



1. Estrés académico en estudiantes universitarios: diferencias según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento

Academic stress in university students: Differences according to resilience and coping strategies

Valentina Bauducco

Centro de Asesoramiento Educativo
Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
valeenbaudu@gmail.com

Laura B. Oros¹

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
lauraorosb@gmail.com

Recibido: 27 de junio de 2024

Aceptado: 19 de agosto de 2024

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar si existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento que presentan los estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 200 alumnos universitarios de ambos sexos, residentes en Argentina, que se encontraban cursando desde el primero hasta el séptimo año de estudio en distintas carreras de grado. Los alumnos fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se les administró un breve cuestionario socio-demográfico, una escala de resiliencia, una adaptación argentina del inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A) y el inventario SISCO del estrés académico. Se realizaron análisis descriptivos de las variables y dos MANOVA factoriales (análisis de variancia multivariados con contrastes *post hoc* de Scheffé). En el primer

¹ Investigadora científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina (UCA) y del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSAC) de la Universidad Adventista del Plata (UAP).



MANOVA, se introdujeron como variables independientes los factores de resiliencia y, en el segundo, los factores de afrontamiento. Con respecto a la resiliencia, los principales resultados indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la experimentación del estrés académico en función de las dimensiones “flexibilidad y dinamismo” y “confianza en sí mismo e independencia”. Sin embargo, fue posible identificar una leve tendencia, aunque no significativa, en la dimensión de “perseverancia y sentido de logro”. Con relación al afrontamiento, las puntuaciones del estrés académico disminuyen significativamente a medida que se incrementan los valores de la estrategia de aproximación, y se elevan conforme aumenta la evitación. Se confirma así que la resolución funcional de los problemas actúa como un factor protector del estrés académico, mientras que la inclinación a evitar la resolución de problemas constituye un factor de riesgo para la percepción de estrés en los estudiantes universitarios. Por otra parte, la capacidad de perseverancia y sentido de logro podría devenir en un posible amortiguador del estrés, a comprobar en futuros estudios.

Palabras claves

Estrés académico — Resiliencia — Estrategias de afrontamiento — Universitarios

Abstract

The objective of this study was to analyze whether there are significant differences in the experience of academic stress according to the resilient capacity and the type of coping presented by university students. The sample consisted of 200 university students, women and men residing in Argentina, who were studying from the first to the seventh year of study in different careers. The students were selected through a non-probabilistic convenience sampling. A Sociodemographic Questionnaire, the Wagnild and Young Resilience Scale, the Argentine Adaptation of the Moos Coping Response Inventory (CRI-A) for adults, adapted by Mikulic, and the SISCO Macías Academic Stress Inventory were administered. Descriptive analyses were initially carried out. Subsequently, two factorial MANOVAs (Scheffé multivariate analysis of variance with post hoc contrasts) were used. In the first, resilience factors were introduced as independent variables, and in the second, coping factors. In turn, the main results found were that there are no statistically significant differences in experiencing academic stress based on the dimensions of “flexibility and dynamism,” and “self-confidence and independence.” However, it was possible to identify a trend towards significance in the “perseverance and sense of achievement” dimension. On the other hand, academic stress scores decrease as the values of the approach strategy increase, and they rise as avoidance increases. In conclusion, the functional resolution of problems would be a protective factor for academic stress. In contrast, the

tendency to avoid problem-solving would be a risk factor for the perception of stress in university students. On the other hand, the capacity for perseverance and sense of achievement could become a stress buffer, to be tested in future studies.

Keywords

Academic stress — Resilience — Coping strategies — University students

Introducción

El estrés afecta todas las áreas de la vida de una persona, incluyendo la educativa. En los estudiantes de educación superior, esta problemática requiere ser analizada de manera profunda, ya que tiene repercusiones a nivel emocional, físico y psicológico (Silva-Ramos et al., 2020).

Lazarus y Folkman (2000) definen al estrés como una relación particular entre el individuo y el entorno, específicamente, cuando este último es percibido como desbordante de sus recursos y peligroso para su bienestar. Estos autores afirman que existen dos procesos cognitivos fundamentales que median entre los estímulos potencialmente estresantes y las reacciones ante estos, a saber: (a) la evaluación primaria acerca de las circunstancias o características de la demanda y (b) la evaluación secundaria sobre los propios recursos y estrategias de afrontamiento ante la situación estresante. La evaluación primaria y la evaluación secundaria interactúan entre sí definiendo el nivel de estrés y la intensidad que alcanzarán las respuestas emocionales (Lazarus y Folkman, 1986).

Los factores que predisponen al estrés varían según las características de cada persona, las cuales incluyen la personalidad, la autoestima y la resistencia física. Esto significa que las respuestas al estrés son individuales y subjetivas (Domingues et al., 2018).

El ingreso a la universidad puede constituir una experiencia potencialmente estresante, que involucra hacer frente a circunstancias que modificarán la manera de enfocar el aprendizaje, el estudio y el espacio personal. Estos cambios pueden incrementar el riesgo de que los jóvenes experimenten elevados niveles de estrés (Escobar et al., 2018).

Macías (2006) entiende al estrés académico como un proceso adaptativo y esencialmente psicológico que ocurre cuando los estudiantes

enfrentan múltiples demandas en entornos escolares que, según el propio estudiante, son consideradas estresores. Estos estresores provocan un desequilibrio que se expresa en un conjunto de síntomas; tal desbalance obliga al estudiante a ejecutar acciones de afrontamiento para reestablecer el equilibrio sistémico.

Se ha encontrado que altos niveles de estrés estudiantil afectan de manera negativa el rendimiento escolar, siendo algunos de los principales estresores la carga académica, las extensas horas de estudio, los exámenes, las calificaciones, la falta de tiempo libre y los desafíos asociados con el trabajo en clase (Awé et al., 2016).

Los efectos adversos del estrés se reflejan en diversas experiencias como nerviosismo, tensión, cansancio, agobio e inquietud, entre otras (Escobar et al., 2018). Águila et al. (2015) también mencionan dificultades en la concentración, dolores de cabeza, somnolencia, fatiga constante y cambios en el apetito como reacciones comunes asociadas al estrés académico.

Debido al deterioro físico y psíquico que puede producir el estrés, sobre todo si se mantiene en el tiempo, resulta importante estudiar qué variables pueden colaborar para que el estudiante experimente menor estrés en el entorno académico. Entre los posibles factores asociados, esta investigación se centrará en el análisis de las estrategias de afrontamiento y la capacidad resiliente.

En los últimos años, se ha evidenciado un progresivo interés en el estudio de las fortalezas y los recursos personales que potencian la salud de las personas y fomentan la resiliencia (Galarza et al., 2019). Grotberg (1995) define la resiliencia como la capacidad universal de los seres humanos para enfrentar las adversidades de la vida, superarlas e, incluso, transformarse a partir de ellas. Se trata de una capacidad compleja y de naturaleza multidimensional que involucra la combinación de diferentes factores protectores (Lemos et al., 2016; Richaud, 2013). En particular, Wagnild y Young (1993) identificaron dos grandes dimensiones de resiliencia que, a su vez, incluyen varios factores de protección: la *competencia personal*, que involucra las nociones de capacidad personal, autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia, y la *aceptación de uno mismo y de la vida*, que hace referencia a los factores de adaptación,

balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que coincide con la aceptación de la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.

Debido al impacto positivo que la resiliencia tiene sobre la salud y el bienestar, las investigaciones concluyen que la resiliencia se asocia con la percepción de estrés: cuanto más resiliente es una persona, menor es su nivel de estrés (Arrogante et al., 2015). Esto es así debido a que la resiliencia interviene en el proceso de evaluación secundaria antes descripto. Cuantos más recursos tenga una persona para hacer frente a las demandas estresantes, mejor capacitada estará para solucionar el problema, manejar adecuadamente sus emociones y, por ende, reducir su experiencia de estrés (Lazarus y Folkman, 1986).

Otra variable que resulta de interés en este trabajo como posible factor protector del estrés es el afrontamiento. Lazarus y Folkman (1986) lo definen como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales que utiliza una persona frente a situaciones que son evaluadas como desbordantes para disminuir su impacto o reducir la tensión.

Al igual que la resiliencia, el afrontamiento también es conceptualizado como un constructo multidimensional. Algunas de las estrategias que las personas suelen utilizar para afrontar el estrés son el análisis lógico, la revalorización positiva, la búsqueda de orientación y apoyo, la resolución de problemas, la evitación cognitiva, la aceptación/resignación, la búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional (Lazarus y Folkman, 1986). Estas ocho estrategias pueden ser agrupadas en dos factores principales: *aproximación*, que se centra en el problema y manifiesta los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales para resolverlo, y *evitación*, que tiende a estar centrado en la emoción y refleja intentos cognitivos y conductuales para tratar de no pensar en un estresor o para controlar el desborde emocional (Mikulic y Crespi, 2008).

Si bien el valor funcional o disfuncional de estas estrategias depende de las características de la situación estresante, ha habido cierto consenso en determinar que, en general, algunas estrategias pueden resultar más adaptativas que otras para reducir el estrés (Richaud, 2006). Así, según Becoña (2006), las estrategias de evaluación cognitiva y de solución activa de problemas se relacionan significativamente con la resiliencia y el

crecimiento personal derivados de experiencias adversas (Steinhardt y Dolbier, 2008). Asimismo, Arrogante et al. (2015) indican que las estrategias centradas en la tarea ayudan a reducir los efectos negativos del estrés y fortalecen la resiliencia.

De cualquier manera, es importante señalar que, según afirman Carver et. al. (1989),

Un afrontamiento resiliente y efectivo en cualquier caso estará dado por la flexibilidad adaptativa de que dispongan las personas para utilizar estrategias alternativas en diferentes condiciones de tensión y adversidad, y esto estará mediado por la evaluación cognitiva que realicen de la situación y de los recursos disponibles para afrontarla... (p. 267)

Al mismo tiempo, el afrontamiento efectivo lograría reducir la percepción de amenaza (evaluación cognitiva primaria) consiguiendo una disminución significativa de los niveles de estrés.

Como puede verse, tanto la resiliencia como el afrontamiento eficaz podrían definirse como importantes protectores del estrés y la salud mental. Si bien ambas variables han sido ampliamente abordadas por la investigación científica y resultan relevantes para explicar el grado de bienestar y adaptación de jóvenes y adultos en general, no se ha estudiado exhaustivamente su influencia frente al estrés académico en estudiantes universitarios. En función de lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general analizar si existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento que presentan los estudiantes universitarios.

Método

Tipo de estudio y diseño

Se desarrolló un estudio empírico, cuantitativo, comparativo y de corte transversal.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística, por conveniencia, de 200 alumnos universitarios residentes en diversas provincias de

Argentina, que se encontraban cursando desde el primero hasta el séptimo año de estudio en distintas carreras de grado. El 76 % de los participantes ($n = 152$) correspondió al sexo femenino y el 24 % ($n = 48$), al sexo masculino. Las edades estuvieron comprendidas entre los 18 y los 26 años ($M = 21,45$; $DE = 2,25$).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Este cuestionario incluyó breves preguntas sobre datos personales del participante: edad, sexo, nacionalidad, provincia de residencia, nombre de la universidad, carrera y año de cursado, entre otras.

Escala de resiliencia (ER)

Esta escala (Wagnild y Young, 1993) permite identificar cualidades personales que benefician la adaptación individual resiliente. Se aplica en forma particular o colectiva, es autoadministrable y no se determina un tiempo límite para completarlo. En su versión original, la ER consta de 25 ítems graduados en escala Likert. Las opciones de respuesta son seis y oscilan entre “totalmente en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo”. El puntaje total se obtiene por la suma de los valores asignados a cada ítem.

Para esta investigación, se utilizó una versión más breve, de 19 ítems, resultante de una validación *ad hoc* (Bauducco, 2022). Estos reactivos se distribuyen en tres factores: perseverancia y sentido de logro (8 ítems, alfa = 0,90), flexibilidad y dinamismo (5 ítems, alfa = 0,86) y confianza en sí mismo e independencia (6 ítems, alfa = 0,85).

Inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos

Al completar este cuestionario (Moos, 1993, adaptación argentina de Mikulic, 1998), los participantes eligen y describen un estresor o problema reciente sobre el cual responden a los ítems utilizando una escala de 0 a 3 puntos que va desde “nunca” hasta “muchas veces”. La escala original

se compone de 48 ítems que evalúan las siguientes ocho respuestas de afrontamiento: análisis lógico, revalorización positiva, búsqueda de orientación y apoyo, resolución de problemas, evitación cognitiva, aceptación/resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional. Sin embargo, la validación argentina de la escala dio como resultado la prevalencia de dos factores principales: aproximación ($\alpha = 0,81$) y evitación ($\alpha = 0,79$) (Mikulic, 1998). Así, las subescalas de análisis lógico, revalorización positiva, resolución de problemas y búsqueda de apoyo se consideran estrategias de aproximación, mientras que las subescalas de evitación cognitiva, aceptación/resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional se definen como estrategias de evitación.

En la muestra del presente estudio, los valores de consistencia interna fueron muy buenos, siendo de $\alpha = 0,88$ para la dimensión de aproximación y de $\alpha = 0,81$ para la dimensión de evitación.

Inventario SISCO del estrés académico

Este instrumento (Macías, 2007) es autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o colectiva; su resolución demanda, aproximadamente, 10 minutos. Está constituido por 31 ítems de los cuales uno es de filtro y permite determinar si el sujeto es candidato o no para responder el instrumento. Incluye también otro ítem que, al igual que el resto, en una escala tipo Likert de cinco valores, permite detectar la intensidad del estrés académico. Siete ítems categoriales (opciones: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) evalúan la regularidad en que el entorno es valorado como un estímulo estresor (factor 1); once ítems permiten identificar con qué frecuencia emergen los síntomas o reacciones al estímulo estresor (factor 2), y, por último, seis ítems evalúan la utilidad de las estrategias de afrontamiento (factor 3). En la presente investigación, se omitió la evaluación de esta última dimensión para evitar superposiciones con el inventario de respuestas de afrontamiento detallado anteriormente.

En la muestra del presente estudio, el valor de alfa para la dimensión de estresores (factor 1) fue de 0,78 y, para la dimensión de síntomas (factor 2), de 0,89.

Procedimientos para la recolección de datos

Para la recolección de los datos, se compartió un enlace a un formulario de respuestas de Google a través de las redes sociales y servicios de mensajería digital (WhatsApp, Instagram, Facebook, Gmail). El mismo formulario incluyó los objetivos de la investigación y las condiciones y resguardos éticos. En una siguiente sección, se presentaron los tres instrumentos de forma consecutiva. El formulario estuvo disponible en línea desde el 2 de junio hasta el 6 de julio del año 2022.

Procedimiento para el análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el *Statistical Package for the Social Sciences 24* (SPSS). Se ejecutó un análisis inicial con estadísticos descriptivos para conocer las variables demográficas y las variables principales de la muestra a través del cálculo de medias, desvíos, frecuencias, porcentajes e indicadores de asimetría y curtosis.

Posteriormente, se utilizaron dos MANOVA factoriales (análisis de variancia multivariados con contrastes *post hoc* de Scheffé). En el primero, se introdujeron como variables independientes los factores de resiliencia y, en el segundo, los factores de afrontamiento. Todas las variables independientes se categorizaron en tres grupos según los percentiles 33,33 y 66,66. Así, se dividió a los estudiantes en alta, media y baja perseverancia y sentido de logro, flexibilidad y dinamismo, y confianza en sí mismo e independencia (dimensiones de resiliencia), respectivamente; y en alta, moderada y baja aproximación y evitación (dimensiones de afrontamiento). El criterio utilizado para establecer el tamaño del efecto (η^2 cuadrado parcial) fue el siguiente: pequeño si resultaba menor a 0,06; moderado si oscilaba entre 0,06 y 0,14; grande si era mayor a 0,14.

Consideraciones éticas

Los estudiantes completaron un consentimiento informado antes de responder los cuestionarios. La participación de los universitarios fue voluntaria y anónima. Por otro lado, este estudio fue sometido a una

evaluación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 33/22) para garantizar que las acciones se desarrollaran bajo estrictos criterios éticos que asegurasen el respeto de los valores, los derechos, el anonimato, la confidencialidad, la seguridad y la integridad de los sujetos participantes. No se facilitaron las puntuaciones de las escalas u otros datos a personas ajenas a esta investigación.

Resultados

En la tabla 1 se encuentran los valores de medias, desvíos, asimetría y curtosis de las variables incluidas en este estudio. Como puede verse, la distribución de estas se acerca a la curva normal. La evaluación de la intensidad del estrés académico, medida en una escala de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre, reveló que los participantes presentan valores moderados ($M = 3,24$; $DE = 0,70$).

Tabla 1. Valores de medias, desvíos, asimetría y curtosis de las variables principales

Variables	Media	Desvío típico	Asimetría	Curtosis
Estrés académico				
Estresores	3,24	0,70	-0,18	-0,00
Síntomas	3,02	0,80	-0,08	-0,28
Afrontamiento				
Aproximación	1,78	1,47	-0,18	-0,11
Evitación	1,58	0,41	-0,02	-0,48

Resiliencia				
Perseverancia y sentido de logro	4,32	1,05	-0,81	0,35
Flexibilidad y dinamismo	4,10	1,06	-0,67	2,40
Confianza en sí mismo e independencia	4,47	0,97	-1,14	1,79

Nota. Los valores mínimos y máximos posibles para cada variable en estudio son los que se destacan a continuación: estrés académico = 1-5; afrontamiento = 0-3; resiliencia = 1-6.

Estrés académico y resiliencia

Los resultados del MANOVA revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la experimentación del estrés académico en función de las dimensiones “flexibilidad y dinamismo” ($F [4,344]$ de Hotelling = 1,39; $p = 0,235$; $h^2 = 0,02$) y “confianza en sí mismo e independencia” ($F [4,344]$ de Hotelling = 0,44; $p = 0,777$; $h^2 = 0,00$). Sin embargo, fue posible identificar una leve tendencia, aunque no significativa, en la dimensión “perseverancia y sentido de logro” ($F [4,344]$ de Hotelling = 2,01; $p = 0,093$; $h^2 = 0,02$). Los análisis univariados para esta dimensión de resiliencia indicaron nuevamente una tendencia no significativa en los resultados: las diferencias se producen en los “síntomas del estrés académico” ($F [2,174] = 2,43$; $p = 0,091$; $\eta^2 0,03$), pero no en la dimensión de “estresores” ($F [2,174] = 0,14$; $p = 0,871$; $\eta^2 0,00$). En la tabla 2 se puede observar que las puntuaciones de síntomas disminuyen a medida que se incrementan los valores de perseverancia y sentido de logro. Los contrastes *post hoc* fueron significativos para las comparaciones de alta con moderada y baja perseverancia y sentido de logro.

En cuanto a las interacciones entre las variables independientes, ninguna de ellas resultó significativa.

Tabla 2. Medias, desvíos y significación de los contrastes *post hoc* de Scheffé para las dimensiones de estrés académico en función de la perseverancia y el sentido de logro

	Perseverancia y sentido de logro						Sig. de Scheffé		
	Baja		Moderada		Alta				
Estrés académico	M₁	DE	M₂	DE	M₃	DE	M₁-M₂	M₁-M₃	M₂-M₃
Percepción de estresores	3,18	0,14	3,25	0,13	3,13	0,12	-	-	-
Síntomas de estrés	3,29	0,16	2,89	0,14	2,82	0,13	0,042	0,000	0,298

Estrés académico y afrontamiento

Por otra parte, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en la experimentación del estrés académico en función de las dos estrategias de afrontamiento evaluadas: aproximación ($F [4,378]$ de Hotelling = 5,04; $p = 0,001$; $h^2 = 0,05$) y evitación ($F [4,378]$ de Hotelling = 11,37; $p = 0,000$; $h^2 = 0,11$). La interacción entre las variables independientes no resultó significativa ($F [8,378]$ de Hotelling = 1,54; $p = 0,141$; $h^2 = 0,03$).

De acuerdo con los análisis univariados, la estrategia de aproximación produce variaciones significativas tanto en la percepción de estresores ($F [2,191]$ de Hotelling = 6,92; $p = 0,001$; $h^2 = 0,07$) como en los síntomas de estrés ($F [2,191]$ de Hotelling = 8,78; $p = 0,000$; $h^2 = 0,08$). Por su parte, la estrategia de evitación también induce variaciones en ambas dimensiones de la escala: percepción de estresores ($F [2,191]$ de Hotelling = 8,17; $p = 0,000$; $h^2 = 0,08$) y síntomas ($F [2,191]$ de Hotelling = 22,88; $p = 0,000$; $h^2 = 0,19$). El tamaño de efecto para todos estos análisis fue moderado, excepto para síntomas, que resultó grande.

En términos generales, se observó que las puntuaciones de estrés académico disminuyen a medida que se incrementan los valores de la estrategia de aproximación, y que se elevan conforme aumenta la evitación. En la tabla 3 se presentan las medias y desvíos de las variables dependientes en función de las estrategias de afrontamiento y la significación de los contrastes *post hoc* de Scheffé.

Tabla 3. Medias, desvíos y significación de los contrastes *post hoc* de Scheffé para el estrés académico en función de las estrategias de afrontamiento

	Aproximación						Sig. de Scheffé		
	Baja		Moderada		Alta				
Estrés académico	M₁	DE₁	M₂	DE₂	M₃	DE₃	M₁-M₂	M₁-M₃	M₂-M₃
Percepción de estresores	3,46	0,09	3,30	0,08	2,98	0,09	0,766	0,045	0,159
Síntomas de estrés	3,28	0,10	3,11	0,08	2,72	0,10	0,975	0,192	0,103
	Evitación								
	M₁	DE₁	M₂	DE₂	M₃	DE₃	M₁-M₂	M₁-M₃	M₂-M₃
Percepción de estresores	2,96	0,09	3,33	0,08	3,45	0,09	0,026	0,017	0,970
Síntomas de estrés	2,54	0,09	3,15	0,09	3,42	0,10	0,000	0,000	0,652

Discusión

El objetivo de este trabajo fue analizar si existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento que presentan los estudiantes universitarios. Previo a ello, se determinó la intensidad del estrés académico en esta muestra, la cual resultó moderada. Resultados similares fueron reportados en estudios previos con jóvenes de diferentes programas educativos (Acuña et al., 2014; Monzón Martín, 2007; Silva-Ramos et al., 2020). Estos hallazgos resultan razonables si se tiene en cuenta que la etapa universitaria conlleva demandas, presiones, exigencias y expectativas que pueden producir cierto agobio en los estudiantes (Restrepo et al., 2020). Al mismo tiempo, resulta esperable que los valores no sean excesivos dado que, tanto en la presente investigación como en las antes citadas, se ha trabajado con población universitaria general, no clínica.

Por otra parte, los resultados revelaron que no existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico en función de las

dimensiones de resiliencia. Sin embargo, fue posible identificar una débil tendencia en la dimensión de perseverancia y sentido de logro. Los estudiantes más perseverantes y con mayor sentido de logro se inclinarían a experimentar menos síntomas de estrés. Muñoz Villena (2015), quien estudió las dimensiones de perseverancia y perfeccionismo adaptativo frente al estrés, observó que estas variables predicen un nivel menor de estrés, ya que actúan como protectores y potenciadores del bienestar. Los alumnos perseverantes identifican las situaciones como retos y oportunidades para su crecimiento personal antes que como amenazas a su bienestar. De esta manera, no se frustran tanto ante el fracaso y, por esa razón, se tensionan y somatizan menos.

Resultó llamativo que las otras dos dimensiones de la resiliencia no tuvieran un impacto significativo, ni cercano a este, sobre el estrés académico. Teóricamente, cabría esperar que la flexibilidad, el dinamismo, la confianza en sí mismo y la independencia resultaran factores protectores en el ámbito universitario. Sería importante continuar indagando estas cualidades y su relación con el estrés en próximos estudios.

Por otro lado, sí se observan diferencias significativas en la experimentación del estrés académico en función de las estrategias de afrontamiento evaluadas: aproximación y evitación. Las puntuaciones de estrés académico disminuyen a medida que se incrementan los valores de la estrategia de aproximación y se elevan conforme aumenta la evitación.

Ortega et al. (2016) mencionan que las estrategias de afrontamiento asociadas a la aproximación resultan efectivas porque posibilitan al estudiante identificar sus propias capacidades orientadas a remediar la situación amenazadora, disminuyendo, por ende, la tensión. Por el contrario, los estudiantes que utilizan estrategias de evitación se orientan a la implementación de acciones distractoras para eludir el estrés durante sus estudios. El uso sistemático de esta estrategia lleva al estudiante a un afrontamiento inefectivo que podría desviarlos de sus estudios y del logro de sus objetivos académicos, generando aún mayor estrés.

Asimismo, las estrategias de afrontamiento están íntimamente vinculadas con las orientaciones motivacionales, lo que puede explicar por qué la aproximación disminuye el estrés, mientras que la evitación lo aumenta.

Taboada et al. (2019) proponen que las metas de aproximación y evitación pueden estar ligadas tanto al aprendizaje como al rendimiento. Las metas de aproximación son estrategias activas para resolver los requerimientos académicos, lo que posibilita a los estudiantes lidiar efectivamente con las posibles sensaciones de falta de control e impotencia personal procedentes de las situaciones estresantes. A su vez, las motivaciones negativas de evitación indican una tendencia a la inhibición de la actividad constructiva, al eludir el uso de estrategias de afrontamiento para hacer frente a los retos académicos. Esto deja a los estudiantes expuestos a una mayor percepción de amenaza, cerrando así un círculo vicioso con consecuencias perniciosas para sus distintas áreas de desempeño.

Conclusiones

Se considera que este trabajo realiza un aporte relevante al reafirmar que las estrategias funcionales de afrontamiento pueden proteger a los estudiantes universitarios de padecer sobrecarga por estrés, siendo estas estrategias de gran fortaleza para su salud física y psicológica. De igual manera, se ha advertido que la capacidad resiliente de perseverancia y sentido de logro podría jugar cierto rol protector, disminuyendo el malestar sintomático que acompaña al proceso de estrés. No obstante, este último hallazgo tiene carácter tentativo debido a que los resultados, si bien mostraron una tendencia, no alcanzaron significación estadística. Se requieren nuevos estudios para corroborar esta información.

La presente investigación tiene algunas limitaciones que es importante mencionar. En primer lugar, el método de muestreo por disponibilidad no permite que los resultados tengan garantías de representatividad. Asociado a esto, no se ha considerado la estratificación de la muestra en función de las diferentes carreras y programas educativos, lo cual podría resultar de interés descriptivo. Tampoco se consideró comparar los niveles de estrés en función de los momentos del calendario académico. Sería oportuno, en próximas investigaciones, realizar la administración del inventario SISCO en diversos momentos del año, incluyendo el inicio de clases, el período de exámenes y el cierre del cuatrimestre. Por otra parte, sería prometedor realizar estudios longitudinales para

observar cómo se comportan las puntuaciones de estrés a lo largo del ciclo lectivo completo. Por último, sería deseable en próximos trabajos incluir el estudio de otras variables no contempladas en esta investigación, pero que podrían guardar estrecha relación con el estrés de los universitarios, a saber: el desempeño académico, las relaciones interpersonales y la motivación, entre otras.

Finalmente, sería recomendable mantener enfocada la atención en esta población particular, fomentando recursos y estrategias que minimicen la posibilidad de malestar y deterioro. Resulta de gran importancia el desarrollo de programas de prevención del estrés e intervenciones psico-educativas que refuercen los modos efectivos de hacer frente a las presiones universitarias. Tal como lo expresa Monzón Martín (2007),

Se debe ir más allá de la mera recogida de datos y ofrecer soluciones factibles y fiables al problema, de modo que se elimine o reduzca el estrés académico y se logren las consiguientes mejoras en la calidad de la enseñanza, salud y el bienestar de los estudiantes. (p. 97)

Referencias

- Acuña, V. R., Palma, C. D. C. J., Méndez, H. A. M., Arceo, M. D. L. Á. C., Castillo, M. M. y Barra, A. V. (2014). Frecuencia e intensidad del estrés en estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la DACS. *Horizonte Sanitario*, 13(1), 162-169. <https://doi.org/10.19136/hs.a13n1.59>
- Águila, B. A., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023824>
- Arrogante, O., Pérez, A. M. y Aparicio, E. G. (2015). Bienestar psicológico en enfermería: relaciones con resiliencia y afrontamiento. *Enfermería Clínica*, 25(2), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2014.12.009>
- Awé, C., Gaither, C. A., Crawford, S. Y. y Tieman, J. (2016). A comparative analysis of perceptions of pharmacy students' stress and stressors across two multicampus universities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(5), art. 82. <https://doi.org/10.5688/ajpe80582>
- Bauducco, V. (2022). *Estrés académico en estudiantes universitarios: diferencias según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento* [Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata].

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Psicothema*, 11(3), 125-146. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2006-E3EEFE3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092/Documento.pdf>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Domingues, H. C., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K. D., Tomaszewski Barlem, J. G., Lunardi, V. L. y Ramos, A. M. (2018). Stress triggers in the educational environment from the perspective of nursing students. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(1). <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000370014>
- Escobar Zurita, E. R., Soria de Mesa, B. W., López Proaño, G. F. y Peñafiel Salazar, D. A. (2018). Manejo del estrés académico: revisión crítica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/index.html>
- Galarza, A., Martínez, F., Valeria S., Posada, M. y Castañeiras, C. (2019). Resiliencia y afrontamiento adaptativo: ¿recursos claves para la salud mental? En *II Congreso Internacional de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11984/ev.11984.pdf
- Grotberg, E. H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Medicine & Social*, 19(2), 37-48. <https://eric.ed.gov/?id=ED386271>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Descleé de Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lemos, V., Krumm, G., Gutiérrez, M. y Filippetti, V. (2016). Desarrollo de una escala para evaluar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil. *Acción Psicológica*, 13(2), 101-116. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17821>
- Macías, B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/2358921>
- Mikulic, I. M. (1998). *Ecoevaluación psicológica del exdelincuente en su ambiente natural* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Belgrano.
- Mikulic, I. M. y Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, (15), 5-2008, 305-312.

- Moos, R. (1993). *Coping responses inventory*. Psychological Assessment Resources.
- Monzón Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Muñoz Villena, A. J. (2015). *Perseverancia y perfeccionismo percibido en estudiantes adolescentes: influencias sobre la percepción de estrés* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3446>
- Ortega Quinteros, E. G., Palacios Corrales, M. V. y Chávez Alania, M. I. (2016). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/100>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A. y Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Richaud, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649005.pdf>
- (2013). Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children. *American Psychologist*, 68(8), 751-758. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034327>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J. y Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689029>
- Steinhardt, M. A. y Dolbier, C. L. (2008). Evaluación de una intervención de resiliencia para mejorar las estrategias de afrontamiento y los factores protectores y disminuir la sintomatología. *Revista de Salud Universitaria Estadounidense*, 56, 445-453. <http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/copchap6.htm>
- Taboada, C. F., Cabanach, R. G. y Gestalt, A. J. S. (2019). Perfiles motivacionales a metas y manejo de estrategias de afrontamiento de estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 235-246.
- Wagnild, G. M. y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.