

Estrés académico y su relación con la modalidad virtual de cursada de emergencia en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana

Tesis de Grado

Universidad Abierta Interamericana



Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Carrera: Licenciatura en Psicología

Sede: Ituzaingo I

Estudiante: Noelia Uhrig Noeliauhrig2018@gmail.com

Fecha de Entrega: Agosto 2021

Tutora: Valeria Torre

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, a mis amigos, a Ricardo. A mis compañeros de facultad y de trabajo. A mis profesores y a mi tutora Valeria Torre.

Gracias a todos por haberme acompañado durante estos años, en este camino lleno de transformaciones personales, a cumplir uno de mis más grandes deseos.

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en determinar y analizar el nivel de estrés académico relacionado con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. La muestra constó de 48 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana y los instrumentos que se utilizaron fueron un cuestionario sociodemográfico, un cuestionario de autopercepción cuyo objetivo fue percibir la experiencia personal de cada estudiante en cuanto a la modalidad virtual de cursada de emergencia y el Inventario SISCO de estrés académico. Los resultados obtenidos permiten concluir en que la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 presenta nuevos estresores relacionados con dicha modalidad y un alto nivel de estrés académico en 7 de cada 10 estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. La relevancia de esta investigación consiste en poder pensar y aplicar nuevas estrategias que nos acerquen a un uso más eficiente de las TIC en los procesos educativos de nivel universitario y que contribuyan a la disminución del estrés académico de los estudiantes esperando, además, que el proceso conlleve calidad en la formación de los estudiantes.

Palabras clave

Estrés académico-Modalidad virtual de cursada de emergencia -Estudiantes de Psicología-Universidad Abierta Interamericana.

Abstract

The objective of this research was to determine and analyze the level of academic stress related to the virtual modality of emergency courses implemented in the context of the Covid-19 pandemic in psychology students at the Inter-American Open University. The sample consisted of 48 students from the Psychology career of the Inter American Open University and the instruments used were a sociodemographic questionnaire, a self-perception questionnaire whose objective was to perceive the personal experience of each student in terms of the virtual modality of studying emergency and the SISCO Inventory of Academic Stress. The results obtained allow us to conclude that the virtual modality of emergency courses implemented by the context of the Covid-19 pandemic presents new stressors related to this modality and a high level of academic stress in 7 out of 10 Psychology students at the Inter American Open University. The relevance of this research consists in being able to think and apply new strategies that bring us closer to a more efficient use of ICT in educational processes at the university level and that contribute to the reduction of academic stress of students, also hoping that the process bring quality in the training of students.

Keywords

Academic stress- Virtual modality of emergency courses -Psychology students- Inter-American Open University.

Índice general

Agradecimientos.....	2
Resumen	3
Abstract.....	4
Capítulo I.....	10
Planteamiento del problema	11
1.1 Introducción	11
1.2 Antecedentes	12
1.3 Pregunta	18
1.4 Relevancia.....	18
1.4.1 Teórica	18
1.4.2 Práctica	19
1.4.3 Social.....	19
1.5 Objetivos.....	20
1.5.1 General.....	20
1.5.2 Específicos.....	20
1.6 Hipótesis	21
Capítulo II.....	22
Marco teórico.....	23
2.1 Estrés académico.....	23
2.1.1 Concepto.....	23

2.1.2 <i>Estresores</i>	24
2.1.3 <i>Indicadores</i>	24
2.1.4 <i>Afrontamiento</i>	25
2.2 Virtualidad en la educación	26
2.3 Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana	30
Capítulo III	32
Metodología.....	33
3.1 Diseño	33
3.2 Participantes.....	33
3.3 Instrumentos.....	34
3.4 Procedimientos.....	37
Capítulo IV	38
Resultados.....	39
4.1 Caracterización de la muestra	39
4.2 Descripción de variables	44
4.3 Análisis de la normalidad	44
4.4 Cruce de variables.....	44
4.5 Análisis de las diferencias de grupo.....	46
4.6 Muestra	48
Capítulo V	50
Discusión y conclusión.....	51
Capítulo VI	54

Referencias bibliográficas	55
Capítulo VII.....	59
Anexo.	¡Error! Marcador no definido.

Índice de gráficos

Gráfico 1. Género.....	39
Gráfico 2. Año de la carrera.....	39
Gráfico 3. Trabaja.....	40
Gráfico 4. Estrategias de estudio.....	40
Gráfico 5. Relación con la virtualidad.....	41
Gráfico 6. Cómo resultó el uso de la plataforma institucional para videoconferencias (Blackboard Collaborate).....	41
Gráfico 7. Cómo resultó la recepción del material de estudio a través de la plataforma institucional (UAI online Ultra).....	42
Gráfico 8. Cómo resultaron las clases sincrónicas (en tiempo real).....	42
Gráfico 9. Durante el transcurso de este semestre tuvo momentos de preocupación y nerviosismo.....	43
Gráfico 10. Nivel de preocupación y nerviosismo.....	43

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de variables.....	44
Tabla 2. Normalidad de las variables a estudiar.....	44
Tabla 3. Correlación entre la edad y el estrés académico.....	45
Tabla 4. Correlación entre la cantidad de materias faltantes para terminar la carrera y el estrés académico.....	45
Tabla 5. Correlación entre la relación con la virtualidad y el estrés académico.....	46
Tabla 6. Correlación entre cómo resultó la recepción del material de estudio mediante otras plataformas virtuales y los síntomas.....	46
Tabla 7. Diferencias de grupo según con quién vive.....	47
Tabla 8. Diferencias de grupo según si trabaja.....	47
Tabla 9. Diferencias de grupo según las estrategias de estudio.....	48

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Introducción

El objetivo de la presente investigación consistió en determinar y analizar el nivel de estrés académico relacionado con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Se entiende por estrés académico al proceso que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a demandas que son valoradas como estresores que provocan un desequilibrio que se manifiesta en síntomas y cuando ese desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurarlo (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

Como se mencionó anteriormente el objetivo de la presente investigación consistió en determinar y analizar el nivel de estrés académico en una modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 que se caracterizó por el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas tecnológicas que reemplazaron la modalidad presencial en el aula de personas que se encontraban cursando 1°, 2°, 3°, 4° y/o 5° año de Psicología en la Universidad Abierta Interamericana (Juanes Giraud, Munévar Mesa & Cándelo Blandón, 2020).

Investigaciones como la de Roig-Vila, Urrea-Solano y Merma-Molina (2021) en España han dado cuenta de la escasa satisfacción de las necesidades de comunicación de los estudiantes universitarios en las videoconferencias sincrónicas y en el uso de Meet, manifestando dificultades a la hora de utilizarlo. A esta investigación se le suma una realizada en México por González Velázquez (2020) que pone en evidencia que el

estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por Covid-19 está incrementando, en especial es estudiantes con escasos recursos económicos. Siguiendo con esta línea, Lovón Cueva y Cisneros Terrones (2020) en Perú concluyen en que la principal consecuencia de la modalidad virtual es el estrés académico, la frustración y la deserción universitaria.

La relevancia de esta investigación consiste entonces en poder pensar y aplicar nuevas estrategias que nos acerquen a un uso más eficientes de las TIC en los procesos educativos de nivel universitario y que contribuyan a la disminución del estrés académico de los estudiantes esperando, además, que el proceso conlleve calidad en la formación de los estudiantes.

1.2 Antecedentes

La nueva realidad que impuso el Covid-19 trajo aparejado uno de los mayores desafíos a los que debieron enfrentarse las universidades que brindaban clases presenciales y éste fue tener que pasar de dicha modalidad a una virtual y de emergencia. Concretamente la comunicación presencial en las aulas se ha tenido que apoyar en videoconferencias sincrónicas y para ello ha requerido de distintas herramientas tecnológicas entre las que Google Meet ha sido de las más usadas (Roig-Vila, Urrea-Solano & Merma-Molina, 2021).

Una investigación realizada en la Universidad de Alicante en España se propuso saber si las necesidades en la comunicación que presentaron 52 de sus estudiantes durante este periodo de clases virtuales fueron satisfechas y comprobar si Google Meet había tenido que ver con eso. Para ello adoptó una metodología de investigación mixta y adaptó el cuestionario de Cabero, Barroso y Llorente que permite conocer el grado de adopción de una tecnología a partir del modelo TAM (Technology Acceptance Model)

propuesto inicialmente por Davis. Esto dio como resultado la escasa satisfacción de los estudiantes respecto de sus necesidades de comunicación a través de las videoconferencias en tiempo real, así como también con el uso de Google Meet, manifestando en este caso dificultades a la hora de utilizarlo (Roig-Vila, Urrea-Solano & Merma-Molina, 2021).

Teniendo en cuenta estos resultados, Roig-Vila, Urrea-Solano y Merma-Molina (2021) concluyen en señalar la necesidad de que las universidades ajusten las respuestas tecnológicas que les están dando a sus estudiantes en este contexto de pandemia.

Otra investigación realizada en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) en México en la que se les administró el Cuestionario de Estrés Tecnológico a 230 estudiantes con el fin de explorar sobre los factores de estrés escolar y su relación con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en procesos educativos dio como resultado el alto nivel de uso de las TIC y la alta correlación del mismo con la presencia de estrés escolar. La investigación destaca que el presente análisis es útil para el desarrollo de estrategias de uso eficientes de las TIC en los procesos educativos que reduzcan el estrés escolar, en particular el asociado al manejo de las TIC (Azuara Pugliese et al., 2019).

Al mismo tiempo, otra investigación sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el estrés tecnológico en estudiantes universitarios de ciencias económico-administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen en Campeche (México) concluyó en que las debilidades educativas, tecnológicas, de comunicación y manejo de información se reflejan con ansiedad, cansancio visual, estrés, distracciones, dispersiones y pérdida de tiempo en los estudiantes como resultado de la saturación y sobrecarga informativa a la que se ven expuestos frente a la carencia de habilidades en el uso de las TIC, llevando al mismo a situaciones de tecno estrés que

pueden producir estrés académico. Esta investigación entiende al estrés académico como el resultado de valorar como insuficientes la disposición de recursos para enfrentar demandas percibidas como desbordantes y amenazadoras caracterizadas como demandas académicas excesivas, dentro de las cuales se encuentra el trabajo autónomo del estudiante, característica sobresaliente cuando se usan TIC. Para llegar a los resultados antes mencionados se aplicó un instrumento diseñado a partir del Cuestionario de Recursos, Emociones/Experiencias y Demandas en usuarios de TIC (Cuestionario RED_TIC) a una muestra de 352 estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma del Carmen (López Noriega, Zalthén Hernández & García Álvarez, 2019).

Asimismo, una investigación realizada por González Velázquez (2020) que se propuso medir el estrés académico de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en México en el año 2019 y que se vio ampliada a partir de la contingencia sanitaria, también da cuenta de que el estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por Covid-19 está incrementando y generando una disminución en la motivación y rendimiento y un aumento de la ansiedad y dificultades familiares, en especial en estudiantes universitarios con escasos recursos económicos.

En dicha investigación se le administró, en el mes de Septiembre de 2019, la Escala de Afrontamiento del estrés académico de Cabanach (A-CEA) a 40 estudiantes universitarios y se le sumó la administración de un Cuestionario de Percepción del estrés académico en estudiantes universitarios asociado al Covid-19 (PEA_CVID-19) a 72 estudiantes más en Abril de 2020 y a 94 más en Septiembre del mismo año (González Velázquez, 2020).

De esta manera, lo investigado por González Velázquez (2020) recupera el debate en la comunidad académica sobre el impacto que la pandemia está teniendo sobre la salud mental de todos sus integrantes y los desafíos que la educación superior tiene por delante en lo inmediato.

Siguiendo con esta línea, una investigación realizada en Colombia por Suárez Montes y Díaz Subieta (2015), da cuenta de una revisión sistemática de 43 publicaciones que precisan las características del estrés académico, problemática que incide de manera directa en la salud mental de los estudiantes universitarios. El estrés de origen académico, así como otros tipos de estrés, se manifiesta física, conductual y psicológicamente en la vida de los estudiantes. Físicamente con aumento del pulso cardíaco, palpitaciones cardíacas, aumento de la transpiración, tensión muscular, respiración entrecortada, roce de dientes, problemas de sueño, cansancio crónico, dolores de cabeza y trastornos digestivos. En cuanto a las respuestas conductuales más frecuentes van desde deterioro en el desempeño, tendencia a polemizar, a aislarse, desgano, consumo de drogas (tabaco, alcohol, otras), ausentismo, propensión a accidentes, nerviosismo hasta aumento o disminución del apetito y del sueño. Psicológicamente el estrés académico se caracteriza por inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad de concentración, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultades en la toma de decisiones, distracción y pensamientos recurrentes. El cual son factores y/o motivos de deserción y favorecen el estrés crónico y el deterioro de la salud mental.

En este punto, uno de los datos relevados expone que los programas presenciales en educación superior presentan una deserción del 48 %, mientras que los de educación a distancia exhiben tasas superiores a 60 %. Dichos datos corresponden a

los años 2010 y 2012, relevados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (Suárez Montes & Díaz Subieta, 2015).

El confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19 significó un giro en la cotidianidad, en la forma de relacionarse, en la vida social, en la economía y significó también el traslado de las actividades a la virtualidad. En este sentido, una investigación realizada a 112 estudiantes universitarios de Psicología de Medellín (Colombia) durante el confinamiento se propuso analizar la posible relación entre los niveles de estrés percibido y los estados de cólera o irritabilidad, empleando el Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión y la Escala de estrés percibido. La misma puso de manifiesto altos niveles de estrés académico en la muestra, lo que dejan en evidencia que tras el paso por una pandemia el estudiante experimenta todo tipo de cambios (físicos, psicológicos, comportamentales) que afectan a corto o a largo plazo la forma en la que experimenta su vida universitaria, familiar y social (Vallejo, Arévalo & Vallejo Uribe, 2020).

Desde la aparición de la pandemia de Covid-19 han ocurrido cambios drásticos en los hábitos de vida de las personas y la educación universitaria no ha sido ajena a ellos, muchas de ellas adaptaron sus clases a una modalidad netamente virtual (Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020).

En este contexto, una investigación realizada a estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP) buscó analizar las repercusiones en la salud mental de dichos estudiantes en este marco de cuarentena y virtualidad educativa. Para ello recogió las percepciones de 74 estudiantes de la Facultad de Letras en base a su experiencia con las clases no presenciales en tiempos de pandemia y dividió la muestra en 2 grupos: uno con adecuados recursos tecnológicos y otro carente de los mismos. La investigación tuvo un enfoque mixto porque reunió lo cuantitativo con lo cualitativo

empleando un cuestionario de 13 preguntas para seleccionar su respuesta, pero con algunas preguntas abiertas para recoger los comentarios de los encuestados de modo que pudieran explicar sus respuestas cuantitativas y expresar sus sentimientos (Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020).

Los resultados muestran que la principal consecuencia de la modalidad virtual para el primer grupo es el estrés a causa de la sobrecarga académica y para el segundo, además del estrés a causa de la sobrecarga académica, la frustración y la deserción universitaria (Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020).

Por tanto, dicha investigación sugiere tener en cuenta la salud mental de los estudiantes universitarios en la educación a distancia afectada por la cuarentena impuesta ante el brote de Covid-19 y alterada por una forzosa virtualización de la enseñanza, no esperada y no planificada, analizando y mejorando el ambiente en que se forman los futuros profesionales y reduciendo las brechas digitales para que todos puedan acceder a una educación de calidad (Lovón Cueva & Cisneros Terrones, 2020).

En tal sentido, la tesis de maestría en Psicología Educativa realizada por Umeres Umeres (2020) cuyo objetivo fue examinar si la educación virtual afecta el estrés académico y los hábitos de estudio de estudiantes de una secundaria de Lima (Perú) dio como resultado que el exceso de tareas, la carencia de ambientes adecuados, como así la presencia de distractores al momento de recibir información e interactuar durante las clases virtuales (ruidos, el movimiento de los demás integrantes de la familia por la zona o aparatos como el televisor, la radio o el teléfono), agregando la falta de conectividad, déficit o ausencia de medios tecnológicos y la supresión de relaciones interpersonales con la comunidad educativa, promovieron el estrés académico así como un fuerte deterioro de los hábitos de estudio. Para arribar a dichas conclusiones se

utilizó como medio cualitativo de recolección de datos entrevistas virtuales a 6 estudiantes de la I.E.P. Santa Rosa de Quives.

Sumado a dicha investigación, otra realizada en Perú por Taipe Florez y Guzman Soto (2020) aporta que el estrés académico en contexto de Covid-19 es inversamente proporcional al rendimiento académico, es decir, que a mayor estrés académico menor rendimiento. Para arribar a dicha conclusión trabajaron con 34 estudiantes noveles de la escuela de Ingeniería Agroindustrial de la UNSAAC-CUSCO a quienes les encargaron determinados trabajos para ver la influencia del estrés académico por Covid-19 en su rendimiento a la hora de concretar dichos trabajos empleando el Inventario SISCO de estrés académico y el registro de calificaciones de dichos trabajos. Resultaron ser los estresores de mayor incidencia la sobrecarga y el tipo de trabajo, así como el tiempo limitado para realizarlos y la evaluación.

1.3 Pregunta

¿Cuál es la relación entre el nivel de estrés académico y la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana?

1.4 Relevancia

1.4.1 Teórica

La relevancia teórica de este trabajo consiste en poder profundizar en el campo de investigación y conocimiento del estrés académico, específicamente en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana y en la relación del nivel de estrés académico con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19. Si bien se han encontrado otras investigaciones

que estudian dicha variable en grupos similares, la presente investigación propone contribuir al vacío teórico encontrado respecto de este grupo y contexto en particular.

1.4.2 Práctica

La relevancia práctica de esta investigación consiste en poder pensar y aplicar, a partir del nivel de estrés académico y su relación con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 que presentan los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, nuevas estrategias que nos acerquen a un uso más eficiente de las TIC en los procesos educativos de nivel universitario y que contribuyan a la disminución del estrés académico de los estudiantes esperando, además, que el proceso conlleve calidad en la formación de los estudiantes.

1.4.3 Social

Junto al estudio teórico de la relación entre nivel de estrés académico y la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 y la aplicación práctica de nuevas estrategias para un uso más eficiente de las TIC que surgen a partir de ella, la relevancia social de este trabajo podrá concientizar sobre la importancia de dichas estrategias en la disminución del estrés académico en el resto de los niveles educativos, así como en la calidad de formación de todos los alumnos que cursan con esta modalidad.

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Determinar y analizar el nivel de estrés académico relacionado con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

1.5.2 Específicos

- Analizar datos sociodemográficos.
- Determinar las dificultades presentadas por la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19.
- Determinar el porcentaje de estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que presentan estrés académico.
- Determinar el nivel de intensidad de estrés académico que presentan los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.
- Determinar y describir la frecuencia con que las demandas del entorno académico son valoradas como estresores por los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.
- Determinar y describir la frecuencia con que se presentan síntomas por estrés académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.
- Determinar y describir la frecuencia con que usan estrategias de afrontamiento frente al estrés académico los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

- Determinar la relación entre los datos sociodemográficos, la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 y el estrés académico.
- Determinar y analizar el nivel de estrés académico relacionado con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

1.6 Hipótesis

La modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 presenta nuevos estresores y un alto nivel de estrés académico en los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Estrés académico

2.1.1 *Concepto*

Orlandini (1999; citado en Berrío García y Mazo Zea, 2011) siguiendo con la línea que concibe al estrés como una tensión excesiva indica que, desde preescolar hasta un posgrado universitario, cuando una persona atraviesa un proceso de aprendizaje experimenta tensión y a esa tensión se la llama estrés académico.

De la mano con esto, Caldera, Pulido y Martínez (2007; citado en Berrío García y Mazo Zea, 2011) definen al estrés académico como el que se genera debido a demandas que son impuestas por el ámbito académico en el que se encuentra el estudiante.

Por otro lado, un enfoque psicosocial concibe al estrés académico como el malestar que presenta un estudiante ya sea debido a factores físicos, emocionales o ambientales que pueden ejercer una presión significativa sobre sí para afrontar cuestiones académicas (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

Asimismo, la definición de estrés académico desde un modelo sistémico cognoscitivista aportado por Barraza (2006; citado en Berrío García y Mazo Zea, 2011), uno de los autores latinoamericanos que más ha aportado a este concepto sostiene que:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando a) el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en

una serie de síntomas (indicadores de desequilibrio); y c) cuando ese desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico

En otras palabras, podría decirse que estrés académico es una reacción fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante determinados estímulos o eventos que se dan en el ámbito académico del estudiante (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

2.1.2 Estresores

Según una recopilación hecha por Barraza (2003; citado en Berrío García y Mazo Zea, 2011) los estresores presentes en el estrés académico son: competitividad grupal; sobrecarga de tareas; exceso de responsabilidad; interrupciones del trabajo; ambiente físico desagradable; falta de incentivos; tiempo limitado para hacer el trabajo; problemas o conflictos con los asesores; problemas o conflictos con los compañeros; las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide.

2.1.3 Indicadores

Respecto de los indicadores de estrés académico se clasifican en: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Entendiendo a las primeras como reacciones corporales, a las segundas como reacciones relacionadas con las funciones cognitivas o emocionales de la persona y a las terceras como reacciones que involucran la conducta de la misma. Ejemplos de las primeras encontramos dolores de cabeza, insomnio, problemas gastrointestinales, cansancio crónico y sudoración excesiva, entre otros. Dentro de los indicadores psicológicos aparecen desconcentración, bloqueo mental, problemas de memoria, ansiedad, depresión, etcétera. Por último, el estrés académico se manifiesta también en el ausentismo y en el desgano para asistir a clase o hacer trabajos

académicos, respectivamente, así como en aislamiento, entre otros indicadores comportamentales (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

Dichos indicadores se articular de manera idiosincrática en cada persona, de modo que el desequilibrio sistémico se va a manifestar de manera diferente en cada individuo (Barraza, 2008; citado en Berrío García & Mazo Zea, 2011).

Si bien el concepto de estrés académico es un concepto muy nuevo en las ciencias de la salud, dentro de las teorías explicativas que aquí se han descripto, la que mejor explica el estrés académico en estudiantes es el modelo sistémico cognoscitivista que se desarrolló con anterioridad por dar cuenta del orden fisiológico, ambiental, cognitivo y emocional del mismo (Barraza, 2008; citado en Berrío García & Mazo Zea, 2011).

2.1.4 Afrontamiento

Lazarus y Folkman (1986; citado en Berrío García & Mazo Zea, 2011) determinaron que existen 8 estrategias posibles para afrontar el estrés, entendiendo a las mismas como un proceso definido por los esfuerzos cognitivos y conductuales que realiza el individuo para manejar demandas internas y/o externas evaluadas como excedentes o desbordantes para los recursos con los que cuenta.

Las 8 estrategias de afrontamiento a las que hacen referencia estos autores son: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación (Lazarus & Folkman, 1988; citado en Berrío García & Mazo Zea, 2011).

La confrontación es una estrategia de afrontamiento frente al estrés que consiste en intentar solucionar el problema mediante acciones directas, agresivas o arriesgadas.

La planificación, en cambio, pensando y desarrollando estrategias para solucionar dicho problema. Ambas se caracterizan por focalizarse en la solución del problema (Vázquez Valverde, Crespo López & Ring, 2000).

Las siguientes cinco estrategias de afrontamiento se centran en la regulación emocional, ya sea intentando apartarse del problema, no pensando en él o evitando que éste le afecte (distanciamiento), haciendo un esfuerzo por controlar las emociones (autocontrol), reconociendo el rol en el origen o mantenimiento del problema (aceptación del problema) o empleando un pensamiento irreal improductivo o estrategias como comer, beber, usar drogas o medicamentos (escape-evitación) (Vázquez Valverde, Crespo López & Ring, 2000).

La reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social son las últimas dos estrategias de afrontamiento del estrés que se focalizan tanto en el área de solución de problemas como en la de regulación emocional y consisten en percibir los aspectos positivos que tenga o haya tenido el problema y en acudir a otras personas en busca de ayuda, respectivamente (Vázquez Valverde, Crespo López & Ring, 2000).

2.2 Virtualidad en la educación

Las primeras experiencias de educación a distancia datan desde antes de la digitalización de la información a partir de las computadoras personales e internet. Algunas prácticas reconocidas durante el siglo XX, como medios de comunicación gráficos o radios comunitarias, dejaron un suelo fértil para pensar en una educación innovadora que proyecte otros métodos de enseñanza por fuera de las paredes de la escuela y, con el tiempo, la ampliación en el acceso a internet habilitó una revolución en los modos de acceder al conocimiento conformando las primeras experiencias en educación virtual (Gagliardi, 2020).

Si bien la educación a distancia no es nueva y no se está empezando de cero, nadie estaba preparado para el volumen y la complejidad que implicaría virtualizar todos los niveles educativos de Argentina en un contexto de pandemia con una sociedad golpeada por la crisis económica y con una brecha de acceso al mundo virtual no resuelta (Gagliardi, 2020).

En este contexto de actual de pandemia las actividades presenciales con estudiantes no son posibles y debe buscarse variedad de estrategias metodológicas virtuales para desarrollar el currículo. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) son, este punto, herramientas tecnológicas dinámicas que en la actualidad permiten dicho desarrollo mediante diferentes estrategias en los procesos de comunicación virtual entre estudiantes y profesores por medio de la World Wide Web (WWW) y a través del acceso a correos electrónicos, bibliotecas virtuales, chats, foros, apps y videoconferencias desde los hogares de cada académico (Juanes Giraud, Munévar Mesa & Cándelo Blandón, 2020).

Esta educación pandémica, caracterizada por ser a distancia y con distintas modalidades de abordaje pedagógico, ofreció una manera de paliar la crisis educativa en un contexto en donde dar clases de manera presencial se había convertido en un atentado a la salud pública. De todas maneras, la educación pandémica no garantizó el éxito de esto, sino que les abrió la puerta a otros interrogantes y, además, implicó el estrés de todos los actores involucrados en el sistema educativo (Gagliardi, 2020).

La incorporación del uso pedagógico de las TIC en las dinámicas de enseñar-aprender se concretan desde la comprensión de la virtualidad en sus diferencias claras con otras metodologías (nuevas estrategias y nuevos desafíos) si se espera un proceso que conlleve calidad en la formación. La articulación pedagógica, comunicativa, tecnológica y organizacional enfocada a nuevos roles que deben asumirse por parte de

docentes, de los estudiantes y de todo el espacio académico en función de una propuesta metodológica virtual que se destaque por la planeación y creación de ambientes de aprendizaje (Londoño Orozco, 2016).

Mientras se intentan adaptar las currículas para enseñar sin presencia física es importante dejar en claro que las clases virtuales no sustituyen a las clases presenciales, sino que son otra cosa. Con lo cual, todas las planificaciones anteriores al aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia por Covid-19 deben ser repensadas, reestructuradas y aplicadas teniendo en cuenta ese contexto. Las mismas no dependen del área de trabajo o disciplina de que se trate, sino de la alfabetización digital de los sujetos educativos implicados en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, de sus habilidades técnicas y de su capacidad para resolver las dificultades que puedan presentarse en dicho proceso (Gagliardi, 2020).

En este mismo sentido, investigaciones ofrecidas por Casnati, Porta Galván, Solana y Marrero (2020) describen inicialmente que la pandemia, produjo el cierre de las instituciones educativas, generando una alteración drástica, acompañada por un cambio obligatorio hacia las mediaciones tecnológicas. Esto generó desafíos de adaptación que apartan los sistemas convencionales basados en la clase magistral, lo que implicaría o constituiría una oportunidad para repensar la enseñanza. Ante lo urgente, los docentes se han enfrentado a enormes limitaciones. Las cuales implican desde dificultades de conectividad y de equipamiento, hasta manifestaciones de déficits de capacitación, así como problemas para adaptar comportamientos de un día para el otro. Agregando a todo esto problemas de gestión de cursos, de modo que esta problemática supera la capacidad de trabajo de todos los involucrados en el acto educativo.

Dicha investigación se realizó en el CENUR (centro universitario del litoral norte) a través de encuestas en las cuales a través del uso de un correo (noresteonline@gmail.com) todos los grupos de docentes plantearon las dificultades observadas y vividas ante la obligación de modificar sus propuestas educativas, como así también implementar otras opciones y dispositivos online a los efectos de interactuar con los estudiantes. Paralelamente se generaron encuestas dirigidas a estudiantes (Casnati, Porta Galván, Solana & Marrero, 2020).

En una población con dificultades para acceder a internet o con pocos dispositivos tecnológicos para conectarse estudiar de forma sincrónica puede ser un problema teniendo en cuenta que sumarse a una clase en tiempo real implica destinar un dispositivo con conexión a internet de forma exclusiva a esa clase por cierto periodo de tiempo y hacerlo de forma asincrónica también podría encontrar al estudiante ante la dificultad de tener que trabajar de forma autónoma con una herramienta que desconoce (Gagliardi, 2020).

La educación se enfrenta a dilemas complejos cuando debe adaptarse a contexto excepcionales como el contexto actual, pero de seguro podría actuar mejor si sabe cuáles son las características de sus estudiante y docentes y si bien no hay una sola manera de resolver los problemas que surgen de esta virtualidad urgente que debiera garantizar la inclusión, el desafío es encontrar otros modos de habitar las clases, aportar humanidad a un entorno que puede resultar poco amable con algunos y dotar de sentido a las clases (Gagliardi, 2020).

Entonces, en un contexto extraordinario de crisis, donde no ir a clase es parte de las políticas de cuidado y la desconexión por falta de dispositivos o conectividad a internet se asemeja a la inasistencia, tener esos recursos tecnológicos tampoco garantiza la enseñanza-aprendizaje en la virtualidad, ya que para que esa situación se dé es

necesario que los profesores manejen una didáctica en la enseñanza virtual que les permita a sus estudiantes aprender en ese contexto (Teriggi, 2020).

Como manifiesta Medina-Gamero (2019) en la reseña del libro de Claudio Rama, *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*, el problema de la educación a través de plataformas virtuales es la dificultad para identificar los momentos en el proceso de aprendizaje del estudiante debido a la diversidad de herramientas tecnológicas que existen y a su fácil acceso que terminan por generar un descontrol en el manejo de la información que circula, siendo entonces importante el rol del docente como mediador del mismo.

2.3 Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana

La Licenciatura en Psicología brindada por la Universidad Abierta Interamericana presenta un plan de estudio que data del año 2013 en el que se distribuyen en un lapso de 5 años 50 materias más una investigación final que constituye la tesis de grado. Todo suma una carga horaria total de 3.728 horas (3.040 horas teóricas y 688 horas prácticas), debiendo tener aprobadas todas las asignaturas y las tesis para alcanzar el título de Licenciado en Psicología (Resolución de CONEAU N°1028/13, 2013).

Se entiende entonces como estudiante de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana a todas aquellas personas que se encuentren cursando de manera presencial el 1°, 2°, 3°, 4° y/o 5° año de la carrera en cualquiera de las sedes que presenta dicha Universidad (Centro, Ituzaingo, Berazategui y Lomas de Zamora) y en cualquiera de los turnos que ofrece la Universidad como alternativa (mañana, tarde y noche), no discriminando si dichos estudiantes cursan menos, la totalidad o más de las

materias sugeridas por el plan de estudio al que se hizo referencia con anterioridad (Resolución de CONEAU N°1028/13, 2013).

Si bien esta fue la norma hasta el año 2019, durante el ciclo lectivo 2020 la Universidad Abierta Interamericana reemplazó dicha modalidad de enseñanza-aprendizaje por una modalidad virtual de cursada de emergencia debido al contexto de pandemia por Covid-19 (Resolución del Ministerio de Educación N° 104/2020, 2020).

Lo hizo adaptando una carrera, que no estaba planificada para ser enseñada ni aprendida de manera virtual, a través de distintos dispositivos tecnológicos como Zoom, Meet, Classroom, Drive y, en la segunda mitad del ciclo lectivo, sumando UAI online Ultra, la plataforma institucional de la Universidad para el envío del material de estudio y la recepción tareas y Blackboard Collaborate, dentro de dicha plataforma, para videoconferencias (Resolución del Ministerio de Educación N° 104/2020, 2020).

De esta manera, las clases presenciales fueron reemplazadas por clases virtuales sincrónicas a modo de videoconferencias, los mismos días y en los mismos horarios en que eran presenciales (de lunes a viernes y con una carga horaria por materia de aproximadamente 3 horas reloj), teniendo que tener como uno de los requisitos para aprobar la cursada el mismo porcentaje de asistencia que en la modalidad presencial (70%) además de evaluaciones y trabajos parciales y una evaluación final obligatoria en todos los casos. Las tareas individuales y grupales, algunas de las cuales se llevaban a cabo en la clase cuando la modalidad era presencial, pasaron a ser asincrónicas y a ser enviadas y corregidas por la plataforma institucional y otras de las plataformas tecnológicas antes mencionadas (Resolución del Ministerio de Educación N° 104/2020, 2020).

Capítulo III

Metodología

3.1 Diseño

La presente investigación tiene un enfoque mixto de estructura cuantitativa. En cuanto a la manipulación de variables es no experimental; de alcance descriptivo-exploratorio y temporalidad transversal (Hernández Sampieri, 2014).

Que la presente investigación tenga un enfoque mixto de estructura cuantitativa da cuenta de que se recolectaron y analizaron datos tanto cuantitativos como cualitativos y que los mismos se integraron y se discutieron de manera conjunta para realizar inferencias que permitan lograr una mayor comprensión del fenómeno en estudio siguiendo la estructura y procedimientos originales de los enfoques cuantitativos, a lo que se llama en investigación “forma pura de los métodos mixtos” (Hernández Sampieri & Mendoza, 2008; citado en Hernández Sampieri, 2014).

3.2 Participantes

La muestra estuvo conformada por 48 estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana con sedes en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires. La misma se obtuvo durante el mes de Diciembre del año 2020.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que se encuentren en 1º, 2º, 3º, 4º y/o 5º Año de la carrera.
- Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que cursen en las sedes Centro, Ituzaingo, Berazategui y/o Lomas de Zamora.
- Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que cursen en los turnos mañana, tarde y/o noche.

- Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que cursen menos, todas o más de las materias sugeridas por el plan de estudio de dicha Universidad.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes de Psicología de otras Universidades que no sean de la Universidad Abierta Interamericana.
- Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que cursen en la sede Rosario.

3.3 Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para medir la variable estrés académico y su relación con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 fueron:

1. Un cuestionario sociodemográfico cuyo objetivo fue obtener información general sobre la muestra (Ver Anexo, preguntas 1 a 14 inclusive).
2. Un cuestionario de autopercepción, confeccionado por la tesista a partir del marco teórico en el cuál se desarrolló el trabajo, cuyo objetivo fue percibir la experiencia personal de cada estudiante en cuanto a la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19. Ejemplo: ¿Cómo te resultó la relación con la virtualidad? (Ver Anexo, pregunta 15), Respecto de la privacidad de tu hogar, ¿la virtualidad te resultó invasiva? (Ver anexo, pregunta 16). Otro de los ejes sobre los cuales se indagó fue la disponibilidad de recursos. Ejemplo: ¿Contabas con recursos tecnológicos para trabajar y/o estudiar de manera virtual? (Ver Anexo, pregunta 17) y Si tu

respuesta fue no, ¿cómo lo resolviste? (Ver Anexo, pregunta 18), entre otros interrogantes relacionados con la modalidad virtual de cursada de emergencia (Ver Anexo, preguntas 15 a 28 inclusive).

El cuestionario de autopercepción está compuesto por 14 preguntas:

- 5 preguntas de tipo cerradas y dicotómicas, es decir, 5 preguntas en que los participantes debieron elegir entre 2 opciones de respuestas establecidas de antemano y excluyentes entre sí (Ver Anexo, preguntas 16, 17, 19, 20 y 26) (Rubio &Varas, 2011).
 - 7 preguntas de tipo cerradas y con una lista de respuestas de elección única, es decir, 7 preguntas en que los participantes debieron elegir una respuesta entre una lista de opciones de respuestas establecidas de antemano y excluyentes entre sí (Ver Anexo, preguntas 15, 21, 22, 23, 24, 25 y 28) (Rubio &Varas, 2011).
 - 2 preguntas de tipo semicerradas, es decir, 2 preguntas en que los participantes tuvieron la posibilidad de profundizar en 2 de sus respuestas a otras 2 preguntas cerradas (Ver Anexo, preguntas 18 y 27) (Rubio &Varas, 2011).
3. El Inventario SISCO de estrés académico de Barraza Macías (2007) cuyo objetivo fue reconocer las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes de educación superior durante sus estudios (Ver Anexo, preguntas 29 a 36 inclusive).

El Inventario SISCO de estrés académico tiene una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.9, valorado como muy bueno por De Vellis y elevado por Murphy y Davishofer (Barraza Macías, 2007).

Es autoadministrable y su resolución no implica más de 10 minutos. Está compuesto por 31 ítems que se distribuyen de la siguiente manera (Barraza Macías, 2007):

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no) permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario (Barraza Macías, 2007).
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de 5 valores numéricos (del 1 al 5 donde 1 es poco y 5 es mucho) permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico (Barraza Macías, 2007).
- 8 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de 5 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. Esta categoría tiene una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.85 valorado como muy bueno por De Vellis y moderada por Murphy y Davishofer (Barraza Macías, 2007).
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de 5 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. Esta categoría tiene una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.91 valorado como muy bueno por De Vellis y elevado por Murphy y Davishofer (Barraza Macías, 2007).
- 6 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de 5 valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento. Esta categoría tiene una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.69 valorado como mínimamente aceptable por De Vellis y baja por Murphy y Davishofer (Barraza Macías, 2007).

A cada respuesta se le otorgan los siguientes puntajes: 0 puntos si contesta “Nunca”, 1 punto si contesta “Rara vez”, 2 puntos si contesta “Algunas veces”, 3 puntos si contesta “Casi siempre” y 4 puntos si contesta “Siempre” (Quito Rojas, 2019).

La interpretación se realiza a través de un baremo indicativo con el puntaje obtenido. Si el puntaje obtenido se encuentra entre 0 y 33 da cuenta de que el individuo muestra un nivel de estrés académico leve, si el puntaje obtenido se encuentra entre 34 y 66 da cuenta de que el individuo muestra un nivel de estrés académico moderado y si el puntaje obtenido se encuentra entre 67 y 100 da cuenta que el individuo muestra un nivel de estrés académico profundo o severo (Barraza Macías, 2018).

3.4 Procedimientos

Los instrumentos seleccionados para medir la variable estrés académico y su relación con la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 se administraron de manera virtual a través de un cuestionario de Google (Google forms) durante el mes de Diciembre del año 2020.

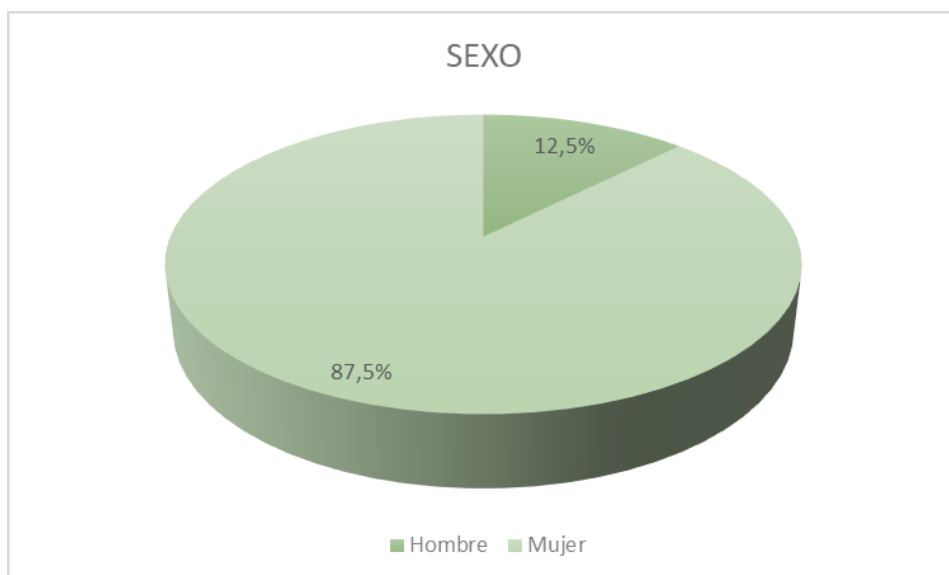
Para el análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico para el Estudio de las Ciencias Sociales (SPSS), versión 26.0, para el sistema operativo Windows 10.

Capítulo IV

Resultados

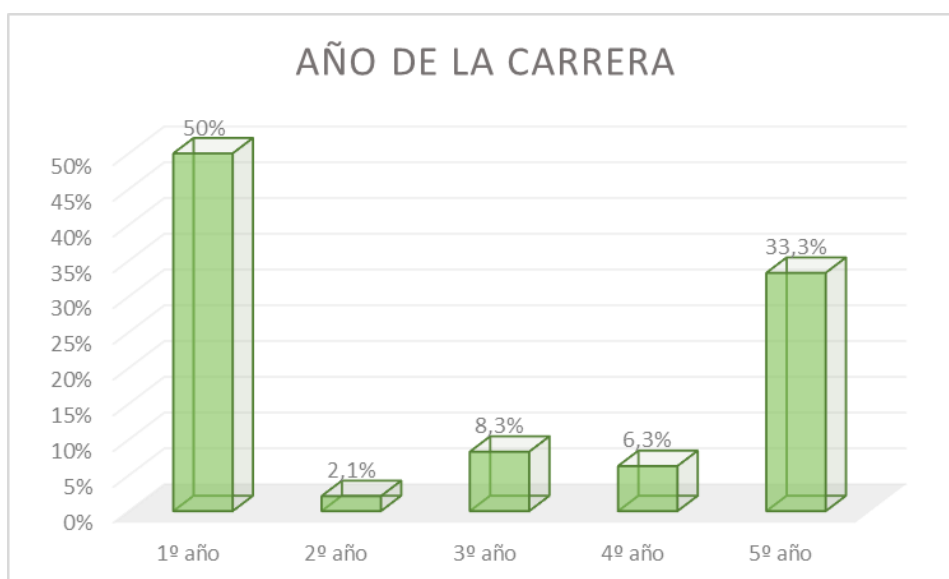
4.1 Caracterización de la muestra

Gráfico 1. Género



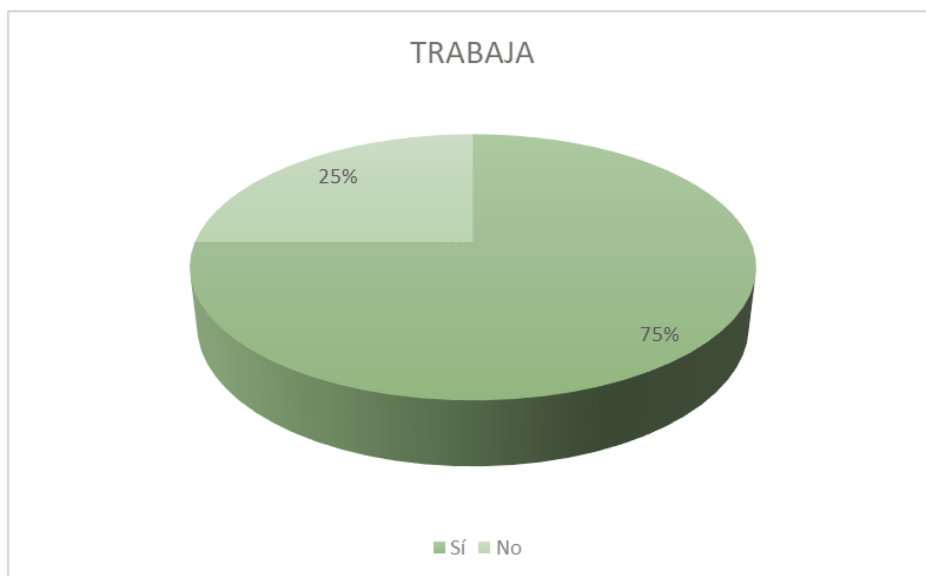
El 87.5% de los estudiantes son mujeres y el 12,5% varones.

Gráfico 2. Año de la carrera



El 50% de los estudiantes se encuentra cursando el 1º año de la carrera, el 2,1% el 2º año, el 8,3% el 3º año, el 6,3% el 4º año y el 33,3% el 5º año.

Gráfico 3. Trabaja



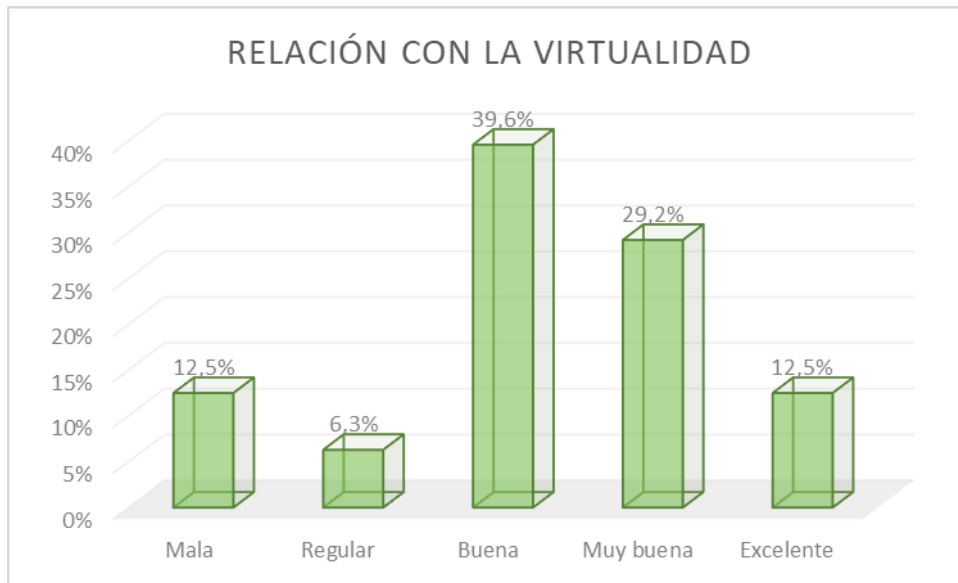
El 75% de los estudiantes trabaja mientras que el 25% no lo hace.

Gráfico 4. Estrategias de estudio



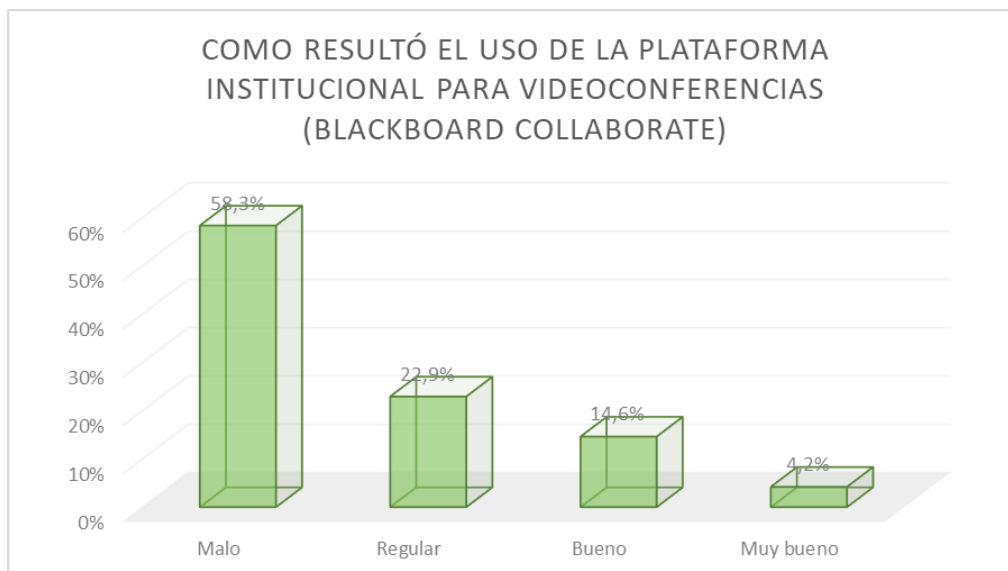
El 45,8% de los estudiantes estudia sola/o mientras que el 54,2% estudia sola/o y en grupo.

Gráfico 5. Relación con la virtualidad



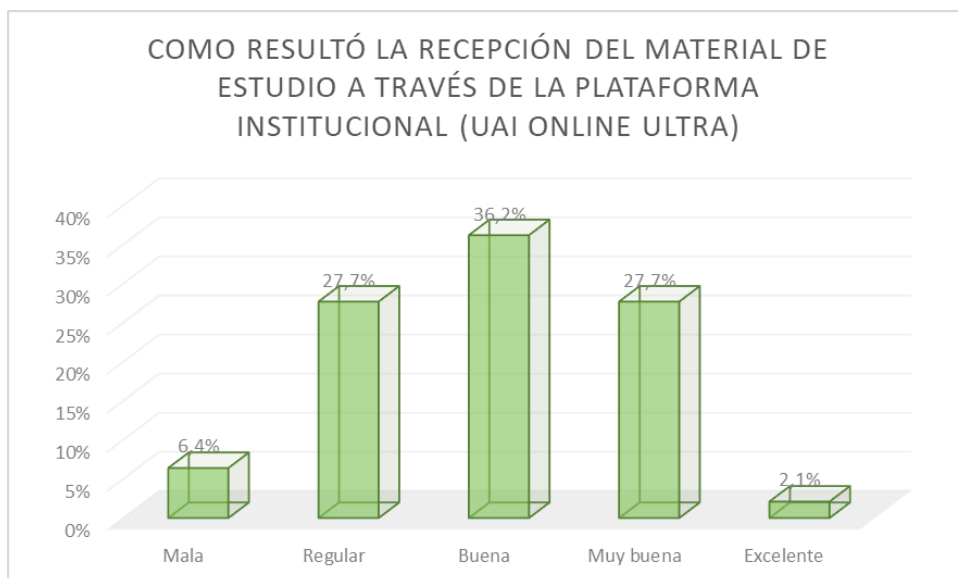
El 12, 5% de los estudiantes tiene una relación mala con la virtualidad, el 6, 3% regular, el 39, 6% buena, el 29, 2% muy buena y el 12, 5% excelente.

Gráfico 6. Como resultó el uso de la plataforma institucional para videoconferencias (Blackboard Collaborate)



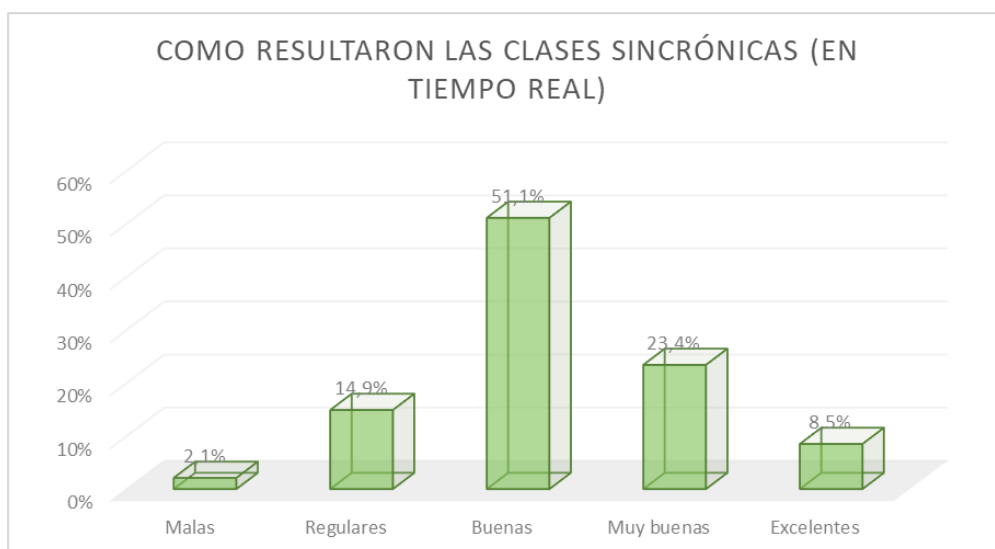
Para el 58,3% de los estudiantes el uso de la plataforma institucional para videoconferencias (Blackboard Collaborate) resultó malo, para el 22,9% regular, para el 14,6% bueno y para el 4,2% muy bueno.

Gráfico 7. Como resultó la recepción del material de estudio a través de la plataforma institucional (UAI online ultra)



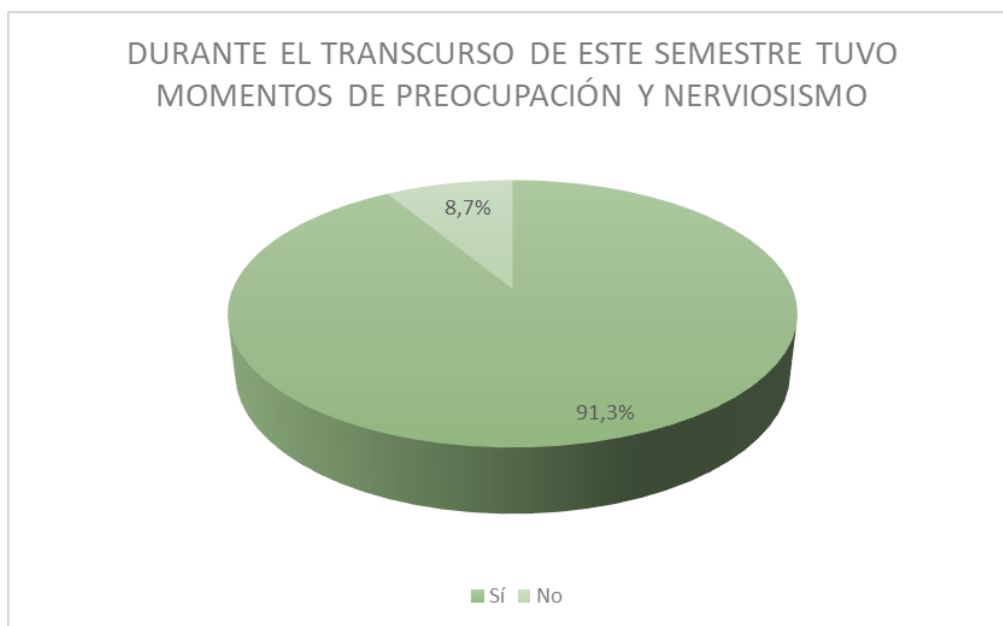
Para el 6,4% de los estudiantes la recepción del material de estudio a través de la plataforma institucional (UAI online ultra) resultó mala, para el 27,7% regular, para el 36,2% buena, para el 27,7% muy buena y para el 2,1% excelente.

Gráfico 8. Como resultaron las clases sincrónicas (en tiempo real)



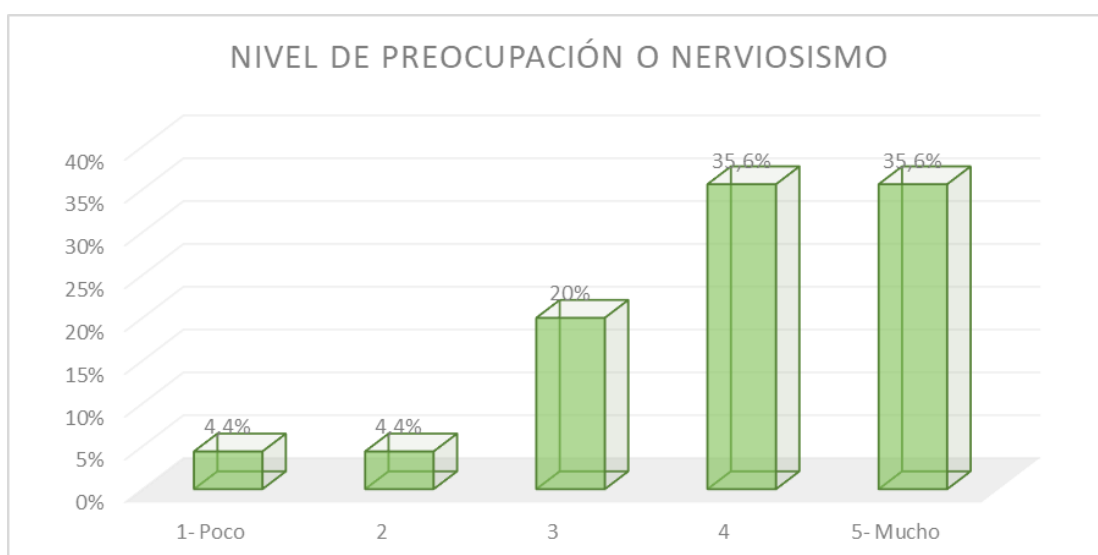
En relación a las clases sincrónicas (en tiempo real), para el 2,1% de los estudiantes resultaron malas, para el 14,9% regulares, para el 51,1% buenas, para el 23,4% muy buenas y para el 8,5% excelentes.

Gráfico 9. Durante el transcurso de este semestre tuvo momentos de preocupación y nerviosismo



Durante el transcurso de este semestre, el 91,3% de los estudiantes tuvo momentos de preocupación y nerviosismo, mientras que el 8,7% no los padeció.

Gráfico 10. Nivel de preocupación o nerviosismo



El 8, 8% de los estudiantes tuvo poco nivel de preocupación y nerviosismo, el 20% moderado y el 71, 2% mucho.

4.2 Descripción de variables

Tabla 1. Caracterización de variables

Variable	N	M	Md	DT	Min.	Max.
Estresores	42	21,74	22	5,631	12	32
Síntomas	42	41,57	43,50	9,298	22	60
Estrategias de afrontamiento	42	15,52	16	2,530	9	21
Estrés académico	42	78,83	84	14,238	44	109

4.3 Análisis de la normalidad

Se analizó la normalidad de las variables mediante la prueba de Shapiro-Wilk, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Normalidad de las variables a estudiar

Variable	Estadístico	gl	P
Estresores	,958	42	,124
Síntomas	,931	42	,014
Estrategias de afrontamiento	,964	42	,204
Estrés académico	,945	42	,044

Los resultados arrojaron que las dimensiones Estresores y Estrategias de Afrontamiento poseen una distribución normal, mientras que la dimensión Síntomas y el Estrés académico poseen una distribución anormal.

4.4 Cruce de variables

Los resultados mostraron que existen relaciones significativas entre la edad y el Estrés académico y su dimensión Síntomas; entre la cantidad de materias faltantes para

terminar la carrera y el Estrés académico y sus dimensiones Síntomas y Estresores; entre la relación con la virtualidad y el Estrés académico y sus dimensiones Síntomas y Estresores y entre cómo resultó la recepción del material de estudio mediante otras plataformas virtuales como Classroom, Drive, etc. y la dimensión Síntomas del Estrés académico.

Tabla 3. Correlación entre la edad y el Estrés Académico

Variable	Rho	P
Síntomas	-,344	,024
Estrés académico	-,321	,041

Nota. Coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Se encontraron relaciones significativas y negativas entre la edad y el Estrés Académico y su dimensión Síntomas. Al aumentar la edad, se reduce el Estrés Académico, los Síntomas, y viceversa.

Tabla 4. Correlación entre la cantidad de materias faltantes para terminar la carrera y el Estrés Académico

Variable	Rho	P
Estresores	-,473	,010
Síntomas	-,404	,033
Estrés académico	-,397	,040

Nota. Coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Se encontraron relaciones significativas y negativas entre la cantidad de materias faltantes para terminar la carrera y el Estrés Académico, y sus dimensiones Estresores y Síntomas. Al aumentar la cantidad de materias faltantes, se reduce el Estrés Académico, los Síntomas, los Estresores, y viceversa.

Tabla 5. Correlación entre la relación con la virtualidad y el Estrés Académico

Variable	Rho	P
Estresores	-,378	,010
Síntomas	-,326	,031
Estrés académico	-,394	,010

Nota. Coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Se hallaron relaciones significativas y negativas entre la virtualidad y el Estrés Académico y sus dimensiones Estresores y Síntomas. Al presentarse una mejor relación con la virtualidad, se reduce el Estrés Académico, los Síntomas, los Estresores, y viceversa.

Tabla 6. Correlación entre cómo resultó la recepción del material de estudio mediante otras plataformas virtuales y los Síntomas

Variable	Rho	P
Síntomas	-,340	,026

Nota. Coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Se encontraron relaciones significativas y negativas entre como resultó la recepción del material de estudio mediante otras plataformas virtuales como Classroom, Drive, etc. y la dimensión Síntomas del Estrés Académico. Al presentarse una mejor recepción del material, se reducen los Síntomas del Estrés académico y viceversa.

4.5 Análisis de las diferencias de grupo

Se encontraron diferencias significativas según con quien vive para la dimensión Síntomas, según si trabaja para la dimensión Estresores y según la estrategia de estudio para la dimensión Estresores de Estrés Académico.

Tabla 7. Diferencias de grupo según con quien vive

Variable	Rangos					H	gl	p
	Solo/a	Padres	Pareja	Hijos	Otro			
	(n=7)	(n=18)	(n= 8)	(n= 10)	(n= 1)			
Síntomas	23,64	28,53	12,56	19,20	18,50	9,616	4	,047

Nota: Coeficiente utilizado: H de Kruskall Wallis

Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas según con quien vive, para la dimensión Síntomas del Estrés académico. Quienes viven con sus padres mostraron el nivel más elevado de Síntomas, seguidos de quienes viven solos, quienes lo hacen con sus hijos, con otra persona, y finalmente, con su pareja.

Tabla 8. Diferencias de grupo según si trabaja

Variable	Media		t	gl	p
	Sí	No			
	(n=36)	(n=10)			
Estresores	20,92	25,40	-2,371	44	,022

Nota: Coeficiente utilizado: T de Student

Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas según si trabaja para la dimensión Estresores del Estrés académico. Quienes trabajan mostraron un menor nivel de Estresores comparados con los estudiantes que no trabajan.

Tabla 9. Diferencias de grupo según las estrategias de estudio

Variable	Media		t	gl	p
	Estudia sola/o y en grupo (n=26)	Estudia sola/o (n=20)			
Estresores	23,50	19,80	2,349	44	,023

Nota: Coeficiente utilizado: T de Student

Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas según la estrategia de estudio para la dimensión Estresores del Estrés académico. Los estudiantes que estudian solos y en grupo mostraron un mayor nivel de Estresores comparados con los estudiantes que estudian solos.

4.6 Muestra

Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 48 estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana, con una edad promedio de 29,21 años (DT= 7,111 años; Me= 29 años; Mín.= 18 años; Máx.= 52 años). El 87,5% de los estudiantes son mujeres y el 12, 5% son varones. El 50% de ellos se encuentra cursando el 1º año, el 2,1% el 2º año, el 8,3% el 3º año, el 6,3% el 4º año y el 33,3% el 5º año. El 75% de los estudiantes trabaja mientras que el 25% restante no lo hace. El 45,8% estudia sola/o, mientras que el 54,2% estudia sola/o y en grupo. Además, el 12,5% de los estudiantes tiene una mala relación con la virtualidad, el 6,3% una relación regular, el 39,6% una relación buena, el 29,2% una relación muy buena y el 12,5% una relación excelente.

Para el 58,3% de los estudiantes, el uso de la plataforma institucional para videoconferencias (Blackboard Collaborate) resultó malo, para el 22,9% regular, para el 14,6% bueno y para el 4,2% muy bueno. Asimismo, para el 6,4% de los estudiantes, la recepción del material de estudio a través de la plataforma institucional (UAI online

ultra) resultó mala, para el 27,7% regular, para el 36,2% buena, para el 27,7% muy buena y para el 2,1% excelente. En relación a las clases sincrónicas (en tiempo real), para el 2,1% de los estudiantes resultaron malas, para el 14,9% regulares, para el 51,1% buenas, para el 23,4% muy buenas y para el 8,5% excelentes. El 91,3% de los estudiantes tuvo, durante el transcurso de este semestre, momentos de preocupación y nerviosismo. De ellos el 8,8% de los estudiantes tuvo poco nivel de preocupación y nerviosismo, el 20% moderado y el 71,2% mucho.

Capítulo V

Discusión y conclusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación se corrobora la hipótesis planteada en la misma afirmando que la modalidad virtual de cursada de emergencia implementada por el contexto de pandemia por Covid-19 presenta nuevos estresores relacionados con dicha modalidad y un alto nivel de estrés académico en por lo menos 7 de cada 10 estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana (71,2%), dando cuenta de la alta correlación entre el uso de las TIC y la presencia de estrés académico (Azuara Pugliese et al., 2019).

Las principales causas de estrés académico son la sobrecarga de tareas y trabajos (24,9%), el tiempo limitado para hacer el trabajo (19,3%) y las evaluaciones de los profesores (17,3%), coincidentes todas éstas con la investigación de Taipe Florez y Guzman Soto (2020) respecto de los principales estresores. A éstas causas se le suman otras nuevas relacionadas con la modalidad virtual de cursada de emergencia como la mala relación con la virtualidad (12,5%) y el hecho de que dicha modalidad haya resultado en algunos casos invasiva con la privacidad del hogar del estudiante (35,4%).

Además, la falta de dispositivos tecnológicos y de una buena conexión a internet (18,8%) obligó a los estudiantes que se encontraban en esa situación a tener que comprar los dispositivos necesarios para estudiar y contratar mejores servidores de internet. Tales resultados se comparan con la investigación de Lovón Cueva y Cisneros Terrones (2020) que da cuenta de que la carencia de recursos tecnológicos genera, además de estrés académico, frustración y deserción universitaria.

Por otro lado, algunos de los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana manifestaron no disponer de un espacio físico cómodo para estudiar de manera virtual (25,5%) y otros tener que compartir los dispositivos tecnológicos con las

demás personas que viven en el hogar (29,2%), factores que promueven el estrés académico, así como un fuerte deterioro de los hábitos de estudio (Umeres Umeres, 2020).

La Universidad debió adaptar una carrera que no estaba planificada para ser enseñada ni aprendida de manera virtual a través de distintos dispositivos tecnológicos entre los que se encontraron UAI online Ultra y Blackboard Collaborate, la plataforma institucional de la Universidad. Si bien para la mayoría de los estudiantes la recepción de material de estudio a través de la plataforma institucional (UAI online ultra) resultó buena (36,2%), para más de la mitad de los estudiantes el uso de la plataforma institucional para videoconferencias Blackboard Collaborate resultó mala (58,3%), sumándose a lista de nuevos estresores que trajo consigo esta nueva modalidad de cursada y señalando, tal como manifiestan Roig-Vila, Urrea-Solano y Merma-Molina (2021), la necesidad de que las universidades ajusten las respuestas tecnológicas que se le están dando a los estudiantes en este contexto de pandemia si deciden continuar a futuro con esta modalidad.

Respecto de los síntomas físicos que produce el estrés académico, se observó fatiga crónica (25,1%), somnolencia o mayor necesidad de dormir (21,2%) y otros trastornos del sueño como insomnio o pesadillas en algunos estudiantes (19,1%), a los que se le suman dolores de cabeza o migrañas (19,1%), coincidentes todos ellos con la investigación realizada por Suárez Montes y Díaz Subieta (2015) que precisa las características del estrés académico.

Las reacciones psicológicas que se presentaron fueron inquietud, incapacidad de relajarse y estar tranquilo (24,4%), seguidas de problemas de concentración (14,1%) y ansiedad, angustia o desesperación (13,6%). En cuanto a los indicadores comportamentales de estrés académico se destacaron el desgano para realizar las labores

académicas (16,6%), seguido de aislamiento (11,4%) y un aumento o reducción en el consumo de alimentos (11,4%). Estas reacciones psicológicas al igual que los indicadores comportamentales y los síntomas físicos, son considerados factores que favorecen el estrés crónico y el deterioro de la salud mental de los estudiantes (Suárez Montes & Díaz Subieta, 2015).

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron la ventilación y confidencias (22,3%), seguida de habilidad asertiva (20,8%) y planificación (15,6%), siendo esta última una estrategia que se caracteriza por focalizarse en la solución del problema, pensando y desarrollando estrategias para tal fin (Vázquez Valverde, Crespo López & Ring, 2000).

Se concluye en que la presente investigación da cuenta de la existencia de una relación significativa y negativa entre la virtualidad y el estrés académico y la aparición de nuevos estresores, ya que al presentarse una mejor relación con la virtualidad se reduce el nivel de estrés académico, de estresores y de síntomas en los estudiantes que cursan en esta modalidad aumentando, además, su rendimiento académico, tal como lo explica Taipe Florez y Guzman Soto (2020).

La educación se enfrenta a dilemas complejos cuando debe adaptarse a contextos excepcionales como el actual, pero de seguro podría actuar mejor si sabe cuáles son las características de sus estudiantes y docentes (Gagliardi, 2020).

Capítulo VI

Referencias bibliográficas

- Azuara Pugliese, V., Sánchez Macías, A., Martínez Cerda, M. L., López Martínez, L. A. & Berrospe Ochoa, E. A. (2019). Factores de estrés escolar y su relación con el uso de las TIC en procesos educativos en el Campus Salinas de la UASLP. En R. R. López Barbosa, B. O. Ríos Velázquez & J. C. Neri Guzmán, *El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desempeño de jóvenes universitarios, un diagnóstico regional y multidimensional* (pp. 111-134). Plaza y Valdés.
- Barraza Macía, A. (2007, Febrero). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9 (10).
- Barraza Macías, A. (2007, Enero). Apuntes sobre metodología de la investigación: Confiabilidad. Universidad. *Universidad Pedagógica de Durango* (6), 6-9.
- Barraza Macías, A. (2007, Septiembre). Instrumentos de investigación: El inventario SISCO del estrés académico. *Universidad Pedagógica de Durango* (7), 89-93.
- Barraza Macías, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN.
- Berrío García, N. & Mazo Zea, R. (2011, Julio-Diciembre). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3 (2), 65-82.
- Casnati, A. M., Porta Galván, M., Solana, V. & Marrero, C. (2020). NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia COVID-19. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7 (2), 129-139.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2013). Resolución No.1028/13. Argentina.

Gagliardi, V. (2020, Mayo). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question, Informe Especial Incidentes* (3), 1-6.

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por Covid-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 9 (25), 158-179.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill Education.

Juanes Giraud, B. Y., Munévar Mesa, O. R. & Cándelo Blandón, H. (2020, Octubre). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, 16 (76), 448-452.

Londoño Orozco, J. (2013, Enero). La virtualidad en educación superior: Una perspectiva. *Revista de la Universidad La Salle* (60), 73-86.

López Noriega, M. D., Zalthén Hernández, L. & García Álvarez, H. (2019). El uso de las TIC y el estrés tecnológico en estudiantes universitarios de ciencias económico administrativas. En R. R. López Barbosa, B. O. Ríos Velázquez & J. C. Neri Guzmán, *El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desempeño de jóvenes universitarios, un diagnóstico regional y multidimensional* (pp. 87-109). Plaza y Valdés.

Lovón Cueva, M. A. & Cisneros Terrones, S. A. (2020, Septiembre). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la

cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3).

Medina-Gamero, A. (2019). La virtualidad de la educación, un reto en el aprendizaje universitario: Reseña del libro de Claudio Rama, *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10 (29), 215-217.

Ministerio de Educación. (2020). Resolución No. 104/2020. Publicado en el *Boletín Oficial de la República Argentina*, de la fecha 14/03/2020. Argentina.

Quito Rojas, N. J. L. (2019). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa pública del distrito de Breña – 2019* (Tesis de grado). Universidad César Vallejo, Lima.

Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M. & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del Covid-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 197-220.

Rubio, J. & Varas, J. (2011). La encuesta. En J. Rubio & J. Varas, *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 261-358). CCS.

Suárez Montes, N. & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17 (2), 300-313.

- Taípe Florez, F. & Guzmán Soto, M. C. (2020). *Influencia de estrés del contexto Covid-19, en el rendimiento académico de trabajos encargados en estudiantes de la escuela profesional de ingeniería agroindustrial de la USAAC-CUSCO, semestre 2020, I* (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa.
- Teriggi, F. (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M&authuser=0
- Umeres Umeres, M. A. (2020). *Percepción del estrés académico y hábitos de estudios en la virtualidad de estudiantes de secundaria de I.E. Privada Santa Rosa de Quives-Rímac, 2020* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima.
- Vallejo, L. F., Arévalo, M. C. & Vallejo Uribe, J. (2020). *Nivel de estrés e irritabilidad en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín durante la época de confinamiento por Covid-19* (Tesis de grado). Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Bogotá.
- Vázquez Valverde, C., Crespo López, M. & Ring, J. M. (2003). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena Vilarrosa, G. E. Barrios & P. Fernández de Larrinoa Palacios, *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (425-435). Elsevier.

Capítulo VII

Anexo

Estrés académico y su relación con la modalidad virtual de cursada de emergencia en estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Soy estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana y estoy realizando una investigación para mi TESIS DE GRADO. La siguiente encuesta está dirigida a todos los estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. La misma es de carácter anónimo, con fines académicos y ningún dato será divulgado en el proceso. Es voluntaria y no cuenta con devolución alguna. Te tomará sólo 15 minutos completarla y me sería de gran ayuda tu colaboración.

1. ¿Estudias Psicología en la Universidad Abierta Interamericana?

Sí.

No.

2. ¿En qué año de la carrera te encontras actualmente?

1° Año.

2° Año.

3° Año.

4° Año.

5° Año.

3. ¿Qué edad tenés?

4. ¿Cuál es tu género?

Mujer.

Varón.

Otro.

5. ¿Con quién vivís?

Padres.

Pareja.

Sola/o.

Hijas/os.

Otros.

6. ¿Trabajas?

Sí.

No.

7. En caso de que tu respuesta haya sido sí, ¿cuántas horas semanales trabajas aproximadamente?

Menos de 20.

20.

Entre 20 y 40.

40.

Más de 40.

8. Si trabajas, desde que la OMS declaró el estado de pandemia mundial, ¿trabajaste la mayor parte del tiempo haciendo teletrabajo o de manera presencial?

Haciendo teletrabajo.

De manera presencial.

Ambas.

9. ¿Cuántas materias cursas por cuatrimestre aproximadamente?
10. ¿Cuántas materias tenés cursadas en lo que llevas de carrera?
11. ¿Cuántas materias tenés aprobadas (con finales incluidos) en lo que llevas de carrera?
12. ¿Cuántas materias te faltan para finalizar la carrera?
13. ¿Cuáles son tus estrategias de estudio?

Estudio sola/o.

Estudio en grupo.

Estudio sola/o y en grupo.

Otras.

14. ¿Cuántas horas semanales te dedicas a estudiar aproximadamente?
15. ¿Cómo te resultó la relación con la virtualidad?

Excelente.

Muy buena.

Buena.

Regular.

Mala.

16. Respecto de la privacidad de tu hogar, ¿la virtualidad te resultó invasiva?

Si.

No.

17. ¿Contabas con recursos tecnológicos para trabajar y/o estudiar de manera virtual?

Si.

No.

18. Si tu respuesta fue no, ¿cómo lo resolviste?

19. ¿Contaste con un espacio físico cómodo para trabajar y/o estudiar desde tu hogar?

Si.

No.

20. ¿Compartís los dispositivos tecnológicos con las personas con las cuales vivís?

Si.

No.

21. ¿Cómo te resultó el uso de la plataforma institucional para videoconferencias (Blackboard Collaborate)?

Excelente.

Muy bueno.

Bueno.

Regular.

Malo.

22. Si las usaste, ¿cómo te resultó el uso de otras plataformas virtuales para videoconferencias (ejemplo: Zoom, Meet, etc.)?

Excelente.

Muy bueno.

Bueno.

Regular.

Malo.

23. ¿Cómo te resultó la recepción de material de estudio a través de la plataforma institucional (UAI online ultra)?

Excelente.

Muy buena.

Buena.

Regular.

Mala.

24. Si las usaste, ¿cómo te resultó la recepción de material de estudio a través de otras plataformas virtuales (ejemplo: Classroom, Drive, etc.)?

Excelente.

Muy buena.

Buena.

Regular.

Mala.

25. ¿Cómo te resultaron las clases sincrónicas (en tiempo real)?

Excelentes.

Muy buenas.

Buenas.

Regulares.

Malas.

26. Durante las clases, ¿participaste en la mayoría de los casos con cámara encendida o con cámara apagada?

Con cámara encendida.

Con cámara apagada.

27. ¿Por qué?

28. ¿Cómo te resultaron las actividades asincrónicas (tareas, foros, trabajos en grupo, etc.)?

Excelentes.

Muy buenas.

Buenas.

Regulares.

Malas.

29. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí.

No.

En caso de seleccionar la alternativa “No”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “Si”, pasar a la siguiente pregunta y continuar con el resto de las preguntas.

30. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde 1 es poco y 5 mucho.

1 Poco	2	3	4	5 Mucho

31. En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala 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 de grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					

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 preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra (especifique)					

32. En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas cuando estabas preocupada/o o nerviosa/o:

	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					

33. En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones psicológicas cuando estabas preocupada/o o nerviosa/o:

	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					

34. En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones comportamentales cuando estabas preocupada/o o nerviosa/o:

	1 Nunca	2 Rara vez	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
Conflicto o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					

Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

35. En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala con qué frecuencia tuviste otras reacciones cuando estabas preocupada/o o nerviosa/o y especifique cuál:

	1 Nunca	2 Rara vez	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
Otra (especifique)					

36. En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala 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 y 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 (verbalizaciones de la situación que preocupa)					
Otra (especifique)					

¡Muchas gracias!