



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO

Estrés académico en tiempos de pandemia COVID-19

Un estudio descriptivo, a diez meses de educación remota en estudiantes de segundo y tercer año de enfermería de la Universidad de O'Higgins año 2020.

Edith Angélica Salas Medina

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud

Director de Tesis: Dra. Vilma Mejía Díaz.

Agosto 2021.

“Las circunstancias externas pueden despojarnos de todo, menos de una cosa: la libertad de elegir cómo responder a esas circunstancias”.

Viktor Frankl.

1905-1997

AGRADECIMIENTOS

- ❖ En primer lugar, a mis hijos, **Rodrigo, Francisca y Pablo**, quienes me alentaron y apoyaron siempre.
- ❖ A mi tutora de tesis, **Dra. Vilma Mejía Díaz**, por orientar este proceso.
- ❖ A la **Dra. María Soledad Burrone**, docente e investigadora de la Universidad de O'Higgins, por su inmensa generosidad y sabiduría en momentos de duda.
- ❖ A la **profesora Ilse López**, por su tiempo y generosidad.
- ❖ A las autoridades de la Escuela de Salud de la Universidad de O'Higgins, por su confianza.
- ❖ A las y los estudiantes que aceptaron participar en este estudio.
- ❖ Finalmente, un agradecimiento muy especial a **Camila Rojas Sánchez**, socióloga y docente de la Universidad de la Frontera de Temuco, por su valioso aporte.

ÍNDICE

RESUMEN _____	16
ABSTRACT _____	17
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN _____	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO _____	23
2.1 ADOLESCENCIA _____	23
2.2 EL ESTRÉS _____	24
2.2.1 SÍNTOMAS DEL ESTRÉS _____	25
2.2.2 EL ESTRÉS ACADÉMICO _____	26
2.3 MULTICAUSALIDAD DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO _____	30
2.4 EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PANDEMIA COVID-19 _____	32
2.5 CONCEPTOS _____	37
CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL _____	38
3.1 CONTEXTO UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS [UOH] _____	38
3.1.2 CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN OBJETIVO _____	39
3.1.3 PLAN DE ESTUDIOS CARRERA DE ENFERMERÍA _____	40
3.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN AÑO ACADÉMICO _____	41
3.3 EL ESTALLIDO SOCIAL CHILENO _____	42
3.4 LA PANDEMIA DE COVID-19 _____	45
CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO _____	48
4.1 RELEVANCIA DEL ESTUDIO _____	48
4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA _____	49
4.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN _____	51
4.3 OBJETIVOS _____	52
4.3.1 OBJETIVO GENERAL _____	52
4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS _____	52

4.4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN _____	53
4.4.1 MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN _____	53
4.4.2 UNIVERSO _____	54
4.4.3 MUESTRA _____	54
4.5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN _____	55
4.5.1 INCLUSIÓN _____	55
4.5.2 EXCLUSIÓN _____	55
4.6 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO _____	56
4.7 RECOLECCIÓN DE DATOS _____	60
CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES ÉTICAS _____	61
5.1 CONSENTIMIENTO POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN _____	61
5.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PARTICIPANTES _____	62
CAPÍTULO 6: RESULTADOS _____	63
6.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS _____	63
6.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO _____	63
6.1.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO _____	64
6.1.2.1 SITUACIONES DE ESTRÉS EN LOS Y LAS ESTUDIANTES _____	64
6.1.2.2 NIVEL DE ESTRÉS EN LOS Y LAS ESTUDIANTES _____	64
6.1.2.3 INSTANCIAS ACADÉMICAS ESTRESANTES _____	65
6.1.2.4 REACCIONES FRENTE AL ESTRÉS _____	67
6.1.2.4.1 REACCIONES FÍSICAS _____	67
6.1.2.4.2 REACCIONES PSICOLÓGICAS _____	69
6.1.2.4.3 REACCIONES COMPORTAMENTALES _____	70
6.1.2.5 ESTRATEGIAS FRENTE A SITUACIONES DE ESTRÉS _____	72
6.1.2.6 OPINIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO _____	74
6.2 RESULTADOS COMPARATIVOS _____	78
6.2.1 INSTANCIAS PERCIBIDAS COMO ESTRESORES ACADÉMICOS _____	80
6.2.2 REACCIONES FÍSICAS _____	82
6.2.3 REACCIONES PSICOLÓGICAS _____	83
6.2.4 REACCIONES COMPORTAMENTALES _____	84
6.2.5 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO _____	85
6.2.6 OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA PERCEPCIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO _____	86
6.2.7 AFECTACIÓN DE LA CONTINGENCIA EN EL RENDIMIENTO PERCIBIDO _____	87
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN _____	89
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES _____	97

8.1 PROYECCIONES DEL ESTUDIO	99
8.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	100
REFERENCIAS	101
ANEXOS	111
<i>Anexo A: Consentimiento informado.</i>	112
<i>Anexo B: Carta compromiso profesora guía tesis.</i>	119
<i>Anexo C: Carta respaldo UOH.</i>	120
<i>Anexo D: Carta compromiso del investigador.</i>	121
<i>Anexo E: Carta de aprobación proyecto de tesis.</i>	122
<i>ANEXO F: Carta autorización Comité de Ética UOH.</i>	123
<i>ANEXO G: Carta autorización Comité de Ética Universidad de Chile.</i>	124
<i>ANEXO H: Carta autorización Comité de Ética Escuela de Salud UOH.</i>	125
<i>ANEXO I: Tablas comparativas por sexo y por curso.</i>	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de estudiantes según sexo.	63
Gráfico 2. Distribución de estudiantes según curso.	63
Gráfico 3. Nivel de preocupación o nerviosismo.	65
Gráfico 4. Instancias académicas estresantes reportadas por estudiantes.	67
Gráfico 5. Reacciones físicas reportadas por estudiantes.	68
Gráfico 6. Reacciones psicológicas reportadas por estudiantes.	70
Gráfico 7. Reacciones comportamentales reportadas por estudiantes.	71
Gráfico 8. Estrategias frente al estrés reportadas por estudiantes.	73
Gráfico 9. Percepción rendimiento académico de los y las estudiantes.	74
Gráfico 10. Grado de afección de situaciones coyunturales en los y las estudiantes.	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Presencia de preocupación o nerviosismo reportado por estudiantes	64
Tabla 2. Nivel de preocupación o nerviosismo, reportado por estudiantes	65
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de instancias académicas estresantes reportadas por estudiantes.	66
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de reacciones físicas reportadas por estudiantes.	68
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de reacciones psicológicas reportadas por estudiantes.	69
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de reacciones comportamentales reportadas por estudiantes.	71
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de estrategias frente al estrés reportadas por estudiantes.	73
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de opinión del rendimiento académico de los y las estudiantes.	74
Tabla 9: Percepción rendimiento académico según grado de preocupación o nerviosismo.	75
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de grado de afección de situaciones coyunturales en los y las estudiantes.	76
Tabla 11: Presencia de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre. Comparación Por sexo	78
Tabla 12: Presencia de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre. Comparación Por curso	79
Tabla 13: Nivel de preocupación o nerviosismo. Comparación por sexo	80

ÍNDICE DE TABLAS COMPARATIVAS (ANEXO)

Tabla comparativa 1: Momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre (comparación por sexo).	126
Tabla comparativa 2: Momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre (comparación por curso).	126
Tabla comparativa 3: Nivel de preocupación o nerviosismo. (comparación por sexo).	127
Tabla comparativa 4: Nivel de preocupación o nerviosismo. (comparación por curso).	127
Tabla comparativa 5: Instancia académica inquietante [La competencia con los y las compañeras del grupo] (comparación por sexo).	128
Tabla comparativa 6: Instancia académica inquietante [La competencia con los y las compañeras del grupo] (comparación por curso).	128
Tabla comparativa 7: Instancia académica inquietante [Sobrecarga de tareas y trabajos domésticos] (comparación por sexo).	129
Tabla comparativa 8: Instancia académica inquietante [Sobrecarga de tareas y trabajos domésticos] (comparación por curso).	129
Tabla comparativa 9: Instancia académica inquietante [La personalidad y el carácter del o de la profesora] (comparación por sexo).	130
Tabla comparativa 10: Instancia académica inquietante [La personalidad y el carácter del o de la profesora] (comparación por curso).	130
Tabla comparativa 11: Instancia académica inquietante [Las evaluaciones de los o las profesoras (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)] (comparación por sexo).	131
Tabla comparativa 12: Instancia académica inquietante [Las evaluaciones de los o las profesoras (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)] (comparación por curso).	131

Tabla comparativa 13: Instancia académica inquietante [El tipo de trabajo que te piden los y las profesoras (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)] (comparación por sexo).	132
Tabla comparativa 14: Instancia académica inquietante [El tipo de trabajo que te piden los y las profesoras (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)] (comparación por curso).	132
Tabla comparativa 15: Instancia académica inquietante [No entender los temas que se abordan en la clase] (comparación por sexo).	133
Tabla comparativa 16: Instancia académica inquietante [No entender los temas que se abordan en la clase] (comparación por curso).	133
Tabla comparativa 17: Instancia académica inquietante [Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)] (comparación por sexo).	134
Tabla comparativa 18: Instancia académica inquietante. [Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)] (comparación por curso).	134
Tabla comparativa 19: Instancia académica inquietante [Tiempo limitado para hacer el trabajo] (comparación por sexo).	135
Tabla comparativa 20: Instancia académica inquietante [Tiempo limitado para hacer el trabajo] (comparación por curso).	135
Tabla comparativa 21: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)] (comparación por sexo).	136
Tabla comparativa 22: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)] (comparación por curso).	136
Tabla comparativa 23:Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Fatiga crónica (cansancio permanente)] (comparación por sexo).	137
Tabla comparativa 24: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Fatiga crónica (cansancio permanente)] (comparación por curso).	137

Tabla comparativa 25: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Dolores de cabeza o migrañas] (comparación por sexo).	138
Tabla comparativa 26: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Dolores de cabeza o migrañas] (comparación por curso).	138
Tabla comparativa 27: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Problemas de digestión, dolor abdominal, o diarrea] (comparación por sexo).	139
Tabla comparativa 28: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea] (comparación por curso).	139
Tabla comparativa 29: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.] (comparación por sexo).	140
Tabla comparativa 30: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.] (comparación por curso).	140
Tabla comparativa 31: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Somnolencia o mayor necesidad de dormir] (comparación por sexo).	141
Tabla comparativa 32: Frecuencia de reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Somnolencia o mayor necesidad de dormir] (comparación por curso).	141
Tabla comparativa 33: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)] (comparación por sexo).	142
Tabla comparativa 34: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)] (comparación por curso).	142
Tabla comparativa 35: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)] (comparación por sexo).	143

Tabla comparativa 36: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)] (comparación por curso).	143
Tabla comparativa 37: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Ansiedad, angustia o desesperación] (comparación por sexo).	144
Tabla comparativa 38: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [ansiedad, angustia o desesperación] (comparación por curso).	144
Tabla comparativa 39: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [problemas de concentración] (comparación por sexo).	145
Tabla comparativa 40: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Problemas de concentración] (comparación por curso).	145
Tabla comparativa 41: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad] (comparación por sexo).	146
Tabla comparativa 42: Frecuencia de reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad] (comparación por curso).	146
Tabla comparativa 43: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Conflictos o tendencia a polemizar o discutir] (comparación por sexo).	147
Tabla comparativa 44: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [conflictos o tendencia a polemizar o discutir] (comparación por curso).	147
Tabla comparativa 45: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aislamiento de los demás] (comparación por sexo).	148
Tabla comparativa 46: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aislamiento de los demás] (comparación por curso).	148

Tabla comparativa 47: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Desgano para realizar las labores escolares] (comparación por sexo).	149
Tabla comparativa 48: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Desgano para realizar las labores escolares] (comparación por curso).	149
Tabla comparativa 49: Frecuencia de reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aumento o reducción del consumo de alimentos] (comparación por sexo).	150
Tabla comparativa 50: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aumento o reducción del consumo de alimentos] (comparación por curso).	150
Tabla comparativa 51: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros)] (comparación por sexo).	151
Tabla comparativa 52: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros)] (comparación por curso).	151
Tabla comparativa 53: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas] (comparación por sexo).	152
Tabla comparativa 54: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas] (comparación por curso).	152
Tabla comparativa 55: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Elogios a sí mismo] (comparación por sexo).	153
Tabla comparativa 56: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Elogios a sí mismo] (comparación por curso).	153
Tabla comparativa 57: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)] (comparación por sexo).	154

Tabla comparativa 58: Tabla 58 Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)] (comparación por curso).	154
Tabla comparativa 59: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Búsqueda de información sobre la situación] (comparación por sexo).	155
Tabla comparativa 60: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Búsqueda de información sobre la situación] (comparación por curso).	155
Tabla comparativa 61: Frecuencia de la estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Ventilación o confidencias (verbalización de la situación que preocupa)] (comparación por sexo).	156
Tabla comparativa 62: Estrategia de afrontamiento utilizada por los estudiantes [Ventilación o confidencias (verbalización de la situación que preocupa)] (comparación por curso).	156
Tabla comparativa 63: Percepción de nivel de rendimiento académico (comparación por sexo).	157
Tabla comparativa 64: Percepción de nivel de rendimiento académico] (comparación por curso).	157
Tabla comparativa 65: Nivel de afectación de la Educación en modalidad online en la percepción de su rendimiento académico (comparación por sexo).	158
Tabla comparativa 66: Nivel de afectación de la Educación en modalidad online en la percepción de su rendimiento académico (comparación por curso).	158
Tabla comparativa 67: Nivel de afectación de la Contingencia social (Estallido Social) en la percepción su rendimiento académico (comparación por sexo).	159
Tabla comparativa 68: Nivel de afectación de la Contingencia social (Estallido Social) en la percepción de su rendimiento (comparación por curso).	159
Tabla comparativa 69: Nivel de afectación de la Pandemia en la percepción de su rendimiento académico] (comparación por sexo).	160

Tabla comparativa 70: Nivel de afectación de la Pandemia en la percepción de su rendimiento académico] (comparación por curso).	160
Tabla comparativa 71: Frecuencia total de preocupación y nerviosismo por sexo.	161
Tabla comparativa 72: Frecuencia total de preocupación y nerviosismo por curso.	161
Tabla comparativa 73: Frecuencia total de reacciones físicas por sexo.	162
Tabla comparativa 74: Frecuencia total de reacciones físicas por curso.	162
Tabla comparativa 75: Frecuencia total de reacciones comportamentales por sexo.	163
Tabla comparativa 76: Frecuencia total de reacciones comportamentales por curso.	163
Tabla comparativa 77: Frecuencia total de estrategias por sexo.	164
Tabla comparativa 78: Tabla frecuencia total de estrategias por curso.	164
Tabla comparativa 79: Frecuencia reacciones psicológicas por sexo.	165
Tabla comparativa 80: Frecuencia reacciones psicológicas por curso.	165

RESUMEN

La pandemia de COVID--19 supuso un escenario inédito para la educación. La coyuntura obligó a cerrar los campus a nivel global, en un desafío para estudiantes y académicos, y se estableció la educación a distancia como una alternativa a la presencial.

El estrés académico es un fenómeno presente en el quehacer universitario. Ante el contexto de emergencia sanitaria y los cambios producidos en la forma de recibir y realizar educación se hace necesario investigar el impacto en la salud mental de los estudiantes.

Objetivo: Describir el nivel de estrés académico auto percibido, identificando los factores estresores intervinientes, síntomas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería, año 2020, de la Universidad de O'Higgins (UOH), luego de vivir confinamiento y docencia remota, como resultado de la pandemia COVID-19.

Metodología: Diseño cuantitativo, de tipo descriptivo, la información se obtuvo mediante el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) del estrés académico, a diez meses de haberse iniciado la pandemia. Participaron estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería de la UOH, año 2020, respondieron 103 estudiantes de 132, la media de edad es de 20,7 años.

Resultados: El 97,1 % manifestó tener preocupación o nerviosismo siempre o casi siempre, y señalaron que la pandemia y la educación virtual fueron los eventos que más les afectaron. Las cifras fueron significativamente más altas en mujeres, no hubo diferencias por curso. No es clara la relación entre percepción de rendimiento académico y nivel de estrés cualquiera sea éste la percepción de rendimiento, mayoritariamente, es regular.

Conclusión: El nivel de estrés en los estudiantes es alto, donde destacan las mujeres.

ABSTRACT

COVID-19 pandemic supposed an unprecedented scenery for education. The situation forced campus to close globally, in a challenge for students and academics, and remote education was established as an alternative to education in the classroom.

Academic stress is a phenomenon present in the university endeavours. In front of the sanitary emergency context and the changes produced in the way of receiving and conducting education it is necessary to research the impact on the students' mental health.

Objective: To describe the self-perceived academic stress, identifying the intervening stressing factors, symptoms, and coping mechanisms in students from second and third years of the nursing school, year 2020, from Universidad de O'Higgins (UOH), after living with confinement and remote education, as a result from the COVID-19 Pandemic.

Methodology: Quantitative design, of descriptive type, data was obtained through the systemic cognoscitive inventory (SISCO) of academic stress, 10 months from the pandemic beginning. Students from second and third years of the nursing school in UOH, year 2020, participated, 103 students from 132 answered, age mean is 20,7 years old.

Results: 97,1 % expressed having concern or nervousness always or almost always and signalled out the pandemic and virtual educations as the events that affected them the most. Numbers were significantly higher in women, and there were no differences by year. It is not clear the relation between academic performance perception and stress level, whichever is the performance perception, mostly, it is regular.

Conclusion: Stress level in the students is high, where women are noteworthy.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El estrés se describe como una respuesta fisiológica, psicológica y de comportamiento de un sujeto, que busca adaptarse y reajustarse a presiones tanto internas como externas. A nivel mundial, se le considera un problema de salud pública, pues afecta a toda la población, sin distinción. Los estresores se originan cuando las personas se ubican en una situación emocional incómoda y buscan la forma de responder a sus problemas (Silva, 2015). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud [OMS], define el estrés *“como el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara el organismo para la acción”*. Se trata, entonces, de un sistema de alerta biológico necesario para la supervivencia. El estrés puede generarse ante un cambio o circunstancia diferente y la reacción depende del estado físico y psíquico de cada persona (Pereira, 2009).

Para un buen desempeño en las diferentes esferas de la vida diaria, educación inclusive, el individuo hace uso de sus recursos (aptitudes) a fin de rendir y enfrentar de manera adecuada cada desafío. Entendiendo que esto es diferente según el sujeto, debe considerarse que adolescentes y jóvenes presentan características propias del momento de desarrollo que atraviesan, cuando enfrentan cambios corporales, psicológicos y sociales que les permiten alcanzar la maduración biopsicosocial requerida en la vida adulta. Es un período en que la persona desafía a la organización individual, familiar, social y escolar y experimenta una serie de procesos adaptativos (Ministerio de Salud, 2018).

Los estudiantes de primeros años de universidad se ubican en este grupo etario. Sus particularidades y reacciones ante los retos relacionados con la vida independiente y los desafíos académicos que con frecuencia enfrentan generan una mayor predisposición potencial a cuadros de depresión, ansiedad y estrés. Un estudio internacional estima que alrededor del 20 % de los universitarios cumple con los criterios de depresión mayor (Auerbach et al., 2018).

Según la literatura disponible, la prevalencia de estos cuadros es mayor en carreras del área de salud, si se le compara con otros dominios disciplinares (Barraza et al., 2015). Dichos autores sostienen que las principales fuentes de estrés en estos estudiantes se asocian a eventos académicos, psicosociales y económicos. De estos factores, los que más destacan son los académicos, en particular la alta carga expresada en cantidad de cursos y horas, tanto presenciales como no presenciales, dedicadas al estudio (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015; Pimienta et al., 2016). La revisión bibliográfica evidencia que los estudiantes de enfermería sufren un alto nivel de estrés, provocado en general por evaluaciones y prácticas clínicas, que los desafían, sobre todo, a la resolución de problemas y planeación de tareas (Silva, 2015).

Otros investigadores también relacionan el estrés con el contexto universitario. En una revisión sobre el estrés académico, Águila et al. (2015) subrayan que este describe aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de los estresores académicos. Es decir, el educando evalúa diversos aspectos del ambiente académico y los clasifica como amenazantes, como retos o demandas a los que puede responder o no de manera eficaz. En esta misma línea, Gómez et al. (2015) plantean que las instituciones de educación superior suelen ser lugares muy estresantes y, cuando este estrés es prolongado o frecuente, puede conducir al síndrome de *burnout* académico. Esto es: estudiantes agotados por las exigencias académicas, con una actitud cínica y distante hacia estas, y sensación de ineficacia (Orlandini, citado por Águila et al., 2015).

A lo expresado anteriormente se debe agregar que, los estudiantes siempre manejan algún nivel de estrés y los docentes deben motivar el uso de estrategias de afrontamiento efectivas para la reducción de las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales (Silva, 2015)

En Chile el fenómeno no es ajeno. Estudiantes universitarios han protagonizado manifestaciones denunciando la elevada carga académica y otros factores asociados,

lo que ha puesto de relieve el colapso en que muchos estudiantes de educación superior se sienten inmersos. A nivel local, en la Universidad de O'Higgins [UOH] es una preocupación creciente entre profesores y estudiantes. Es de conocimiento público el aumento de publicaciones alusivas a esta materia en redes sociales y es frecuente escuchar comentarios relativos a su falta de tiempo, cansancio, sentir que no pueden o no saben nada e inquietud aumentada ante una evaluación, examen, presentación o inicio de práctica.

La decisión de indagar sobre las situaciones del contexto universitario percibidas como estresores y las respuestas de los estudiantes se justifica en los cambios acontecidos dentro del ámbito nacional y local, además de los antecedentes que aporta la revisión de la literatura sobre el tema. Es importante identificar el nivel de estrés y los principales estresores que sufren los estudiantes de enfermería y así generar estrategias que reduzcan las situaciones causales más comunes del ambiente académico, maximizando la probabilidad de que el estudiante se adapte de manera positiva y evitando que afecten su salud y desempeño.

Para ello, se explorará en las situaciones del contexto académico percibidas como estresores y las reacciones y estrategias de afrontamiento que presentan los estudiantes. La revisión de la literatura arroja la existencia de instrumentos que permiten analizar este escenario. Uno de ellos es el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) de estrés académico, herramienta escogida para esta investigación. El propósito de este inventario es medir el estrés académico por medio de tres dimensiones: situaciones que generan estrés, reacciones físicas, psicológicas y comportamentales y estrategias de afrontamiento al estrés (Barraza, 2006, 2007a, 2007b).

No obstante, es importante señalar que el proyecto original fue aprobado con fecha anterior al estallido social y la pandemia, por lo que no pudieron cumplirse los tiempos planteados en un inicio ni contar con la identificación indispensable para cruzar las calificaciones con los resultados del SISCO. Dada la contingencia, al momento de

recabar los datos varias asignaturas no pudieron cerrarse, en especial aquellas que por su enfoque requieren talleres prácticos en su ejecución. Por tanto, solo se accedió a los promedios de las asignaturas que en ese momento estaban finalizadas y que no constituyen el total para cada año académico. En este escenario se realiza el análisis con la opinión de las y los estudiantes sobre su percepción de rendimiento académico, pregunta que se agregó al instrumento utilizado.

De igual manera, ante la coyuntura y emergencia sanitaria, se consideró importante agregar preguntas que aportaran datos sobre los acontecimientos emergentes vividos por este grupo de jóvenes, como son el estallido social, la pandemia de COVID-19 y la docencia remota.

Es relevante destacar que la pandemia de COVID-19 supuso un escenario inédito para la educación. Si bien algunas universidades ya ofrecían programas en línea, la coyuntura obligó a cerrar los campus a nivel global, en un desafío para estudiantes y académicos. En marzo de 2020, el New York Times advertía que, “tanto por la exposición a enfermedades como por su proximidad a otras personas, los profesores puntúan alto” en riesgo de contraer el virus (Gamio, 2020), por lo que fueron de los primeros trabajadores en desempeñar su labor de manera remota. El 2 de abril de 2020 más de 1.5 billones de estudiantes de escuelas y universidades en 188 países transitaron de las aulas a la enseñanza remota. Esta rápida reconversión demostró agilidad y capacidad de respuesta y responsabilidad social en las circunstancias actuales, sin embargo, “también pone de relieve importantes preocupaciones, en particular aquellas relacionadas con calidad y eficacia” (Evans et al., 2020).

Aunque la literatura reconoce varias ventajas en el aprendizaje virtual, como flexibilidad, adaptación del proceso según necesidades y objetivos del estudiante y posibilidad de comunicarse mediante diversas vías sincrónicas y asincrónicas, su propagación forzada también reveló una menor motivación en los educandos, retroalimentación tardía porque el profesor no siempre está disponible cuando el estudiante pide ayuda y sensación de aislamiento debido a la ausencia física de los

compañeros (Coman et al., 2020). Asimismo, su desarrollo depende del acceso a internet y la calidad del servicio, lo que acentuó brechas que en las aulas eran menos evidentes.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, y considerando sobre todo la situación sanitaria, este estudio se enfocó en los resultados del SISCO a diez meses de iniciada la pandemia de COVID-19 y la vivencia de cambios fundamentales en la vida académica y rutina diaria de los y las estudiantes que participaron.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 ADOLESCENCIA

Se juzgó de importancia dedicar algunos párrafos al tema de la adolescencia, puesto que los sujetos de estudio se encuentran en rangos de edad que marcan esta etapa del desarrollo del ser humano. La adolescencia es el período en que se produce con mayor intensidad la interacción entre tendencias individuales, adquisiciones psicosociales, metas socialmente disponibles, fortalezas y desventajas del entorno. “El desarrollo adolescente es un proceso de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no solo la biografía del individuo, sino también la historia y el presente de su sociedad” (Krauskopf, 1999).

Las fases del período adolescente son: temprana, desde los 10 a 13 años; media, desde los 14 a 16 años; y tardía o final, desde los 17 a 19 años. En general, los estudiantes de los primeros años de universidad se ubican en esta última etapa, caracterizada por la evolución desde un proyecto de vida complementario con el esquema familiar a una forma de enfrentamiento personal y social propia, que se deberá ir poniendo a prueba en la práctica concreta y que aportará a la consolidación de la identidad y los roles (Ministerio de Salud, 2018). Múltiples factores determinan la salud mental del adolescente y contribuyen al estrés. Entre ellos, el deseo de una mayor autonomía, la presión por amoldarse a los compañeros, la exploración de la identidad sexual y un mayor acceso y uso de la tecnología. Además de depresión o ansiedad, los adolescentes con trastornos emocionales pueden experimentar irritabilidad excesiva, frustración o enojo con cambios rápidos e inesperados en el estado de ánimo y arrebatos emocionales. Pueden también desarrollar síntomas físicos relacionados con la emoción, como dolor de estómago, dolor de cabeza o náuseas (OMS, 2018).

2.2 EL ESTRÉS

El estrés es el proceso que se pone en marcha cuando una persona percibe una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante y perturba su equilibrio emocional. A menudo, los hechos que lo gatillan son los relacionados a cambios, porque exigen del individuo un sobre esfuerzo y, por tanto, ponen en peligro su bienestar fisiológico, psicológico y conductual (Labrador y Crespo, 2010).

Etimológicamente, la palabra estrés deriva del griego *estrigeree*, que significa provocar tensión. Este vocablo se utilizó por primera vez en el siglo XIV y desde entonces se empleó en diferentes textos de inglés como *stress*, *stret*, *stresse*, *straise*, para definir la adversidad y la dificultad (Melgosa, 2011).

Hans Selye, científico pionero en la materia, desarrolló el concepto de reacción general de adaptación al estrés, la cual consta de tres momentos: fase A (alarma, movilización de todas las facultades del organismo), fase B (adaptación) y fase C (agotamiento). De su análisis se desprende que el estrés es una reacción del organismo para adaptarse a un esfuerzo corriente. No obstante, la sobrecarga de situaciones estresantes puede llevar a consecuencias negativas (Selye, 1950).

Según Escobar et al. (2018) el estrés constituye uno de los problemas de salud más generalizados en el mundo moderno. Es un fenómeno multivariable que resulta de la relación entre la persona y los eventos de su medio, los que son evaluados como desmesurados o amenazantes para sus recursos y ponen en riesgo su bienestar.

2.2.1 SÍNTOMAS DEL ESTRÉS

El estrés se manifiesta a nivel:

- ❖ Físico: opresión en el pecho, hormigueo o mariposas en el estómago, sudor en las palmas de las manos, palpitaciones, dificultad para tragar o respirar, sequedad en la boca, temblor corporal, manos y pies fríos, tensión muscular, falta o aumento de apetito, diarrea o estreñimiento, fatiga, caída de cabello, tensión en el cuello, dolor de espalda.
- ❖ Emocional o psicológico: inquietud, nerviosismo, angustia; deseos de llorar y/o un nudo en la garganta; irritabilidad, enojo o furia constante o descontrolada; deseos de gritar, golpear o insultar; miedo o pánico, preocupación excesiva; la necesidad de que “algo” suceda para que se acabe la “espera”; dificultad para tomar decisiones; dificultad para concentrarse; lentitud de pensamiento; cambios de humor constantes, disminución de la memoria.
- ❖ Conductual: moverse constantemente, risa nerviosa, rechinar los dientes, tics nerviosos, problemas sexuales, comer en exceso o dejar de hacerlo, beber o fumar con mayor frecuencia, dormir en exceso o sufrir de insomnio.

2.2.2 EL ESTRÉS ACADÉMICO

La literatura dispone de varios trabajos que desarrollan como problema de investigación el estrés académico en estudiantes universitarios. Tanto Bedewy y Gabriel (2015) como Caldera y Plascencia (2016) concluyen que hay situaciones en el ambiente académico percibidas como estresores. Sin embargo, existen diferencias según edad y carrera. Los resultados del trabajo de Caldera y Plascencia, cuyo objetivo fue comparar los niveles de estrés académico entre diversas carreras universitarias e identificar diferencias conforme sexo y edad de los participantes, evidencian distinciones estadísticas significativas entre sexos en el factor “Situaciones generadoras de estrés”. De igual modo, se aprecia una leve tendencia a que los estudiantes de medicina y los mayores de 22 años obtengan puntajes más elevados en la variable de estudio.

En la misma línea de investigación, Santos et al. (2017) y Meyer et al. (2013) señalan que “el solo hecho de ingresar a estudios de nivel superior constituye por sí sola una situación en que la persona debe hacer uso de los recursos y formas de afrontamiento que posee de acuerdo a su personalidad y formación, pudiendo presentar cuadros tan complicados como depresión”.

El estrés académico ha atraído progresivamente la atención de los investigadores, puesto que puede determinar en gran medida el desempeño académico y social de los educandos. De acuerdo con lo planteado por González y Barraza (2007), el aprendizaje puede afectarse debido a exigencias académicas, ritmo de estudio y dificultades en el desarrollo y adquisición de destrezas que plantean situaciones de éxito o fracaso. Sin embargo, Castillo et al. (2016) sostienen que “se puede concluir que a pesar de que el 70 % de los encuestados expresaron que el estrés afecta su rendimiento académico, este no se ve reflejado en las calificaciones de estos, debido a que el 55 % afirmaron poseer un rendimiento alto, un 40 % un rendimiento regular y solo el 5 %, un rendimiento académico bajo”. Aunque no hay una influencia directa del estrés en el rendimiento académico, apremia que los profesores consideren que la

carga de trabajos finales genera en los estudiantes altos niveles de estrés. Por tanto, se sugiere planificar de manera equitativa las actividades a realizar a lo largo del semestre.

El concepto de estrés académico en las carreras del área de la salud y, en específico, entre estudiantes de enfermería, ha sido investigado a partir de 2009 en países como Brasil, México, Estados Unidos, España y, en menor medida, Chile. Es así como varios autores coinciden en que la intensidad de la carga académica, la exigencia de los docentes, las presiones de grupo y la competitividad entre compañeros pueden alterar las condiciones de salud, ante lo cual los estudiantes recurren a gran cantidad de recursos físicos y psicológicos para enfrentar el problema del estrés académico (Escobar et al., 2018; Vizoso y Arias, 2016).

Estudios sobre el estrés académico en los estudiantes de enfermería comenzaron a desarrollarse en la década de 1980, al advertir que algunos de ellos presentaban problemas de salud relacionados con el estrés. Al principio, este se observó como un fenómeno independiente del ámbito académico, pero luego el estrés producido en el ambiente universitario se clasificó como estrés académico, dándole características propias en términos de su origen o causa, a fin de distinguirlo del proveniente de otros contextos sociales (Barraza, 2007a). Desde entonces, de particular interés son las investigaciones realizadas entre estudiantes de ciencias de la salud, incluidos los de la carrera de enfermería. Estos grupos aparecen como especialmente sensibles a la percepción de estrés académico, dadas las exigencias no solo teóricas, sino clínicas del currículo (Meyer et al., 2013; Silva, 2015; Soto, 2018). Castillo et al. (2016) realizaron un estudio en 173 estudiantes de las escuelas de enfermería (n = 90) y tecnología médica (n = 83) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Los resultados muestran mayores niveles de ansiedad en estudiantes de segundo año de la carrera de enfermería respecto de los de tecnología médica. Ambas escuelas coinciden en los tres principales factores de estrés: sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con las actividades universitarias y realización de un examen. Sin embargo, el estudio señala que algunos de ellos fueron percibidos como estresores

significativamente mayores por los estudiantes de enfermería, quienes tienden a experimentar un estímulo como más amenazante y generador de ansiedad que una persona con baja ansiedad rasgo.

Otros autores también relacionan el estrés con el contexto universitario. En una revisión sobre el estrés académico, Águila et al. (2015) especifican que este describe aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de los estresores académicos. Es decir, el educando evalúa diversos aspectos del ambiente académico y los clasifica como amenazantes, como retos o demandas a los que puede responder o no de manera eficaz. Estas apreciaciones se relacionan con emociones anticipatorias como preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción o alivio, entre otras.

“Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos” es una investigación de Vizoso y Arias (2016) en la que participaron 532 estudiantes. Su objetivo fue conocer las principales fuentes de estrés percibidas por los estudiantes universitarios en el contexto académico y analizar las relaciones de estos estresores con el *burnout* académico y el rendimiento estudiantes de la Universidad de León. Los autores concluyeron que las situaciones relacionadas con los exámenes son las que con mayor frecuencia se perciben como estresantes. Por otra parte, la preocupación por las intervenciones en público afecta de manera negativa tanto al rendimiento como a la eficacia.

Cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión, desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado. A esta se le denomina estrés académico y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula (Barraza, 2007a). Estas apreciaciones se relacionan con emociones anticipatorias como preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción o alivio, entre otras. Torrel y Taculì (2018) concuerdan con este planteamiento al advertir que a la cantidad de tiempo que los estudiantes se mantienen en actividad físico-mental bajo altos niveles de exigencia, le sucede una fase de agotamiento y, si no se provee de una

pausa, estarían propensos a constantes agotamientos físico-mentales producto del estrés, situación que iría en menoscabo de su rendimiento académico.

En el ámbito nacional actual, Jiménez et al., psicólogos y académicos, publicaron un artículo que aborda esta misma temática emergente. “Más allá de estas posibles causas, lo cierto es que los problemas de salud mental pueden afectar a los estudiantes en cualquier momento de su carrera. Sin embargo, las primeras etapas de la vida universitaria tienen el potencial de convertirse en un escenario clave para la prevención, detección y tratamiento temprano de problemas que no solo afectan la vida de hoy, sino que comprometen el bienestar de mañana” (2019). Los profesionales sostienen que “los problemas de salud mental tienen un impacto sustancial en el rendimiento académico, aumentan el riesgo de abandono de las carreras y actúan insidiosamente en la percepción que las personas tienen de sí mismas y en sus relaciones sociales, además de ser fuertes predictores de un menor rendimiento ocupacional y nivel de empleabilidad en el futuro” (Jiménez et al., 2019).

En esta misma línea, la psicóloga Ana Barrena, docente de la Universidad Católica de Temuco, realizó la Primera Encuesta de Prevalencia de Problemas de Salud Mental en Estudiantes Universitarios. Una de las conclusiones preliminares de la encuesta, aplicada en diferentes regiones y épocas del año a 600 estudiantes de las universidades de Concepción, Tarapacá y Universidad Católica de Temuco, es que, en general, los universitarios muestran sintomatología asociada a ansiedad, depresión y estrés y eso repercute directamente en su rendimiento académico (Universidad Católica de Temuco, 2019).

2.3 MULTICAUSALIDAD DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico, entendido como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (Martínez-Otero, 2007, citado por Lamas, 2015), es un concepto multidimensional y responde a diversos factores, además del estrés abordado en los apartados anteriores.

Una investigación realizada entre matriculados de enfermería de la Universidad Industrial de Santander, Colombia, concluye que “un porcentaje considerable de estudiantes (63,33 %) pierde alguna asignatura durante el primer año de estudios y en promedio un estudiante reprueba 1,92 materias durante este período” (Tiga et al., 2016). Entre las variables que aumentan la probabilidad de un bajo rendimiento el estudio identificó los ingresos familiares altos, en la lógica de que un estudiante de bajos recursos se exige a fin de no repetir asignaturas, prolongar su carrera y acarrear más gastos; disfunción severa en las relaciones familiares; ansiedad y consumo de cigarrillo. Asimismo, la investigación reveló como factores protectores la experiencia laboral, por el sentido de la responsabilidad que implica, y el nivel educativo de la madre. En una investigación en estudiantes de fonoaudiología de la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco, Figueroa et al. (2018) coinciden en la relación existente entre rendimiento y trabajo de la madre. Además, concluyen que los niveles de ansiedad y el promedio de notas inicial también se asocian con los resultados obtenidos en los estudios superiores.

Un estudio de Mercado-Elgueta et al. (2018) en estudiantes de enfermería de la Universidad Santo Tomás, sede Temuco, determinó que “no existe una correlación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, lo cual indica que utilizar un número importante de estrategias no garantiza el éxito académico”. Al respecto, subraya que los estudiantes:

Conocen un número importante de estrategias y hacen uso de ellas, pero no de una manera profunda, empleándolas básicamente como elementos de apoyo al aprendizaje y memorización, ya que las más usadas corresponden a las de repetición y relectura y de apoyo, las cuales no promueven el aprendizaje significativo. (Mercado-Elgueta et al., 2018).

Otro estudio, de Altamirano-Droguett et al. (2019), en estudiantes de obstetricia, demostró que aquellos con un estilo de aprendizaje reflexivo obtuvieron un mejor rendimiento que aquellos con predominancia de estilos activo, teórico y pragmático. Aunque los autores señalan que no existe evidencia científica que verifique la influencia de los estilos de aprendizaje en el desempeño académico, sugieren lo siguiente:

Es posible establecer alguna relación estadísticamente significativa entre ciertos estilos de aprendizaje y rendimiento académico, aunque al parecer este vínculo estaría determinado más por la cercanía entre las características individuales de los estudiantes y las competencias a desarrollar en carreras de la salud, que por un determinado estilo de aprendizaje. (Altamirano-Droguett et al., 2019).

2.4 EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PANDEMIA COVID-19

La pandemia de COVID-19 supuso un escenario inédito para la educación. Si bien algunas universidades ya ofrecían programas en línea, la coyuntura obligó a cerrar los campus a nivel global, en un desafío para estudiantes y académicos. En marzo de 2020, el New York Times advertía que, “tanto por la exposición a enfermedades como por su proximidad a otras personas, los profesores puntúan alto” en riesgo de contraer el virus (Gamio, 2020), por lo que fueron de los primeros trabajadores en desempeñar su labor de manera remota. El 2 de abril de 2020 más de 1.5 billones de estudiantes de escuelas y universidades en 188 países transitaron de las aulas a la enseñanza remota. Esta rápida reconversión demostró agilidad y capacidad de respuesta y responsabilidad social en las circunstancias actuales, sin embargo, “también pone de relieve importantes preocupaciones, en particular aquellas relacionadas con calidad y eficacia” (Evans et al., 2020).

Aunque la literatura reconoce varias ventajas en el aprendizaje virtual, como flexibilidad, adaptación del proceso según necesidades y objetivos del estudiante y posibilidad de comunicarse mediante diversas vías sincrónicas y asincrónicas, su propagación obligada también reveló una menor motivación en los estudiantes, retroalimentación tardía porque el profesor no siempre está disponible cuando el este pide ayuda y sensación de aislamiento debido a la ausencia física de los compañeros (Coman et al., 2020). Asimismo, su desarrollo depende del acceso a internet y la calidad del servicio, lo que acentuó brechas que en las aulas eran menos evidentes.

En una encuesta aplicada a 762 estudiantes de las dos universidades más importantes de Rumania, el 69,4 % se quejó de que con frecuencia y con mucha frecuencia encontraron problemas técnicos con la plataforma (conexión, pérdida de señal, vista retrasada de los mensajes, sonido poco claro). Por esta razón, algunos profesores resolvieron usar otros entornos, pero esto generó estrés entre algunos estudiantes, porque no había una comunicación clara respecto a cuándo y dónde exactamente se desarrollaría el curso. Este acceso a veces era pobre y también hubo problemas de

conexión, en especial cuando el número de asistentes era alto. Así, la falta de tecnologías adecuadas para participar se superpuso con asuntos como conexión deficiente y carencia de computadores (Coman et al., 2020).

De igual modo, los profesores no acreditaban las habilidades técnicas requeridas y no lograron adaptar en tan corto tiempo su estilo de enseñanza o interactuar de forma adecuada con sus estudiantes para asegurar los estándares del proceso. Entre estas destrezas están la habilidad para sacar partido a las distintas funciones ofrecidas por la plataforma para adaptar su estilo de enseñanza al ambiente virtual, ocupar funciones de videoconferencia para promover la participación de los estudiantes, compartir pantalla, ofrecer la posibilidad de que estos trabajen en grupos y publicar múltiples enlaces con referencias a varias fuentes de información. Mientras algunos docentes encontraron soluciones, otros no estuvieron interesados en hacer un esfuerzo para aprender cómo enseñar de forma remota. De este modo, 86,4 % de los estudiantes sentenció que, con frecuencia, los docentes ocuparon un número limitado de herramientas (Coman et al., 2020).

En un estudio realizado entre 427 estudiantes de universidades del centro y este de Europa y de Asia Central se distinguieron dos perfiles de estudiante en esta modalidad (Popa et al., 2020). El que procrastina, falla en adaptarse al nuevo calendario y los nuevos requerimientos y que especula o se niega a seguir las condiciones y reglas impuestas por la educación online, y el concienzudo, con altos niveles de adaptabilidad y autorregulación del aprendizaje o conciencia de las necesidades de desarrollo a este respecto, con buen o mejorado manejo del tiempo.

En la primera etapa de recolección de datos, cuando el tránsito a la enseñanza virtual estaba en sus inicios, muchos aspectos fueron considerados no funcionales por los encuestados (plataformas, comunicación e interacción profesor-estudiante) y los participantes mostraron principalmente actitudes de rechazo. Esto pudo obedecer al carácter de novedad para algunos de ellos y las modalidades de enfrentamiento estaban estrechamente relacionadas con la adaptabilidad expresada. Los resultados

obtenidos mostraron que no hay opiniones significativamente diferentes entre profesores y estudiantes en relación con ventajas, desventajas, áreas vulnerables y aspectos que pueden mejorarse (Popa et al., 2020).

Bao (2020) sostiene que mover todos los cursos existentes a la modalidad online en cosa de días fue un cambio masivo. En general, un curso completo requiere un diseño elaborado de lecciones y materiales como contenidos de audio y video, así como el apoyo de equipos tecnológicos. No obstante, debido a la emergencia repentina del COVID-19, la mayoría de los académicos enfrentó falta de experiencia, preparación o apoyo de las áreas tecnológicas. En su estudio, desarrollado en la Universidad de Pekín, Bao concluye que existen cinco principios para prevenir actitudes negativas en los estudiantes y asegurar la eficacia de la enseñanza remota: alta relevancia entre el diseño instruccional en línea y el aprendizaje del estudiante, entrega efectiva de información instruccional, soporte adecuado a los estudiantes provisto por la facultad y los asistentes de la educación, participación de alta calidad para mejorar la amplitud y profundidad del aprendizaje y un plan de contingencia para abordar incidentes inesperados que ocurren en las plataformas.

En una investigación que consideró a 18 profesores de anatomía de 10 universidades de Australia y Nueva Zelanda, Pather et al. (2020) revelaron que los académicos estuvieron conscientes de que las preocupaciones de los estudiantes se centraron en su grado profesional y la progresión de su carrera. Según los docentes, estos parecían enfrentar presiones financieras debido a la pérdida de ingresos, lo que generó preocupación respecto a los aranceles y, para muchos, una intermitencia forzosa. Algunos de los desafíos percibidos por los estudiantes fueron la percepción de perderse o no obtener aquello por lo cual habían pagado. En parte, por el mensaje de las universidades sobre las expectativas versus lo que era alcanzable en el plazo disponible y en contexto de pandemia, y también por el énfasis en el trabajo de laboratorio que, en tiempos normales, es un sello de la enseñanza de anatomía.

Los académicos también mostraron preocupación respecto al aprendizaje de sus estudiantes, en específico, sobre equidad y acceso. Esta preocupación se agravó al considerar la implementación de actividades sincrónicas y al retorno de los estudiantes a sus ciudades o países de origen. Este distanciamiento geográfico forzado significó que los estudiantes se ubicaran en múltiples zonas horarias y algunos con acceso a internet pobre o restringido, lo que también ocurre en áreas rurales y remotas en Australia y Nueva Zelanda.

En una encuesta aplicada en la Universidad Kristen Indonesia Toraja, Allo (2020) concluyó que los estudiantes percibieron la enseñanza remota como muy útil en medio de la pandemia, pero también alertó sobre disponibilidad de acceso a internet, problemas financieros e implementación.

En Chile, la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso aplicó una encuesta en línea entre junio y julio del año 2020, dirigida a estudiantes de carreras de pregrado de todo el país (Morán-Kneer et al., 2021). Su objetivo principal fue evaluar el impacto de los estresores familiares y académicos surgidos durante la emergencia sanitaria sobre la salud mental de estudiantes de educación superior que viven en situación de confinamiento. La encuesta fue aplicada a 1.002 estudiantes (71 % mujeres, 27 % hombres y 2 % no binarios), en su gran mayoría de entre 18 y 22 años y que viven en centros urbanos ubicados en todo Chile. El 59 % dijo pertenecer al nivel socioeconómico bajo, el 33 % al medio y el 7 % al alto. De ellos, el 78 % estudia en una institución estatal o pública y el 28 % en una privada. Los resultados muestran que el 74 % de los jóvenes que en la actualidad cursa una licenciatura o programa técnico en una institución de educación superior chilena presenta sintomatología depresiva “moderada a severa”, como resultado de estudiar en un contexto caracterizado por cuarentenas y restricciones a la movilidad destinadas a prevenir el COVID-19.

En lo que respecta al ámbito académico, la consulta precisa que el 96 % de los jóvenes tuvo clases en línea durante la pandemia en 2020, a las que accedió a través de un computador (84,5 %), un celular (63 %) o una tablet (8,3 %). El 40 % afirmó que la

conexión de que dispuso fue deficiente o mala, transformándose este aspecto en un estresor importante que les impidió seguir sus obligaciones académicas con cierta tranquilidad. De ese total, el 42 % dijo que esa modalidad los favoreció “en nada” o “casi nada”. Asimismo, un tercio reveló que las condiciones del espacio físico con que contaron para estudiar eran “malas” o “muy malas”.

Otro aspecto relacionado con el rendimiento académico fueron las amenazas a la continuidad de estudios percibidas como consecuencia de la situación sanitaria. En tal sentido, el 65 % mencionó dificultades emocionales y un 35 % económicas. No obstante, el 69 % explicitó su temor ante el hecho de que, tarde o temprano, los apuros económicos les impidan seguir. El 81 % de los encuestados admitió preocupación por no rendir bien en este contexto (Morán-Kneer et al., 2021).

2.5 CONCEPTOS

Para efectos de esta investigación se considerarán las siguientes definiciones:

Rendimiento académico:

Es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del docente y producido en el estudiante en el dominio cognitivo, psicomotor y afectivo, y que es expresado en una calificación cualitativa y cuantitativa. Una nota que si es consciente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje registrado en el récord académico (Pita y Corengia, 2005).

Estrés académico:

Según Barraza (2006), es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta cuando el estudiante se ve sometido, en contextos académicos, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio estudiante, son considerados estresores.

Estresores académicos:

Demandas o exigencias que las instituciones, en general, y los profesores, en particular, les plantean a los estudiantes y que, tras previa valoración por parte de estos, son consideradas como desbordantes de los recursos propios con que cuenta para afrontarlas (Barraza, 2006).

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

3.1 CONTEXTO UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS [UOH]

La Universidad de O'Higgins es una institución de educación superior estatal, creada mediante la Ley N°20.842, el 7 de agosto de 2015. En sus primeros años y hasta conseguir su acreditación, la UOH estará bajo la tutela de la Universidad de Chile.

Para asumir el desafío de instalar la primera universidad pública en la Región de O'Higgins, el 7 de septiembre de 2015 la presidenta de la República, Michelle Bachelet, designó al ingeniero matemático de la Universidad de Chile, doctor en ingeniería de la Universidad de Clermont y doctor en ciencias matemáticas de la Universidad Blaise Pascal, Rafael Correa Fontecilla. El proyecto se transformó en realidad el 13 de marzo de 2017, cuando ingresaron al campus Rancagua 435 estudiantes provenientes de diferentes ciudades. Estos fueron parte de un momento histórico, pues hace 70 años no se creaban universidades estatales en Chile.

La Universidad de O'Higgins comenzó su actividad académica con 13 carreras y dividió su organización en dos unidades: escuelas de pregrado y posgrado e institutos de investigación. En la actualidad son cinco los institutos: Ciencias Agronómicas, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Ingeniería, Ciencias de la Salud y de Altos Estudios Audiovisuales. La Escuela de Salud imparte las carreras de medicina, enfermería y terapia ocupacional. El campus Rancagua se encuentra estratégicamente emplazado en la Avenida Libertador Bernardo O'Higgins de Rancagua, en un terreno de aproximadamente 2,5 hectáreas y en el edificio que hasta abril de 2016 albergaba el Hospital Regional Rancagua (Saracostti y Suazo, s.f.).

Respecto a las becas disponibles para las y los estudiantes de enfermería y demás carreras, estas son:

- ❖ **Beneficios de mantención:** Becas de residencia, alimentación, movilización y estudiante en situación de discapacidad.

- ❖ **Beneficios de arancel:** Becas arancel regional, mejor puntaje matriculado, puntaje nacional y equidad PSU regional.

3.1.2 CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN OBJETIVO

Está compuesta por un 77,5 % de mujeres y un 22,5 % de hombres, en un rango etario que fluctúa entre 19 y 28 años. Un 83,8 % ingresa vía Prueba de Selección Universitaria [PSU] y los restantes por cupo de equidad de género, equidad regional y excelencia académica. Los puntajes de la PSU oscilan entre 560 y 720 puntos.

3.1.3 PLAN DE ESTUDIOS CARRERA DE ENFERMERÍA



PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO		QUINTO AÑO	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE
Fundamentos Disciplinarios de Enfermería SCT 5	Gestión del Cuidado I SCT 5	Gestión del Cuidado II SCT 7	Enfermería en Salud Mental SCT 8	Enfermería en Niños, Niñas y Adolescentes SCT 16	Enfermería en Adulto y Adulto Mayor I SCT 16	Enfermería en Adulto y Adulto Mayor II SCT 16	Cuidados Complejos de Enfermería SCT 14	Internado I	Internado II
Química y Bioquímica SCT 6	Histología y Embriología. SCT 5	Educación para la Salud SCT 3	Nutrición SCT 3	Salud Escolar SCT 4	Psicología y Salud Comunitaria SCT 4	Enfermería Ocupacional SCT 3	Modelos Emergentes del Cuidado SCT 9		
Matemáticas y Bioestadística SCT 6	Anatomía SCT 6	Biofísica y Fisiología SCT 7	Fisiopatología SCT 5	Gestión en Salud I SCT 3	Gestión en Salud II SCT 3	Gestión en Salud III SCT 4		SCT 23	SCT 23
	Biología y Genética SCT 6	Agentes Vivos de Enfermedad SCT 4	Farmacología SCT 5		Investigación en Salud SCT 4	Seminario de Investigación I SCT 4	Seminario de Investigación II SCT 4	Enfermería de Urgencia	Integración Profesional
Ética y Bioética SCT 5		Psicología General y Evolutiva SCT 3	Salud Pública SCT 4	Salud Pública en Enfermería SCT 4					
Sociedad y Salud I SCT 5	Sociedad y Salud II SCT 5	Sociedad y Salud III SCT 3	Sociedad y Salud IV SCT 2					SCT 11	SCT 3
Alfabetización Académica SCT 3	Curso de Formación General (CFG) SCT 3	Inglés I / CFG SCT 3	Inglés II / CFG SCT 3	Inglés III/ CFG SCT 3	Inglés IV / CFG SCT 3	Inglés V / CFG SCT 3	Inglés VI / CFG SCT 3		

Los créditos SCT son el estándar del CRUCH para medir el tiempo necesario para dedicar a una asignatura. 1 SCT= 30 horas de trabajo. Malla sujeta a modificaciones

En relación con el plan de estudio y de acuerdo con el Modelo Educativo de la Universidad de O'Higgins, para la adopción del Sistema de Créditos Transferibles [SCT] se calculó una equivalencia de 1 SCT = 30 horas de trabajo (presencial y no presencial), estableciéndose una carga anual equivalente a 60 SCT, que se intenta distribuir de manera equilibrada con 30 SCT en cada semestre.

La cantidad de créditos SCT de cada una de las asignaturas de la malla curricular de la carrera de enfermería ha sido estimada de acuerdo con lo que debiera ser un tiempo suficiente para cumplir con responsabilidad cada una de las actividades que se llevarán a cabo, incluyendo tiempo de trabajo autónomo y preparación de evaluaciones. Algunas asignaturas, principalmente las del ciclo clínico, tienen un creditaje alto, debido a que su realización significa una cantidad importante de labor presencial (datos entregados por UOH).

3.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN AÑO ACADÉMICO

Como bien se señaló, el semestre académico vivido por estos estudiantes estuvo marcado por acontecimientos emergentes que no permitieron un cierre y evaluación completa del mismo. De igual forma, si se analiza la malla curricular de la carrera de enfermería de la Universidad de O'Higgins, se puede señalar que, desde el tercer año lectivo, si bien es menor la cantidad de asignaturas, comienzan las asignaturas clínicas, que necesitan de un mayor esfuerzo académico.

Ahora bien, si se analiza el rendimiento académico de dichas asignaturas, en el primer semestre del segundo y tercer año lectivo, respectivamente, no hay una diferencia importante entre ambos semestres, aunque sí hay una diferencia en el número de estudiantes, siendo sus promedios generales a nivel de asignaturas todos sobre 5,0 en una escala de 1,0 a 7,0.

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Promedio año
Agentes vivos de enfermedad (2do año)	76	5,1	6,9	6,420	,3051	6,070 (2do año)
Biofísica y fisiología (2do año)	74	4,1	6,1	5,254	,5412	
Educación para la Salud (2do año)	80	2,2	6,7	5,977	,5514	
Gestión del Cuidado II (2do año)	62	4,8	6,8	6,073	,4520	
Psicología General y Evolutiva (2do año)	196	5,3	7,0	6,639	,3558	
Sociedad y Salud III (2do año)	197	4,2	6,8	6,059	,4742	
Gestión en Salud I (3er año)	53	5,3	6,8	6,285	,3602	6,073 (3er año)
Salud Pública (3er año)	55	4,7	6,3	5,862	,3369	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por UOH.

3.3 EL ESTALLIDO SOCIAL CHILENO

El desarrollo de este proyecto de investigación ocurre en medio de circunstancias extraordinarias en el contexto chileno y mundial. Es así como, en primer término, el descontento social acumulado por una seguidilla de hechos recientes y otros de más larga data detona el viernes 18 de octubre de 2019, en lo que se ha denominado estallido social, revuelta popular que comenzó esa misma semana con la evasión masiva de los torniquetes del metro de Santiago por parte de estudiantes secundarios. Durante esa jornada el clima en la capital fue tensionándose, con sucesivos cierres y aperturas de las estaciones del tren subterráneo, que suspendió el servicio debido a la incapacidad de garantizar la seguridad de los usuarios. La agitación derivó en un caos vial y el posterior incendio de numerosas estaciones, saqueo de supermercados, bancos y otras tiendas, cacerolazos y enfrentamientos con la policía, lo que impulsó al gobierno a declarar estado de emergencia -uno de los cuatro regímenes de emergencia contemplados en la Ley Orgánica Constitucional de Estado de Excepción Constitucional N°18.415- por primera vez desde el regreso de la democracia, en 1990 (El Mostrador, 2019).

En Rancagua, donde se ubica la casa central de la UOH, estas manifestaciones se replicaron, tal como sucedió en el resto del país. En los días sucesivos los horarios comerciales se redujeron, los negocios se cubrieron de latas y planchas de madera para evitar posibles desvalijamientos, las clases se suspendieron en todos los niveles y las marchas configuraron la postal diaria como en la mayoría de las ciudades, en especial las capitales regionales. Para el caso de este trabajo, las nuevas circunstancias obligaron a recalendarizar las fechas establecidas en un principio, adecuándose al escenario en curso.

En 2017, a través de su informe Desiguales, orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] advertía de esta suerte de olla presión que acabaría por reventar de manera repentina, pero en ningún caso sorpresiva, en una de las economías con mayores diferencias

entre quienes más tienen y los segmentos menos favorecidos. “La desigualdad socioeconómica en Chile no se limita a aspectos como el ingreso, el acceso al capital o el empleo, sino que abarca además los campos de la educación, el poder político y el respeto y dignidad con que son tratadas las personas” (PNUD, 2017). Según la investigación, la desigualdad es parte del ADN de la nación, acentuándose durante la dictadura de Augusto Pinochet, y se extiende a la separación de los espacios urbanos, la discriminación en el trato y el ejercicio de influencia de las clases dominantes. En dicho informe, el organismo proponía un concepto de desigualdad más específico:

Desigualdades sociales se definen aquí como las diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas. (PNUD, 2017)

El propósito del trabajo, agregaba, “se funda en el convencimiento de que la desigualdad tiene consecuencias negativas para las sociedades, que abarcan tanto su desempeño económico como la calidad de las interacciones sociales y la legitimidad del sistema político (PNUD, 2017). E insiste: “La sobrerrepresentación de los grupos altos en los espacios de toma de decisiones políticas tiene evidentes problemas de legitimidad, pues transmite muy claramente un sentido de desigualdad en la influencia que los grupos más privilegiados pueden ejercer”.

Como durante los últimos años y, en particular, desde la denominada revolución pingüina de 2006, la educación ha estado en el núcleo de las demandas sociales. A nivel universitario el problema se remonta al desmantelamiento de las instituciones públicas y la apertura de planteles privados durante la dictadura militar, hecho que, si bien extendió el acceso a la educación superior, permitió la proliferación de entidades sin supervisión y escasa calidad académica y, por ende, con menor garantía de empleabilidad y expectativas de remuneración. Esta expansión fue exponencial tras la creación del Crédito con Aval del Estado [CAE], en 2005, bajo el gobierno de Ricardo

Lagos. Así, “se estructura la estocada final a la gobernanza del sistema de educación superior chileno y se consolida el endeudamiento como el medio para acceder al soñado título universitario o técnico” (Kremerman et al., 2020).

Para muchos se trató de la primera generación de la familia en acceder a estudios superiores, ilusión que colisionó con un país todavía muy segregado e incapaz de asumir este desafío de movilidad social. En lugar de prosperidad, los egresados tropezaron con dificultades para insertarse en el mundo laboral, con una deuda enorme sobre sus hombros y, a menudo, obligados a trabajar en empleos ajenos a su formación. Al respecto, González afirma que:

No se trata solo que muchos de ellos no lograron terminar o que están endeudados (antes de que operase la gratuidad) cuestiones que por supuesto son importantes. Si no, también, que, para muchos de ellos, la mayoría, la sociedad en que están viviendo no tiene las capacidades integradoras, auxiliares o complementarias a la mayor educación/formación, que estén a la altura de ese esfuerzo detrás de los estudios realizados o en realización. (2020)

A días del estallido social, la UOH convocó a una jornada triestamental de reflexión sobre el conflicto social. Al respecto, el rector Rafael Correa aseveró que “estamos aquí para pensar una alternativa a través del diálogo social y político, para responder con propuestas reales a las demandas de los distintos grupos sociales que han hecho escuchar su voz” (UOH, 2019). En el mismo tenor, la universidad conformó comisiones de trabajo en las áreas de defensoría popular y derechos humanos; vinculación y extensión; observatorio de la realidad regional; apoyo a la comunidad UOH; medios de comunicación UOH; comisión de análisis de equidad interna; y proceso de reincorporación a clases (UOH, 2019).

El 7 de noviembre de 2019 la casa central de la UOH amaneció en toma (Ríos, 2019), enmarcada en las reclamaciones de la revuelta, hecho que se repitió el lunes 6 de enero de 2020, debido al incumplimiento de los acuerdos pactados durante la primera movilización relativos a reanudación de clases y evaluaciones (Aravena, 2020).

Catalina Mardones, vocera de los estudiantes en toma, aseveró que “hay cosas que no se cumplieron, como la marcha blanca, la cual establecía que no existiría una sobrecarga académica, dejando en claro que el número de evaluaciones por semana, no serían más de dos. Sin embargo, hemos visto que compañeros tienen cinco o incluso seis pruebas, una tras otra” (Martínez, 2020).

En otra arista, luego del estallido social la UOH apoyó el trabajo de cabildos auto convocados en distintas comunas de la zona, con herramientas técnicas y profesionales para sistematizar dichos diálogos (El Pulso, 2019). Asimismo, la Comisión Triestamental Territorio y Ciudadanía organizó un encuentro ciudadano en cada una de las tres provincias de la Región de O’Higgins: Cachapoal, Colchagua y Cardenal Caro.

3.4 LA PANDEMIA DE COVID-19

Luego de un período de vacaciones menos efervescente se rumoreaba el advenimiento de un marzo recargado de demandas sociales. De algún modo, este tuvo su *peak* con las jornadas convocadas por colectivos feministas para los días 8 y 9 de marzo de 2020, con una marcha y una huelga, respectivamente, y que fueron las últimas reuniones masivas de este tono. No obstante, las exigencias vinieron por el flanco sanitario, debido a la aparición del primer contagiado chileno con un nuevo tipo de coronavirus, responsable de la enfermedad denominada COVID-19 (OMS, 2020), un turista que regresaba de sus vacaciones en el Sudeste Asiático. El brote, en un comienzo trazable y restringido solo a personas que visitaron el extranjero o tuvieron contacto con viajeros, se transformó en una pandemia con miles de casos locales y elevadas exigencias a un sistema sanitario incapaz de solventar las nuevas demandas.

Apenas se detectaron los primeros infectados en un colegio capitalino, el Ministerio de Educación, presionado por los alcaldes, determinó la suspensión de clases presenciales por dos semanas, medida que se renovó hasta fines de abril, incluyendo en este período la quincena de vacaciones de invierno que en tiempo normal serían

en julio. De igual modo, el presidente Sebastián Piñera decretó estado de catástrofe, con una vigencia de 90 días contados desde el jueves 19 de marzo (BBC, 2020) y se postergó el plebiscito que decidiría la redacción de una nueva constitución, del 26 de abril al 25 de octubre (El Mostrador, 2020). Hasta hoy, la fecha de regreso a clases presenciales es todavía indeterminada y sujeta a la evolución de los contagios y la viabilidad de los protocolos sanitarios que habrían de aplicarse en los recintos educacionales. Este incluye mantenimiento de distancia física de un metro, uso obligatorio de mascarilla, lavado minucioso de manos varias veces al día y uso de alcohol gel en caso de no ser posible.

La autoridad adoptó un comportamiento errático, oscilando entre los llamados al autocuidado y el decreto de cuarentenas en las urbes más afectadas, correspondientes sobre todo a comunas de la Región Metropolitana, y ya en abril insinuó el retorno a una “nueva normalidad” (Paúl, 2020), donde sería posible retomar la actividad económica, las clases presenciales y sostener reuniones sociales con ciertos resguardos. Las cuarentenas tienen una duración inicial de siete días y se anuncian 48 horas antes de entrar en vigor. Bajo este régimen solo tienen autorización de funcionamiento supermercados, farmacias, transporte y empresas consideradas críticas. Las salidas están sujetas a la emisión de un permiso temporal emitido por Carabineros, bien a través de una plataforma virtual o en la comisaría más cercana, y extendido solo para comprar víveres o medicamentos, acudir a un centro asistencial, pasear en el caso de personas con trastorno del espectro autista, asistir a un funeral o sacar a una mascota.

Si bien en Rancagua la curva de casos se ha mantenido relativamente controlada, las cátedras han debido adaptarse al formato virtual, con los consiguientes desafíos y dificultades. El primer semestre lectivo de la Universidad de O’Higgins comenzó el martes 14 de abril. El 8 del mismo mes el rector Rafael Correa declaraba:

Nos hemos propuesto cuidar los principios de calidad y equidad en vuestra formación. Para ello durante este último mes se han capacitado a los docentes,

preparado material online, ampliado la digitalización de libros; gestionado el acceso a los recursos bibliográficos de la Universidad de Chile, diseñado un módulo de inducción para estudiantes de primer año, creado una oferta especial de cursos de formación general más atractiva; y levantado las necesidades de apoyo tecnológico a través de la DAE. (UOH, 2020)

Asimismo, se dotó de computadores personales a 250 estudiantes, lo que cubre por completo a los primeros seis deciles, y se contrataron dispositivos de internet móvil para suplir las necesidades de conectividad de más de 400 estudiantes.

La pandemia reveló que la brecha es también digital, en cuanto, según la Subsecretaría de Telecomunicaciones [SUBTEL] un 44 % por ciento de los hogares chilenos no tiene acceso a una conexión de internet fija (Vivanco, 2020) y, por ende, la calidad de sus aprendizajes también se resentirá, profundizando las diferencias de base. De igual modo, los docentes no estaban habituados a una metodología que hubo que adoptar de la noche a la mañana y que ha resultado incluso más demandante que la de una clase convencional. En muchos casos, las plataformas de las casas de estudios superiores tampoco se utilizaban en su máximo potencial y ha habido que realizar adecuaciones sobre la marcha. En lo concerniente a este estudio, se autorizó la aplicación de la encuesta de manera digital, debido a la imposibilidad de hacerlo de modo presencial en una fecha concreta.

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

4.1 RELEVANCIA DEL ESTUDIO

El estrés académico en estudiantes, su sintomatología y las estrategias de afrontamiento, así como los factores estresantes intervinientes, tanto del ambiente académico como aquellos derivados de los últimos acontecimientos que han afectado a la sociedad nacional y mundial, junto con las consecuencias de confinamiento y docencia remota, resultan, sin duda, un tema de relevancia a estudiar.

El confinamiento y la educación remota han producido cambios en la vida académica y rutina diaria de los estudiantes, evidenciado la desigualdad y la inequidad de la sociedad actual. Temas que han puesto en jaque a las autoridades, apremiadas para responder con rapidez a estos requerimientos, sobre todo en el tema educación y en ella la de nivel superior.

Es a partir de un diagnóstico que se proyectan las diferentes soluciones, implementando intervenciones apoyadas en programas de bienestar universitario en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. Los resultados de este estudio pueden constituir un insumo para este diagnóstico y orientar la toma de decisiones de las autoridades académicas de la carrera de enfermería de la Universidad de O'Higgins.

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ingreso a la educación superior coincide con los cambios experimentados por los jóvenes hacia el final de la adolescencia, que los sitúa en un contexto de adaptación en que deben asumir nuevos roles, enfrentarse a exigencias, demostrar autonomía. Esta transición requiere de un constante esfuerzo, pues desde su acceso a la universidad el estudiante se expone a muchos desafíos, decisiones, problemas y demandas propias del ambiente educativo. Si no se cuenta con herramientas de afrontamiento adecuadas, este conjunto de estímulos puede percibirse como estrés académico e influir en la salud y el desempeño. De acuerdo con los antecedentes expuestos, esta situación pudiera presentarse en estudiantes de enfermería, considerados una población vulnerable debido al cúmulo de actividades a las que se ven sometidos durante su trayectoria académica (Silva, 2015).

De igual forma, este grupo ha vivido una serie de eventos estresantes en el último año, precedido por los cambios sociales y manifestaciones a partir del estallido social ocurrido el 18 de octubre de 2019. Luego, se impone un confinamiento dado por el contexto sanitario de pandemia por COVID-19. Esta serie de sucesos los obligó a adaptarse de manera brusca a cambios en la forma de acceso a la educación mientras viven el estrés asociado al confinamiento y la posibilidad de contagio y/o pérdida de personas cercanas en un momento en que muchas familias ven afectadas de forma dramática sus condiciones laborales y socioeconómicas (Morán-Kneer et al., 2021).

Esta generación de jóvenes universitarios ha vivido un conjunto de cambios sustanciales en lo académico, social, familiar y personal y cabe esperar que deban adaptarse a nuevos eventos estresantes, considerando la recesión económica prevista para los próximos años, vaivenes en las condiciones de empleabilidad y crisis sociales y medioambientales. En esta línea, urge tener información que caracterice a estos jóvenes y se convierta en insumo para la toma de decisiones de autoridades sanitarias y académicas (Morán-Kneer et al., 2021).

De acuerdo con lo planteado en párrafos anteriores, sobre la etapa que viven los jóvenes en los primeros años de educación superior (adolescencia) y los cambios que esto supone, asociado a las consecuencias de la coyuntura sanitaria (confinamiento y docencia remota), considerando la literatura nacional (Castillo et al., 2016; Guzmán-Castillo et al., 2018; Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015) e internacional (Meyer et al., 2013; Silva, 2015; Soto, 2018), existe particular interés en las investigaciones realizadas entre estudiantes de ciencias de la salud, incluidos los de enfermería. Estos grupos aparecen como en especial sensibles a la percepción de estrés académico, dadas las exigencias no solo teóricas, sino clínicas del currículo. Numerosos estudios dan cuenta de que los estudiantes del área de la salud muestran niveles de estrés académico significativamente mayores a los de sus pares que cursan otras disciplinas (Cabanach et al., 2016; Castillo et al., 2016; Pimienta et al., 2016).

De igual forma, como consecuencia del confinamiento por la pandemia de COVID-19 cabe destacar la docencia remota, motivo de preocupación de autoridades, docentes y estudiantes universitarios, pues ha develado situaciones de inequidad derivadas de la falta de conexión a internet o de un lugar con condiciones mínimas para estudiar y se ha transformado en un estresor importante para cumplir las obligaciones académicas (Morán-Kneer et al., 2021). Además “muchos estudiantes deben cumplir con otras responsabilidades, como es el cuidado de personas adultas mayores y los quehaceres del hogar” (Universidad de Chile, 2020).

Por los antecedentes expuestos, se consideró de importancia investigar los niveles de estrés académico en estudiantes de educación superior, en este caso como sujetos de estudio a las y los estudiantes de la carrera de enfermería de la UOH, considerando, además, los factores coyunturales emergentes, dada la pandemia por COVID-19 y los cambios que ha significado en la vida de este grupo en particular. Para ello, se describirán los resultados del Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) del estrés académico, en estudiantes de segundo y tercer año de enfermería de la UOH, después de vivir confinamiento y docencia remota como consecuencia de la pandemia de COVID-19.

4.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el nivel de estrés académico auto percibido y cuáles son los factores estresores intervinientes, síntomas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería de la UOH, año 2020, luego de vivir confinamiento y docencia remota como resultado de la pandemia de COVID-19?

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 OBJETIVO GENERAL

Describir el nivel de estrés académico auto percibido (SISCO), identificando los factores estresores intervinientes, síntomas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería de la UOH, año 2020 luego de vivir confinamiento y docencia remota como resultado de la pandemia de COVID-19.

4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.3.2.1 Identificar el nivel de estrés de las y los estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería de la UOH, año 2020.

4.3.2.2 Determinar los estresores académicos percibidos por las y los estudiantes.

4.3.2.3 Reconocer las reacciones (físicas, psicológicas comportamentales) y estrategias de afrontamiento de las y los estudiantes.

4.3.2.4. Describir la opinión del rendimiento académico percibido, de las y los estudiantes.

4.3.2.5 Establecer el nivel de afectación de la opinión del rendimiento académico percibido, ante las situaciones de contingencia (estallido social, pandemia, docencia remota).

4.4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.4.1 MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación define su tipo de estudio como cuantitativo no experimental de tipo descriptivo.

- ❖ **Cuantitativo:** Porque se recogerán datos a través de un instrumento estructurado y su procesamiento y análisis se realizará mediante procedimientos estadísticos.

- ❖ **No experimental:** Porque no se busca manipular las variables en estudio, solo observar los fenómenos en su contexto natural.

- ❖ **Descriptivo:** Porque permite la descripción de las variables.

- ❖ **Transversal:** Porque se recolectarán datos en un solo momento, en un tiempo único.

Se trata de estudios diseñados para medir la prevalencia de una exposición y/o resultado en una población definida y en un punto específico de tiempo. Es decir, este tipo de estudio es útil para describir un efecto particular, en una población en concreto, en un momento determinado en el tiempo (Sampieri et al., 2006).

4.4.2 UNIVERSO

La población está conformada por todos los estudiantes de ambos sexos de segundo y tercer año que cursan el segundo semestre del ciclo académico 2020 de la carrera de enfermería, Escuela de Salud de la UOH, ciudad de Rancagua, Chile.

4.4.3 MUESTRA

La muestra de estudiantes comparte las mismas características que la población y se obtuvo después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. La constituyeron todos los estudiantes que, después de leer el consentimiento informado, aceptaron participar de forma voluntaria en el estudio.

En el estudio participaron estudiantes de segundo y tercer año académico de la carrera de enfermería de la Universidad de O'Higgins. La matrícula está compuesta mayoritariamente por mujeres. Un 80 % de los participantes frente a un 20 % de hombres. Sus edades fluctúan entre los 19 y 28 años, siendo la media de 20,7 años. Asimismo, participaron más estudiantes de tercer año que de segundo y el cuestionario fue respondido por 103 sujetos, de un total de 132, constituyendo un 78 % de la muestra.

4.5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

4.5.1 INCLUSIÓN

- ❖ Estar matriculado en la carrera de enfermería.
- ❖ Tener la condición de estudiante regular en el programa de enfermería.
- ❖ Estar cursando segundo y tercer año de la carrera de enfermería.

4.5.2 EXCLUSIÓN

- ❖ No estar matriculado en la carrera de enfermería segundo semestre año 2020.

4.6 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El cuestionario para medir el estrés académico de los estudiantes de enfermería se seleccionó tras una revisión literaria respecto a instrumentos empleados con este propósito.

Los criterios de elección del instrumento fueron:

- ❖ Que hubiese sido aplicado a población hispana,
- ❖ Que estuviera validado y cumpliera con los requisitos de confiabilidad, fiabilidad y validez de contenido.
- ❖ Que hubiese sido probado con población de estudiantes de enfermería.
- ❖ Que hubiese sido probado en población de estudiantes universitarios chilenos.

En el ámbito nacional, se revisó el estudio de Guzmán-Castillo et al. (2018), cuyo objetivo fue evaluar la estructura factorial y la consistencia interna del instrumento en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción. La muestra constó de 155 estudiantes de las carreras de enfermería, fonoaudiología, medicina, kinesiología y obstetricia. Esta investigación refrendó validez y fiabilidad en las dimensiones de los factores de estrés y somatización de SISCO, mas no en la dimensión de afrontamiento.

De igual forma, Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) indagaron en la prevalencia del estrés en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos, Osorno, utilizando como instrumento el cuestionario SISCO. La muestra estuvo compuesta por 314 estudiantes de las carreras de enfermería, fonoaudiología y nutrición de la citada casa de estudios. Los resultados señalan que un 98 % de los estudiantes ha presentado estrés académico, siendo más frecuente en las mujeres (96,24 %) que en los hombres (88,57 %). Los estresores más mencionados fueron las evaluaciones de los profesores (95,6 %) y la sobrecarga de tareas y trabajos (92,3 %). Se advierte una diferencia significativa entre las carreras en las evaluaciones de los

profesores (Sig. 0,009). Respecto a los síntomas, la mayoría de los encuestados manifestó haber tenido somnolencia (86,3 %) y problemas de concentración (77,4 %).

El Inventario SISCO de estrés académico mide el estrés académico por medio de tres dimensiones: situaciones que generan estrés, reacciones físicas, psicológicas y comportamentales y estrategias de afrontamiento al estrés.

La primera pregunta del inventario pretende identificar a los estudiantes que se encuentran estresados. La segunda pregunta permite conocer el nivel de estrés auto percibido, clasificándolo como bajo (0 a 1), medianamente bajo (1,1 a 2), medio (2,1 a 3), medianamente alto (3,1 a 4) o alto (4,1 a 5). El resto del inventario está formado por 29 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, distribuidos en 8 ítems para identificar la frecuencia de los estímulos estresores, 15 ítems para identificar la frecuencia de síntomas o reacciones al estímulo estresor y 6 ítems para identificar la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento. El tiempo estimado de respuesta es de 10 minutos.

La versión original de la escala fue validada mediante un análisis factorial, el cual logra presentar en sus tres dimensiones una varianza explicada de 46 % y una confiabilidad general con alfa de Cronbach de 0.90 (Cabanach et al., 2016).

El Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007a, 2007b) se configura por 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- ❖ Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- ❖ Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.

- ❖ Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- ❖ Quince ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- ❖ Seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.
- ❖ Información sobre edad, sexo, año de estudio (segundo o tercero de enfermería), datos que permiten caracterizar la muestra final, de particular importancia al momento de interpretar los resultados obtenidos.
- ❖ Ante el cambio de escenario, primero por el llamado estallido social y luego por la situación sanitaria causada por la pandemia de COVID-19, esta investigadora agregó algunas preguntas referentes al nuevo contexto y que pudieran dilucidar si este ha influido en el desempeño de las y los estudiantes objeto del estudio.
- ❖ En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy malo y (5) es muy bueno, señale cómo percibe su rendimiento académico.
- ❖ En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la educación en modalidad online.
- ❖ En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la contingencia social (estallido social) en su rendimiento académico.

- ❖ En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la pandemia en su rendimiento académico.

4.7 RECOLECCIÓN DE DATOS

Antes de obtener la anuencia del Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Chile [CEISH], exigido para desarrollar el proyecto garantizando la protección de los sujetos de estudio y la confidencialidad y manejo de los datos, y teniendo la carta de aprobación de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Chile, la investigadora se reunió con la directora de la Escuela de Salud de la UOH para obtener la carta de respaldo y el consentimiento de la investigación. Una vez recibida la conformidad del CEISH, esta investigadora se reunió con el jefe de la carrera de enfermería, delegado por la directora de la Escuela de Ciencias de la Salud para coordinar la fase de ejecución del estudio, explicando cuál es su propósito y la logística en lo referente a la recopilación de datos. Luego, dada la contingencia social y sanitaria del país, se adecuaron los pasos siguientes a fin de concluir la recogida de datos. Para ello se concertó un espacio de tiempo en algunas asignaturas (online) donde participaban las y los estudiantes objeto de este estudio, se les explicó el objetivo del mismo e invitó a participar. Se aclaró en qué consiste el consentimiento informado, mencionando los aspectos éticos del estudio, la participación voluntaria y la posibilidad de retirarse en cualquier momento si así lo estimaban necesario, asegurando el resguardo de la identidad y la confidencialidad, pues la información recolectada solo se utilizará para fines académicos.

La calendarización original sufrió modificaciones debido a los recientes acontecimientos sociales y de pandemia y el instrumento SISCO se aplicó de manera online entre octubre y noviembre de 2020. Para ello se utilizó un cuestionario de Google Forms, difundido mediante correo electrónico a los estudiantes, en cuyo inicio se indicó el objetivo del estudio y un enlace para acceder al consentimiento informado. Para continuar debían marcar la opción SÍ y completar el total de preguntas del cuestionario.

CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este estudio consideró el reglamento del Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Chile [CEISH] y recibió su aprobación.

La aplicación del instrumento de investigación atendió a los aspectos éticos para garantizar la dignidad y bienestar de la persona que participará, pues no representa ningún riesgo para quien lo conteste y, de igual forma, se solicitará su consentimiento previo. La información de cada participante se utilizará para establecer la descripción estadística planteada en el estudio, pero no se facilitará a otros investigadores para usos distintos al establecido.

Sin embargo, si se detectan indicadores alarmantes de estrés entre los estudiantes, se les orientará para acercarse a la Unidad de Apoyo Psicológico de la Universidad de O'Higgins, dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles [DAE].

5.1 CONSENTIMIENTO POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN

Esta investigación fue aprobada por las autoridades de la Universidad de O'Higgins y respaldada con documentos formales emitidos por:

- ❖ Estefanía González Cáceres, directora de la Escuela de Salud, Universidad de O'Higgins, Rancagua.
- ❖ Comité de Ética de la Universidad de O'Higgins.
- ❖ Marcello Vizconti, vicerrector académico Universidad de O'Higgins.

5.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PARTICIPANTES

En virtud del principio de autonomía, los participantes deberán brindar su consentimiento previo a responder el cuestionario. Este documento informará el nombre del estudio, propósito y derechos de los participantes.

La participación en la investigación es voluntaria y no afectará en su formación profesional ni en su condición de estudiante de la Universidad de O'Higgins.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

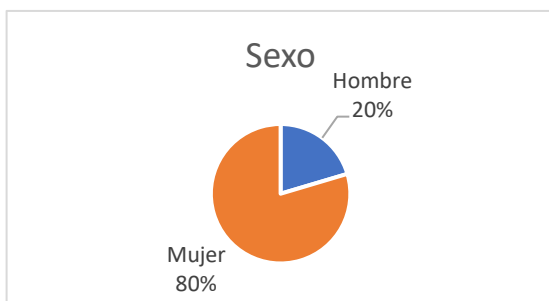
6.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis descriptivo de las variables se efectuó a partir de las medidas de resumen. En el presente estudio participaron estudiantes de segundo y tercer año académico de la carrera de enfermería de la Universidad de O'Higgins durante el año 2020.

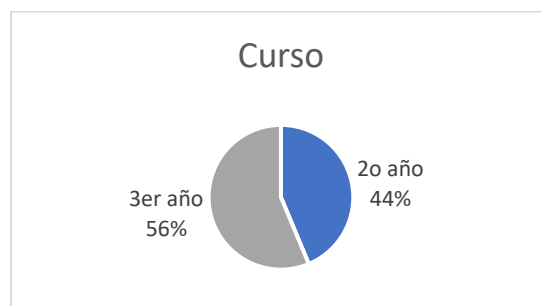
La matrícula está compuesta mayoritariamente por mujeres. Por consiguiente, como se aprecia en el gráfico N° 1, un 80 % de quienes participaron en la investigación son mujeres, frente a un 20 % de hombres. Sus edades fluctúan entre los 19 y 28 años, siendo la media de 20,7 años. Por último, participaron más estudiantes de tercer año (gráfico N°2).

Gráfico 1. Distribución de estudiantes según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 2. Distribución de estudiantes según curso.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El procesamiento estadístico de los datos se ejecutó utilizando el programa Statistical Package for Social Sciences [SPSS] en su versión 26.

6.1.2.1 SITUACIONES DE ESTRÉS EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

En el quehacer académico, los y las estudiantes enfrentan una serie de situaciones que pueden generar algún tipo de estrés. De esta forma, ante la pregunta uno del cuestionario, “**durante el transcurso de este semestre ¿ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo?**” se evidencia que solo un 3 % del estudiantado no ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo (tabla N°1).

Tabla 1. ¿Ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

	Frecuencia	Porcentaje
No	3	2,9
Sí	100	97,1
Total	103	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2.2 NIVEL DE ESTRÉS EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

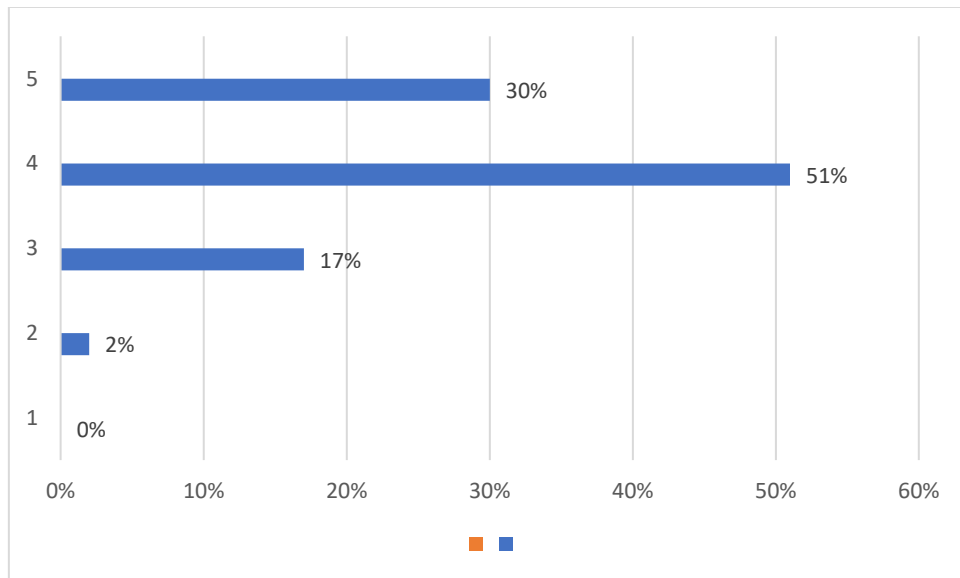
Los resultados de la pregunta dos del cuestionario, “**con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señale su nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho**”, se muestran en la tabla N°2 y gráfico N°3. Se observa que un 81 % del estudiantado reporta un nivel alto de preocupación o nerviosismo, con una media de 4,1.

Tabla 2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señale su nivel de preocupación o nerviosismo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Estadísticos descriptivos	100	2	5	4,1	,740

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 3. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señale su nivel de preocupación o nerviosismo.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2.3 INSTANCIAS ACADÉMICAS ESTRESANTES

Respecto a la pregunta número tres del cuestionario, **“señale con qué frecuencia le inquietaron las siguientes situaciones”, se presentan ocho posibles respuestas y un ítem de “otras”, en una escala Likert donde 1 es nunca y 5 es siempre.**

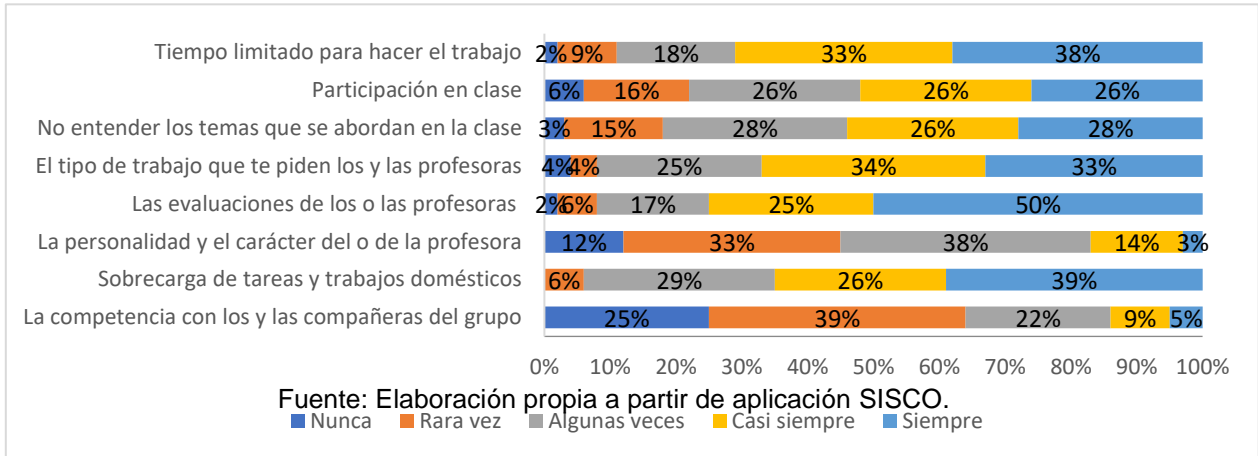
Como se observa, las instancias que generan este estrés son diversas, lo que ilustran la tabla N°3 y el gráfico N°4. Se evidencia que las evaluaciones (4,2), la disposición limitada de tiempo (4,0) y la sobrecarga de tareas y trabajos domésticos (4,0) son los aspectos que más generan estrés en los y las estudiantes,

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de instancias académicas estresantes reportadas por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[La competencia con los y las compañeras del grupo]	100	1	5	2,3	1,096
[Sobrecarga de tareas y trabajos domésticos]	100	2	5	4,0	,964
[La personalidad y el carácter del o de la profesora]	100	1	5	2,6	,971
[Las evaluaciones de los o las profesoras (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)]	100	1	5	4,2	1,038
[El tipo de trabajo que te piden los y las profesoras (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)]	100	1	5	3,9	1,047
[No entender los temas que se abordan en la clase]	100	1	5	3,6	1,136
[Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)]	100	1	5	3,5	1,210
[Tiempo limitado para hacer el trabajo]	100	1	5	4,0	1,053

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 4. Instancias académicas estresantes reportadas por estudiantes.



6.1.2.4 REACCIONES FRENTE AL ESTRÉS

Para identificar de qué forma afecta el estrés a las y los estudiantes de la carrera de enfermería de la UOH, se calcularon tres indicadores según el tipo de reacción frente a situaciones de estrés académico (físicas, psicológicas y comportamentales) así como estrategias de afrontamiento.

6.1.2.4.1 REACCIONES FÍSICAS

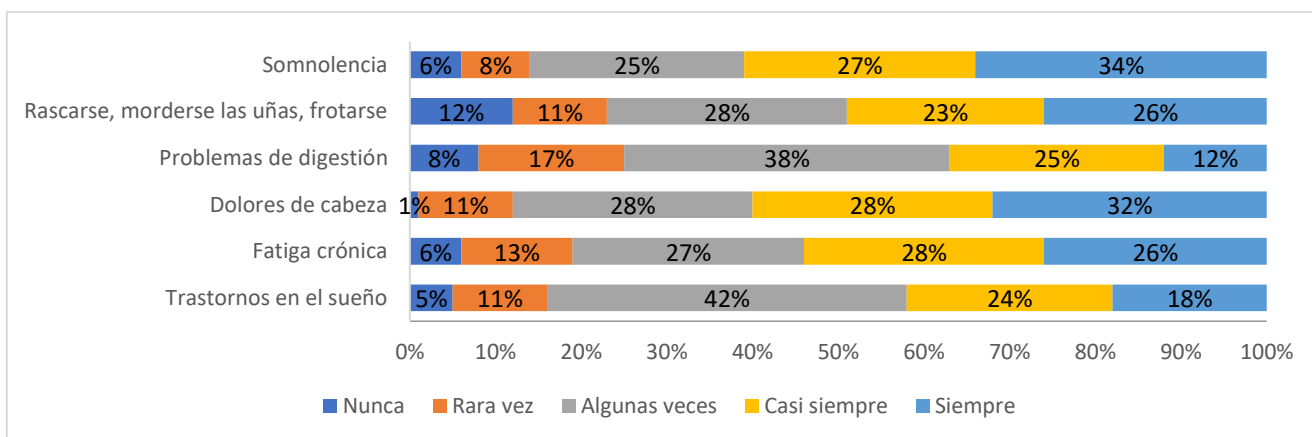
Respecto a la pregunta número cuatro del cuestionario, “**señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estaba preocupado o nervioso**”, en una escala Likert donde 1 es nunca y 5 es siempre como se observa en la tabla N°4 y el gráfico N°5, según lo reportado por los y las estudiantes algunas reacciones físicas manifestadas de forma recurrente son la somnolencia (3,8) y los dolores de cabeza (3,8), que constituyen las somatizaciones más frecuentes frente a los niveles de estrés que presentan.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de reacciones físicas reportadas por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)]	100	1	5	3,4	1,063
[Fatiga crónica (cansancio permanente)]	100	1	5	3,6	1,184
[Dolores de cabeza o migrañas]	100	1	5	3,8	1,047
[Problemas de digestión, dolor abdominal, o diarrea]	100	1	5	3,2	1,098
[Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.]	100	1	5	3,4	1,310
[Somnolencia o mayor necesidad de dormir]	100	1	5	3,8	1,184

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 5. Reacciones físicas reportadas por estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2.4.2 REACCIONES PSICOLÓGICAS

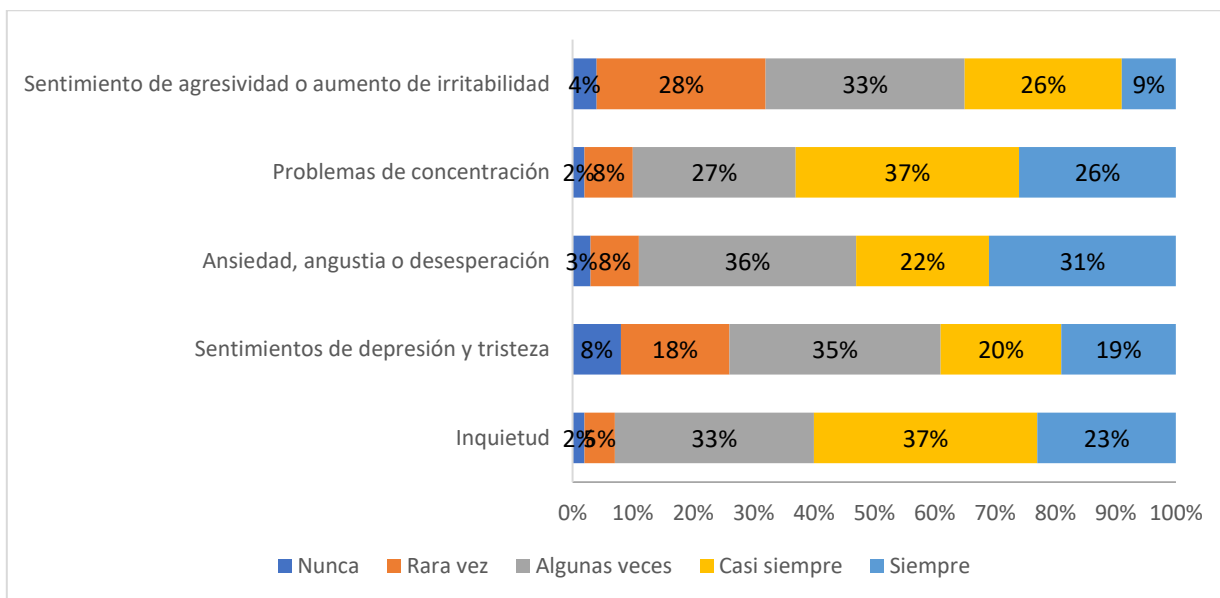
Respecto a la pregunta número cinco del cuestionario, “**señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estaba preocupado o nervioso**”, los ítems de respuesta se disgregan en cinco componentes. Frente al estrés, los y las estudiantes presentan también algunas reacciones psicológicas y, según lo reportado, la ansiedad (3,7), los problemas de concentración (3,8) y la inquietud (3,7) son los sentimientos más frecuentes, en una escala Likert donde 1 es nunca y 5 es siempre. (Tabla N°5, Gráfico N°6)

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de reacciones psicológicas reportadas por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)]	100	1	5	3,7	,939
[Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)]	100	1	5	3,2	1,190
[Ansiedad, angustia o desesperación]	100	1	5	3,7	1,087
[Problemas de concentración]	100	1	5	3,8	,993
[Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad]	100	1	5	3,1	1,032

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 6. Reacciones psicológicas reportadas por estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2.4.3 REACCIONES COMPORTAMENTALES

Respecto a la pregunta número seis del cuestionario, “**señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estaba preocupado o nervioso**”, esta se disgrega en cuatro ítems y se agrega la posible respuesta de “otras”, en una escala Likert donde 1 es nunca y 5 es siempre.

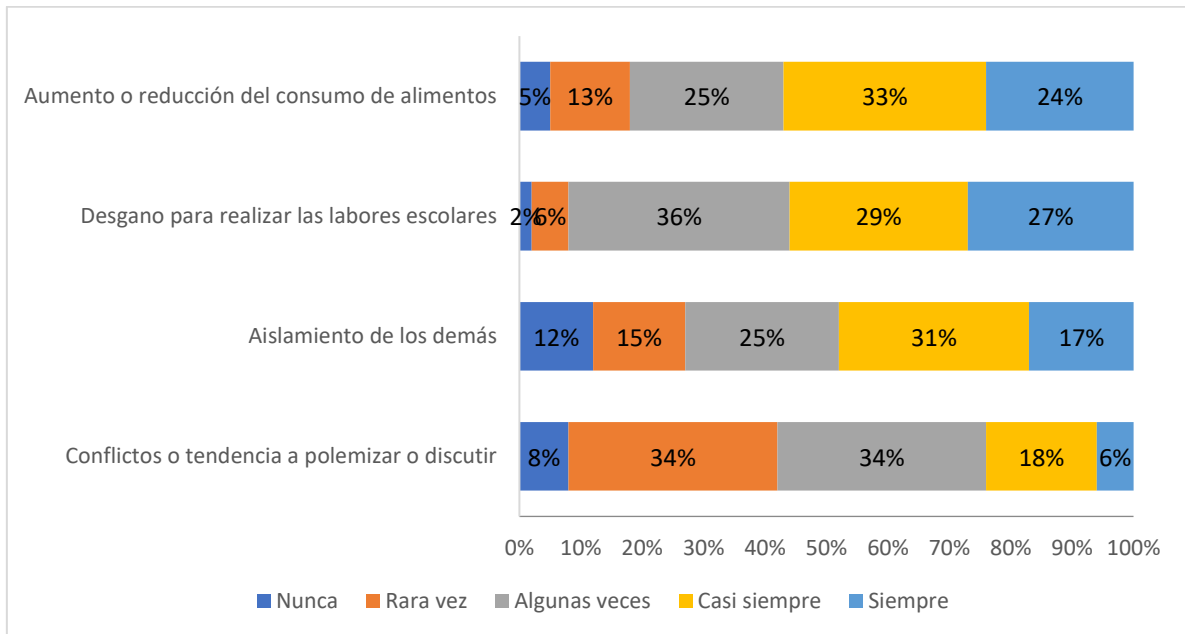
Como se observa en la tabla N°6 y el gráfico N°7, las reacciones de desgano (3,7) y desequilibrio alimenticio (3,6) son los comportamientos más frecuentes entre los y las estudiantes frente al estrés.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de reacciones comportamentales reportadas por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Conflictos o tendencia a polemizar o discutir]	100	1	5	2,8	1,025
[Aislamiento de los demás]	100	1	5	3,3	1,252
[Desgano para realizar las labores escolares]	100	1	5	3,7	,993
[Aumento o reducción del consumo de alimentos]	100	1	5	3,6	1,139

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 7. Reacciones comportamentales reportadas por estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2.5 ESTRATEGIAS FRENTE A SITUACIONES DE ESTRÉS

Respecto a la pregunta siete del cuestionario, **“señale con qué frecuencia utilizó las siguientes estrategias cuando estaba preocupado o nervioso”**, esta se desgrega en seis ítems y se agrega la respuesta “otras”, en una escala Likert donde 1 es nunca y 5 es siempre.

Pese a que la situación de estrés en los y las estudiantes genera diversas reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, también existe la posibilidad de elaborar estrategias para hacer frente a dichas circunstancias.

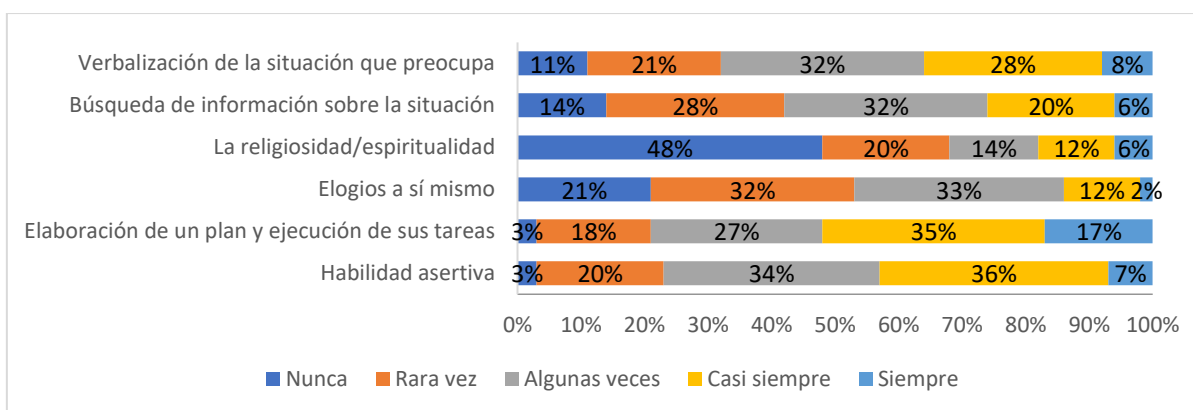
Si lo desagregamos según estrategias, se puede señalar que, en general, son escasas, pero la que se alza como la más utilizada, aunque igualmente de forma esporádica, es la elaboración de un plan de tareas a realizar (3,5). (Tabla N°7, gráfico N°8).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de estrategias frente al estrés reportadas por estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
[Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros)]	100	1	5	3,2	,955
[Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas]	100	1	5	3,5	1,067
[Elogios a sí mismo]	100	1	5	2,4	1,017
[La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)]	100	1	5	2,1	1,285
[Búsqueda de información sobre la situación]	100	1	5	2,8	1,111
[Ventilación o confidencias (verbalización de la situación que preocupa)]	100	1	5	3,0	1,124

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 8. Estrategias frente al estrés reportadas por estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

6.1.2.6 OPINIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PERCIBIDO

En este sentido, la tabla N°8 y el gráfico N°9 evidencian cómo es la percepción del rendimiento académico por parte de los y las estudiantes que participaron del estudio, señalando una media de 3,3, en una escala Likert de 1 a 5 donde 1 es muy malo y 5 muy bueno.

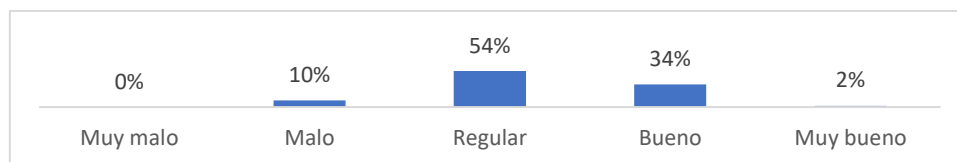
El 54 % de las y los estudiantes perciben su rendimiento como regular, un 34 % como bueno y un 2 % como muy bueno.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de opinión del rendimiento académico de los y las estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Percepción rendimiento académico	100	2	5	3,3	,668

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Gráfico 9. Percepción rendimiento académico de los y las estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

En la tabla N°9, se observa que, pese a que los niveles de estrés son altos, los estudiantes, sin mayores estrategias para enfrentar las instancias detonadoras, igualmente perciben su rendimiento como regular o bueno.

Tabla 9: Percepción rendimiento académico según grado de preocupación o nerviosismo.

		Grado de preocupación o nerviosismo				Total
		Poco	Regular	Moderado	Mucho	
Percepción rendimiento académico	Malo	50,0%	5,9%	5,9%	16,7%	10,0%
	Regular	50,0%	64,7%	49,0%	56,7%	54,0%
	Bueno		23,5%	43,1%	26,7%	34,0%
	Muy bueno		5,9%	2,0%		2,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

16.1.2.4 AFECCIÓN DE LA CONTINGENCIA EN LOS ESTUDIANTES

Durante el presente estudio los participantes vivenciaron diversos acontecimientos que pudieron afectar de una u otra manera sus niveles de estrés. Por ello, en la tabla N°10 y el gráfico N°10 se detalla en qué grado afectaron a los y las estudiantes circunstancias como el estallido social, la pandemia de COVID-19 y la educación en modalidad online (preguntas 9, 10 y 11 del cuestionario), en una escala Likert de 1 a 5 donde 1 es muy poco y 5 es demasiado.

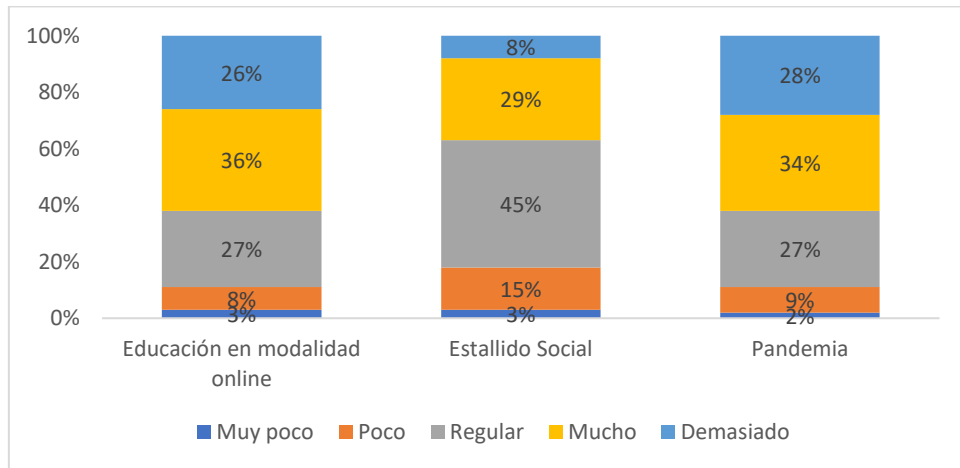
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de grado de afección de situaciones coyunturales en los y las estudiantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Educación en modalidad online	100	1	5	3,7	1,031
Contingencia social (estallido social) en su rendimiento académico	100	1	5	3,2	,911
Pandemia en su rendimiento académico	100	1	5	3,8	1,024

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Como se observa en la tabla 10 y el gráfico 10, la pandemia (3,8) y la educación virtual (3,7) son los eventos que más les afectaron. Llama la atención como el estallido social (3,2) afecta de forma regular y en menor medida que la pandemia.

Gráfico 10. Grado de afectación de situaciones coyunturales en los y las estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Este gráfico muestra que la educación remota es percibida como una de la contingencia que les afectó “mucho”, un 36% en la percepción del rendimiento de las y los estudiantes. De igual forma, se observa que la pandemia obtiene un puntaje de 34 % en esta valoración y el estallido social solo se considera en un 29 %.

Si bien todas las situaciones de contingencia afectaron la percepción de las y los estudiantes sobre su rendimiento académico, el estallido social es considerado en un grado “regular “de afectación con un 45 %.

6.2 RESULTADOS COMPARATIVOS

Para hacer este análisis y establecer la asociación entre las variables, se utilizó la prueba de CHI cuadrado de Pearson, aceptando un nivel de significancia $p < 0.05$. Solo se obtuvieron valores inferiores en el nivel de estrés académico percibido, comparación por género $p < 0.001$; y en la percepción de rendimiento académico, también comparado por género, con un valor de $p < 0.005$. Mostrando una asociación significativa entre estas variables,

En el resto de los resultados la prueba de CHI cuadrado aparece con valores superiores a $p < 0.005$.

No obstante, lo anterior, se consideró importante presentar algunos datos comparativos basados en los resultados generales de los diferentes ítems obtenidos en el análisis estadístico.

Tabla 11: Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre.

	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
No	9,5%	1,2%	2,9%
Sí	90,5%	98,8%	97,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Tabla 12: Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre.

	Año académico		
	2do año	3er año	Total
No		5,2%	2,9%
Sí	100,0%	94,8%	97,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

El 97,1 % de los encuestados respondió haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo y un 3 % respondió que no. De este porcentaje, la mayoría fueron varones. Al separar por año académico, los estudiantes de segundo año manifestaron en un 100 % haber tenido momentos de preocupación y un porcentaje de 5,2 % de estudiantes del tercer año manifestó no haber tenido momentos de preocupación.

**Tabla 13: Señala tu nivel de preocupación o nerviosismo.
En la escala propuesta (1) es poco y (5) es mucho.**

	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Poco			
A veces	10,5%		2,0%
Regular	21,1%	16,0%	17,0%
Varias veces	68,4%	46,9%	51,0%
Mucho		37,0%	30,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de aplicación SISCO.

Al hacer la comparación por género, como se observa en la tabla 13, los resultados muestran que las mujeres refieren niveles de estrés académico percibido más alto que los hombres, el resultado en la prueba de Chi cuadrado fue de $p=0.001$. Lo que evidencia un grado de asociación significativa de los niveles de estrés con la variable sexo. No obstante, al comparar esta variable en relación con las y los estudiantes de segundo y tercer año, no existe mayor diferencia. Destaca que no hay respuestas en el nivel “poco”, al comparar por género, como en la comparación por cursos.

6.2.1 INSTANCIAS PERCIBIDAS COMO ESTRESORES ACADÉMICOS

Respecto de las instancias percibidas como factores estresantes, al comparar por género y año académico no se encontraron diferencias relevantes. Sin embargo, **las evaluaciones** fueron reportadas, en un 55,6 % en estudiantes de género femenino, percibidas como “siempre” generadoras de estrés académico, por sobre un 26,3 % en estudiantes varones. Por otro lado, un 5,3 % de mujeres y un 1,2 % de hombres reportó que “nunca” percibe las evaluaciones como instancias generadoras de estrés. **La disposición limitada** de tiempo fue mencionada por un 44,4 % en el género femenino

como “siempre” un generador de estrés académico, versus un 10,5 % con esta misma evaluación en estudiantes del género masculino. De igual forma, un 10,5 % de varones reportaron que “nunca” perciben esta instancia como generadora de estrés versus el 0 % en el género femenino.

La sobrecarga de tareas y trabajos domésticos fue reportada como “siempre” un factor estresante por el 42 % de las mujeres versus el 26,3 % de los varones. Un 6,2 % de mujeres y un 5,3 % de varones reportaron que “rara vez” esta instancia era generadora de estrés. Al comparar por cursos no se observan mayores diferencias, ya que en segundo año el 37,8 % reportó que “siempre” le generaba estrés versus los estudiantes de tercer año que reportaron en un 40 %.

Siguiendo en la línea anterior, las y los estudiantes reportaron que **la competición con sus compañeros** era la instancia que menos estrés generaba. Al observar la comparación por género, el 36,8 % de varones y el 22,2 % de mujeres señalaron que “nunca” les generaba estrés. De igual forma, el 5,3 % de varones y 4,9 % de mujeres, respectivamente, señalaron que “siempre”. Al comparar por curso se observa una situación similar, las y los estudiantes de segundo año reportan un 22,2 % “nunca” y un 4,4 % “siempre”. Las y los estudiantes de tercer año reportaron un 27,3 % “nunca” y un 5,5 % “siempre”, respectivamente.

Al revisar las otras instancias, **como la personalidad y carácter del profesor**, en la comparación por género solo el 5,3 % de varones y el 2,5 % de mujeres puntuaron que “siempre” les generaba estrés. Un 15,8 % de estudiantes varones señala que “nunca” versus un 11,1 % en estudiantes mujeres. En los datos obtenidos por año académico se mantiene esta tendencia, con un 2,2 % “siempre” en las y los estudiantes de segundo año y un 3,6 % en los de tercer año.

Respecto **al tipo de trabajos que piden las y los profesores**, en el género masculino se observan puntajes en “casi siempre” y “siempre” con un 31,6 % y un 23,6 %, respectivamente, versus el género femenino con puntajes un poco mayores, de 43 % y 36 %, respectivamente. En el extremo opuesto, “nunca” puntuó 10,5 % en hombres

y 2,5 % en mujeres. En la comparación por año académico se observan resultados de 40 % para “casi siempre” y de 28,9 % para “siempre”, en estudiantes de segundo año; versus 29,1 % y 36,4 % en estudiantes tercer año. Un 6,7% y 1,8 %, en segundo y tercer año respectivamente, reportaron en el nivel “nunca”.

Respecto a ***no entender los temas que se abordan en clases*** como instancia estresante, en la comparación por género se observa en varones “casi siempre” y “siempre” con un 26,3 % y un 10,5 % respectivamente, versus estudiantes mujeres con 25,9 % y 32,1 %. Aparece también “nunca” con un 15,8 % en el género masculino y un 0 % en mujeres.

En la comparación por año académico se mantiene esta tendencia. Las y los estudiantes de segundo y tercer año reportan que “casi siempre” (26,7 % y 25,5 %) y “siempre” (28,9 % y 27,3 %) perciben este factor como estresante. Solo un 5,5 % reportó que “nunca” percibe esta instancia como estresante.

Sobre ***la participación en clases*** (exponer, responder preguntas) se observa que un 5,3 % de los varones perciben como “siempre” estresante esta situación, lo que aumenta a un 30,9 % en el género femenino. Y “nunca”, con un 10,5 % y un 4,9 %, respectivamente. En la comparación por año académico no se observan mayores diferencias.

6.2.2 REACCIONES FÍSICAS

Respecto a los ***síntomas físicos*** presentados, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 31,6 % y 15,8 %, respectivamente, y el género femenino 40,7 % y 29,6 %. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 42,2 % y 36,4 % y “siempre” 22,2 % y 30,9%, respectivamente. “Nunca” puntuó 4,4 % en segundo año y 5,5 % en tercer año.

En **somnolencia**, en las opciones “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 15,8 % y 26,3 %, respectivamente, y el género femenino 29,6 % y 35,8 %. La opción “nunca” obtuvo un 15,8 % en varones y un 3,7 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 28,9 % y 25,5 %; “siempre” 31,1 % y 36,4 %, respectivamente; y “nunca” 4,4 % segundo año y 7,3 % en tercer año.

Los dolores de cabeza, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 36,8 % y 25,9 % respectivamente y el género femenino 25,9 % y 37 %. La opción “nunca” puntuó 5,3 % en varones y 0 en % estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 22,2 % y 32,7 %; “siempre” 35,6 % y 29,1%, respectivamente; y “nunca” 2,2 % en segundo año y 0 % en tercer año.

6.2.3 REACCIONES PSICOLÓGICAS

En los **síntomas psicológicos** presentados, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 31,6 % y 21,3 %, respectivamente, y el género femenino 40,7 % y 25,9 %. La opción “nunca” puntuó 15,8 % en varones y 3,7 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre”, 44,4 % y 34,5 %; “siempre” 17,8 % y 32,7 %, respectivamente; y “rara vez” 4,4 % en segundo año y 1,8 % en tercer año.

En **ansiedad**, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 26,3 % y 21 %, respectivamente, y el género femenino 37 % y 21 %. La opción “nunca” puntuó 10,5 % en varones y 1,2 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 24,4 % y 20 %; “siempre” 24,4 % y 36,4 %, respectivamente; y “nunca” 4,4% en segundo año y 8,8 % en tercer año.

Respecto a **los problemas de concentración** presentados, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 36,8 % y 21,1 %, respectivamente, y el género femenino 37 % y 27,2 %. La opción “nunca” puntuó 5,3 % en varones y 1,2 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre”, 40 % y 34,5 %; “siempre” 20 % y 30,9 %, respectivamente; y “nunca” 2,2 % en segundo año y 1,8 % en tercer año.

En **inquietud**, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 21,1% y 26,3 %, respectivamente, y el género femenino 40,7 % y 22,2 %. La opción “nunca” puntuó 10,5 % en varones y 0 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la de “casi siempre”, 37,8 % y 36,4 %; “siempre” 17,8 % y 26,3 %, respectivamente; y “nunca” 2,2 % en segundo año y 1,8 % en tercer año.

6.2.4 REACCIONES COMPORTAMENTALES

En las reacciones comportamentales presentadas, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 52,6 % y 10,5 %, respectivamente, y el género femenino 44,4 % y 23,5 %. La opción “nunca” puntuó 15,8 % en varones y 3,7 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 40 % y 50,9 %; “siempre” 17,8 % y 23,6 %, respectivamente; y “nunca” 8,9 % en segundo año y 9,1 % en tercer año.

En cuanto al **desgano**, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 10,5 % y 31,6 %, respectivamente, y el género femenino 33,3 % y 25,9%. La opción “nunca” puntuó 5,3 % en varones y 1,2 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 24,4 % y 32,7 %; “siempre” 20 % y 32,7%, respectivamente; y “nunca” 4,4 % en segundo año y 0 % en tercer año.

En **desequilibrio alimenticio**, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 36,8 % y 15,8 %, respectivamente, y el género femenino 32,1 % y 25,9 %. La opción “nunca” puntuó 5,3 % en varones y 4,9 % en estudiantes de género femenino. Al comparar el año académico se observa que los estudiantes de segundo y tercer año presentan la valoración de “casi siempre” 37,8 % y 29,1 %; “siempre” 13,3 % y 32,7 %, respectivamente; y “nunca” 4,4 % en segundo año y 5,5 % en tercer año.

6.2.5 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En general, al comparar por género se observa una diferencia en la opinión “siempre” -en los estudiantes de género masculino es de 0 % y en las de género femenino solo 1,2 %- y el valor más alto se observa en “algunas veces”, donde los varones reportan un 42,1 % y las mujeres un 50,6%. Al comparar por año académico, un 44,4 % de las y los estudiantes de segundo año reportan utilizar estrategias “algunas veces” versus 52,7 % de estudiantes de tercer año.

Al revisar cada ítem que compone esta variable, la que se observa con un nivel más alto es **elaboración de un plan de tareas a realizar**, sin embargo, no se muestran diferencias entre géneros o año académico. **La religiosidad**, como estrategia de afrontamiento, aparece como “nunca” utilizada, sin mayores diferencias de género, con 44,7 % en estudiantes varones y 48,1 % en estudiantes mujeres. Al comparar por año académico se mantiene esta tendencia, “nunca” 44,7 % en estudiantes de segundo año y 50,9 % en estudiantes de tercer año.

6.2.6 OPINIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PERCIBIDO

En esta pregunta, el 54 % de las y los estudiantes perciben su rendimiento como regular, un 34 % como bueno y un 2 % como muy bueno. Al comparar por género y aplicar la prueba de CHI cuadrado, se obtiene, un valor de $p=0.005$. con una asociación estadísticamente significativa entre estas variables. En la valoración como rendimiento “malo” encontramos que el 21,1 % de los varones reportan esta apreciación versus un 7,4 % de estudiantes del género femenino; “regular” un 47,4 % de estudiantes hombres y un 55,6 % de estudiantes mujeres; “bueno” un 21 % de hombres y 37 % de mujeres; y “muy bueno” solo es reportado por los estudiantes de género masculino con un 10,5 %.

Al comparar por año académico, la prueba de CHI cuadrado arrojó un resultado de $p=0.420$, por lo que no se consideró significativa. No obstante, se observa que las y los estudiantes de segundo año consideran su rendimiento académico como regular, con un 57,8 %, tendencia que se observa en el tercer año con un 50,9 %.

Las y los estudiantes de segundo año no consideran su rendimiento como “muy bueno”, ya que nadie reportó este dato en el instrumento, versus el 2 % del tercer año académico.

6.2.7 AFECTACIÓN DE LA CONTINGENCIA EN EL RENDIMIENTO PERCIBIDO

La educación remota es percibida como una de las coyunturas que más les afectó. “Mucho” puntuó un 36 % en la percepción de rendimiento de las y los estudiantes. De igual forma, se observa que la pandemia obtiene un puntaje de 34 % en esta valoración y el estallido social solo es considerado en un 29 %.

Si bien todas las situaciones de contingencia afectaron la percepción de las y los estudiantes sobre su rendimiento académico, el estallido social es considerado en un grado “regular” de afectación con un 45 %.

En la comparación de género, la educación remota es percibida como un elemento importante a la hora de evaluar su percepción de rendimiento académico. Es así que en el grado de mucho y demasiado los estudiantes hombres refieren una afectación de 26,3 % y 31,6 % respectivamente, versus las mujeres que presentan 38,3 % y 24,7 %. En la comparación por año académico, las y los estudiantes de segundo año reportaron mucho y demasiado en un 40 % y 28,9 % respectivamente, versus tercer año con un 32,7 % y 22,6 %. Solo un 2,2 % (segundo año) y un 3,6 % tercer año refirieron muy poco grado de afectación en su rendimiento por esta variable.

El estallido social, como factor percibido que afecta el rendimiento de las y los estudiantes, al comparar por género no hay diferencias en los resultados obtenidos de manera general, ya que un 52,6 % de los varones refiere tener una afectación regular versus un 42,6 % de las estudiantes. En el grado evaluado como “demasiado” los varones reportaron un 10,5 % y las mujeres un 7,4 %. La comparación por año académico muestra que un 62,2 % de segundo año reporta un grado regular de afectación y un 30,9 % de tercer año.

En los estudiantes varones, la afectación de la pandemia es evaluada en el grado de mucho y demasiado por el 15,8 % y el 26,3 %, respectivamente, y 38,3 % y 28,4 % en

las mujeres. Al comparar por año académico, en tercer año un 3,6 % refiere una afectación de “muy poco” en su rendimiento académico, no reportando datos en el segundo año, que responde con un grado de afectación “poco” 13,3 % versus un 5,5 % en tercer año.

El grado de afectación mucho y demasiado. En segundo año es de 31,1 % y 21,2%, respectivamente, y de 36,4 % y 32,7 % en las y los estudiantes de tercer año.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN

Los resultados arrojados por los diferentes gráficos estadísticos elaborados para cada variable y en forma conjunta, evidencian que existe una alta prevalencia de estrés en los estudiantes encuestados. El 97,1 % de los encuestados respondieron haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo y solo un 3 % indicó que no. De este porcentaje que no presentó preocupación o nerviosismo la mayoría fueron varones. Al separar por año académico, los estudiantes de segundo año manifestaron en un 100 % haber tenido momentos de preocupación y un porcentaje de 5,2% de estudiantes del tercer año reveló no haber tenido momentos de preocupación. Esta cifra concuerda con los hallazgos de Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015), quienes indican que el 98,4 % de su muestra, compuesta por estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Lagos, manifiesta percibir estrés académico, de acuerdo con la aplicación del SISCO (Auerbach et al., 2018; Barraza et al., 2015; Gómez et al., 2015).

De igual manera, debemos considerar que las y los estudiantes siempre manejan algún nivel de estrés, que puede entenderse como un proceso que incorpora tanto los estresores como las respuestas a los mismos y, además, añade la interacción entre la persona y el ambiente. Esta transacción supone una influencia recíproca entre la persona y el medio. El determinante crítico del estrés es cómo la persona percibe y responde a diferentes acontecimientos (Lazarus y Folkman, 1986). A menudo, los hechos que lo gatillan están relacionados a cambios, porque exigen del individuo un sobreesfuerzo y, por tanto, ponen en peligro su bienestar fisiológico, psicológico y conductual (Labrador y Crespo, 2010).

Al respecto, podríamos decir que los acontecimientos ocurridos en el último tiempo y que constituyeron cambios sustanciales en la vida y rutina de las y los estudiantes sujetos de este estudio, desde el estallido social y posterior confinamiento por pandemia COVID-19, pueden constituirse como factores estresantes intervinientes desde el contexto y que influyen en estos jóvenes. Una encuesta en estudiantes chilenos de pregrado sobre los efectos del confinamiento por pandemia (Morán-Kneer

et al., 2021) reveló que un 74 % señaló manifestar sintomatología depresiva de moderada a severa y sobre un 60 % en el género femenino. Si bien los resultados del presente estudio son más bajos, ya que la muestra es mucho más pequeña, también se consideró la afectación de la coyuntura en su conjunto (estallido social, pandemia COVID-19, docencia remota) y su relación con la percepción del rendimiento académico. No obstante, entrega algunos datos que permiten describir en algún grado la afectación que produce en las y los estudiantes de enfermería. Es así como la educación remota es percibida como una de las coyunturas que les afectó en gran medida (36 %, mucho). De igual forma, se observa que la pandemia obtiene un puntaje de 34 % en esta valoración y el estallido social se considera en un 29 %.

Acerca de la intensidad del estrés académico, los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que el 81 % de los encuestados reporta un nivel que va de medio a alto y se observa que casi siempre los y las estudiantes tienen situaciones académicas que les producen algún nivel de estrés. Por otra parte, es importante señalar que ningún estudiante señaló tener pocas instancias de preocupación y nerviosismo, es decir, los índices de estrés son altos. En general, la bibliografía indica que los estudiantes manifiestan un nivel medianamente alto de estrés académico, como reportan Barraza (2004), Bedewy y Gabriel (2015) y Caldera y Plascencia (2016), a nivel internacional, y Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) en el caso de estudiantes chilenos. De igual forma, los resultados obtenidos en contexto de pandemia coinciden con los mencionados y con los estudios de Morán-Kneer et al. (2021), que señala que un 74 % de los estudiantes confiesa síntomas depresivos, y de Estrada et al. (2021).

En una muestra de 172 estudiantes de enfermería, los resultados obtenidos utilizando el Inventario SISCO muestran un estrés académico de 47,1 %. De estos, un 68,2 % de los estudiantes manifiesta un nivel alto. En la prevalencia de estrés académico según sexo, las mujeres tienen niveles predominantemente altos y moderados, con una asociación estadísticamente significativa ($p=0.0001$ $p<0.005$). Este hallazgo

coincide con la investigación de Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015), quienes reportaron que las mujeres auto perciben mayores niveles de estrés académico que los varones. Estos datos son coincidentes con los obtenidos en este estudio. Al comparar por género, las mujeres refieren niveles de estrés académico, percibido, más alto que los hombres, con un resultado en la prueba de Chi cuadrado de $p=0.001.. p<0.005$.

Sobre las instancias generadoras de estrés, los resultados de esta investigación son similares a otros estudios, en el sentido de que las **evaluaciones** fueron reportadas como percibidas “siempre” en la generación de estrés académico en un 55,6 % de las estudiantes de género femenino versus un 26,3 % de estudiantes varones. **El tiempo limitado** fue mencionada por un 44,4 % en el género femenino como “siempre” un generador de estrés académico versus un 10,5 % en estudiantes del género masculino. **La sobrecarga de tareas y trabajos domésticos** también es uno de los aspectos que más les generan estrés. Este último, aumentado en contexto de pandemia, pues expresan no tener tiempo para descansar, ya que son ellos quienes realizan las labores del hogar. El presente estudio obtuvo que el 42 % de las mujeres reportaron que “siempre” le generan estrés, versus el 26,3 % de los varones. Al respecto, el estudio de Castillo et al. (2016) en estudiantes de enfermería y tecnología médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile muestra que ambas escuelas coinciden en los tres principales factores de estrés: sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con las actividades universitarias y realización de un examen. De igual forma, Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) refieren que los estresores más mencionados son las evaluaciones de los profesores (95,6 %) y la sobrecarga de tareas y trabajos (92,3 %). Estos estudios, además, dan cuenta de que antes de la emergencia sanitaria, el estallido social y la educación remota ya existía dificultad para organizar el tiempo y se observaba sobrecarga académica y también niveles de estrés aumentados ante situaciones de evaluación o entrega de trabajos.

Por otro lado, los estudios de Barraza (2004, 2009) que afirman que el estresor menos recurrente es la **competencia con los compañeros**, también coincide con los resultados obtenidos en la presente investigación. Al observar la comparación por género, el 36,8 % de varones y el 22,2 % de mujeres señalaron que “nunca” les

generaba estrés. De igual forma, el 5,3 % de varones y 4,9 % de mujeres, respectivamente, señalaron que “siempre”. Esto podría explicarse porque sus pares no son vistos como competencia y a la gran cantidad de tareas en grupo, lo que fomenta un trabajo más bien colaborativo y en equipo.

Es importante señalar que en la variable otras situaciones, en menor porcentaje (32 %) y en concordancia con la contingencia y la realidad sanitaria actual, se mencionan: tener problemas con la conexión a internet, estar en casa todos los meses en cuarentena y cambio de clases presenciales a formato online que crea incertidumbre ante el resultado final de su formación profesional. Estos aspectos pueden constituir por sí mismos una fuente de estrés (Coman et al., 2020; Evans et al., 2020; Morán-Kneer et al., 2021).

Uno de los objetivos de esta tesis es identificar las reacciones o sintomatología ocasionada por el estrés académico que presentan las y los estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería de la UOH. Para ello, se calcularon tres indicadores según el tipo de reacción frente a situaciones de estrés académico: físicas, psicológicas y comportamentales.

En los datos obtenidos, ningún estudiante señaló tener pocas reacciones físicas, psicológicas y comportamentales frente a situaciones académicas estresantes. Si lo desagregamos según reacciones, en lo físico se puede señalar que somnolencia y dolores de cabeza son las somatizaciones más frecuentes en los y las estudiantes frente al estrés. En los **síntomas físicos** presentados, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 31,6 % y 15,8 %, respectivamente, y el género femenino 40,7 % y 29,6 %. Esto se explicaría también por la falta de horas de descanso mencionada con anterioridad, ya que deben cumplir con otras obligaciones dentro del hogar debido al encierro y las cuarentenas en tiempo de pandemia. Este es un aspecto importante, ya que la somnolencia explicaría problemas de desempeño como desconcentración, desinterés, olvido, desatención, falta de agilidad mental y

vigor físico, factores que pueden generar problemas de desempeño académico (Barraza, 2009; Bedewy y Gabriel, 2015; Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015).

Por otra parte, la ansiedad, los problemas de concentración y la inquietud son los sentimientos más frecuentes en los y las estudiantes frente al estrés. En los **síntomas psicológicos** presentados, los varones puntúan 31,6 % y 21,3 % en la opinión de “casi siempre” y “siempre”, respectivamente, y el género femenino 40,7 % y 25,9 %. Es importante que, a pesar de encontrar semejanza con resultados obtenidos en otros estudios (Castillo et al., 2016; Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015) se debe considerar la realidad y el contexto sanitario actual que aumentan este tipo de manifestaciones (Morán-Kneer et. al., 2021).

En lo que dice relación con las reacciones comportamentales, el desgano y el desequilibrio alimenticio son los comportamientos frente al estrés más frecuentes en los y las estudiantes. En las reacciones comportamentales presentadas, en la opinión de “casi siempre” y “siempre” los varones presentan puntajes de 52,6 % y 10,5 %, respectivamente, y el género femenino 44,4 % y 23,5 %. Situación que coincide con la literatura revisada (Castillo et al., 2016; Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015) y un estudio reciente en estudiantes de enfermería peruanos (Estrada et al., 2021), que menciona aislamiento, desórdenes alimenticios o conflictividad. Dichas reacciones afectarían el desempeño y calidad de vida de los estudiantes, ya que se han exacerbado por la coyuntura.

Una diferencia fundamental de los resultados de este estudio se observa en lo relativo a estrategias de afrontamiento del estrés académico, pues, a pesar de que los niveles de estrés son altos, las y los estudiantes no siempre deciden enfrentarlo. Si lo desagregamos, se puede señalar que, en general, las estrategias son bajas, pero la más utilizada, aunque de todos modos de forma limitada, es la elaboración de un plan de tareas a realizar (50,4 %). A pesar de lo anterior, las estrategias de afrontamiento menos utilizadas sí son consistentes con otros resultados. Por ejemplo, Barraza (2009) y Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) concluyen que la religiosidad y los elogios a

sí mismo son estrategias poco frecuentes, al igual que los resultados aquí presentados.

En complementación de lo anterior, las estrategias de afrontamiento más utilizadas según la literatura revisada son concentrarse en resolver la situación que le preocupa (89,8 %), tratar de obtener lo positivo de la situación (84,4 %) y habilidad asertiva (defender sus preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros, 82,5 %). Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) mencionan que respecto al género existe diferencia entre elogios a sí mismo, religiosidad, ventilación y confidencias, siendo las mujeres quienes utilizan mayormente el afrontamiento de la religiosidad y las confidencias, mientras que los hombres los elogios a sí mismo. Sin embargo, en este estudio, cuya muestra está compuesta en un 79,6 % por mujeres, esas estrategias de afrontamiento constituyen el 34,9 % y religiosidad el 17,4 %. **La religiosidad**, como estrategia de afrontamiento, aparece como “nunca” utilizada, sin mayores diferencias de género, con un 44,7 % en estudiantes varones y un 48,1 % en estudiantes mujeres. Al comparar por año académico se mantiene esta tendencia, “nunca” con 44,7 % en estudiantes de segundo año y 50,9 % en estudiantes de tercer año. Una explicación sería el aislamiento impuesto por la cuarentena y que afectó en gran parte las relaciones sociales y actividades como las religiosas, no pudiendo contar con estas formas de contención. De igual forma, no debemos desconocer los cambios vividos en nuestra sociedad respecto a la religión.

La ausencia de estrategias de afrontamiento se explicaría por la percepción de falta de control sobre la situación, predominando la somnolencia y el desgano, y el encierro prolongado y la incertidumbre acentúan la sensación de que cualquier esfuerzo que se realice no será efectivo frente a la contingencia.

Aunque la mayoría de las y los estudiantes (97,1 %) manifestaron algún nivel de estrés y, sin estrategias para enfrentar instancias estresantes, de igual modo perciben su rendimiento como regular o bueno. El 36 % reveló una percepción de rendimiento de bueno a muy bueno, el 54 % regular y solo un 10 % califica su rendimiento como malo.

Al comparar por género y aplicar la prueba de CHI cuadrado, esta reporta un valor de $p=0.005$, por lo que la asociación entre percepción del estrés y género resultó estadísticamente significativa. En la valoración del rendimiento como “malo”, el 21,1 % de los varones reporta esta apreciación, versus un 7,4 % de estudiantes del género femenino; “regular” un 47,4 % de estudiantes hombres y un 55,6 % en estudiantes mujeres; “bueno” un 21 % de hombres y un 37 % en mujeres; y “muy bueno” solo es reportado por los estudiantes de género masculino con un 10,5 %. Resultados que coinciden con los de Castillo et al. (2016), que sostienen que “se puede concluir que a pesar de que el 70 % de los encuestados expresaron que el estrés afecta su rendimiento académico, este no se ve reflejado en las calificaciones de estos, debido a que el 55 % afirmaron poseer un rendimiento alto, un 40 % un rendimiento regular y solo el 5 % un rendimiento académico bajo”. Si bien no hay una influencia directa del estrés en el rendimiento académico, apremia que los profesores consideren que la carga de trabajos finales genera en los estudiantes altos niveles de estrés. Por tanto, se sugiere planificar de manera equitativa las actividades a realizar a lo largo del semestre.

Respecto a la percepción del rendimiento académico, pareciera que el estudiante se ajusta a sus calificaciones. No lo visualiza como consecuencia de su estrés y no cuestiona la metodología. Es su forma de reaccionar frente a un problema sistémico sin posibilidad de solución.

Por último, en los resultados relacionados con la afección de la contingencia, las y los estudiantes señalaron que la pandemia y la educación virtual fueron los eventos que más les impactaron. Llama la atención como el estallido social afecta de forma regular y en menor medida que la pandemia. Esto podría explicarse en la génesis de ambos acontecimientos. El estallido social responde a una situación social como país en que la educación y las y los estudiantes son protagonistas, en congruencia con el análisis crítico de que son actores principales. El contexto sanitario de pandemia, en cambio, escapa a nuestro control y es una situación global con consecuencias fatales. Lozano et al. (2020), en una investigación reciente sobre los impactos del COVID-19,

comentan que “la conclusión más destacada de este estudio exploratorio consiste en constatar el fuerte impacto que el confinamiento ha tenido para la situación vital del estudiantado universitario en el ámbito psicológico y académico, principalmente, y la relación existente con la satisfacción vital y la resiliencia, fundamentalmente”.

Desde lo cognitivo, pareciera que, ante esta nueva modalidad de educación virtual, el estudiante, confinado en su hogar y en un contexto sanitario adverso, es incapaz de adaptarse u organizar su tiempo a las nuevas tareas y cambios que está viviendo (Popa et al., 2020).

Finalmente, señalar que la percepción tanto del estrés académico, del rendimiento y de las consecuencias y cambios dados por el contexto actual es coincidente con la afirmación de Barraza (2006), quien caracteriza al estrés académico como un proceso, en esencia, de tipo psicológico.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

En un contexto de confinamiento por pandemia de COVID-19, el presente estudio evidencia que un porcentaje importante de las y los estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de enfermería de la Universidad de O'Higgins percibe niveles significativos de estrés académico. Del mismo modo, se determinó que este estrés se asocia significativamente a la variable sexo. Es así como estudiantes de género femenino fueron las que reportaron percibir un mayor nivel de estrés, en comparación con los estudiantes varones.

Por otra parte, los resultados señalaron que existen situaciones del ambiente académico que causan preocupación y nerviosismo entre las y los estudiantes de enfermería. Entre estas destacan las evaluaciones de las o los profesores, la disposición limitada de tiempo para hacer los trabajos y la sobrecarga de tareas y trabajos domésticos.

Ante el contexto, este estudio reporta, otras situaciones que aparecen como factores intervinientes en el estrés académico percibido, constituidas por el estallido social, pandemia COVID-19 y como consecuencia de esta; el confinamiento y la docencia remota

Ante todas estas situaciones emergen reacciones somáticas como respuesta al estrés percibido, de las cuales también dan cuenta los resultados de este estudio. Entre las reacciones más frecuentes que las y los estudiantes reconocieron presentar frente una situación de preocupación o nerviosismo están la somnolencia, el dolor de cabeza, la ansiedad, los problemas de concentración, la inquietud, el desgano y el desequilibrio alimenticio, no estableciéndose una asociación significativa con la variable de género ni año académico que cursan los sujetos

Los estudiantes de la carrera de enfermería de la UOH, a pesar de reconocer altos niveles de estrés, no poseen estrategias de afrontamiento y la percepción del

rendimiento académico es de regular a bueno, no se observa diferencias significativas entre sexo o año académico.

Por otra parte, la educación en modalidad online y la pandemia son los acontecimientos de la contingencia que más afectaron en la percepción del rendimiento académico.

De acuerdo a lo mencionado en los párrafos anteriores; se considera que un estudio cualitativo complementaría aún más, ya que, cada programa y contexto resultan diferentes y las causas que originan el estrés académico pueden ser variadas dependiendo de cada individuo. Es a partir de un diagnóstico que se proyectan las diferentes soluciones, implementando intervenciones apoyadas en programas de bienestar universitario en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Para finalizar, se debe mencionar que estos resultados fueron obtenidos en una situación y contexto excepcionales (estallido social y pandemia) y se tendrá que profundizar al respecto. Se sugiere explorar estresores más específicos para cada población de estudiantes e indagar las variables contextuales que pudieran mediar en la relación del estrés con las variables sociodemográficas, situacionales o académicas.

8.1 PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de este estudio deberían servir de antecedente para:

- Ampliar este estudio a las otras carreras de la Escuela de Salud de la UOH (medicina, terapia ocupacional). Existen investigaciones que dan cuenta, que los estudiantes de enfermería presentan mayor nivel de estrés académico (Meyer et al., 2013; Silva, 2015; Castillo et al., 2016; Soto, 2018).
- Complementar con un estudio cualitativo que dé cuenta de otros aspectos en la percepción del estrés académico en los estudiantes de la Escuela de Salud de la UOH.

8.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- El contexto social y sanitario actual que se vive en todo el mundo significó una alteración importante en el desarrollo de este estudio, resultando en un cambio absoluto en el escenario donde se inserta su desarrollo.
- Esta investigación se vio alterada en varias de sus actividades, en especial las relativas a coordinación y trabajo con las y los estudiantes de la UOH, que debieron reprogramarse para el segundo semestre del año lectivo 2020 y en modalidad online.
- La coordinación con los docentes de la Universidad de Chile y la UOH para la obtención de información se vio afectada por la coyuntura sanitaria.
- La recolección de datos fue online, lo que impidió identificar a cada estudiante y, en cambio, analizó de manera general la relación entre estrés y percepción de rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. Recuperado el 30 de junio de 2019 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=e
- Allo, M. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *Jurnal Sinestesia*, 10(1).
- Altamirano-Droguett, J., Araya-Crisóstomo S. y Contreras, M. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), 276-292. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7937>
- Aravena, A. (6 de enero de 2020). Universidad de O'Higgins amaneció en toma. *El Rancagüino*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://www.elrancaguino.cl/2020/01/06/universidad-de-ohiggins-amanecio-en-toma/>
- Auerbach, R., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D., Greif Green, J., Hasking, P., Murray, E., Nock, M., Pinder-Amaker, S., Sampson, N., Stein, D., Vilagut, G., Zaslavsky, A. y Kessler, R. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*, 2, 113–115.

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado el 30 de junio de 2019 de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Barraza, A. (2007a). El Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 89-93.
- Barraza, A. (2007b). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(10). Recuperado el 30 de junio de 2019 de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>
- Barraza, R., Muñoz, N., Alfaro, M., Álvarez, A., Araya, V., Villagra, J., y Contreras, A. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(4), 251-260. doi: [dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005](https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005)
- BBC. (18 de marzo de 2020). Coronavirus: Chile decreta el "estado de catástrofe" en todo el país por 90 días ante el avance de la enfermedad. *BBC*. Recuperado el 1 de junio de 2020 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51945348>
- Bedewy, D., y Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 1-9.
- Cabanach, R., Souto-Gestal, A., y 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. doi: doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001

Caldera, J., y Plascencia, J. (2016). Evaluación del Estrés Académico. Un estudio comparado entre carreras universitarias. *Revista Educarnos*, (20-21), 11-30. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/576/1/Evaluaci%C3%B3n%20del%20Estr%C3%A9s%20Acad%C3%A9mico.%20Un%20estudio%20comparado%20entre%20carreras%20universitarias.pdf>

Castillo, C. Chacón, T. y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Revista Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.

Coman C., Tîru, L., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C. & Bularca, M. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367.

El Mostrador. (19 de octubre de 2019). Piñera decreta estado de emergencia ante un 18 de octubre negro y realiza gesto tardío para estudiar alza de pasajes. *El Mostrador*. Recuperado el 13 de mayo de 2020 de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2019/10/19/pinera-decreta-estado-de-emergencia-ante-un-18-de-octubre-negro-y-realiza-gesto-tardio-para-estudiar-alza-de-pasajes/>

El Mostrador. (24 de marzo de 2020). Cámara aprueba postergación de plebiscito para octubre a pesar de intento de sector UDI y Evópoli por hacerlo caer. *El Mostrador*. Recuperado el 1 de junio de 2020 de <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/03/24/camara-aprueba-postergacion-de-plebiscito-para-octubre-a-pegar-de-intento-de-sector-udi-y-evopoli-por-hacerlo-caer/>

El Pulso. (14 de diciembre de 2019). UOH convoca a la comunidad a encuentros provinciales para pensar la región que queremos y vivimos. *El Pulso*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de

<https://www.diarioelpulso.cl/2019/12/14/uoh-convoca-a-la-comunidad-a-encuentros-provinciales-para-pensar-la-region-que-queremos-y-vivimos/>

Escobar, E., Soria, B., López, G. y Peñafiel, D. (2018). Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html>

Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Revista AVFT*, 40(1). doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>

Evans, D., Bay, B., Wilson, T., Smith, C., Lachman, N. & Pawlina, W. (2020). Going Virtual to Support Anatomy Education: A STOP GAP in the Midst of the Covid-19 Pandemic. *Anat Sci Educ.*, 13(3), 279-283.

Figuroa, C., Acuña, R., Quiroz, L., Navarrete, M., Roa, D. y Rodríguez, F. (2018). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Fonoaudiología, en el año 2015, Temuco. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(1).

Gamio, L. (15 de marzo de 2020). The Workers Who Face the Greatest Coronavirus Risk. *The New York Times*. Recuperado el 12 de mayo de 2021 de <https://www.nytimes.com/interactive/2020/03/15/business/economy/coronavirus-worker-risk.html>

Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G. y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930-937.

Guzmán-Castillo, A., Sáez, K., Pérez, C. y Castillo-Navarrete, J. (2018). Validity and reliability of SISCO inventory of academic stress among health students in Chile. *Journal of Pakistan Medical Association*, 68(12), 1759-1762.

Jerez-Mendoza, M., y Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(3), 149-157. doi: dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002

Jiménez, A. Rojas, G. y Martínez, V. (11 de marzo de 2019). Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica? *CIPER*. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <https://ciperchile.cl/2019/03/11/problemas-de-salud-mental-en-estudiantes-universitarios-i-consecuencias-de-la-sobre-carga-academica/>

Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31. Recuperado el 30 de junio de 2019 de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tlng=es.

Kremerman, M., Páez, A. y Sáez, B. (2020). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020)*. Santiago: Fundación Sol.

Labrador, F. y Crespo, M. (2010). *Estrés*. Madrid: Síntesis.

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J., Figueredo, V. y Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of*

Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 79-104. doi: <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

Martínez, B. (9 de enero de 2020). Toma en Universidad de O'Higgins: estudiantes piden no tener más de dos pruebas a la semana. *El Dínamo*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://www.eldinamo.cl/nacional/2020/01/09/universidad-de-ohiggins-acuerdos-estudiantes-pruebas/>

Melgosa, J. (2011). *Sin estrés*. Colombia: Sudamericana.

Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M. y Hernández-Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 15-30.

Meyer, A., Ramírez, L., y Pérez, C. (2013). Percepción de estrés en estudiantes chilenos de Medicina y Enfermería. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 10(2), 79-85. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1022013/artinv10213a.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Beneficios Estudiantiles Educación Superior*. Recuperado el 13 de julio de 2019 de <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/becas-de-arancel>

Ministerio de Salud. (2018). *Programa Nacional de Salud integral de adolescentes y jóvenes: nivel especializado de atención abierta y cerrada 2018*. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <https://diprece.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/12/Programa-Adolescentes-y-J%C3%B3venes.-Nivel-Especializado-Abierto-y-Cerrado..pdf>

Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Carvacho, R. e Immel, N. (2021). Encuesta de caracterización de estudiantes chilenos de educación superior durante la

pandemia Por COVID-19: aspectos académicos, relacionales y de salud mental.
doi: 10.13140/RG.2.2.29698.61122/1

Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. Recuperado el 30 de junio de 2019 de https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental del adolescente*. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Organización Mundial de la Salud. (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado el 14 de mayo de https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjw2PP1BRCiARIsAEqv-pTJgr056PR6ICXn25k2ATr0BFUPUoFBHuqoE391I6Qk84Ao0bYtLasaAnGW EALw_wcB

Paúl, F. (23 de abril de 2020). Coronavirus en Chile. "Nueva normalidad": la "arriesgada" y polémica apuesta del país para retomar la actividad económica y escolar en medio de la pandemia. *BBC*. Recuperado el 14 de mayo de 2020 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52394763>

Pather, N., Blyth, P., Chapman, J., Dayal, M., Flack, N., Fogg, Q., Green, R., Hulme, A., Johnson, I., Meyer, A., Morley, J., Shortland, P., Štrkalj, G., Štrkalj, M., Valter, K., Webb, A., Woodley, S. & Lazarus, M. (2020). Forced Disruption of Anatomy Education in Australia and New Zealand An Acute Response to the Covid-19 Pandemic. *Anat Sci Educ.*, 13(3), 284-300.

Pereira, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <http://redalyc.org/resumen.oa?id=44012058011>

- Pimienta, C., Cruz, T., y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <https://sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716000491>
- Pita, M, y Corengia, A. (diciembre de 2005). Rendimiento académico en la universidad. *Quinto Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Congreso llevado a cabo en Mar del Plata, Argentina.
- Popa, D., Repanovici, A., Lupu, D., Norel, M. & Coman, C. (2020). Using Mixed Methods to Understand Teaching and Learning in COVID 19 Times. *Sustainability*, 12(20), 8726.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: PNUD.
- Ríos, D. (7 de noviembre de 2019). Estudiantes de Universidad de O'Higgins se toman la sede de Rancagua. *El Tipógrafo*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://eltipografo.cl/2019/11/rancagua-estudiantes-se-toman-la-universidad-de-ohiggins/>
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: Ciudad de México.
- Saracostti, M. y Suazo, I. (s.f.). *La Creación de la Universidad Pública Estatal de la Región de O'Higgins: Antecedentes, Orientaciones y Desafíos Estratégicos*. Recuperado el 30 de junio de 2019 de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=25278&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>
- Santos, J., Jaramillo, J., Morocho, M., Senín, M., y Rodríguez, J. (2017). Estudio transversal: evaluación del estrés académico en estudiantes de medicina y su

asociación con la depresión. *Revista Médica Hospital Del José Carrasco Arteaga*, 9(3), 255-260.

Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383-1392. doi: 10.1136/bmj.1.4667.1383

Silva, D. (2015). Estrés en estudiantes de enfermería: una revisión sistemática. *Revista Ciencia y Cuidado*, 12(1), 119-133.

Soto, R. (2018). *Nivel de estrés académico en los internos de enfermería del Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión, Callao, 2018*. (Trabajo de grado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Tiga, D., Cardozo, C., Fajardo, M. y Vargas, D. (2016). Pérdida de asignaturas en los estudiantes de enfermería: aspectos económicos, familiares y psicosociales. *Revista Universidad Industrial de Santander*, 48(4), pp. 486-495.

Torrel, C. y Taculì, F. (2018). *Estresores académicos percibidos por estudiantes de enfermería del Instituto Superior Sergio Bernales, Cajamarca, 2017*. (Tesis de maestría). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú.

Universidad Católica de Temuco. (2 de mayo de 2019). Psicóloga Ana Barrera: “Los universitarios chilenos están en una etapa del desarrollo bastante compleja”. *Universidad Católica de Temuco*. Recuperado el 13 de julio de 2019 de <https://prensa.uct.cl/2019/05/psicologa-ana-barrera-los-universitarios-chilenos-estan-en-una-etapa-del-desarrollo-bastante-compleja/>

Universidad de Chile. (2020). *Académicos U. de Chile exponen los principales problemas de la educación remota en el país*. Recuperado el 10 de julio de 2021 de <https://www.uchile.cl/noticias/162982/academicos-uch-exponen-los-problemas-de-la-educacion-remota-en-el-pais>

Universidad de O'Higgins. (2019). *Universidad de O'Higgins realiza jornada de reflexión triestamental sobre el conflicto social*. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de <https://www.uoh.cl/#universidad-de-ohiggins-realiza-jornada-de-reflexion-triestamental-sobre-el-conflicto-social>

Universidad de O'Higgins. (2019). *UOH conforma comisiones de trabajo con propuestas para enfrentar crisis social*. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de <https://www.uoh.cl/#uoh-conforma-comisiones-de-trabajo-con-propuestas-para-enfrentar-crisis-social>

Universidad de O'Higgins. (2020). *Comunicado: miércoles 08 de abril de 2020*. Recuperado el 12 de mayo de 2020 de <https://www.uoh.cl/#coronavirus-covid-19>

Vivanco, A. (9 de abril de 2020). Los esfuerzos para reducir la brecha digital en tiempos de pandemia. *La Tercera*. Recuperado el 12 de mayo de 2020 de <https://laboratorio.latercera.com/laboratorio/noticia/brecha-digital-en-pandemia/1013848/universitarios-i-consecuencias-de-la-sobre-carga-academica/>

Vizoso, C., y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97.

ANEXOS

Anexo A: Consentimiento informado.

PATROCINANTE: Sin patrocinante.

Nombre investigador principal: Edith Salas Medina.

RUT.: 7908162-0.

Institución: Universidad de Chile, Universidad de O'Higgins.

Teléfonos: +56 9 78569184.

Le estamos invitando a participar en el proyecto de investigación ***“Estrés académico en estudiantes de primero y segundo año de enfermería Universidad de O'Higgins año 2019 y su correlación con el rendimiento académico”***.

El objetivo de este estudio es: analizar si existe correlación entre el estrés percibido de situaciones del contexto universitario y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de enfermería de primero y segundo año de la Universidad de O'Higgins [UOH], año 2019.

Si usted acepta participar deberá responder el cuestionario que le será entregado. Se considera un tiempo de respuesta de 10 minutos aproximadamente. Así también autorizará el acceso a su promedio semestral de notas, proporcionado por la Dirección de Pregrado y utilizado con el único fin de establecer la correlación estadística planteada en este estudio.

Confidencialidad: Toda la información derivada de su participación en este estudio será conservada en forma de estricta confidencialidad, lo que incluye solo el acceso de la investigadora. Los documentos permanecerán con llave en oficina del investigador principal. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima en lo que dice relación a los datos individuales de cada participante, pudiendo mencionarse solo la carrera y la universidad, para ubicar el contexto en que se realiza el estudio.

Voluntariedad: Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y se puede retirar en cualquier momento comunicándolo al investigador. Si prefiere abstenerse no habrá consecuencias negativas de ningún tipo, así como tampoco la participación redundará en beneficio académico alguno.

Riesgo: Esta investigación no tiene riesgos para usted.

Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado. Si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio o bien desea conocer los resultados, puede comunicarse con la investigadora, Edith Salas Medina, al mail edithasm@gmail.com

En caso de dudas sobre sus derechos puede comunicarse con el presidente del Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Chile, Dr. Manuel Oyarzún G., teléfono: 2-9789536, email: comiteceish@med.uchile.cl Su oficina se ubica a un costado de la Biblioteca Central de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, avenida Independencia 1027, comuna de Independencia.

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo mi consentimiento para participar en el proyecto ***“Estrés académico en estudiantes de primero y segundo año de enfermería Universidad de O’Higgins año 2019 y su correlación con el rendimiento académico”***. Asimismo, autorizo a la investigadora a acceder a mis calificaciones, proporcionadas por la Dirección de Pregrado de la UOH.

Nombre del Participante	Firma	Fecha
-------------------------	-------	-------

Rut.

Nombre de Director

de Institución o Delegado

Art. 11 Ley 20120

Firma

Fecha

Rut.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

Rut.

ANEXO N°4: INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO (Barraza, 2007)

Marque con una X su respuesta.

1.- ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre?

SI NO

En caso de seleccionar la alternativa "NO", el cuestionario se da por concluido. En caso de seleccionar "SI", pasar a la pregunta N° 2 y luego continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo. En la escala propuesta (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara Vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos académicos.					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra (Especifique)					

Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamientos mentales cuando estabas preocupado o nervioso.

REACCIONES FÍSICAS					
	(1) Nunca	(2) Rara Vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
REACCIONES PSICOLÓGICAS					
	(1) Nunca	(2) Rara Vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
REACCIONES COMPORTAMENTALES					
	(1) Nunca	(2) Rara Vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					

Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1)Nunca	(2)Rara Vez	(3)Algunas veces	(4)Casi siempre	(5)Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra (Especifique)					

FICHA TÉCNICA: INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

Nombre: Inventario SISCO para el estrés académico

Autor: Arturo Barraza Macías

Estructura:

El Inventario SISCO de estrés académico se compone de 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (de 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert se cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- 6 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert se cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento

Propiedades Psicométricas:

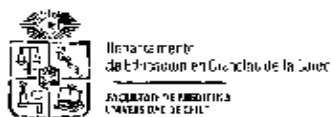
El inventario SISCO de estrés académico presenta una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad puede ser valorados como muy buenos (DeVellis, en García, 2005) o elevados (Murphy y Davishofer, en Hogan, 2004).

Además, para identificar su validez, se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del inventario SISCO de Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006). Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico

Administración: individual o colectiva,

Duración: sin tiempo limitado; su aplicación dura entre 10 y 15 minutos.

Anexo B: Carta compromiso profesora guía tesis.





CARTA - COMPROMISO PROFESOR/A GUÍA DE TESIS

Quien escribe, Dra. Vilma Mejía Díaz
acepta dirigir la Tesis E.U. EDITH SALAS MEDICINA,
alumno (a) del PROGRAMA DE: MAGISTER EN EDUCACION EN CIENCIAS DE LA
SALUD.
Titulada: **"ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE PRIMERO Y
SEGUNDO AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS AÑO 2019 Y SU
CORRELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO"**, durante el tiempo que demore
en realizar y a proporcionarle todos los medios necesarios para el adecuado desarrollo de
la misma.

También, se hace responsable que las actividades realizadas durante la ejecución del
proyecto cuenten con la aprobación de las comisiones de ética o bioseguridad de la
Facultad de Medicina.

Atentamente,


Firma



Evaluación Académica: PROFESORA ASOCIADA

Unidad Académica: DECSA

Área de Investigación: EDUCACION EN CIENCIAS DE LA SALUD

Nº Teléfono: 22 978 62 34

Email: vmejia@med.uchile.cl

Santiago, 23 de julio de 2019.

Anexo C: Carta respaldo UOH.



Carta de respaldo

Santiago de Chile, **24 de julio de 2019**

Señores/as
Comité Evaluador
Departamento de Postgrado y Postítulo
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Universidad de Chile

Estimados/as señores/as:

Mediante la presente, en mi calidad de Director de la Escuela de **SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE OHIGGINS (UOH)** expreso mi conocimiento sobre el proyecto: **ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS AÑO 2019 Y SU CORRELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**. Que tiene como estudiante responsable a **EDITH ANGELICA SALAS MEDINA; RUT 7908162-0**. Dicho proyecto se presenta a **TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD**

En la presente queda establecido, además que, esta investigación podrá realizarse en la universidad de O'Higgins (UOH), **solo si cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad De Chile.**

Saludos cordiales.

Maria Soledad Burrone
Directora (I) Instituto de Ciencias de la Salud
Directora Escuela de Salud
Universidad de O'Higgins

Anexo D: Carta compromiso del investigador.

Carta Compromiso del Investigador

(Documento en versión 1 corregida 28/03/2019)

Yo EDITH ANGÉLICA SALAS MEDINA, Investigador Responsable del proyecto de investigación ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS AÑO 2019 Y SU CORRELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, mediante la suscripción del presente documento me comprometo a:

1. Declarar mis potenciales conflictos de interés ante el Comité respectivo.
2. Comunicar los eventos adversos en la forma más rápida al Comité y al patrocinador.
3. Reportar al Comité cualquier desviación del protocolo.
4. Hacer informes de seguimiento y reportarlos al Comité.
5. Informar al Comité sobre el retiro de sujetos enrolados, las razones de retiro y las acciones tomadas en consideración a ello.
6. Hacer un informe final al término del estudio y reportarlo al Comité
7. Comunicar al Comité la suspensión de un estudio, enviando un informe con los resultados obtenidos, las razones de suspensión y el programa de acción en relación con los sujetos participantes.
8. Garantizar que el procedimiento del Consentimiento Informado se lleve a cabo de tal forma que promueva la autonomía del sujeto, asegurándose de que este se logró entender la investigación, sus riesgos y probables beneficios.
9. Tomar a su cargo un número razonable de casos que no le impida asumir la responsabilidad del estudio en forma total.
10. Garantizar que los datos entregados sean íntegros y confiables, cumpliendo con el protocolo autorizado.
11. La obligación de cumplir con el **estándar 10 de la Norma Técnica N° 0151 sobre Responsabilidades de los investigadores**, aprobada mediante resolución Exenta N° 403 de 11 de julio de 2013 Estándares de acreditación de los C.E.C.



Firma Investigador

Santiago, 4 DE OCTUBRE 2019.

Anexo E: Carta de aprobación proyecto de tesis.



Santiago, 24 de septiembre de 2019.

Señora
Edith Salas Medina
Alumna Magíster en Educación en Cs. de la Salud
Presente

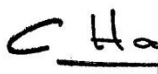

Estimada

Comunico a usted que el Proyecto de Tesis "**Estrés académico en estudiantes de enfermería de primero y segundo año de la Universidad de O'Higgins año 2019 y su correlación con el rendimiento académico**", bajo la Dirección de la Dra. Vilma Mejía D., ha sido **aprob. c/ob. menores**, por los Profs. Prof. Rigoberto Marín C., Prof. Paulina Vargas L., Prof. Leonor Villacura A. integrantes de la Comisión revisora del Proyecto de Tesis.

El Comité Académico del Programa de Magíster en Educación en Cs. de la Salud, ratifica la resolución, por lo cual Ud. debe enviar su informe el 23 de diciembre de 2019, para rendir su primer avance el 9 de enero 2020.


Adjunto a la presente copia de los Informes recibidos e instructivo para la presentación del Avance de Tesis

Saluda atentamente a usted,

Prof. Dra. Christel Hanne A.
Coordinadora
Programa Magíster en Educación en Ciencias de la Salud

ANEXO F: Carta autorización Comité de Ética UOH.

 Universidad de O'Higgins	DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN COMITÉ DE ÉTICA	N° : 01-2020 FECHA : 06-01-2019 Página 1 de 1
	CARTA AUTORIZACION	

Estimado/a Vicerrector Académico D. Marcello Visconti,

La Docente de la Escuela de Salud **Edith Angélica Salas Medina** presenta el Proyecto de Investigación titulado: “**Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería de Primero y Segundo Año de la Universidad de O'Higgins Año 2019 y su Correlación con el Rendimiento Académico**” para optar al grado de Magíster Educación en Ciencias de la Salud.

Se requiere de su autorización para aplicar una encuesta y tener acceso al promedio semestral de notas de las y los estudiantes de Enfermería Primero y Segundo Año 2019.

Este proyecto de investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

Agradeciendo de antemano su tiempo y atención, le saluda cordialmente



Jimena Jara Quilodrán
Ministro de Fe Comité de Ética
Secretaria General (S)
Universidad de O'Higgins



Inés Donoso Flores
Secretaria Ejecutiva
Comité de Ética
Universidad de O'Higgins



Deodato Radic Foschino
Presidente Comité de Ética
Director de Investigación
Universidad de O'Higgins



Recibe: **Marcello Visconti Zamora**
Vicerrector Académico
Universidad de O'Higgins

ANEXO G: Carta autorización Comité de Ética Universidad de Chile.



UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE MEDICINA
COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN EN SERES

ACTA DE APROBACIÓN DE PROYECTO

(Documento en versión 2 corregida 28.05.2018)

Con fecha 10 de Diciembre 2019, el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile, integrado por los siguientes miembros:

Dr. Manuel Oyarzún G., Médico Neumólogo, Presidente
Dra. Lucia Cifuentes O., Médico Genetista, Vicepresidente Subrogante
Sra. Claudia Marshall F., Educadora, Representante de la comunidad.
Dra. Gricel Orellana, Médico Neuropsiquiatra
Prof. Julieta González B., Bióloga Celular
Dra. Maria Angela Delucchi Bicocchi, Médico Pediatra Nefrólogo.
Dr. Miguel O'Ryan, Médico Infectólogo
Prof.ª Maria Luz Bascuñán Psicóloga PhD, Prof. Asociado
Sra. Karima Yarmuch G., Abogada
Srta. Javiera Cobo R., Nutricionista, Secretaria Ejecutiva

Ha revisado el Proyecto de Investigación titulado: **ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS AÑO 2019 Y SU CORRELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.** Cuyo investigador responsable es la Prof. Edith Salas Medina, quien desempeña funciones en la Universidad de O'Higgins, Rancagua

El Comité revisó los siguientes documentos del estudio:

- Proyecto de Tesis para optar al grado de Magister en Educación en Ciencias de la Salud
- Cv del Investigador y tutor que desempeña labores en el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Chile
- Consentimiento Informado
- Carta Compromiso del investigador para comunicar los resultados del estudio una vez finalizado este

El proyecto y los documentos señalados en el párrafo precedente han sido analizados a la luz de los postulados de la Declaración de Helsinki, de las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos CIOMS 2016, y de las Guías de Buena Práctica Clínica de ICH 1996.

Teléfono: 29789536 - Email: comiteceish@med.uchile.cl



10 DIC 2019

ANEXO H: Carta autorización Comité de Ética Escuela de Salud UOH.



Rancagua, 15 de Enero 2020

Señores/as
Comité Evaluador
Departamento de Postgrado y Postítulo
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Universidad de Chile

Estimados/as Señores/as:

Mediante la presente, en mi calidad de Directora de la Escuela de Salud de la Universidad de O'Higgins expreso mi conocimiento sobre el Proyecto de Investigación titulado: "Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería de Primero y Segundo Año de la Universidad de O'Higgins Año 2019 y su Correlación con el Rendimiento Académico" para optar al grado de Magíster Educación en Ciencias de la Salud de Edith Angélica Salas Medina.

Asimismo, autorizo a Edith Salas, quién realiza docencia en nuestra Escuela de Salud, a aplicar una encuesta y tener acceso al promedio semestral de notas de las y los estudiantes de Enfermería Primero y Segundo Año 2019.

Cabe señalar, que ha sido evaluada la solicitud por el Comité de Ética de la Universidad de O'Higgins y cuenta con la autorización del Vicerrector Académico Marcello Visconti.

Saludos Cordiales,


Estefanía González Cáceres
Directora de la Escuela de Salud
Universidad de O'Higgins
Rancagua

A circular stamp with the text 'UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS' at the top, 'ESCUELA DE SALUD' in the center, and 'DIRECCION' at the bottom. There are small stars on either side of the word 'DIRECCION'.

Universidad de O'Higgins
Campus Rancagua
Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, O'Higgins

ANEXO I: Tablas comparativas por sexo y por curso.

Tabla comparativa 1: ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre? (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	No	9,5%	1,2%	2,9%
	Sí	90,5%	98,8%	97,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 2: ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso de este semestre? (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	No		5,2%	2,9%
	Sí	100,0%	94,8%	97,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla comparativa 3: Señala tu nivel de preocupación o nerviosismo.
En la escala propuesta (1) es poco y (5) es mucho (comparación por sexo).**

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Poco			
	A veces	10,5%		2,0%
	Regular	21,1%	16,0%	17,0%
	Varias veces	68,4%	46,9%	51,0%
	Mucho		37,0%	30,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla comparativa 4: Señala tu nivel de preocupación o nerviosismo.
En la escala propuesta (1) es poco y (5) es mucho (comparación por curso).**

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Poco			
	A veces	2,2%	1,8%	2,0%
	Regular	17,8%	16,4%	17,0%
	Varias veces	55,6%	47,3%	51,0%
	Mucho	24,4%	34,5%	30,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 5: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [La competencia con los y las compañeras del grupo] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	36,8%	22,2%	25,0%
	Rara vez	26,3%	42,0%	39,0%
	Algunas veces	26,3%	21,0%	22,0%
	Casi siempre	5,3%	9,9%	9,0%
	Siempre	5,3%	4,9%	5,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 6: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [La competencia con los y las compañeras del grupo] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	22,2%	27,3%	25,0%
	Rara vez	48,9%	30,9%	39,0%
	Algunas veces	20,0%	23,6%	22,0%
	Casi siempre	4,4%	12,7%	9,0%
	Siempre	4,4%	5,5%	5,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 7: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Sobrecarga de tareas y trabajos domésticos] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Rara vez	5,3%	6,2%	6,0%
	Algunas veces	42,1%	25,9%	29,0%
	Casi siempre	26,3%	25,9%	26,0%
	Siempre	26,3%	42,0%	39,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 8: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Sobrecarga de tareas y trabajos domésticos] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Rara vez	4,4%	7,3%	6,0%
	Algunas veces	28,9%	29,1%	29,0%
	Casi siempre	28,9%	23,6%	26,0%
	Siempre	37,8%	40,0%	39,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 9: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [La personalidad y el carácter del o de la profesora] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	15,8%	11,1%	12,0%
	Rara vez	36,8%	32,1%	33,0%
	Algunas veces	26,3%	40,7%	38,0%
	Casi siempre	15,8%	13,6%	14,0%
	Siempre	5,3%	2,5%	3,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 10: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [La personalidad y el carácter del o de la profesora] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	13,3%	10,9%	12,0%
	Rara vez	40,0%	27,3%	33,0%
	Algunas veces	33,3%	41,8%	38,0%
	Casi siempre	11,1%	16,4%	14,0%
	Siempre	2,2%	3,6%	3,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 11: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Las evaluaciones de los o las profesoras (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%	1,2%	2,0%
	Rara vez	15,8%	3,7%	6,0%
	Algunas veces	21,1%	16,0%	17,0%
	Casi siempre	31,6%	23,5%	25,0%
	Siempre	26,3%	55,6%	50,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 12: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Las evaluaciones de los o las profesoras (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	2,2%	1,8%	2,0%
	Rara vez	4,4%	7,3%	6,0%
	Algunas veces	20,0%	14,5%	17,0%
	Casi siempre	28,9%	21,8%	25,0%
	Siempre	44,4%	54,5%	50,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 13: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [El tipo de trabajo que te piden los y las profesoras (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	2,5%	4,0%
	Rara vez	10,5%	2,5%	4,0%
	Algunas veces	21,1%	25,9%	25,0%
	Casi siempre	31,6%	34,6%	34,0%
	Siempre	26,3%	34,6%	33,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 14: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [El tipo de trabajo que te piden los y las profesoras (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	6,7%	1,8%	4,0%
	Rara vez	4,4%	3,6%	4,0%
	Algunas veces	20,0%	29,1%	25,0%
	Casi siempre	40,0%	29,1%	34,0%
	Siempre	28,9%	36,4%	33,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 15: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [No entender los temas que se abordan en la clase] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	15,8%		3,0%
	Rara vez	21,1%	13,6%	15,0%
	Algunas veces	26,3%	28,4%	28,0%
	Casi siempre	26,3%	25,9%	26,0%
	Siempre	10,5%	32,1%	28,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 16: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [No entender los temas que se abordan en la clase] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca		5,5%	3,0%
	Rara vez	11,1%	18,2%	15,0%
	Algunas veces	33,3%	23,6%	28,0%
	Casi siempre	26,7%	25,5%	26,0%
	Siempre	28,9%	27,3%	28,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 17: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	4,9%	6,0%
	Rara vez	15,8%	16,0%	16,0%
	Algunas veces	47,4%	21,0%	26,0%
	Casi siempre	21,1%	27,2%	26,0%
	Siempre	5,3%	30,9%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 18: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	6,7%	5,5%	6,0%
	Rara vez	20,0%	12,7%	16,0%
	Algunas veces	22,2%	29,1%	26,0%
	Casi siempre	31,1%	21,8%	26,0%
	Siempre	20,0%	30,9%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 19: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Tiempo limitado para hacer el trabajo] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%		2,0%
	Rara vez	10,5%	8,6%	9,0%
	Algunas veces	21,1%	17,3%	18,0%
	Casi siempre	47,4%	29,6%	33,0%
	Siempre	10,5%	44,4%	38,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 20: Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones [Tiempo limitado para hacer el trabajo] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	2,2%	1,8%	2,0%
	Rara vez	6,7%	10,9%	9,0%
	Algunas veces	28,9%	9,1%	18,0%
	Casi siempre	22,2%	41,8%	33,0%
	Siempre	40,0%	36,4%	38,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 21: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)] (comparación por sexo).

	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Nunca	10,5%	3,7%	5,0%
Rara vez	21,1%	8,6%	11,0%
Algunas veces	42,1%	42,0%	42,0%
Casi siempre	5,3%	28,4%	24,0%
Siempre	21,1%	17,3%	18,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 22: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)] (comparación por curso).

	Año académico		Total
	2do año	3er año	
Nunca	2,2%	7,3%	5,0%
Rara vez	8,9%	12,7%	11,0%
Algunas veces	53,3%	32,7%	42,0%
Casi siempre	15,6%	30,9%	24,0%
Siempre	20,0%	16,4%	18,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 23: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Fatiga crónica (cansancio permanente)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	21,1%	2,5%	6,0%
	Rara vez	5,3%	14,8%	13,0%
	Algunas veces	47,4%	22,2%	27,0%
	Casi siempre	15,8%	30,9%	28,0%
	Siempre	10,5%	29,6%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 24: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Fatiga crónica (cansancio permanente)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	6,7%	5,5%	6,0%
	Rara vez	11,1%	14,5%	13,0%
	Algunas veces	31,1%	23,6%	27,0%
	Casi siempre	22,2%	32,7%	28,0%
	Siempre	28,9%	23,6%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 25: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Dolores de cabeza o migrañas] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%		1,0%
	Rara vez	5,3%	12,3%	11,0%
	Algunas veces	42,1%	24,7%	28,0%
	Casi siempre	36,8%	25,9%	28,0%
	Siempre	10,5%	37,0%	32,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 26: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Dolores de cabeza o migrañas] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	2,2%		1,0%
	Rara vez	6,7%	14,5%	11,0%
	Algunas veces	33,3%	23,6%	28,0%
	Casi siempre	22,2%	32,7%	28,0%
	Siempre	35,6%	29,1%	32,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 27: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Problemas de digestión, dolor abdominal, o diarrea] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%	8,6%	8,0%
	Rara vez	26,3%	14,8%	17,0%
	Algunas veces	52,6%	34,6%	38,0%
	Casi siempre	15,8%	27,2%	25,0%
	Siempre		14,8%	12,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 28: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	13,3%	3,6%	8,0%
	Rara vez	15,6%	18,2%	17,0%
	Algunas veces	31,1%	43,6%	38,0%
	Casi siempre	26,7%	23,6%	25,0%
	Siempre	13,3%	10,9%	12,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 29: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	12,3%	12,0%
	Rara vez	21,1%	8,6%	11,0%
	Algunas veces	26,3%	28,4%	28,0%
	Casi siempre	15,8%	24,7%	23,0%
	Siempre	26,3%	25,9%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 30: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	15,6%	9,1%	12,0%
	Rara vez	6,7%	14,5%	11,0%
	Algunas veces	22,2%	32,7%	28,0%
	Casi siempre	26,7%	20,0%	23,0%
	Siempre	28,9%	23,6%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 31: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Somnolencia o mayor necesidad de dormir] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	15,8%	3,7%	6,0%
	Rara vez	10,5%	7,4%	8,0%
	Algunas veces	31,6%	23,5%	25,0%
	Casi siempre	15,8%	29,6%	27,0%
	Siempre	26,3%	35,8%	34,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 32: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupado o nervioso [Somnolencia o mayor necesidad de dormir] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	4,4%	7,3%	6,0%
	Rara vez	11,1%	5,5%	8,0%
	Algunas veces	24,4%	25,5%	25,0%
	Casi siempre	28,9%	25,5%	27,0%
	Siempre	31,1%	36,4%	34,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 33: con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)] (comparación por sexo).

	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Nunca	10,5%		2,0%
Rara vez		6,2%	5,0%
Algunas veces	42,1%	30,9%	33,0%
Casi siempre	21,1%	40,7%	37,0%
Siempre	26,3%	22,2%	23,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 34: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)] (comparación por curso).

	Año académico		Total
	2do año	3er año	
Nunca	2,2%	1,8%	2,0%
Rara vez	6,7%	3,6%	5,0%
Algunas veces	35,6%	30,9%	33,0%
Casi siempre	37,8%	36,4%	37,0%
Siempre	17,8%	27,3%	23,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 35: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	21,1%	4,9%	8,0%
	Rara vez	10,5%	19,8%	18,0%
	Algunas veces	26,3%	37,0%	35,0%
	Casi siempre	21,1%	19,8%	20,0%
	Siempre	21,1%	18,5%	19,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 36: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	11,1%	5,5%	8,0%
	Rara vez	15,6%	20,0%	18,0%
	Algunas veces	37,8%	32,7%	35,0%
	Casi siempre	24,4%	16,4%	20,0%
	Siempre	11,1%	25,5%	19,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 37: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Ansiedad, angustia o desesperación] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	1,2%	3,0%
	Rara vez	5,3%	8,6%	8,0%
	Algunas veces	31,6%	37,0%	36,0%
	Casi siempre	26,3%	21,0%	22,0%
	Siempre	26,3%	32,1%	31,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 38: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [ansiedad, angustia o desesperación] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	4,4%	1,8%	3,0%
	Rara vez	6,7%	9,1%	8,0%
	Algunas veces	40,0%	32,7%	36,0%
	Casi siempre	24,4%	20,0%	22,0%
	Siempre	24,4%	36,4%	31,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 39: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [problemas de concentración] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%	1,2%	2,0%
	Rara vez	5,3%	8,6%	8,0%
	Algunas veces	31,6%	25,9%	27,0%
	Casi siempre	36,8%	37,0%	37,0%
	Siempre	21,1%	27,2%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 40: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Problemas de concentración] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	2,2%	1,8%	2,0%
	Rara vez	8,9%	7,3%	8,0%
	Algunas veces	28,9%	25,5%	27,0%
	Casi siempre	40,0%	34,5%	37,0%
	Siempre	20,0%	30,9%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 41: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%	3,7%	4,0%
	Rara vez	21,1%	29,6%	28,0%
	Algunas veces	31,6%	33,3%	33,0%
	Casi siempre	42,1%	22,2%	26,0%
	Siempre		11,1%	9,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 42: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso [sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	4,4%	3,6%	4,0%
	Rara vez	24,4%	30,9%	28,0%
	Algunas veces	35,6%	30,9%	33,0%
	Casi siempre	24,4%	27,3%	26,0%
	Siempre	11,1%	7,3%	9,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 43: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Conflictos o tendencia a polemizar o discutir] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	15,8%	6,2%	8,0%
	Rara vez	26,3%	35,8%	34,0%
	Algunas veces	36,8%	33,3%	34,0%
	Casi siempre	15,8%	18,5%	18,0%
	Siempre	5,3%	6,2%	6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 44: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [conflictos o tendencia a polemizar o discutir] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	6,7%	9,1%	8,0%
	Rara vez	35,6%	32,7%	34,0%
	Algunas veces	28,9%	38,2%	34,0%
	Casi siempre	24,4%	12,7%	18,0%
	Siempre	4,4%	7,3%	6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 45: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aislamiento de los demás] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	15,8%	11,1%	12,0%
	Rara vez	5,3%	17,3%	15,0%
	Algunas veces	21,1%	25,9%	25,0%
	Casi siempre	52,6%	25,9%	31,0%
	Siempre	5,3%	19,8%	17,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 46: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aislamiento de los demás] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	8,9%	14,5%	12,0%
	Rara vez	20,0%	10,9%	15,0%
	Algunas veces	33,3%	18,2%	25,0%
	Casi siempre	22,2%	38,2%	31,0%
	Siempre	15,6%	18,2%	17,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 47: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Desgano para realizar las labores escolares] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%	1,2%	2,0%
	Rara vez		7,4%	6,0%
	Algunas veces	52,6%	32,1%	36,0%
	Casi siempre	10,5%	33,3%	29,0%
	Siempre	31,6%	25,9%	27,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 48: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Desgano para realizar las labores escolares] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	4,4%		2,0%
	Rara vez	4,4%	7,3%	6,0%
	Algunas veces	46,7%	27,3%	36,0%
	Casi siempre	24,4%	32,7%	29,0%
	Siempre	20,0%	32,7%	27,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 49: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aumento o reducción del consumo de alimentos] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	5,3%	4,9%	5,0%
	Rara vez	10,5%	13,6%	13,0%
	Algunas veces	31,6%	23,5%	25,0%
	Casi siempre	36,8%	32,1%	33,0%
	Siempre	15,8%	25,9%	24,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 50: Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso [Aumento o reducción del consumo de alimentos] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	4,4%	5,5%	5,0%
	Rara vez	11,1%	14,5%	13,0%
	Algunas veces	33,3%	18,2%	25,0%
	Casi siempre	37,8%	29,1%	33,0%
	Siempre	13,3%	32,7%	24,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 51: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	1,2%	3,0%
	Rara vez	5,3%	23,5%	20,0%
	Algunas veces	31,6%	34,6%	34,0%
	Casi siempre	42,1%	34,6%	36,0%
	Siempre	10,5%	6,2%	7,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 52: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas, o sentimientos sin dañar a otros)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	2,2%	3,6%	3,0%
	Rara vez	17,8%	21,8%	20,0%
	Algunas veces	24,4%	41,8%	34,0%
	Casi siempre	44,4%	29,1%	36,0%
	Siempre	11,1%	3,6%	7,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 53: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca		3,7%	3,0%
	Rara vez	31,6%	14,8%	18,0%
	Algunas veces	31,6%	25,9%	27,0%
	Casi siempre	26,3%	37,0%	35,0%
	Siempre	10,5%	18,5%	17,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 54: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	2,2%	3,6%	3,0%
	Rara vez	8,9%	25,5%	18,0%
	Algunas veces	35,6%	20,0%	27,0%
	Casi siempre	35,6%	34,5%	35,0%
	Siempre	17,8%	16,4%	17,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 55: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Elogios a sí mismo] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	26,3%	19,8%	21,0%
	Rara vez	36,8%	30,9%	32,0%
	Algunas veces	21,1%	35,8%	33,0%
	Casi siempre	10,5%	12,3%	12,0%
	Siempre	5,3%	1,2%	2,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 56: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Elogios a sí mismo] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	15,6%	25,5%	21,0%
	Rara vez	35,6%	29,1%	32,0%
	Algunas veces	31,1%	34,5%	33,0%
	Casi siempre	13,3%	10,9%	12,0%
	Siempre	4,4%		2,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 57: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	47,4%	48,1%	48,0%
	Rara vez	31,6%	17,3%	20,0%
	Algunas veces	15,8%	13,6%	14,0%
	Casi siempre	5,3%	13,6%	12,0%
	Siempre		7,4%	6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 58: Tabla 58 Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	44,4%	50,9%	48,0%
	Rara vez	20,0%	20,0%	20,0%
	Algunas veces	13,3%	14,5%	14,0%
	Casi siempre	17,8%	7,3%	12,0%
	Siempre	4,4%	7,3%	6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 59: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Búsqueda de información sobre la situación] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	21,1%	12,3%	14,0%
	Rara vez	26,3%	28,4%	28,0%
	Algunas veces	15,8%	35,8%	32,0%
	Casi siempre	31,6%	17,3%	20,0%
	Siempre	5,3%	6,2%	6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 60: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Búsqueda de información sobre la situación] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	11,1%	16,4%	14,0%
	Rara vez	28,9%	27,3%	28,0%
	Algunas veces	35,6%	29,1%	32,0%
	Casi siempre	22,2%	18,2%	20,0%
	Siempre	2,2%	9,1%	6,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 61: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Ventilación o confidencias (verbalización de la situación que preocupa)] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	15,8%	9,9%	11,0%
	Rara vez	31,6%	18,5%	21,0%
	Algunas veces	26,3%	33,3%	32,0%
	Casi siempre	26,3%	28,4%	28,0%
	Siempre		9,9%	8,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 62: Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo [Ventilación o confidencias (verbalización de la situación que preocupa)] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	6,7%	14,5%	11,0%
	Rara vez	17,8%	23,6%	21,0%
	Algunas veces	35,6%	29,1%	32,0%
	Casi siempre	31,1%	25,5%	28,0%
	Siempre	8,9%	7,3%	8,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 63: Percepción rendimiento académico [En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy malo y (5) es muy bueno, señale cómo percibe su rendimiento académico] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Malo	21,1%	7,4%	10,0%
	Regular	47,4%	55,6%	54,0%
	Bueno	21,1%	37,0%	34,0%
	Muy bueno	10,5%		2,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 64: Percepción rendimiento académico [En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy malo y (5) es muy bueno, señale cómo percibe su rendimiento académico] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Malo	6,7%	12,7%	10,0%
	Regular	57,8%	50,9%	54,0%
	Bueno	35,6%	32,7%	34,0%
	Muy bueno		3,6%	2,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 65: Educación en modalidad online [En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la educación en modalidad online] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Muy poco	10,5%	1,2%	3,0%
	Poco		9,9%	8,0%
	Regular	31,6%	25,9%	27,0%
	Mucho	26,3%	38,3%	36,0%
	Demasiado	31,6%	24,7%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 66: Educación en modalidad online [En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la educación en modalidad online] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Muy poco	2,2%	3,6%	3,0%
	Poco	4,4%	10,9%	8,0%
	Regular	24,4%	29,1%	27,0%
	Mucho	40,0%	32,7%	36,0%
	Demasiado	28,9%	23,6%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 67: Contingencia social (Estallido Social) en su rendimiento académico [En una escala de 1 a 5, donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la contingencia social (Estallido Social) en su rendimiento académico] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Muy poco	5,3%	2,5%	3,0%
	Poco	10,5%	16,0%	15,0%
	Regular	52,6%	43,2%	45,0%
	Mucho	21,1%	30,9%	29,0%
	Demasiado	10,5%	7,4%	8,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 68: Contingencia social (Estallido Social) en su rendimiento académico [En una escala donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la contingencia social (Estallido Social) en su rendimiento académico] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Muy poco		5,5%	3,0%
	Poco	13,3%	16,4%	15,0%
	Regular	62,2%	30,9%	45,0%
	Mucho	20,0%	36,4%	29,0%
	Demasiado	4,4%	10,9%	8,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 69: Pandemia en su rendimiento académico [donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la Pandemia en su rendimiento académico] (comparación por sexo).

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Muy poco	5,3%	1,2%	2,0%
	Poco	5,3%	9,9%	9,0%
	Regular	47,4%	22,2%	27,0%
	Mucho	15,8%	38,3%	34,0%
	Demasiado	26,3%	28,4%	28,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 70: Pandemia en su rendimiento académico [donde (1) es muy poco y (5) es demasiado, señale en qué grado le afectó la Pandemia en su rendimiento académico] (comparación por curso).

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Muy poco		3,6%	2,0%
	Poco	13,3%	5,5%	9,0%
	Regular	33,3%	21,8%	27,0%
	Mucho	31,1%	36,4%	34,0%
	Demasiado	22,2%	32,7%	28,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

TABLAS FRECUENCIA TOTAL

Tabla comparativa 71: Frecuencia total de preocupación y nerviosismo por sexo.

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Rara vez	10,5%	1,2%	3,0%
	Algunas veces	36,8%	22,2%	25,0%
	Casi siempre	47,4%	46,9%	47,0%
	Siempre	5,3%	29,6%	25,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 72: Frecuencia total de preocupación y nerviosismo por curso.

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Rara vez	4,4%	1,8%	3,0%
	Algunas veces	26,7%	23,6%	25,0%
	Casi siempre	42,2%	50,9%	47,0%
	Siempre	26,7%	23,6%	25,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 73: Frecuencia total de reacciones físicas por sexo.

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	3,7%	5,0%
	Algunas veces	42,1%	25,9%	29,0%
	Casi siempre	31,6%	40,7%	39,0%
	Siempre	15,8%	29,6%	27,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 74: Frecuencia total de reacciones físicas por curso.

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	4,4%	5,5%	5,0%
	Algunas veces	31,1%	27,3%	29,0%
	Casi siempre	42,2%	36,4%	39,0%
	Siempre	22,2%	30,9%	27,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 75: Frecuencia total de reacciones comportamentales por sexo.

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Nunca	10,5%	8,6%	9,0%
	Algunas veces	26,3%	23,5%	24,0%
	Casi siempre	52,6%	44,4%	46,0%
	Siempre	10,5%	23,5%	21,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 76: Frecuencia total de reacciones comportamentales por curso.

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Nunca	8,9%	9,1%	9,0%
	Algunas veces	33,3%	16,4%	24,0%
	Casi siempre	40,0%	50,9%	46,0%
	Siempre	17,8%	23,6%	21,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 77: Frecuencia total de estrategias de afrontamiento, por sexo.

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Rara vez	26,3%	13,6%	16,0%
	Algunas veces	42,1%	50,6%	49,0%
	Casi siempre	31,6%	34,6%	34,0%
	Siempre		1,2%	1,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 78: Tabla frecuencia total de estrategias de afrontamiento ,por curso.

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Rara vez	13,3%	18,2%	16,0%
	Algunas veces	44,4%	52,7%	49,0%
	Casi siempre	40,0%	29,1%	34,0%
	Siempre	2,2%		1,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 79: Frecuencia reacciones psicológicas por sexo.

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Rara vez	10,5%	1,2%	3,0%
	Algunas veces	31,6%	32,1%	32,0%
	Casi siempre	31,6%	40,7%	39,0%
	Siempre	26,3%	25,9%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla comparativa 80: Frecuencia reacciones psicológicas por curso.

		Año académico		Total
		2do año	3er año	
	Rara vez	4,4%	1,8%	3,0%
	Algunas veces	33,3%	30,9%	32,0%
	Casi siempre	44,4%	34,5%	39,0%
	Siempre	17,8%	32,7%	26,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%