



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATII20618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: XII**

**Número: 3**

**Artículo no.: 36**

**Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2025**

**TÍTULO:** Estrés académico en estudiantes de pregrado de las áreas de educación y salud mental.

**AUTORES:**

1. Est. Victoria Gameros Salcido.
2. Est. Mariana González Bulás.
3. Dr. Javier Fernández de Castro de León.

**RESUMEN:** El objetivo del estudio es describir el estrés académico en estudiantes de educación y salud mental de una Universidad particular de Aguascalientes (México); para ello, se desarrolló un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo transversal y alcance descriptivo. La muestra se constituyó por 84 estudiantes de Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, quienes contestaron el Inventario de Estrés Académico (INVEA). El análisis de resultados permitió identificar un grado de bajo a intermedio de estrés académico en el estudiantado, independientemente del sexo, carrera y semestre cursado. La principal fortaleza observada fue la satisfacción en términos de elección de carrera y calidad docente, y como principal limitación, la percepción de no contar con habilidades y capacidades suficientes para acometer los retos académicos.

**PALABRAS CLAVES:** estrés académico, educación superior, México.

**TITLE:** Academic stress in undergraduate students in the areas of education and mental health.

**AUTHORS:**

1. Stud. Victoria Gameros Salcido.
2. Stud. Mariana González Bulás.

3. PhD. Javier Fernández de Castro de León.

**ABSTRACT:** The objective of this study is to describe academic stress among education and mental health students at a private university in Aguascalientes, Mexico. To this end, a quantitative study was conducted with a non-experimental, cross-sectional design and descriptive scope. The sample consisted of 84 Pedagogy, Psychopedagogy, and Psychology students who completed the Academic Stress Inventory (INVEA). The analysis of the results identified low to intermediate levels of academic stress among students, regardless of gender, major, and semester completed. The main strengths observed were satisfaction with their major choice and teaching quality, and the main limitation was the perception of not having sufficient skills and abilities to tackle academic challenges.

**KEY WORDS:** academic stress, higher education, Mexico.

## **INTRODUCCIÓN.**

Para abordar el término estrés académico, es fundamental partir de la premisa de que el estrés es una serie de procesos y respuestas “neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo, y/o son percibidas por el individuo como amenaza o peligro, ya sea para su integridad biológica o psicológica” (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015, p. 149). Desde esta perspectiva, el estrés involucra a la integridad de la persona, envolviendo sus distintas dimensiones de forma simultánea. Selye (en Martínez-Díaz y Díaz-Gomez et al, 2007) explica que el estrés es la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona.

A lo largo del tiempo, diversos autores han clasificado el estrés en distintos tipos, lo que permite comprender cómo varía su impacto en los individuos y cómo se relaciona con su desarrollo. Según Lazarus y Folkman (en Palima-González et al, 2024), los niveles de estrés se pueden diferenciar y clasificar por la duración y frecuencia, habiendo así tres categorías: estrés agudo, estrés agudo-episódico y estrés crónico.

El estrés agudo es el tipo de estrés más frecuente, ya que se produce fundamentalmente como reacción a las exigencias o la presión puntual, su duración es corta y es fácil de manejar y tratar. Suele estar acompañado con manifestaciones como el cansancio, sobreexcitación, pies y manos frías y ligeros, sentimientos de ansiedad y depresión (Palima-González et al, 2024).

El estrés agudo-episódico hace referencia a cuando una persona sufre situaciones de estrés agudo de forma repetitiva y parece estar atrapada en una espiral de asunción excesiva de responsabilidades, sumergiéndose en una vida desordenada, regida por la presión autoimpuesta e inmersa en una crisis continua. Quienes padecen este estrés, suelen ser personas que muestran un carácter agrio, irritable, muy nerviosas y que viven en constante estado de ansiedad; incluso, suelen culpar a otras personas de todos sus problemas (Palima-González et al, 2024).

Por su parte, el estrés crónico se asume como un estrés agotador que produce un desgaste físico y emocional continuo a la persona que lo sufre. Puede ser generado por situaciones múltiples, como la pobreza, la disfuncionalidad familiar, el tener un empleo que se desprecia, entre otros. Al sufrir este estrés, regularmente no ve la salida y deja de buscar soluciones. En ocasiones, el origen puede estar arraigado en hechos traumáticos que se hayan vivido durante la infancia y hayan marcado un gran impacto en el desarrollo de la personalidad y de las referencias para el comportamiento. En ciertos casos, este tipo de estrés induce la idea de suicidio y puede estar en el origen de un infarto de miocardio o de otras enfermedades sistémicas, como el ictus (Palima-González et al, 2024).

Se denomina estrés académico al estrés que se contextualiza en el ámbito de la educación formal, dentro de alguna institución educativa, o bien, ante demandas relativas a un currículo oficial. Éste involucra un proceso de carácter adaptativo y psicológico, caracterizado por tres etapas: (1) la o el estudiante se presenta ante demandas que valora como estresores, (2) dichos estresores provocan un desequilibrio y (3) ante el desequilibrio, la persona se ve necesitada de implementar estrategias de afrontamiento que le permitan recuperar el equilibrio (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015).

El estudio del estrés académico es relevante, ya que no sólo afecta la dimensión académica del estudiante, sino que influye sobre el resto de las dimensiones de su integridad (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015); además, debido a que una falta de control sobre éste puede generar efectos nocivos en la salud mental de las personas, como angustia, ansiedad, trastornos psicológicos y desorden (Zambrano-Vélez y Tomalá-Chavarría, 2022).

El proceso continuo de sobrecarga y adaptación implicado en el estrés académico puede manifestarse de diferentes formas en las personas, dependiendo de la duración, frecuencia y naturaleza de las situaciones que desencadenan la respuesta. Las manifestaciones pueden ser relativas a tres posibles dimensiones: la física, la psicológica y la conductual. En la dimensión física, se identifica el incremento de pulso, palpitaciones cardiacas, aumento en la transpiración, aumento en la tensión muscular de extremidades, respiración entrecortada, roce de dientes, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea y problemas de digestión (Fernández-de-Castro y Luévano, 2018).

En la dimensión psicológica, surgen manifestaciones como inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad. Por su parte, en la dimensión conductual, deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, consumo de sustancias, ausentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción de apetito, así como incremento o disminución del sueño (Fernández-de-Castro y Luévano, 2018).

Desde una óptica de medición, se considera que el estrés académico se constituye por dos dimensiones: la susceptibilidad al estrés académico y la percepción de estresores en el contexto académico (Mazo et al., 2013). La susceptibilidad al estrés se refiere a la propensión de una persona a expresar ansiedad ante los estresores percibidos en el ambiente. La percepción de estresores hace referencia a la observación del entorno académico y la detección de estresores que de éste pueden devenir; por tanto, a mayor susceptibilidad al estrés, combinada con percepción de estresores en el contexto escolarizado, el estrés académico será mayor.

Siendo la prevención y corrección del estrés académico factores relevantes en el ámbito de la educación formal, existen mecanismos psicológicos y psicopedagógicos susceptibles de ser implementados. Entre éstos, destacan la terapia ocupacional (Gisela et al., s.f.), la cual se define como una profesión socio-sanitaria, pues utiliza la actividad significativa como un método, y a su vez, como un objetivo; es decir, a través de la evaluación de la persona en cuanto a capacidades y dificultades, se procura prepararlo para alcanzar el bienestar integral en su vida diaria mediante un adecuado tratamiento que le permita una adaptación y contrarrestar las secuelas del estrés (Bernal & Hilario, 2020); por tanto, su enfoque es la participación activa en tareas que resultan placenteras, permitiendo encontrar un equilibrio entre las capacidades, intereses y necesidades, con el objetivo de encauzar el estrés hacia una transformación enriquecedora.

Por otra parte, está la terapia cognitivo-conductual (Linares-Ortiz et al., 2014), que parte de la idea de que la conducta puede ser modificada mediante principios del aprendizaje; de esta forma, se indaga sobre las conductas y el ambiente en el que se producen (Díaz et al., s.f.). La terapia cognitivo-conductual fomenta la consciencia de aquellos pensamientos negativos con el fin de visualizar situaciones más claras y entonces generar una respuesta eficaz. Es útil ante el estrés, pues proporciona herramientas pertinentes para el manejo de los síntomas, además de técnicas para lidiar con situaciones estresantes.

El mindfulness es otro tipo de técnica utilizada para la intervención frente al estrés (Baena-Extremera et al., 2021). Se define como una técnica de meditación que consiste en observar la realidad en el presente, sin alguna intención de juzgar, con plena apertura y aceptación (Vásquez-Dextre, 2016). Permite crear armonía entre mente y cuerpo, siendo un mecanismo eficaz para contrarrestar el estrés académico (Baena-Extremera et al, 2021).

Adicional a las terapias anteriores, las técnicas de respiración han demostrado ser herramientas eficaces para reducir la activación fisiológica del estrés, ya que favorecen la autorregulación emocional y disminuyen la respuesta de lucha o huida ante situaciones de alta presión académica (Bernabé, 2024); por otro lado, el ejercicio físico impacta positivamente en la reducción del cortisol, hormona conocida por ser

la causante del estrés y la liberación de endorfinas; asimismo, libera neurotransmisores como la serotonina, dopamina, entre otras, que están implicadas en los procesos de memoria y el estado de ánimo (Rojas, 2022). Un campo de intervención y especialización en tópicos del aprendizaje y de índole académica es la Psicopedagogía, disciplina que previene, orienta, corrige y evalúa problemas de aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de vida de una persona en cualquier etapa de su vida. Desde esta disciplina, se pueden implementar diversas estrategias para reducir el estrés académico, tales como la enseñanza en técnicas de estudio eficaces, el desarrollo de habilidades cognitivas y hábitos académicos, la promoción de ambientes de aprendizaje estructurados, así como el fomento de la autorregulación del aprendizaje. Hay evidencia de que la configuración y operación de departamentos psicopedagógicos en las instituciones de educación formal pueden prevenir y contrarrestar el estrés académico; además de favorecer el rendimiento escolar (Anchapaxi-Jame y Vigoa-Escobedo, 2025).

A la luz de lo anteriormente expuesto, y dada la relevancia de la salud mental y el buen rendimiento académico en educación superior, el objetivo general de este estudio consiste en caracterizar el estrés académico en estudiantes de pregrado de las áreas de educación y salud mental de una Universidad particular de Aguascalientes (México).

## **DESARROLLO.**

### **Método.**

En atención al objetivo de investigación, se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo transversal y alcance descriptivo (Kerlinger & Lee, 2002; McMillan & Shumacher, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2014); fue así, ya que no se manipuló la variable de interés, el estrés académico, haciendo una única medición a fin de poder describir la variable en la muestra, y con base en los resultados, poder hacer una generalización de la población.

La población objeto de estudio se constituyó por todos los estudiantes de pregrado de una universidad particular del estado de Aguascalientes (México), matriculados en la Escuela de Pedagogía y Psicología, en los tres programas de licenciatura: Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología. El tamaño de la población era de 106 estudiantes. Todas las y los estudiantes fueron contemplados en el estudio; no obstante, se calculó un tamaño de muestra mínimo requerido, a través de la fórmula para calcular muestras en estudios descriptivos (Aguilar-Barojas, 2005), considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

$$n = \frac{N Z^2 pq}{d^2 (N - 1) + Z^2 pq} = 84$$

Como se puede apreciar, el tamaño de muestra fue de 84 casos, cantidad de casos que se logró obtener durante el periodo de administración; por lo anterior, se pudo concluir que la muestra era representativa de la población, siendo así posible la generalización de resultados. En la Tabla 1 se presenta una descripción de la muestra.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
Carrera	Pedagogía = 15.5% Psicopedagogía = 16.7% Psicología = 67.9%
Sexo	Mujeres = 79.8% Hombres = 20.2%
Semestre	1°- 2° semestre = 33.3% 3°- 4° semestre = 26.2% 5°- 6° semestre = 26.2% 7°- 8° semestre = 14.3%
Promedio	Media = 9.09 Desviación estándar = 0.55

La recolección de datos se realizó a través del Inventario de Estrés Académico (INVEA) (Mazo, Londoño y Gutiérrez, 2013). Este instrumento se constituye por 50 ítems de escala tipo Likert de 5 niveles, en el que los participantes establecen el grado de acuerdo respecto a la presencia de cada afirmación en su rol cotidiano como estudiante. Los primeros 25 miden la dimensión D1. Susceptibilidad al estrés, mientras que los 25 restantes, la dimensión D2. Estresores percibidos en el contexto académico. El puntaje global de estrés académico procedió del promedio de los 50 reactivos. De la totalidad de éstos, se identificaron 15 ítems con inversión de escala (R1, R3, R4, R6, R8, R10, R23, R24, R27, R28, R29, R30, R32, R34 y R35), aspecto que se consideró en el procesamiento de datos.

El instrumento se aplicó a través de un formulario electrónico (Google Forms). Previo a la escala, se agregó una sección de consentimiento informado, así como una sección de variables sociodemográficas (carrera, semestre cursado, sexo y promedio académico acumulado). La base de datos se procesó en SPSS 27 Statistics (IBM), con el cual se realizó un análisis psicométrico a la luz de la validez de constructo y la confiabilidad.

En cuanto a la validez de constructo, se calculó el coeficiente Rho de Spearman entre cada reactivo (variable ordinal), con el puntaje de su respectiva dimensión (variable cuantitativa). Se asumió que los reactivos con coeficientes de correlación igual o mayores que 0.4 (fuerza moderada) o que 0.7 (fuerza alta) evidenciaban validez de constructo (Dancey & Reidy, en Akoglu, 2018). El análisis permitió observar 12 ítems con correlaciones bajas con sus respectivas dimensiones ( $r < .4$ ); seis para la dimensión D1. Susceptibilidad al estrés (R3, R7, R8, R9, R10 y R1) y seis para la dimensión D2. Estresores percibidos en el contexto académico (R26, R27, R28, R30, R32 y R45). Con base en estos resultados, se aprecia que 38 ítems reflejan validez de constructo, siendo conveniente revisar los que no observaron buen ajuste.

La confiabilidad se analizó a través del método de consistencia interna, calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para las dimensiones ( $\alpha_{(D1)} = .86$  /  $\alpha_{(D2)} = .88$ ), así como la escala general ( $\alpha_{(Gral)} = .91$ ). Estos resultados permitieron contar con evidencia suficiente para presumir que la confiabilidad de las dimensiones era buena, y la de la escala en general, muy buena (Nunnally y Bernstein, 1994; Cabezas-

Gómez et al., 2022). Con base en los resultados psicométricos, se pudo concluir, que si bien el INVEA es susceptible de mejora, se puede confiar en sus resultados para los fines de investigación de este estudio.

En cuanto al procedimiento de investigación; primeramente, se solicitó la autorización a las autoridades universitarias para el desarrollo de la investigación. Una vez concedido, se agendó una visita a cada aula de clase para explicar el objetivo de la investigación a las y los estudiantes. Se aclaró que la participación era libre, anónima y confidencial.

A quienes voluntariamente decidieron participar, se les proyectó un código QR, para que con sus dispositivos personales pudieran acceder al formulario electrónico. Se les exhortó a contestar con honestidad los reactivos, afirmando que no había respuesta o mala. El tiempo promedio de dedicación al instrumento fue de siete minutos. Durante ese tiempo, se resolvieron las escasas dudas que se presentaron sobre las indicaciones y se aseguró que la atmósfera dentro del aula fuera la adecuada para la debida resolución del instrumento.

Una vez visitados todos los grupos, se generó una base de datos, misma que fue procesada en paquete SPSS Statistics 27 (IBM), con el que se realizaron los análisis estadísticos necesarios para la valoración psicométrica del instrumento, así como los análisis descriptivos e inferenciales para atender el problema de investigación.

Durante todo el proceso investigativo, se aplicaron los principios éticos de investigación promovidos por el Comité de Publicación Ética (COPE), destacando el consentimiento informado, el anonimato, la confidencialidad, así como el uso de datos para fines exclusivos de investigación.

## **Resultados.**

A fin de atender el objetivo general de investigación, consistente en caracterizar el estrés académico en estudiantes de pregrado de las áreas de educación y salud mental en una universidad privada de Aguascalientes (México), se procedió a realizar un análisis estadístico de los datos recabados en varias vías. Primeramente, un análisis descriptivo sobre los puntajes obtenidos, por dimensión y de modo general. En

segunda instancia, un análisis de las principales fortalezas y limitaciones del estudiantado, con base en los puntajes máximos y mínimos en los reactivos del instrumento. Finalmente, un análisis comparativo de los puntajes por dimensión, y de modo general, en función de la carrera cursada y el semestre académico.

En cuanto a los puntajes generales por dimensión, y de modo general, la Tabla 2 presenta los principales estadísticos descriptivos.

Tabla 2. Descriptivos por dimensión y de modo general (INVEA).

<b>Estadístico.</b>	<b>Dimensión 1. Susceptibilidad al estrés.</b>	<b>Dimensión 2. Estresores percibidos en el contexto académico.</b>	<b>Estrés académico.</b>
Media	2.77	2.16	2.47
Desviación estándar	.53	.52	.46

La interpretación de resultados ha de realizarse considerando que el rango posible de puntajes de las dimensiones y del estrés académico podía oscilar entre 1 y 5, siendo que los valores más cercanos a 5, reflejaban mayor presencia del atributo o variable correspondiente. Desde esta perspectiva, se puede concluir, que el grado general de estrés académico ( $x = 2.47$ ) está entre bajo y moderado, habiendo una dispersión leve entre los estudiantes ( $s = .46$ ).

En cuanto a las dimensiones, se aprecia que hay un puntaje medio mayor en la dimensión D1. Susceptibilidad al estrés ( $x = 2.77$ ), que en la dimensión D2. Estresores percibidos en el contexto académico ( $s = 2.16$ ). A la luz de estos datos, se concluye que la susceptibilidad al estrés tiende a estar presente de modo moderado en las y los estudiantes, mientras que la percepción de estresores en el entorno universitario tiende a ser bajo. En ambos casos, la dispersión observada tiende a ser baja también ( $s < .54$ ).

Realizando un análisis sobre los puntajes de los ítems, la Tabla 3 presenta los tres ítems de cada dimensión con mayor y menor puntaje de la dimensión 1, mientras que en la Tabla 4, lo correspondiente a la dimensión 2.

Tabla 3. Principales fortalezas y limitaciones de la dimensión D1. Susceptibilidad al estrés.

<b>Fortalezas.</b>		<b>Limitaciones.</b>	
R21. Creo que si a uno le va mal en el estudio, es un fracaso.	x = 1.79	R5. Las situaciones de evaluación académica me ponen nervioso.	x = 3.37
R4. Reconozco y acepto mis propias habilidades y limitaciones.	x = 2.18	R9. A menudo abarcó más cosas de las que puedo hacer.	x = 3.52
R10. Usualmente saco tiempo para la recreación los fines de semana.	x = 2.18	R6. Creo que no tengo las habilidades y capacidades suficientes para tener un buen rendimiento académico.	x = 3.82

En cuanto a susceptibilidad al estrés, se aprecia que para las y los estudiantes sus principales fortalezas son alusivas a la concepción del eventual mal resultado académico, el reconocimiento y aceptación de las propias habilidades y limitaciones, así como la posibilidad de encontrar tiempo el fin de semana para la recreación; por el contrario, las principales limitaciones se orientan al nerviosismo ante las evaluaciones académicas, la sobresaturación de actividades, así como las dudas respecto a poseer habilidades para el buen rendimiento académico. Dichas limitaciones reflejan una presencia moderada, con tendencia a alta, en las y los estudiantes.

Tabla 4. Principales fortalezas y limitaciones de la dimensión D2. Estresores percibidos en el contexto académico.

<b>Fortalezas.</b>		<b>Limitaciones.</b>	
R45. Si pudiera me cambiaría de carrera.	x = 1.35	R39. Creo que la mayoría de mis compañeros tienen más habilidades que yo para el estudio.	x = 2.69
R27. Me siento satisfecho con mi elección de carrera.	x = 1.48	R38. Siento que tengo que dedicar más tiempo al estudio del que debería.	x = 3.02
R30. El nivel académico de los profesores de la escuela es satisfactorio.	x = 1.51	R26. Los niveles de exigencia en mi escuela son muy altos, comparados con los de otras escuelas.	x = 3.25

Como principales fortalezas alusivas a la percepción de estresores en el contexto académico, se identifica la satisfacción con la carrera cursada, así como por el nivel académico del profesorado; por su parte, las limitaciones principales son relativas al pensamiento de que el resto de compañeras y compañeros tienen más habilidades para el estudio, la percepción de que se requiere de más tiempo de dedicación al estudio que el resto, así como los niveles de exigencia de la universidad, percibidos como mayores que los que están presentes en otras instituciones. Este último aspecto fue el único que reflejó un puntaje de moderado a alto en las y los participantes.

El último análisis de resultados se orientó a la comparación de los puntajes por dimensión, y de modo general, respecto a las variables sexo, carrera y semestre cursado. Para la primera variable de contraste (sexo), por su naturaleza dicotómica, se aplicó una Prueba t de muestras independientes, habiendo revisado previamente la homogeneidad de varianzas. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Comparación en función de la variable sexo.

<b>Aspecto</b>	<b>Medias</b>	<b>Prueba t</b>
D1. Susceptibilidad al estrés.	Mujeres = 2.80 Hombres = 2.64	Sig. = .278
D2. Estresores percibidos en el contexto académico.	Mujeres = 2.14 Hombres = 2.24	Sig. = .555
Estrés académico.	Mujeres = 2.47 Hombres = 2.44	Sig. = .837

Se observa, que en la primera dimensión, así como en el puntaje global de estrés académico, el puntaje es mayor en las mujeres, mientras que en la dimensión 2, es mayor en los hombres; no obstante, se identifica que la diferencia observada no es estadísticamente significativa ( $p > .05$ ).

Para el contraste en función de la carrera y el semestre cursado, al tratarse de variables dicotómicas, se aplicó para cada caso un análisis de varianza unifactorial. Se revisó previamente la homogeneidad de varianzas. En la Tabla 6 se presentan los resultados para la variable carrera y en la Tabla 7 para la de semestre.

Tabla 6. Comparación en función de la variable carrera.

<b>Aspecto</b>	<b>Medias</b>	<b>ANOVA</b>
D1. Susceptibilidad al estrés	Pedagogía = 2.84 Psicopedagogía = 2.63 Psicología = 2.79	Sig. = .545
D2. Estresores percibidos en el contexto académico.	Pedagogía = 2.25 Psicopedagogía = 1.97 Psicología = 2.19	Sig. = .277
Estrés académico.	Pedagogía = 2.55 Psicopedagogía = 2.30 Psicología = 2.49	Sig. = .313

Se puede apreciar, que las y los estudiantes con puntajes mayores en las dimensiones y en el estrés académico en general fueron los de la carrera de Pedagogía. En contraparte, los que obtuvieron valores menores fueron los de Psicopedagogía; sin embargo, hay evidencia suficiente para suponer que las diferencias no son estadísticamente significativas (Sig. > .05).

Tabla 7. Comparación en función de la variable semestre.

<b>Aspecto</b>	<b>Medias</b>	<b>ANOVA</b>
D1. Susceptibilidad al estrés.	1° - 2° = 2.84 3° - 4° = 2.74 5° - 6° = 2.71 7° - 8° = 2.77	Sig. = .839
D2. Estresores percibidos en el contexto académico.	1° - 2° = 2.23 3° - 4° = 2.09 5° - 6° = 2.10 7° - 8° = 2.25	Sig. = .704
Estrés académico.	1° - 2° = 2.53 3° - 4° = 2.42 5° - 6° = 2.40 7° - 8° = 2.51	Sig. = .735

Se aprecia, que para la dimensión 1 y el estrés en general, las y los estudiantes de 1° y 2° semestre son los que obtuvieron mayor puntaje; por su parte, para la dimensión 2, el puntaje mayor correspondió a las y los

estudiantes de 7° y 8° semestre; no obstante, las diferencias observadas no resultaron estadísticamente significativas (Sig. > .05).

## **CONCLUSIONES.**

El estudio del estrés académico en educación superior es relevante, ya que mediante el conocimiento científico generado al respecto, es posible generar estrategias de prevención y corrección. Lo anterior es importante, dado que hay evidencia de que el estrés académico tiene una relación negativa con el rendimiento escolar (Fernández-de-Castro y Luévano, 2018), así como con la autorregulación del aprendizaje (Fernández-de-Castro et al., 2021), competencia relevante para el aprendizaje activo.

En esta investigación se ha caracterizado el estrés académico de estudiantes de pregrado de las áreas de educación y salud mental de una universidad particular del estado de Aguascalientes (México). Se identificó, que en general, el grado de estrés es de bajo a moderado, sin existir diferencia significativa en función del sexo, la carrera (Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología), ni el semestre. En cuanto a los componentes del estrés, se observó que el grado de susceptibilidad al estrés es mayor que el de estresores percibidos en el contexto académico, estando el primero en un grado levemente moderado, y el segundo siendo bajo.

En cuanto a las principales limitaciones relativas a la susceptibilidad del estrés académico, fue posible identificar que la de mayor peso fue la creencia de no poseer habilidades y capacidades necesarias para afrontar las demandas académicas. También se evidenció la sensación de abarcar más cosas de las que se pueden hacer, aspecto relacionado con la sobrecarga académica, factor que se ha identificado en estudios previos (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015; Mazo et al., 2013), así como el nerviosismo percibido ante la evaluación académica. Estas limitaciones se identifican con un grado moderado de presencia en las y los estudiantes.

Respecto a los estresores percibidos en el contexto académico, se identificaron únicamente dos con un grado de presencia moderado; por un lado, la sensación de tener que dedicar más tiempo al estudio del que

se debería, así como la percepción de un nivel de exigencia académica mayor en la institución, en comparación con otras. Ambos aspectos coinciden con un estudio previo contextualizado en el nivel de educación media superior (Fernández-de-Castro y Luévano, 2018).

Como principales fortalezas de este estudio se resalta el tamaño de muestra, mismo que permite que las conclusiones generadas sean generalizables para la población objeto de estudio. En cuanto al instrumento de recolección, se resalta la confiabilidad, aspecto que permite suponer que la medición es precisa; asimismo, se valora la relevancia de los resultados, mismos que permiten caracterizar a la población respecto al estrés académico, y por ende, guiar a las autoridades educativas, al profesorado y a los propios estudiantes en la generación de estrategias psicopedagógicas para la prevención y corrección del estrés académico.

Como limitación del estudio, se identifica el tamaño de la población, ya que involucra exclusivamente a estudiantes de una entidad académica de una institución de educación superior. Si bien esto no resta relevancia a la investigación, invita a proyectar estudios futuros con una población mayor, a fin de que la generalización de los resultados pueda ser mayor, abarcando a la institución educativa de modo integral, y eventualmente, a nivel local, regional y nacional.

Otros escenarios futuros de investigación se orientan al abordaje del objeto de estudio desde un enfoque cualitativo, a fin de conocer las perspectivas de estudiantes y profesores de educación superior respecto al estrés académico; asimismo, desarrollar estudios con alcance correlacional, en los que se determine si el estrés académico está relacionado con otras de variables de interés, como la autorregulación del aprendizaje, el rendimiento académico, las metodologías tradicionales y activas para el aprendizaje, entre otras.

Desde una perspectiva profesional, la Psicopedagogía puede desempeñar un papel clave en la intervención y prevención del estrés académico a través de programas estratégicos diseñados para fortalecer las habilidades de afrontamiento de los estudiantes. La implementación de estrategias psicopedagógicas y acciones institucionales permite generar cambios desde el interior de la institución educativa, fomentando un ambiente de aprendizaje más saludable, y sobre todo, más resiliente.

Entre las estrategias de andamiaje psicopedagógico destacan el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje, que capacita a los estudiantes para gestionar de manera efectiva su tiempo y recursos, el desarrollo de habilidades de afrontamiento, orientadas a la reducción del estrés, y la ansiedad ante las exigencias académicas, así como la promoción de hábitos de estudio eficaces que faciliten la comprensión y retención de conocimientos; además, el acompañamiento psicopedagógico puede incluir el fomento de la inteligencia emocional y la capacitación en técnicas de relajación y mindfulness, con el fin de mejorar el bienestar integral de los estudiantes; con ello, no solo se busca mitigar los efectos negativos del estrés académico, sino también potenciar la autonomía y el rendimiento académico, favoreciendo así una experiencia universitaria más equilibrada y enriquecedora.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>
2. Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18, 91-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
3. Anchapaxi-Jame , K. D., y Vigoa-Escobedo, Y. (2025). Intervención psicopedagógica en estudiantes con trastornos de aprendizaje. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(2), 311–322. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.538>
4. Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M.M., Marfil-Sánchez, A.M., y Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>
5. Bernabé, M. (2024, August 16). Teresa Pascual, psicóloga: “La relajación es uno de los aspectos más importantes para nuestra salud y mucha gente no lo sabe”. Recuperado de <https://cadenaser.com/comunitat-valenciana/2024/08/16/teresa-pascual-psicologa-la-relajacion-es->

[uno-de-los-aspectos-mas-importantes-para-nuestra-salud-y-mucha-gente-no-lo-sabe-radio-elda/?utm\\_source=chatgpt.com](#)

6. Bernal, G., & Hilario, J. (2020). Fundamentos de la terapia ocupacional. Editorial Universidad de Burgos.
7. Cabezas-Gómez, D., Gerolin-Pelucchi, M., Canto-Cobarro, A. y Vidorreta-Gutiérrez, I. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario Goratu “Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual” del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 311-324. <https://doi.org/10.5209/rced.74294>
8. Fernández-de-Castro, J. & Luévano, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 29, 97-117. Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1926>
9. Fernández-de-Castro, J., Ramírez-Ramírez, L.N., y Rojas-Muñoz, L.M. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la COVID-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 119-148. Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2122/1802>
10. Díaz, M. I., Ruiz, M. Á., y Villalobos, A. (s.f.). *Manual de Técnicas y Terapias Cognitivo-Conductuales*. UNED Biblioteca de Psicología.
11. Gisela, B., Yamileth, A., Jeilynn, C., Yusana, P., Vanessa, V., Baldó, I., Algodonal, E., & Caracas, A. (s.f.). Stress and occupational performance in occupational therapy students. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/17447/1/articulo%20estres%20academico%20%20y%20desemp%C3%B1eo%20ocupacional.pdf>
12. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
13. Jerez-Mendoza, M. & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro Psiquiatría*, 53 (3), 149-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>

14. Kerlinger, F.E., & Lee, H.B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw Hill.
15. Linares-Ortiz, J., Robles-Ortega, H., & Peralta-Ramírez, M. I. (2014). Modificación de la personalidad mediante una terapia cognitivo-conductual de afrontamiento al estrés. *Anales de Psicología*, 30(1).  
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.136281>
16. Martínez-Díaz, E. S., y Díaz-Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (2), 11-22. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942007000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000200002&lng=en&tlng=es).
17. Mazo, R., Londoño, K., y Gutiérrez, Y.F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes psicológicos*, 13(2), 121-134. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1503>
18. McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2010). Investigación educativa. Pearson.
19. Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. McGrawHill.
20. Palima-González, Z. M., Campo-Gutiérrez, K. P., y Marín-Rivero, D. (2024). Niveles de estrés y tipos de bruxismo en los estudiantes del área de odontología de la Universidad Rómulo Gallegos durante el primer semestre del año 2022. *Más Vita. Revista de Ciencias de la Salud*, 6 (1), 41-47.  
<https://doi.org/10.47606/acven/mv0225>
21. Rojas, C. (2022). Cómo reducir niveles de ansiedad y estrés mediante la actividad física. Recuperado de <https://asuntosestudiantiles.uc.cl/noticias/como-reducir-niveles-de-ansiedad-y-estres-mediante-la-actividad-fisica/>
22. Suárez-Montes N, Díaz-Subieta, L.B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642015000200013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642015000200013)

23. Vázquez-Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. Revista de Neuro-Psiquiatría, 79(1), 42-51. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-85972016000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972016000100006&lng=es&tlng=es).
24. Zambrano-Vélez, W. A., y Tomalá-Chavarría, M. D. (2022). Diagnóstico de estrés académico en estudiantes universitarios. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 14(2), 42-47. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.330>

### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Victoria Gameros Salcido.** Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía. 4to año de psicopedagogía y 2do año de Psicología. México. Correo electrónico: [0253451@up.edu.mx](mailto:0253451@up.edu.mx)
2. **Mariana González Bulás.** Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía, 4to año de Psicopedagogía. México. Correo electrónico: [0254902@up.edu.mx](mailto:0254902@up.edu.mx)
3. **Javier Fernández de Castro de León.** Doctor en Educación: Medida y Evaluación de la Intervención Educativa. Secretario de Investigación de la Escuela de Pedagogía y Psicología. Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía. México. Correo electrónico: [jfernandezc@up.edu.mx](mailto:jfernandezc@up.edu.mx)

**RECIBIDO:** 22 de febrero del 2025.

**APROBADO:** 2 de abril del 2025.