FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

LIC. EN PSICOLOGÍA

SEMINARIO DE TRABAJO FINAL INTEGRADOR

"Una mirada a las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de nivel superior residentes de AMBA"

Alumna: *Victoria Perez*

Director del TFI: *Lic. Nicolás Piovano*

Decana: *Lic. Beatriz Labrit.*

Vicedecana: *Dra. Analia Veranica Losada.*

Director de carrera: *Mgter. Marcelo Godoy.*

Año de entrega del TFI: 2022

Índice:

Resumen: 3

Introducción: 4

Estado del arte: 6

Marco teórico: 10
- Comprensiones de la salud: 10
- Emociones: 11
- Comprensiones de la ansiedad y el estrés: 12
- Estrés académico: 14
- Estrés académico y el sistema educativo: 16
- Tecnoestrés y COVID-19: 18
- El afrontamiento, sus estrategias y recursos: 21
- Las ciencias y las estructuras de la educación a nivel superior: 23

Método: 26

Resultados: 28
- Análisis descriptivo: 28
- Análisis correlacional: 30
- Diferencias respecto al género: 30
- Diferencias de acuerdo al momento académico en el que se encuentra: 31
- Diferencias en quienes concurren o no a terapia: 31
- Diferencias por tipo de gestión institucional: 33
- Diferencias generacionales: 33

Discusión: 35

Aportes y contribuciones de la investigación: 39

Limitaciones de la investigación: 39

Referencias: 40

Anexos: 46
- Anexo I: Instrumento de Recolección de la Muestra 46
- Anexo II: Tablas de Resultados 60

Resumen:

Esta investigación busca aportar una mirada a las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes del nivel superior del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El abordaje del estudio de esta problemática se realiza desde una postura actualizada, holística y humanitaria. Se plantea a partir de un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, un diseño no experimental de corte transversal. La muestra está compuesta por 405 estudiantes de nivel superior, residentes del AMBA, de instituciones de gestión tanto pública como privada, de variadas carreras.

Los datos son recolectados mediante un cuestionario sociodemográfico y las estrategias de afrontamiento: búsqueda de apoyo, planificación y reevaluación positiva, son evaluadas a través de la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA). Los resultados más significativos que se presentan tienen que ver con variaciones en la utilización de estas estrategias de acuerdo a la participación o no en espacios psicoterapéuticos, la autopercepción de perfeccionismo y el tipo de gestión que llevan a cabo las instituciones a las que asiste el alumnado.

Palabras clave: Estrés Académico - Estrategias de Afrontamiento - Nivel Superior - Estudiantes - AMBA

Introducción*:*

El presente trabajo final integrador se presenta a partir de la realización de una investigación en el marco del enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. Con alcance descriptivo y correlacional, en torno a las estrategias de afrontamiento al estrés académico del estudiantado de nivel superior residentes de AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) zona compuesta por 41 municipios, caracterizados por su alta densidad poblacional.

El problema evidenciado, a partir del cual surge esta investigación, es el estrés académico. Este concepto es definido por Lanuque (2019) como la presencia de estresores dentro de espacios académicos o educativos. Entonces, para lograr una mejora en la calidad de vida del estudiantado es necesario reconocer la presencia del estrés académico en la comunidad académica. Para luego avanzar sobre cuales son las estrategias de afrontamiento y los factores de cambio que presentan estas últimas. Con base en los antecedentes hallados Rodriguez et al., (2020) y Silva-Ramos et al., (2020) se entiende que hay evidencia para confirmar la presencia del estrés académico en la población de estudiantes de nivel superior.

Teniendo en consideración la evidencia empírica que rodea al fenómeno del estrés académico, se plantea como objetivo general para la presente investigación: conocer las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de nivel superior residentes en la región del AMBA. Y los objetivos específicos son: describir las estrategias del afrontamiento al estrés académico presentes en la totalidad de la muestra, observar la relación entre las estrategia de afrontamiento al estrés académico en la población estudiantil seleccionada, describir las estrategias del afrontamiento al estrés académico de acuerdo al género, observar las diferencias existentes entre las estrategias de afrontamiento según los diferentes momentos de la carrera en que se encuentran los estudiantes.

La información recolectada mediante los objetivos mencionados es enriquecedora para las ciencias sociales. Ya que, aporta datos empíricos cuantificados sobre el estado de situación del alumnado en torno a las estrategias que posee y utiliza, en pos de afrontar las situaciones estresantes que se le presentan en el ámbito académico. Además, aporta nuevas perspectivas de abordaje de la problemática a través de sus resultados.

La hipótesis, punto de partida de esta investigación refiere que las estrategias de afrontamiento al estrés académico del estudiantado de nivel superior se encuentran atravesadas por una variedad de factores que se relacionan con su utilización. Algunos de estos aspectos considerados para el trabajo final integrador son: el género, la edad, el tipo de gestión de la institución educativa a la que asisten, la instancia académica en la que se encuentran, y su situación laboral.

Al tratarse de una problemática amplia y actual se recurrió a definiciones con las mismas características. Por ello se expresan dentro del marco de referencia teórico una variedad de conceptos, que van de lo más general a lo más particular. Elaborados a lo largo de los años del estudio de la salud mental y de la educación. En el recorrido teórico que se realiza, se desarrollan los conceptos más conocidos, pero también aquellos amplificadores de la definición de salud. Se utiliza como eje referencial para el abordaje de la problemática el análisis transaccional, que según expresa Durán Vaca et al., (2017) se posiciona como una escuela naturalista y de base humanística. Esta escuela reconoce las necesidades que se abren paso en la vida de los seres humanos, de forma holística, considerando sus aspectos psicológicos sociales y biológicos.

Para realizar un estudio exhaustivo en torno a la problemática propuesta se describieron también las variadas concepciones que existen dentro de la salud mental sobre las emociones. De igual forma se describen las diferencias y definiciones teóricas que rodean a las ideas de ansiedad y estrés. También se desarrollan los avances conceptuales en torno al estrés académico, como un tipo particular de estrés, que es objeto de estudio principal en esta investigación. Con el fin de abordar la problemática contextualizada de forma adecuada, se describe también la relación presente entre el estrés académico y el sistema educativo.

A la luz del momento histórico en el que se realiza el presente TFI, y contemplando que la muestra recolectada se encuentra atravesada por variables contextuales particulares se dedica un apartado a la descripción del tecnoestrés y la pandemia por COVID-19.

Además, se considera como una de las variables evaluadas al afrontamiento y sus estrategias. Junto con los desarrollos teóricos en torno a los recursos para poder realizar una pertinente diferencia entre las ideas de recurso y estrategia. Finalmente son descritas, de forma breve, las características de las ciencias de la educación, como la pedagogía , la andragogía y las estructuras que rodean a la educación de nivel superior.

Estado del arte:

El estrés académico en el mundo, dentro de la lengua hispana, en España, Manchado M, Hervías F. (2021) examinan efectos de la procrastinación académica y ansiedad ante los exámenes sobre el rendimiento académico. La muestra tomada fue de 201 estudiantes universitarios, quienes realizaron el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes Adaptado (GTAI-A), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y un registro de las calificaciones obtenidas por los participantes, recogidos a través de un autoinforme. Los resultados revelaron presencia de ansiedad por evaluaciones y procrastinación académica en estudiantes universitarios, además se encuentra relación negativa de la ansiedad ante exámenes y el rendimiento académico. Asimismo la procrastinación se relaciona con factores de ansiedad afectando de manera directa al rendimiento.

Por otro lado, para estudiar los factores de estrés con mayor incidencia percibidos en los ingresantes a la carrera de enfermería de Universidades de España y su relación con características sociodemográficas, Perez Contretas, M. R., Barquero González, A., Pascual Orts, L. M., & Gonzalez Sanz, J. D. (2021) realizaron un estudio observacional descriptivo y transversal con una muestra de 617 estudiantes. Los instrumentos usados fueron dos cuestionarios, el primero sobre los datos sociodemográficos y de salud y el segundo sobre estrés percibido por los alumnos. Dentro de los resultados se encontró que las situaciones de mayor estrés se producen en los ingresantes respecto a “hacer frente a los exámenes” y “cantidad de trabajo por afrontar”. Por otro lado, la situación que resulta menos estresante es el sentimiento de soledad. Además se lograron percibir diferencias por género, edad y condición social, las mujeres, los mayores de 25 años y quienes son oriundos de otras provincias presentan una tendencia mayor al estrés.

El estrés académico en América Latina y el Caribe, a nivel regional, en México, Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Columba Meza-Zamora, M. E. (2020) buscan determinar el nivel de estrés en estudiantes universitarios, mediante un estudio cualitativo descriptivo y correlacional. Se tomaron como muestra 255 participantes a quienes se les aplicó la escala de Competencias Socioemocionales (ECSE). Como resultados se observó que el 83.6% presenta estrés moderado, a su vez se encuentra independencia entre los niveles de estrés y sexo de los participantes, y asociaciones significativas en relacion a los programas de estudio. También en México, González Velazquez (2020) presenta resultados preliminares de su investigación en curso, que tiene como objetivo conocer los efectos emocionales del estrés académico, como consecuencia del confinamiento y la ruptura con la cotidianeidad de la vida universitaria por la modalidad virtual impuesta durante la pandemia. La muestra se compone por estudiantes

universitarios de pedagogía de la UNACH, a quienes se les aplicó Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) de Cabanach, et al (2010). Se diseñó el Cuestionario Percepción del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios asociado a la COVID-19 (PEA_COVID-19) (González, L. y Pech, S., 2020). Los resultados al momento arrojan descensos en rendimiento y motivación, aparejado con aumentos de los indicadores de ansiedad y presencia de dificultades familiares. Como información cualitativa relevante se resalta que los indicadores se encuentran exacerbados en estratos socioeconómicos más bajos.

En Perú Alania-Contreras, R. D., Llancari-Morales, R. A, Rafaele de La Cruz, M, & Ortega-Révolo, (2020) realizaron una adaptación del inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. El estudio que se realizó fue básico, de nivel descriptivo, diseño no experimental, transversal descriptivo y simple. La muestra que se tomó estuvo conformada por 20 expertos en psicología, educación, investigación y estadística quienes contaron con una ficha de validez genérica y específica. También participaron 151 estudiantes de cuatro universidades de la región Junín de Perú, a quienes se administró el inventario adaptado de estrés académico SISCO SV de Barraza (2018). Como resultado el instrumento es válido y confiable. En el mismo país, Edwin, G., Estrada Araoz, N. A., & Gallegos Ramos, H. J. (2021) realizaron una investigación sobre Burnout en estudiantes universitarios de la carrera de educación de la Universidad Madre de Dios. De tipo cuantitativo, diseño no experimental y descriptivo-transaccional, se tomó una muestra de 202 estudiantes. A quienes se les aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos y académicos y el cuestionario Maslach Burnout Inventory Student Suvery (MBSI-SS). Los resultados arrojaron que los estudiantes presentan niveles moderados de burnout académico, y que las variables de sexo edad situación laboral y año de estudio son asociados a la presencia de burnout académico.

En Chile, Navarrete, J. L. C., Castillo, A. G., Bustos, C., Salgado, W. Z., Vicente, B. (2020) evalúan las propiedades psicométricas adaptadas del inventario SISCO- II de Estrés Académico, la muestra seleccionada fue de 1.126 estudiantes de tres universidades chilenas. El método utilizado fue de análisis factorial. Los resultados principales avalan la utilidad de SISCO-II para usar diagnóstico evaluación e intervención, siendo una escala válida y confiable.

El estrés académico en Argentina, a nivel nacional, Pierogiovanni, F. L., & Domingo Depaula, P. (2018) realizaron un estudio descriptivo sobre la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. Su objetivo era analizar las relaciones entre las variables mencionadas. La muestra constó de 126 estudiantes de la carrera de Lic. en Psicología. Como instrumentos se utilizó un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Autoeficacia General y un Cuestionamiento de Estrategias de Afrontamiento al Estrés

Académico. Los resultados de las pruebas arrojaron que los varones tienden a ser más autoeficaces y que las mujeres recurren con más frecuencia a buscar apoyo social como estrategia de afrontamiento al estrés. Además se observaron diferencias en relación a las franjas etarias, los mayores de 29 años recurren a la religión como estrategia de afrontamiento, mientras que entre los 18 y 22 lo más frecuente es la expresión emocional abierta.

Evaluando al alumnado, Piovano, N., Solodovsky, M., & Pascuali, G. (2020). Se plantean como objetivo establecer la relación entre competencias socioemocionales, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico. La metodología acogida fue la cuantitativa de tipo descriptiva correlacional transversal, no experimental. La muestra fue conformada por 517 alumnos, que participaron de manera voluntaria y anónima, se incluyeron estudiantes del sector público y privado y de nivel terciario y universitario. Como método de recolección de datos se utilizó un cuestionario sociodemográfico, el inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE), la escala multiaxial de afrontamiento estratégico (SACS) y la escala de autoeficacia para el rendimiento (EAR).

En cuanto a los resultados, se observó que entre las dimensiones de las competencias socioemocionales sobresalen por encima de la media la prosocialidad y la conciencia emocional. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se puede observar que superan la media: la búsqueda de apoyo social y la acción asertiva. Con una diferencia entre los estudiantes que eligen la evitación como estrategia, observándose en este caso, menor rendimiento, que aquellos que eligen la búsqueda de apoyo social como estrategia. También se encontraron diferencias en el afrontamiento de acuerdo al género, las mujeres utilizan más la expresión emocional y prosocialidad, diferente de los hombres que recurren en su mayoría a la regulación emocional. En cuanto al nivel educativo se observó mayor evitación y acción instintiva en la población de nivel terciario, en relación a los universitarios. Como conclusión se verificó la hipótesis planteada, sobre la correlación entre dimensiones de competencias socioemocionales y estrategias de afrontamiento, como limitación se destaca la naturaleza descriptiva y se sugiere avanzar sobre las posibles causales de estas variables.

Por otro lado, tomando en consideración las motivaciones como recurso de afrontamiento del estrés académico Moreno, J. E., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019) analizan las metas con las que los estudiantes de ingeniería afrontan el aprendizaje al ingreso de la universidad, y la comparativa cinco años después. De la investigación participaron 48 estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A quienes se les administró el cuestionario de relatos motivacionales (2003). Los resultados recolectados dieron cuenta que entre los estudiantes con trayectorias de logro prevalecen sostienen sus metas de aprendizaje, en cambio

quienes no lograron en 5 años aprobar el 50% de materias tenían como metas salvar su autoestima y evitar el fracaso, quedando el aprendizaje como una prioridad relegada.

Como antecedente específico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se observa la adaptación cultural y validación del inventario SISCO del estrés académico. Andreau, J., Pedrón, V., Bruno, N., Valdez, A., & Ursino, D. (2020) utilizaron el método de extracción por componentes principales y de rotación Varimax. En una muestra de 198 estudiantes de la Lic. en Psicología con una media de edad de 22 años, el 68% de universidades privadas y el 26% de una universidad pública. Los instrumentos aplicados sobre esta población fueron el inventario SISCO de estrés académico, y el State-Trait Anxiety Inventory (STAI) en la versión adaptada al español y un cuestionario sociodemográfico. Como resultados se encontró que el instrumento mantiene su comportamiento más allá del tipo de institución sobre el cual se aplique, y se comprobaron aspectos de validez, confiabilidad y estructura factorial del instrumento. De todos modos, se propone realizar un estudio con una muestra mayor y estudiar el instrumento mediante un análisis factorial confirmatorio.

Finalmente, Rodriguez I. Fonseca G.M. y Aramburu G. (2020) evalúan el estrés académico autopercibido en alumnos ingresantes a la carrera de odontología de la Universidad Nacional de Córdoba. Dentro de un estudio descriptivo, con una muestra conformada por 291 estudiantes. La técnica de recolección de datos administrada fue el Inventario Sisco del estrés académico (Barraza Macias 2007). En los resultados se observó la presencia de altos niveles de estrés. Así como también una significativa correlación entre estresores y reacciones, estresores y estrategias.

Marco teórico:

El presente marco teórico se desarrolla organizando la información recolectada desde los conceptos más generales hacia los más específicos que rodean a la problemática social sanitaria y educacional del estrés académico y las estrategias de afrontamiento al mismo, evaluadas en la presente investigación.

Comprensiones de la salud:

La Organización Mundial de la Salud define a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (*Organización Mundial De La Salud*, 1948, p. 100). Entendiendo como bienestar, a la posibilidad de las personas de reconocer sus propias capacidades. Esto posibilita el afrontamiento de situaciones tensas cotidianas y trabajar de forma productiva y fructífera, beneficiando la capacidad de realizar un aporte a su comunidad.

Este concepto sobre la idea de salud se extiende al campo de la salud mental, ya que, la definición de salud mental refiere que una persona se encuentra sana cuando no sufre ningún trastorno psiquiátrico abierto (“WHO Expert Committee on Mental Health, World Health Organization & Pan American Health Organization.” 1952, p. 2). Desde las ciencias de la salud mental se opta por definir a la salud psíquica como un estado de bienestar “anímico” estrechamente relacionado con la salud corporal y social. Sin embargo, para el presente trabajo se toma como referencia conceptos y posturas más amplias en términos de inclusión de la multiplicidad de factores que intervienen en la salud de los seres humanos.

Por lo tanto, se considera el concepto de salud más apropiado para la presente investigación el que expresa la misma como "un estado relativo dinámico, variable, individual y colectivo, donde entren a jugar las relaciones sociales, producto de determinantes sociales, ambientales, genéticos-biológicos y ecológicos que se distribuyen y expresan en nuestra biología" (Gavidia & Talavera, 2012, p. 170). Esta postura sobre la búsqueda y referencia en conceptos con base humanística e integral de las personas explica el uso del Análisis Transaccional, teoría adoptada como referencia personal. Para el siguiente apartado se abordarán las concepciones en torno a las emociones.

Emociones:

Considerando la relación entre las emociones, el estrés y las estrategias de afrontamiento al mismo es pertinente explicar diferentes concepciones del término “emoción”. Respecto a ello Goleman define a la emoción como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, que producen estados psicológicos, biológicos y una variedad de tendencias a actuar” (Goleman, 1995, p. 24). Dentro del diccionario de Psicología se define a la emoción como “sentimiento” y a la conducta emocional como la “identificación de un sentimiento o afecto" (Dorsch, 2000, p. 247) .

El análisis transaccional considera que la emoción es el significado subjetivo y sentido que se le da a una experiencia. Esta escuela desarrolla su propia clasificación de las emociones, Kerman (2015) explica que estas pueden ser auténticas, las que son adecuadas, en intensidad, calidad y duración respecto a los acontecimientos. Se considera que las cinco emociones auténticas son: la alegría, el afecto, el miedo, la rabia y la tristeza. Cuando las emociones no cumplen con los criterios anteriores son definidas como emociones rebusques. Como por ejemplo, los celos, la ansiedad, la culpa, la confusión, entre otros. Estos rebusques se aprenden dentro del círculo familiar primario, ante las limitaciones o prohibiciones de expresar emociones auténticas. Así, la falta de expresión de emociones auténticas y la prevalencia de los rebusques habitualmente como consecuencia produce síntomas psicosomáticos (p. 180).

Teniendo en cuenta que las fuentes generadoras de estrés pueden ser tanto acontecimientos positivos como negativos. Ya que, más allá de su connotación, las características básicas de los estresores es que sean intensos, generan tendencias incompatibles y son incontrolables (Cassaretto et al., 2003, p. 368). Podemos interpretar que los rebusques explicados previamente, son un grupo de emociones asociadas a la presencia de estrés.

Según Leibovich de Figueroa & Schufer (2002) el proceso de exposición a los estresores sufre diferentes instancias de valoración. La primer valoración determina si el acontecimiento es irrelevante, positivo o estresante. Las consideradas como estresantes equivalen a momentos amenazantes, ya que, son percibidas como una posible pérdida o daño. La valoración secundaria, por otro lado, refiere a las posibilidades de respuesta a la situación considerada estresante (pp. 11-33). Es valioso tener en en cuenta estas clasificaciones, ya que, el estudiantado de nivel superior se encuentra expuesto a una serie de estresores psicosociales, que son valorados como amenazas a sus proyectos futuros, dentro de los espacios académicos. Con la característica particular de ser diferentes a los estresores afrontados en sus experiencias previas en la educación, y para los que no fueron preparados con antelación. Esta combinación de factores

genera conflictos interpersonales, y la represión de emociones auténticas como pueden ser la rabia o la tristeza y su sustitución por rebusques, como la ansiedad. Al presentarse la ansiedad como rebusque de manera constante y en intensidades exacerbadas, se provoca el estrés. Este último junto con la ansiedad serán las temáticas desarrolladas en el apartado siguiente.

Comprensiones de la ansiedad y el estrés:

A lo largo de la historia de la humanidad los entornos de desarrollo del ser humano sufrieron modificaciones. Y con ellos, ciertas conductas de nuestra especie, sin embargo aquellas relacionadas con la supervivencia siguen presentes. Una emoción que acompaña al ser humano desde los inicios de nuestra historia es la ansiedad, esta es definida por la RAE como “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo" (Real Academia Española, n.d.). Se sabe que este estado de agitación permitió a la humanidad prehistórica sobrevivir a múltiples amenazas circundantes.

Sin embargo, en la modernidad quienes heredamos esta emoción no nos encontramos inmersos en contextos con las mismas amenazas que nuestros predecesores. Aunque sí contamos con los mismos mecanismos de defensa. Goleman (1995) expresa que esto en la actualidad tiene como consecuencia que gran parte de las personas sufran reacciones de ansiedad desproporcionada, en intensidad y duración. La perturbaciones de este tipo suelen producirse por situaciones que pueden estar siendo vividas o evocadas en imágenes mentales, pero usualmente no se trata de peligros reales (pp 88-92). La ansiedad por sí misma no significa un peligro para los seres humanos. Tiene y tuvo sus beneficios. Sin embargo cuando esta agitación es frecuente, resulta acumulativa, y de esta acumulación de ansiedades y preocupaciones resulta el estrés.

Usualmente se relaciona el estrés con la ansiedad o ambos términos son utilizados como sinónimos. Por ello, el psicólogo Alejandro Lanuque (2019) marca como diferencia fundamental que mientras la ansiedad es una respuesta cognitiva, que implica severas dudas, sentimientos de inadecuación y autorreproche, el estrés se encarga de dar forma a la interpretación de las situaciones. Bajo la misma lógica toma en consideración el significado más común utilizado los últimos años para definir la idea de estresor, que es entendido como la acumulación de sucesos externos, diferente de tensión que se la concibe como estados internos (p. 86).

Es decir, que el estrés puede presentarse como estados y momentos específicos, siendo consecuencia de las interpretaciones que las personas realizan de los sucesos. Mientras que la ansiedad corresponde mayormente a una característica de personalidad de los sujetos. Ya que es

una respuesta a la incapacidad que perciben las personas para gestionar condiciones desafiantes de manera satisfactoria.

El diccionario español brinda la siguiente definición de estrés “Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves” (Real Academia Española, n.d.). De las primeras aproximaciones al estrés en el ámbito de la salud la desarrolló Hans Selye quien lo consideró como un elemento que atenta contra la homeostasis del organismo y es consecuencia de una respuesta fisiológica estereotipada no especificada (citado en Cassaretto et al.,2003. p 365).

En su aporte, los psicólogos Lazarus y Folkman (1984) entiendieron al estrés como una relación dinámica entre factores de estímulo ambientales y respuesta que brinda la persona. Estos se encuentran relacionados de forma inherente y en cambio permanente. Así las respuestas, dependen del individuo, de cómo evalúa las situaciones y los recursos que considera poseer para sobreponerse. Posterior a sus primeras declaraciones (Lazarus 2000, p. 140) reafirma estos conceptos al plantear al estrés como una relación particular entre un individuo y el entorno que es evaluado como amenazante y que pone en peligro su bienestar. Entonces se puede presentar estrés cuando los acontecimientos ponen en peligro un compromiso o meta importante. Así, el grado de estrés se va a vincular directamente con la intensidad del compromiso y de forma parcial con creencias y expectativas.

El referente en tratamiento y educación sobre el estrés a nivel nacional, Daniel Lopez Rosetti define al estrés como “la noción consciente de un esfuerzo adaptativo a las circunstancias de la vida que se vivencia emocionalmente como un padecimiento”, es decir, que el estrés implica una reacción mental y física que cruza de forma transversal todo el organismo. Además propone una clasificación de los tipos de estrés que surgen. El estrés agudo se caracteriza por ser una reacción bioeléctrica en el cerebro que genera un estado de alerta con el objetivo de generar las mejores condiciones posibles para defender la vida. El estrés crónico, por su parte, es una sobrecarga con menor intensidad pero constante en el tiempo. Remarca que de ambos tipos de estrés, el crónico resulta más dañino física y psicológicamente (Lopez Rosetti, 2019, pp. 229, 230).

Para responder a la pregunta ¿Por qué se origina el estrés? Se recurre a la descripción de las causas de estrés realizadas por (Kertesz & Stecconi, 2013, p. 52). Estas pueden ser fisiológicas, psicológicas y psicosociales, ambientales societarias, o ambientales físicas. Entre las causas fisiológicas se encuentra lo heredado o genético, lo congénito, la consecuencia de enfermedades o lesiones. Las causas psicológicas y psicosociales se relacionan con la personalidad, las crisis vitales por edades, las relaciones interpersonales de tipo conflictivas y

condiciones frustrantes en el área laboral o académica. Las causas societarias tienen que ver con cambios acelerados en lo social y tecnológico, económico o político y hacinamiento. Por último las causas ambientales físicas refiere a microorganismos patógenos, intoxicaciones, contaminación del ambiente como por ejemplo el smog o contaminación sonora o lumínica, entre otros, temperaturas extremas y catástrofes como terremotos, tsunamis y demás

El campo de la salud ha demostrado hace tiempo que el fenómeno del estrés a nivel físico disminuye las defensas del organismo. Lo que lleva al desarrollo de enfermedades o aumento de las preexistentes. Goleman (1995) quien dedicó gran parte de su trabajo al estudio de las emociones, expresó que ante las preocupaciones surgen los pensamiento rumiativos, como un ensayo mental de lo que podría salir mal. La cuestión se complejiza cuando estas preocupaciones se vuelven crónicas y repetitivas, este es el factor común en los trastornos de ansiedad.

Borbeck muestra que el hábito de la preocupación tiene origen en un tipo de compensación parcial que esta brinda, y actúa como un reforzador. La preocupación en sí misma brinda un alivio por la anticipación al peligro que supone para la persona, funciona como un amuleto que los previene de las amenazas que perciben en su entorno. Además esta producción de imágenes secuenciadas del peligro que genera a nivel cognitivo la ansiedad, resulta tranquilizador al disipar la primera imagen catastrófica que surge y las reacciones fisiológicas como temblores, aceleración del ritmo cardíaco, transpiración, etc.

Sin embargo, más allá de los beneficios momentáneos que puedan surgir a partir de estos manejos de la preocupación crónica son evidentes sus efectos contraproducentes. Fundamentalmente porque las preocupaciones adoptan a nivel cognitivo la forma de ideas rígidas y estereotipadas. Y a nivel fisiológico se genera rigidez cortical, que interfiere en la capacidad del cerebro a responder con flexibilidad a los cambios que puedan suceder (como se cita en Goleman. D. 1995, pp 90-92). A continuación desarrollaremos con mayor profundidad, el estrés académico.

Estrés académico:

Como se pudo observar en lo antedicho, a lo largo de la historia se definió el estrés de múltiples formas y a través de grandes dificultades, dadas principalmente por que el estrés varía de acuerdo a los grupos e individuos evaluados. Por su parte, el estrés académico en esta investigación se entiende que corresponde a la valoración que los estudiantes realizan en las situaciones que se les presentan en el ámbito académico, la dificultad que esperan, la importancia que le atribuyen a las

instancias, el nivel de preocupación que le genera el estudio y sus posibilidades de afrontamiento.

En relación a este concepto (Lanuque, 2019, p. 96) expresa que el estrés académico implica estresores propios de la vida, originados en las actividades académicas que deben afrontarse. Refuerza que las personas no pueden dar el máximo de su potencial si se encuentran bajo presión, y esa misma presión a largo plazo se convierte en estrés, perjudicando su desempeño. De igual forma, Diaz Martin (2010) dentro de su estudio del estrés académico concluye que tanto el estrés general como el estrés académico afectan al estado emocional, la salud en general y los vínculos sociales. Además puntualiza que el estrés disminuye las defensas del organismo, lo que como consecuencia genera el desarrollo de enfermedades o la agudización de las preexistentes.

Lanuque (2019) enumera las situaciones generadoras de estrés en los estudiantes universitarios: evaluación, competencia entre estudiantes, transición de lo pre-universitario a lo universitario, exponer trabajos ante otros, participar en clase, trabajos en grupo, sobrecargas, falta de tiempo para cumplir entregas. Todas estas instancias forman parte de los hábitos universitarios, sin embargo, depende de la interpretación que haga sobre ellos el alumnado, el transitarlos con estrés o no. Esto se origina cuando la persona evalúa que hay una variedad de maneras de resolver la misma situación, y no siente seguridad sobre cuál será el plan de acción más acertado. Bajo esta idea del desarrollo del estrés en las universidades, infiere que son los individuos que se sienten frustrados con facilidad o los de posturas pesimistas quienes presentan niveles más elevados de estrés.

Los factores estresantes en la vida académica son múltiples, y contienen dentro de ellos aspectos agravantes. Uno de los factores estresantes considerados para las investigaciones es la predisposición al estrés académico en quienes se encuentran en condición de ingresantes a las carreras. Las personas que transitan su primer año, deben adaptarse al nuevo ambiente sin saber cómo controlar las nuevas exigencias que se le presentan. A partir de lo demostrado por Goleman (1995) podríamos explicar la respuesta fisiológica exacerbada en estos casos, ya que la amígdala almacena la información emocional de los acontecimientos en nuestra vida, y los clasifica a partir de los antecedentes. Al ser los nuevos niveles de exigencia y circunstancias nuevas, a nivel cognitivo se requiere de mayor esfuerzo para la incorporación de ellas al procesamiento neurológico del estrés .

Otro factor presente en los resultados previos y nombrado por Lanuque (2019) es el género, el autor da cuenta que las mujeres tienen mayor tendencia al estrés académico que los varones. Las diferencias por género se presentan en los sistemas educativos formales desde sus

inicios. En el caso de Argentina hay una brecha de dos siglos, específicamente 267 años, entre la fundación de la primera universidad del territorio, la universidad de Córdoba en 1613, y el ingreso de las mujeres a estas instituciones de educación superior, que se logró en la década de 1880, cifras de las que da cuenta Bustelo (2018).

Sin embargo, más allá de estas disparidades también se pueden observar alteridad en la educación emocional que se recibe de acuerdo al género. Como consecuencia de los procesos de aprendizaje que se transitan en la infancia las mujeres crecen como expertas en interpretar señales emocionales verbales y no verbales y en poder expresar y comunicar sus sentimientos. Los mismos también son vividos con mayor intensidad e inconsistencia. Por otro lado, los hombres presentan mayor tendencia a minimizar emociones que tienen que ver con la vulnerabilidad, la culpa, el temor y el daño (Goleman, 1995, p. 163). Recientes estudios dentro de sus conclusiones hacen referencia a las variaciones en el afrontamiento del estrés en las mujeres, este grupo, presenta en la socialización mayores conductas de afiliación. Lo que actúa como un amortiguador de las sensaciones de estrés (Cassaretto et al., 2003, p. 371). De igual forma, (Lanuque, 2019, p. 116) deja expreso dentro de los resultados de su investigación que las mujeres presentan efectivamente mayores niveles de ansiedad frente al examen. Y concluye que las mujeres se sienten más exigidas, experimentan más presión y perciben que deben hacer esfuerzos adicionales para estar a la altura del éxito profesional en el futuro que sus compañeros. A lo largo del próximo apartado se desarrollará el concepto de estrés académico contextualizado en el sistema educativo.

Estrés académico y el sistema educativo:

Rinesi (2014) al referirse a las universidades, plantea que en los últimos años estas abrieron sus puertas a la comunidad en general con la universalización de la educación superior. Sin embargo esta apertura no solo es hacia fuera, los problemas de las comunidades ingresaron a las universidades, con su carga estresante también. Esto tiene como consecuencia un acumulativo mayor de factores estresantes para el estudiantado. Los cambios en las dinámicas económicas del mundo contemporáneo llevaron a la capitalización del conocimiento y su mercantilización, ya que pasa a ser considerado como sustancia gerencial. Lo que implica la presencia de nuevas demandas de especialización dentro de diferentes áreas disciplinares en pos del predominio del paradigma científico-tecnológico. Modificando los procesos de apropiación del conocimiento y manteniendo al alumnado en alerta a esos cambios.

Otro aspecto importante de la mercantilización y capitalización de los conocimientos es que la educación acaba no participando en la agenda pública como un tema en sí mismo a abordar, si no como un recurso. Dentro de las sociedades desiguales que transitamos, la educación es un método de afrontamiento a la pobreza, el crecimiento económico o el desarrollo de economías del conocimiento (Jones, 2007, p.330). El ingreso de la mercantilización del conocimiento se evidencia en las universidades, ya que, de acuerdo a la posición socioeconómica en la que se encuentre el/la/le estudiante y su familia se determinan sus posibilidades de desarrollo académico.

Por lo tanto, el desarrollo académico se presenta con una proporcionalidad directa con el estrato socio económico. Quienes provienen de estratos altos tienen mayores posibilidades y recursos culturales para el proceso de aprendizaje del mundo académico superior. Y quienes provienen de estratos socioeconómicos desfavorecidos poseen mayores obstáculos y menor variedad de recursos inherentes al capital cultural.

Lanuque (2019) manifiesta que el círculo vicioso que relaciona la pobreza con la educación superior está formado por dos aspectos: por un lado la distribución desigual de la economía, que tiene impacto directo al acceso, permanencia y finalización del proceso de estudios. Y por otro lado, la exclusión educativa, el fracaso escolar y la preparación académica deficiente tiene consecuencias en la distribución del ingreso y en la estructura social. La base histórica de estas desigualdades se encuentran en los inicios de la segregación y exclusión, como factores que estructuran a la pobreza y el conflicto. La consecuencia y la premisa son las mismas, no todos pueden ingresar, permanecer y egresar de todas las instituciones educativas. Sin importar la amplia variedad de ofertas académicas, esta selectividad de estudiantes marca sustancialmente las diferencias tanto entre las propias instituciones como entre sus estudiantes (pp. 35-48).

También se visualiza el fenómeno de la aglomeración áulica, que llega con la masificación de la educación a nivel superior. Mayor cantidad de personas ingresaron al sistema y en muchos casos, sobre todo en la educación pública, la infraestructura se vio desbordada.

Además se combina ese fenómeno con otros factores se hacen presente, el hablar en público, ante una gran cantidad de estudiantes implica una presión extra para el alumnado. De igual forma, este aumento en la cantidad de estudiantes regulares en las instituciones genera un aumento directo en la competitividad académica. Realizando un análisis cultural, May (citado por Lanuque 2019. p. 107) menciona que la competencia es la base de la ansiedad en la cultura moderna.

Por su parte, (Lanuque, 201, p. 97) en sus estudios afirma que el estresor que se destaca dentro de los ámbitos académicos es la competitividad, siendo la misma una consecuencia de la escasez de oportunidades laborales para los futuros profesionales. En los estudios realizados por Harter (1981) se demostró que los/las/les estudiantes perciben el aumento de la competitividad y que las estrategias de afrontamiento a los factores estresantes que utilizan, dependen de su autoestima. A todos los factores que intervienen en el estrés académico, les debemos agregar la pandemia por COVID-19 que nos atraviesa en el momento de la recolección de la muestra y el desarrollo de este TFI. En torno a este factor se desarrolla el apartado siguiente.

Tecnoestrés y COVID-19:

Dadas las circunstancias en las que se realiza esta investigación corresponde también hacer referencia al tecnoestrés. Este fenómeno tuvo origen mucho antes de la pandemia por COVID-19 y el aislamiento obligatorio que originó. Sin embargo, como consecuencia de ella tuvo un acelerado aumento. (Martínez Selva, 2011, pp. 21-25) afirma que “el tecnoestrés es resultado del profundo cambio que las nuevas tecnologías provocan en la manera de vivir y trabajar de las personas”. El autor define al mundo contemporáneo como una “revolución silenciosa” se refiere al desarrollo acelerado e implantación de nuevas tecnologías de información y comunicación. Lo observamos con claridad al no poder utilizar las herramientas digitales con la misma facilidad de antes, los sistemas se complejizan y nos obligan a estar al día, alertas, para adaptarnos a lo nuevo. O se puede caer en dependencia a otras personas más preparadas para que resuelvan problemáticas cotidianas .

El término tecnoestrés concretamente refiere al malestar y las secuelas psicológicas y físicas, que produce el trabajo electrónico y uso intensivo de tecnologías de la información y comunicaciones en la vida laboral, de ocio y familiar. Vale aclarar que se trata de un factor estresante, que por sí solo no genera problemáticas graves en la salud. Aunque, podría verse afectada la integridad de aquellas personas que se encuentran expuestas a una multiplicidad de factores estresantes, entre los que estaría el tecnoestrés.

Ejemplos de otros tipos de factores estresantes que acompañan al tecnoestrés son las peculiaridades de las nuevas tecnologías que implican nuevas adaptaciones constantes. Surgen además procesos sociales derivados, con una gran relevancia en las nuevas generaciones llamadas “nativas digitales", la agresión psicológica a través de internet o ciberbullying y las tecnoadicciones. Como consecuencia del aislamiento por la pandemia se pueden agregar algunos factores más como la educación y el trabajo remoto.

La pandemia y las condiciones de aislamiento llevaron los saberes pedagógicos a las plataformas digitales con sus inherentes exigencias, tanto para docentes como para estudiantes. Estas exigencias fueron nuevas fuentes de estrés para el alumnado, ya que implicó nuevos procesos de adaptación "La virtualidad en la educación es una realidad que se instaló, afianzó y permanecerá de ahora en más" (Lanuque & Losada, 2021, p. 3). El impacto es tal que dos años después de la mutación en el aprendizaje se siguen realizando análisis en educación y tecnología apuntando a colaborar con la disminución del estrés y la ansiedad en adolescentes universitarios. Ejemplo de ello son el texto citado y esta propia investigación.

Este pasaje a la virtualidad afectó a la comunidad educativa en general, la cual es mucho más variada de lo que se suele pensar. Dentro de los sistemas educativos en Argentina podemos encontrar estudiantes universitarios de todos los estratos sociales y de todas las edades. Por lo tanto podemos inferir que hubo poblaciones estudiantiles que se vieron particularmente perjudicadas en este proceso.

Por un lado, poblaciones de estratos sociales más bajos que no contaran con conocimientos del uso de dispositivos digitales o que no tuvieran acceso libre a ellos en sus hogares. Y por otro lado, poblaciones víctimas de la "brecha digital" término acuñado para denominar la problemática generacional que se observa en personas de cierta edad o nivel cultural. Podemos encontrar en un extremo de esta brecha a los/las/les "nativos/as digitales", quienes recurren al uso de las nuevas tecnologías como un hábito, se estipula que se trata de los nacidos entre 1980 y 2000. En el otro extremo de la brecha encontramos los/las/les "inmigrantes digitales" que son quienes deben adaptarse a los cambios en las tecnologías con un extra de esfuerzo que los primeros (Martínez Selva, 2011, pp.52-54).

Según la definición de la Real Academia Española - RAE (2014) se entiende por generación al "conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos sociales y culturales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación". A partir de ellos, se desarrolla a continuación un resumen de las principales características que rodean a cuatro tipos de generaciones, la generación de Baby Boomers, la Generación X, la Millennial y Centennial.

El grupo de Baby Boomers, según Diaz-Sarmiento et al., (2017) se caracteriza por su lealtad, búsqueda de status y de calidad de vida. Son muy dedicados a su trabajo y se destacan por la responsabilidad y confianza en estos espacios. Se considera para la presente investigación como generación de Baby Boomers a quienes son nacidos entre 1946 y 1964, es decir, tienen entre 76 y 58 años.

La generación X según Coupland (1989) tuvo gran influencia en su infancia de las ideas liberales, tienden a no tomar posturas políticas rígidas, por ninguna línea ideológica en particular y su relación se basa en la concepción de la educación a nivel superior como valiosa herramienta para alcanzar un empleo digno y valioso. Asimismo Smola y Sutton (2002) observan que tienden a conductas individualistas y se inclinan por el apoyo grupal y la mentoría. Por su parte Kupperschmidt (1998) define esta generación como práctica, con visiones pragmáticas del mundo y la realidad. Se considera en el marco de este TFI como Generación X a quienes hayan nacido entre 1965-1981, es decir, se encuentran actualmente en las edades de 41 hasta 57 años de edad.

La generación Millennials se caracteriza según Diaz-Sarmiento et al., (2017) por el uso de la tecnología como parte integral de su estilo de vida. Su afinidad por el mundo digital es uno de sus rasgos más destacables. Cabe mencionar que crecieron con la información al instante a causa del internet y los acelerados avances tecnológicos. Esta generación se diferencia de las previas por su marcada determinación por cambiar el mundo, ser más correctos, más honestos, más ecológicos y más orgánicos. Se considera dentro de la generación Millennial a quienes nacieron entre 1982 y 1994, que actualmente tienen entre 40 y 28 años.

Los Centennials, son denominados nativos digitales. En Romo Limón & Esparza Iturbide, (2021) exploran el perfil estudiante virtual de este grupo. Resaltan su vínculo con la conectividad para la comunicación, sus habilidades de análisis síntesis y evaluación y su tendencia a aprender del tutor y de sus pares. Se considera centennial aquellas personas nacidas a partir del 1995 a la actualidad.

Los múltiples cambios y nuevos escenarios en la vida académica virtual generan en el alumnado un desafío constante, ya que debe adaptar las exigencias naturales de un estudiante superior (citadas al inicio de este apartado) a través de herramientas que no siempre resultan ser de fácil manejo y de forma casi obligatoria. Se volvió obligatorio en el contexto de pandemia correr de forma abrupta la presencialidad al ambiente virtual, que de por sí, previo a la pandemia no se presentaban como un medio acabado de formación.

Esta transición afectó el rendimiento académico por falta de habilidades tecnológicas, lenta adaptación a entornos hogareños revolucionados, carencia de límites y control, evaluaciones poco claras y ausencia de un mapa conceptual técnico-académico concreto y firme. Además trajo consecuencias negativas la incorporación de la vida académica a los medios virtuales de socialización y entretenimiento de los jóvenes, ya que implicó que perdieran su funcionalidad. Puntualmente los estudiantes Centennials debieron adaptarse a nuevos procesos de aprendizaje, lo que podría pensarse que le favorece dado que los cambios rápidos en el mundo

virtual forman parte de la cotidianeidad. Sin embargo, sus tiempos de conectividad sufrieron grandes expansiones, pues pasó a ser medio de socialización y campo de educación a la vez. (Lanuque & Losada, 2021, citando a Lanuque 2021). Para abordar con mayor precisión la temática trabajada en el presente TFI, se desarrollan en el siguiente apartado conceptos que permiten vincular las estrategias de afrontamiento con el estrés académico.

El afrontamiento, sus estrategias y recursos:

Dentro del desarrollo del modelo transaccional del estrés Lazarus & Folkman (1984) han definido al afrontamiento como procesos de respuesta conductuales o cognitivos, cambiantes, que presentan las personas para manejar las demandas internas o externas que reciben y son percibidas como desbordantes a los recursos presentes. Es decir, que el afrontamiento es un proceso psicológico, que se desarrolla ante cambios en el entorno no deseados, produciendo estrés y emociones negativas. De los aportes más importantes, de este modelo al trabajo con el afrontamiento, son sus postulaciones sobre la no discriminación entre las estrategias adaptativas o desadaptativas. Al contrario propone evaluar para quién y en qué contexto ese modo de afrontamiento tiene consecuencias adaptativas.

Posterior a estas ideas Navarro (2000) determina que las capacidades internas o externas con las que cuenta la persona para hacer frente a las situaciones estresantes que se presenten son la base del afrontamiento. Los aspectos que deben considerarse respecto al afrontamiento son tres según los desarrollados por Brannon (citado en Piemontesi & Heredia, 2009, pp. 102,103). El primero, es que nos estamos refiriendo a un proceso, que es variante de acuerdo a cada persona y sus experiencias previas. El segundo, es que no nos referimos solo a una respuesta automática o fisiológica, aunque se va atravesada por esos aspectos, también es una respuesta aprendida en la experiencia. Y tercero, que manejar la situación y sostener la homeostasis o producir la adaptación a la situación implica una cuota de esfuerzo por parte de los sujetos.

En cuanto a las funciones que cumple en la vida de las personas la capacidad de afrontamiento Lazarus & Folkman (1984) nominan dos principales. Por un lado, focalizado al problema, en el manejo de las alteraciones que provocó la situación de malestar, dirigido a la resolución de problemas y búsqueda de soluciones. Y por otro lado, focalizado en la emoción, para la regulación de las respuestas emocionales, que tienen como finalidad reducir el trastorno emocional o generar cambios en la percepción de la situación sin llevar a cabo acciones objetivas.

Recursos y estrategias son conceptos que pueden parecer similares por su estrecha relación. Sin embargo, más allá de sus similitudes son conceptos diferentes, por ello es primordial poder diferenciarlos. Teniendo en cuenta las definiciones que brinda el diccionario de Psicología los recursos son considerados como "medios de producción, como materias primas y fuentes de energía"(Dorsch, 2000, p. 688). Se relaciona el concepto con la psicología de la economía, en términos de administración de medios disponibles.

Desde la psicología podríamos pensar a los recursos psicológicos como las herramientas mentales básicas con las que cuenta la persona. Buchwald & Schwarzer (2003) distinguen las variedades de recursos de afrontamiento que pueden presentarse, aclarando que estos pueden influir en el empleo de las estrategias de afrontamiento. En primera instancia se encuentran los recursos físicos y biológicos, estos incluyen a todos los elementos del contexto y recursos orgánicos de la persona. En segunda instancia los recursos psicológicos o psicosociales, que se componen por la capacidad intelectual, el nivel de dependencia o autonomía, las creencias, habilidades de resolución de problemas y valores. Por último los recursos sociales agregan las habilidades sociales y apoyo social.

Es decir, que los recursos son las herramientas que los sujetos tienen para operar en su vida y las estrategias son las formas de uso que le dan a estas herramientas. El concepto de estrategia de afrontamiento se desarrolló dentro del marco cognitivo-conductual como una manera de explicar la forma en la que afrontamos de manera consciente las situaciones en las que las exigencias externas excede o sobrepasa nuestros recursos (Zeidner 1995, pp 124, 125). Por su parte, Lazarus (2000) expresa que los modos de afrontamiento se relacionan con las valoraciones que realice la persona de la situación. Considera al afrontamiento como rasgo y proceso, ya que las estrategias se forman de acuerdo a la personalidad o el contexto.

Entonces, comprendiendo a la psicoterapia como un espacio de desarrollo y revisión de las estrategias y recursos de afrontamiento. Se considera al Análisis Transaccional (AT) como una postura teórica válida para el abordaje de la temática desarrollada en el presente TFI. (Kerman, 2015, p. 146) expresa que el AT fue creado por Eric Berne, quien lo denomina análisis por separar el comportamiento en unidades y transaccional por enfatizar sobre las interacciones entre las personas. Los motivos que llevan a considerarlo como eje de referencia en la investigación residen en sus características principales.

El análisis transaccional tiene una postura naturalista, basándose en múltiples necesidades presentes en la humanidad, biológicas, psicológicas y sociales. Además tiene como objetivo describir las conductas de la forma más objetiva posible, evitando adjetivos calificativos imprecisos. Y facilitar la expresión emocional plena, y la satisfacción de necesidades

psicológicas mediante la concientización del estilo de transacciones presentes en las personas (Durán Vaca et al., 2017, p. 84).

En relación a las estrategias de afrontamiento al estrés académico, es pertinente tener en consideración aquellas medidas a través de la escala A-CEA Gonzaléz Cabanach et al. (2010) utilizada en la presente investigación. Una de ellas es la revaluación positiva, entendida como un afrontamiento activo, que apunta a crear nuevos significados de las situaciones problema, resaltando aspectos positivos. También se encuentra la búsqueda de apoyo, que integra la búsqueda de consejos e información para poder abordar los problemas y comprensión del estado emocional que genera el problema. Asimismo, la planificación utiliza el análisis analítico y racional del problema. Apunta a modificar o controlar instrumentalmente la situación, analizando la dificultad y desarrollando planes de acción para una resolución favorable.

Según Goleman (1995) el gerente emocional de los seres humanos es la corteza prefrontal. Allí el organismo procesa la información que recibe cuando sentimos ira o miedo, generando respuestas funcionales a tales emociones. Pero con la presencia de circuitos que unen el sistema límbico y los lóbulos prefrontales, las señales emocionales intensas logran interferir en los canales neuronales, afectando a la memoria operativa. Este proceso genera la sensación de no pensar correctamente.

Esto quiere decir que las estrategias de afrontamiento que se generan ante el estrés tienen además de características emocionales una base fisiológica que las evidencia. Y que el estrés académico, puede tener como consecuencias el padecimiento de fracaso académico y adicciones, no por deficiencias intelectuales, si no por causa emocional. Con la intención de profundizar en las estructuras que propician el estrés académico se elabora en el siguiente apartado en torno a los sistemas de educación superior.

Las ciencias y las estructuras de la educación a nivel superior:

Dentro de los múltiples espacios de educación a nivel superior conviven dos conceptos similares, pedagogía y andragogía. Sin embargo, para esta investigación es importante poder diferenciarlos. Se define a la pedagogía como conocimientos sistematizados sobre la acción educativa (Dorsch, 2000, p. 553). El autor Spranger (citado en Nassif, 1993, pp. 36-40) da cuenta de la pedagogía como “una verdadera ciencia del espíritu y de la cultura” al mencionar las tareas que tiene la misma. Menciona que esta ciencia se encarga de someter las realidades culturales dadas ante conceptos ordenadores, para formarlas de acuerdo a posiciones valorativas y normas. En el proceso se recurre a la descripción, comprensión y valoración desde actitudes contemplativas y

de afirmación o negación de esas realidades. Esta ciencia contiene sus limitaciones, la principal nombrada por el autor refiere a la imposibilidad de que el educador sustituya la conciencia del educando, no puede transmitir el significado último de la vida, sólo podría despertarla. Es decir, que la pedagogía descompone las estructuras dadas en el mundo espiritual y social, dándole forma al hombre.

La etimología de la palabra viene del griego antiguo y se mantuvo en uso hasta el siglo XX. Marca como pie a la consideración de la educación de adultos los acontecimientos posteriores de la Primera Guerra Mundial (Carvalho et al., 2010, 80). Los cambios socio-históricos que trajo la Posguerra llevaron al cuestionamiento sobre los alcances de la pedagogía que apuntaba de forma principal a una educación vertical y descendente desde el educador, como única fuente de formación, hacia el educando, y en torno a las infancias, que tienen un lugar pasivo en el proceso.

En el pasaje a la educación de adultos decantaron las limitaciones que presenta la pedagogía en este campo. Y da lugar al surgimiento de la andragogía. El diccionario de Psicología define a la andragogía como el concepto femenino para designar la formación de adultos (Dorsch, 2000, p. 42). El término andragogía surge principalmente en oposición a la pedagogía, el primero en acuñarlo fue Kapp quien consideraba que la pedagogía no era utilizable en la educación de adultos (Alonso Charcón, 2012, p. 18).

Los fundamentos de la andragogía son múltiples, Carvalho et al. (2010) sostienen que la misma se basa en la responsabilidad compartida entre estudiantes y profesores y en la capacidad de aprender mediante la práctica. Plantean cinco consignas básicas para la andragogía: la necesidad de saber, el auto concebirse como aprendiz, el rol de las experiencias como aprendiz, la predisposición al aprendizaje y la motivación.

Como conclusión afirman que la andragogía está centrada principalmente en el estudiantado, en su independencia y la posibilidad de autogestión en el proceso de aprendizaje. Además enfatizan que los contenidos que se brindan al estudiantado deben formularse a modo de propuesta y no como imposiciones, apelando como método a la necesidad de instrucción como motivador para la participación.

Dentro del estudio realizado por Alonso Charcón (2012) las conclusiones mencionan que la andragogía planteada como disciplina de la educación es nueva y desconocida en términos generales. Y resalta la posibilidad que esta brinda para el desarrollo de variadas competencias cognitivas y metacognitivas, aportando a un aprendizaje integral al grupo estudiantil (p.25).

En referencia a la andragogía en el ámbito universitario, Barrios Briceño et al. (2019) afirman que los conceptos de la andragogía, son consideradas como espacios para participación

activa para todos los actores del proceso de aprendizaje. Agregan que en la praxis, la andragogía se basa en la participación y la horizontalidad. Permitiendo así pensamientos críticos aumentando la calidad de vida y la creatividad. Finalmente concluyen que la andragogía se enfoca en el desarrollo del ser, teniendo en cuenta la condición biopsicosocial de las personas. Como propuesta en la educación valora las experiencias que tuvieron los adultos a lo largo de su vida en el transcurso de su paso por diferentes contextos de aprendizaje.

Se evidencia con lo expuesto que el sistema educativo en el que nos encontramos inmersos se encuentra centralizado en los aspectos cognitivos o intelectuales de las personas, por sobre los aspectos emocionales. Por lo tanto es importante retomar las palabras de Goleman (1995) quien menciona que el ser humano tiene dos tipos de mentes, de cerebros y de inteligencias, la emocional y la intelectual. Sin embargo, la formación intelectual pierde totalmente el sentido cuando el intelecto no logra funcionar de manera óptima por consecuencias de falta de inteligencia emocional. Así, lo importante no es suprimir la emoción y reemplazarla por razón, si no, encontrar entre ambas un inteligente equilibrio.

En relación al ámbito académico, Rinesi (2014) expresa los deberes que tienen las instituciones educativas, específicamente la universidad. Esta debe poder garantizar el derecho a la educación, debe producir conocimiento relevante y contribuir al desarrollo social, cultural y productivo de su territorio cercano. Además debe aportar el saber experto y la perspectiva juiciosa y razonada a las discusiones del espacio público de la sociedad.

Para presentar críticas al sistema educativo en relación a sus deberes antes desarrollados Bourdieu (2015) expresa que las jerarquías presentes en los sistemas universitarios fuerzan al status quo en las formas de producción y transmisión de los conocimientos. Ya que se sostiene bajo una idea totémica, sin bases racionales, de lo que es inteligencia, por lo que propone que se flexibilicen las formas de excelencia socialmente construidas para achicar brechas socioculturales dentro del ámbito académico. Además menciona la necesidad de proteger individuos e instituciones vulneradas ante la segregación que termina en competencias salvajes en términos sociales culturales y económicos. Para ello propone una diversificación de los terrenos de desarrollo de las ciencias para que esto lleve al debilitamiento de las jerarquías consolidadas en la actualidad.

Método:

El presente trabajo final integrador se desarrolla desde el enfoque cuantitativo. Según lo que expone Hernández Sampieri et al., (2014) ya que, el proceso de realización es secuencial y con orden riguroso. Se busca mediante la recolección de datos, una medición numérica y el análisis estadístico, la confirmación de una hipótesis. La cual, refiere que las estrategias de afrontamiento al estrés académico del estudiantado de nivel superior se encuentran atravesadas por una variedad de factores que se relacionan con su utilización. A través de esta hipótesis, se plantea como objetivo general conocer las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de nivel superior residentes en la región del AMBA.

Las variables que se evalúan son: el estrés académico, interpretado como aquellas tensiones que tienen origen, desarrollo y consecuencia en la vida académica de las personas. Y las estrategias para el afrontamiento al estrés académico, considerando como las más adaptativas y funcionales a la búsqueda de apoyo, planificación y reevaluación positiva.

A partir de lo mencionado por Hernández Sampieri et al., (2014) es posible definir el alcance de la presente investigación como descriptivo, porque apunta a especificar las características del afrontamiento al estrés académico. Además, se observa su alcance de tipo correlacional, ya que busca observar relaciones entre los diferentes factores que constituyen el estrés académico en estudiantes de nivel superior y residentes de AMBA.

El diseño al que se recurre es no experimental, transversal. Porque recopila datos en relación a cuáles son los tipos de afrontamiento al estrés académico que presentan quienes participaron de la muestra en un momento histórico dado. En este caso el año 2021, durante el aislamiento por la pandemia de COVID-19, con residentes de la zona de AMBA.

El instrumento para la recolección de datos está conformado de la siguiente manera: Un cuestionario sociodemográfico estructurado, desarrollado específicamente para esta investigación, y la “Escala de Afrontamiento del Estrés Académico” (A-CEA) (Ver Anexo I) la misma mide como estrategias de afrontamiento orientadas al problema, las dimensiones de reevaluación positiva y planificación, y como estrategia de afrontamiento orientada a la emoción, la dimensión de búsqueda de apoyo. Consideradas como las más adaptativas para abordar las variedades en las que se puede presentar el estrés.

La consistencia interna que posee, evaluada mediante el alpha de Cronbach es para la totalidad de los ítems que forman a la escala es de $\alpha = ,893$. De acuerdo a las dimensiones evaluadas se obtuvo en la reevaluación positiva $\alpha =,864$ para la búsqueda de apoyo $\alpha =,906$ y para la planificación $\alpha =,893$ cómo se expresa en Gonzaléz Cabanach et al., (2010) pp 58-64.

La convocatoria a participar de la muestra es llevada a cabo mediante el método de referidos o bola de nieve. Es decir, se confecciona una batería de instrumentos en un Formulario de Google y el link de acceso es difundido mediante diferentes vías de comunicación, las principales a las que se recurre son: email, whatsapp y redes sociales. Una vez finalizada la recolección de datos se realiza una revisión de aquellos participantes que efectivamente cumplen con los requisitos propuestos. Los mismos se encuentran descritos en la presentación del formulario de Google y de forma clara. Los dos criterios de inclusión para la participación son: que estén cursando estudios de nivel superior (terciario/universitario) y que residan en AMBA al momento de participar de la investigación. A partir de la obtención de la muestra viable para el estudio se procede al análisis de la información obtenida en el programa IBM SPSS Statistics 23.

El consentimiento informado se redacta teniendo como referencia a Losada (2014) y es presentado al inicio del formulario. Los datos que allí se brindan son: condición y objetivo por la que se realiza la investigación, título de la misma, nombre, apellido y contacto de email de la autora, aclaración de la condición voluntaria y anónima que tiene la participacion en la investigación y mención a la ley de protección de datos personales (Ley 25326, 2000).

Luego se establece un botón de aceptación de las condiciones de participación con la afirmación de prestar consentimiento libre expreso e informado. El mismo tiene por configuración condición de obligatoriedad. Es decir, que quien no acepta brindar su consentimiento, no podrá avanzar en el formulario y por lo tanto no será participante de la investigación. Cabe aclarar que por la obligatoriedad del consentimiento para acceder al formulario, no se expone en el anexo la firma de cada estudiante participante de la muestra.

La muestra recolectada es no probabilística, cuenta con la participación de 405 estudiantes de nivel superior. Dentro de los cuales se encuentra un 13.8% de hombres, un 84,7% de mujeres, el 0.7% genero no binario, y un 0.7 % espresa “prefiero no decirlo”. El rango etario que abarca va desde los 17 años a los 69 años.

De acuerdo al tipo de gestión que ofrece la institución educativa a la que asisten quienes participan de la presente investigación, podemos observar que el 57,5 % concurre a instituciones de gestión pública, y el 42,5 % a instituciones de gestión privada. En relación a las actividades que realizan quienes participan de la investigación, hay un 43,0% de personas que trabajan en relación de dependencia, el 23% solo estudia, un 24,4% de personas ejerciendo trabajos autónomos, y 9,6% que se desempeña tanto en relación de dependencia como de forma autónoma. La muestra es recolectada en la zona del AMBA, el 20,2% de los participantes son residentes de CABA, y el 79,8% residentes de GBA.

Resultados:

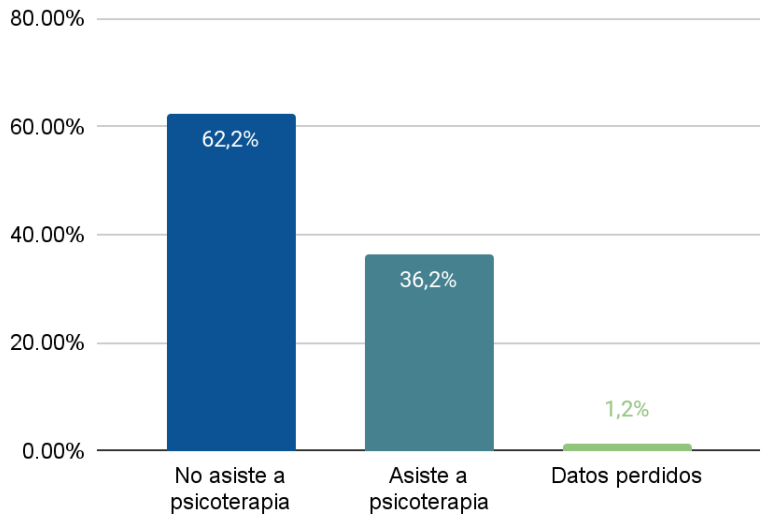
En pos de favorecer a una lectura más clara de los resultados obtenidos, iniciaremos este apartado realizando una profundización de los datos descriptivos sociodemográficos, que no fueron expresados en el apartado previo. Luego se desarrolla un análisis estadístico descriptivo e inferencial sobre la muestra obtenida y las estrategias de afrontamiento al estrés académico a las que recurren estudiantes de nivel superior residentes de AMBA. También se desarrolla un análisis correlacional entre las estrategias de afrontamiento al estrés académico evaluadas, las diferencias respecto al género, diferencias en quienes concurren a psicoterapia, al tipo de gestión de la institución a la que asiste el alumnado y las diferencias generacionales.

Análisis descriptivo:

Al indagar sobre la participación en procesos psicoterapéuticos el 62.2% expresa no asistir, el 36.2% confirma asistir a psicoterapia y el 1,2% se dan como datos perdidos. Como podemos observar en la Figura 1

Figura 1

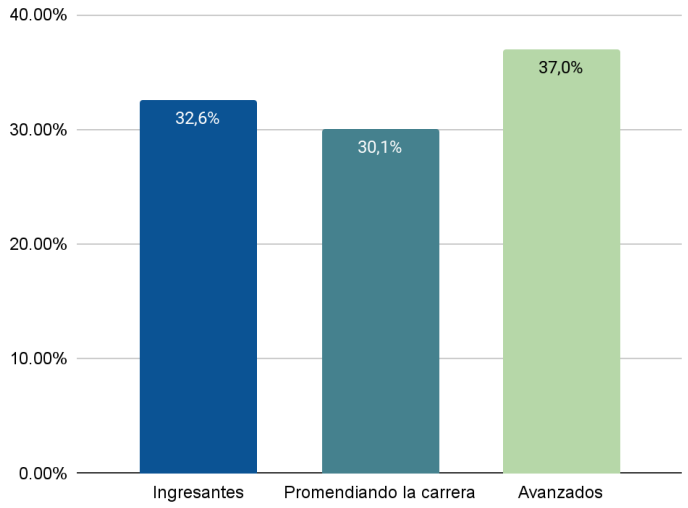
Participantes y Procesos Psicoterapéuticos



Asimismo, al consultar sobre la instancia académica en la que se encuentra el alumnado las respuestas muestran que en condición de ingresante representa el 32,6%, quienes se encuentran promediando la carrera representan un 30,1% y quienes están avanzados, finalizando sus estudios representan el 37,0% de la muestra. Se indica en la Figura 2

Figura 2

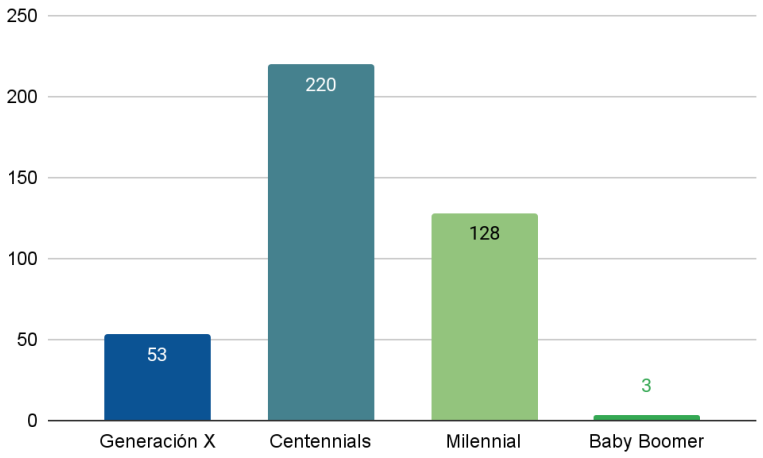
Momento Académico de Quienes Participan



En relación a las características etarias de la muestra, se realiza una clasificación de la misma de acuerdo a la generación a la cual pertenecen. Por lo tanto se considera Generación Baby Boomers (nacidos entre 1946 y 1964) Generación x (nacidos entre 1965-1981) Millennials (nacidos entre 1982-1994) y finalmente Centennial (nacidos a partir del 1995 a la actualidad). Expresado en la Figura 3 .

Figura 3

Clasificación por Generaciones de Quienes Participan



Al analizar estadísticamente las respuestas de la escala A-CEA (Ver ANEXO II) se observa una frecuencia de (N= 405 x = 2.8 s = 1,1). En el análisis de la fiabilidad se analizan

todos los ítems y se observan valores de asimetría y curtosis entre ± 2 y una consistencia interna α = 0,911, lo que permite interpretar que la muestra está bien distribuida y que la escala presenta una alta consistencia interna. La escala A-CEA consta de tres dimensiones; la reevaluación positiva (N= 392 x = 2.8 s = 7.2), la planificación (N= 394 x = 2. 9 s = 5.8) y búsqueda de apoyo (N= 395 x =2.9 s = 6.6).

Análisis correlacional:

Para buscar correlaciones entre las diferentes dimensiones se analiza el coeficiente de Pearson, las puntuaciones que se obtienen mediante esta prueba estadística indican relevancia en un nivel bilateral de significación de 0.01 en los siguientes resultados. La reevaluación positiva se vincula con planificación (r = .71 p<0,01) y también con la búsqueda de apoyo (r = .33 p<0,01). Por último, se observa una asociación significativa entre planificación y búsqueda de apoyo (r = .30 p<0,01). (Tabla 1)

Tabla 1

Correlaciones entre las Estrategías de Afrontamiento

		Reevaluación positiva	Planificación	Búsqueda de apoyo
Reevaluación positiva	Correlación de Pearson	1	,715**	,339**
	Sig. (bilateral)		0	0
	N	392	387	388
Planificación	Correlación de Pearson	,715**	1	,306**
	Sig. (bilateral)	0		0
	N	387	394	390
Búsqueda de apoyo	Correlación de Pearson	,339**	,306**	1
	Sig. (bilateral)	0	0	
	N	388	390	395

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Diferencias respecto al género:

En relación a qué tipo de estrategias de afrontamiento al estrés son utilizados de forma prioritaria de acuerdo al género expresado se analiza la diferencia de medias realizando la Prueba T para muestras independientes y se observan los siguientes resultados. Existe una diferencia significativa en la reevaluación positiva, en donde los hombres puntúan más alto que las mujeres. Siendo los resultados para los hombres (N = 54 x = 28.0 s = 6.9) y para las mujeres (N =332 x = 25.0 s = 7.2) y la significación bilateral (p = .004) (Tabla 2). Lo que permite inferir que los

hombres recurren con mayor frecuencia a la reevaluación positiva que las mujeres para afrontar el estrés académico.

Tabla 2

Estadísticas de Género y Reevaluación Positiva

Género		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Sig. (bilateral)
Reevaluación positiva	Hombres	54	28.04	6.9	.940	.004
	Mujeres	332	25.03	7.2	.396	.004

Diferencias de acuerdo al momento académico en el que se encuentra:

Para responder al objetivo específico antes mencionado, que corresponde a observar las diferencias existentes entre las estrategias de afrontamiento según el momento académico en el que se encuentra el estudiantado, se procedió a realizar una prueba ANOVA. La misma no mostró resultados significativos que vinculen el uso de alguna estrategia en particular con el momento académico en el que se encuentra el alumnado.

Diferencias en quienes concurren o no a terapia:

Respecto de aquellos que concurren a terapia se evalúa la diferencia de medias realizando la Prueba T para muestras independientes y se encuentran diferencias entre quienes asisten a psicoterapias y quienes no. Así, para la estrategia de reevaluación positiva poseen valores significativos quienes no asisten (N = 244 x = 26.0 s = 7.0) respecto de los que sí lo hacen (N = 143 x = 24.4 s = 7.4) y la significación bilateral (p=.038). Esto nos permite afirmar entonces que quienes no cuentan con un espacio psicoterapéutico recurren en mayor medida, que quienes sí asisten a psicoterapia, a la reevaluación positiva como estrategia para afrontar el estrés académico. Por otro lado, en la estrategia de búsqueda de apoyo se observa (N = 143 x = 22.1 s = 6.1) en quienes sí asisten a psicoterapia y (N = 247 x = 19.5 s= 6.8) en quienes no, la significación bilateral es ($p < .001$) (Tabla 3). A partir de estos valores se refleja un mayor uso de la búsqueda de apoyo como estrategia de afrontamiento al estrés académico en quienes sí asisten a psicoterapia, en contraposición a quienes no lo hacen.

Tabla 3

Estadísticas de quienes asisten o no a terapia

¿Asistís a psicoterapia?		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Sig. (bilateral)
Reevaluación positiva	si	143	24.45	7.4	.620	.038
	no	244	26.03	7.0	.454	
Planificación	si	143	20.36	5.8	.493	.992
	no	246	20.36	5.7	.369	
Búsqueda de apoyo	si	143	22.13	6.1	.514	.000
	no	247	19.56	6.8	.438	

Si bien el concepto de perfeccionismo no es utilizado aquí como un constructo teórico es interesante observar cómo se organizan respecto del afrontamiento al estrés académico aquellos que se consideran perfeccionistas, simplemente respondiendo a la pregunta si "Te consideras una persona perfeccionista?"

Para evaluar al alumnado mediante la diferencia de medias se práctica la Prueba T para muestras independientes y se observan los siguientes resultados entre quienes se consideran perfeccionistas y sus estrategias de afrontamiento al estrés académico. Los resultados arrojan una diferencia significativa en el uso de la planificación. Quienes se consideran perfeccionistas obtienen los siguientes resultados (N=288 x =20.9 s = 5.7) por sobre quienes no se consideran perfeccionistas que presentan los siguientes (N=106 x =18.8 s= 5.5) con una significación bilateral (p = .001) (Tabla 4). Lo que nos permite inferir que el estudiantado que se considera perfeccionista utiliza mayormente como estrategia de afrontamiento al estrés académico la planificación a diferencia de quienes no se consideran perfeccionistas.

Tabla 4

Estadísticas de Perfeccionismo y Planificación

¿Te consideras una persona perfeccionista?		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Sig. (bilateral)
Planificación	si	288	20.92	5.7	.340	.001
	no	106	18.83	5.5	.543	.001

Diferencias por tipo de gestión institucional:

Los resultados de la escala de acuerdo al tipo de gestión institucional a la que concurre el alumnado que conforma esta muestra, arroja que quienes desarrollan sus estudios superiores en instituciones de gestión pública, presentan en reevaluación positiva (N= 224 x =24.7 s = 7.1) por debajo de quienes asisten a instituciones de gestión privada (N= 166 x = 26.4 s = 7.1) con una significación bilateral (p = .023) (Tabla 5). Esto permite afirmar que de acuerdo al contexto educativo se modifican las estrategias de afrontamiento al estrés académico que se utilizan.

Tabla 5

Estadísticas de Instituciones y Reevaluación Positiva

Tipo de institución		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Sig. (bilateral)
Reevaluación positiva	pública	224	24.75	7.1	.480	.023
	privada	166	26.42	7.1	.556	.023

Diferencias generacionales:

Para comparar los factores generacionales se procede a dividir la muestra en tres grupos. El primero se denomina generación X (nacidos entre 1965-1981), el segundo denominado Millennials (nacidos entre 1982-1994) y finalmente Centennial (nacidos a partir del 1995 a la actualidad).

Se lleva a cabo la prueba estadística de varianza ANOVA simple para las dimensiones de la variable independiente para comparar con los factores generacionales de la muestra. Así se observa una diferencia significativa entre los grupos. Del análisis descriptivo se desprenden que la generación Centennial (N =207 x =24.4 s =7.2), la generación de Millennial (N =123 x=26. 4 s =7.4) y la Generación X presenta (N=52 x = 27.0 s = 6.3).

Al comprobar el supuesto de normalidad a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Se emplea Scheffé como prueba de contraste post hoc en aquellos casos en los que resulta posible asumir homogeneidad de varianzas. Asumiendo un nivel de significación de .05 se observaron en las variables independientes de Reevaluación positiva, Búsqueda de apoyo y Planificación sólo diferencias significativas para las dos primeras. Obtienen en la Reevaluación positiva una significación de ,011(Tabla 6) y para la Búsqueda de apoyo una significación de ,030 (Tabla 7).

Tabla 6

Reevaluación positiva y las Generaciones

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Sig. (Bilateral)
Centennial	207	24.4	7.2	.503	.011
Milennial	123	26.4	7.4	.672	
Generación X	52	27.0	6.3	.879	
Total	382	25.4	7.2	.371	

Tabla 7

Búsqueda de apoyo y las Generaciones

	N	**Media**	**Desviación estándar**	**Error estándar**	**Sig. (Bilateral)**
Centennial	211	19.7	6.7	.467	.030
Milennial	121	21.7	6.4	.585	
Generación X	51	21.0	6.6	.924	
Total	383	20.5	6.7	.342	

Para el análisis Post Hoc con el análisis de varianza se emplea Scheffé como prueba de contraste y se observa que para la Reevaluación positiva hay diferencias significativas entre los grupos Centenial y Milenial ,054 y para el caso de la Búsqueda de apoyo también se obtiene significancia entre los grupos de Centennial y Milenial ,035.

Discusión:

Dentro de los espacios de educación superior existe una tendencia a considerar un tipo de inteligencia relacionada a los aspectos lógicos y racionales. Sin embargo, según lo elaborado por Goleman (1995) la inteligencia va más allá, por lo que no debería suprimirse la emocionalidad ni reemplazarse por la razón. Si no, debe buscarse un inteligente equilibrio entre ambas.

El alumnado de nivel superior se muestra en una constante búsqueda de este equilibrio, a través de las estrategias de afrontamiento al estrés. La utilización de ellas es lo que da origen a este TFI, que luego de la investigación realizada y el trabajo de campo, permite afirmar que se dieron a conocer las estrategias de afrontamiento al estrés académico por parte de estudiantes del nivel superior residentes de AMBA. Debido a que la información recabada consta de validez y consistencia, se logró indagar particularmente sobre tres estrategias de afrontamiento al estrés académico, que a saber son: búsqueda de apoyo, reevaluación positiva y planificación. El reconocimiento de este tipo de estrategias cumple con el objetivo general propuesto que consta de conocer las mismas.

Las discusiones en torno al género y las estrategias de afrontamiento del estrés académico son variadas de acuerdo a los años y a los tipos de investigación que se realizan. Retomando los resultados antes elaborados, se pueden relacionar los datos de las estrategias de afrontamiento del estrés académico en hombres, quienes expresaron puntajes altos en la reevaluación positiva, con antecedentes científicos y teóricos que aporten y solventen estos resultados.

Desde su concepción teórica , Goleman (1995) menciona que los hombres presentan mayor tendencia a minimizar emociones que tienen que ver con la vulnerabilidad, la culpa, el temor y el daño (p.163). Contemplar estas características nos permitiría inferir que los hombres recurren estratégicamente a la reevaluación positiva, para evitar o contraponerse a estas emociones.

En cuanto a resultados antecedentes, los obtenidos por (Piovano et al., 2020, p 77) al evaluar competencias socioemocionales, demostraron en los hombres elevados niveles de regulación emocional. De igual manera, en los resultados de (Pierogiovanni & Domingo Depaula, 2018, p 423) se obtiene que los hombres presentan altos niveles de autoeficacia, aunque no se logran resultados significativos en torno a estrategias de afrontamiento al estrés. En relación a los niveles de burnout que estudiaron (Edwin et al., 2021, p 57) los hombres presentan niveles moderados y bajos de este síndrome. Es válido a la vez resaltar que el estudio realizado por Cabanach et al., (2013) no fue incluido como antecedente por no reunir las condiciones para ello. Sin embargo, los resultados de la aplicación de la escala A-CEA en 2013 y en población

española dieron resultados muy similares a la presente investigación en cuanto al género. Los hombres obtuvieron altos puntajes para la revaluación positiva y planificación.

Ante lo que se desprende de la información brindada por los estudios previos, podemos inferir que los hombres alcanzan a través de la estrategia de afrontamiento al estrés de revaluación positiva y la regulación emocional menores índices de burnout y mayores niveles de autoeficacia.

En torno al género femenino, no se observaron en la presente investigación resultados significativos respecto a sus estrategias de afrontamiento al estrés académico. Sin embargo, en los antecedentes recolectados se encontraron, en su mayoría, resultados significativos en las mujeres como niveles de burnout altos en (Edwin et al., 2021, p 57), niveles estrés de percibido altos en (Perez Contretas et al., 2021, p 66) e índices elevados de búsqueda de apoyo en (Piovano et al., 2020, p 77) y (Edwin et al., 2021, p 56).

Se recomienda, por lo tanto para futuras investigaciones tener en consideración el género en las variables de estudio, y de ser posible, seleccionar una muestra más equitativa que a la que se tuvo acceso en el presente TFI.

Respecto a las estrategias de afrontamiento al estrés académico y su relación con la variable de edad, es importante retomar lo mencionado por Rinesi (2014) en torno a las problemáticas comunitarias que ingresan a las universidades. El autor menciona que las problemáticas que se hacen presentes en las comunidades, debido a la masificación del acceso a la educación de nivel superior, también ingresan a las universidades.

Una problemática incipiente en los últimos años es la brecha generacional, esta brecha es tenida en consideración para el estudio del estrés académico en los antecedentes del presente trabajo. Sin embargo, cabe aclarar que no se utilizan iguales formas de clasificar los grupos etarios en todas las investigaciones. De todos modos es posible relacionar los resultados obtenidos por (Rodriguez et al., 2020, pp. 426-427) que muestran una tendencia en la cual a menor edad presentan mayor cantidad de estresores, y de reacciones hacia estos. Junto con el caso de (Pierogiovanni & Domingo Depaula, 2018, p 426) donde el rango evaluado de entre 18 y 22 años es equivalente con la clasificación de “centennial” utilizada en la presente investigación.

Esto posibilita inferir que los grupos etarios jóvenes que mostraron mayores estresores y reacciones de estrés, recurren a su vez al afrontamiento del estrés académico mediante expresión emocional abierta y evitación positiva, en los antecedentes. Además, coinciden con la franja etaria que en la presente investigación obtienen significativos resultados en la revaluación positiva y búsqueda de apoyo, como estrategias de afrontamiento al estrés académico.

Asimismo, el grupo generacional clasificado aqui como “millennial” coincide en gran medida con el grupo de sujetos en edades de entre 29 y 58 años participantes de la muestra de (Pierogiovanni & Domingo Depaula, 2018, p 426) quienes evidencian que en este grupo utilizan el estilo de afrontamiento religión y se relaciona con lo hallado en los resultados de la presente investigación. Ya que, se observan índices significativos en el uso de la revaluación positiva y búsqueda de apoyo como estrategias de afrontamiento al estrés académico.

Esta recopilación de información posibilita considerar que efectivamente hay un tipo de estrategias de afrontamiento al estrés académico que se utiliza de forma preferencial en los grupos etarios jóvenes. Principalmente aquellas que implican aspectos sociales y emocionales como: la búsqueda de apoyo, la revaluación positiva, la expresión emocional abierta, la evitación positiva y la religión.

En torno a la indagación sobre el autoconcepto de perfeccionismo los resultados que se obtuvieron demostraron una relación entre quienes afirman considerarse “perfeccionistas” y la estrategia de afrontamiento al estrés académico de planificación.

Sin embargo, podemos vincular lo planteado por Borbeck (citado en Goleman. D. 1995, pp 90-92) quien se refiere a la preocupación. El autor expresa que esta brinda un alivio, en la anticipación al peligro, que supone para la persona reflexionar, de forma sistemática mediante la producción de imágenes secuenciadas, del entorno que percibe como peligro. Es posible entonces inferir que para estudiantes que se perciben como perfeccionistas, ante la presencia de preocupaciones académicas, la calma deviene a través de la planificación, como una secuencialidad de imágenes no catastróficas en torno a aquello que perciben como un peligro a su condición académica.

Un hallazgo revelador en el presente TFI son los resultados en torno a las estrategias de afrontamiento al estrés académico y la práctica de psicoterapia. Quienes no asisten a psicoterapia utilizan en mayor medida la revaluación positiva como estrategia de afrontamiento al estrés. Por otro lado, quienes sí asisten a psicoterapia utilizan de forma preferencial la búsqueda de apoyo como estrategia de afrontamiento al estrés.

A partir de estos resultados es posible reafirmar postulados teóricos como los de Lazarus & Folkman (1984) quienes en su modelo transaccional del estrés se refieren al afrontamiento como procesos psicológicos que se dan como consecuencia de cambios no deseados en el entorno. Estos autores realizan un especial énfasis en evaluar para quién y en qué contexto ese modo de afrontamiento resulta ser adaptativo o no. Esta reflexión nos permite inferir que para quienes no asisten a psicoterapia, el tipo de afrontamiento al estrés académico más adaptativo, que encuentran en su contexto, es la revaluación positiva.

Por su parte, algunos años después Lazarus (2000) amplía estos conceptos relacionando los modos de afrontamiento con las valoraciones que realizan las personas de la situación. De tal manera, se concluye que las estrategias se forman de acuerdo a la personalidad o el contexto y que el afrontamiento es rasgo y proceso, dentro del abordaje del estrés.

Teniendo en cuenta estos desarrollos podemos inferir que la psicoterapia efectivamente genera un contexto y estrategias de afrontamiento al estrés diferente en las personas. Lo que explica por qué aquel estudiantado que asiste a psicoterapia, dentro de la muestra de este TFI, utiliza en mayor medida como estrategia de afrontamiento al estrés académico la búsqueda de apoyo.

De igual forma que el proceso psicoterapéutico condiciona el contexto, los rasgos y procesos que llevan adelante las personas. La gestión de las instituciones a las que asiste el alumnado también es una variable con resultados relevantes dentro de los arrojados en la presente investigación.

En relación a los condicionantes que pueden presentarse para el alumnado de nivel superior Bourdieu (2015) se expresa respecto a las jerarquías presentes en los sistemas universitarios que fuerzan al status quo en las formas de producción y transmisión de los conocimientos. Esta jerarquización en los sistemas universitarios producen contextos particulares. Dentro de estos contextos, que se presentan diversificados, se producen a su vez estrategias de afrontamiento al estrés académico condicionadas.

Esto explica los resultados obtenidos en el presente TFI, en el que se puede observar que quienes asisten a instituciones de gestión privada recurren a la revaluación positiva en mayor medida que quienes asisten a instituciones de gestión pública.

Aportes y contribuciones de la investigación:

Dado su alcance descriptivo, la presente investigación aporta un ángulo diferente al estudio del estrés académico y las estrategias de afrontamiento a este en el AMBA. Además a través de su carácter correlacional, brinda la posibilidad de visibilizar las estrategias de afrontamiento al estrés académico, búsqueda de apoyo, reevaluación positiva y planificación.

Asimismo, contribuye con información novedosa, en torno a la presencia de variables que no se observan con frecuencia dentro de los antecedentes, como la participación en procesos psicoterapéuticos o el tipo de gestión a la que pertenecen las instituciones a la que asiste el alumnado.

Limitaciones de la investigación:

Dentro de las limitaciones que se presentan para la siguiente investigación podemos observar la baja participación de hombres y personas que se identifican con géneros no binarios en la muestra, en relación a la presencia de mujeres. Al ser una muestra no probabilística no puede ser generalizada a la población, solo es representativa de la población estudiada. Da una visión parcial. Asimismo, al tratarse de una investigación cuantitativa, no causal, no logra aportar evidencia empírica sobre las causas del estrés académico Tampoco sobre las cualidades de las estrategias de afrontamiento al mismo que utiliza el alumnado.

Se recomienda para investigaciones futuras abordar estos aspectos con el objetivo de tener una visión más completa de la situación en la que se encuentra el estudiantado en relación a estas variables.

Referencias:

Alania- Contreras, R. D., Llancari- Morales, R. A., Rafaele de La Cruz, M., & Ortega-Révolo, D.I.D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, *4 (2)*, 111–130. https://doi.org/10.31876/sl.v4i2.79

Alonso Charcón, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Educare*, *16*(1), 15- 26.

Andreau, J., Pedrón, V., Bruno, N., Valdez, A., & Ursino, D. (2020). Adaptación cultural y validación del inventario Sisco del estrés académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Anuario de investigación USAL*, *7*.

Barrios Briceño, N., Luchón Mogollón, M., & Gómez Naranjo, M. E. (2019). Andragógica y Praxeología: Trialéctica para la transformación desde la comunicación universitaria. *INNOVA Research Journal*, *4*(3), 63-79.

Bourdieu, P. (2015). *Intervenciones políticas: un sociólogo en la barricada* (F. Poupeau & T. Discepolo, Eds.). Siglo XXI.

Brannon, L. (2001). *Psicología de la Salud*. Madrid: Parainfo.

Buchwald, P., & Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping,*, *16*, 281-291.

Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria*. Paidós.

Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., & Gonzales, P. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psichology*, *6*, 19-32. https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.100

Carvalho, J. A., Carvalho, M. P., Motta Barreto, M. A., & Aguilar Alves, F. (2010, abril). ANDRAGOGIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DO ADULTO. *Ensino, Saúde e Ambiente*, *3*(1), 78-90.

Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP.*, *XXI*, 360, 392. https://doi.org/10.18800/psico.200302.006

Coupland, D. (1989). 'Generation X'. *Vista*. https://joeclark.org/dossiers/GenerationX.pdf

Diaz Martin, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidad Med*, *10*(1), 2-5. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007&lng=es&nrm=iso>

Diaz-Sarmiento, C., Lopez-Lambraño, M., & Roncallo-Lafont, L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. *Revista Clío América*, *11*(22), 188-204. http://10.21676/23897848.2440

Diccionari enciclopèdic de medicina. 1997-2010. Barcelona. (n.d.). Catalunya en linia. http://www.medic.cat/CGIBIN/MEDICX.PGM

Dorsch, F. (2000). *Diccionario de psicología* (F. Dorsch, Ed.; Diorki, Trans.). Herder Editorial.

Durán Vaca, J. L., Buenrostro Sereno, P. E., & García Rodriguez, R. E. (2017). Análisis transaccional de Eric Berne: una revisión crítica de su dimensión política como dispositivo de contro. *Teoría y Crítica de la Psicología*, *9*, 82-97. http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/179

Edwin, G., Estrada Araoz, N. A., & Gallegos Ramos, H. J. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes universitarios*, *11*, 48-62.

Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psycology*, (78), 425-441.

Galeano, J. (2002). Riesgo psicosocial, estrategias de afrontamiento y personalidad en universitarios y población general. *Universidad Abierta Interamericana*, (IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR), 20.

Gavidia, V. C., & Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *26*, 161-175. DOI: 10.7203/DCES.26.1935

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional* (1ed. ed.). B de bolsillo.

Gonzaléz Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Aguín, I., & Freire Rodriguez, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *1*(1), 51- 64. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO,*, *9 (25)*. https://doi. org/10.31644/IMASD.25.2020.a10

Harter, S. (1981). Una nueva escala de autoinforme de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula: componentes motivacionales e informativos. *Psicología del desarrollo,*, *17 (3)*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Internacional de Andragogía. (1986). *Revista de Andragogía.*, *7*(Carcas Venezuela).

Jones, P. (2007). Education and world order. *Comp Educ Comp Educ*, *43*, 325-337.

Kerman, B. (2015). Análisis transaccional, un enfoque integrativo. In *Nuevas Ciencias de la conducta, Herramientas para el cambio* (pp. 145 - 223). UFLO.

Kertész, R., & Kerman, B. (1985). *El manejo del stress*. Instituto Privado de Psicología Médica.

Kertesz, R., & Stecconi, C. (2013). *Manejo del estrés psicosocial* (1ra ed.). Universidad de Flores.

Kupperschmidt, B. R. (1998). Understanding generation X meployees. *Journal of Nursing Administration*, *28*(12), 36-43.

Lanuque, A. (2019). *Estrés universitario: estudiantes centennials vs. sistema de evaluación*. Dunken.

Lanuque, A., & Losada, A. V. (2021). Tecnoestrés en ambientes universitarios y su impacto en la ansiedad adolescente. *Actualidad Psicológica*, *46*.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicancias en nuestra salud*. Biblioteca de Psicología. Descleé de Brouwer.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona Martínez Roca.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York:Springer Publishing Company (trad. Martinez Roca, 1986).

Leibovich de Figueroa, N. B., & Schufer, M. (2002). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*. Universitaria de Buenos Aires.

Ley 25326. (2000, noviembre 02). *Ley 25326/2000*. Argentina.gob.ar. Retrieved June 25, 2022, from https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25326-64790

Limón, E. R., & Esparza Iturbide, C. d. R. (2020). Características de la generación centennial y su relación con el perfil del estudiante virtual. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies*, *7(2)*, 49-59. http://hdl.handle.net/10272/19620

Lopera - Echeverría, J. D. (2014). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, *32*, 11 -20.

Lopez Rosetti, D. (2019). *Equilibrio* (10th ed.). Planeta.

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psciología sistémica, cognitiva y neurocientifica*, (Ediciones Universidad de Flores. Kerman, B. y Ceberio, M. R. (Comps.)), (pp. 159-167).

Manchado, M., & Hervías, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *38 (2)*, 243-258. https://doi.org/https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16

Martínez Selva, J. M. (2011). *Tecnoestrés: Ansiedad y adaptación a las nuevas tecnologías en la era digital* (1ra ed.). Ediciones Paidós.

Moreno, J. E., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*. https://doi.org/10.33255/3059/693

Nassif, R. (1993). *Spranger, su pensamiento pedagógico*. Centro editor de América Latina S.A.

Navarrete, J. L. C., Bustos, A. G., Salgado, W. Z., & Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, *3 (56)*, 101-116.

Navarro, M. (2000). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. *Revista del instituto superior de ciencias médicas de la Habana.*, *15*, 25-32.

Organización Mundial de la Salud. (1948). Registros Oficiales de la Organización Mundial de la Salud. Nº 2, OMS, Ginebra, 100. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf;sequence=1

Perez Contretas, M. R., Barquero González, A., Pascual Orts, L. M., & Gonzalez Sanz, J. D. (2021). Factores de estrés percibidos entre los recién ingresados a la carrera de enfermería. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, *10 (1)*, 60-74. https://doi.org/10.22235/ech.v10i1.2300

Piemontesi, S. E., & Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *anales de psicología*, *25*(1), 102-111.

Pierogiovanni, F. L., & Domingo Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios Argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, *23*, 413–432.

Piovano, N., Solodovsky, M., & Pascuali, G. (2020). Competencias socioemocionales y estrés. Cómo se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*, *3- 6*, 68-80. https://repositorio.unimoron.edu.ar/bitstream/10.34073/218/1/5%20Competencias%20so

cioemocionales%20y%20estr%C3%A9s.%20C%C3%B3mo%20se%20relacionan%20con%20el.pdf

Ramis, J. (1996). Els congressos de metges i biòlegs de llengua catalana: gairebé un segle. *Barcelona (Fund. Uriach 1838)*, 525. http://www. academia.cat/ebdml/1186/biolegs_06.pdf

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (n.d.). Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario. Retrieved December 21, 2021, from https://dle.rae.es

Rinesi, E. (2014). Presente y desafíos de la universidad pública en Argentina. In *La Universidad interviene en los debates nacionales* (pp. 9 - 18). Universidad Nacional Sarmiento.

Rodriguez, I., Fonseca, G. M., & Arambur, G. (2020). Estrés académico en alumnos ingresantes a la carrera de odontología en la Universidad Nacional de Cordoba, Argentina. *International Journal of Odontostomatology,*, *14(4)*, 639–647. https://doi.org/10.4067/s0718-381x2020000400639

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, *28 (79)*(Universidad Autónoma de Aguascalientes), 75-83. https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/movil/

Smola, K., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of organizational behavior*, *23(4)*, 363-382.

WHO Expert Committee on Mental Health, World Health Organization & Pan American Health Organization. (1952). *Comité de Expertos en Higiene Mental : informe de la segunda reunión, Ginebra, 11-16 de septiembre de 1950. Organizacion Mundial de la Salud*, *31*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/38043

Zeider, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, *30*, 123-133.

Zuñiga, I. (n.d.). El reto educativo universitario. *Revista Educación*, *26*(1), 201-206. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2892

Anexos:

Anexo I: Instrumento de Recolección de la Muestra

Estrategias de afrontamiento al estrés académico, en estudiantes de nivel superior

Usted ha sido convocado/a para participar de forma voluntaria y anónima de la investigación "Una mirada a las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de nivel superior". Para responder al cuestionario como requisito debe estar cursando una carrera de nivel superior (universitario/terciario). Y ser residente de CABA o GBA. Además si se encuentra cursando más de una carrera, las respuestas deben realizarse exclusivamente en relación a una de ellas. En el caso de haber adquirido un título previo, debe aclararse. El tiempo estimado de respuesta es de entre 10 y 15 minutos. Dicha investigación es llevada adelante como requisito del Trabajo Integrador Final de la Tesista Perez Victoria para optar por el Título de Licenciada en Psicología. Toda la información que usted facilite será anónima y confidencial, sujeta a la Ley de protección de datos personales (Ley 25.326) Dentro del presente formulario deben responderse una serie de preguntas, de forma sincera, que pueden considerarse de carácter personal.

Ante cualquier duda o sugerencia en relación a lo expuesto aquí se brinda el siguiente mail de contacto: 1999victoriaperez@gmail.com

1999victoriaperez@gmail.com (no se comparten)
Cambiar cuenta

*Obligatorio

Acepto las condiciones de participación, comprendiendo lo antes explicitado, y presto mi consentimiento libre expreso e informado. *

☑ Sí

Datos sociodemográficos

Edad *

00

Género *

- (●) Mujer
- ( ) Hombre
- ( ) No binario
- ( ) Prefiero no decirlo
- ( ) Otros: _____

Zona de residencia *

zona de residencia

¿En que institución educativa estudias? *

institución

¿Qué carrera estas cursando? *

carrera

¿En que momento de la carrera consideras que te estas? *

- (●) Inicio de la carrera
- ( ) Promediando, la mitad de la carrera
- ( ) Avanzada, finalizando la carrera

Si trabajas ¿Es un trabajo en relación de dependencia? ¿O de forma autónoma?

- ( ) Trabajo en relación de dependencia
- ( ) Trabajo de forma autónoma
- ( ) Ambas

¿Te consideras una persona perfeccionista?

- ( ) Sí
- ( ) No

En pocas palabras ¿Por que elegiste la carrera?

Tu respuesta

Selecciona la opción que más te represente

	Si	No	No se
¿Asistís a psicoterapia?	○	○	○
¿El estrés fue un motivador para que iniciaras psicoterapia?	○	○	○
¿Consideras que en tu vida los estudios son una fuente de estrés?	○	○	○

¿A que conductas recurrís para afrontar el estrés académico?

- [ ] Psicoterapia
- [ ] Yoga / Ejercicios de relajación
- [ ] Ejercicio físico / deporte
- [ ] Escuchar música / podcast
- [ ] Leer libros
- [ ] Manualidades
- [ ] Videojuegos
- [ ] Mirar series / películas
- [ ] Nada
- [ ] Otros: _____

Estudios y COVID-19

Modalidad de cursada. Selecciona la opción que más te represente *

- (●) Inicie la cursada antes del aislamiento, asistí presencial al menos un cuatrimestre.
- ( ) Inicie la cursada en ciclo lectivo 2020 y seguí de manera virtual
- ( ) Inicie la cursada estando en vigencia la modalidad virtual

Si iniciaste la cursada antes de 2020

	Si	No	No se
¿Te resultó estresante adaptarte a la modalidad virtual?	( )	( )	( )
¿Te genera estrés tener que volver a la presencialidad?	( )	( )	( )
¿Preferís volver a la presencialidad completa?	( )	( )	( )

Si iniciaste la cursada dentro de la modalidad virtual

	Si	No	No se
¿Te resultó estresante la modalidad virtual?	◯	◯	◯
¿Te genera estrés tener que iniciar la presencialidad?	◯	◯	◯
¿La virtualidad fue un motivador para iniciar tus estudios?	◯	◯	◯
¿Preferís volver a la presencialidad completa?	◯	◯	◯

Si iniciaste la cursada antes del ciclo lectivo 2020. Selecciona la opción que te represente

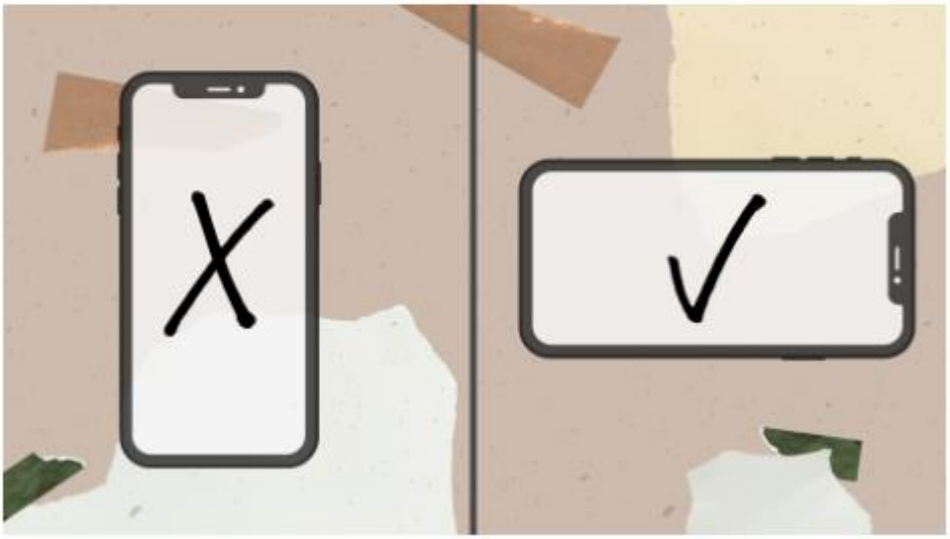
- ◯ Por la modalidad virtual logre inscribirme a más cantidad de materias
- ◯ Por la modalidad virtual me inscribí a menos cantidad de materias
- ◯ Me inscribí a la misma cantidad que antes

Si iniciaste la cursada en el ciclo lectivo 2020 o posteriormente ¿Crees que la modalidad virtual tuene impacto en tu rendimiento académico?

- ◯ Si, me perjudicó
- ◯ Si, me benefició
- ◯ No, es igual la modalidad virtual o presencial

Recomendación

Si responde la encuesta desde su celular, recomendamos hacerlo de manera horizontal ya que mejorará la visibilidad y podrá tener un mejor acceso a todas las respuestas



A-CEA

A continuación se desarrolla la escala A-CEA. La misma evalúa estrategias de afrontamiento al estrés académico

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés. Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo	○	○	○	○	○

Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio	○	○	○	○	○

Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo	○	○	○	○	○

Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados	○	○	○	○	○

Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas	○	○	○	○	○

Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	○	○	○	○	○

Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación	○	○	○	○	○
Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	○	○	○	○	○

Anexo II: Tablas de Resultados

Estadísticos descriptivos									
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Ítem 1	405	1	5	2,35	,914	,727	,121	,466	,242
Ítem 2	405	1	5	2,88	1,059	,268	,121	-,623	,242
Ítem 3	405	1	5	3,04	1,135	,131	,121	-,768	,242
Ítem 4	405	1	5	3,17	1,177	-,004	,121	-,889	,242
Ítem 5	405	1	5	2,93	1,243	,147	,121	-1,010	,242
Ítem 6	405	1	5	2,98	1,281	,205	,121	-1,036	,242
Ítem 7	405	1	5	2,93	1,157	,188	,121	-,775	,242
Ítem 8	405	1	5	2,82	1,227	,283	,121	-,912	,242
Ítem 9	405	1	5	2,74	1,205	,212	,121	-,882	,242
Ítem 10	405	1	5	2,93	1,156	,232	,121	-,755	,242
Ítem 11	405	1	5	3,22	1,285	-,039	,121	-1,156	,242
Ítem 12	405	1	5	3,22	1,100	-,035	,121	-,797	,242
Ítem 13	405	1	5	2,97	1,145	,177	,121	-,740	,242
Ítem 14	405	1	5	2,77	1,193	,420	,121	-,769	,242
Ítem 15	405	1	5	3,12	1,104	,008	,121	-,792	,242
Ítem 16	405	1	5	2,23	1,137	,764	,121	-,149	,242
Ítem 17	405	1	5	3,02	1,195	,158	,121	-,920	,242
Ítem 18	405	1	5	2,91	1,186	,168	,121	-,815	,242
Ítem 19	405	1	5	2,37	1,288	,625	,121	-,665	,242
Ítem 20	405	1	5	2,83	1,219	,244	,121	-,900	,242
Ítem 21	405	1	5	2,89	1,204	,210	,121	-,881	,242
Ítem 22	405	1	5	3,21	1,271	-,089	,121	-1,049	,242
Ítem 23	405	1	5	2,96	,997	,230	,121	-,506	,242
N válido (por lista)	405								