



Artículo de reflexión derivada de investigación

Experiencias sobre el estrés académico en estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó

Experiences on academic stress in students of the Universidad Católica Luis Amigó

Recibido: 14 de noviembre de 2023 / Aceptado: 12 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de noviembre de 2024

Ana Sofía Giraldo Cano^{*}, Silvana Montoya Gómez^{**},
Mariana Ortiz Hernández^{***}, Maria Isabel Villegas
Mejía^{****} y Heidi Smith Pulido Varón^{*****}

Forma de citar este artículo en APA:

Giraldo Cano, A. S., Montoya Gómez, S., Ortiz Hernández, M., Villegas Mejía, M. I., & Pulido Varón, H. S. (2024). Experiencias sobre el estrés académico en estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó. *Poiésis*, (47), 74-88. <https://doi.org/10.21501/16920945.4849>

Resumen

El estrés académico constituye un fenómeno multicausal y complejo que se expresa de diversas formas y puede llegar a impactar negativamente la experiencia vital de las personas. El presente artículo tiene como objetivo comprender las experiencias de este fenómeno en la vivencia de los estudiantes de tercer semestre del pregrado de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, realizando un ejercicio de investigación formativa bajo el modelo cualitativo y el enfoque fenomenológico. En los resultados de la investigación se encontró que los estudiantes sitúan manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales que pueden ser somatizadas, y que se sintonizan con la percepción de sí mismos, el otro y las demandas del entorno.

Palabras clave:

Cognición; Conducta; Emoción; Estrés académico; Estudiantes.

^{*} Estudiante de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Correo institucional: ana.giraldoso@amigo.edu.co . Integrante activa Semillero de psicología Sapere Aude

^{**} Estudiante de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Correo institucional: silvana.montoyago@amigo.edu.co . Integrante activa Semillero de psicología Sapere Aude

^{***} Estudiante de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Correo institucional: mariana.ortizhe@amigo.edu.co

^{****} Estudiante de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Correo institucional: maria.villegasme@amigo.edu.co . Integrante activa Semillero de psicología Sapere Aude

^{*****} Docente programa de Psicología, Coordinadora Semillero de investigación Sapere Aude. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín. Correo institucional heidi.pulidova@amigo.edu.co

Abstract

Academic stress constitutes a multifactorial and complex phenomenon that is manifested in various ways and can negatively impact individuals' life experiences. This article aims to understand the experiences of this phenomenon among third-semester undergraduate psychology students from Universidad Católica Luis Amigó, conducting a formative research exercise using a qualitative model and a phenomenological approach. The results revealed that students experience cognitive, emotional, and behavioral manifestations that can be somatized and that these align with their perceptions of themselves, others, and the demands of their environment.

Keywords:

Academic stress; Behavior; Cognition; Emotion; Students.

Introducción

El estrés se define como la respuesta provocada por una situación particular y la percepción del sujeto, respecto a su capacidad para afrontarla. Este fenómeno en el ámbito académico refiere a una reacción ante la demanda y dinámica escolar (Caldera et al., 2007; Monzón, 2007; García et al., 2012). Sin embargo, pese al uso indiscriminado de este concepto, su precisión teórica aún es compleja (Belloch et al., 2008).

Es importante señalar que el estrés no representa en sí mismo una patología, toda vez que constituye una respuesta biológica y adaptativa, que involucra los sistemas nervioso, circulatorio, endocrino y muscular; y prepara al sujeto para la acción ante una situación particular. No obstante, las demandas socio culturales actuales, y la preponderancia de valores inmediatistas de rendimiento, productividad y éxito, contribuyen a que las personas actúen mecánicamente y perciban las situaciones como amenazantes, sosteniendo un permanente estado de alerta que puede llegar a desbordar su capacidad de respuesta. En este sentido siempre ocurre en marcos relacionales entre el sujeto y el contexto donde se inserta (Lazarus & Folkman, s.f., como se cita en Sarubbi & Castaldo, 2013).

La incorporación a la universidad y el curso de los primeros semestres, constituye una experiencia que, por su novedad, demandas y expectativa social, transforma el ser, se asocia a ideales sociales y familiares, implicando un sujeto con recursos personales y redes de apoyo suficientes para favorecer su adaptación. Este evento vital “usualmente coincide con el segundo estadio de la adolescencia y a su vez, constituye la entrada a una Situación Social de Desarrollo que se distingue por nuevas complejidades para el desenvolvimiento de los jóvenes” (Nieves et al., 2013, p. 93). Así, el proceso de adaptación a la vida universitaria, implica ajustes de rutinas, relaciones e incluso duelos por el propio cuerpo infantil que se enfrenta a un proceso de responsabilización en un proceso formativo, en algunos casos lejos del entorno familiar y comunitario de procedencia. La experiencia en su conjunto, puede redundar en problemas para su bienestar, y dar lugar a síntomas como ansiedad, cansancio, bajo rendimiento escolar, ausentismo, tensión, agobio, tabaquismo, consumo de alcohol, reducción o aumento del apetito, entre otros.

Zárate et al. (2017) indican dos posibles respuestas ante las demandas académicas, una de carácter negativo que denomina distrés y otra positiva que conceptualiza como estrés, esta última permitiría una motivación favorable para culminar la tarea. Ambas se asumen en esta investigación como productos posibles de la interacción del sujeto con el entorno, de modo tal que implica una postura dialógica de elementos particulares y condiciones o dinámicas objetivas del espacio social.

Los antecedentes investigativos destacan perspectivas cuantitativas que miden variables asociadas al estrés y constituyen miradas a las características del mismo, determinan el nivel presente en estudiantes universitarios, evalúan las estrategias de afrontamiento, manifestaciones físicas y psicológicas; analizan factores causales de este fenómeno y su influencia en procesos de ingreso y permanencia en instituciones académicas (Caballero-Domínguez & Suarez-Colorado, 2019; Silva et al., 2020; Restrepo et al., 2020; Bedoya & Vásquez, 2019). Igualmente, se aborda el impacto del estrés en el desempeño académico, y sus expresiones en el plano conductual, cognitivo y psicofisiológico (Sarubbi & Castaldo, 2013) y los niveles de estrés percibido y los estados de cólera o irritabilidad en estudiantes universitarios que atravesaron la época de confinamiento por COVID-19 (Vallejo et al., 2020).

Debido a la tendencia significativa de investigaciones cuantitativas sobre el estrés académico se plantea la necesidad de abordar este fenómeno desde las experiencias de los directos implicados, que permita revisar lo vivido por estudiantes de psicología de tercer semestre de la Universidad Católica Luis Amigó.

Metodología

Esta investigación se plantea desde el enfoque cualitativo y el método fenomenológico siendo esta coherente con la naturaleza del problema y, permitiendo así un mayor grado de flexibilidad para los investigadores. Asimismo, se parte de la idea de que la realidad a investigar es socialmente construida y sensible de ser comprendida, acudiendo a los sujetos inmersos en ella.

Para esta investigación se abordaron 12 estudiantes de tercer semestre de psicología, asumiéndolos como agentes activos, frente a los cuales las investigadoras adoptaron una postura comprensiva y dialógica para acceder a su subjetividad (Ortiz, 2015). Lo fenomenológico, permite enrutar la investigación hacia experiencias del mundo de la vida o de lo cotidiano, teniendo como punto de partida, lo evocado, lo vivido (Siles & Solano, 2007).

Para la recolección de datos se realizaron técnicas como cartografías corporales, entrevista y grupo focal con estudiantes de tercer semestre de psicología. Una vez ejecutado el proceso de campo, por espacio de 4 semanas, se procedió a la transcripción y se consideró un proceso de reducción de información siguiendo la lógica de Martínez (2004). Este proceso llevó a un permanente ejercicio interpretativo y constructivo de categorías, del cual se contrastó con los objetivos de la investigación y permitió perfilar los resultados.

Resultados

De acuerdo con lo narrado por los estudiantes en los diferentes espacios y en coherencia con los objetivos definidos por la investigación, es posible identificar cuatro categorías en las que se expresa la experiencia vívida del estrés académico, a saber: cognitiva, emocional, conductual y física, es importante anotar que la experiencia vivida emerge como una totalidad, pero aquí se presenta de manera diferenciada para facilitar la exposición.

Vivencias cognitivas

Hacen referencia a lo relacionado con los procesos cognitivos del estudiante al estar frente a una situación de demanda o responsabilidad académica, presentándose por medio de pensamientos, ideas, esquemas y preguntas que dan cuenta de la manera en la que se vivencia el estrés académico. La dimensión cognitiva es la primera en aparecer en la narrativa de los participantes, y ubica una lectura inmediata de la situación y no un proceso reflexivo u objetivo de la realidad.

A partir de lo narrado por los estudiantes se pueden reconocer manifestaciones cognitivas como 1) autoesquemas, 2) disminución de la capacidad cognitiva y 3) pensamientos asertivos.

En primer lugar, los autoesquemas son las percepciones que tienen de sí mismos, en las que predominan miradas deficitarias de sus capacidades, y esto se expresa en pensamientos de insuficiencia, comparación y cuestionamiento, que se asocian a la duda de la calidad de su trabajo: “no voy a ser capaz con todo al mismo tiempo, siempre pienso eso ... me da rabia no ser capaz y sentir eso, que no tengo las capacidades” (grupo focal, 13 de septiembre de 2022). También se evidencia cuando se enuncia por parte de los estudiantes: “me odio por no poder, por no ser buen estudiante, por no responder a lo que la sociedad espera de mí, quiero dejar todo tirado y siempre me pregunto si seré capaz de continuar?” (E9, 13 de septiembre de 2022).

La segunda subcategorización denominada disminución de la capacidad cognitiva, sitúa los diferentes obstáculos mentales que se presentan al evaluar una situación que implica completar una actividad, percibiendo esta demanda como imposible de cumplir. Tales impedimentos se manifiestan por medio de la poca atención, falta de motivación e incluso deserción o pensamiento de dejar todo, incluyendo a la ideación suicida.

Yo de verdad si puedo decir que pasa esa idea, que uno se ve tan poquita cosa que no puede y no quiere seguir adelante. Pero es solo idea, no he tratado ... creo que por mi familia principalmente, pienso que no puedo causarles ese dolor y esa culpa. (E3, 13 de septiembre de 2022)

Por último, se presentan los pensamientos asertivos, los cuales están relacionados principalmente con las ideas de resignificación frente aquellas situaciones generadoras de estrés que le permiten al estudiante tomarlas como herramientas para alcanzar la meta de finalizar la tarea en cuestión, estos elementos son la productividad bajo presión, el interés y la búsqueda de

soluciones sin emociones desadaptativas de por medio; es posible encontrar estos pensamientos cuando los estudiantes narran “nosotros no podemos con todo y está bien, tenemos que pensar despacio, no dejarnos llenar la cabeza de posibilidades malas” (grupo focal, 13 de septiembre de 2022.), “lo que pienso cuando tengo muchos trabajos es que debo ser más organizado con mi tiempo” (E5, 13 de septiembre de 2022).

Es entonces el estrés académico desde lo cognitivo una vivencia que suele resultar desalentadora y generadora de pensamientos autolesivos o de autosabotaje para el estudiante. Sin embargo, también actúa como una manera de estimular el cumplimiento de sus objetivos académicos en actividades como exámenes y trabajos en grupo.

Vivencia afectiva o emocional

Las vivencias emocionales que se identifican en este estudio, fueron agrupadas y asociadas según aquellas expresiones más representativas tomadas desde el discurso de los estudiantes, destacando: 1) emociones placenteras, 2) de insatisfacción y 3) cansancio emocional.

Las emociones placenteras, se sustentan a partir de experiencias que son sentidas como de satisfacción o agrado en los estudiantes. Dentro de sus narrativas, se hallan expresiones alusivas a la motivación académica y personal, y el permitirse sentir validación del proceso emocional:

Ante entregas de trabajo en plazos cortos, parciales varios en una semana, trabajos completos o falta de explicación y claridad en los tiempos de entrega. Es cuando puedo sentir que lo logré, que estoy aprendiendo, culminar mis actividades que siento que sí puedo hacer lo que me propongo y eso me hace sentir muy feliz. (E2,13 de septiembre de 2022)

La experiencia afectiva validada, da cuenta de procesos reflexivos que se traducen en mayor consciencia de sus capacidades y diferencias, frente a los ideales y normativas sociales de productividad:

Más allá de que tengamos el pensamiento que queramos ser los mejores, que muchas personas esperen lo mejor a futuro, es tomarse el tiempo para decir que tan ser humano estoy siendo en este momento y que tanto me estoy permitiendo sentir y sentir incluye: el proceso, gozarse la carrera, si te tomas 10 años tómeselos, pero llévelo a su ritmo. (grupo focal, 13 de septiembre de 2022)

Las emociones de insatisfacción, hacen referencia a la insatisfacción personal que sienten los estudiantes al llevar a cabo una obligación. En dicha clasificación se ubican la culpa, decepción, ira, rabia, enojo, impotencia, baja tolerancia, irritabilidad, insuficiencia y odio hacia su persona. Estas emociones se comprenden con mayor precisión cuando los estudiantes afirman: “cuando saco una nota baja en un trabajo o examen, me siento decepcionada, como que siento que me siento mal conmigo, culpable” (E1,13 de septiembre de 2022), “en la misma semana tenía todos los trabajos pendientes, parciales y cosas en mi trabajo, eso me daban ganas de dejar todo tirado,

tristeza y ganas de sacar la rabia contra las cosas” (E3, 13 de septiembre de 2022), “las cosas no salieron como esperaba, entonces sentí que ya no iba a poder entregar el trabajo y en las últimas semanas pasé por una crisis de ansiedad, cuestiono si quiero continuar la carrera ... la verdad me odio” (E9, 13 de septiembre de 2022).

Finalmente, el cansancio emocional se relaciona directamente con sentimientos persistentes de baja motivación, hastío, agotamiento, estrés, preocupación, aburrimiento, fatiga, cansancio, ansiedad, tristeza, frustración, desesperación, angustia, agobio, nervios, pesimismo e hipersensibilidad: “quedarme prácticamente hasta las 2 a.m. fue todo el semestre, o sea siempre me estresa mucho porque es un riesgo en cuanto a mi actitud del otro día y no seré la misma” (E7, 13 de septiembre de 2022) y “en un trabajo de grupo, los compañeros demostraron poco interés y por la presión del poco tiempo de entrega, me siento desesperado” (E12, 13 de septiembre de 2022).

Las tres categorías de respuestas emocionales presentadas anteriormente, pueden tener influencia, no solo en el ámbito académico, sino en todo el funcionamiento cotidiano. Ante la ausencia o presencia de herramientas de manejo emocional, hay mayor o menor probabilidad de percibir cualquier situación estresante como una amenaza y, por consiguiente, mayor o menor posibilidad de generar respuestas emocionales poco funcionales, que impedirán afrontar la situación como se desee.

La percepción emocional, frente a diversas situaciones, también puede ser influenciada por las redes de apoyo. La importancia de estas, facilitará la sensación de acompañamiento durante el proceso estudiantil, y explica el por qué, algunos estudiantes al sentir la necesidad de pedir ayuda, acuden hacia ellas con la intención de sentirse escuchados, apreciados y capaces.

Se puede concluir que, cada vivencia emocional asociada al proceso estudiantil, está mediada por experiencias subjetivas, mecanismos de afrontamiento y presencia o ausencia de redes de apoyo.

“Lo que hacemos ante el estrés”

La experiencia conductual refleja formas asociadas de relacionamiento con la realidad, influidas por las variables psicosociales como la personalidad del sujeto y la cultura en la que está inmerso. Así, en las narrativas de los estudiantes participantes, se encuentran conductas de riesgo, de escape y asertivas; que se expresan dependiendo de las herramientas de afrontamiento del estudiante frente a la situación de estrés percibida.

Dentro de las tres manifestaciones de la conducta encontradas sobresalen las de escape, donde los estudiantes se distancian de sus procesos académicos para evitar sentir el malestar que genera las presiones, la evaluación y el sentimiento de incapacidad o desborde emocional

Deseo dormir mucho, masturbarme, no sé cómo escaparme de todo y todos ... el estrés me genera muchas ganas de fumar, comer y jugar para no pensar en lo que debo hacer. (E12, 13 de septiembre de 2022)

Procrastinar, yo soy de ese tipo de gente que hago todo menos ese trabajo ... elegir salir, ver redes sociales, jugar con mi mascota, irme de fiesta, dormir, entre otras, para no ver todo lo que debo hacer, es más me alejo hasta del grupo de compañeros, de los amigos que sé que me van a preguntar por los estudios. (E8, 13 de septiembre del 2022)

Sin embargo, la disociación con la demanda académica, puede dar lugar a conductas de riesgo también que señalan desde hábitos poco saludables, hasta prácticas autolesivas e ideaciones suicidas. Los estudiantes que presentan estas conductas de riesgo suelen atender contra sí mismos, fumar, consumir drogas, tener una mala alimentación y sufrir de insomnio, lo cual podría relacionarse con la ausencia de redes de apoyo o la mínima gestión de las mismas. Así, en el ámbito social y familiar, es común sentimientos de soledad que podrían incidir en falta de recursos para tomar decisiones y enfrentarse a situaciones que los sobrepasan.

No poder descansar y sobre exigirse, no dormía bien ni me alimentaba bien, fue horrible porque empecé a arrancarme el cabello e incluso tener ideaciones suicidas, me autolesioné de varias formas...sentía tanta rabia, tanta impotencia, me sentía mala hija, gastando una plata de mi mamá que trabaja y confía en mí, no podría contarle, ellos creen que es normal pero no es así. (E9, 13 de septiembre del 2022)

Finalmente, y de manera preocupante, las menos comunes corresponden a las conductas asertivas. Pocos estudiantes sitúan herramientas adaptativas en sus posicionamientos como “realizar las tareas académicas con tiempo anticipado, no malgastar el tiempo” (E10, 13 de septiembre del 2022), “desarrollar habilidades para realizar las actividades de manera eficiente y rápida” (E4, 13 de septiembre del 2022), “no cargar a nadie, mejorar el tiempo y hablar con la profesora para cambiar de grupo o hacerme sola” (E6, 13 de septiembre del 2022). Dentro de estas, las acciones que se toman son aprovechar el tiempo, revisar lo que se estudia, relajarse, ponerse límites, pausas activas, respiración, meditación y planeación.

Se identifica que el estrés aumenta en las “semanas de parciales” o en las entregas finales de proyectos que debieron haber sido realizados durante todo el semestre, pero por falta de gestión se han dejado acumular para última hora. A causa del malestar generado, la falta de herramientas emocionales y redes de apoyo, provocan que los estudiantes realicen otras actividades o desplieguen conductas de riesgo. Por el contrario, el uso adecuado de herramientas de afrontamiento les permite desarrollar estrategias de aprendizaje más eficientes.

Lo que habla desde el cuerpo

Los participantes al vivenciar situaciones de estrés hacen referencia a lo que se conoce como somatización, lo cual da cuenta de malestares emocionales expresados en un síntoma físico. Al vivenciar una situación de estrés, se encuentran respuestas como: “irritación en la piel, temblores, sudoración” (grupo focal, 13 de septiembre de 2022), “y a nivel fisiológico nos causa temblor en las piernas, sensación de ahogo” (grupo focal, 13 de septiembre de 2022).

Cabe recalcar que cada una de estas manifestaciones se da a nivel exterior, permitiendo así ser evidenciado incluso por entes externos en el cuerpo de la persona afectada. Los participantes en todo momento y en cada uno de los ejercicios (cartografía corporal, grupo focal y entrevista) mencionaron las manifestaciones referentes a emociones incómodas o displacenteras, lo cual permite sugerir que no hay conciencia de aquellas manifestaciones corporales que aparecen frente a emociones placenteras, por ende, los participantes tienen una tendencia a patologizar todas sus emociones y cómo su cuerpo responde o reacciona frente a ellas. “No me doy cuenta cuando estoy bien, creo que normal, no pasa como nada raro en mi cuerpo. Digamos si me siento tranquilo, pero no, así como con el cuerpo” (grupo focal, 13 de septiembre de 2022). Como consecuencia, no logran identificar las manifestaciones frente a emociones placenteras y, por ende, tienen limitaciones para tomar acciones que puedan ser un factor protector para afrontar situaciones de estrés y generadoras de bienestar.

La presencia de síntomas somáticos, manifestados en el cuerpo de cada uno de los participantes quienes lo expusieron, indica que existe una relación entre el estrés y síntomas físicos como dolor de cabeza, quejas gastrointestinales, taquicardia, entre otros, ya que existe una gestión inadecuada de este y el cuerpo busca una manera de responder ante ello.

Discusión

El análisis de las categorías descritas dentro del artículo, retoma características en común de las vivencias expresadas por los estudiantes, en las cuales, se interceptan pensamientos, emociones, acciones y reacciones físicas ante una situación académica sentida dentro de la experiencia actual de los estudiantes como estresante. Los hallazgos denotan, como la vivencia del estrés convoca factores endógenos y exógenos que convergen en la salud mental, los hábitos, las redes de apoyo y la subjetividad de cada sujeto.

La presencia de actividades académicas desata en el estudiante una vivencia que atraviesa dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y físicas. Dichas respuestas pueden ser precisadas desde lo adaptativo y disfuncional, en tanto las primeras permiten un ajuste frente a las tareas propuestas, a través de capacidades de planeación, objetividad, sensación de calma y optimismo ante el reto académico. Mientras que, las respuestas disfuncionales o desadaptativas generan distorsiones cognitivas que desencadenan percepciones negativas del trabajo como tal, o de la persona en sí. Además, de provocar emociones desalentadoras que interfieren con el

quehacer y distorsionan la autopercepción de capacidad del estudiante. La presencia de altos niveles de estrés, dentro de estos casos, es diversa, pues se suele manifestar generalmente con temblores, sudoración, sensación de ahogo e irritación o incomodidad general.

Frente a la vivencia cognitiva de los estudiantes, es posible afirmar que el estrés excede la dimensión académica donde aparecen y se amplían hacia aspectos emocionales, percepción de sí mismo y relaciones sociales; lo cual es coherente con la idea “de que el estrés tiene una influencia negativa sobre la atención, la memoria y, en general, sobre el aprendizaje” (Vogel & Schwabe, 2016, como se cita en Restrepo et al., 2020, p. 26).

Las responsabilidades académicas generadoras de estrés y la vivencia cognitiva del mismo, también interfieren en la autoestima de los estudiantes, dado que el ámbito académico se enlaza a la expectativa social, a vínculos familiares y su valía personal. Así, es una dimensión que influye considerablemente en la forma en la que se perciben, lo cual se ve reflejado en las narrativas que tienen sobre sí mismos. Esto lo corroboran Caballero-Domínguez y Suárez-Colorado (2019), quienes señalan que estudiantes “exhaustos, agotados, con una actitud de distanciamiento y autosabotaje, poseen creencias de ineficaces ante las actividades académicas, acompañadas de niveles bajos de compromiso e implicación ante los estudios, además de niveles altos de ansiedad rasgo y estado” (p. 254).

Respecto a las estrategias de afrontamiento se encontró que los participantes utilizan una variedad de ellas, lo que les ofrece flexibilidad y opciones para manejar las situaciones estresantes (Bedoya & Vásquez, 2019). Así, pese a las responsabilidades y exigencias académicas sentidas como impedimento en los estudiantes, también sitúan a nivel cognitivo un desafío que permite el uso de estrategias para lograr concluir aquello que le genera el mismo estrés.

Con base en lo hallado a partir de las narrativas expresadas por los estudiantes, se evidencia cómo la carga emocional que surge con la presentación de eventos académicos deriva en emociones de insatisfacción y cansancio emocional. Dentro del primer grupo de emociones se encuentra culpa, decepción, ira, rabia, enojo, impotencia, baja tolerancia, irritabilidad, insuficiencia y odio hacia sí mismo. En cuanto a las segundas se ubican el hastío, agotamiento, estrés, preocupación, aburrimiento, fatiga, cansancio, ansiedad, tristeza, frustración, desesperación, angustia, agobio, nervios, pesimismo e hipersensibilidad. Estas emociones se vinculan a lo que García et al. (2012) concibe como la percepción negativa, la cual surge ante una situación académica que produce desesperanza, lo que a su vez disminuye la energía que se dirige hacia el esfuerzo y productividad que implica cierta tarea, derivando y manteniendo un sentimiento de incapacidad y carga emocional.

Las emociones mencionadas anteriormente pueden llegar a ocasionar el *síndrome burnout* cuando se desbordan en cuanto a intensidad y capacidad de recursos internos por parte del estudiante. Al respecto, Caballero-Domínguez y Suarez-Colorado (2019) señalan que:

A mayores niveles de burnout académico aumenta la probabilidad de mayor presencia de indicadores de afectación de la salud mental en el estudiante (mayor tensión y agotamiento emocional, ansiedad y tendencia a la depresión), lo que establece un circuito recursivo entre dichas dimensiones estructurales del síndrome y las perturbaciones emocionales mencionadas resultando un feedback negativo y progresivamente autorreforzante entre ellas. (p. 246)

Dicha afirmación se toma como posible factor de riesgo y surge principalmente como resultado de la acumulación de trabajos y exámenes asignados durante un corto lapso de tiempo.

Cuando existe la posibilidad de que se presente el síndrome de burnout, al estudiante se le dificulta gozar del *engagement*, el cual es un estado de satisfacción personal que posibilita la vinculación del estudiante con aquella tarea o deber que realice. Por tanto, el proceso académico prepara al estudiante en la capacidad para enfrentarse ante las tareas, potenciando así sus recursos internos para realizarlas por medio de la productividad y el disfrute. No obstante, el *engagement*, asociado con las emociones placenteras, de agrado y de motivación ante las actividades y demandas académicas, parece ser mínimo o nulo, en tanto el estudiante centra su experiencia vital sobre elementos que lo desbordan y cargan emocional y físicamente. En este sentido la vivencia desde el disfrute aparece distante de su percepción, sosteniendo manifestaciones emocionales displacenteras que pueden conllevar al riesgo de su salud física y mental.

Las manifestaciones emocionales, de acuerdo a Bisquerra (2016), dan a comprender que estas generalmente son producidas como reacción frente a diversas situaciones, las cuales pueden ser de índole endógeno o bien, exógeno. Además de presentarse desde distintas percepciones (positivas: asociadas al placer y negativas: asociadas a lo displacentero), desde diferentes niveles de intensidad y a partir de diversos efectos y fuentes de exteriorización. De ahí, que pueda decirse que para comprender de raíz los motivos por los cuales prevalecen estas emociones en la experiencia de los estudiantes debe reconocer que hay otros aspectos de la vida personal y dinámica institucional.

De acuerdo con lo anterior, Sarubbi y Castaldo (2013) afirman que entre los diferentes aspectos implicados en el estrés académico retoman importancia los aspectos biológicos, familiares, psicosociales y educativos que pueden incidir ante la percepción de los hechos. En este estudio, se reconoce que aquellas situaciones que normalmente generan estrés académico en los estudiantes de tercer semestre de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó son las semanas académicas donde se presentan cargas de trabajos y exámenes, lo cual es congruente con lo señalado con Muñoz (2009), quien afirma que los mayores niveles de estrés se alcanzan en los primeros semestres de formación universitaria y en temporadas previas a exámenes.

Desde la dimensión conductual, se dice que el comportamiento es modificado principalmente en las semanas de mayor rigurosidad académica debido a la ausencia de estrategias de gestión del tiempo y el poco control emocional de los estudiantes. Dentro de las conductas evidenciadas se resaltan las de escape, de riesgo y las asertivas, siendo las últimas las menos comunes. Cada

estudiante cuenta con un abanico de conductas dependiendo de factores como las estrategias de afrontamiento, redes de apoyo y las herramientas individuales con las que cuenta. De acuerdo con Domingues (2018, como se cita en Silva et al., 2020) “un factor de estrés puede ser percibido diferente por dos personas, mostrando que las respuestas a los estímulos estresantes son individuales y subjetivas, lo que refleja la capacidad de adaptación de cada individuo” (p. 76).

Los cambios que presentan los estudiantes a nivel de la conducta pueden explicarse por el desequilibrio entre la demanda y la respuesta del mismo, es por esto que, si no se tienen las estrategias de afrontamiento adecuadas, son evaluadas como excedentes o desbordantes (Collados & García, 2012). En consecuencia, a esta evaluación y acorde con los resultados de la presente investigación, se encuentran las conductas de escape, donde los estudiantes refieren dormir mucho, fumar y jugar (E12, 13 de septiembre del 2022; E8, 13 de septiembre de 2022). Las acciones que predominan tienen que ver con evitar el malestar producido por el estrés mediante la ejecución de actividades distintas que le permitan despejarse (Silva et al., 2020).

Los universitarios entrevistados de tercer semestre están mayormente ubicados en la etapa del ciclo vital de la adolescencia, esta tiene riesgos “específicamente determinados por las destrezas que permiten las condiciones biológicas, así como por los canales de capacitación, apoyo y protección que la sociedad brinda; de igual forma las consecuencias destructivas del riesgo varían con ajuste a esta lógica” (Nieves et al., 2013, p. 97). Las conductas de riesgo que manifiestan los estudiantes se centran principalmente en conductas autolesivas, hábitos alimenticios y deficiente higiene del sueño.

Un adecuado uso del tiempo previene el estrés, por eso, si se gestiona de manera adecuada puede evitar que aparezca el desequilibrio emocional que lo ocasiona. Por tal motivo, es importante contar con herramientas para el afrontamiento de situaciones tensionantes, establecer prioridades y diversificar las tareas (Espinosa et al., 2020). Este estilo de afrontamiento es el más poco común y se relaciona con las conductas asertivas, aquellas en las que los estudiantes refieren gestionar el tiempo de manera adecuada y organizada, tener estrategias de aprendizaje eficientes, escoger mejores grupos de trabajo, ponerse límites y realizar pausas activas.

Al revisar cada una de las respuestas de los participantes y evidenciar que hay manifestaciones fisiológicas en cada uno de ellos como respuesta al estrés que sienten al tener alta carga académica, se puede decir que allí se está presentando un fenómeno que se conoce como somatización. Según Muñoz (2009), con la somatización se traduce un malestar emocional al cuerpo, lo cual habla de recursos insuficientes para tramitarlas de manera consciente. Desde la dimensión física, estas manifestaciones no siempre son visibles hacia el exterior, pueden ser desde manifestaciones cutáneas visibles para el otro, hasta dolor de cabeza, dolor de estómago y taquicardias que son netamente experimentadas por la propia persona.

Olmos et al. (2018) afirman que, entre los factores estresantes más frecuentes, se hallan exposición al público, exámenes y dificultades con los docentes; cuya lectura se expresa en dolores de espalda, cefaleas, afectación cervical y musculoesquelética. Resultados directamente relacionables con lo hallado en la presente investigación, donde los participantes de la Universidad Católica Luis Amigó manifestaron molestia física relacionada con estrés académico tales como dolor de cabeza, problemas gastrointestinales o sudoración, lo cual es muestra de la somatización misma.

Conclusiones

Los jóvenes universitarios de la Universidad Católica Luis Amigó experimentan el estrés académico manifestando respuestas desde áreas cognitivas, emocionales, conductuales y físicas. Dichas respuestas emergen principalmente en situaciones de tensión, de evaluación y de alta demanda que surgen durante el semestre, como lo son las entregas académicas y temporada de parciales. Se identifican vivencias que denotan autosabotaje, falta de redes de apoyo, poco manejo de herramientas de afrontamiento y somatización de preocupaciones, pensamientos, emociones y conductas que llevan al estudiante a limitarse. Estos elementos resultan importantes dentro de los procesos institucionales que se jalonan para la permanencia estudiantil y el bienestar universitario. Igualmente, se subraya la necesidad de fomentar el reconocimiento de las cualidades personales, la autenticidad y un contacto más íntimo con el sí mismo y el entorno, que parte de reconocerse como un sujeto en formación, imperfecto, necesitado de redes de apoyo y cuya experiencia trasciende lo evaluativo o la productividad académica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Bedoya, E., & Vásquez, D. (2019). Estrés y funcionamiento cognitivo en universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(1), 23-29.
- Belloch, A., Sandín, B., & Ramos, F. (2008). *Manual de Psicopatología* (Vol.1). McGraw-Hill. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187801/BellochA_Manual_de_psicopatolog%C3%ADa.pdf?sequence=1
- Caballero-Domínguez, C., & Suarez-Colorado, Y. (2019). Tipologías distintivas de respuestas ante el estrés académico en universitarios: un análisis de clasificación. *Duazary*, 16(2), 245-257. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7026918.pdf&ved=2ahUKewiLzlyHgMT3AhXzj2oFHcKMBEUQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw1G0brmVTNbj9paw82KQx2S>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/7/007_Caldera.pdf
- Collados, J., & García, N. (2012). Riesgo de estrés en estudiantes de enfermería durante las prácticas clínicas. *Revista Científica de Enfermería "RECIEN"*, 4(10). <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/44867>
- Espinosa, J., Hernández, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63-73. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798011/55969798011.pdf>
- García, R., Pérez, F., Pérez, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a12.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas. https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguelez_PDF
- Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 87-99. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf
- Muñoz, H. (2009). Somatización: Consideraciones diagnósticas. *Revista Facultad Medicina*, 17(1), 55-64. <http://www.scielo.org.co/pdf/med/v17n1/v17n1a09.pdf>

- Nieves, Z., Satchimo, A., González, Y., & Jiménez, M. (2013). Algunas consideraciones acerca del estrés académico en los estudiantes universitarios. *Revista virtual de ciencias sociales y humanas "Psicoespacios"*, 7(11), 91-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4863338>
- Olmos, J., Peña, P., & Daza, J. (2018). Factores estresores y síntomas somáticos del sistema musculoesquelético en estudiantes universitarios de Palmira. *Educación Médica Superior*, 32(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300013
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U. <https://edicionesdelau.com/producto/enfoques-y-metodos-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales-y-humanas-2/>
- Restrepo, J., Sánchez, O., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 23-47. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1331>
- Sarubbi, E., & Castaldo, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 5. <https://www.aacademica.org/000-054/466.pdf?view>.
- Siles, J., & Solano, M. (2007). El origen fenomenológico del "cuidado" y la importancia del concepto de tiempo en la historia de la enfermería. *Cultura de los cuidados*, 21, 19-27. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4655/1/CC_21_04.pdf
- Silva, M., López, J., & Columba, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Vallejo, L., Arévalo, M., & Vallejo, J. (2020). Niveles de estrés e irritabilidad en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín durante la época de confinamiento por Covid-19. *POLIANTEA*, 15(2), 70-77. <https://doi.org/10.15765/poliantea.v15i27.1701>
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M., & Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4). http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_11_articulosrevistasindexadas/22159.pdf