



Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Trabajo de tesis para acceder a la Especialización en Investigación en Ciencias

Sociales y Humanas

**El estrés académico en estudiantes del nivel superior en la provincia de
San Luis en el marco del retorno a la presencialidad académica**

Tesista: Martín Gonzalo Zapico

Director: Fernando Polanco

San Luis

Año 2022

Resumen

En esta tesis nos ocuparemos de realizar un análisis descriptivo del estrés académico en el marco de la pandemia por COVID-19, puntualmente en instituciones de educación superior en el territorio de San Luis. Para ello, se implementó el Inventario SISCO de Estrés Académico en un N=270 donde se tuvieron en cuenta además otras variables tales como Edad, Sexo, Educación Secundario, Institución, Carrera y Año en la carrera. Los resultados indican que el estrés académico es alto en general, es mayor que en estudios anteriores empleando el mismo instrumento y que el grupo más afectado son las mujeres jóvenes en los primeros años de las distintas carreras. Esto parece ser un indicio de que el contexto de la virtualidad o educación mixta ha resultado ser un estresor para los estudiantes.

Palabras clave: estrés, estrés académico, educación superior, covid-19, San Luis

Abstract

In this thesis we will carry out a descriptive analysis of academic stress in the context of the COVID-19 pandemic, specifically in institutions of higher education in the territory of San Luis. For this purpose, the SISCO Academic Stress Inventory was implemented in an N=270 where other variables such as Age, Sex, Secondary Education, Institution, Career and Year in the career were also considered. The results indicate that it is high in general, it is higher than in previous studies using the same instrument and that the most affected group is young women in the first years of the different careers. This seems to be an indication that the context of virtuality or mixed education has turned out to be a stressor for students.

Key words: stress, academic stress, higher education, covid-19, San Luis

Agradecimientos

A mi director Fernando, que siempre está para darme una mano cuando lo necesite,
sea cuando sea, y trabajamos en perfecto equilibrio

A Jacky, que nunca dudo ni un momento en mi capacidad para dedicarme a la
academia, y pese a que estamos en distintos momentos de nuestras carreras, es como si
fuéramos a la par

A Carlos, cuya inteligencia y capacidad de análisis agudo nunca deja de
sorprenderme, y no me permite que me cuelgue mucho

A la comisión y personal de la ECSYH, que me ayudaron en todo el proceso, aunque
yo me dejé estar y se me pasó la fecha de inscripción, siempre tuvieron la mejor
predisposición

Contenido

Resumen.....	ii
Abstract.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Contenido.....	v
Lista de Tablas	vii
1 Introducción	8
1.1 Justificación.....	8
1.2 Marco Teórico	9
1.3 Antecedentes	14
1.4 Objetivos	17
1.4.1 Generales.....	17
1.4.2 Específicos.....	17
2 Marco Metodológico	18
2.1 Instrumentos y materiales.....	18
2.2 Muestra.....	19
2.3 Procedimiento.....	19
2.4 Análisis.....	20
2.5 Aspectos Éticos	21
3 Resultados y Discusión	22
3.1 Descripción de la muestra	22
3.2 Niveles de estrés en general	23
3.3 Actividades que generan estrés	29
3.4 Dimensiones del estrés	33
3.4.1 Dimensión Fisiológica.....	33

3.4.2 <i>Dimensión Psicológica</i>	36
3.4.3 <i>Dimensión Comportamental</i>	38
3.5 Formas afrontamiento	40
3.6 Modelo regresión.....	43
4 Conclusiones	45
5.Sugerencias y limitaciones	48
Bibliografía	49

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Características de la muestra</i>	22
Tabla 2. <i>Niveles de estrés general en la muestra</i>	23
Tabla 3. <i>Niveles de estrés agrupados</i>	26
Tabla 4. <i>Correlaciones entre puntuaciones de estrés y variables</i>	29
Tabla 5. <i>Frecuencia de actividades que generan estrés</i>	29
Tabla 6. <i>Correlaciones entre actividades que generan estrés y variables independientes**</i> .	31
Tabla 7. <i>Niveles de estrés agrupados para dimensión fisiológica</i>	34
Tabla 8. <i>Niveles de estrés agrupados para dimensión psicológica</i>	37
Tabla 9. <i>Niveles de estrés agrupados para dimensión comportamental</i>	39
Tabla 10. <i>Estadísticas generales sobre la capacidad de afrontamiento al estrés</i>	40
Tabla 11. <i>Correlaciones entre estrategias de afrontamiento y variables de interés</i>	41

Lista de Figuras.

Figura 1. <i>Representación gráfica de los datos de la Tabla 10</i>	39
---	----

1 Introducción

1.1 Justificación

El contexto que corresponde a la vida moderna es demandante, dado que constantemente se viven cambios acelerados a nivel político, económico, ambiental y social, lo cual trae aparejadas modificaciones en muchos aspectos de la vida de las personas, tanto familiares, como sociales, académicas y laborales. El ritmo de vida vertiginoso al que los individuos se ven sometidos puede resultar útil para promover el compromiso social en las personas y favorecer la consecución de sus metas, pero en otros casos tiene efectos dañinos a nivel físico y psicológico (Martínez y Díaz, 2007).

A este contexto se deben agregar las vicisitudes del momento que transcurre, una pandemia causada por el virus SARSCOV 2, en la que estos efectos se ven exacerbados. Un estudio realizado recientemente en Argentina (Johnson et al., 2020) indica que entre las sensaciones que expresan los habitantes del país en relación al nuevo coronavirus se encuentran la incertidumbre, el miedo y la preocupación.

Esta situación no es diferente en el marco educativo, donde se han vivido fuertes tensiones en los distintos niveles del mismo, así como entre los distintos actores. En el nivel superior, puntualmente, se ha tenido que realizar una transición forzosa y en un tiempo demasiado breve (donde ni los recursos ni la infraestructura era la óptima) de la presencialidad a la virtualidad prácticamente total.

Es en este marco que se propone este trabajo, a efectos de indagar de forma exploratoria los niveles de estrés académico percibidos por distintos estudiantes de distintos años en distintas instituciones de nivel superior de la Provincia de San Luis, en el marco del retorno parcial a la presencialidad, donde se desarrollarán mayoritariamente actividades a distancia y algunas presenciales.

1.2 Marco Teórico

En las últimas décadas se han producido grandes cambios a nivel social, económico, tecnológico, laboral y educativo entre otros, los cuales conllevan un incremento tanto de especialización como de retos y responsabilidades. Un contexto en el que la obtención de resultados es el primer fin, dejando al margen las consecuencias sobre la calidad de vida y por ende la salud física y mental.

Está claro que las situaciones cotidianas de carácter conflictivo pueden desencadenar respuestas tanto fisiológicas como cognitivas y conductuales, entre estas últimas podemos mencionar: tensión, dolor de cabeza, problemas para concentrarse y aislamiento. No obstante, no todas las respuestas resultan negativas y perjudiciales, ya que algunas sirven para promover el interés y voluntad de las personas, y así comprometerse con el desarrollo del proceso que se esté llevando a cabo. Pero cuando estas respuestas son negativas, fruto de la dificultad o incapacidad para afrontar adecuadamente los problemas, se da lugar al fenómeno que se conoce como estrés.

El término estrés hace su aparición en la década de los 30 cuando Hans Selye, estudiante de segundo año de medicina de la Universidad de Praga, observó que todos los pacientes, además de padecer las enfermedades clínicas diagnosticadas, presentaban síntomas comunes entre los cuales se encontraban: cansancio, agotamiento, pérdida del apetito, baja de peso y astenia. Denominó este fenómeno como síndrome de estar enfermo (Oblitas, 2004; Martínez y Díaz, 2007).

A partir de estos primeros estudios, el joven austriaco elaboró un “modelo de estrés múltiple”, que incluía tanto las características de las respuestas como de las consecuencias fisiológicas del organismo ante las demandas y exposiciones prolongadas a situaciones de carácter estresantes (Acosta, 2002; Martín, 2007). Selye (1936) presentó el concepto de activación fisiológica ante el estrés denominado *Síndrome General de Adaptación*, el cual está

compuesto de tres fases; Alarma, Resistencia o Adaptación y Agotamiento, y a partir del cual extiende la noción de homeostasis del sistema.

Desde la psicología se cuestiona al modelo de Selye, puesto que se centra exclusivamente las respuestas fisiológicas, sin tomar en cuenta que los efectos de los estresores son mediados por factores psicológicos. Un ejemplo de esto es el carácter subjetivo de la percepción del tinte amenazante o nocivo del estresor.

Hans Selye (1960) en su libro *La Tensión de la Vida*, propone definir el estrés como una suma de efectos no definidos ni específicos de factores variables que pueden como no incidir sobre una persona. Estos factores son diversos, y van desde actividades cotidianas tales como ir a trabajar hasta hábitos de vida poco salubres.

Oblitas (2004) recoge las definiciones que dan de este fenómeno distintas disciplinas y orientaciones teóricas. Así, por ejemplo, los enfoques fisiológicos acentuaron la importancia de la respuesta somática, es decir que el estrés es consecuencia de causas internas de la persona. Las orientaciones psicológicas y sociales, hicieron hincapié en el estímulo y en la situación que genera el estrés, es decir que se centraron en los factores externos. En cambio, otros enfoques teóricos, con una perspectiva cognitiva, atribuyen a la persona la acción de interpretar, por medio de una evaluación cognitiva, los componentes internos y los que provienen del entorno, y de esa forma dar inicio al fenómeno del estrés. Por otra parte, los modelos integradores multimodales plantean que el estrés no puede definirse desde una sola concepción, sino que se hace necesario comprenderlo como un conjunto de variables que funcionan simultáneamente y a la vez en discordancia, dinamizadas a lo largo del proceso evolutivo (Martínez y Díaz, 2007).

Según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) aquellos trastornos vinculados a momentos

traumáticos, así como estresores, constituyen un grupo donde la exposición a un evento traumático o estresante aparece explícitamente como uno de sus criterios diagnósticos.

Actualmente se acepta como estresante a cualquier objeto o situación que perturbe la homeostasis (fisiológica, cognitiva, emocional o comportamental) de una persona. Los factores estresantes pueden variar, y pertenecer a órdenes disímiles tales como lo social, lo cognitivo, lo físico, lo económico, lo afectivo, etc.; y reactivamente pueden dar pie a trastornos psicológicos o psiquiátricos. Por su parte, un factor traumático es cualquier acontecimiento o evento que puede causar o implicar la amenaza de muerte, daños graves o violencia a una persona, un familiar o un amigo cercano. Por lo tanto, el estrés es el patrón de reacciones/respuestas específicas y no específicas que una persona experimenta ante los estímulos (estresantes o traumáticos) que perturban su equilibrio y exceden o retan su capacidad de hacerles frente (Morales Rodríguez et al., 2016).

Estos trastornos son muy frecuentes, sobre todo el trastorno de estrés postraumático (TEPT) y el trastorno de adaptación (TAD). Los trastornos de esta categoría diagnóstica producen elevadas consecuencias a nivel personal, económico y social. Como, por ejemplo, malestar, sufrimiento y, en ocasiones, una serie de secuelas postraumáticas muy considerables. También producen importantes gastos para el estado y las empresas, producto de las ausencias y renuncias a causa de este fenómeno. Desde el punto de vista social, esta problemática ha generado preocupación, por lo que, debido al impacto en la vida de las personas, en los últimos años el mundo se ha sensibilizado, produciendo una mayor comprensión frente a estos estados.

Tal como señalan Berrio García y Mazo Zea (2011), actualmente los Modelos Integradores Multimodales indican que no puede hablarse de una única concepción de estrés, lo que da lugar a modelos teóricos de carácter interactivo. En el año 1986, Lazarus y Folkman proponen definir al estrés:

Como un concepto organizador utilizado para entender un alto grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal. Por tanto, no se considera el estrés como una variable sino como una rúbrica de distintas variables y procesos (Lazarus y Folkman, 1986).

Debido a esta dificultad, y a la amplitud de ámbitos en los cuales se presenta, desde el siglo pasado han comenzado a realizarse investigaciones orientadas a los ámbitos donde se encuentra este fenómeno, en este trabajo lo abordaremos desde el área educativa, donde se lo conoce como estrés académico. El escenario académico no es ajeno al padecimiento de estrés. “Es sabido que el estrés está presente en casi todas las actividades y contextos en los cuales se desenvuelve el ser humano” (Martínez y Díaz, 2007, p.14).

En el contexto universitario, un alto porcentaje de estudiantes experimentan un grado elevado de estrés académico, ya que tienen la responsabilidad de cumplir con las obligaciones que esta etapa conlleva; como en ocasiones puede ser la sobrecarga de tareas y trabajos, las evaluaciones, las exigencias de padres y profesores, y muchas veces la autoexigencia frente a su desempeño. Esta exposición a factores que producen estrés, y si la misma es excesiva para los estudiantes, puede desembocar en resultados negativo tanto en el rendimiento en los diferentes compromisos académicos, como en su salud física y mental (Berrio García y Mazo Zea, 2011).

El entorno, tanto individual como general, puede generar estrés académico cuando no brinde condiciones y normas convenientes para un sano desarrollo de la socialización, que motive la comunicación entre los estudiantes con los profesores, sus padres y familiares, y con la sociedad. El estrés escolar llega a afectar incluso a la comunidad en general. Es así como los estudiantes pueden padecer de estrés a lo largo del año académico, por factores que los aquejan desde el ingreso al mismo y que caracteriza tanto al proceso de adaptación como a las relaciones entre sí y con sus educadores, al proceso de tareas, las evaluaciones, el cansancio cognitivo, la

frecuente indisciplina, el incremento de la violencia en la escuela, entre otros (Martínez y Díaz, 2007).

Barraza-Macias (como se cita en Berrio García y Mazo Zea, 2011), realiza una definición del estrés académico desde el modelo sistémico cognitivista, donde postula que el mismo es un proceso sistémico, es decir que funciona e incluye todas las partes, como entorno, contexto, interpretación personal, entre otros; que tiene un carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Este fenómeno se presenta cuando una demanda, en contexto escolar, es valorada por el alumno como un estresor (input), a su vez cuando estos estresores provocan un desequilibrio en el sistema y producen una serie de síntomas, que pueden ser indicadores de una ruptura de la homeostasis, y conllevan la puesta en marcha de acciones de afrontamiento (output) por parte del estudiante, para restaurar el equilibrio.

Dentro del estrés escolar podemos observar tres etapas diferenciadas (Maturana y Vargas, 2015), la Reacción de alarma, en la cual aparecen las reacciones bioquímicas tendientes a compensar la excesiva actividad del escolar; la Fase de Resistencia, que ocurre al mantenerse la sobrecarga por un tiempo prolongado, adaptándose el organismo a las modificaciones para sostener homeostasis; y la Fase de Agotamiento, cuando se produce el desmoronamiento del sujeto debido a la falla de estrategias adaptativas, en esta fase se hacen visibles las reacciones emocionales, cognitivas y conductuales.

Este tipo de estrés, que se encuentra en el ámbito educativo, es un tópico muy nuevo para las ciencias de la salud, razón por la cual aún no se lo incluye en Manuales como el DSM-5 o la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10) (Organización Mundial de la Salud, 2015). Sin embargo, es un factor importante de atender en estudiantes, considerando el rol fundamental del contexto general y particular de las personas en relación a la prevención y cuidado de la salud física y mental.

Este estudio se propone analizar los niveles de estrés académico, en el marco de la nueva situación de enseñanza virtual en educación superior, debido a la pandemia del COVID-19. Dado este marco nuevo y hasta cierto punto experimental, pretendemos observar cuáles de los factores que hemos relevado (Edad, Sexo, Institución, Carrera, Educación Secundaria, Ubicación actual en la carrera) son los que más se correlacionan con el estrés académico en el marco expuesto anteriormente.

1.3 Antecedentes

En la región de Latinoamérica, los estudios de estrés académico han aumentado en las últimas dos décadas (Martín, 2007), y así todo muchos investigadores en el campo consideran que no se le ha prestado la suficiente atención (Alfonso-Águila et al., 2015) porque se lo suele estudiar conjuntamente como parte del fenómeno más amplio del estrés, con la diferencia de que los sujetos de estudio son estudiantes.

En cuanto a los estudios recientes que abordan estrictamente este concepto en el nivel superior, destacan aquellos que buscan generar los distintos perfiles (como aglomerados de factores) que son más susceptibles de padecer estrés académico en distintas carreras (Álvarez-Silva et al., 2018; Ávila et al., 2018; Cabanach, Souto-Gestal y Cervantes, 2017; Cobiellas-Carballo et al., 2020). Los factores más comunes encontrados a todos estos estudios dan como resultado que las mujeres tienen una mayor probabilidad de padecer estrés académico que los hombres. Además, el estrés académico tiende a presentarse más consistentemente en los estudiantes de primer año, y no pareciera distribuirse a lo largo de distintas carreras. Finalmente, otro factor relevante parece ser el de la edad (indistintamente del avance en la carrera), resultando que los estudiantes más jóvenes tendían a padecer mayor estrés que los más adultos.

Otro grupo de estudios ha buscado correlacionar algunas variables puntuales con el estrés académico. Un grupo de ellos (Cobiellas-Carballo et al., 2020; Restrepo et al., 2018;

Santos-Morocho et al., 2017) ha establecido correlaciones altas entre la depresión y el estrés académico, hipotetizando que es el segundo el que tiende a generar el primero y haciendo hincapié en la importancia de la salud mental antes que en las excesivas expectativas de rendimiento que muchas veces los estudiantes se imponen a sí mismos. Otros han estudiado la relación entre ciertos factores de la personalidad y la capacidad de tolerar mejor el estrés académico (León-Hernández et al., 2019; Serrano-Rojas, 2018). En estos se encontró que la autoeficacia y la resiliencia son factores determinantes a la hora de lidiar con la frustración general que suele derivar en el padecimiento del estrés académico. En relación con esto, diversos estudios (Quiliano-Navarro y Quiliano-Navarro, 2020) ya han correlacionado con mucho acierto a muchos rasgos de la inteligencia emocional intrapersonal con la capacidad de experimentar menor estrés académico, o en su defecto con una gran capacidad para sobrellevarlo. También hay otros estudios (Moscoso et al., 2020) orientados a ver los efectos positivos de ciertos tratamientos sencillos como la relajación y el mindfulness en distintos grupos de estudiantes, encontrando en estudios de grupos aleatorizados que este tipo de prácticas puede ser usada de forma consistente para disminuir los niveles de estrés académico percibido.

En relación con la virtualidad, estudios como el de Galli (2020) señalan como los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la virtualidad también son escenarios para el estrés académico. Fernández et al. (2017), muestran que, si bien los escenarios de educación virtual dan una libertad mucho mayor a los estudiantes al no imponer las mismas exigencias que la presencialidad, las dificultades para el desarrollo de la autogestión del aprendizaje conduce a los mismos niveles de estrés académico que la presencialidad. Puntualmente, con el advenimiento de la pandemia por el virus SARS-COV 2, se han desarrollado una gran cantidad de investigaciones orientadas a medir los efectos de la experiencia virtual forzosa en la salud mental de los estudiantes en el nivel superior. Por ejemplo, el estudio de Umeres-Umeres

(2020), en Perú, encontró altos niveles de estrés académico por la adaptación repentina y para la cual no habría preparación en lo que refiere a virtualidad. Con resultados similares y también en Perú, Asenjo-Alarcón et al. (2021) hallaron niveles altos de estrés en estudiantes de medicina, debido en gran medida a la incertidumbre propia de la situación que se sumó a la incertidumbre respecto a su propia carrera académica. Finalmente se encontró para ese país un estudio de Chirinos-Gutiérrez (2020) que halló niveles de estrés académico significativamente menores en población con mayores recursos socioeconómicos. Un estudio de Suárez et al. (2020) en Colombia encontró que uno de los factores que más incidía en el estrés académico en el contexto de la pandemia era la imposibilidad de interactuar con los compañeros, ya sea para actividades solamente sociales como para apoyarse en términos académicos. Estos mismos resultados se encontraron en otros estudios como el Vallejo et al. (2020), con el añadido de que se confirmó que el confinamiento que generó el estrés derivó en una peor calidad de vida en general percibida por la muestra de estudiantes.

Específicamente en Argentina, se pudo rastrear un estudio de la Universidad de Comahue (Edelstein et al., 2021), que, si bien no se enfocó en sí en el estrés académico, si lo consideró como parte de una encuesta más amplia. En dicha encuesta se encontró que en prácticamente todas las áreas indagadas (estrés, calidad de vida, relaciones interpersonales, experiencia en la virtualidad, acceso a la educación) la situación era cuanto menos preocupante. Resultados similares se encontraron en el estudio de Fanelli et al. (2020), donde se relaciona gran parte del estrés académico encontrado con el estrés financiero vinculado a la situación económica del país. Por último, destacar el trabajo de Medrano-Sánchez (2021) en la localidad de Ayacucho donde se implementó un programa de reflexión y acompañamiento con vistas a disminuir el estrés académico en el marco de la cursada en pandemia.

1.4 Objetivos

1.4.1 Generales

Explorar el fenómeno del estrés académico en el contexto de la pandemia

1.4.2 Específicos

Explorar la incidencia de los grandes factores que predominan en el estrés académico en el contexto de la pandemia en una muestra de estudiantes del nivel superior en la provincia de San Luis

Medir los niveles de estrés académico reportados por una muestra de estudiantes del nivel superior en la provincia de San Luis

Describir los niveles de estrés académico reportados por una muestra de estudiantes del nivel superior en la provincia de San Luis

Indagar en los factores asociados más importantes con los distintos niveles de estrés académico reportados por una muestra de estudiantes del nivel superior en la provincia de San Luis en el primer cuatrimestre del año 2021

2 Marco Metodológico

En primer lugar, y de acuerdo con la clasificación estipulada por Cortés-Cortés e Iglesias-León (2004), se trata de una investigación aplicada. Siguiendo al mismo autor y a muchos otros (León-Hernández et al., 2019; Montero y León, 2005;) y teniendo en cuenta que se han desarrollado pocos estudios en español sobre el estrés académico en el nivel superior en contexto de pandemia por COVID-19, podemos hablar de una investigación exploratoria por el grado de profundización en relación con el objeto de estudio. Es también una investigación no experimental puesto que no se manipula ninguna de las variables de interés que forman parte del estudio. Además, en función del período de tiempo seleccionado, se trata de un estudio transversal puesto que comprende datos recolectados en el período Marzo-Mayo del corriente año. Finalmente, por las herramientas empleadas para el análisis de los datos, se tratará de un estudio cuantitativo.

2.1 Instrumentos y materiales

Para la obtención de los datos de estrés académico se empleó el Inventario SISCO de Estrés Académico de Barraza-Macias (2007), cuya confiabilidad y potencia ya ha sido probada por valores psicométricos estandarizados, así como usado repetidas veces, tanto por su autor (Barraza-Macias, 2008; Barraza-Macias, 2009) como por otros grupos de investigación, para evaluar el estrés y sus consecuencias vinculadas con la actividad académica de nivel superior (Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas, 2016; Torres-Saenz, 2018).

Este Inventario concibe al estrés académico como un constructo de tres dimensiones altamente diferenciadas entre sí en función de consecuencias psicológicas, fisiológicas y comportamentales. Las dimensiones psicológicas comprenden percepciones sobre el propio estado de ánimo, motivación, entre otras similares. Las dimensiones fisiológicas comprenden alteraciones en el funcionamiento del cuerpo como insomnio, problemas gastrointestinales, etc. Y las dimensiones comportamentales comprenden cambios directamente observables de la

conducta. A su vez, las pruebas de direccionalidad y homogeneidad reportan que la puntuación total de las tres dimensiones forma parte del mismo constructo establecido. Por otro lado, existe una cuarta dimensión independiente, la cual consiste en las técnicas empleadas para afrontar las situaciones de estrés y no correlacionada linealmente con las puntuaciones. Finalmente, el instrumento es encabezado por una pregunta de autopercepción general del nivel de estrés en forma de Escala Likert (1-5).

Para determinar una escala relativa para los resultados, el mismo autor determina los siguientes indicadores: 0-1 bajo, 1-2, medianamente bajo, 2-3 medio, 3-4 medianamente alto, 4-5 alto. Y para los ítems que implican frecuencia, los indicadores son: 0-1 nunca, 1-2 rara vez, 2-3 algunas veces, 3-4 casi siempre, 4-5 siempre. Además, para los puntajes agregados, se mantiene la misma lógica pero con el multiplicador correspondiente.

Por último, queremos mencionar que los datos obtenidos fueron sistematizados y analizados a partir del uso del paquete estándar de *Microsoft Office 2010* y el *Statistical Package for Social Sciences 2.7*

2.2 Muestra

Se empleó un tipo de muestreo de cadena o bola de nieve no probabilístico de estudiantes de cuatro instituciones de nivel superior de la Provincia de San Luis a saber, el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC-SL), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNVIME) y la Universidad de La Punta (ULP), entre los meses marzo-mayo de 2021. Se obtuvo un N=270 sujetos que se distribuirán a lo largo de las variables Sexo, Edad, Año en la Carrera, Educación Secundaria e Institución.

2.3 Procedimiento

Dadas las condiciones excepcionales del funcionamiento del sistema educativo (se están desarrollando en modalidad virtual), la implementación del inventario SISCO se realizó de la misma forma a través de un Formulario Google. Dicho inventario no tuvo un tiempo

límite para ser completado (como tampoco lo tiene la implementación presencial) e incluyó una solicitud al encuestado a efectos de que lo divulgue y así generar el muestreo por cadena. Las respuestas obtenidas fueron dispuestas en una Base de Datos de SPSS. En ella se conformaron las variables dependientes (la puntuación total del inventario, la puntuación individual para cada una de las dimensiones, la puntuación de percepción general y la puntuación de afrontamiento al estrés académico) y las independientes (Sexo, Edad, Educación Secundaria, Institución de pertenencia, Carrera y Grado de avance).

2.4 Análisis

En primera instancia, se calcularon las medidas de tendencia central (mediana y moda puesto que mayormente se evaluaron opciones likert) junto con sus correspondientes medidas de dispersión (en este caso la amplitud de rango) para la percepción del estrés y su cuantificación. Por otro lado, para la Puntuación General de estrés así como las Dimensiones particulares, se calcularon la Media y la Desviación estándar por ser estas variables escalares. Luego, se observó su distribución a lo largo de las variables de interés, y en función de la normalidad y homocedasticidad observada, se realizó un contraste de hipótesis empleando el método que correspondió (análisis no paramétricos en caso de no cumplirse los supuestos, paramétricos en caso de cumplirse y robustos en caso de que la estructura de datos presentara valores atípicos). Este mismo procedimiento se realizó para las variables de las puntuaciones por dimensión, así como las estrategias de afrontamiento. Finalmente, en función de las correlaciones obtenidas, se buscó constituir un modelo de regresión lineal para definir las mejores combinaciones de variables independientes que explicarían el estrés académico, así como un análisis multifactorial de la varianza para encontrar las mejores combinaciones de variables que correlacionaron mejor con ciertas dimensiones en estudio tales como las herramientas de afrontamiento o las actividades que generan estrés.

2.5 Aspectos Éticos

La implementación de la escala de estrés en su modalidad virtual se constituirá con un consentimiento informado, de acuerdo a lo solicitado de manera estándar por la IAAP. Además, el proceso en su totalidad se realiza de acuerdo con lo dicho en la convención de Helsinki.

3 Resultados y Discusión

3.1 Descripción de la muestra

A continuación, se presenta la Tabla 1, en la que se describen los principales valores que adquieren las variables independientes de la muestra, y a través de la cual se delinea mayormente las características de la misma.

Tabla 1.

Características de la muestra

Variable	Variantes	Porcentaje	Variable	Variantes	Porcentaje
Sexo	Masculino	24% (65)	Carrera	Psicología	33% (89)
	Femenino	76% (205)		Biología	16% (43)
Edad	Media	22,5		Profesorado en Inglés	12% (32)
	Desviación Estándar	6		Bioquímica	10% (27)
	Mediana	20		Martillero	5% (14)
	Rango	46 (18-64)		Ciencias de la Educación	5% (14)
Año en Carrera	Primero	60% (162)		Profesorado en Educación Primaria	5% (14)
	Segundo	15% (40)		Profesorado en Educación Física	4% (10)
	Tercero	10% (27)		Profesorado en Educación Especial	3% (8)
	Cuarto	9% (24)		Medicina	3% (8)
	Quinto	6% (17)	Enfermería	1,5% (4)	
Institución	UNSL	67% (180)	Derecho	1,1% (3)	
	IFDC-SL	20% (54)	Contador	0,7% (2)	
	UNVIME	7% (19)	Profesorado en Ciencias Política	0,4% (1)	
	ULP	6% (17)	Profesorado en Educación Inicial	0,4% (1)	
Educación Secundaria	Pública	62% (167)	Ingeniería	0,3% (1)	
	Privada	38% (103)			

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la muestra, está constituida mayormente por mujeres, que representan un 76%. Además, la muestra es mayormente joven con valores de media, mediana y desviación estándar indicando una gran centralización alrededor del valor veinte. Esto es consistente con una mayoría de estudiantes situados en los dos primeros años de las respectivas carreras, provenientes en su mayoría de escuelas públicas, y en menor medida de escuelas privadas. Los dos principales lugares de estudio resultaron ser la UNSL y el IFDC-SL. En lo que respecta a las carreras de origen, la mayoría de la muestra está concentrada en las carreras de Psicología, Biología, Inglés y Bioquímica, lo que da sentido a la mayoría de mujeres, que son también la principal cantidad de matrícula en las carreras señaladas.

3.2 Niveles de estrés en general

Ahora se analizarán los niveles generales de estrés, que se encuentran reflejados en la Tabla 2. Estos han sido elaborados a partir de las dos preguntas generales sobre estrés, y realizando la suma de las puntuaciones de las tres dimensiones que miden el estrés académico.

Tabla 2.

Niveles de estrés general en la muestra

Variable	Variante	Proporción
¿Ha sentido estrés?	Si	95% (256)
	No	5% (14)
Cuantificado	Poco	2% (5)
	Algo	5% (13)
	Moderado	24% (61)
	Bastante	32% (82)
	Mucho	37% (94)
Puntuación General	Mediana	70
	Rango	73(30-103)
	Percentil 25	60
	Percentil 75	83
	Rango Intercuartílico	23

Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que llama la atención es que, del total de la muestra, prácticamente todos los encuestados han sentido algún tipo de estrés en el marco de la cursada. En primera instancia, pareciera algo superfluo, puesto que es lógico que al menos en algún momento un estudiante sienta estrés en el marco de estar cursando, pero en estudios similares (Alfonso-Águila et al., 2015; Celis et al., 2001; García-Ros et al., 2012) los niveles reportados de estrés académico habían sido bastante menores, con puntuaciones en general del sesenta o setenta por ciento, lo que puede llevar a pensar que la situación puntual en la que se vive es determinante en lo que refiere al estrés. El contexto de la pandemia, incluso ahora que ha pasado un año, remite necesariamente a la incertidumbre, y esa incertidumbre es parte del día a día en el contexto académico. Ahora bien, también puede ocurrir que, como en el estudio de Barraza-Macias (2008), las puntuaciones fueran al menos alguna vez positivas, pero no necesariamente altas, lo que indicaría que en algún momento del transcurso de la cursada se sintió estrés, pero no fue algo constante o digno de señalar por su intensidad. No obstante, para elucidar eso están las puntuaciones que cuantifican dicho nivel de estrés.

Al definir las cinco escalas posibles de cómo es ese estrés que se siente, se hace evidente que es cuando menos alto, dado que casi el 70% de las puntuaciones se sitúan en Bastante y Mucho. Esto implica que ese estrés que es percibido en prácticamente la totalidad de la muestra, es percibido también con mucha intensidad. Estos resultados son consistentes con estudios similares realizados durante el aislamiento tanto en Argentina (Rodríguez et al., 2020; Ross y Celis, 2020) como países de la región (García, 2021; García-Rojas et al., 2021). Lo que caracteriza a todos estos estudios, es que señalan que en cuanto a lo que reportan los involucrados tanto en estudios de cuantitativos como cualitativos, es que la incertidumbre con respecto al futuro es un desencadenante de mucho estrés, puesto que de repente empezaron a aparecer con mucha más intensidad que antes miedos como el despido, la muerte de un ser

querido, la falta total de control por la situación en la que se está, y otros similares. Pareciera ser que la base de estresores posibles se amplió por el contexto de pandemia.

Así todo, es también necesario analizar como dicha cuantificación se expresa en números más precisos. Se tiene como referencia que la puntuación más baja posible es de 15, mientras que la más alta posible es de 75. En este marco, la mediana de puntuaciones de estrés se sitúa en 49 puntos, lo que indica que los niveles de estrés son bastante altos. Si además de este dato se tiene en cuenta que hay un rango intercuartílico de 23, queda en claro que hay mucho estrés, en muchos estudiantes y que se percibe de manera muy acentuada.

Analizando las mismas puntuaciones de estrés marcadas anteriormente, pero agrupadas a lo largo de variables de interés para el estudio (Ver Tabla 3), podemos decir que la primera variable de agrupación es Sexo, donde se observa en las puntuaciones que hay una diferencia del 10% (5,1 puntos) entre el estrés percibido en el cual las mujeres sienten más estrés. Este es un fenómeno observado ya hace tiempo, apareciendo tanto en estudios de hace décadas (Cabanach et al., 2009; Lau et al., 2006) como en los más recientes (Asenjo-Alarcón et al., 2021; Zapico et al., 2021), donde las mujeres siempre han tendido a padecer más el estrés académico.

El peso de esta diferencia se confirma en lo observado en la Tabla 4 de correlaciones, donde es precisamente el Sexo la única variable con un $p.\text{valor} < 0,05$ en la prueba U de Mann-Whitney. Esto significa que en cuanto a las puntuaciones de estrés en general, la única correlación significativa encontrada es la que emplea como variable independiente a Sexo, poniendo nuevamente sobre la mesa la importancia de analizar en profundidad y tratar de entender las causas de la misma.

Tabla 3.
Niveles de estrés agrupados

Variable	Variante	Cuantificación	Puntuación General**
Sexo	Hombre	3,7/4	44,6
	Mujer	4,0/4	49,7
Edad	18-25	4,4/4,5	51
	25-40	4,2/4	46
	>40	4,0/3,5	39,4
Año Carrera	1	3,8/4	48,7
	2	4,1/4	49,8
	3	4,3/5	48,3
	4	3,7/4	46
	5	4,5/4	47
Institución	UNSL	3,9/4	48,6
	IFDC-SL	3,9/4	48,6
	UNVIME	4,0/4	45,1
	ULP	3,9/4	49,9
Educación Secundaria	Pública	4,0/4	49
	Privada	3,8/4	47
Carrera	Psicología	3,8/4	50
	Biología	3,9/4	47
	Profesorado en Inglés	4,2/4	52,1
	Bioquímica	3,8/4	45
	Martillero	3,9/4	50
	Ciencias de la Educación	4,2/4	51,8
	Profesorado en Educación Primaria	3,9/4	44,2
	Profesorado en Educación Física	3,4/3,5	43,7
	Profesorado en Educación Especial	4,2/5	48,5
	Medicina	4,3/4,5	51,1
	Enfermería	3,5/3,5	46,5
	Derecho	4,0/4	34
	Contador	5,0/5	52
	Profesorado en Ciencia Política	4,0/4	50*
	Profesorado en Educación Inicial	4,0/3	40*
Ingeniería	3,0/3	30*	

*Estos datos corresponden a solo un estudiante, dado que solo hubo uno en cada una de esas carreras;

** La puntuación general es el resultado final obtenido en el test, constituye una variable ordinal expresada como un número entero.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la variable edad, al separar en los segmentos que corresponderían a Joven, Joven Adulto y Adulto, se observa también con claridad que hay una tendencia marcada a que los estudiantes más jóvenes son los que puntúan más alto en el estrés en general. Contrario a lo que se podría creer intuitivamente, a medida que los estudiantes son más grandes (y eso suele correlacionarse con adquirir más responsabilidades en la vida diaria lo que suele complejizar el estudiar), parece que o padecen menor estrés que sus pares jóvenes, o son capaces de afrontar de manera más eficaz que aquellos. Esto se ve corroborado parcialmente en estudios como el de Collazo et al. (2008) o el de Barraza-Macias y Quiñónez (2007), donde se observa una correlación similar. Lo que resulta de interés, es que la correlación observada en esta variable no se condice con una correlación significativa (véase Tabla 4) donde el $p.\text{valor}=0,18$ para la prueba de Correlación de Spearman. Hay que destacar aun así que al realizar la prueba de Kruskal Wallis con las categorías marcadas como en la tabla, el $p.\text{valor}=0,000$ es decir $p<0,05$ y por lo tanto significativo. Esto implica que hay una relación entre edad y estrés, pero que se acentúa u observa mejor cuando se emplean categorías más amplias que cuando se lo distribuye de forma directa a lo largo de las edades. Esto puede deberse a que las desviaciones estándar de puntuaciones cuando se toma una correlación pueden llegar a generar distorsiones en lo que respecta a generar correlaciones entre números (por ejemplo, algún caso de adulto con mucho estrés o de joven con muy bajo estrés y casos similares), pero esto no resulta problemático cuando se segmenta a las edades en agrupaciones.

En cuanto al tipo de educación secundaria según la gestión que transitaron los estudiantes, hay una diferencia de un 4% (que no es significativa) en cuanto al estrés sufrido que sitúa a los estudiantes de escuelas públicas con un mayor estrés que a los de escuelas privadas. Esto probablemente se deba a que, como señalan variados estudios (Belhumeur et al., 2016; Muñoz-García y León-Rubio, 1991; Soto-González et al., 2018), las escuelas privadas

suelen ser pobladas por personas de mayores recursos económicos, y a la vez los recursos económicos son una herramienta útil a la hora de enfrentar distintos posibles estresores.

En lo que respecta al año en curso de la carrera y la institución, las puntuaciones entre ellas no difieren más de un 10%. Vale la pena mencionar que uno esperaría observar que los estudiantes que se sitúan en estadios más avanzados de la carrera padecieran menos estrés dado que se han adaptado a la vida académica en general. Sin embargo, si bien eso es cierto, también es cierto que con el pasar de los años, hay más desafíos y se observa un pico de casi 100% estrés con puntuaciones altas en el último año, que probablemente se deba a una combinación de factores como la ansiedad generada por las expectativas del egreso, el tener que afrontar prácticas y trabajos finales, entre otras similares. En la misma línea de lo poco relevantes que parecen ser estas variables, ambas resultaron no significativas en términos de correlación.

Finalmente, en lo que refiere a la carrera, observamos que hay diferencias amplias entre las distintas carreras entre sí. Si bien no se encontró correlación significativa alguna, es apropiado señalar cuales son las carreras con más estrés percibido, siendo éstas Psicología, Profesorado de Inglés, Medicina, Martillero público y Ciencias de la Educación; y cuales son aquellas con menor, siendo éstas Derecho, Profesorado de Educación Física y Profesorado de Educación Primaria. No parece haber ningún factor definido ni hipotetizable para explicar esta distribución.

La Tabla 4 muestra los test empleados para la correlación, así como la estructura de los datos en términos de normalidad y varianza que justifican el empleo de cada estadístico. Como se señaló anteriormente, la única variable que resultó significativa es Sexo, y se realizaron los comentarios pertinentes sobre la variable edad.

Tabla 4.*Correlaciones entre puntuaciones de estrés y variables*

Variable	Normalidad	Varianza	Estadístico	P. Valor
Sexo	0,1	0,3	Z=-2,84	0,004(U Mann-Whitney)
Edad	0,2	0,5	C=-0,05	0,182(Correlación Spearman)
Carrera	0,2	0,06	H=8,34	0,138 (Kruskal-Wallis)
Año Carrera	0,2	0,65	H=2,5	0,641 (Kruskal-Wallis)
Institución	0,2	0,24	H=0,4	0,924 (Kruskal-Wallis)
Educación Secundaria	0,2	0,16	Z=1,06	0,289 (U Mann-Whitney)

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Actividades que generan estrés

Ya se han analizado los niveles de estrés en general, y ahora se pasa a analizar cuáles son las actividades que generan estrés. Téngase en cuenta que, en todos los casos, se observa la frecuencia de puntuaciones en una escala Likert de 1 a 5 donde 1 es menor estrés y 5 mayor.

Tabla 5.*Frecuencia de actividades que generan estrés*

	Competencia	Sobrecarga	Personalidad	Tipo Tarea	No Entender	Participar	Tiempo Limitado
Mediana	2	4	3	3	4	3	4
Moda	1	5	4	4	5	3	5
P25*	1	3	2	2	3	2	3
P75**	3	5	4	4	5	4	5

*Percentil 25

**Percentil 75

Fuente: Elaboración propia.

Al tener en cuenta de manera simultánea la Mediana, la Moda y la ubicación de los percentiles, podemos señalar cuáles actividades son las que generan mayor y menor estrés. Lo primero que podemos observar marcadamente, es que la *Competencia* con los pares no resultó ser un estresor. Por su parte, el *No entender los temas*, la *Sobrecarga de tareas* y el *Tiempo limitado* resultaron tener puntuaciones frecuentemente altas con Mediana y Moda de 4.

Se podría pensar que este cambio repentino en el formato educativo, donde había una costumbre a la socialización, trabajo en grupo, acompañamiento y seguimiento presencial, podría generar la percepción de un número mayor de tareas y trabajos, donde se apela mayormente a la individualidad de cada estudiante, sin la oportunidad de promover o generar espacios de discusión que alivianen de alguna manera la cantidad de responsabilidades o comprensión de temas. Por otra parte, también podemos inferir que la falta de contacto con los pares, disminuye el nivel de estrés que la competencia puede llegar a generar.

Claramente las actividades de mayor generación de estrés se corresponden con modalidades de trabajo que han resultado nuevas tanto para estudiantes como para docentes, y al no tener las herramientas ni conocimiento para lidiar con ellas, habrá una gran cantidad de escenarios que resulten problemáticas y por tanto estresantes (Umeres-Umeres, 2020; Vallejo et al., 2020). Esta idea se condice con que las actividades que resultaron en puntuaciones de 3 para la mediana son fenómenos que se dan tanto en la actividad presencial como no presencial. Esto pone de manifiesto que parecen ser las situaciones nuevas de la virtualidad las que más estrés generan.

En la Tabla 6 a continuación se analizan las correlaciones entre las actividades señaladas que generan estrés y las variables de interés.

Tabla 6.

*Correlaciones entre actividades que generan estrés y variables independientes**

	Competencia	Sobrecarga	Personalidad	Tipo Tarea	No Entender	Participar	Tiempo Limitado
Sexo	0,797	0,133	0,007	0,176	0,001	0,061	0,105
Edad	0,039	0,568	0,504	0,011	0,001	0,787	0,09
Año Carrera	0,298	0,375	0,881	0,525	0,014	0,724	0,035
Carrera	0,195	0,001	0,345	0,07	0,381	0,93	0,001
Institución	0,353	0,692	0,569	0,321	0,832	0,23	0,201
Educación Secundaria	0,956	0,062	0,528	0,612	0,766	0,815	0,41

* Para la variable Sexo y Educación Secundaria se empleó U Mann-Whitney, para Edad se empleó Spearman, para Año Carrera, Institución, Carrera se empleó Kruskal-Wallis.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la variable de *Competencia* con los pares, que había resultado ser la menos estresantes de todas, se correlaciona con la *Edad* con un p.valor=0,039. Puntualmente, esta cuestión de competencia tiende a ser más sufrida o percibida por los estudiantes más jóvenes que por los más adultos.

En cuanto a la *Sobrecarga de tareas*, dado que la única variable que correlaciona es *Carrera*, hay que señalar que se podría hipotetizar que el mayor estrés se reporta en las carreras vinculadas a contenido más práctico que estrictamente teórico¹, lo cual coincide con lo indicado anteriormente. Es decir, podemos hipotetizar que la dificultad de los temas prácticos aumenta considerablemente al no poder vivenciarlos en las instancias pensadas para ello, generando en los estudiantes dificultad para entender los temas planteados. Además, también habla en alguna medida de la imposibilidad de las instituciones para hacer frente a escenarios alternativos de enseñanza como el que se presenta actualmente

¹ Para poder realizar esta distinción, nos remitimos a los planes de estudio de las carreras. Las carreras como Biología y Bioquímica tienen mayor cantidad de contenido que requiere presencialidad. Por ejemplo, las prácticas de laboratorio que forman parte obligatoria en gran cantidad de materias. Sin embargo, por las limitaciones puntuales de este estudio no se puede ahondar más sin hacer un análisis pormenorizado de la cantidad de horas de formación.

Es muy interesante como la *Personalidad* de los docentes parece afectar mucho más a las mujeres que a los hombres, lo que nos podría hablar de algún tipo de discriminación por sexo instaurada ya desde la misma cultura institucional. En referencia a este tema, distintos artículos refieren a una tradición más bien machista instalada en los ámbitos académicos (Blanco, 2018; Donoso-Vásquez y Velazco-Martínez, 2013; Méndez y Palermo, 2018), que resulta muy curiosa puesto que gran parte de la población de académicos en Argentina son mujeres.

Con respecto al *Tipo de tarea*, nuevamente los estudiantes más jóvenes parecen afrontar mayores dificultades a la hora de afrontar las nuevas tareas en la nueva modalidad. Esto permite traer al presente la categoría de alfabetización digital (Pérez-Escoda et al., 2019), que nos señala que por haber nacido en determinado momento o haber crecido con internet, no necesariamente significa que un estudiante tendrá desarrolladas las competencias digitales necesarias para afrontar las tareas que exige la virtualidad.

En cuanto a la variable *No entender los temas*, es la primera en la cual se aglomeran tres factores, que resultan ser *Sexo*, *Edad* y *Año en la carrera*. Para ser preciso, en cada variable los que más sufren la falta de entendimiento de los temas son *Mujeres*, *Jóvenes* y de los primeros años de las carreras.

Finalmente, en cuanto a los *tiempos que son limitados*, los factores que resultaron relevantes fueron la *Carrera* y el *Año en la Carrera*. En este caso, resulta que las carreras que más sufren el tema del tiempo, son las que tienen un trabajo final de grado o prácticas que podrían o ya se vieron cortadas por la situación de pandemia. Consecuentemente con esto, fueron las personas de los últimos años de carrera los que más padecieron el estrés.

3.4 Dimensiones del estrés

En este apartado se realizará un análisis pormenorizado de las dimensiones de las cuales se compone el estrés, para observar cómo se comportan las variables independientes con relación a ellas. Así, se abordarán las variables fisiológicas, psicológicas y comportamentales.

3.4.1 Dimensión Fisiológica

En esta dimensión se observan consecuencias que suelen ser entendidas como psicósomáticas, cuando el cuerpo se ve afectado por el estrés. Agrupa síntomas del tipo alteraciones en el sueño, problemas gastrointestinales, entre otros que se manifiestan mediante síntomas físicos (Ver Tabla 7)

El primer aspecto que es necesario remarcar es que las puntuaciones en esta dimensión, así como en las otras y en la puntuación general, son marcadamente altas. Es decir, la mayoría de los participantes reconoce que ha sufrido efectos fisiológicos negativos en su salud a causa del estrés ocasionado por la nueva situación. Esto se condice con estudios similares que abordan puntualmente la aparición de gran cantidad de parasomnias en población estudiantil (Chumpitaz-Carrillo y Sevillano-Jimenez, 2021; Flores, 2021; Pérez et al. 2020) a raíz de las nuevas modalidades más vinculadas al encierro con todas sus implicancias y la exposición excesiva a las pantallas. También es preocupante como también hubo un aumento de enfermedades gastrointestinales en la población general, donde los estudiantes no son la excepción (de León-Rendón et al., 2020), lo que se condice y corrobora en alguna medida con los resultados generales obtenidos en este estudio.

Tabla 7.*Niveles de estrés agrupados para dimensión fisiológica*

Variable	Variante	Puntuaciones*	Variable	Variante	Puntuaciones
Sexo	Hombre	17/9	Carrera	Psicología	20/8
	Mujer	20/8		Biología	19/9
Edad	18-25	21/9		Profesorado de Inglés	21/8
	25-40	20/8		Bioquímica	19/6
	>40	15/6		Martillero	21/9
Año Carrera	1	19/9		Ciencias de la Educación	19/9
	2	20/8		Profesorado de Educación Primaria	17/9
	3	18/10		Profesorado de Educación Física	17/11
	4	18/10		Profesorado de Educación Especial	22/15
	5	19/11		Medicina	22/13
Institución	UNSL	19/8		Enfermería	15/11
	IFDC-SL	19/9		Derecho	11/8
	UNVIME	16/14	Contador	22/8	
	ULP	21/9	Profesorado en Ciencia Política	18	
Educación Secundaria	Pública	20/9	Profesorado en Educación Inicial	17	
	Privada	18/8	Ingeniería	19	

*Estas puntuaciones se expresan junto con el rango intercuartílico

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente se encuentra una diferencia muy marcada en lo que refiere a la variable *Sexo*, donde las mujeres se encuentran en una perspectiva bastante perjudicial con respecto a los hombres. Esta diferencia, que solo comparando las puntuaciones parece importante, se confirma estadísticamente significativa al realizar ($Z=-3,337$; $p=0,01$). Hay muchos artículos que refieren al mayor padecimiento de enfermedades de este tipo durante la pandemia (Mardones, 2020; Moreno-Tetlacuilo y Juárez, 2020), y atribuyen el fenómeno a causas

múltiples pero se hace énfasis (y esto es válido para esta misma variable en las otras dimensiones) a que la introducción de los cambios en el marco tanto del período de aislamiento como nueva normalidad han generado una sobrecarga de tareas domésticas sobre las que las mujeres se han hecho cargo mucho más que sus pares hombres. Esto podría ser intuitivamente cuestionado al referir que solo aplicaría a mujeres en pareja y con hijos, pero también es cierto que a raíz de la pandemia se ha generado una gran incertidumbre económica que suma al estrés habitual el vinculado a la incertidumbre económica, que algunos estudios (Bohoslavsky, 2020) parecen concluir que a raíz de problemas económicos se han derivado problemas habitacionales.

El segundo factor trabajado, la *edad*, también parece remarcar que son los estudiantes más *jóvenes* son aquellos que más padecen síntomas vinculados a aspecto estrictamente fisiológicos (que se aplican también para las otras dimensiones). Esta diferencia, también resulta estadísticamente significativa ($H=12,24$; $p=0,01$) y lleva a preguntarse el por qué, puesto que apriorísticamente se podría pensar que una mayor cantidad de responsabilidades y deberes más propios de edades más adultas conllevarían mayores consecuencias fisiológicas ante el estrés. Una hipótesis que se podría esbozar es el tiempo de exposición al brillo de las pantallas. En las generaciones más recientes, el tiempo de exposición a las mismas es significativamente mayor, dado que no solo el estudio, la vida social e incluso el ocio se ven atravesados por ella, cosa que en generaciones anteriores resulta mucho menor, sino que con la situación de Pandemia esto se ha visto intensificado.

En cuanto al año en la carrera, no parece haber diferencias ostensibles entre esta dimensión y la situación en la carrera que se cursa. Esto tiene sentido en tanto ya se esté en primer año como en el último, el estrés percibido y sus consecuencias probablemente se organicen a través de otros factores. Algo similar ocurre con la variable tipo de escuela de procedencia. Si bien hay una pequeña diferencia entre los estudiantes provenientes de escuelas

públicas y privadas, esta diferencia no solo que no resulta significativa estadísticamente ($Z=-1,24$; $p=0,22$), sino que dicha pequeña diferencia podría tener origen en factores más bien económicos (hipótesis que también se sostiene para las otras dimensiones).

En lo que refiere a la institución donde se cursa, parece haber alguna diferencia, en especial con los estudiantes que cursan en la ULP. No obstante, no solo que las diferencias no son significativas ni en su conjunto ni para ninguno de los pares, sino que se puede explicar a partir de una premisa muy sencilla. Los estudiantes de la ULP virtual ya habían empezado su trayecto en esta modalidad, por lo que no tuvieron que adaptarse o en su defecto lo hicieron en un tiempo pasado, lo que generó que con la llegada de la pandemia no vieran los efectos problemáticos de la virtualidad completa.

Finalmente, en lo que respecta a carrera, hay diferencias entre las distintas carreras, pero no solo que no son significativas como conjunto, sino que, al revisar individualmente la cantidad de encuestados para la totalidad de las carreras, simplemente resulta que cuando la muestra tiende a aumentar, el estrés se posiciona en niveles más altos, mientras que cuando hay menos de 10 encuestados por carrera, los resultados están más marcados por lo particular que por una tendencia grupal. Esto no cambia al realizar un modelo complejo donde se añade además la interacción con la variable año en la carrera, por lo que ni por separado ni como modelo conjunto parecen tener injerencia en los resultados de esta dimensión particular.

3.4.2 Dimensión Psicológica

En esta dimensión se observan consecuencias tales como percepciones en el estado de ánimo, la motivación y como varía, la fluctuación de las emociones. En la Tabla 8 se presentan los resultados de esta dimensión y su distribución alrededor de las variables.

Tabla 8.*Niveles de estrés agrupados para dimensión psicológica*

Variable	Variante	Puntuaciones*	Variable	Variante	Puntuaciones
Sexo	Hombre	14/7	Carrera	Psicología	15/5
	Mujer	15/5		Biología	14/5
Edad	18-25	17/6		Profesorado de Inglés	17/6
	25-40	15/6		Bioquímica	14/5
	>40	10/7		Martillero	15/5
Año Carrera	1	15/6		Ciencias de la Educación	16/4
	2	15/5		Profesorado de Educación Primaria	14/4
	3	16/5		Profesorado de Educación Física	12,5/8
	4	14,5/7		Profesorado de Educación Especial	16/9
	5	14/4		Medicina	17/6
Institución	UNSL	15/5	Enfermería	14,5/10	
	IFDC-SL	15/6	Derecho	10/6	
	UNVIME	14/9	Contador	15,5 /7	
	ULP	15/7	Profesorado de Ciencia Política	17	
Educación Secundaria	Pública	15/6	Profesorado de Educación Inicial	17	
	Privada	14,5/4	Ingeniería	18	

*Estas puntuaciones se expresan junto con el rango intercuartílico

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión en particular, es llamativo que prácticamente no encontramos diferencias entre los distintos grupos en ninguna variable. No solo eso, sino que al testearlas todas, ninguna resulta estadísticamente significativa salvo por la edad. Para dicho caso, tenemos la hipótesis de que las personas más adultas tienen una mayor experiencia en el lidiar con estos síntomas del estrés, lo que los hace más resilientes como conjunto.

Es decir, los efectos psicológicos del estrés, relacionados con fundamentalmente con la ansiedad y angustia, parecen ser altos para toda la muestra en general. Hay abundante literatura que ya describe como la ansiedad, la angustia y también la depresión ha aumentado fuertemente en todo tipo de población estudiantil (Reyes y Trujillo, 2020; Vivanco Vidal et al. 2020), puesto que el proceso de adaptación a las nuevas modalidades ha resultado dificultoso en el mejor de los casos, lo que ha conllevado naturalmente el desarrollo de este tipo de síntomas indiferentemente de cualquier otro factor.

3.4.3 Dimensión Comportamental

En esta dimensión se observan consecuencias del tipo alteración de la conducta, que consiste en que el sujeto varía su comportamiento, pero no de forma habitual, sino que se sale de su propia norma (Ver Tabla 9).

En este caso, nuevamente resulta que las puntuaciones son muy similares entre sí, salvando por la Edad. La similitud de puntuaciones es en alguna medida esperable, dado que las tres dimensiones son de un mismo constructo teórico, y probablemente haya variabilidad conjunta entre las tres. Además, al ahondar específicamente en esta dimensión, necesariamente nos debemos remitir a las anteriores, puesto que el comportamiento como tal necesariamente estará precedida de algún tipo de causa ya sea fisiológica o psicológica.

Al indagar puntualmente en la Edad, nuevamente resulta ser la única variable que parece ser siempre significativa a lo largo de todo el estudio, y en este caso específico no es de extrañar que el grupo que tiene mayor cantidad de consecuencias de estrés en términos físicos sean ellos, puesto que por el mismo factor edad ahondan en comportamientos impulsivos y menos planificados (Alvarez-Sarapura y Boza-Cáceres, 2021; Suarez, 2013). Sus contrapartidas adultas, pueden tener los impulsos o inclinaciones a este tipo de comportamientos, pero probablemente sus capacidades de afrontamiento mayor, así como la

experiencia y muchas veces situaciones de mayor responsabilidad estarán probablemente más alejados de ellos.

Tabla 9.

Niveles de estrés agrupados para dimensión comportamental

Variable	Variante	Puntuaciones*	Variable	Variante	Puntuaciones
Sexo	Hombre	13/6	Carrera	Psicología	15/7
	Mujer	14/7		Biología	14/7
Edad	18-25	16,5/6	Profesorado en Inglés	16,5/10	
	25-40	14/7	Bioquímica	12/4	
	>40	12/9	Martillero	14/8	
Año Carrera	1	15,1 /8	Ciencias de la Educación	16/6	
	2	15,3 /6	Profesorado en Educación Primaria	13/2	
	3	15,1 /6	Profesorado en Educación Física	14/6	
	4	13,5 /7	Profesorado en Educación Especial	18/8	
	5	13,2/5	Medicina	14,5/8	
Institución	UNSL	14,9 /8	Enfermería	16,5/12	
	IFDC-SL	14,7 /8	Derecho	11/7	
	UNVIME	14,5 /7	Contador	14,5/7	
	ULP	14,6 /8	Profesorado en Ciencia Política	15	
Educación Secundaria	Pública	15,1/7	Profesorado en Educación Inicial	14	
	Privada	14,6/6	Ingeniería	17	

*Estas puntuaciones se expresan junto con el rango intercuartílico

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, estos resultados no parecen en alguna medida haber sido influidos por el factor pandemia, sino que revelan, al menos para esta dimensión, una diferencia de comportamientos que siempre ha estado ahí.

3.5 Formas afrontamiento

En este apartado se analizarán las formas en que los individuos hacen frente al estrés, apuntando principalmente a las puntuaciones generales y a su distribución por las variables de interés. En primer lugar, se revisan las puntuaciones generales que refieren a la capacidad de afrontamiento ante el estrés.

Tabla 10.

Estadísticas generales sobre la capacidad de afrontamiento al estrés

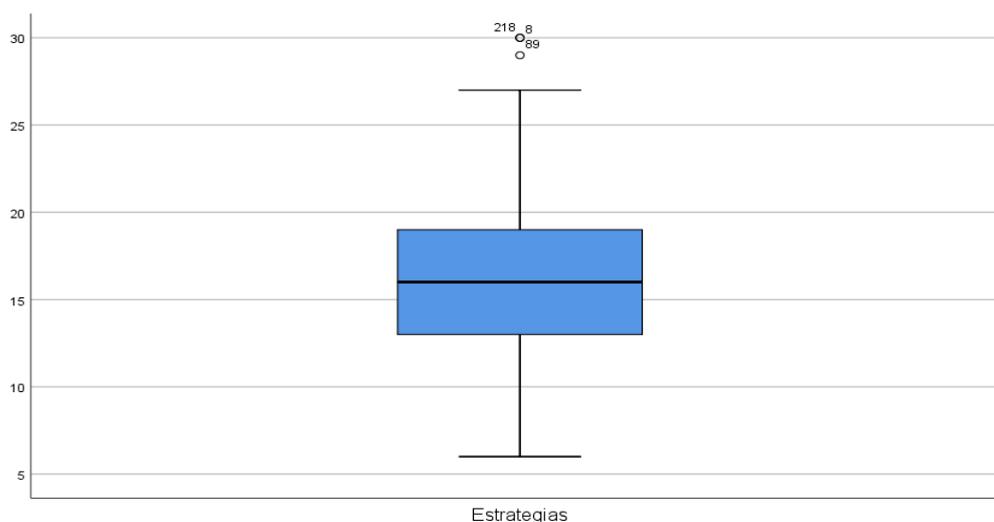
Rango Valores	Mínimo	Máximo	Mediana	Percentil25	Percentil75	Rango Intercuartílico
6 a 30	6	30	16	13	19	6

Fuente: Elaboración propia.

Siendo que la media simétrica del rango se situaría en el valor 18, lo primero que llama la atención es que la mediana de puntuaciones sobre capacidad de afrontar el estrés está por debajo del valor intermedio resaltado. Esto se ve confirmado por el rango intercuartílico, que coloca a la mayor parte de los valores también en valores muy bajos, lo que se puede observar al analizar visualmente un diagrama de caja.

Figura 1

Diagrama de caja que representa los datos reflejados en la Tabla 10



Fuente: Elaboración propia.

Estas puntuaciones bajas muy probablemente se deban a que la situación nueva del contexto de pandemia es de un grado de impacto tal (dado que no solo que no había preparación para la situación, sino que tampoco era un escenario esperado) que resulta muy difícil que se tuvieran las herramientas para poder hacer frente a la misma. Además, esta situación es marco para una situación marco también nueva, que fue la educación totalmente virtual con sus vicisitudes.

Tabla 11.

Correlaciones entre estrategias de afrontamiento y variables de interés

Variable	Normalidad	Varianza	Estadística	P. Valor
Sexo	0,22	0,48	Z=-1,27	0,21
Edad	0,06	0,53	C=0,21	0,00
Carrera	0,01	0,03	H=15,81	0,14
Año Carrera	0,22	0,32	H=9,72	0,03
Institución	0,22	0,08	H=5,81	0,22
Educación Secundaria	0,22	0,82	Z=0,27	0,78

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 11, de todas las variables de estudio hay tres que establecen correlaciones significativas, que son Sexo, Edad y Año en Carrera.

La primera de ellas, que se ha ido reiterando a lo largo de este estudio, marca que las mujeres parecen tener una mayor capacidad de desarrollar estrategias para hacer frente al estrés que los hombres. Esto en alguna medida puede resultar lógico, dado que si en todos los factores estudiados anteriormente tendían a padecerlo más que sus pares hombres, sería natural que tiendan a desarrollar capacidad para hacer frente a aquello que es recurrente. Resultados similares en el campo del estrés académico han sido reportados, por ejemplo, en el estudio de Cabanach et al. (2015), donde se aprecia que las mujeres desarrollan no solo en mejor medida las capacidades de afrontar al estrés, sino que tienden a hacerlo a través de redes de apoyo, lo que es considerado óptimo en este tipo de situaciones, mientras que los hombres buscan

resolverlo por sí mismos. Otro estudio del mismo equipo (Cabanach et al., 2009), muestra que este tipo de forma de afrontamiento también se extiende a la forma de afrontar el estrés en general y no solo el académico.

Al ahondar en la variable Edad, se observa que las personas de mayor edad tienen notoriamente mayores capacidades de afrontamiento al estrés que sus pares jóvenes. Es razonable recuperar el argumento del párrafo anterior y señalar que asumiendo que mientras más tiempo vive una persona más situaciones estresores deberá atravesar, es más probable que desarrolle las estrategias necesarias para poder hacer frente a ellas y conservar y su salud mental. Esto se ha confirmado en reiterados estudios (Varela y Mustaca, 2021; Zamora y Pedraza, 2010) donde las comparaciones entre grupos de jóvenes estudiantes y de estudiantes más bien adultos siempre favorece en términos de afrontamiento a los adultos. También es consistente con estudios de estrés general (Bordás y Supervía, 2017; Piergiovanni y De Paula, 2018; Schmitz y Hipp, 2007) que insisten en que uno de los pilares para el desarrollo de la salud mental y emocional de los jóvenes es necesario enseñar de manera directa las formas de afrontar el estrés para evitar en que sea la constante exposición a situaciones estresantes lo que lo desarrolle por la fuerza.

Un ejemplo de esto, y puntualmente para el estrés académico, es el caso de la tercera variable significativa, Año en la Carrera. Las capacidades notoriamente mayores de enfrentamiento al estrés están ubicadas en los últimos años de la carrera, lo que pone un debate interesante sobre la mesa. ¿Los estudiantes que logran llegar a un lugar avanzado de la carrera llegan porque desde un comienzo tuvieron mejores capacidades de afrontar el estrés académico, o bien han ido desarrollando paulatinamente esas capacidades a medida que han transcurrido su educación? En este caso puntual se considera más probable la segunda opción, dado que la variable edad marca que a medida que pasan los años, las personas parecen desarrollar mayores capacidades de hacer frente al estrés, tendría sentido que esto sea extensivo también al estrés

académico. Es curioso, porque estar situado en un año avanzado o no de la carrera no tiene que ver con ser más joven o adulto (hay todo tipo de casos y combinaciones), sino que implica haber atravesado toda una serie de desafíos en la formación que van desde la búsqueda de información, planificación de la propia carrera, tolerancia a la frustración, y otra serie de habilidades que son excluyentes para llegar a avanzar en cualquier grado, y esto sin tener en cuenta el hecho de tener que cumplir con los cursos y los exámenes.

Es decir, parece que estas tres variables que han resultado significativas parecen responder a un factor común que es el desarrollo de las capacidades de afrontamiento al estrés, que se hace a través de distintas experiencias. En el caso del Sexo, las mujeres se ven estresadas con más frecuencia, lo que explica porque desarrollan más estrategias que sus pares hombres; para la variable Edad, los adultos han tenido que enfrentar más situaciones, lo que explica que desarrollan más estrategias que sus pares jóvenes; y para el Año en la Carrera, los estudiantes avanzados han atravesado todo tipo de obstáculos si y solo si han podido tolerar un gran estrés académico, por lo que es razonable que sean mejores en ello que los estudiantes nuevos.

3.6 Modelo regresión

Para identificar las combinaciones de variables más importantes a la hora de explicar el estrés académico y buscar causalidad, se procedió a realizar una prueba de regresión logística teniendo como variable dependiente una codificación de la variable Puntuación General en cuatro grandes grupos, determinados por los cuartiles 1, 2, 3 y 4, de los cuales hasta el 1 corresponde a lo que etiquetamos como *bajo estrés* y del 3-4 corresponde a lo que etiquetamos como *alto estrés* de acuerdo con lo estipulado por los creadores del Inventario SISCO (Barraza-Macías, 2007). Para las variables independientes, se seleccionaron Sexo, Edad, Carrera, Institución, Año en la Carrera y Educación Secundaria.

En primera instancia, se calcularon las pruebas Omnibus para todos los pasos del modelo, resultando en todos los casos los valores $<0,05$. La R Cuadrado de Nagelkerke explica

un 20,3% del cambio. En lo que respecta al modelo de regresión hacia atrás con razón de verosimilitud, las únicas dos variables que resultaron seleccionadas además de con un p.valor $<0,05$ fueron Sexo y Edad, con valores de B de al menos uno. Finalmente, al eliminar tanto Sexo como Edad de otros modelos posibles, estos nunca resultan significativos para explicar el estrés alto o bajo.

De este modelo y al observar las tablas anteriores, resulta que los dos factores que mejor pueden predecir el padecer estrés alto son, dentro de la variable Sexo, al ser mujer, y dentro de la variable Edad ser más joven.

4 Conclusiones

A lo largo del trabajo se han revisado los resultados de la encuesta de estrés para toda una serie de variables, y de distintas formas, para indagar cómo el contexto de pandemia y nueva normalidad podría haber afectado el bienestar psicológico y físico de los estudiantes en un escenario completamente nuevo. A partir de esto, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

El nivel de estrés académico (y probablemente también el estrés en general, del cual el académico forma parte) ha tendido a ser muy alto en prácticamente la totalidad de la muestra. Indudablemente la situación de pandemia ha impuesto un cambio en la manera en que se llevan a cabo las trayectorias académicas, y esto ha resultado toda una nueva cantidad de dificultades y escenarios para los cuales los actores parecían no estar preparados. La educación y los trabajos no esenciales que se empezaron a realizar de manera remota, la convivencia más extendida y forzada entre miembros de un grupo familiar, el miedo a la incertidumbre constante respecto al escenario epidemiológico, y la cambiante situación económica del país, fueron los factores que afectaron de forma directa la experiencia educativa de los estudiantes al colocarlos en un escenario al cual tuvieron que adaptarse en el sentido de que no había otra alternativa.

Esto se vuelve aún más preocupante al observar que las herramientas para poder hacer frente al estrés han tendido a estar poco desarrolladas también en la muestra, dando como resultados un escenario muy difícil: alto estrés y pocas herramientas para hacerle frente.

Con relación a cuáles resultaron ser las variables más relevantes para segmentar a la muestra, hay tres que se perfilaron como recurrentes a lo largo de las distintas instancias del estudio: Sexo, Edad y Año en la Carrera. La primera nos hace llamar la atención sobre un fenómeno cultural preocupante, que se relaciona con la sobrecarga de tareas y responsabilidades que las mujeres suelen llevar a cabo. Además, donde pareciera que no debería afectar (el segmento de mujeres jóvenes) también sucede exactamente lo mismo, lo que permite concluir que las mujeres tienen mayor probabilidad de padecer las consecuencias

del estrés que los hombres. Eso sí, también tienen mayor probabilidad de desarrollar estrategias para enfrentarlo.

En lo que refiere a la variable Edad, resulta ser un factor extremadamente relevante en la medida que parece desarrollarse un aprendizaje en lo que respecta a la gestión de las situaciones estresantes y también su afrontamiento. En todos los casos los jóvenes padecieron más estrés que los adultos y menos estrategias para enfrentarlo. Esto podría deberse al manejo del estrés derivado del cambio en la gestión de la práctica educativa, que pasa de los niveles primario y secundario, que están altamente estructurados y no dan espacio a variedad de trayectorias formativa, a lo exigido en la educación superior, que confronta a los estudiantes con una libertad de elección y posibilidades que pueden ser apabullantes. En este aspecto, sería positivo que se incentive la responsabilidad por la propia formación desde instancias más tempranas para promover el desarrollo de herramientas básicas de autogestión y autoconocimiento sobre el aprendizaje, de manera tal que se disminuya el impacto que implica la transición hacia el Nivel Superior.

La idea de experiencia que pareciera surgir de la variable anterior, se ve reforzada con la tercera variable, Año en la Carrera. En general (aunque no para todas las formas de estudio del inventario), los estudiantes de años más avanzados padecieron menos el estrés en todas sus formas que los estudiantes en los primeros años de la carrera. Esta parcialidad tiene sentido, y pone de manifiesto el fenómeno de la multivariabilidad del estrés y la dificultad de encontrar una causa precisa para delimitar cuánto del estrés se debe a aspectos de lo académico, y cuanto, a aspectos del contexto a nivel global, siendo que ambos además están intrínsecamente relacionados.

El modelo de combinatoria de variables coincide en parte lo aquí discutido hasta el momento, pero dando relevancia a las variables Sexo y Edad. No solo estas variables resultan importantes por separado para explicar el estrés académico, sino que juntas tienen una

capacidad explicativa aún mayor. Son las mujeres, en específico las mujeres jóvenes, las más susceptibles de ser afectadas por el estrés académico y el estrés en general. Asimismo, también resultó que son las Mujeres provenientes de Escuelas Públicas las que puntúan más alto en las puntuaciones de estrés.

Todo lo dicho anteriormente permite concluir que, en vista de lo acontecido en los últimos dos años, hubo muchos fenómenos tanto a nivel académico como social que han cambiado, y dichos cambios han afectado de manera profunda el bienestar psicológico y físico de la mayoría de los estudiantes. Hubo un cambio rotundo en cuanto a los escenarios tanto de enseñanza como de aprendizaje, y la rapidez y exigencias de estos cambios han puesto de manifiesto que los actores intervinientes en el proceso educativo, es decir los estudiantes, los docentes, los directivos, las instituciones y la comunidad educativa, no estaban preparados para adaptarse a la situación requerida. Por citar un fenómeno puntual, el trabajo y la educación desde casa alteraron de forma radical la manera en que las personas podían disponer y ordenar el tiempo de trabajo y de educación para sus hijos como fenómenos relativamente separados. Esta superposición que se da por la coexistencia en el espacio, presentó desafíos que van desde lo material hasta lo vincular.

Incluso terminado el período de aislamiento estricto, y tomando en cuenta el marco temporal de este estudio, el regreso paulatino o parcial a las instituciones y los lugares de trabajo no supuso una restitución inmediata del estado anterior, sino un arduo proceso de reestructuración de la presencialidad de manera gradual que representó grandes desafíos e incertidumbres. Por todo lo señalado, es que es imperativo no solo el estudio y abordaje del estrés académico y sus factores; sino también la difusión e implementación de programas que ayuden a los que comenzaron sus estudios en periodo de pandemia a insertarse institucional y socialmente en el nivel de educación superior.

5.Sugerencias y limitaciones

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se vuelve imperativo resaltar dos aspectos que destacan por su peso y que nos fuerzan a matizar los resultados obtenidos en esta investigación, así como nos impele a profundizarlos.

La primera limitación se desarrolla con relación a una de las variables independientes, puntualmente la de Carrera. Pese a que la muestra ha sido lo suficientemente amplia para la mayoría de las variables independientes, en el caso de Carrera ha habido tanta variedad que no se llega a generar una muestra suficientemente balanceada, lo que no permite analizar con profundidad como las distintas carreras o grupos de ellas podrían haber jugado un papel importante en cuanto a la distribución del estrés académico.

La otra gran limitación es la concerniente a la posibilidad de discernir el estrés académico causado por la pandemia en sí, de aquel que ya se venía arrastrando de situaciones anteriores. Es decir, si bien es notorio y evidente que durante la pandemia el estrés académico aumentó significativamente, quizá por la falta de estudios que empleen una escala comparable, aún no es posible cuantificar de cuánto ha sido ese impacto y en qué áreas principalmente ha sido más grave. Esto significa que, si bien hubo un aumento de estrés, no tenemos en esta investigación las herramientas para saber si se debe a la implementación forzada del e-learning, a la situación de encierro y pandemia, o incluso a ambas.

Para paliar estos inconvenientes señalados, en próximos estudios se buscará realizar un muestreo más amplio poniendo atención a la composición de las carreras, así como tomar distintas instancias temporales que permitan hacer estudios comparativos con el actual, para buscar cuantificar las diferencias de acuerdo con distintos momentos educativos y sanitarios.

Bibliografía

- Acosta J. (2002). *El estrés: ¿amigo o enemigo?* Bèrnia, D.L
- Alfonso-Águila, B., Calcines-Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., y Nieves-Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Alvarez-Sarapura, J. N., y Boza-Caceres, R. (2021). *Impulsividad y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes y adultos: una revisión sistemática de la literatura y metaanálisis (2010-2020)*. Lima Este
- Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R. M., y Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Asenjo-Alarcón, J. A., Linares-Vásquez, O., y Díaz-Dávila, Y. Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2), 59-66.
- Ávila, I. Y. C., Cantillo, A. B., y Estrada, L. R. A. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2), 1-12
- Barraza-Macias, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 7(1), 89-93.
- Barraza-Macias, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza-Macias, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.

- Barraza-Macias, A., y Quiñónez, J. S. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 48-65.
- Belhumeur, S., Barrientos Segura, A., y Retana-Salazar, A. P. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society and Education*, 8(1), 1-10.
- Berrio García, N., y Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología-Universidad de Antioquia*, 3(2), 1-18.
- Blanco, R. (2018). Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires). *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4(1), 1-9.
- Bohoslavsky, J. P. (2020). COVID-19: Urgent appeal for a human rights response to the economic recession. *United Nations Human Rights Special Procedures*. Geneva.
- Bordás, C. S., y Supervía, P. U. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77.
- Cabanach, R. G., Millán, P. G., y Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud: Diferencias entre hombre y mujeres. *Aula abierta*, 37(2), 3-10.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.

- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Cervantes, R. F. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. In *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30.
- Chirinos-Gutierrez, O. (2020). *Afrontamiento al estrés según variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. USIL
- Chumpitaz-Carrillo, E., y Sevillano-Jimenez, J. (2021). Repercusión de la pandemia por covid-19 en la formación de los estudiantes: a propósito de un artículo. *Neurology Perspectives*, 3(1), 195-196.
- Cobiellas-Carballo, L. I., Anazco-Hernández, A., y Góngora-Gómez, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), 21-25.
- Collazo, C. A. R., Rodríguez, F. O., y Rodríguez, Y. H. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 25(1), 23-29.
- de León-Rendón, J. L., Hurtado-Salazar, C., y Yamamoto-Furusho, J. K. (2020). Aspectos y consideraciones generales en la enfermedad inflamatoria intestinal durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Gastroenterología de México*, 85(3), 295-302.
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88.

- Edelstein, L., De Angelis, R., Novoa, L. A., Burgos, H. F., y Lopes, C. A. (2021). *Estudiar en pandemia: experiencias en la virtualidad. Encuestas a estudiantes*. Universidad Nacional del Comahue EDUCO
- Fanelli, A. M., Marquina, M. M., y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL*, 8(1), 1-6.
- Fernández, G. D., Martínez, A. J., y García, M. J. C. (2017). Educar la virtualidad. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 50(1), 187-199.
- Flores, C. G. C. (2021). Impacto de la pandemia Covid-19 sobre profesores y estudiantes en escuelas de negocios en México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 14(55), 81-102.
- Galli, C. M. (2020). *Somos exploradores en el territorio nuevo de la virtualidad*. Editorial UCA.
- García, D. E. R. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. *INSPIPILIP*, 5(1), 1-15.
- García-Rojas, K., Salazar-Salvatierra, E., y Barja-Ore, J. (2021). Resiliencia y estrés percibido en estudiantes de Obstetricia de una universidad pública de Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(2), 95-99.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Ross, J., y Celis, S. (2020). ¿Descanso para hoy o estrés para mañana?: Beneficios y costos de los paros estudiantiles en ingeniería y ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación en Ingeniería (RIEI)*, 2(4), 1-9.

- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & saúde coletiva*, 25(1), 2447-2456.
- Lau, S. A. B., Paz, M. P., y Martínez, R. O. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-15.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- León-Hernández, A., González-Escobar, S., González Arratia López Fuentes, N. I., y Barcelata Eguiarte, B. E. (2019). Estrés autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 129-149.
- Mardones, I. E. F. (2020). Influencia del género en la salud de las mujeres cuidadoras familiares. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 20(2), 211-219.
- Martín, I. M. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, E. S. y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- Maturana, H. A., y Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.
- Méndez, L., y Palermo, G. (2018). Docencia y feminismo como perspectiva estratégica. In *X Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Medrano-Sánchez, K. K. (2021). *Programa "Pare, respire y piense" para reducir el estrés en pandemia en estudiantes de una universidad privada, Ayacucho 2020*. Lima Norte

- Montero, I., y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(1), 115-127.
- Morales-Rodríguez, P. P., Medina-Amor, J. L., Gutiérrez-Ortega, C., Abejaro de Castro, L. F., Hijazo-Vicente, L. F., y Losantos-Pascual, R. J. (2016). Los trastornos relacionados con traumas y factores de estrés en la Junta Médico Pericial Psiquiátrica de la Sanidad Militar Española. *Sanidad Militar*, 72(2), 116-124.
- Moreno-Tetlacuilo, L. M., y Juárez, K. G. (2020). Hombres, mujeres y la COVID-19.¿ Diferencias biológicas, genéricas o ambas. *Universidad Nacional Autónoma de México Boletín sobre COVID-19*, 1(6), 3-6.
- Moscoso, M. S., Burga León, A., Oblitas Guadalupe, L. A., Bayona-Oré, S., & Arana Sánchez, A. A. (2020). Validez de constructo y confiabilidad del Inventario de Mindfulness y Ecuanimidad. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 553-575.
- Muñoz-García, F. J., y León-Rubio, J. M. (1991). Exámenes universitarios y salud: Un estudio psicosocial sobre el estrés académico. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(1), 50-68.
- Oblitas, L. (2004). *Manual de psicología clínica y de la salud hospitalaria*. Psicom Editores.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* (10a. ed). OPS.
- Pérez, A. M., Domínguez, Y. G., Santos, R. O. Z., y Ubillus, R. P. Z. (2020). Impacto psicológico del Covid-19 en la población Manabita. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18), 1-11.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development/Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Cultura y educación*, 31(2), 232-266.

- Piergiovanni, L. F., & De Paula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432.
- Quiliano-Navarro, M., y Quiliano-Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(1), 1-14.
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., Vallejo, G. C., Quirama, T. C., Sánchez, Y. O., y Cardona, P. D. (2018). Depresión y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. *Health y Addictions/Salud y Drogas*, 18(2), 227-239.
- Reyes, N., y Trujillo, P. (2020). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 3-14.
- Rodríguez, I., Fonseca, G. M., y Aramburú, G. (2020). Estrés Académico en Alumnos Ingresantes a la Carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *International journal of odontostomatology*, 14(4), 639-647.
- Santos-Morocho, J. L., Jaramillo-Oyervide, J. A., Morocho-Malla, M. I., Senín-Calderón, M. C., y Rodríguez-Testal, J. F. (2017). Estudio trasversal: evaluación del estrés académico en estudiantes de medicina y su asociación con la depresión. *Revista Médica HJCA*, 9(3), 255-260.
- Schmitz, C. C., y Hipp, E. (2007). *Como enseñar a manejar el estrés*. Editorial Pax México.
- Serrano-Rojas, C. C. (2018). *Relación entre resiliencia y estrés académico en los estudiantes de la Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo*. UCE.
- Selye, H. (1936). Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature* 138(1), 32
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Compañía General Fabril Editora.

- Soto-González, M., Cuña-Carrera, D., Gutiérrez-Nieto, M., y Barreira-Salgado, Á. (2018). Nivel educativo de los progenitores como factor mediador del estrés académico. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(1), 23-29.
- Suarez, R. O. (2013). *Impulsividad y agresividad en adolescentes*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Suárez, O. J., Márquez, A. H., y Cardozo, O. A. P. (2020). Variables del estrés académico en estudiantes que cursan matemáticas en una facultad de ciencias administrativas y contables. *Academia Y Virtualidad*, 13(1), 37-49.
- Toribio-Ferrer, C., y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Torres-Saenz, A. R. (2018). *Inventario SISCO de estrés académico: evidencias psicométricas en estudiantes de tercero a quinto de secundaria de tres instituciones educativas públicas-Independencia, 2018* [Tesis de licenciatura]. Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, Universidad Cesar Vallejos, Lima.
- Umeres-Umeres, M. Á. (2020). *Percepción del estrés académico y hábitos de estudios en la virtualidad de estudiantes de secundaria de IE Privada Santa Rosa de Quives-Rímac, 2020*. UCV Institucional.
- Vallejo, L. F., Arévalo, M. C., y Uribe, J. V. (2020). Niveles De Estrés E Irritabilidad En Estudiantes Universitarios De La Ciudad De Medellín Durante La Época De Confinamiento Por Covid-19. *Poliantea*, 15(27), 70-77.
- Varela, A. S., y Mustaca, A. E. (2021). Habilidades Sociales e Intolerancia a la Frustración en adultos argentinos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 99-116.
- Zamora, Z. E. H., y Pedraza, E. R. (2010). Estrés en personas mayores y estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 56-68.

Zapico, M. G., Corvalan, J. E. L., Palacio, M. M., y Zapico, M. G. (2021). Análisis del estrés académico en el nivel superior en el marco del COVID-19 en San Luis. *Campo Universitario*, 2(3), 1-22.