

Comunicación intergeneracional como estrategia para disminuir el estrés académico en juventudes

*Quijas Cristerna, Elsa Yarely¹
Chávez Flores, Yolanda Viridiana²
Quijas Cristerna, Sandra Patricia³*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256944>



¹ Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana. (<https://orcid.org/0009-0000-1830-2443>)

² Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Valle de las Palmas. (<https://orcid.org/0000-0003-0613-167X>)

³ Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada. (<https://orcid.org/0000-0002-9674-7680>)

Resumen

Objetivo: Este capítulo aborda el diseño y la evaluación de un taller de comunicación intergeneracional dirigido a personas jóvenes pertenecientes a la Generación Z en Tijuana, Baja California. **Método:** Se diseñaron y aplicaron seis sesiones semanales desde un enfoque psicoeducativo con base en modelos teóricos de comunicación y estrés académico. Participaron 11 estudiantes universitarios y cada sesión duró de 60 a 90 minutos. Se aplicó el Inventario sistémico cognoscitivista (SISCO). **Resultados:** Se observó una disminución estadísticamente significativa en el nivel de preocupación y nerviosismo pretest (Mdn = 5.0; Rango = 2); posttest (Mdn = 5.0; Rango = 4) $Z = 2.041$, $p = .041$. **Discusión y conclusiones:** Los resultados apuntan a que la intervención aplicada permitió entender y abrir canales de comunicación y diálogo en el aula, disminuyendo con esto el estrés académico, sembrando un horizonte de convivencia más empática y humana.

Introducción

El aumento sostenido de la población joven en México, que representa el 24.7 % del total nacional entre los 15 y 29 años (INEGI, 2020), plantea nuevos desafíos para las instituciones educativas. La mayoría de estas personas cursa o cursará estudios universitarios, lo que exige transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia modelos más integrales que incluyan no solo el desarrollo cognitivo, sino también las habilidades emocionales y comunicativas necesarias para su bienestar. En este contexto, la comunicación intergeneracional entre docentes y estudiantes se presenta como una herramienta clave para fortalecer el vínculo pedagógico, promover ambientes saludables y disminuir el estrés académico en juventudes universitarias.

En las universidades mexicanas, confluyen diversas generaciones. Por un lado, docentes pertenecientes principalmente a los Baby Boomers y a la Generación X, y estudiantes en su mayoría de la Generación Z. Estas diferencias generacionales se manifiestan en valores, estilos de comunicación, expectativas y uso de tecnologías, generando a menudo

brechas de entendimiento que pueden derivar en conflictos relacionales y afectar el clima emocional en el aula (Castañeda, 2021; Gutiérrez Cuéllar, 2019). Cuando la interacción docente–estudiante se centra únicamente en la transmisión de contenidos, sin atender los factores emocionales ni las particularidades culturales de cada generación, se incrementa la posibilidad de estrés académico y de desmotivación estudiantil (Reyes, 2017; Barraza, 2016). De acuerdo con la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky, el aprendizaje es un proceso social y cultural que se construye a través de la interacción con los otros y mediante herramientas simbólicas que median el conocimiento (Baquero, 1997). Desde esta perspectiva, el aula universitaria es un espacio privilegiado de encuentro intergeneracional donde el diálogo, la empatía y el reconocimiento mutuo se convierten en condiciones esenciales para el desarrollo integral del estudiantado. Fomentar la comunicación intergeneracional implica, por tanto, reconocer las diferencias de contexto, lenguaje y tecnología entre generaciones, y transformarlas en oportunidades para el aprendizaje conjunto. La educación contemporánea requiere docentes capaces de romper paradigmas tradicionales, adaptarse a las nuevas tecnologías y desarrollar competencias digitales y emocionales que faciliten la conexión con sus estudiantes (Echeverría, 2017). La Generación Z, caracterizada por su activismo social, su pensamiento crítico y su afinidad con las plataformas digitales (Espiritusanto, 2016), demanda modelos de enseñanza más horizontales y participativos. Sin embargo, muchos docentes aún operan bajo esquemas instruccionales centrados en una figura jerárquica del docente, limitando el diálogo y la participación activa del alumnado (Cerezo, 2016). Este desfase refuerza la necesidad de implementar estrategias que promuevan una comunicación bidireccional, respetuosa y empática entre generaciones.

El estrés académico se define como un proceso psicológico adaptativo que surge cuando las demandas escolares exceden las capacidades percibidas de afrontamiento del estudiante, produciendo síntomas emocionales, cognitivos y conductuales (Barraza, 2016). La pandemia de COVID-19 exacerbó estas tensiones, al obligar a estudiantes y docentes a reorganizar sus dinámicas de aprendizaje en entornos virtuales, evidenciando la importancia de las competencias socioemocionales y comunicativas en el

ámbito educativo (Morales, 2020). En este sentido, los programas intergeneracionales han mostrado ser eficaces para disminuir el aislamiento, mejorar la percepción del apoyo social y fortalecer la autorregulación emocional (Moral-Jiménez, 2017). La comunicación intergeneracional se concibe como un proceso de intercambio entre grupos de edad distintos que, al reconocer sus diferencias culturales, históricas y tecnológicas, promueve la comprensión mutua y la colaboración (Pérez-Sánchez, 2008). Cuando este diálogo está mediado por estereotipos o juicios de valor, surgen malentendidos, conflictos y sentimientos de insatisfacción. Por el contrario, cuando se basa en el respeto y la reciprocidad, puede convertirse en una estrategia para reducir el estrés, mejorar las relaciones sociales y fortalecer el bienestar psicológico (Ovidio, 2011). Diversas investigaciones han documentado los beneficios de los programas de comunicación intergeneracional en contextos educativos, sociales y comunitarios, al facilitar la convivencia, la empatía y el aprendizaje cooperativo (Bedmar, 2003; Castejón, 2016). Estos programas fomentan cuatro pilares educativos: convivir, conocer, hacer y ser, integrando el aprendizaje emocional con el cognitivo. En el ámbito universitario, la aplicación de talleres o intervenciones basadas en el diálogo intergeneracional puede contribuir a disminuir los niveles de estrés académico, mejorar la percepción de apoyo y fortalecer la relación docente-estudiantes.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), los problemas de salud mental constituyen una de las principales causas de discapacidad en adolescentes y jóvenes; la depresión y la ansiedad están directamente asociadas al estrés académico, siendo el suicidio la segunda causa de muerte entre los 15 y los 29 años. En América del Norte, la Generación Z reporta peores niveles de salud mental y mayor exposición a estresores que generaciones previas (APA, 2019). Estos datos subrayan la urgencia de desarrollar estrategias institucionales que integren la salud mental y el bienestar emocional como parte del currículo universitario. En este sentido, la comunicación intergeneracional ofrece una vía prometedora para fortalecer la relación pedagógica y reducir el estrés académico en juventudes universitarias. Al promover el entendimiento entre generaciones, no solo se mejora la dinámica educativa, sino que también se cultivan habilidades socioemocionales esenciales para la vida. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue diseñar y evaluar un

Taller de Habilidades de Comunicación dirigido a estudiantes de primeros semestres en educación superior en Tijuana.

Método

Este estudio se realizó en dos fases. En la fase 1 se realizó una investigación diagnóstica, mientras que la fase 2 fue de intervención y evaluación.

Fase diagnóstica

Se trata de un estudio de enfoque cuantitativo con diseño preexperimental de preprueba–posprueba con un solo grupo. En cuanto a las personas participantes, el universo fueron estudiantes de nivel universitario pertenecientes a la Generación Z, del Instituto Tecnológico de Tijuana (ITT), Baja California. La muestra fue no probabilística por conveniencia y participaron 102 estudiantes de ciencias exactas y ciencias blandas que cumplieron con el criterio de pertenecer a la generación Z, es decir, tener entre 17 y 21 años de edad. Como instrumento de evaluación, se utilizó el cuestionario de estrés académico SISCO, de Barraza (2007), con un alfa de Cronbach de .87, el cual cuenta con 34 ítems con respuestas dicotómicas (sí o no), de escala Likert, dividido en las siguientes dimensiones: Intensidad del estrés académico, estresores, síntomas y estrategias. En cuanto a las consideraciones éticas, cabe mencionar que el estudio se considera de riesgo mínimo conforme a lo establecido en el Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación. Antes de la aplicación de instrumentos, el proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Salud y todas las personas participantes firmaron el consentimiento informado.

Fase de intervención

Se diseñó una intervención con enfoque psicoeducativo denominada Taller de Comunicación Intergeneracional. Consta de seis sesiones semanales con duración de 60 a 90 minutos cada una. Cada sesión aborda progresivamente dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de

la interacción docente–estudiante, articulando fundamentos teóricos y estrategias vivenciales.

Con relación a los fundamentos teóricos, de acuerdo a lo planteado por Duarte (2012), las generaciones se configuran a partir de las respuestas colectivas a las coyunturas significativas que pudieran afectar, en este caso, a las personas jóvenes. Además, Howe-Strauss (1991) mencionan que las relaciones intergeneracionales operan bajo un sistema de dominación que impone limitaciones materiales y simbólicas que asignan roles subalternos dentro de la estructura social, ejerciendo imposición que suele limitar el pleno desarrollo social e individual de las personas jóvenes. A continuación, se describe su contenido y desarrollo.

Sesión 1: Empatía y autoconocimiento, tuvo como propósito generar un clima de confianza y promover la reflexión sobre la propia identidad y la percepción del entorno. Se aplicó la técnica de Comunicación Intergeneracional de Brenes (2009), entendida como un proceso complejo de intercambio que integra variables sociales y cognitivas. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la historia y la experiencia compartida permite construir una identidad grupal (Pérez, 2004) y fortalecer la cohesión del grupo. El autoconocimiento y la comprensión de las distintas generaciones constituyen el punto de partida para establecer vínculos significativos con el entorno (Ojeda, 2017).

Sesión 2: Empatía generacional, profundizó en la aplicación de técnicas de comunicación intergeneracional basadas en la empatía, siguiendo los hallazgos de *The State of Our Art: Intergenerational Program Research and Evaluation* (Connell, 1995), donde los programas intergeneracionales se reconocen como herramientas eficaces para reunir a grupos diversos en torno a objetivos comunes. A partir de los planteamientos de Brenes (2009) y Motos (2003), se abordaron aspectos como la escucha, el lenguaje, la atención y la comprensión, promoviendo la capacidad de reconocer al otro sin pretender reproducir sus modelos culturales (Carli, 2002; Pasqualetto, 2006).

Sesión 3: Identificación de las brechas generacionales tuvo como finalidad reconocer las diferencias y coincidencias entre generaciones, así como las posibles barreras comunicativas. Basada en la Teoría de la Acomodación en la Comunicación (Giles, 2017), esta sesión permitió analizar

cómo las personas ajustan su discurso según las variables situacionales o interpersonales. Se promovió la reflexión sobre los estereotipos y la construcción de lazos intergeneracionales que fomenten el intercambio de conocimientos y el derribo de prejuicios (Abarrategui, 2018).

Sesión 4: Juego de roles intergeneracionales; se aplicó la técnica de role playing como medio para reestructurar la percepción sobre otras generaciones. A través de la representación de situaciones cotidianas, los participantes exploraron diversas perspectivas, promoviendo la empatía, la inclusión y la comprensión mutua. Esta estrategia, según Saldarriaga (2013), favorece el diálogo entre grupos etarios y facilita la construcción de aprendizajes significativos en contextos de diversidad generacional.

Sesión 5: Estrategias de comunicación intergeneracional, se centró en desarrollar la habilidad de identificar y regular las propias formas de comunicación mediante la técnica de comunicación asertiva. De acuerdo con Pasqualetto (2006), esta práctica posibilita relaciones más colaborativas, la resignificación de estereotipos y el uso crítico de las tecnologías como medios de participación social. En el plano académico, la asertividad se concibe como una competencia clave para mejorar la interacción educativa y fortalecer la cohesión en entornos multiculturales (Williams y Nussbaum, 2001).

Sesión 6: Comunicación asertiva para realizar peticiones buscó guiar al estudiantado en la aplicación personal de estrategias asertivas en la comunicación cotidiana. Siguiendo a Alberti y Emmons, este tipo de conducta permite expresar sentimientos y defender derechos personales sin vulnerar los de los demás. Desde la perspectiva de Hersen y Beuach (2008) y Zaldívar (1994), la asertividad constituye una herramienta esencial para afrontar situaciones problemáticas y mejorar el diálogo intergeneracional. Su práctica favorece la transformación de estereotipos y la construcción de nuevas formas de comprender las relaciones entre generaciones (Duque, 2018). En conjunto, las seis sesiones buscan promover el autoconocimiento, la empatía y la comunicación efectiva, para reducir tensiones derivadas de la brecha generacional y fortalecer la convivencia universitaria como un espacio inclusivo, reflexivo y emocionalmente saludable.

En la aplicación y evaluación del Taller de Comunicación Intergeneracional, participaron 11 estudiantes universitarios de ciencias exactas y

ciencias blandas del Instituto Tecnológico de Tijuana (ITT), que completaron las seis sesiones de la intervención. Fue una muestra no probabilística por conveniencia. Se invitó al estudiantado mediante redes sociales y verbalmente durante la visita a las aulas. Se consideró como criterio de inclusión haber participado en la fase 1 del estudio y tener entre 17 y 21 años de edad. Para la evaluación, se aplicó nuevamente como postest el cuestionario de estrés académico SISCO, de Barraza (2007). Los datos se analizaron mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comparar las diferencias entre pretest y postest.

Cabe destacar que las sesiones se aplicaron al inicio del semestre, tomando en cuenta que el estrés académico suele ser más intenso conforme se acerca al final, que se presenta con más por los exámenes y trabajos finales.

Resultados

Fase diagnóstica

En esta fase del estudio participaron 102 estudiantes. De estos, en su mayoría jóvenes de 18 a 19 años con el 49 %, el 55 % fueron del sexo masculino, 44 % femenino, 1% otro.

Para la pregunta de ¿Puedes identificar tus emociones o sentimientos?, tan solo el 57 % afirmó poder hacerlo. Es importante señalar que el reconocimiento e identificación de las emociones básicas permite al individuo alcanzar un mayor equilibrio emocional. En este sentido, para lograr la autoeficacia es necesario contar con conocimiento de las propias emociones y desarrollar la capacidad de regularlas hacia los resultados esperados (Bisquerra, 2003).

La emoción más recurrente durante el transcurso del semestre fue miedo, con 51 %, y el 75 % ha presentado nerviosismo. Las reacciones que presentaron fueron bajo ánimo con 46 %, seguido de desinterés con 43 %; el 63 % presentaron nerviosismo o estrés por las tareas, trabajos o exámenes, el 65 % presentaron frustración, el 63 % presentaron afectaciones en el sueño, el 34 % menciona que se ha sentido a veces bien emocionalmente en el transcurso del semestre.

El 75 % del estudiantado que reportó nerviosismo durante el semestre, lo cual puede interpretarse como un indicador de estrés académico, entendido como un malestar que surge a partir de factores físicos y emocionales, ya sean intencionales o ambientales, que ejercen una presión significativa sobre la capacidad individual para enfrentar las demandas del contexto escolar. Este impacto se refleja en el rendimiento académico, la habilidad metacognitiva para resolver problemas, la preparación de exámenes, la relación con compañeros y docentes, la búsqueda de reconocimiento e identidad, así como en la capacidad para vincular los contenidos teóricos con la realidad específica (Belkis, 2015).

En la subescala de frustración, que representó el 65 % (la respuesta más elevada), un estudio reciente (Borges, 2005) evidenció que las frustraciones experimentadas por los estudiantes afectan negativamente su aprendizaje y su satisfacción académica. Dichas frustraciones no son fortuitas, sino que se originan en acciones o carencias atribuibles a los propios estudiantes, al profesorado y a la institución educativa.

En cuanto a las situaciones generadoras de estrés y nerviosismo, se encontró que 77 participantes (74.8 %) mencionaron que es por los exámenes, ensayos o trabajos de investigación; la sobrecarga de trabajos o tareas fue señalada por 49 (47.6 %), no poder entender al docente por su falta de claridad en las explicaciones fue reportado por 35 participantes (34 %), la dificultad para comprender los temas de clase por 45 (43.7 %), la exigencia de participaciones o exposiciones en clase por 30 (29.1 %), el estilo de comunicación de los profesores hacia el estudiantado por 10 (9.7 %) y el tiempo limitado para realizar tareas o proyectos por 36 (35 %).

Fase de intervención

La intervención a modo de taller reforzó las habilidades de comunicación intergeneracional para disminuir el estrés académico, siendo sus principales variables la ya mencionada comunicación intergeneracional en forma de taller y el estrés académico, con la finalidad de prevenir y reducir este último. El análisis estadístico reveló diferencias significativas en el nivel de preocupación y nerviosismo cuando comparamos los resultados del

pretest (Mdn = 5.0; Rango = 2) y el posttest (Mdn = 5.0; Rango = 4) ($Z = 2.041$, $p = .041$). Estos resultados confirman la efectividad del programa.

Tabla 1

Resultados en el nivel de preocupación y nerviosismo antes y después de la aplicación del programa

ID de participante	Resultados Pretest	Resultados Posttest
1	4	3
2	5	5
3	4	4
4	6	6
5	6	6
6	6	3
7	5	5
8	5	5
9	5	3
10	6	5
11	5	2

Elaboración propia con base en resultados.

El indicador del nivel de preocupación y nerviosismo en el posttest muestra que el estrés disminuyó en algunos participantes, dando con ello la premisa de que la intervención sí tuvo efectos positivos en el estudiantado (Tabla 1). Estos datos confirman que la mayoría de las personas jóvenes de la muestra experimentan un grado considerable de estrés académico en el pretest, asociado a factores como la sobrecarga de tareas, la presión de exámenes y la percepción de escasa empatía por parte de las(los) docentes, pero se presentó una disminución en el posttest. Asimismo, la disminución del nivel de preocupación y nerviosismo reportada sugiere que las y los estudiantes desarrollaron herramientas para sobrellevar las cargas académicas y redefinieron sus interacciones con docentes mediante habilidades de regulación emocional y comunicación intergeneracional, utilizando estrategias de afrontamiento más efectivas.

Por lo tanto, este indicador refuerza la idea de que programas de intervención orientados al manejo de estrés académico representan he-

ramientas valiosas y eficaces para mejorar la comunicación intergeneracional y la salud mental de las personas jóvenes, destacando que solo es un factor, mas no la parte integradora del estrés en general. Si bien los niveles de estresores y los síntomas de estrés académico no mostraron una disminución significativa, sí se observaron cambios favorables. Estos resultados eran esperados en esta fase del estudio, ya que aún es necesario continuar investigando los efectos de la intervención para obtener conclusiones más sólidas; sin embargo, cabe destacar que no se registraron efectos negativos. Esto permite considerar acertada la información generada durante la implementación y abre la posibilidad de dar continuidad al estudio más allá del ámbito académico que implica este trabajo.

Discusión y conclusiones

Durante el proceso de intervención se observó que el estrés es multifactorial, como lo menciona Sarubbi De Rearte (2013), que dicta que este fenómeno es complejo y que implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y, finalmente, efectos del estrés académico. Por ello se dificulta poder relacionar el estrés académico con la falta de comunicación intergeneracional, aunque de manera informal se ha hecho constante en las redes sociales y diferentes medios la mención de la falta de entendimiento entre generaciones, además de la desinformación acerca de estas cohortes y de las características de las mismas.

El estrés académico sin duda es uno de los factores importantes que el estudiantado presenta con regularidad y este aumenta en el nivel medio superior y superior, en los cuales se presentan las edades de este estudio: 17 a 21 años, mismos que pertenecen a la Generación Z, los cuales han sido mencionados con apelativos peyorativos como lo son: generación de cristal, o snowflake este término surgió en una película llamada *Fifth club* en la que durante los diálogos se menciona lo siguiente You are not a beautiful or unique snowflake (Fincher, 1999), haciendo referencia al hecho de que nadie es especial, pero más que los sobrenombres que se le han dado a esta generación, vale la pena observar la implicaciones

causales que pueden desarrollarse a partir del rechazo de las otras generaciones, en torno a la manera de pensar, de comunicarse, actuar, etc. Por ello, también se les ha denominado la sociedad de la información o sociedad del conocimiento o la tercera ola, haciendo mención del libro *la Tercera Ola* de Toffler (1979), quien, de manera visionaria, según se refiere, mencionaba lo siguiente:

- La familia nuclear cede su lugar a infinidad de tipos de familias. Familias monoparentales, unipersonales, convivencia estable entre novios, relaciones sexuales, familias hijo, madre y abuela, familias hijo, madre y tía, etcétera.
- Nace la cultura "sin hijos".
- El trabajo infantil dejará de ser castigado para pasar a ser estimulado. Según el autor, "hombrecitos" de 14 años estaban mejor calificados que muchos adultos para vender ordenadores o computadoras.
- Uno de los males a combatir en la tercera ola es la soledad. Eso es debido a la falta de estructura que brindaba la segunda ola y a la falta de necesidad de relacionarse (Toffler, 1979).

Con esta información, que en un principio fue ciencia ficción se ve configurada de manera distinta la sociedad que a su vez, ha atinado el autor a la actualidad, en la que las juventudes pertenecientes a la Generación Z, cumplen con los puntos antes mencionados, puesto que su comunicación es más efímera y concisa y que solo si se actualizan con las tendencias se logra entender, claro ejemplo son los emojis, los cuales son pictogramas para comunicar estados de ánimo o formas de expresión, y aún quedan lejos del entendimiento de generaciones anteriores a esta, por esta razón la comunicación a veces no suele ser eficaz, debido a la falta de información de las(los) docentes y de los nuevos canales de comunicación como lo son las redes sociales.

Existe la discusión que muestra como algunas personas mayores a la cohorte de la Generación Z no aceptan las nuevas tendencias de socialización y expresión del estudiantado, el conocimiento en las aulas ha sido simplificado a solo información fuerte y fundamentada, cuando ya las dinámicas de interacción y de forma de vivir han evolucionado o cambiando, según el lado desde el que se mira, las personas jóvenes

necesitan como siempre ser comprendidos y alentados a encontrar sus propias fuentes de información, trabajo, desarrollo social y emocional, pero pareciera que son cada vez más criticados por manifestar sus afectaciones o inconformidades, cuando la realidad es totalmente distinta, la Generación Z se levantó ya no permite que se les grite, ignore, se les abuse física, mental y sexualmente, ya no se quedan callados y a la mínima violación de sus derechos personales fundamentales reclaman y ahí nace la pregunta ¿Sera que esta nueva configuración social logrará cambios favorables en la sociedad en general? Esta respuesta se resolverá en unos años porque la Generación Z crecerá y entrará a la dominación de la economía, como ha pasado históricamente, ya que los baby boomers están a punto de desaparecer en la fuerza económica, dando lugar a la Generación X y así sucesivamente; no se sabrá a ciencia cierta qué depara hasta que los zillenials tengan el poder.

Ahora bien, las consecuencias de lo anterior mencionado llevan a que las juventudes presenten estrés en general y académico, como lo indica Sarubbi De Rearte (2013), ya que estudios han manifestado que existen cinco estresores importantes que son: el no poder entender a sus profesores, soportar clases aburridas, tener muchas cosas por hacer, sufrir el afán de entregar trabajos y proyectos y tratar de salir bien en la universidad. Algunos de estos indicadores se pueden observar también en el inventario SISCO de Barraza, que se aplicó en el presente estudio.

El indicio de no poder entender a las(los) docentes se puede aplicar como la falta de comunicación que se presenta en aula en la relación estudiante-docentes; sin duda es un canal roto de interacción, aunque no precisamente puede ser lo que atañe en este trabajo, la comunicación intergeneracional, pero se convierte en factor preponderante de estudio. Habría que analizar minuciosamente las afectaciones, pues es imperante tomar medidas adecuadas en las instituciones para que las(los) estudiantes presenten lo mínimo de estrés académico provocado por esta situación.

Con la atención indicada, algunas instituciones, en específico el Instituto Tecnológico de Tijuana, en donde se realizó la intervención, ofertan de manera constante cursos de docencia, pero la responsabilidad recae en el docente, puesto que es el gestor de las herramientas que adquiere. La carga de materias y de trabajo administrativo también son elementos

generadores de estrés en el docente, así que se forma un ciclo en la relación con las(los) estudiantes. No es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una invitación a la comprensión desde las respectivas generaciones (Martínez, 2017), además de que una buena comunicación favorece la transformación de actitudes a nivel social dentro de las aulas.

Otro factor es el soportar clases aburridas; la Generación Z se caracteriza por no tener tolerancia a la espera, son prácticos y concisos, nacieron sobreexpuestos a la información, mediante internet, son creativos, autodidactas, utilizan formas de aprendizaje como MOOCs, YouTube, clases y cursos online, adoptando así un estilo de vida centrado en la tecnología y el uso de aplicaciones y dispositivos como tabletas y computadoras (Gracia-Hernández, 2018), dejando a veces atrás los cuadernos o libretas. La forma de transmitir conocimientos en el aula en la actualidad podría ser más dinámica si se utilizan nuevas herramientas tecnológicas para la impartición de clases y hasta redes sociales como apoyo, haciendo un vínculo más estrecho y creativo. Estas pueden utilizarse para realizar videos, posts, reels, historias o Tiktoks acerca de algún tema de cualquier asignatura.

El estrés académico, de acuerdo a lo estudiado, se relaciona con la falta de comunicación intergeneracional; no es determinante, pero sí influye. El seguir estudiando esta relación podría a mediano plazo poder realizar una métrica. Los aspectos que implican una nueva interacción estudiante-docente pueden basarse en la consecución de roles, respeto mutuo, jerarquización vertical, democracia en la toma de decisiones, establecimiento de metas conjuntas, búsqueda de soluciones colectivas, trabajo colaborativo, innovación en métodos de estudio y convivencia, integración e inclusión, solo por mencionar algunos. Caben estas tareas en cada individuo, pues de ellos será la decisión de adaptarlas a su devenir académico, buscando así el desarrollo de las relaciones intergeneracionales para una mejor integración en el ejercicio en el aula.

Aplicaciones prácticas

Si bien no disminuyeron todas las dimensiones del estrés académico de manera significativa antes y después de la intervención, sí se observó

un cambio positivo en la dimensión relacionada con el nivel de preocupación y nerviosismo. Además, se logró que el estudiantado conociera más aspectos sobre la generación a la que pertenece y sobre las demás, lo cual se reflejó en las dinámicas de las sesiones. Las y los participantes mencionaron sentirse más tranquilos(as) tras investigar y aprender acerca de las diferentes décadas y de las tendencias económicas, culturales, musicales, artísticas y de moda que las caracterizan.

El estudiantado que presentó mayores niveles de estrés, de acuerdo con lo que manifestó, fue aquel que señaló experimentar ansiedad, trastorno por déficit de atención e hiperactividad o algún diagnóstico vinculado con la salud mental, aunque sin especificar cuál. Al tratarse de una muestra pequeña, fue posible ofrecer acompañamiento y escucha activa al grupo, atendiendo las emociones expresadas, los cuestionamientos y las dudas durante la intervención. En el análisis de estas interacciones, lo más recurrente fueron las inconformidades hacia algunas y algunos docentes, especialmente en lo referente a la falta de entendimiento, la poca tolerancia y las actitudes percibidas como faltas de respeto hacia el estudiantado.

De manera fáctica, se cumple parcialmente la finalidad de este estudio, la cual establece que aplicar nuevas herramientas de comunicación mediante un taller de habilidades de comunicación intergeneracional facilita canales de conocimiento y entendimiento en el aula, mejorando la relación entre distintas generaciones y contribuyendo a disminuir el estrés académico derivado de la falta de comunicación intergeneracional. Esto se observó en los testimonios del estudiantado, que puso en práctica la técnica de acomodación trabajada durante la intervención. Esta técnica plantea que, para establecer una comunicación eficaz, las personas deben ajustar su voz, lenguaje y postura frente a quien interlocuta; por ejemplo, al dirigirse a una niña o un niño, colocarse a su altura facilita la comprensión y el entendimiento. De acuerdo con Usera (2022), la teoría de la acomodación aborda la convergencia y divergencia comunicativa, señalando que las personas tienden a adaptar su forma de comunicarse a la de quien les escucha. Aunque las y los estudiantes lograron comunicarse mejor con su profesorado, este cambio no representó una disminución medible del estrés académico; sin embargo, sí podría influir positivamente.

te, ya que aprendieron, según lo mencionado, formas más asertivas de realizar peticiones, como solicitar más tiempo para entregar actividades o una menor carga de trabajo.

Los ejes principales que se lograron con base en la intervención denominada Taller de habilidades de comunicación intergeneracional fueron establecer la relación entre la comunicación intergeneracional (Generación Z con brechas anteriores), desarrollar habilidades de comunicación intergeneracional a través del sustento teórico dirigido a estudiantes universitarios(as) pertenecientes a la Generación Z que presentan estrés académico, y aplicar la intervención basada en el taller previamente mencionado en una muestra de estudiantes universitarios(as).

La recomendación que se sugiere es implementar programas en las instituciones educativas que abarquen la comunicación intergeneracional, las brechas generacionales y las características de las diferentes generaciones, así como la actualización de temas relacionados con inclusión, género, salud mental y emocional y nuevas formas de expresión. No obstante, lo más importante es que las y los docentes estén dispuestos(as) a aprender más sobre estas temáticas y a mantener una postura objetiva, ya que su tarea es no juzgar, no imponer y no reproducir ideologías arcaicas o no fundamentadas. El profesorado puede ser un agente de cambio siempre que se mantenga informado(a) y actualizado(a); el mundo cambia constantemente y no se puede quedar atrás, pues su labor implica facilitar no solo información académica, sino también social y humana.

Para contribuir a la disminución del estrés académico que manifiesta el estudiantado, se propone desarrollar talleres breves dirigidos a las y los estudiantes, brindándoles información sobre estrategias de afrontamiento, autoconocimiento y comunicación asertiva para la toma de decisiones y la formulación de peticiones. Asimismo, se recomienda que las y los docentes implementen estrategias de aprendizaje actuales apoyadas en herramientas y aplicaciones digitales, de acuerdo con las posibilidades de cada institución, y que de manera creativa y actualizada abran canales de comunicación con su estudiantado, fomentando la participación y la expresión. Esto permitirá lograr un entendimiento más colaborativo y dejar atrás el modelo centrado únicamente en la transmisión de información académica, avanzando hacia una educación que promueva el desarrollo social y emocional de todas las personas involucradas.

Referencias

- Abarrategui, A. (2018). Radio intergeneracional en la escuela: Una propuesta. *Index Comunicación*, 8(2), 125–139. Santiago de Compostela, España. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/15559>
- Alberti, R. E. & Emmons, M. (2001). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (8th. ed), Impact Publishers.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor / Universidad Autónoma de Madrid.
- Barraza, M. A. (2015). Estresores académicos y género: Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Revista VE-IU-NAES*, 4(2), 25–40.
- Barraza, M. A. (2016). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Belkis, A. Calcines Castillo, Monteagudo (2015). Estrés Académico. *Revista EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y Bienestar*. Praxis/Paidós.
- Borges, F. (2005). La frustración en el ámbito educativo: un análisis desde la perspectiva del estudiante universitario. *Revista de Educación*, (337), 251-270.
- Brenes, M. M. (2009). *La comunicación intergeneracional en Costa Rica: Un estudio de la psicología social*. Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Carli, S. (2002). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. FLACSO.
- Castejón, C. J. (2016). *Psicología y educación: Presente y futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Connel, J. P. (Ed). (1995). *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods and contexts*. Aspen Institute.
- Duarte, C. (2013). *Juventud y adultocentrismo: Claves para repensar las políticas públicas de juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud.
- Duque, N. L. (2018). *Aproximaciones metodológicas para diálogos*. Universidad Católica de Colombia.
- Fincher, D. (Director). (1999). *Fight Club* [Película]. 20th Century Fox.

- Giles, H. & Soliz J. (2014). Communication accommodation theory: A situated framework for interpersonal, family and intergroup dynamics. En D. O. Braithwaite and P. Schordt (Eds), *Engaging interpersonal theories* (2da Ed. pp. 157-169)
- Gracia-Hernández, A. G. (2018). La brecha generacional entre docentes y estudiantes del nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113–124. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733gracia11>
- Gutiérrez, H. M. (2019). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 24(1), 45–59.
- Hersen, M. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*: 43(3), 330-340.
- INEGI. (2020). *La juventud en México*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
- Martínez, H. N. (2017). Educación intergeneracional: Un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113–124. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733martinez11>
- Moral Jiménez, M. del. (2017). *Programas intergeneracionales: Evaluación e impacto psicosocial*. Universidad de Oviedo.
- Motos, T. T. (2003). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro*. Universidad de Valencia.
- Ojeda, R. D. (2017). Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo. *Desacatos*, (54), 50–65. <https://doi.org/10.29340/54.1795>
- OMS. (2020). *Salud mental del adolescente*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pasqualetto, G. (2006). *Comunicación intergeneracional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Pérez, S. R. (2017). Comunicación intergeneracional: El cuestionario de percepción de la comunicación intergeneracional. *Revista Interamericana de Psicología*, 51(1), 101–114. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v51i1.306>

- Pérez-Sánchez, R., & Sánchez-Castro, S. (2008). Comunicación intergeneracional: El cuestionario de percepción de la comunicación intergeneracional. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 115–126
- Pinazo, S. & Sanchez, M. (Coord). (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Pearson-Prentice Hall
- Saldarriaga, N. (2013). Espacios de diálogo intergeneracional y transmisión de significados en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 543-558
- Sarubbi De Rearte, E. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. Aacademica. <https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Strauss, W., Howe, N (1991). *Generations: The History of America's future, 1584 to 2069*. William Morrow and Company.
- Suarez, D. (2018). *La juventud universitaria y la política en América Latina: Representaciones y movilización estudiantil*. CLACS
- Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. Bantam Books
- Usera, D. (2022). *Teoría de la acomodación de la comunicación*. Libre-Texts. Recuperado de <https://espanol.libretexts.org>
- Williams, A., & Nussbaum, J. F. (2001). *Intergenerational communication across the life span* (LEA's Communication Series, Vol. 16, 342 pp.). Lawrence Erlbaum Associates.

