

Mitigación del estrés universitario en el contexto del regreso a las aulas pospandemia.

Stress Mitigation At A University Level Within The Context Of Returning To In Class Activities Post Pandemic.

Daniel Humberto Solís Recéndez¹
Yésika Yuriri Rodríguez Martínez²
Mónica Judith Macías Villalpando³
Emma Perla Solís Recéndez⁴

Recibido: 15/11/2024

Revisado: 29/11/2024

Aceptado: 28/02/2025

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.2.2135>



Resumen

Este estudio indaga cómo los estudiantes universitarios reaccionan a un alto nivel de estrés, como el ocurrido tras el abrupto retorno a las aulas pospandemia, y qué pueden hacer las instituciones educativas para reducirlo. Se utilizó una encuesta cualitativa en línea, la cual se aplicó a 51 estudiantes de Ingeniería Ambiental. Los resultados muestran que los estudiantes recurren principalmente a actividades tranquilas y personales, como escuchar música; por ello, se debe evitar sobrecargas de trabajo y recibir apoyo psicológico. Se concluye que es factible que las instituciones educativas brinden el apoyo necesario para reducir el estrés estudiantil.

Palabras clave

Burnout, COVID-19, educación a distancia, educación presencial, estrés

Abstract

This study investigates university students' reactions to high levels of stress, such as occurred after the abrupt return to classrooms after the COVID pandemic, and to determine the actions to be taken by educational institutions to reduce them. A qualitative questionnaire was applied on-line to 51 environmental engineering students. Results show that students draw upon calming and individual activities such as listening to music; therefore, they should avoid work overload and undergo psychological therapy. In conclusion, it is viable that educational institutions offer the necessary support to reduce stress in students.

Keywords

Burnout, COVID-19, remote learning, in-person learning, stress.

Introducción

El estrés académico puede tener un impacto profundo en las capacidades cognitivas de los estudiantes, afectando su rendimiento y bienestar general (Pascoe et al., 2020). Además, este estrés puede alterar los patrones de sueño, lo que disminuye aún más la eficacia cognitiva y dificulta el aprendizaje (Ribeiro et al., 2018). En casos extremos, el estrés prolongado puede derivar en el síndrome de burnout (desgaste profesional), el cual, originalmente descrito en el ámbito laboral, comenzó a aplicarse al contexto académico en los años ochenta para describir el agotamiento significativo que sufren los estudiantes, debido a demandas académicas intensas y sostenidas (Gong et al., 2021). Este síndrome no sólo reduce la motivación y la eficacia académica, sino que también incrementa el riesgo de deserción escolar cuando los estudiantes no cuentan con estrategias adecuadas para manejar el estrés (Pascoe et al., 2020; Emerson et al., 2021).

Aunque el estrés universitario venía ya en aumento en los últimos tiempos (Robotham, 2008), los ajustes educativos durante el confinamiento causado por la pandemia de COVID-19 trajeron consigo un nuevo pico de estrés académico (Chandra, 2021). Tras dos años de educación virtual a causa del COVID-19, el retorno a las aulas parecía el regreso a la normalidad; sin embargo, las afectaciones psicológicas pueden perdurar más allá de la pandemia (Goldfarb, 2020). Un claro ejemplo ocurrió en los alumnos de segundo semestre de Ingeniería Ambiental de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Zacatecas (UPIIZ) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en Zacatecas, México. A principios de abril de 2022, sólo un par de meses después del regreso a clases presenciales, se presentaron malestares físicos casi generalizados entre los 38 alumnos de esa generación. Pero al principio se temió que la causa fuera COVID-19 y estos grupos regresaron a clases en línea, pruebas médicas no respaldaron el temor, tomando fuerza la teoría de un estrés desencadenado por el regreso a las aulas sin una adecuada transición posconfinamiento. Esta teoría fue comprobada en un estudio paralelo al presente, el cual develó un alto nivel de estrés, acrecentado por diversas situaciones relacionadas con el regreso a clases presenciales.

A partir de lo anterior es que el presente trabajo se plantea dos preguntas de investigación ligadas: ¿cómo afrontan los estudiantes universitarios el estrés? y ¿qué pueden hacer las instancias educativas para apoyarlos?

Revisión de la literatura

El estrés es una respuesta individual a un entorno cambiante (Behere et al., 2011; Robotham, 2008) que aparece cuando una persona percibe una demanda externa superior a sus capacidades (Behere et al., 2011). La población universitaria sufre mayores niveles de estrés (OCDE, 2017; Pascoe et al., 2020; Stallman, 2010) y ansiedad (Ribeiro et al., 2018) que la población general, al grado que típicamente se considera al sufrimiento psicológico como inherente a la vida académica (Ribeiro et al., 2018).

El estrés (Pascoe et al., 2020) y la ansiedad escolar (OCDE, 2017) no sólo afectan negativamente el desempeño académico, sino que también deterioran la calidad de vida (OCDE, 2017), al grado de provocar cambios en la estructura neuronal y funcional del cerebro (Goldfarb, 2020), especialmente cuando desencadenan desórdenes del sueño, depresión y burnout (Ribeiro et al., 2018).

Es preciso destacar que el Instituto Politécnico Nacional reconoce la importancia del bienestar estudiantil y ha implementado iniciativas para tratar el estrés académico. Entre éstas, se encuentra el programa digital Conexión saludable, que ofrece recursos como técnicas antiestrés, meditaciones guiadas e infografías (IPN, s. f.). Además, estudiantes del IPN han desarrollado soluciones innovadoras, como una pulsera inteligente diseñada para detectar altos niveles de estrés, lo que refleja el compromiso de la institución con la salud mental de su comunidad estudiantil (Aristegui Noticias, 2022).

No obstante, persisten importantes brechas en la investigación y en la práctica institucional. En primer lugar, los estudios relacionados con el estrés estudiantil durante la pandemia se han enfocado principalmente en la transición de la educación presencial a la virtual (por ejemplo, Faize y Husain, 2021; Chandra, 2021), mientras que el impacto del cambio inverso ha sido menos explorado.

En segundo lugar, aunque abundan los estudios que analizan los efectos del estrés en el desempeño académico y la salud (por ejemplo, Behere et al., 2011; Pascoe et al., 2020; Ribeiro et al., 2018; Robotham, 2008) y aquellos que proponen técnicas para reducirlo (por ejemplo, Wang et al., 2020; Chandra, 2021; Klussman et al., 2021), son limitados los trabajos que investigan cómo los estudiantes enfrentan el estrés en la realidad. Entre los pocos que atienden esto último, se encuentran Faize y Husain (2021) y Deasy et al. (2014), quienes destacan comportamientos como buscar apoyo, confrontar la fuente del estrés, realizar actividades personales, practicar ejercicio o aplicar técnicas de relajación. Sin embargo, también encuentran que algunos estudiantes no logran identificar estrategias eficaces o evitan enfrentar las situaciones estresantes.

Finalmente, no se encontraron estudios que dieran voz a los estudiantes respecto a lo que ellos consideran que las instituciones educativas deberían implementar para apoyarlos a combatir el estrés, lo cual es otro vacío en el campo del conocimiento que el presente trabajo busca abordar.

Metodología

La presente investigación hipotetiza que los estudiantes universitarios reaccionan ante el estrés con técnicas susceptibles de ser agrupadas y que existe cierto consenso en algunas cuestiones que una institución educativa puede hacer para ayudarlos a combatir el estrés.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, y dado que una porción significativa del estudiantado tomaba clases a distancia en ese momento, se utilizó como instrumento una encuesta en línea creada en Google Forms. Los resultados presentados forman parte de un estudio más amplio y se centran principalmente en las respuestas a las preguntas abiertas: ¿qué haces usualmente para sobrellevar el estrés? y ¿qué sugieres que podría hacer el IPN para reducir el nivel de estrés estudiantil?

Las respuestas se analizaron mediante un proceso iterativo que incluyó codificación descriptiva, donde los tópicos fueron sintetizados con palabras o frases cortas, y una codificación de segundo ciclo que permitió agrupar los tópicos en categorías más amplias (Saldaña, 2015). Para garantizar consistencia, se elaboraron manuales de código con definiciones claras, ejemplos de inclusión y exclusión, y explicaciones detalladas. Por ejemplo, el código “Contacto con familiares y amigos (CFA)” se definió como “estar en contacto con familiares o amigos, sea o no para hablar de su situación”. Se incluyeron respuestas como “hablar con mi familia” y se excluyeron aquellas como “intento hablar con mis compañeros que estén haciendo los trabajos y poder avanzar juntos”, ya que esta última acción pertenece al código “Culminar el trabajo fuente de estrés (CT)”.

La validación se hizo mediante triangulación de investigadores. Para ello, se siguieron las directrices de Saldaña (2015), analizando las respuestas abiertas mediante codificación descriptiva y evaluando los manuales iterativamente en la práctica hasta que hubo consenso entre los tres investigadores del estudio, más un investigador externo. La fiabilidad fue evaluada por medio del alfa de Krippendorff, cuyo mínimo valor fue de 0.74, y del acuerdo promedio por pares con 93% de mínimo valor.

La población corresponde a los estudiantes de Ingeniería Ambiental de la UPIIZ de todos los semestres, que al momento comprende a 174 alumnos registrados (109 mujeres, 65 hombres). Dado el pequeño tamaño de la población, no se seleccionó una muestra, sino que la encuesta se abrió a todos los estudiantes sin limitaciones. 51 de los alumnos contestaron la encuesta entre el 13 y el 30 de abril de 2022. A lo largo del manuscrito, N mayúscula corresponde al número de respondientes en la categoría, mientras que la n minúscula es el equivalente respecto al código específico.

De los encuestados, el 82 % tenían entre 18 y 21 años, 55 % eran foráneos, 80 % no adeudaban ninguna materia y 24 % trabajaban y estudiaban. Uno de cada tres estudiaba el primer año, con misma representación para segundo año, y el resto estudiaba entre tercero y cuarto año. Algo notable en los datos demográficos es que mientras el porcentaje de hombres en la carrera es del 37 %, el de la encuesta es de sólo el 22 %. Es posible que el estigma que persigue a la salud mental (Robotham, 2008) haya influido en esta disparidad, debido a que los hombres son menos propensos que las mujeres a buscar ayuda psicológica (Oliver et al., 1999).

Para ejemplificar los códigos, se utilizan citas con la información básica de género H (hombre), M (mujer), y año en que cursa la mayoría de sus materias. Por ejemplo, (M, 3) significa mujer de 3.er año. Para facilitar la lectura, errores gramaticales menores fueron corregidos. Cuando la cita es parte de una oración mayor, se señalan los puntos suspensivos correspondientes. Aclaraciones se incluyen entre corchetes.

Resultados

Los resultados se analizan bajo el marco interpretativo de interaccionismo simbólico de Blumer, pues se considera que los estudiantes actúan a partir de los significados que las cosas tienen para ellos (por ejemplo, la posibilidad de reprobación de una materia). Asimismo, el significado es modificado a partir de la interacción con sus pares (qué valor le da el resto a la posibilidad de reprobación).

La primera de las siguientes secciones tiene un tamaño de $N=47$; para el resto de las secciones $N=46$.

Lo que hacen los estudiantes para sobrellevar el estrés

La Figura 2.1 resume las acciones más realizadas por los estudiantes ante el estrés. El principal recurso son las actividades no extenuantes: “Me detengo a reflexionar, escucho mi música favorita, me enfocó en mis plantas, o veo alguna serie o película” (M, 3).

En segundo lugar, hay un triple empate entre la actividad física, el llanto “[...] Si estoy a punto del colapso, pues me pongo a llorar y continúo (pero estresado) [...]” (H, 2), y no hacer nada: “No sé, aún no he encontrado la manera, ya que el estrés se está llevando mi salud por delante” (M, 1). Por último, sobre esforzarse para culminar el trabajo fuente de estrés: “[...] Simplemente trato de acabar lo que tengo que hacer y me duermo, ya sea a la 1, 2 o 5 de la mañana [...]” (H, 2).

Salud física y mental

Los encuestados solicitaron recurrentemente ($n=19$) apoyo institucional para cuidar su salud física, pero sobre todo mental: “Ayuda psicológica, chequeos de salud constantes, y una disminución en la carga de trabajo para mayor rendimiento” (M, 1). En especial, ayudar a aquellos que más lo necesitan.

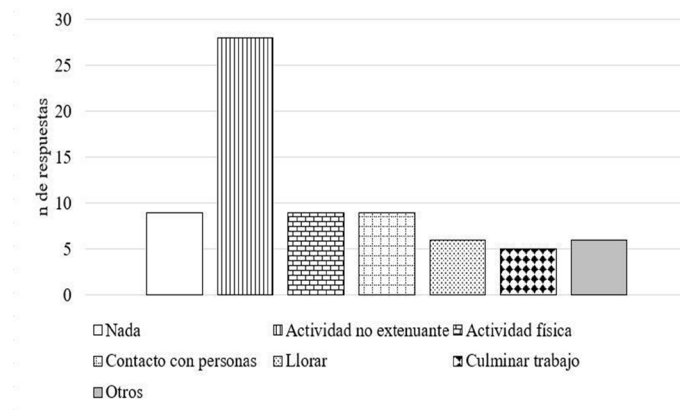
Como alumno con trastorno del estado de ánimo (depresión) diagnosticada, ha sido muy difícil poder sobrellevar el regreso, los problemas personales y la enfermedad, creo que se debería prestar más atención a esos alumnos en los que es notorio un problema de este tipo (M, 3).

La prevención podría provenir del descanso y la recreación (n= 16): “Tener áreas donde puedas jugar videojuegos, dormir siestas, y hacer cosas relajantes entre clases” (M, 3); “[...] Convivios, viajes de prácticas, eventos deportivos y culturales” (M, 4).

La cuestión visual también la consideran importante y sugieren: “Agregar más vida a las instalaciones, estamos todo el día ahí viendo guinda y gris. Podrían poner pasto, más color. Todo es pesado, y visualmente es deprimente” (M, 2).

Figura 2.1

Acciones que llevan a cabo los estudiantes para sobrellevar el estrés



Nota. Un mismo estudiante puede hacer actividades pertenecientes a más de una categoría. “Nada” es la única categoría excluyente.

Fuente: elaboración propia.

Apoyo administrativo

Aproximadamente la cuarta parte (n= 12) de los encuestados consideran que requieren mayor apoyo para entender los procesos administrativos: “[...] La parte de gestión escolar, hay mucha desinformación, es muy complicado saber a quién dirigirse para realizar un trámite, los maestros tampoco tienen tanta información como para ayudar al alumno” (M, 2). Cabe mencionar que el IPN posee un esquema tutorial en el que ciertos docentes (maestros-tutores) brindan orientación a estudiantes en aspectos como trámites escolares. Sin embargo, no existe un tiempo asignado para dicha actividad, dificultando su correcta aplicación.

Los participantes consideran que un receso para descansar y desayunar entre clases reduciría el estrés: “[...] Diseñar horarios donde se permitan descansos pequeños, ya que incluso se torna complicado encontrar un espacio adecuado para desayunar [...]” (M, 2).

Además, solicitan que los exámenes, proyectos y trabajos especiales de cada materia se calendaricen, de modo que se minimicen los empalmes: “Yo sugeriría hacer un calendario de exámenes, en donde todos los profes tengan programado un día para realizar los exámenes, esto debido a que me han llegado a poner 3 en un día [...]” (M, 2).

Por último, algunos piden mayor apoyo a los alumnos que llevan materias reprobadas: “[...] No quitar tantas oportunidades a estudiantes que son irregulares o cuentan con bajo promedio, ya es bastante complicado mantenerse motivado siendo irregular, se torna más difícil cuando se quitan oportunidades [...]” (M, 2).

Sobrecarga de trabajo

La mitad de los encuestados (n= 24) considera al IPN como caracterizado por una alta carga de trabajo, la cual es, para algunos, una consecuencia de la alta calidad del IPN (n= 13), lo que contrasta con el nivel de sus preparatorias.

Que el trabajo es mucho, respecto a los laboratorios, pensaba que iba a ser como en prepa, no tan fuerte el trabajo, pero se da uno cuenta que estás en una de las mejores escuelas para mi carrera y se entiende que existe la carga de trabajo (pero es mucha) (H, 1).

El identificar la alta carga de trabajo con la calidad lleva a algunos a ver en su sacrificio la efigie de una posterior recompensa: “[...] Sé que cada esfuerzo que haga será bien recompensado a la larga” (M, 3), al “[...] Contar con el conocimiento de pertenecer a una institución de gran reconocimiento después de egresar” (M, 4).

No obstante, la sensación de sobrecarga también podría deberse al abrupto cambio de un modelo educación virtual, eminentemente teórico, a uno presencial, que incluye la práctica: “[La] calidad de la escuela es muy buena, incluso mejor de lo que esperaba. La exigencia es mucho mayor a la que yo creí que era, lo cual fue un cambio muy abrupto debido a que en algunas cosas no tenía el conocimiento suficiente, pero era obviado por algunos maestros que ya lo tenía (laboratorios, otros)” (H, 1); “[...] El cambio de en línea a presencial tan repentinamente fue algo que todavía no puedo asimilar” (H, 2).

En cualquier caso, es importante atender la sensación de estar sobrecargado, pues ello podría conducir a un burnout (desgaste profesional) y caer en la frustración.

Por más que estudie o me prepare sigo sintiendo que soy insuficiente, porque en clases hay huecos de información con algunos docentes y tengo que ser autodidacta con su nivel de exigencia, lo que me inhibe de recreación, vida social, sueño, horarios de comida y más, sobre todo es por temporadas (M, 2).

Es interesante notar que, a pesar de que continuamente se menciona la sobrecarga de trabajo: “[...] A veces duramos toda la semana durmiendo 3 o 4 horas por día, y eso afecta en nuestro desempeño en clases presenciales” (M, 1). Sólo tres encuestados solicitaron que se disminuyera la carga de trabajo. En cambio, algo un poco más socorrido resultó el apoyo educativo extraordinario (n= 7): “Tener cursos de verano, materias globales para así generar menos desfase de materias” (M, 3). Especialmente para el caso de la transición virtual a presencial: “Darnos más orientación, estar más al pendiente de nosotros, darnos más asesorías y tutorías, que entiendan que no es fácil pasar de clases en línea a presencial” (M, 1).

El área de oportunidad más mencionada es la pedagogía docente (n= 11): “[...] Tiene un muy buen nivel de profesores, aunque creo que algunos que saben demasiado se les complica compartir su conocimiento ante un grupo” (M, 2). Especialmente en lo relativo a la claridad y homogeneización de los formatos de laboratorio: “Sí, sería de muchísima ayuda que las materias que llevan laboratorio desde el principio nos explicaran cómo quieren los reportes (los pasos que deben de llevar y cómo desarrollarlos) y las discusiones [...]” (M, 4). También sugieren actualizar los planes y programas de estudio; es decir, las tiras de materias que conforman la carrera y los temarios incluidos en cada materia.

Mejorar los programas de las materias, en cuanto al seguimiento de éstos y el tiempo que se llevará en completarlos, considerando asimismo las tareas y proyectos que se realizarán a lo largo del semestre; estableciendo tiempos estimados para su realización en conjunto con los alumnos (de ser posible) [...] (M, 2).

La alta carga de trabajo también se interpreta en algunos casos como emanado de una falta de empatía docente (n= 11): “Creo que muchos profesores deberían considerar que los alumnos también tenemos problemas externos a la escuela y no sólo vivimos para la escuela” (M, 4).

Ser más empáticos con los horarios, si se conoce que los horarios de clase son largos, no dejar trabajos sólo por dejar, trabajos que sean innecesarios, que no nos pongan a hacer el trabajo que le corresponde a un maestro, el enseñar, con exposiciones. Que TODOS [Mayúsculas en original] los profes tengan buena planeación de su materia y se trabajaría a mejor ritmo, hasta se aprendería mejor (M, 2).

Discusión

El estrés tiene efectos negativos en el desempeño académico y la salud física y mental (Behere et al., 2011; Pascoe et al., 2020; Ribeiro et al., 2018; Robotham, 2008). La ansiedad, como consecuencia del estrés, también puede afectar la capacidad cognitiva (Robotham, 2008) y la calidad de vida (OCDE, 2017; Ribeiro et al., 2018).

Faize y Husain (2021) y Deasy et al. (2014) estudiaron las formas en que los estudiantes enfrentan la ansiedad, hallando coincidencias importantes con este trabajo. Ambas investigaciones identifican que las actividades personales tranquilas, como escuchar música o reflexionar, son estrategias ampliamente utilizadas por los estudiantes para aliviar el estrés. También destacan la relevancia del apoyo social, especialmente el informal proporcionado por amigos y familiares, así como la práctica de actividad física como un medio efectivo para desestresarse. Sin embargo, coinciden en que algunos estudiantes no logran implementar estrategias efectivas y optan por evitar enfrentar el estrés o se sienten abrumados, como ocurre con quienes expresan que “no hacen nada” o recurren al llanto. Deasy et al. (2014) igualmente encontraron que algunos estudiantes enfrentan directamente a los estresores mediante estrategias que permitan controlarlos. En contraste, los presentes resultados muestran que el enfrentamiento de estresores por parte de los estudiantes suele traducirse en el esfuerzo por culminar las tareas que generan estrés, una respuesta que, si bien puede ser percibida como funcional a corto plazo, tiene el potencial de intensificar el desgaste emocional y físico.

Antes de continuar, es preciso considerar que también existe el estrés positivo, aquel que nos impulsa a reaccionar efectivamente ante la adversidad (Behere et al., 2011; IPN, s. f.; Robotham, 2008). De hecho, la eliminación completa de estresores es contraproducente, pues inhibe la resiliencia (Chandra, 2021). En cambio, la estimulación intelectual causa un tipo de estrés que induce la resiliencia (Dunn et al., 2008).

El señalamiento sobre que el IPN “cierra puertas” a alumnos irregulares se refiere a la limitación de materias para dichos estudiantes, restricción que no es arbitraria, se hace para evitar que se sobrecarguen, lo cual podría ser contraproducente (Stallman, 2010).

Mejorar la calendarización de actividades y horarios que incluyan recesos es una solución que podría prevenir conflictos físicos, mentales y de aprendizaje al reducir el estrés estudiantil (Pascoe et al., 2020; Robotham, 2008), al proporcionar tiempo para desayunar adecuadamente (OCDE, 2017) y al propiciar más horas de sueño (Pascoe et al., 2020).

Una capacidad intelectual reducida para estudiar incrementa significativamente los niveles de estrés (Stallman, 2010), por lo que proporcionar apoyo educativo extraordinario reduciría el estrés y, a su vez, contribuiría a disminuir los índices de reprobación y deserción.

El exceso de trabajo está relacionado con la reducción del tiempo de sueño, lo cual afecta negativamente la salud humana, disminuye la capacidad cognitiva y el bienestar (Pascoe et al., 2020), y aumenta el riesgo de depresión y ansiedad (Stallman, 2010). En este caso, la sobrecarga de trabajo que aducen los estudiantes podría no emanar necesariamente de una mala planeación o de falta de empatía, sino de los planes de estudio.

Por ejemplo, según los planes 2007 (vigentes en 2024) de Ingeniería Ambiental, se requeriría dedicar 756 horas en escuela y 414 en casa para cubrir el segundo nivel. Distribuidas en las 18 semanas que abarca el segundo semestre, se esperan 65 horas semanales de trabajo; es decir, 10 horas más que el límite máximo establecido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) antes de que se produzcan accidentes cerebrovasculares y enfermedades cardíacas por sobreesfuerzo laboral (Noticias ONU, 2021).

Cabe mencionar que el instituto ya se encuentra en proceso de rediseño de los planes y programas de estudio de Ingeniería Ambiental. Mientras tanto, los estudiantes pueden elegir llevar una carga de materias inferior a la ofertada, de acuerdo con sus capacidades y necesidades, lo cual es muy útil, ya que, si los alumnos autorregulan su aprendizaje, éste es más efectivo (Turan et al., 2022). Además, el sistema permite a las unidades académicas flexibilizar el acomodo de materias según la necesidad, posibilitando una distribución semestral más homogénea que la presentada en el plan de estudios.

Sin embargo, es de notarse que el tiempo solicitado para trabajo autónomo es muy alto, más de la mitad del impartido en aula, pero si bien el desempeño académico puede mejorarse por medio de practicar habilidades y conocimientos en horas no escolares (Fernández-Alonso et al., 2019), si el tiempo y la energía dedicada a las tareas son percibidos como excesivos, la motivación disminuye y aparece el agotamiento (Trautwein, 2007; Emerson et al., 2021), aumentando las probabilidades de burnout (Chandra, 2021; Dunn et al., 2008). En América Latina, el efecto de aumentar la cantidad de tareas en el desempeño académico es poco, donde su frecuencia es más efectiva (Fernández-Alonso et al., 2019).

Además, debe tenerse en cuenta que estudiantes con menores habilidades pueden tener mayores dificultades con las tareas y requerir más tiempo (Trautwein, 2007). Así, una mayor tasa de trabajo académico no es necesariamente la mejor solución para incrementar el desempeño escolar.

Si la estructura de un curso es inflexible, ello genera estrés (Behere et al., 2011). Sin embargo, es posible que los estudiantes hayan percibido las estructuras educativas en la modalidad presencial más inflexibles de lo normal por una cuestión comparativa, ya que los alumnos tienden a percibir la educación a distancia como más flexible (Turan et al., 2022).

Por otro lado, está probado que los docentes pueden contribuir a reducir la ansiedad (OCDE, 2017) y el estrés académico (Klussman et al., 2021), pues la empatía docente, entendida como la preocupación por comprender las emociones de los estudiantes sin descuidar su aprendizaje, incrementa la probabilidad de que los alumnos se sientan parte de la escuela (OCDE, 2017) y mejore su capacidad de aprendizaje (Meyers et al., 2019).

Por ejemplo, los profesores también podrían apoyar, adaptando los programas de estudio a las realidades particulares de cada grupo. Si además se prestan a escuchar las opiniones de los alumnos en el proceso, ello sería visto como muestra de empatía docente por parte de los estudiantes (Meyers et al., 2019), estimulando su resiliencia (Dunn et al., 2008), especialmente en aquellos a los que más se les dificulta el proceso educativo (Dunn et al., 2008).

Propiciar la resiliencia estudiantil los volvería menos propensos al estrés y burnout (Gong et al., 2021; Emerson et al., 2021), además de reducir el riesgo de abandono escolar (Chandra, 2021; Emerson et al., 2021). Debe ponerse especial énfasis en alumnos de nuevo ingreso (Robotham, 2008).

El estrés también puede reducirse mediante sociabilización (Wang et al., 2020), activación física (OCDE, 2017), ambientes sanos en casa (Wang et al., 2020) y en la escuela (Chandra, 2021; Klussman et al., 2021), técnicas de relajación (Behere et al., 2011; Chandra, 2021; Klussman et al., 2021), y apoyo psicosocial (Dunn et al., 2008; Pascoe et al., 2020), incluidas las mentorías por administrativos o pares (Dunn et al., 2008), especialmente cuando la intervención se da a escala individual (Robotham, 2008).

En el ámbito local, y utilizando la información de esta investigación, la UPIIZ ha empezado programas piloto en beneficio del bienestar estudiantil, tales como nuevos y extensos programas a favor de la salud física y mental, así como la creación de eventos que promueven la sociabilización y el deporte. Además, se inició una campaña de forestación continua y está en consideración el incluir tiempo de esparcimiento y alimentación dentro de los horarios académicos, así como una hora semanal exclusiva para tutorías.

Conclusiones

El estrés académico universitario debe tomarse en serio. El retorno a las aulas tras dos años de contingencia fue una circunstancia altamente estresante muy particular, pero no por ello debe desestimarse su valor investigativo como algo del pasado, ya que su importancia reside no sólo en estar preparados para otro evento similar, sino también en su relación con el estrés académico, que puede ocurrir en otras situaciones de cambio brusco, por ejemplo, el cambiar de una preparatoria de bajo nivel académico a una universidad de alta exigencia, o dejar un hogar rural para mudarse a una ciudad desconocida.

El estudio estuvo principalmente limitado por el poco tiempo disponible para desarrollar y aplicar la encuesta en un escenario pospandémico. Sin embargo, se logró el objetivo de identificar las formas más utilizadas por los estudiantes para enfrentar el estrés, así como develar prác-

ticas concretas que las instituciones educativas podrían implementar para contrarrestar el estrés universitario. Como trabajo futuro, sería interesante replicar el estudio con poblaciones de otras carreras y universidades.

Debido al estigma asociado con la salud mental, es probable que algunos estudiantes hayan subestimado su nivel de estrés (Robotham, 2008). Aun así, se sabe que casi 1 de cada 5 estudiantes no hace nada para combatir el estrés, mientras que los demás tienen diversas formas de lidiar con él. La mitad de los estudiantes recurre a actividades no extenuantes, como escuchar música, caminar o meditar, cuando están estresados. Otras formas de manejar el estrés incluyen hacer ejercicio, mantener contacto con familiares y amigos, y llorar. El que algunos estudiantes decidan combatir el estrés tratando de culminar el trabajo que lo causa es algo de especial interés, pues puede ser contraproducente, al grado de requerir atención clínica (Behere et al., 2011).

Como se ha mencionado en la discusión, al momento de la publicación del presente artículo, la UPIIZ del IPN había iniciado la implementación de diversas acciones para disminuir el estrés estudiantil fundamentadas en los hallazgos de esta investigación. A continuación, se presentan algunas recomendaciones que son fácilmente generalizables y útiles para otras instituciones educativas.

- Concientizar a los alumnos respecto a la importancia de su salud mental y la relación que mantiene con cómo se usa y administra el tiempo disponible.
- Diseñar planes y programas de estudio tal que se maximice el aprendizaje significativo en clase y se minimice el trabajo autónomo repetitivo.
- Considerar el plan de estudios completo al asignar horas de estudio a los programas de estudio particulares.
- Incluir espacios verdes y de esparcimiento en la institución.
- Llevar a cabo estrategias preventivas y talleres de nivelación académica, resiliencia, adaptación psicosocial, manejo del estrés y salud física y mental, especialmente con estudiantes de primer grado.
- Fomentar la empatía docente, especialmente para aquellos alumnos a los que se les dificulta el aprendizaje.
- Poner a disposición cursos y talleres de pedagogía y actualización administrativa a los docentes y tutores que lo requieran.
- Crear horarios de clase que tomen en cuenta las necesidades humanas de alimentación, relajación, actividad física y sociabilización.

- Incluir orientación tutorial en los horarios.
- Coordinar entre administrativos y docentes la calendariación de actividades primordiales, como exámenes, para minimizar empalmes.
- Promover con los estudiantes los recursos institucionales ya existentes.

Referencias

- Aristegui Noticias (1 de agosto de 2022). Lanza IPN pulsera inteligente para detectar altos niveles de estrés en estudiantes. <https://aristeguinoticias.com/0108/mexico/lanza-ipn-pulsera-inteligente-para-detectar-altos-niveles-de-estres-en-estudiantes/>.
- Behere, S. P., Yadav, R. y Behere, P. B. (2011). A comparative study of stress among students of medicine, engineering, and nursing. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 33(2), 145-148. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.92064>.
- Chandra, Y. (2021). Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>.
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. y Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method enquiry. *PLoS ONE*, 9(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A. y Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry*, 32, 44-53. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.32.1.44>.
- Emerson, D. J., Hair, J. F. y Smith, K. J. (2021). Psychological distress, burnout, and business student turnover: The role of resilience as a coping mechanism. *Research in Higher Education*, 64, 228-259. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09704-9>.
- Faize, F. A. y Husain, W. (2021). Students with severe anxiety during COVID-19 lockdown-exploring the impact and its management. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 16(2), 153-163. <https://doi.org/10.1108/JMH-TEP-09-2020-0062>.
- Fernández-Alonso, R., Woitschach, P., Álvarez-Díaz, M., González-López, A. M., Cuesta, M. y Muñoz, J. (2019). Homework and academic achievement in Latin America: A multilevel approach. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00095>.
- Goldfarb, E. V. (2020). Participant stress in the COVID-19 era and beyond. *Nature Reviews Neuroscience*, 21(12), 663-664. <https://doi.org/10.1038/s41583-020-00388-7>.

- Gong, Z., Li, C., Jiao, X. y Qu, Q. (2021). Does resilience help in reducing burnout symptoms among Chinese students? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707792>.
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) (s. f.). IPN Conexión Saludable. <https://www.ipn.mx/dch/conocenos/conex-saludable.html>.
- Klussman, K., Lindeman, M. I. H., Nichols, A. L. y Langer, J. (2021). Fostering stress resilience among business students: The role of stress mindset and self-connection. *Psychological Reports*, 124(4), 1462-1480. <https://doi.org/10.1177/0033294120937440>.
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. y Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>.
- Noticias ONU (2021). Trabajar largas semanas laborales mata. ONU. <https://news.un.org/es/story/2021/05/1492072>.
- Oliver, J. M., Reed, C. K. S., Katz, B. M. y Haugh, J. A. (1999). Students' self-reports of help-seeking: The impact of psychological problems, stress, and demographic variables on utilization of formal and informal support. *Social Behavior and Personality*, 27(2), 109-128. <https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.2.109>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017). PISA 2015 Results (volume III): Students' Well-Being. OCDE Publishing. <https://www.OCDE.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. y Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>.
- Ribeiro, I. J. S., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A. y Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education*, 56, 735-746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>.
- Saldaña, J. (2015). The coding manual for qualitative researchers. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>.

- Turan, Z., Kucuk, S. y Cilligol-Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility, and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w>.
- Wang, Y., Palanichamy-Kala, M. y Jafar, T. H. (2020). Factors associated with psychological distress during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic on the predominantly general population: A systematic review and meta-analysis. *PLOS One*, 15(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244630>.

Sobre los autores

- ¹ Profesor investigador de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Zacatecas, Instituto Politécnico Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2717-2983>
- ² Profesora investigadora de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Zacatecas, Instituto Politécnico Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3763-9118>
- ³ Profesora investigadora del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 18, Instituto Politécnico Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1299-149X>
- ⁴ Profesora investigadora de la Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1074-9811>

iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

