

# Capítulo 9

---

## **Análisis descriptivo del estrés académico en estudiantes universitarios: Estresores académicos y escolares, síntomas y afrontamiento**

*Sandra Lona Verdugo  
Julio Ernesto Guerrero Mondaca  
Luis Alejandro Acevedo Zapata*

*Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.  
UABC*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256586>



## Introducción

El presente trabajo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar los niveles de estrés académico en un grupo de estudiantes universitarios. El estudio se desarrolló en el marco de un proyecto académico de posgrado, como parte de un trabajo terminal que incluyó tanto el diagnóstico de los niveles de estrés académico como la exploración de estrategias de afrontamiento basadas en técnicas de conciencia plena (mindfulness). Cabe señalar que en este capítulo se expone una versión revisada y fortalecida de la fase diagnóstica del informe.

El estrés puede entenderse como la manera en que el cuerpo y la mente responden a las demandas de la vida cotidiana. Se trata de una experiencia habitual e incluso necesaria, pues nos prepara para enfrentar las exigencias del entorno y puede activarse en diversos contextos, incluido el académico. Sin embargo, Belloch, Sandín y Ramos (2020) señalan que cuando el estrés se vuelve persistente, intenso y es gestionado de forma inadecuada, puede llegar a generar problemas somáticos como “el asma, el eczema o la urticaria, ataques de hiper o hipotensión, síntomas gastrointestinales (diarrea, indigestión, estreñimiento, etc.), o diversas formas de dolor (dolor de cabeza tensional, dolor abdominal, migraña, etc.)” (p. 402).

En cuanto a la salud mental, también observan que el estrés crónico está vinculado a la aparición de ansiedad, depresión, trastornos de alimentación y del sueño, entre otros problemas psicológicos que “pueden llevar a niveles variados de desajuste o deterioro personal (malestar emocional y sufrimiento personal), familiar (problemas relacionados con la pareja o los hijos), social (alteración de las relaciones interpersonales), escolar (problemas en los estudios) y laboral (estrés laboral y/o síndrome de burnout)” (Belloch et al., 2020, p. 403).

En este sentido, el contexto universitario en particular expone al alumnado a varias situaciones que pueden generar altos niveles de lo que se ha

denominado estrés académico (Barraza, 2007; Caldera et al., 2007) y estrés escolar (Maturana y Vargas, 2015) Durante los estudios universitarios, las y los estudiantes se enfrentan a tareas que demandan competencias que podrían considerarse que están fuera de su control (Pérez et al., 2020). Esta autopercepción de incapacidad es lo que activa un malestar cargado de emociones intensas, especialmente en ciertos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en las evaluaciones, que pueden inhibir las habilidades cognitivas para el aprendizaje como la atención, la memoria y el procesamiento de la información (Cachi-Sinañi et al., 2023), lo que conduce a resultados negativos en su rendimiento académico e incluso conduce a la deserción escolar (Espinosa-Castro et al., 2020).

El estrés académico se ha consolidado como un objeto de estudio relevante, dado su impacto directo en el bienestar emocional, físico y académico del alumnado. Diversas investigaciones han documentado cómo este fenómeno se manifiesta a partir de múltiples factores, entre los que destacan la sobrecarga de tareas y el tiempo limitado (deadlines) para cumplir con las responsabilidades (Polo et al., 1996), tener una doble carga académica-laboral, así como las presiones familiares y sociales.

En los últimos años, académicos y académicas de países de habla hispana han mostrado interés en determinar los niveles de estrés académico en estudiantes de educación superior. Ello ha dado lugar a diversos estudios que, al comparar sus resultados, se identifican coincidencias: aunque el estrés forma parte inherente de la vida universitaria, sus niveles elevados pueden repercutir negativamente en el rendimiento escolar y la permanencia estudiantil (Espinosa-Castro et al, 2020) y la salud (Silva-Ramos et al., 2020). Asimismo, se observa que la población femenina reporta mayores niveles de estrés en comparación con la masculina (Cassaretto et al., 2021), y factores como los hábitos de estudio (Solano-Dávila et al., 2023), los patrones de aprendizaje (Pérez-Ruvalcaba et al., 2020) y las estrategias para afrontar las demandas académicas (Vega-Martínez et al., 2023) adquieren un papel central en la regulación del estrés.

Reconocer el estrés académico es una tarea apremiante para el profesorado, profesionales de la psicopedagogía y de orientación educativa, responsables de tutorías académicas y el mismo alumnado, ya que la implementación de acciones que reduzcan el impacto cognitivo y socioe-

mocional de los diferentes estresores académicos y desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas favorece una gestión eficaz y la prevención de diversos problemas relacionados con el aprendizaje y la salud. Tomar medidas oportunas contribuye a mejorar el desempeño académico y a mantener la calidad de vida y el bienestar emocional tanto dentro como fuera del entorno educativo.

### **Un modelo conceptual del estrés académico**

En términos generales, el estrés académico se ha definido como una respuesta fisiológica del estudiante frente a las demandas propias del proceso educativo (Friedman y DiMatteo, 1989; Seyle, 1975). Si bien las reacciones neurológicas y hormonales intervienen en este fenómeno, reducir el concepto únicamente a una respuesta biológica resulta limitado, pues en realidad se trata de un fenómeno más complejo. Arturo Barraza Macías (2007) ha desarrollado una propuesta conceptual en la que define al estrés académico como

un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 126).

Desde esta perspectiva, el estrés académico se entiende como una respuesta del estudiante, mediada por un proceso de interpretación cognitiva, que aparece cuando percibe que las demandas académicas superan las habilidades autopercebidas, lo cual interfiere en su capacidad para afrontarlas con éxito. Este Modelo Sistémico Cognoscitivista (Barraza, 2006) visualiza al estrés académico como un proceso que inicia cuando el estudiante interpreta las demandas académicas como estresantes, lo cual genera síntomas desagradables, que a su vez generan un desequili-

brio sistémico, obligando al estudiante a responder mediante una serie de estrategias de afrontamiento para restablecer el equilibrio perdido. Revisemos cada uno de estos elementos que interactúan entre sí.

En primer lugar, tenemos los factores de estrés académico. En el modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2007, párr. 6), los factores de estrés son las demandas del contexto escolar y del proceso educativo que generan un desequilibrio sistémico. Polo y colaboradores identificaban ya en el año 1996 una serie de situaciones del ámbito académico generadoras de estrés:

Realización de un examen, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.), subir al despacho del profesor en horas de tutorías, sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.), masificación de las aulas, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.), tareas, trabajar en equipo (p. 156).

Barraza (2003), por su parte, identifica además otra serie de estresores como “interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos y tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los asesores, problemas o conflictos con compañeros, evaluaciones, tipos de trabajo que se piden” (párr. 26), entre otros. Si categorizamos estos dos listados propuestos por Polo y Barraza, podemos identificar estresores relacionados con la evaluación del rendimiento académico, el volumen de trabajo escolar, la calidad de las relaciones con pares, docentes y otros integrantes de la comunidad escolar y la infraestructura escolar. Como se había mencionado anteriormente, estas situaciones se convertirán en factores de estrés de acuerdo a la interpretación cognitiva del estudiante; por lo tanto, quedará en la valoración de cada estudiante si es considerado como un estímulo estresor.

Cuando los estresores aparecen, Barraza (2006) menciona que estos causan un desequilibrio sistémico que se manifiesta mediante una serie de síntomas. El autor, basándose en la clasificación de Roberto Rossi

(2001), identifica indicadores físicos, psicológicos y comportamentales. Entre los físicos señala reacciones como el insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, etc. Los síntomas psicológicos pueden ser inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos, etc. Finalmente, tenemos a los indicadores comportamentales, como conflictos, aislamiento, desganado, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas, etc. (p. 118). Este desequilibrio o presencia del estrés académico en sus tres indicadores se manifiesta de manera diferente en cada persona.

Finalmente, cuando aparece este desequilibrio sistémico, el alumnado activa estrategias de afrontamiento al estrés, optando por la forma más eficiente o habitual de recuperar el equilibrio y reducir el estrés. De acuerdo con Berrío García y Mazo Zea (2011):

El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; si no lo son, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado (p. 80).

Galarza et al. (2019) señalan que “la naturaleza y características propias del individuo determinarán una predisposición personal o un estilo de afrontamiento propio que dará pie a acciones estructuradas y concretas como estrategias de afrontamiento” (p. 4). No obstante, también advierten que pueden manifestarse estrategias ineficaces, como la evitación del factor estresante, la cual implica una ausencia real de afrontamiento y se traduce en conductas evasivas o incluso de negación, consideradas por los autores como respuestas poco efectivas y desadaptativas.

Barraza (2006) menciona que existe una enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento que hacen casi imposible hacer un listado general de ellas; sin embargo, algunas serían las siguientes: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, etc. Este autor se dio a la tarea de diseñar un inventario en el que, además de operacionalizar los estresores y síntomas de estrés, incluyó reactivos para identificar las estrategias de afrontamiento

utilizadas. Dentro de la primera versión del Inventario SISCO (2007), Barraza incluyó las siguientes estrategias:

Elaboración de un plan y ejecución de tareas, la religiosidad, búsqueda de información sobre la situación, y verbalización de la situación preocupante, dando espacio a un ítem más con la opción de especificar otra estrategia considerando la diversidad de opciones como mecanismos de afrontamiento (párr. 62).

Para esta investigación, se consideró este modelo sistémico cognoscitivista el más pertinente para el estudio del estrés académico dentro del ámbito educativo, ya que permite identificar de manera amplia las situaciones del proceso educativo y del contexto escolar que inducen estrés, las respuestas fisiológicas y conductuales, y las estrategias que utiliza el alumnado para lidiar con esas situaciones percibidas como estresantes.

## **Método**

En el marco del presente estudio se formularon cuatro preguntas orientadoras que guiaron el diseño metodológico: 1) ¿En qué nivel de estrés académico se encuentran las y los estudiantes del grupo 413 de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) en Mexicali, Baja California? 2) ¿Cuáles son los principales factores de estrés académico que afectan a las y los estudiantes de este grupo? 3) ¿Qué síntomas manifiestan las y los estudiantes como resultado del estrés académico? y 4) ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento del estrés académico que utilizan con mayor frecuencia las y los estudiantes de este grupo?

Para responder a dichas interrogantes, se optó por un enfoque cuantitativo que, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), se caracteriza por “la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 92). Por otra parte, el estudio tuvo un alcance descriptivo y se desarrolló con una muestra no probabilística por conveniencia (McMillan et al., 2005) en la que participaron 13 estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la FPIE. La muestra

fue facilitada por el docente de la asignatura de Psicopatología, quien además funge como coordinador del programa educativo. El docente manifestó interés en conocer si el estrés académico estaba incidiendo en el rendimiento de dicho grupo, ya que la mayoría de sus integrantes mostraban constantes inasistencias, retardos, escasa participación en clase, falta de entrega de tareas y calificaciones no aprobatorias en los resultados del primer corte de evaluación.

El carácter descriptivo de la investigación permitió analizar de manera detallada las características de este grupo en particular, generando un diagnóstico inicial que sirvió de base para valorar si estos estudiantes podían beneficiarse de un programa de entrenamiento en técnicas de conciencia plena (mindfulness) para que la utilizaran como estrategia de afrontamiento durante los periodos de estrés. Si bien el tamaño de la muestra es reducido, se consideró adecuado para los propósitos de la investigación, ya que permitió identificar y describir de manera detallada las características y tendencias presentes en el grupo participante. La homogeneidad del grupo en cuanto a sus condiciones académicas facilitó la obtención de datos relevantes y consistentes. Se ha considerado que investigaciones realizadas a pequeña escala son valiosas, especialmente para la evaluación en contextos concretos y la retroalimentación de los profesionales, como docentes a nivel de aula (Petersen, 2008). Además, el carácter descriptivo del estudio no buscó la generalización estadística a toda la población, sino aportar un primer acercamiento al fenómeno de interés e identificar la posible presencia del estrés académico como factor condicionante del rendimiento académico de las y los estudiantes que formaron parte de la muestra.

### **Técnica e instrumento de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos empleada en la presente investigación fue la encuesta, que como menciona García (2016):

Es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una

población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (p. 166).

El instrumento aplicado fue la segunda versión del Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) para el estudio del estrés académico, elaborado por Arturo Barraza (2007). Este inventario se compone de 45 reactivos en escala tipo Likert, además de dos ítems preliminares. El primero corresponde a una pregunta dicotómica (sí/no) que funciona como filtro para identificar la presencia de estrés académico durante el semestre; en caso de que el participante responda negativamente, el cuestionario concluye. En cambio, si la respuesta es afirmativa, el estudiante procede a contestar el resto del instrumento. El segundo ítem preliminar solicita al participante que indique la intensidad del estrés académico percibido, también mediante una escala tipo Likert. Tanto los 45 reactivos del instrumento como este segundo ítem presentan cinco opciones de respuesta que reflejan el grado de autopercepción: 1 equivale a “poco” y 5 a “mucho”.

El inventario SISCO ha pasado por distintas versiones: la primera con 37 ítems, la segunda con 45 y una tercera con 21. En esta investigación se empleó la segunda versión, dado que incluye la medición de un repertorio más amplio de estresores, síntomas de estrés y estrategias, lo cual no se encuentra en otras versiones. Respecto a sus propiedades psicométricas, presenta una alta confiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach = .91) y validez de contenido y constructo, respaldada mediante análisis de consistencia interna, grupos contrastados y análisis factorial (Barraza, 2018). Por su pertinencia y solidez teórica, este instrumento se consideró adecuado para los fines de la presente investigación.

Para facilitar la aplicación y análisis de los resultados, se transcribió el Inventario SISCO a un formulario de Google. A este formulario se agregó una sección con reactivos que servirían para contextualizar los resultados. Estos reactivos incluyeron variables como edad, género, estado civil, situación laboral y antecedentes de diagnóstico de alguna condición de salud mental. Como mencionan Figueroa et al. (2010), “Estas variables son indispensables para la recopilación de la información que se considera valiosa en distintas áreas de investigación, puesto que nos otorgan una visión más profunda, periódica, actualizada y detallada de los hechos demográficos del individuo” (p. 23).

## **Procedimiento para la aplicación del Inventario SISCO**

Una vez preparado el instrumento, se solicitó el apoyo al docente que imparte la materia de Psicopatología para aplicarlo dentro de su clase. Se utilizaron las 2 horas de esta clase y la aplicación del instrumento se enmarcó dentro del tema de estrés y vulnerabilidad en salud mental, que en clases previas había sido revisado.

Es importante señalar que el instrumento se aplicó a la mitad del ciclo escolar, justo después del primer periodo de evaluación. El segundo periodo de evaluación se realiza al finalizar el semestre. Este dato es relevante porque podría contextualizar los niveles de estrés identificados, ya que el estrés suele ser más intenso en la última parte del semestre. El día de la aplicación, se inició la sesión presentando al grupo la definición de estrés académico desde la perspectiva de Arturo Barraza. Asimismo, se explicó el contexto de la investigación y señaló que los resultados permitirían a cada participante contar con un diagnóstico aproximado de sus niveles de estrés académico. Posteriormente, las y los estudiantes accedieron al cuestionario mediante un código QR que los dirigía al formulario de Google Forms. Con fines éticos, al inicio del formulario se incluyó un consentimiento informado que garantizaba la participación voluntaria, anónima y confidencial, sin repercusiones en la situación académica. Todas y todos los participantes otorgaron su consentimiento. Durante la aplicación, las preguntas fueron leídas en voz alta mientras las y los estudiantes seguían desde sus dispositivos y respondían cada sección del instrumento; éste incluía al final el procedimiento para calcular el puntaje global del nivel de estrés académico individual.

Una vez que el grupo concluyó de responder y calificar, se presentaron las instrucciones para interpretar los resultados y, con base en ellos, cada estudiante identificó en la escala de niveles de estrés académico el puntaje que le correspondía, registrándolo en el formulario. Posteriormente, se pidió a las y los participantes levantar la mano según el nivel obtenido (leve, moderado o alto), lo que permitió previsualizar los resultados del grupo. Asimismo, se les preguntó si coincidían con el diagnóstico obtenido, siendo afirmativo en todos los casos. Después se les compartieron de manera breve algunas estrategias para el manejo del estrés académico

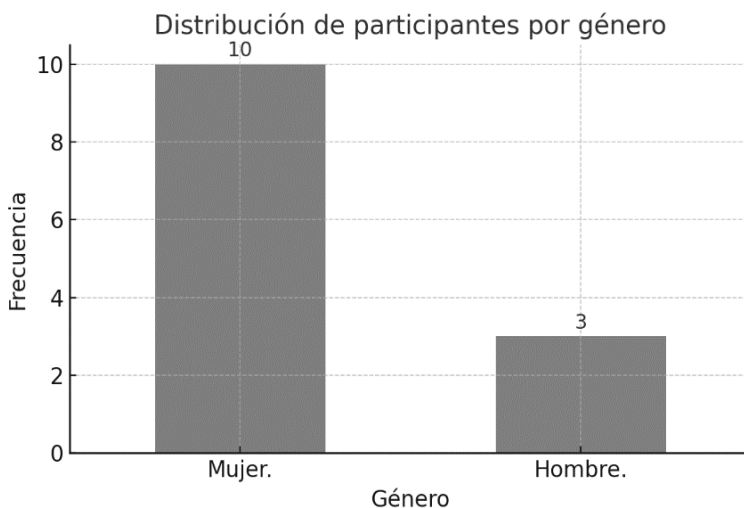
con el fin de permitirles identificar cuáles estaban faltando en sus repertorios personales. Para cerrar la sesión, se agradeció su participación y se dio por concluido el procedimiento.

## Análisis de los datos y principales resultados

El análisis de los datos se inició con la recopilación de las respuestas obtenidas a través del formulario de Google Forms. Posteriormente, la información fue procesada mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 30.0, con el cual se llevó a cabo un análisis descriptivo. En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos: en primer lugar, los estadísticos descriptivos globales y por dimensión, y posteriormente, un análisis más detallado de los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento que mostraron mayor incidencia.

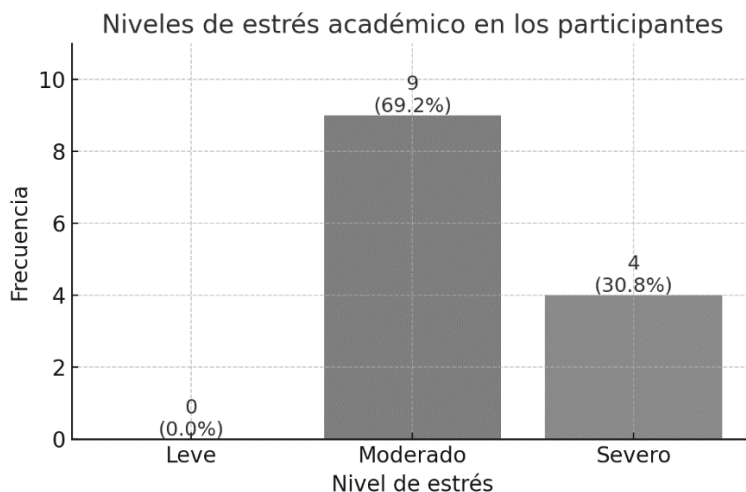
La muestra final estuvo conformada por 13 participantes (Figura 1), 10 mujeres (76.9 %) y 3 hombres (23.1 %), con un rango de edad de entre los 18 a los 30 años, con una media de 21.3 años.

**Figura 1**  
*Género de las y los participantes*



El total de participantes indicó haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés) durante lo que iba del semestre, por lo que procedieron a responder el instrumento completo. En cuanto a los resultados de estrés académico individuales, se observa en la Figura 2 que nueve de las y los estudiantes se ubican en niveles de estrés académico moderado (69.2 %) y 4 en el nivel severo (30.8 %). En ninguno de los casos se obtuvo un nivel leve.

**Figura 2**  
*Niveles de estrés académico*



En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo de cada dimensión que forma parte del instrumento. En cuanto a la dimensión estresores, se puede observar que el promedio se sitúa en un nivel intermedio, lo que indica que las y los estudiantes perciben los estresores académicos de manera moderada, sin llegar a extremos altos. La desviación estándar (1.19) muestra que existe variabilidad en las percepciones: mientras algunos estudiantes apenas reportan estresores (valores cercanos a 1), otros los perciben con mucha intensidad (valores hasta 5). Esto sugiere que el impacto de los estresores depende más de las características individuales que del contexto académico del grupo.

**Tabla 1**  
*Estadísticos descriptivos por dimensión*

| <b>Dimensión</b> | <b>Promedio</b> | <b>Desviación Estándar</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> |
|------------------|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|
| Estresores       | 2.78            | 1.19                       | 1             | 5             |
| Síntomas         | 2.85            | 1.28                       | 1             | 5             |
| Afrontamiento    | 2.93            | 1.24                       | 1             | 5             |

En cuanto a la dimensión de los síntomas, el nivel promedio se ubica ligeramente por encima de los estresores, reflejando que los estudiantes sí manifiestan señales físicas, emocionales y conductuales relacionadas con el estrés académico. La dispersión es amplia ( $DE = 1.28$ ), lo que indica que no todos los estudiantes expresan los síntomas de la misma manera: algunos experimentan niveles muy bajos, mientras que otros presentan manifestaciones intensas. Esto evidencia que, aunque los estresores se perciben en moderados, su efecto en la salud y el bienestar ya es visible.

La dimensión de afrontamiento presenta el promedio más alto de las tres dimensiones, lo que significa que los estudiantes sí ponen en marcha estrategias para lidiar con el estrés (ej. buscar apoyo, planificar, mantener control emocional). Sin embargo, la dispersión ( $DE = 1.24$ ) también es notable: algunos recurren a múltiples estrategias efectivas, mientras que otros reportan muy pocas (puntuajes bajos). Esto señala una heterogeneidad en la capacidad de afrontamiento, donde probablemente algunos estudiantes cuentan con más recursos personales y sociales que otros.

En este estudio se consideró pertinente identificar de manera específica los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento con mayores puntuaciones. Para ello, se calculó la media de cada reactivo con el fin de conocer su incidencia en el grupo. Tomando de referencia la escala de 1 a 5, los estresores con mayor incidencia fueron “No entender los temas que se abordan en la clase” ( $M = 3.23$ ), seguido de la “Exposición de un tema ante los compañeros de grupo” ( $M = 3.15$ ) y “Que me toquen profesores muy teóricos” ( $M = 3.08$ ). Mientras que los estresores con menor incidencia fueron “La competencia con mis compañeros del grupo” ( $M = 2.38$ ) y “La personalidad y el carácter de los/as profesores/as” ( $M = 2.15$ ). Esto evidencia que el estrés académico en los participantes se

concentra en las exigencias cognitivas y de desempeño en clase, más que en la comparación social o las características personales de los docentes.

En cuanto a los síntomas más frecuentes de estrés académico, los “trastornos del sueño (insomnio o pesadillas)” son el más frecuente ( $M = 3.46$ ), factor que posiblemente esté asociado con los siguientes 2 síntomas que obtuvieron la misma media ( $M = 3.23$ ): “somnolencia o mayor necesidad de dormir”, etc., y “desgano para realizar las labores escolares”. También el síntoma físico “Rascarse, morderse las uñas, frotarse” obtuvo una media de 3.24. Justo detrás de estos síntomas, el reactivo “Ansiedad, angustia o desesperación” tuvo puntuación alta ( $M = 3.15$ ). Se identifica que las principales reacciones ante el estrés académico son físicas, seguidas por las psicológicas.

En cuanto a los resultados en la dimensión de estrategias de afrontamiento, el reactivo con mayor incidencia es “Escuchar música o distraerse viendo TV” ( $M = 3.92$ ). En segundo lugar, obtuvieron la misma media ( $M = 3.46$ ) “Concentrarse en resolver la situación que preocupa” y “Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa”. La primera corresponde a una estrategia cognitiva orientada a la solución de problemas, mientras que la segunda refleja un recurso de autorregulación emocional. Ambas evidencian intentos de los estudiantes por afrontar el estrés de manera más adaptativa en comparación con las estrategias evitativas. En un nivel moderado-bajo, aparecen estrategias de apoyo social, planificación o deporte, lo que sugiere que no son tan recurrentes en este grupo. Finalmente, las estrategias menos utilizadas son el “Solicitar apoyo de mi familia o amistades” ( $M = 2.46$ ) y “La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)” ( $M = 1.62$ ). Esto indica que las y los participantes recurren en menor medida a los apoyos sociales y prácticas religiosas para afrontar el estrés académico, privilegiando otras formas de afrontamiento más individuales.

Por último, se realizó también un análisis de las variables sociodemográficas para explorar su posible impacto en los niveles de estrés académico. Se encontró que en este grupo no hay diferencias significativas en la intensidad del estrés académico vinculadas al género ni a la situación laboral. Por otro lado, el sector del grupo que reportó estar en una relación mostró una tendencia a concentrar el estrés académico en el

nivel moderado. En contraste, quienes reportaron estar solteros muestran un perfil más crítico: 3 de 5 (60 %) se ubicaron en el nivel severo, lo que representa la proporción más alta de toda la muestra. Aunque el tamaño de la muestra no permite las generalizaciones, este resultado podría relacionarse con la menor disponibilidad de contención emocional o de redes de apoyo social, algo que amortigua, aunque no por completo en este grupo, el estrés académico.

## **Conclusiones**

El estudio identificó que la totalidad de las y los integrantes del grupo experimenta estrés académico. Los hallazgos sugieren que los estudiantes perciben una carga académica significativa que se traduce en niveles de estrés moderados a severos, con síntomas principalmente físicos y estrategias de afrontamiento que no siempre son suficientes ni efectivas para mitigar el impacto en su bienestar. Resaltar estas particularidades orienta el diseño de estrategias que los principales actores del proceso educativo, especialmente el alumnado, pueden implementar para disminuir o prevenir el estrés académico.

Los principales estresores identificados en este grupo están relacionados con las dificultades para comprender los temas abordados en clase y docentes demasiado teóricos, lo cual sugiere que las y los estudiantes perciben que estas actividades implican un mayor esfuerzo cognitivo. En esta misma línea, exponer un tema ante el grupo apareció en segundo lugar como estresor, lo que indica que las actividades que combinan comprensión de contenidos y su comunicación oral frente a una audiencia les generan un nivel significativo de tensión académica. Este grupo podría beneficiarse de un taller de técnicas y hábitos de estudio, y de comprensión lectora.

En cuanto a los síntomas de estrés académico, el hecho de que las alteraciones del sueño sean las más reportadas constituye un factor de riesgo relevante. La deficiente calidad y cantidad de sueño afecta de manera directa la concentración, la memoria y la motivación, y en este caso podría relacionarse con el bajo rendimiento académico señalado por el docente. Se vuelve indispensable en este caso instruir al grupo en temas

relacionados con la higiene del sueño, entre ellos el establecimiento de un horario regular para dormir.

Las estrategias de afrontamiento identificadas en el grupo reflejan mecanismos de tipo emocional o evasivo, más que soluciones estructuradas y concretas; sin embargo, el manejo emocional ante situaciones estresantes es una estrategia de afrontamiento que tuvo un resultado alto entre el grupo, lo cual pudiera indicar el trabajo interno del estudiante para desarrollar habilidades emocionales. En conjunto, el perfil muestra un predominio de estrategias de afrontamiento distractoras y evitativas que podrían permitir restablecer el equilibrio sistémico en lo inmediato, pero resultan ineficaces a largo plazo.

Por otro lado, el que se recurra en menor medida a apoyos sociales podría complicar las labores de tutoría académica, la búsqueda de apoyo en sus pares y la falta de acercamiento al docente para solicitar asesoría académica. Este resultado confirma la percepción del docente sobre los factores que estaban impactando en el rendimiento de su clase, lo que sugiere la necesidad de diseñar e implementar intervenciones para prevención y manejo del estrés académico, así como estrategias que promuevan entornos de aprendizaje más saludables y, sobre todo, resilientes.

## Referencias

- Barraza Macías, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 6(2).
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-118. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin>
- Barraza Macías, A. (2007, 26 de febrero). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 9(13).
- Barraza Macías, A. (2018). *Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Segunda versión de 21 ítems. ECORFAN.
- Belloch Fuster, A., Sandín, B., & Ramos, F. (2020). *Manual de Psicopatología*. Vol. 1. McGraw-Hill.

- Berrío García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Cachi-Sinañi, Y., Huanca-Laura, I., & Mollericona-Alfaro, M. (2023). Efecto del sistema límbico en el desempeño académico de los estudiantes universitarios durante las evaluaciones académicas. *Revista Estudiantil AGRO-VET*, 2(2), 59-72.
- Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: Importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2).
- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>
- Fierro, C., Díaz, S. & Tobón, S. (2019). Estudio del eustrés académico desde el enfoque socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Educación y Humanismo*, 21(37), 8-27. DOI:10.17081/eduhum.21.37.3123
- Figueroa, D., & Trejo, E. (2010). Las encuestas sociodemográficas en Honduras. *Revista Población y Desarrollo*, 23-29.
- Friedman, H. & DiMatteo, M. (1989). *Health psychology*. Prentice-Hall, Inc.
- Galarza, A. L., Martínez Festerazzi, V. S., Posada, M. C., & Castañeiras, C. E. (2019). Resiliencia y afrontamiento adaptativo: ¿Recursos claves para la salud mental? En M. A. Ponce (Comp.), *II Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales: Miradas múltiples para el abordaje de lo social* (pp. 1-14). Universidad Nacional de La Plata.
- García, M. (2016). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de Investigación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1(154), 165-169.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Pérez, S, Iglesias, J, García, C & Dzib, J. (2022). Estrés y aprendizaje: una diada para analizar con redes semánticas. En S. Pérez (Coord.), *Estrés en universitarios: Casos en México, Argentina, Costa Rica y Chile* (pp. 79-96). Universidad de Colima.
- Petersen, N. (2008). Designing a rigorous small sample study. En J. Osborne (Ed.) *Designing a rigorous small sample study* (pp. 137-146). SAGE Publications.
- Pinto-Aragón, E., Villa-Navas, A., & Pinto-Aragón, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 87–99. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38147>
- Polo, A., Hernández, J., & Pozo, C. (1996), Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2 (2/3), 159-172.
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83
- Rossi, R. (2001). Para superar el estrés. *De Cecchi*
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Sánchez Baidés, J. (2005). *Investigación Educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of human stress*, 1(2), 37-44. Doi: <https://doi.org/10.1080/0097840X.1975.9940406>
- Solano-Dávila, S., Salas-Vásquez, B., Manríquez-Flores, S., & Núñez-Lira, L. (2022). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del área de Ciencias Básicas de Lima-Perú. *Revista Ciencia y Salud*, 20(1), 1–15.
- Vega-Martínez, A.; Reinaldo Martínez, J.;L. Coiduras, J.. (2023). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en estudiantes de primer curso: 111 un estudio exploratorio. *Revista EDUCAR*, 29 (1), 163-178. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1527>