

ESTRESORES Y PERFIL DE VULNERABILIDAD AL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Carmen Ferrer-Pérez

Departamento de Psicobiología, Facultad de Psicología
Universidad de Valencia

Sandra Montagud Romero

Departamento de Psicobiología, Facultad de Psicología
Universidad de Valencia

M. Carmen Blanco-Gandía

Departamento de Psicología y Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Zaragoza
mcblancogandia@unizar.es

Received: 26 mayo 2023

Revised: 29 mayo 2023

Evaluator 1 report: 15 junio 2023

Evaluator 2 report: 08 julio 2023

Accepted: 23 agosto 2023

Published: noviembre 2023

RESUMEN

Para muchos estudiantes los años de universidad pueden ser percibidos como estresantes, ya que se enfrentan a nuevo entorno académico y social. El presente trabajo tuvo como objetivo identificar las principales fuentes del estrés académico en universitarios y determinar cómo variables personales y contextuales del alumnado determinan una mayor vulnerabilidad a este tipo de estrés. Participaron 2224 estudiantes que completaron un cuestionario en formato digital durante el periodo de interrupción de la docencia presencial causada por el COVID-19. Se recabaron datos sociodemográficos, datos sobre estrés académico (CEAU) y autoestima (escala de Autoestima de Rosenberg). Los resultados mostraron que son las mujeres las que presentan mayores niveles de estrés académico, así como niveles bajos de autoestima. Por otro lado, sorprende que el estudiantado de la rama de Ingeniería y Arquitectura presenta las puntuaciones más bajas de estrés académico. Entre estos resultados destaca la importancia al estresor relacionado con la empleabilidad y perspectivas futuras, con puntuaciones mucho más elevadas que en estudios anteriores, lo que podía estar explicado por la inestabilidad laboral que supuso la crisis sanitaria. Conocer el perfil de los estudiantes más vulnerables al estrés académico y los principales estresores facilitará el diseño de estrategias orientadas a capacitarles para los retos que se presentan en esta nueva etapa.

Palabras clave: estudiantes universitarios; estrés académico; autoestima; contexto de residencia; COVID-19; confinamiento

ABSTRACT

Main stressors and vulnerability profile to academic stress in university students during the confinement period. For many students, university years can be perceived as stressful experience as they face changes in the academic and social spheres. The present study aimed to identify the main sources of academic stress in university students and to identify how personal or environmental variables are related to greater vulnerability to this kind of stress. 2,224 students completed a digital questionnaire during the university closure related to the COVID-19 pandemic. Sociodemographic data, academic stress levels (CEAU) and self-esteem data (Rosenberg Self-esteem scale) were collected. Results showed that women presented higher levels of academic stress, as well as low levels of self-esteem. On the other hand, it was surprising that students of the Engineering and Architecture field reported the lowest levels of academic stress. Among these results, the importance of the stressor related to employability and prospects stands out, with higher scores than in previous studies, which could be explained by the job instability caused by COVID-19 crisis. Knowing the profile of the most vulnerable students to academic stress and the main stressors that they face, facilitates the design of strategies to provide them with the necessary tools to cope with the challenges that arise in this developmental period.

Keywords: university students; academic stress; self-esteem; context of residence; COVID-19; lockdown

INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria supone un momento de profunda transformación personal que suele coincidir con la adultez emergente, momento evolutivo que abarca las edades comprendidas entre los 18 y 29 años (Arnett et al., 2014). En su tránsito por la universidad, los jóvenes experimentan un cambio en su entorno social que coincide además con una mayor libertad individual, lo que les permite explorar nuevas conductas y adquirir nuevos hábitos (Sanchez & Aguilar, 2015). Estos cambios pueden favorecer el paso a la adultez, sin embargo, la percepción de esta etapa como estresante puede interferir en el proceso y perjudicar el bienestar psicológico de las personas jóvenes.

El éxito en los estudios universitarios implica que el estudiante debe cumplir con las exigencias marcadas por este nuevo contexto académico. En este sentido, la universidad puede convertirse en una fuente de estrés académico cuando el alumnado percibe que las exigencias exceden sus capacidades (Polo et al., 1996). Entre las principales fuentes de estrés académico destaca el nivel de exigencia, la elevada complejidad de las materias y un nuevo sistema de evaluación (García-Ros et al., 2012), lo que implica una carga de trabajo que puede dificultar la conciliación entre la vida académica y el tiempo libre (Cabanach et al., 2016). Otra fuente de estrés académico que se repite en la literatura se refiere al contexto social y personal del alumnado, ya que se producen cambios en sus redes de apoyo, a la vez que son habituales la competitividad y los conflictos con los compañeros y docentes, así como la preocupación económica para financiar los estudios, la obtención de becas, lidiar con las expectativas familiares y las perspectivas laborales futuras (García-Ros et al., 2012). Adicionalmente otra posible fuente de estrés sería la movilidad residencial durante los estudios, lo que implica una desvinculación del hogar de los progenitores y la asunción de nuevas responsabilidades (Thurber & Walton, 2012).

En el año 2020 se declaró una situación de emergencia de salud pública mundial derivada de la enfermedad por Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19). Diversos estudios ya han demostrado el impacto negativo que esta crisis sanitaria y social ha tenido en el bienestar psicológico de la población general, con niveles elevados de estrés, ansiedad y depresión (Andrades-Tobar et al., 2021; Caycho-Rodríguez et al., 2020). Entre las medidas llevadas a cabo para el control del contagio, se declaró el estado de alarma y el confinamiento de toda la ciudadanía con la consecuente interrupción de la presencialidad en los centros educativos, con el traslado de la docencia a un modelo a distancia y online. Estos cambios en la rutina académica supusieron en sí mismos una fuente de estrés entre los jóvenes universitarios, ya que ha generado gran incertidumbre sobre el devenir de sus estudios en aspectos como las prácticas curriculares (Subirón et al., 2020) o su futura empleabilidad (Cao et al., 2020).

A la hora de enfrentarse a todas estas fuentes de estrés, es frecuente que el alumnado carezca de las estrategias de afrontamiento adecuadas y perciba que no puede hacer frente a todas las exigencias. En consecuencia,

puede manifestar problemas derivados de este distrés como una disminución del rendimiento académico, sintomatología física como agotamiento, y psicológica como ansiedad y depresión (Gustems-Carnicer et al., 2019).

La literatura previa que indica que factores personales como el género, la edad o la personalidad interactúan con factores contextuales del estudiante para determinar los niveles de estrés (Reddy et al., 2018; Thurber & Walton, 2012). Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue evaluar las principales fuentes de estrés académico de jóvenes universitarios, así como determinar si las variables personales género y nivel de autoestima, y el contexto de residencia del estudiante modulan la manifestación de dicho estrés. Adicionalmente se planteó evaluar si existen diferencias en las fuentes y niveles de estrés académico en relación con estudios que se están cursando, ya que las diferencias en la complejidad de la materia, la exigencia, los sistemas de evaluación o incluso la competitividad y perspectivas laborales futuras pueden ser diferentes entre las distintas ramas de conocimiento.

MÉTODO

Diseño y participantes

El presente estudio es de tipo observacional transversal con una única recogida de datos. La muestra incidental se compuso por 2224 estudiantes de 18 a 24 años de España, provenientes de 54 estudios de Grado diferentes de las ramas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. En la Tabla 1 se encuentran resumidas las características sociopersonales de la muestra. Este trabajo obtuvo el dictamen favorable por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón (PI20-057) y fue diseñado siguiendo los principios éticos de la Declaración internacional de Helsinki (Seúl, 2008).

Tabla 1. Características de la muestra

| Variable | Género | | Contexto de residencia | | Autoestima | | | Rama de conocimiento | | | | |
|--------------------------------|----------|------------|------------------------|----------------------------------|------------|-----------|----------|-------------------------------|--------------|--------------------------------|--|--------------------------------------|
| | Mujer | Hom bre | Con progeni tos | Movili dad Reside ncial | Baja | Medi a | Alta | Artes y Huma nidades | Cienc ias | Cienc ias de la Salud | Ciencia s sociales y jurídica s | Ingen iería y Arquit ectura |
| n | 1501 | 723 | 1718 | 506 | 276 | 329 | 1628 | 179 | 339 | 413 | 723 | 448 |
| (% sobre muestra total n=2224) | (67.5 %) | (32.5 %) | (77.3%) | (22.7%) | (12.4 %) | (14.8 %) | (73.2 %) | (8.50 %)* | (16.1 %)* | (19.6 %)* | (34.40 %)* | (21.3 %)* |

*n= 2102

Procedimiento

La recogida de los datos fue anónima y voluntaria, llevándose a cabo entre el 1 y el 17 de abril de 2020. Debido a las circunstancias sociosanitarias (crisis COVID-19) el cuestionario elaborado para el estudio fue adaptado a una versión digital mediante Google Forms y distribuido entre todos los estudiantes de la Universidad de Zaragoza mediante el sistema de correo electrónico.

Instrumentos

En un primer apartado del cuestionario se recabaron los datos sociodemográficos de género, edad, estudios que se están cursando ("Titulación actual") y contexto de residencia ("¿Vives con tus progenitores durante tus estudios?"). Seguidamente se incluyeron los siguientes instrumentos estandarizados para la evaluación de la autoestima y el estrés académico:

- Escala de Autoestima de Rosenberg validada para universitarios por Martín-Albo y colaboradores (2007) compuesta de 10 ítems puntuados con escala Likert de 1 a 4 (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo). La

ESTRESORES Y PERFIL DE VULNERABILIDAD AL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

puntuación total oscila entre 10 y 40 puntos. En base a la literatura científica previa se consideró autoestima baja a puntuaciones menores de 25, entre 26 y 29 media, y entre 30 y 40 alta (Aguirre et al., 2010; Ceballos-Ospino et al., 2015). En este trabajo la fiabilidad fue de $\alpha = 0.86$.

- Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU) compuesto por 19 ítems puntuados según escala Likert de 1 a 5 (1=nada de estrés; 2= poco estrés, 3= algo de estrés, 4= bastante estrés y 5=mucho estrés), oscilando las puntuaciones entre 19 y 95 puntos. El análisis factorial del instrumento permite distinguir 4 subescalas: Obligaciones académicas (OA), Expediente y perspectivas de futuro (EF), Dificultades interpersonales (DI) y Expresión y comunicación de ideas propias (EC). En este trabajo la fiabilidad fue de $\alpha = 0.88$.

Definición de variables y análisis de los datos

Se definieron como variables independientes el género (mujer y hombre), el contexto de residencia (con progenitores o movilidad residencial), autoestima (baja, media y alta) y la rama de conocimiento de los estudios que se están cursando (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura). En la variable Rama de conocimiento existe una pérdida de un total de 122 datos ya que algunos participantes contestaron al ítem con la titulación más alta que poseían y no con la que estaban cursando en aquel momento.

Como variable dependiente se consideró las puntuaciones totales de estrés académico del CEAU y de sus diferentes escalas: Obligaciones académicas (OA), Expediente y perspectivas de futuro (EF), Dificultades interpersonales (DI) y Expresión y comunicación de ideas propias (EC).

Tras la recogida de los datos, se depuraron y analizaron con el programa estadístico SPSS-26. Se realizaron análisis descriptivos (media y desviación estándar) para las puntuaciones de los ítems y escalas del CEAU con la finalidad de detectar las fuentes de estrés más importantes y la distribución de las puntuaciones en función de las variables independientes. Para evaluar si existía un efecto significativo de las variables independientes se realizaron ANOVAs univariados con todas las variables predictoras para la puntuación total del CEAU y de sus subescalas. Los análisis post-hoc se realizaron utilizando la prueba de ajuste de Bonferroni y para todos los resultados el nivel de significación considerado fue $p < 0.05$.

RESULTADOS

Identificación de las fuentes de estrés más relevantes

En la Tabla 2 se puede consultar la puntuación media de cada uno de los 21 ítems del CEAU. Los ítems con una media superior son "Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas" (3.91), "Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)" (3.85), "Exposición de trabajos en clase" (3.75), "Realización de exámenes" (3.60) y "Perspectivas profesionales futuras" (3.59). También en la Tabla 2 se pueden consultar el porcentaje de sujetos que han informado experimentar "mucho estrés" en relación a cada ítem, siendo los ítems "Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas" (36.6%), "Exposición de trabajos en clase" (33.3%) y "Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)" (32.1%), "Acabar la carrera en los plazos estipulados" (27%) y "Realización de exámenes" (23.6%) los que han sido puntuados con un 5 en más ocasiones.

En cuanto a las subescalas que permite evaluar el CEAU observamos que es la dimensión Obligaciones académicas (OA) (23.4) y Expediente y perspectivas de futuro (EF) (18.08) las que presentan un promedio de puntuación en los ítems más elevado. Los datos se pueden consultar en la Tabla 3.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del CEAU

| Ítem | Media | Desviación Estándar | % de la muestra con mucho estrés (puntuación n=5) |
|---|-------|---------------------|---|
| 1.- Realización de exámenes | 3.60 | 1.08 | 23.6% |
| 2.- Exposición de trabajos en clase | 3.73 | 1.18 | 33.3% |
| 3.- Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, participación en debates y coloquios, ...) | 3.20 | 1.30 | 19.7% |
| 4.- Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas, ...) | 2.39 | 1.14 | 4.7% |
| 5.- Sobrecarga académica (excesivos créditos, trabajos obligatorios, ...) | 3.85 | 1.06 | 32.1% |
| 6.- Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. | 3.91 | 1.09 | 36.6% |
| 7.- Competitividad entre compañeros | 2.35 | 1.24 | 7.1% |
| 8.- Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas material, redacción trabajos, ...) | 3.24 | 1.12 | 13.4% |
| 9.- La tarea de estudiar | 3.19 | 1.08 | 11.5% |
| 10.- Problemas o conflictos con los profesores | 2.65 | 1.32 | 11.4% |
| 11.- Problemas o conflictos con los compañeros | 2.63 | 1.29 | 9.8% |
| 12.- Poder asistir a todas las clases | 2.31 | 1.21 | 6.0% |
| 13.- Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas | 3.31 | 1.25 | 20.0% |
| 14.- Obtener notas elevadas en las distintas materias | 3.16 | 1.28 | 17.2% |
| 15.- Perspectivas profesionales futuras | 3.59 | 1.15 | 24.6% |
| 16.- Elección de materias durante la carrera | 2.51 | 1.17 | 5.4% |
| 17.- Conseguir o mantener una beca para estudiar | 2.90 | 1.45 | 19.0% |
| 18.- Acabar la carrera en los plazos estipulados | 3.36 | 1.39 | 27.0% |
| 19.- Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados | 2.57 | 1.44 | 14.0% |
| Total ítems del cuestionario | 3.08 | 1.22 | |

ESTRESORES Y PERFIL DE VULNERABILIDAD AL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Tabla 3. Subescalas del CEAU

| Subescalas del CEAU | Media de la escala | Desviación Estándar | Media de los ítems |
|--|--------------------|---------------------|--------------------|
| Obligaciones académicas (OA) Ítems 1, 5, 6, 8, 9, 12 y 13 | 23.40 | 5.54 | 3.34 |
| Expediente y perspectivas de futuro (EF) Ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19 | 18.08 | 5.11 | 3.01 |
| Dificultades interpersonales (DI) Ítems 7, 10, 11 | 7.63 | 3.03 | 2.54 |
| Expresión y comunicación de ideas propias (EC) Ítems 2, 3 y 4 | 9.32 | 3.00 | 3.11 |

Existen diferencias en los niveles de estrés académico según el género, nivel de autoestima y rama de conocimiento del grado que se está cursando.

En la Tabla 4 encontramos las medias relativas del CEAU y sus subescalas en función de los diferentes niveles de las variables independientes. Para la puntuación total del CEAU, el ANOVA mostró un efecto significativo de la variable Género [(F(2212,1)=68.468; p<0.001] ya que las estudiantes presentan una media de puntuación del CEAU de 61.1, la cual es significativamente más elevada que la de sus compañeros de género masculino (53). También se encontró un efecto significativo de la variable Rama de conocimiento [(F(2101, 4)=5.256; p<0.001], siendo el estudiantado de Ingeniería y Arquitectura los que presentarían una media de estrés académico (56.6) significativamente más baja que los estudiantes de las ramas de Artes y Humanidades (60.7, p = 0.002), Ciencias de la Salud (59.6, p = 0.004) y Ciencias Sociales y Jurídicas (59, p = 0.011). También se encontró un efecto de la variable Autoestima [(F(2212,2)=89.674 p<0.001], mostrando los datos que los estudiantes con baja autoestima presentan niveles de estrés académico de 67.6 puntos que son significativamente más elevados que los presentados por el alumnado con niveles medios de autoestima (63.5, p <0.001) y alta autoestima (55.9, p< 0.001), siendo también significativa la diferencia entre estos dos grupos (p< 0.001).

Para la subescala de Obligaciones académicas (OA) el ANOVA nuevamente mostró un efecto de la variable Género [(F(2212,1)=49.513; p<0.001], teniendo las mujeres puntuaciones más elevadas en esta subescala (24.4) respecto a los hombres (21.4). También se encontró un efecto de la variable Autoestima [(F(2212,2)=47.341 p<0.001] con diferencias significativas (p <0.001) para las comparaciones entre los tres niveles de autoestima baja (26.6), media (25) y alta (22.6).

Para la subescala de Expediente y perspectivas de futuro (EF) el ANOVA mostró un efecto de la variable Género [(F(2212,1)=25.854; p<0.001] siendo las mujeres las que presentan una puntuación más elevada (18.8) frente a sus compañeros (16.6, p<0.001). También se encontró un efecto de la variable Autoestima [(F(2212,2)=54.854 p<0.001] con diferencias significativas (p <0.001) para las comparaciones entre los tres niveles: baja (21), media (19.9) y alta (17.3).

También se encontró un efecto significativo de la variable Rama de conocimiento [(F(2101, 4)=6.054; p<0.001] presentando los alumnos de la Rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura una media de EF de 17.3 que es significativamente menor que la media para la rama de Artes y Humanidades (19, p=0.001) y Ciencias Sociales y Jurídicas (18.6, p <0.001). También se encontró un efecto significativo de la interacción de las variables Género, Autoestima y Contexto de residencia [(F(2212,2)=3.354; p=0.035] encontrando que los estudiantes de género masculino que presentan una autoestima baja y conviven con los progenitores presentan significativamente un menor nivel de estrés académico en la subescala EF (19) frente a sus compañeros también con baja autoestima pero que residen fuera del domicilio familiar (22.1, p = 0.027).

Para la subescala de Dificultades interpersonales (DI) el ANOVA mostró un efecto de la variable Género [(F(2212,1)=21.976; p<0.001] siendo la media de puntuación para las mujeres de 8 frente a los 6.8 puntos de media en la escala de sus compañeros hombres. La variable Rama de conocimiento también resultó significativa [(F(2101, 4)=5.826; p<0.001] dado que los estudiantes de Ciencias de la Salud presentaron una puntuación en la subescala DI significativamente más elevada (8.1) que los estudiantes de las ramas de Ciencias (7.3, p = 0.002) e Ingeniería y Arquitectura (7.3, p < 0.001). Igualmente se encontró un efecto de la variable Autoestima [(F(2212,2)=33.464; p<0.001], los estudiantes con baja autoestima presentan una puntuación en la escala DI de 8.9 que es significativamente más elevada que la presentada por el alumnado con niveles medios de autoestima (8.4, p = 0.028) y alta autoestima (7.3, p< 0.001), siendo también significativa la diferencia entre estos dos grupos (p< 0.001).

Para la subescala de Expresión y comunicación de ideas propias (EC) el ANOVA mostró un efecto de la variable Género [(F(2212,1)=54.573 p<0.001], siendo la media para las mujeres de 9.8 y la de los hombres de 8.2. También es significativo el efecto de la variable Rama de conocimiento [(F(2101, 4)=4.080; p=0.003], presentando los estudiantes de la Rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura una media en la subescala EC de 8.9 que es significativamente menor a la presentada por los estudiantes de Artes y Humanidades (9.7, p =0.017) y Ciencias de la Salud (9.6, p= 0.01). Finalmente vuelve a ser significativa la variable Autoestima [(F(2212,2)=56.287; p<0.001] con diferencias significativas (p <0.001) para las comparaciones entre los tres niveles de autoestima baja (11.2), media (10.3) y alta (9.3).

ESTRESORES Y PERFIL DE VULNERABILIDAD AL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Tabla 4. Niveles de estrés académico (CEAU y subescalas) e influencia de las variables predictoras.

| Variable | Total CEAU | Obligaciones académicas (OA) | Expediente y perspectivas de futuro (EF) | Dificultades interpersonales (DI) | Expresión y comunicación de ideas propias (EC) |
|-------------------------------|----------------|------------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Media (desviación estándar) | | | | | |
| Género | | | | | |
| Mujer | 61.1 (12.1)*** | 24.4 (5.2)*** | 18.8 (5)*** | 8 (3.1)*** | 9.8 (2.9)*** |
| Hombre | 53 (12.5) | 21.4 (5.6) | 16.6 (5) | 6.8 (2.8) | 8.2 (3) |
| Contexto de residencia | | | | | |
| Con progenitores | 58.5 (12.7) | 23.4 (5.5) | 18.1 (5) | 7.6 (3) | 9.4 (3) |
| Movilidad Residencial | 58.4 (13.2) | 23.5 (5.8) | 18 (5.3) | 7.7 (3.2) | 9.1 (3) |
| Autoestima | | | | | |
| Baja | 67.6 (12) | 26.6 (4.9) | 21 (5) | 8.9 (3.2) | 11.2 (2.6) |
| Media | 63.5 (11.7)+++ | 25 (5.1)+++ | 19.9 (4.7)+++ | 8.4 (3.1)++ | 10.3 (3)+++ |
| Alta | 55.9 (12.1)+++ | 22.6 (5.5)+++ | 17.3 (4.9)+++ | 7.3 (2.9)+++ | 9.3 (3)+++ |
| Rama de conocimiento | | | | | |
| Artes y Humanidades | 60.7 (13.3)## | 24 (5.6) | 19 (5.1)### | 7.9 (3.2) | 9.7 (3.1)## |
| Ciencias | 57.8 (13) | 23.4 (5.8) | 18 (5) | 7.3 (3.1) | 9.2 (3.1) |
| Ciencias de la Salud | 59.6 (13.3)## | 23.8 (5.8) | 18 (5.4) | 8.1 (3)###@@ | 9.6 (3)## |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 59 (12.9) # | 23.4 (5.5) | 18.6 (5.2)### | 7.7 (3) | 9.4 (3) |
| Ingeniería y Arquitectura | 56.6 (12.8) | 23.1 (5.2) | 17.3 (4.9) | 7.3 (2.9) | 8.9 (2.9) |
| Total n=2224 | 58.4 (12.8) | 23.4 (5.5) | 18.1 (5.1) | 7.6 (3) | 9.3 (3) |

*** p<0.001 respecto a hombres; ++ p<0.01, +++ p<0.001 respecto a autoestima baja; # p<0.05, ## p<0.01, ### p<0.001 respecto a Ingeniería y Arquitectura; @@ p<0.01 respecto a Ciencias.

DISCUSIÓN

Tras la pandemia del COVID-19 los estudios han mostrado que es la población más joven la que ha experimentado mayor malestar relacionado con el estrés (Andrades-Tobar et al., 2021). Por ejemplo, Sandín y colaboradores (2020), en un estudio realizado con muestra conformada en su mayoría (95%) por estudiantes universitarios en fechas similares a las del presente trabajo, encontró que eran los más jóvenes (19-30 años) los que mostraban un mayor impacto negativo de la crisis del COVID-19, desplegando sintomatología de preocupación, ansiedad, nerviosismo, desesperanza y estrés con una prevalencia del 38%. En el presente estudio se han identificado los principales estresores dentro del contexto académico a los que se enfrentaron los estudiantes durante el inicio del confinamiento. Estas se corresponden con las situaciones de los ítems de la subescala de Obligaciones académicas (OA) y Expediente y perspectivas de futuro (EF). Estas coinciden con las identificadas en la mayoría de los estudios realizados empleando el cuestionario CEAU (Chust y Tortajada, 2019; García-Ros et al., 2012; Luna et al., 2020), si bien el porcentaje de sujetos que manifiesta experimentar “mucho estrés” (puntuación de 5) en relación con alguno de estos estresores sí diferiría de los previamente encontrados. En la presente muestra de estudiantes, *Perspectivas de Futuro* como fuente de estrés fue evaluada como muy estresante por el 24.6%, muy superior a estudios previos que población universitaria que han reportado alrededor de 15% (García-Ros et al., 2012; Chust y Tortajada, 2019). Este cambio en la preocupación sobre su futuro profesional pensamos que refleja la inquietud del alumnado sobre el posible impacto que la crisis sanitaria pueda tener sobre su formación y la repercusión sobre su empleabilidad futura, como también han sugerido otros estudios (Cao et al., 2020). En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) ha resaltado que los jóvenes universitarios se encuentran en la actualidad con muchas dificultades para poder acceder a un empleo, e incluso a prácticas laborales, en un plazo corto de tiempo.

Se observa que son las mujeres las que presentaron significativamente mayores puntuaciones de estrés académico. Esta diferencia significativa se daría tanto en la puntuación general del cuestionario, como para cada una de sus subescalas y es consistente con estudios previos que muestran de manera robusta que las estudiantes experimentan significativamente mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión en el contexto académico (Ramón-Arbués et al., 2020; Van de Velde et al., 2021). Una posible explicación es que las mujeres podrían ser más sensibles fisiológicamente al estrés académico, de manera que la exposición a situaciones como la proximidad de una entrega induciría con mayor probabilidad que en los hombres respuestas como sudores, dolor de cabeza, entre otras (Karaman et al., 2019). Por otro lado, otros autores defienden que esta disparidad también se relacionaría con una mayor tendencia de las mujeres a informar de sentimientos negativos (Chust y Tortajada, 2019). En la cultura de nuestra sociedad actual estaría penalizado que los hombres admitan que ciertas situaciones les producen estrés, mientras que la expresión de estrés estaría más socialmente aceptada en el caso de las mujeres (García-Ros et al., 2012).

También se encontraron diferencias en los niveles de estrés académico en general y en todas las subescalas en función de la autoestima, siendo el alumnado con una autoestima baja el que presentó mayores niveles de estrés académico. Una buena autoestima podría considerarse un factor de protección, amortiguando el estrés. La visión que tiene el alumnado de sí mismo condiciona la evaluación sobre si los retos y las demandas académicas sobrepasan sus capacidades, modulando los niveles percibidos de sobrecarga y estrés (Cabanach et al., 2015). Además, en este estudio las alumnas presentan menores puntuaciones de autoestima que sus compañeros, hecho que pudiera estar contribuyendo al mayor impacto del estrés en este colectivo. En próximos trabajos sería interesante estudiar el estrés académico con relación a la autoeficacia percibida en el contexto académico, la cual está directamente relacionada con el autoconcepto y la autoestima (De Besa-Gutiérrez et al., 2019).

La rama de conocimiento de los estudios que se estaban cursando también resultó ser significativa, presentando el alumnado de Ingeniería y Arquitectura puntuaciones totales del CEAU menores que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades. Similares resultados se encontraron cuando realizamos este análisis con las subescalas Expediente y perspectivas de futuro (EF) y Expresión y comunicación de ideas propias (EC). En la subescala Dificultades interpersonales (DI) destaca sin embargo la puntua-

ESTRESORES Y PERFIL DE VULNERABILIDAD AL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

ción del estudiantado de Ciencias de la Salud que sería significativamente más alta que el estudiantado de Ingeniería y Arquitectura y el de Ciencias. Existe un número limitado de estudios que hayan abordado el estrés académico en estudiantes de diferentes ramas de conocimiento, y estos demás llegan a conclusiones contradictorias. Por ejemplo, un estudio realizado con estudiantes de la India encontró que el estudiantado de Humanidades era el que presentaba los niveles de estrés más elevados (Banu et al., 2015), sin embargo, un estudio posterior en estudiantes del mismo país mostró eran los estudiantes de Artes y Humanidades serían los que presentan un menor nivel de estrés académico (Reddy et al., 2018).

En este estudio se ha hallado de manera consistente que son los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura los que presentan menores puntuaciones de estrés académico. En línea con los resultados se encuentran los de Van de Velde y colaboradores (2021) con los datos de la International Student Well-being Study (C19 ISWS) durante la primera ola del COVID-19 en 125 centros de educación superior de 26 países. En este estudio se encontró que los estudiantes de ramas de conocimiento con perspectivas de empleo menos favorables como la de Artes y Humanidades manifestaron más estrés derivado de la búsqueda de empleo (Oh & Kim, 2020; Quadlin, 2017), fenómeno que se puede haber agravado como consecuencia del COVID-19 y la incertidumbre laboral asociada. Esto ayudaría a explicar por qué los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura, con una mayor proyección laboral, son los que menores puntuaciones de estrés académico presentan.

Finalmente, la movilidad residencial no predijo diferencias en los niveles generales de estrés académico. El único efecto significativo de esta variable se ha encontrado en la subescala de Expediente y perspectivas de futuro (EF) encontrando entre los estudiantes de género masculino que conviven con los progenitores presentaron unos menores niveles de estrés que los que residen fuera del domicilio familiar. Este resultado iría en línea con estudios previos que han encontrado de manera consistente que aquellos estudiantes que residían con los progenitores durante el confinamiento experimentaron menor ansiedad y estrés relacionados con este evento (Cao et al., 2020; Van de Velde et al., 2021). Una de las razones por la que no se ha encontrado un efecto general de la variable en el presente trabajo podría ser porque se evalúa específicamente estrés académico, y no ansiedad y estrés general, por lo que puede que esta evaluación sea menos sensible al efecto modulador de esta variable.

En cuanto a las principales limitaciones de este estudio, la muestra incidental está mayoritariamente compuesta por mujeres (67.5%). Además, el cuestionario CEAU es una herramienta que permite identificar el nivel de estrés académico y sus fuentes, pero no la determinación de los problemas o consecuencias asociadas. A pesar de estas limitaciones, la relevancia de este estudio reside en el hecho de poder identificar las principales fuentes de estrés académico y el perfil de estudiantes más vulnerables en el momento de la crisis sanitaria del virus COVID-19. En ocasiones el alumnado universitario es tratado como adultos bien formados, pero no se debe dejar a un lado la transición evolutiva en la que se encuentran, llena de cambios y readaptaciones en sus hábitos de vida que pueden interferir o favorecer el paso a la adultez. Por lo tanto, resulta de gran importancia detectar al alumnado que se encuentra en mayor riesgo para poder ofrecerles en el contexto académico herramientas y estrategias para el manejo del estrés en esta etapa evolutiva. Una vez estudiado este perfil, el siguiente paso será diseñar programas integrados dentro de la universidad orientados a la gestión de las emociones y el estrés académico.

FINANCIACIÓN

Este estudio ha sido financiado por la Fundación Universitaria Antonio Gargallo [Ref.2019/B007, 2020].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. Á., Castillo, M. M. A., & Zanetti, A. C. G. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 634-640. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000700021>
- Andrades-Tobar, M., García, F. E., Concha-Ponce, P., Valiente, C., & Lucero, C. (2021). Predictores de síntomas de ansiedad, depresión y estrés a partir del brote epidémico de COVID-19. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 13-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.28090>

- Arnett, J. J., Žukauskien, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569–576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Banu, P., Deb, S., Vardhan, V., & Rao, T. (2015). Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(3), 231–235.
- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Rodríguez, C. F., & Canedo, M. D. M. F. (2015). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 43–57. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.100>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 41–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., Carbajal-León, C., Noé-Grijalva, M., Gallegos, M., Reyes-Bossio, M. & Vivanco-Vidal, A. (2020). Traducción al español y validación de una medida breve de ansiedad por la COVID-19 en estudiantes de ciencias de la salud. *Ansiedad y estrés*, 26(2-3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.08.001>
- Ceballos-Ospino, G. A., Suárez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K. E., & Sotelo-Manjarres, A. P. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. *Duazary*, 12(1), 15–22. <https://doi.org/10.21676/2389783X.1394>
- Chust, P., & Tortajada, F. J. (2019, September). Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad. In IN-RED 2019. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 684–698). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10353>
- De Besa-Gutiérrez, D., Rafael, M., Gil-Flores, J., & García-González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152–163. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41–55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Luna, D., García-Reyes, S., Soria-González, E. A., Avila-Rojas, M., Ramírez-Molina, V., García-Hernández, B., & Meneses-González, F. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación en educación médica*, 9(35), 8–17. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20205>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 458. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- OECD (2020). *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1686c758-en>

ESTRESORES Y PERFIL DE VULNERABILIDAD AL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

- Polo, A., López, J. M. H., & Muñoz, C. P. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172.
- Ramón-Arбуés, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Sánchez, V., & Aguilar, A. (2015). Hábitos alimentarios y conductas relacionadas con la salud en una población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(1), 449-457. <http://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.1.7412>
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., Campagne, D. M., & Chorot, P. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic: negative and positive effects in Spanish population during the mandatory national quarantine. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25, 1-21. <https://doi.org/10.5944/rppc.28107>
- Subirón, A. B., Lucha, A. C., Antón, I., Urcola, F., Satústegui, P. J., & Ánguas, A. (2020). Estudio mixto del distrés psicológico en los alumnos del Grado en Enfermería ante las prácticas curriculares externas durante la pandemia de Covid-19. *Paraninfo Digital*, e32128d-e32128d. <http://ciberindex.com/p/pd/e32128d>
- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American college health*, 60(5), 415-419. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>
- Van de Velde, S., Buffel, V., van der Heijde, C., Çoksan, S., Bracke, P., Abel, T., Busse, H., Zeeb, H., Rabiee-Khan, F., Stathopoulou, T., Van Hal, G., Ladner, J., Tavalacci, M, Tholen, R. Wouters, E. (2021). Depressive symptoms in higher education students during the first wave of the COVID-19 pandemic. An examination of the association with various social risk factors across multiple high-and middle-income countries. *SSM-population health*, 16, 100936. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100936>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No existen fuentes de financiación públicas o privadas en la realización del presente estudio.