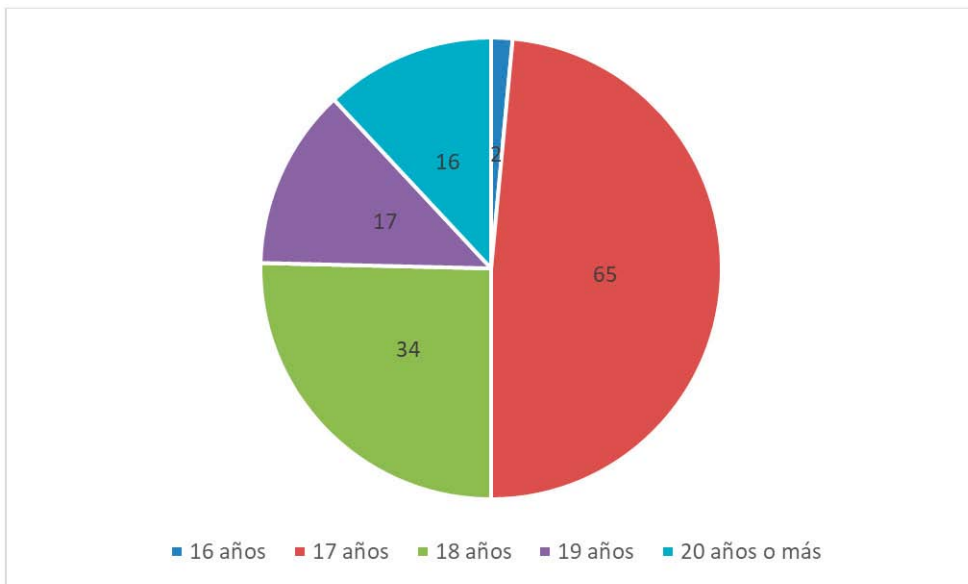
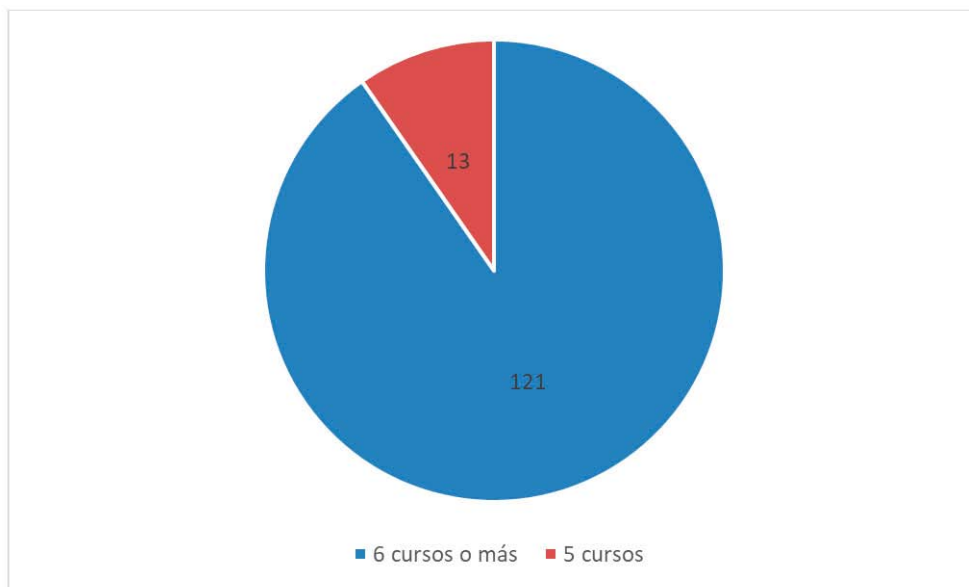


Figura 4

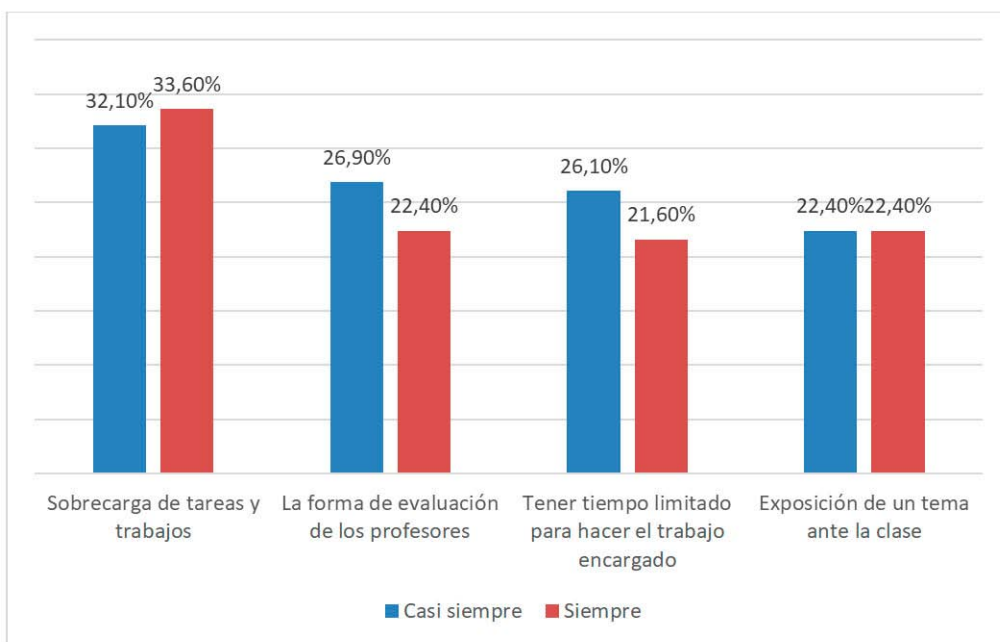
Número de cursos a los que asisten los estudiantes.



Entre los principales estresores identificados, destacan la sobrecarga de tareas y trabajos, la forma de evaluación de los profesores, la percepción sobre el tiempo limitado para hacer los trabajos y las situaciones de exposición de un tema de clase (ver Figura 5).

Figura 5

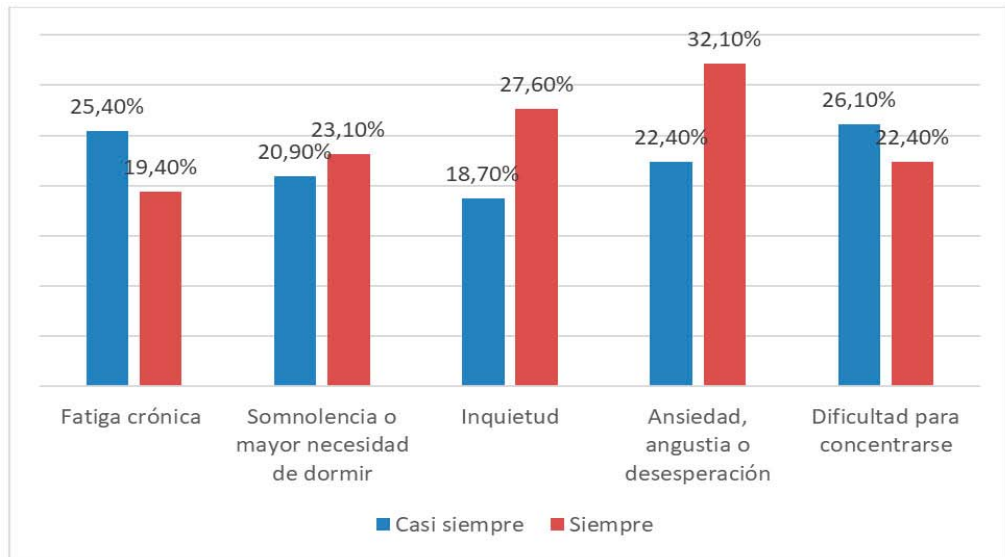
Principales estresores percibidos por los estudiantes.



Entre los síntomas más recurrentes, sobresalen la fatiga crónica, la somnolencia o mayor necesidad de dormir, la inquietud, la ansiedad, angustia o desesperación, y la dificultad para concentrarse (ver Figura 6).

Figura 6

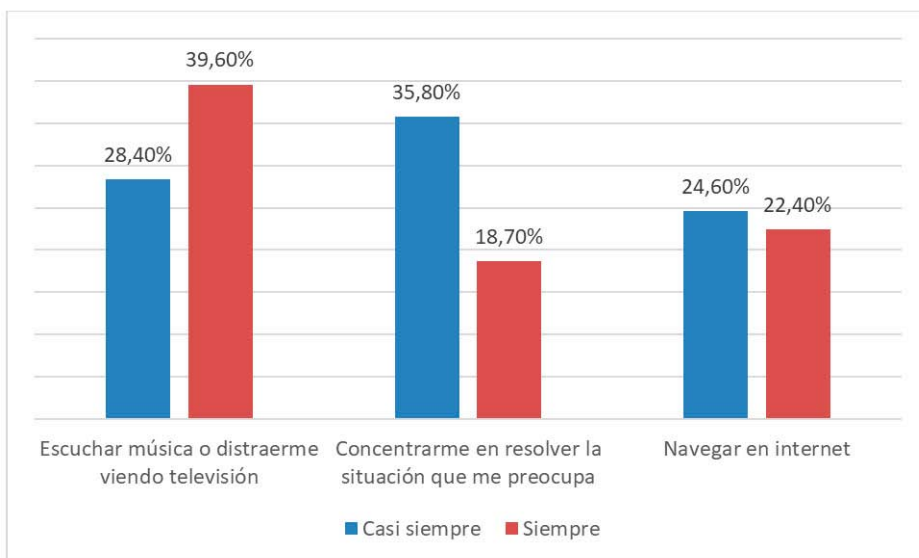
Principales síntomas de estrés percibidos por los estudiantes.



Entre las estrategias de afrontamiento más recurrentes, los estudiantes manifestaron escuchar música o distraerse viendo televisión; concentrarse en resolver la situación problemática; y navegar en internet (ver Figura 7).

Figura 7

Principales estrategias de afrontamiento asumidas por los estudiantes.



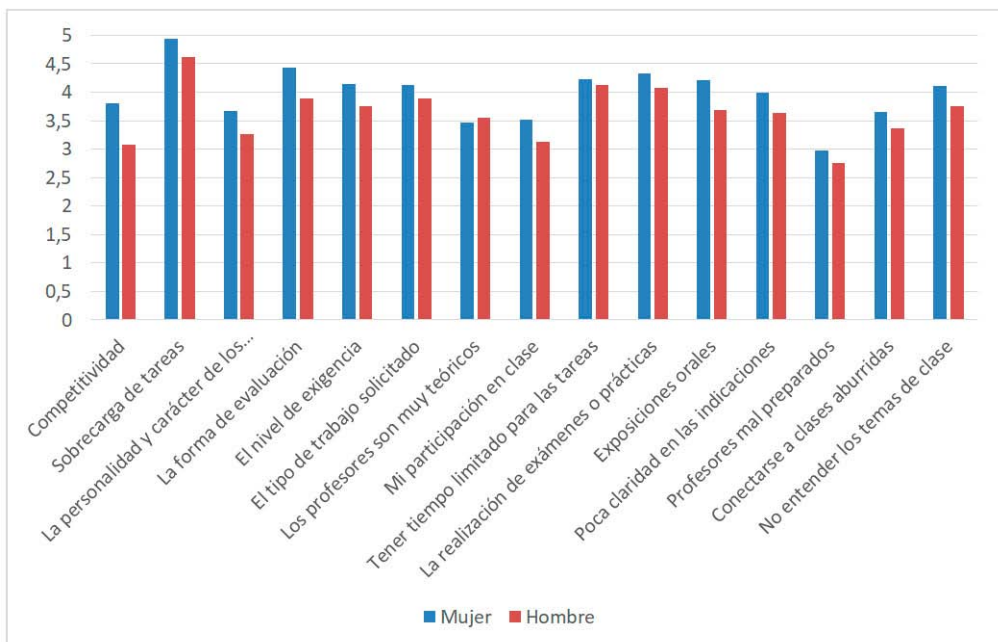
En cuanto a los resultados de las pruebas de comparación de medias correspondientes a cada una de las dimensiones del estrés académico según lugar de nacimiento, en los tres casos, se identificó que la distribución de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento es la misma entre las categorías de lugar de nacimiento. Por tanto, se declara que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del estrés académico según lugar de nacimiento.

En relación con los resultados de las pruebas de comparación de medias correspondientes a cada una de las dimensiones del estrés académico según sexo, a diferencia del resultado anterior, en este caso sí se identificó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones estresores y síntomas según sexo ($0,04 < 0,05$ y $0,001 < 0,05$ respectivamente). En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, su distribución es la misma entre las categorías de sexo. Por tanto, se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dicha dimensión según sexo.

Ahora bien, es preciso mencionar que se evidenciaron algunas diferencias en las respuestas emitidas entre hombres y mujeres. En principio, en relación con los estresores, son las mujeres quienes demostraron mayor incomodidad en la forma de evaluación, el tipo de trabajo solicitado por los docentes, las exposiciones orales, la poca claridad en las indicaciones y la imposibilidad de entender los temas de clase (ver Figura 8).

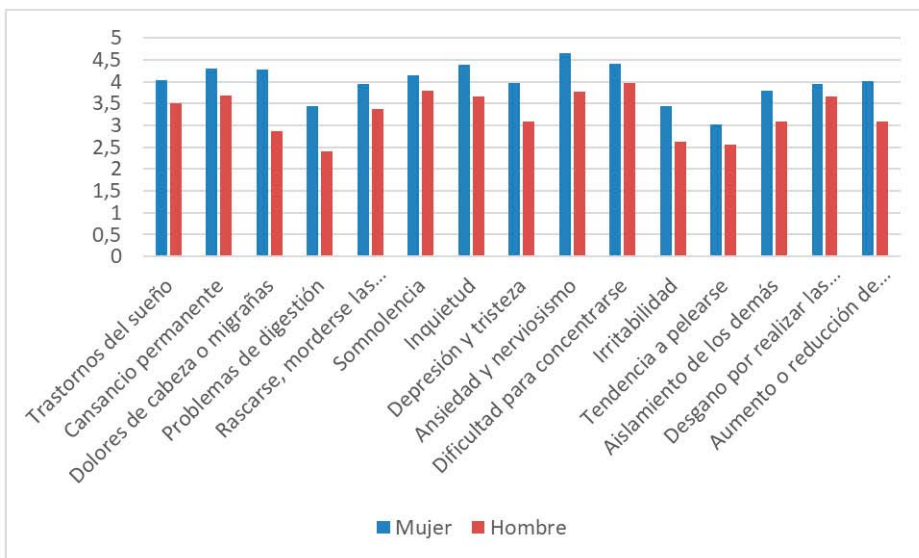
Figura 8

Diferencias en percepción de estresores según sexo.



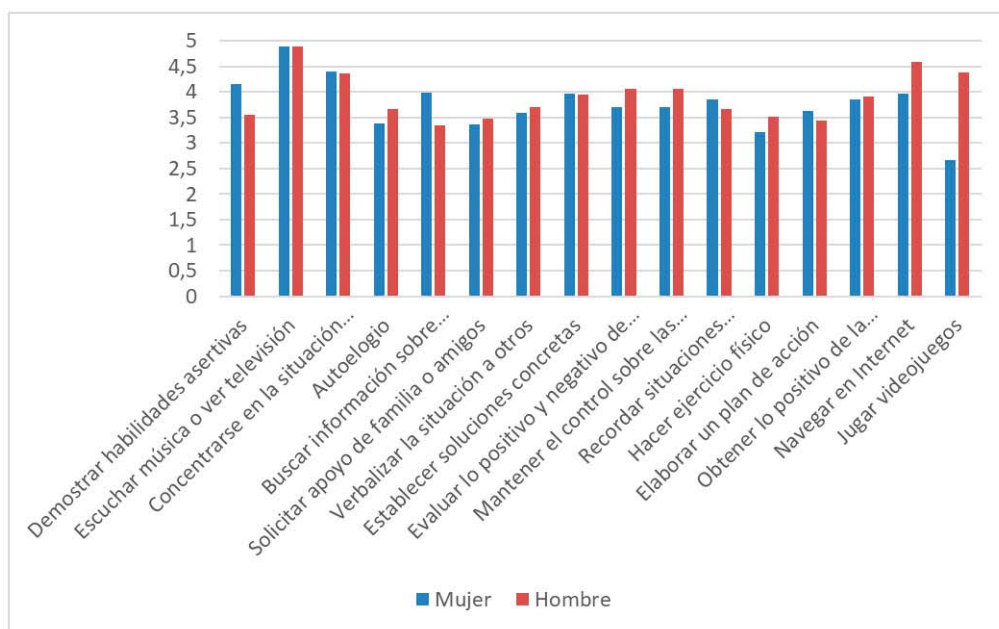
En segundo lugar, también son las mujeres las que suelen manifestar, con mayor prevalencia, síntomas físicos, emocionales y cognitivos ante la aparición de situaciones de estrés en el ámbito académico (ver Figura 9).

Figura 9
Diferencias en percepción de síntomas según sexo.



Finalmente, es necesario enfatizar ciertas diferencias en cuanto al tipo de estrategia de afrontamiento aplicado por hombres y mujeres. Mientras que las estudiantes suelen enfocarse más en resolver directamente la problemática percibida como estresante, los varones suelen realizar, con mayor frecuencia, actividades recreativas, como navegar en Internet o jugar videojuegos, para distraerse de su fuente de estrés (ver Figura 10).

Figura 10
Diferencias en aplicación de estrategias de afrontamiento según sexo.

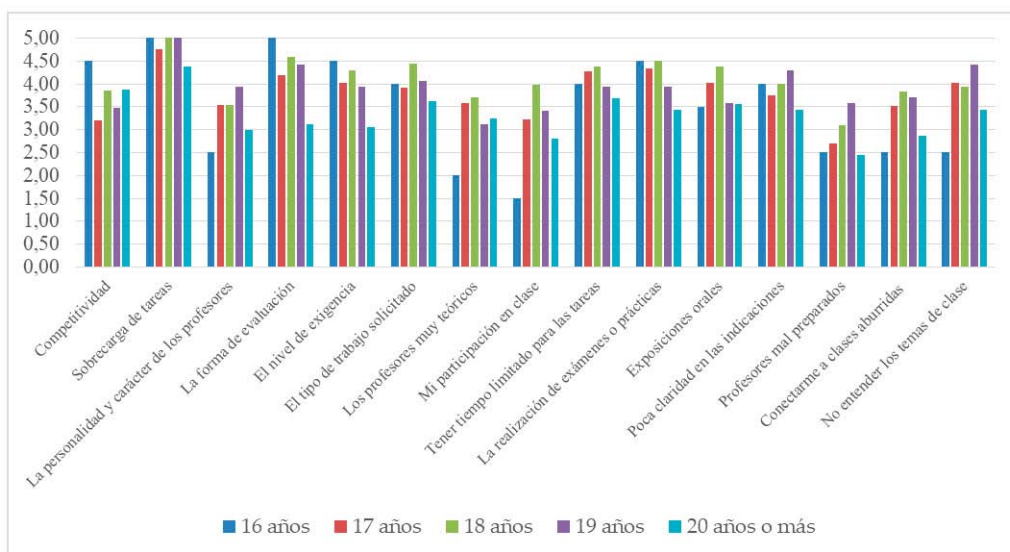


En relación con los resultados de las pruebas de comparación de medias correspondientes a cada una de las dimensiones del estrés académico según edad, en esta oportunidad, se identificó que existen diferencias significativas entre la dimensión estresores según edad ($0,043 < 0,05$). En lo correspondiente a los síntomas y las estrategias de afrontamiento, su distribución es la misma entre las categorías de edad. Por tanto, se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre tales dimensiones según edad.

Adicionalmente, resulta preciso mencionar algunas diferencias evidenciadas en cuanto a las dimensiones del estrés académico según edad. En principio, los alumnos de 16 años suelen evidenciar con mayor énfasis, como estresores, la competitividad, el nivel de exigencia y la poca claridad en las indicaciones. Por otro lado, son los que menos manifiestan disgusto hacia los docentes teóricos o los docentes mal preparados en comparación con los alumnos de 18 y 19 años que son menos tolerantes ante este tipo de docentes (ver Figura 11).

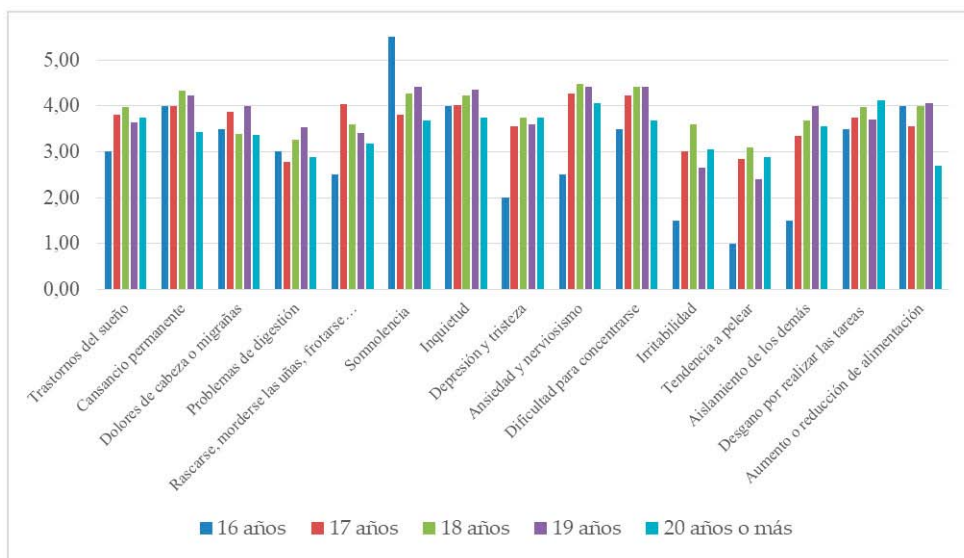
Figura 11

Diferencias en percepción de estresores según edad.



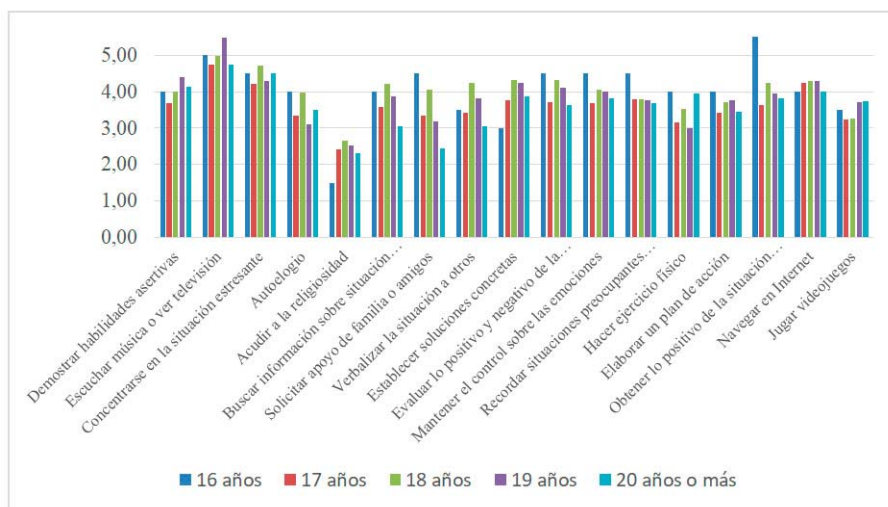
Otro aspecto importante que se evidenció es que los estudiantes de 16 años suelen mostrar, de manera menos enfática, trastornos emocionales, como ansiedad, angustia, depresión, nerviosismo, irritabilidad o desesperación ante situaciones estresantes. Sin embargo, son los que más evidencian somnolencia, así como aumento o reducción de la alimentación. Por otro lado, los alumnos entre 18 y 20 años suelen manifestar mayores sentimientos de tristeza ante este tipo de circunstancias. Finalmente, los estudiantes de 19 años prefieren aislarse de los demás a diferencia de los alumnos de 16 años que son los que menos prefieren este tipo de solución (ver Figura 12).

Figura 12
Diferencias en percepción de síntomas según edad.



En relación con las estrategias de afrontamiento, resalta que los estudiantes de 16 años sean los que más prefieren solicitar apoyo de su familia o amigos, mientras que los de 20 años o más son los que recurren menos a este tipo de estrategia. Asimismo, los alumnos de 16 años suelen mantener más el control sobre sus emociones, practicar ejercicio físico y obtener lo positivo de la situación preocupante. Además, son los que más énfasis otorgan a la necesidad de elaborar un plan de acción para solucionar el problema (ver Figura 13).

Figura 13
Diferencias en aplicación de estrategias de afrontamiento según edad.



Por último, en relación con los resultados de las pruebas de comparación de medias correspondientes a cada una de las dimensiones del estrés académico según número de cursos estudiados en el presente ciclo (2020-2), en los tres casos, se identificó que la distribución de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento es la misma entre las categorías de número de cursos estudiados. Por tal motivo, se declara que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del estrés académico según número de cursos estudiados en el ciclo 2020-2.

5. Discusión

Considerando las dimensiones propuestas por [Barraza \(2007\)](#), es posible afirmar que el estrés académico se caracteriza principalmente por la percepción de la gran cantidad de tareas que los estudiantes deben cumplir, lo cual se comprueba con los hallazgos. En efecto, el principal estresor evidenciado se refiere a la sobrecarga de tareas y trabajos académicos percibidos por los estudiantes, seguido de la forma de evaluación, el tiempo limitado para realizar los trabajos y finalmente las exposiciones. Acerca de este punto, investigadores como [Pozos-Radillo et al. \(2014\)](#), [Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas \(2016\)](#), [Halgravez et al. \(2016\)](#), entre otros, afirman que los anteriormente mencionados son los estresores más comunes que suelen aparecer en situaciones de estrés académico. Así, es posible afirmar que la coyuntura actual de educación a distancia debido a la pandemia no ha cambiado la frecuencia de ocurrencia de tales componentes relativos a la dimensión de estresores. Incluso, como señalan [Vizoso y Arias \(2016\)](#), tales variables podrían resultar agravadas como consecuencia de las deficiencias metodológicas de los docentes que no se han adaptado correctamente a esta nueva modalidad de enseñanza.

En relación con los síntomas del estrés, considerando la clasificación realizada por [Párraga \(2005, citado en Caballero et al., 2009\)](#), predominan los físicos (fatiga crónica y somnolencia), los emocionales (inquietud, ansiedad, angustia o desesperación) y los cognitivos (dificultad para concentrarse). Ahora bien, a diferencia de algunos estudios como el realizado por [Álvarez-Silva et al. \(2018\)](#), quienes señalan que los síntomas más comunes en los universitarios son los emocionales, el tipo de síntoma que predomina en los estudiantes es el físico, evidenciado a través de un cansancio excesivo. La presencia de los síntomas indicados es preocupante, ya que puede afectar su salud física y mental ([Álvarez-Silva et al., 2018](#); [González, 2019](#); [Rodríguez, 2016](#); [Rosales, 2016](#)).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento del estrés, sobre la base de la clasificación planteada por [Cabanach et al. \(2010\)](#), la mayor parte de los estudiantes no se enfocan en solucionar o reevaluar la problemática. Aquellos que emplean estrategias de afrontamiento, en mayor medida, realizan actividades que les permiten distraerse del asunto estresante, tales como escuchar música, ver televisión o navegar en Internet. Tal hallazgo se corresponde con el estudio de [Palacios-Garay et al. \(2020\)](#), quienes afirman que una situación generalizada en estudiantes universitarios es su falta de habilidades de autorregulación, por lo cual, al enfrentar una circunstancia problemática, optan por alejarse de ella en vez de solucionarla. Ahora bien, aquellos que sí se enfocan en la problemática se orientan a modificar la situación mediante acciones orientadas a resolverla a través de la concentración y una mejor organización, lo que concuerda con los estudios realizados por [González \(2019\)](#) y [Ochoa \(2018\)](#).

En relación con los resultados de la presencia de las dimensiones del estrés académico según variables sociodemográficas, los hallazgos se corroboran con diversos estudios realizados al respecto ([Álvarez-Silva et al., 2018](#); [Barraza y Silerio, 2007](#); [Caballero et al., 2009](#); entre otros). En efecto, las estudiantes suelen evidenciar mayores niveles de síntomas físicos, emocionales y cognitivos en comparación con sus pares varones. Como señalan algunos in-

investigadores como [Vidal-Conti et al. \(2018\)](#), ello podría deberse a un factor sociocultural, por lo que las estudiantes se sienten más libres de expresar su malestar emocional frente a circunstancias percibidas como amenazantes. Por otro lado, resulta interesante el hallazgo de que, aunque las estudiantes suelen resultar más incómodas por el tipo de trabajo solicitados por los docentes o la poca claridad en las indicaciones, son ellas las que prefieren enfrentar directamente el problema con mayor frecuencia que los hombres, quienes prefieren alejarse de la situación estresante y distraerse con alguna actividad recreativa.

En relación con la edad, los estudiantes que expresan mayor afectación por situaciones propias del ámbito universitario, como la competitividad y el nivel de exigencia son los que tienen 16 años. Además, son ellos quienes suelen experimentar, de modo más acentuado, síntomas psicológicos ante situaciones de estrés, además de somnolencia y desórdenes alimenticios. Los hallazgos concuerdan con los estudios de [Vizoso y Arias \(2016\)](#), [Castro y Restrepo \(2017\)](#), así como [González \(2019\)](#), quienes afirman que los estudiantes más jóvenes y que recién ingresan a la universidad suelen resultar más afectados ante el trance abrupto que sufren, debido a las diferencias evidentes entre la educación básica regular y la educación superior. Pese a ello, resalta que sean los estudiantes menores quienes precisamente mantengan, con mayor prevalencia, una actitud positiva frente a circunstancias estresantes. Por otro lado, resulta importante resaltar que los alumnos de 16 años, por su edad, suelen mantener un mayor vínculo con su familia y amigos, a quienes consideran como soporte emocional ante situaciones de estrés, a diferencia de los mayores, quienes son los que menos aplicaron esta estrategia de afrontamiento. De todos modos, dado que no hay muchos estudios al respecto, es preciso que surjan más investigaciones al respecto con el fin de determinar si la edad es una variable sociodemográfica asociada a la prevalencia de ciertos componentes de las distintas dimensiones del estrés académico.

Es preciso mencionar que la variable académica, relacionada con la cantidad de asignaturas que los estudiantes están llevando durante el ciclo, no ha representado diferencias significativas en los componentes incluidos en las dimensiones. De todas maneras, es preciso realizar más investigaciones orientadas a determinar si existen diferencias en los componentes incluidos en las dimensiones del estrés académico según otras variables académicas.

6. Conclusión

Es posible afirmar que los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio evidencian estrés, manifestado a través de la percepción de sobrecarga de tareas académicas como estresor principal, entre otros estresores vinculados con la organización didáctica de los cursos. Asimismo, el principal síntoma declarado por los estudiantes es el físico, lo que podría influir negativamente en su rendimiento académico y en la motivación necesaria para involucrarse debidamente en su proceso de aprendizaje. Además, las estrategias de afrontamiento más utilizadas se orientan principalmente a alejarse de la situación problemática y buscar alguna fuente de distracción. Ello podría resultar positivo si se trata de una medida temporal; sin embargo, puede convertirse en un problema para el desempeño académico, si es que el estudiante no retorna a la situación académica generadora de estrés e intenta resolverla de algún modo. Para finalizar, las estudiantes son las que suelen, evidenciar, con mayor acentuación, síntomas físicos, emocionales y cognitivos de estrés académico. Adicionalmente, aquellos que tienen 16 años son los que han manifestado más estrés hacia situaciones que impliquen competitividad y el nivel de exigencia de los docentes. Por todo lo anterior, se recomienda realizar más investigaciones orientadas a comparar los componentes de las dimensiones del estrés según variables sociodemográficas, de modo que puedan plantearse propuestas pedagógicas orientadas a reducir el nivel de estrés académico en los estudiantes y, así, facilitar su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Alania, R.D., Llancari, R.A., Rafaele, M., y Dayan, D.I. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Revista Científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 111-130. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669>.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>.
- Alsulami, S., Omar, Z., Binnwejim, M., Alhamdan, F., Aldrees, A., Al-bawardi, A., Alsohim, M., y Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among Health Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 159-164. <https://dx.doi.org/10.2147%2FAMEPS143151>.
- Álvarez-Silva, L.A., Gallegos-Luna, R.M., y Herrera- López, P.S. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. Universitat. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209. <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n28.2018.10>.
- Barraza, A. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Universidad Pedagógica de Durango*, 7(1), 1-18.
- Barraza, A., y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Universidad Pedagógica de Durango*, 7(1), 1-18.
- Caballero-Domínguez, C., y Suarez-Colorado, Y. (2019). Tipologías distintivas de respuestas ante el estrés académico en universitarios: un análisis de clasificación. *Duazary*, 16(2), 245-257. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2748>.
- Cabanach, R. G., Cervantes, R. F., González-Doniz, L. G., y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>.
- Castro, J.J., y Restrepo, N. (2017). *Estrés académico, estrategias de afrontamiento y relación con el rendimiento académico en universitarios*. Estudio teórico (trabajo de grado). Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12225/1/2017_estres_academico_estrategias.pdf.
- Chust, P., y Tortajada, F.J. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad. En *IN-RED 2019: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 684-698). Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10353>.
- Gelabert, J., y Muntaner-Mas, A. (2017). Estrés académico y emociones académicas en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior*, 4(1), 1-7. Recuperado de <https://journals.eagora.org/revEDUSUP/article/view/1367/959>.
- González, H. (2019). Estrategias de afrontamiento en el perfil descriptivo del estrés académico de los estudiantes universitarios. *Revista Científica del SEP*, 2, 23-28. Recuperado de <https://sep.usac.edu.gt/revista/index.php/RevistaSEP/article/view/14/55>.
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por Covid-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25),158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>.
- González, R., Souto- Gestal, A., González-Doniz, L., y Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>.

- Halgravez, L.A., Salinas, J.E., Martínez, G.I., y Rodríguez, O.E. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36. <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/70/114>.
- Ipsos (2020). *Felicidad Global 2020*. Recuperado de https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-10/global_happiness_2020_survey_-_global_report_-_zoom_chile_.pdf.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal y Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée Brouwer.
- Mario, S. (2017). Carácter emprendedor en estudiantes universitarios: variables demográficas y estrés académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (3), 3-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.03.2211>.
- Mazo, R., Londoño, K., y Gutiérrez, Y. (2013). Nivel de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes psicológicos*, 13(2), 121-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229731.pdf>.
- Ochoa, A. (2018). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés académico de los adolescentes que inician la vida universitaria* (trabajo de fin de grado). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5726/1/DDMPS1185.pdf>.
- Palacios-Garay, J., Belito, F., Bernaola, P.G., y Capcha, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-ensayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>.
- Pareja, J.D., y Trujillo, S.M. (2020). *Niveles de estrés académico en estudiantes del politécnico Grancolombiano, sede Medellín* (trabajo de grado). Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://cutt.ly/2gK6igS>.
- Perlacios, C. E. (2020). *Factores asociados al estrés académico en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. Recuperado de <https://cutt.ly/ZgK6aPv>.
- Pozos- Radillo, B.E., Preciado-Serrano, M.L., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M.A., y Delgado-García, D.D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20, 47-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006>.
- Restrepo, J.E., Amador, O., y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>.
- Rodríguez, R. S. (2016). *Relaciones entre estrés académico y autoconcepto académico en estudiantes de ciudadela universitaria de la Universidad de Antioquía* (tesis doctoral). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://cutt.ly/0gK6mui>.
- Rosales, J. G. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la Carrera de Psicología de un Centro de Formación Superior Privada de Lima-Sur* (tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <https://cutt.ly/Ig-K6EUm>.
- Toribio-Ferrer, C., y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18. Recuperado de <https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/49/46>.

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.
- Valdivieso-León, L., Lucas, S., Tous-Pallarés, J., y Espinoza-Díaz, I.M. (2020). Estrategias del afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>.
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., y Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <http://doi.org/10.18172/con.3369>.
- Vizoso, C.M., y 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>.
- Zarate, N.E., Soto, M.G., Castro, M.L., y Quintero, J.R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología*, 9(4), 92-99.