

**Experiencias de estrés académico en estudiantes de ingeniería de una
universidad de Lima Metropolitana**

Ana Fabiola Rodríguez Ligan
Pontificia Universidad Católica del Perú

Nicole Mylena Gómez Segura
Pontificia Universidad Católica del Perú

Maria del Pilar Ojeda Yzaguirre
Pontificia Universidad Católica del Perú

Milene Mercedes Méndez Montañez
Pontificia Universidad Católica del Perú

Ximena Lucía, Prado Moscoso
Pontificia Universidad Católica del Perú

El estrés es una respuesta común ante las crecientes exigencias académicas de competitividad, que puede tener consecuencias significativas en la salud física y mental. En América Latina, una gran parte de la población sufre de estrés crónico, siendo el caso de Perú especialmente preocupante, donde el 52.2% de los universitarios reportan niveles de estrés moderado a severo, con causas que incluyen problemas familiares, presión académica y temor al fracaso (Ministerio de Salud del Perú, 2021).

Durante la vida universitaria, los estudiantes enfrentan desafíos como la adaptación a nuevas rutinas, la gestión del tiempo y la presión por obtener buenas calificaciones, lo que dificulta el equilibrio entre la vida personal, académica y social. Estos factores pueden causar estrés, manifestándose en síntomas físicos, psicológicos y conductuales que afectan negativamente el rendimiento académico y la salud (Cassaretto et al., 2021).

El estrés académico se origina en la naturaleza de las tareas, expectativas, evaluaciones y administración del tiempo personal (Barraza & Silero, 2007; Escudero et al., 2022). Además, las atribuciones causales, como la incertidumbre y la valoración negativa de las capacidades personales, contribuyen al desarrollo del estrés, especialmente cuando los estudiantes perciben que las demandas del entorno superan sus recursos (Barraza & Cárdenas, 2009).

Alfonso et al. (2015) mencionan que las experiencias subjetivas, influidas por emociones y creencias, son cruciales en la investigación del estrés académico. Estudios comparativos muestran diferencias culturales en la manifestación del estrés académico, siendo los estudiantes peruanos más propensos a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, mientras que los estudiantes de otras culturas pueden enfocarse en la resolución de problemas. Esto resalta la importancia de considerar el contexto cultural en la investigación del estrés académico.

El estudio se enfocó en estudiantes universitarios de Lima, especialmente aquellos en los últimos ciclos de su carrera, y se utilizó una metodología cualitativa, incluyendo entrevistas grabadas y un Protocolo de Contención para manejar emociones fuertes durante las entrevistas. El objetivo del estudio es comprender la experiencia del estrés académico en estudiantes de diversas universidades de Lima.

El estudio investigó el estrés académico en cinco estudiantes de ingeniería de 20 a 25 años en Lima Metropolitana, quienes cursaban entre el séptimo y décimo ciclo. A través de entrevistas semiestructuradas, se exploraron sus experiencias de estrés, rutina diaria, y los factores de riesgo y protección. Estas fueron grabadas, transcritas y analizadas utilizando un análisis temático, que identificó patrones y temas relevantes sin predefinirlos. El estudio cumplió con rigurosos principios éticos y de rigor, asegurando la protección de los participantes mediante el consentimiento informado y un protocolo de contención para manejar emociones intensas (American Psychological Association [APA], 2018). Los resultados fueron devueltos a los participantes en una sesión grupal, respetando los principios de beneficencia y responsabilidad, y se buscó mantener la transparencia, credibilidad y sistematicidad en todo el proceso (Meyrick, 2006).

Entre los principales hallazgos, se identificaron cinco temas centrales que reflejan diferentes dimensiones del estrés experimentado por los estudiantes. En primer lugar, Yalom (2011) destaca la incertidumbre existencial como una fuente significativa de estrés. Esta incertidumbre se refiere a la experiencia de "no saber" en la búsqueda de significado y certeza en un contexto académico que carece de claridad (Yalom, 2011). Es así que los estudiantes reportan que esta falta de certeza sobre su futuro y su trayectoria académica contribuye de manera importante a su estrés.

El segundo tema abordado es la incertidumbre ante las evaluaciones. Según Cárdenas et al. (2014), las evaluaciones que deberían servir tanto para retroalimentar el aprendizaje como para certificar el progreso del estudiante, se perciben como una de las principales fuentes de estrés. La falta de claridad en los resultados y la discrepancia entre el esfuerzo y la calificación final generan ansiedad. Además, las prácticas de evaluación, que a menudo priorizan objetivos políticos y sociales sobre los educativos, intensifican esta incertidumbre (López, 2005).

El estrés relacionado con las relaciones sociales en el entorno universitario es otro tema relevante. Los estudiantes experimentan una tensión entre el deseo de mantener relaciones sociales significativas y la presión por obtener altas calificaciones (Goldstein, 1999). Además, la sensación de soledad y la falta de apoyo docente son factores importantes que contribuyen a su estrés (Noddings, 1995). De ese modo, los participantes subrayan la necesidad de relaciones más cercanas y de apoyo por parte de los profesores para mejorar su rendimiento académico (Hagenauer & Volet, 2014).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se identifican dos tipos principales. Como menciona Boekaerts & Cascallar (2006) una de ellas es la estrategia de autorregulación del aprendizaje, la cual ayuda a gestionar pensamientos, emociones y comportamientos para mejorar el rendimiento académico. A su vez, las estrategias sociales también juegan un papel crucial en el manejo del estrés, ya que incluyen la búsqueda de apoyo y colaboración. Los estudiantes tienden a utilizar una combinación de estas estrategias para enfrentar sus desafíos académicos.

Por último, la incertidumbre material emerge como una temática importante, dado que las diferencias en el poder adquisitivo entre los estudiantes afectan su capacidad para contribuir equitativamente dentro del grupo, lo que genera estrés (Serrano et al., 2016). Además, la asociación percibida entre el éxito académico y los logros materiales, junto con el nivel socioeconómico, destaca cómo estas desigualdades económicas influyen en la experiencia de estrés académico (Brunet & Moral, 2017). Estos hallazgos revelan cómo diversas formas de incertidumbre impactan el bienestar académico de los estudiantes de ingeniería, mostrando la complejidad del estrés en este contexto.

En síntesis, la experiencia del estrés académico entre los estudiantes de ingeniería está influenciada por dos tipos de incertidumbre: existencial y material. La incertidumbre existencial afecta en cómo los estudiantes enfrentan las evaluaciones, las relaciones y las estrategias de afrontamiento. En contraste, la incertidumbre material amplifica el estrés para aquellos con menos recursos económicos. Los estudiantes tienden a utilizar el discurso meritocrático para dar sentido a su experiencia, enfocándose en calificaciones y metodologías de evaluación, y priorizan los estudios

sobre las relaciones sociales, lo que puede generar una sensación de soledad. También buscan reconocimiento de los docentes, a pesar de que el énfasis en lo académico prevalece. Además, las diferencias materiales son un factor transversal que afecta el estrés académico, y la meritocracia a menudo oculta estas desigualdades al asumir que el esfuerzo es la única medida de éxito.

Finalmente, el estudio enfrenta limitaciones debido a la falta de experiencia en entrevistas, lo que llevó a la omisión de preguntas profundas y posibles sesgos en las respuestas de los participantes, quienes podrían haber respondido para satisfacer al investigador. Para mejorar la validez, se recomienda realizar repreguntas y ampliar la lista de preguntas. También se sugiere incluir un grupo más amplio de entrevistados y considerar su contexto cultural para una interpretación más precisa. Otra limitación es la posible influencia del rol del profesor en la percepción de necesidad de reconocimiento, lo que debería explorarse más a fondo en futuras investigaciones. Además, se recomienda comparar estos hallazgos con estudios en carreras de humanidades y universidades públicas para entender mejor la dinámica entre lo académico y lo relacional en diferentes contextos.

Referencias

- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). *Estrés académico*. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- American Psychological Association (2018). Ethical principles of psychologist and code of conduct. *APA*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Barraza, A., & Silero, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Revista Investigación Educativa*, 7, 48-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Barraza, A., & Cárdenas, T. (2009). Estresores académicos: una aproximación cualitativa a través de narrativas de alumnos de maestría. *Psicogente*, 12(21), 55-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353005.pdf>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational psychology review*, 18, 199-210. <https://psycnet.apa.org/record/2007-07687-001>
- Brunet, I., & Moral, D. (2017). Narrativa meritocrática, sistema educativo y mercado laboral. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 33-49. <https://www.redalyc.org/journal/3221/322153762002/html/>
- Cárdenas, M., Delgado, H., Escobar, M., & Olaya, H. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *Fundación Educación Médica – FEM*. 17(1). 47-54. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v17n1/original5.pdf>
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 27(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>

Escudero, D., Lendecky, N., & Pomposa, T. (2022). Perspectiva de estudiantes universitarios durante el confinamiento 2021, aspecto emocional. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1735-e1735.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1735>

Goldstein, L. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312036003647>

Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford review of education*, 40(3), 370-388.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03054985.2014.921613?needAccess=true>

López, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación: implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (8), 1-7.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876007.pdf>

Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799 – 808.
<https://doi.org/10.1177/1359105306066643>

Ministerio de Salud del Perú. (10 de junio del 2021). Minsa alerta que el 52.2% de limeños sufre de estrés provocado por el covid-19. *El peruano*.
<https://elperuano.pe/noticia/122420-minsa-alerta-que-el-522-de-limenos-sufre-de-estres-provocado-por>

Noddings, N. (2013). Care and moral education. *Critical conversations in philosophy of education*, 137-148.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315021430-16/care-moral-education-nel-noddings>

Serrano, A., Mérida, R., & Tabernero. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 33-66. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2065/2028>

Yalom, I., & Picazo, R. (2011). El día que Nietzsche lloró. *Emecé*, 1-174.

<https://www.perlego.com/es/book/2560985/el-da-que-nietzsche-llor-pdf>