

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales



Impacto del estrés académico y carga percibida en los niveles de ansiedad y depresión de estudiantes de último año en una universidad privada de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por María Saraí Morales Hernández para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

2024

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales



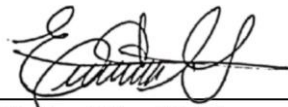
Impacto del estrés académico y carga percibida en los niveles de ansiedad y depresión de estudiantes de último año en una universidad privada de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por María Saraí Morales Hernández para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

2024


Vo. Bo. :



Licda. Elisa Velásquez

Asesora

Tribunal examinador:



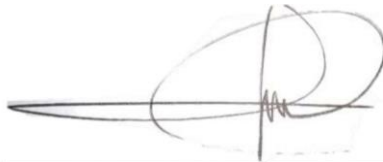
Licda. Elisa Velásquez

Asesora



Dra. Dina Elías

Directora Departamento de Psicología



Licda. Andrea Liska de León

Evaluadora de Terna

Fecha de aprobación

Guatemala 11 de junio de 2024

Contenido

Lista de tablas.....	vii
Lista de gráficas.....	ix
Lista de abreviaturas y siglas.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
I. Introducción.....	1
II. Marco teórico.....	2
A. Adultos emergentes universitarios.....	2
B. Educación universitaria.....	5
1. Carga académica real vs Carga académica percibida.....	6
C. Impactos socioemocionales en la población universitaria.....	9
1. Estrés académico.....	9
2. Ansiedad.....	10
a. Prevalencia de la ansiedad en estudiantes universitarios.....	11
3. Depresión.....	12
a. Prevalencia en estudiantes universitarios.....	13
D. Contexto de pandemia por COVID-19.....	13
1. Impactos de la pandemia por COVID-19 en los estudiantes.....	15
2. Retos académicos durante la pandemia.....	16
3. Impactos de salud mental en el rendimiento académico de los universitarios.....	19
III. Metodología.....	21
A. Justificación.....	21
B. Pregunta de investigación.....	22
C. Objetivos.....	22
D. Diseño y muestreo.....	23
1. Criterios de inclusión.....	23
2. Criterios de exclusión.....	23
E. Variables.....	23
F. Instrumentos.....	26
G. Procedimiento.....	27
H. Análisis estadístico.....	28
I. Consideraciones éticas.....	30
IV. Resultados.....	31
V. Discusión.....	53

VI. Conclusiones.....	63
VII. Recomendaciones.....	65
VIII. Referencias.....	67
IX. Anexos.....	83
Anexo 1: Consentimiento informado	83
Anexo 2: Instrumento.....	84

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción de variables.....	24
Tabla 2. Datos demográficos.....	31
Tabla 3. Confiabilidad (alfa de Cronbach) de instrumentos utilizados.....	32
Tabla 4. Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis.....	33
Tabla 5. Rangos de prueba de Kruskal-Wallis carga académica entre género.....	33
Tabla 6. Distribución de género por niveles de carga académica.....	34
Tabla 7. Factores asociados a la carga académica percibida.....	34
Tabla 8. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de carga académica por profesión.....	36
Tabla 9. Rangos de Prueba de Mann-Whitney para niveles de Carga Académica por lugar de origen.....	36
Tabla 10. Niveles de estrés	37
Tabla 11. Niveles de estrés percibido.....	37
Tabla 12. Estrategias de afrontamiento.....	38
Tabla 13. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de estrés por lugar de origen.....	39
Tabla 14. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de estrés por profesión.....	39
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de estrés, estrés percibido y género.....	40
Tabla 16. Rangos de prueba de Mann-Whitney para estrés percibido por género...	40
Tabla 17. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de depresión por género.....	42
Tabla 18. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de depresión por profesión.....	42

Tabla 19. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de depresión por lugar de origen.....	42
Tabla 20. Datos descriptivos de los niveles de ansiedad.....	43
Tabla 21. Datos descriptivos de los niveles de ansiedad por género.....	43
Tabla 22. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de ansiedad por profesión.....	43
Tabla 23. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de ansiedad por lugar de origen.....	44
Tabla 24. Comparaciones por parejas de género.....	45
Tabla 25. Correlaciones de Spearman carga académica, estrés, depresión y ansiedad.....	45
Tabla 26. Resumen de contrastes de hipótesis entre género.....	46
Tabla 27. Resumen de contrastes de hipótesis entre nivel de estrés.....	47
Tabla 28. Resumen de contrastes de hipótesis entre nivel de depresión.....	48
Tabla 29. Comparaciones por parejas de niveles de depresión y carga académica.....	49
Tabla 30. Comparaciones por parejas de carga académica y nivel de ansiedad.....	49
Tabla 31. Resumen de contrastes de hipótesis entre nivel de ansiedad.....	49
Tabla 32. Comparaciones por parejas de nivel de ansiedad y carga académica.....	50
Tabla 33. Comparaciones por parejas de nivel de ansiedad y niveles de depresión.....	51
Tabla 34. Resumen de contrastes de hipótesis entre carga académica.....	51
Tabla 35. Comparaciones por parejas de carga académica y niveles de depresión.....	52

Lista de gráficas

Gráfica 1. Distribución entre los niveles de estrés y estrés percibido.....	37
Gráfica 2. Niveles de estrés por género.....	39
Gráfica 3. Niveles de estrés percibido por género.....	40
Gráfica 4. Niveles de depresión.....	41
Gráfica 5. Niveles de depresión por género.....	41
Gráfica 6. Niveles de ansiedad.....	43
Gráfica 7. Niveles de ansiedad por género.....	44

Lista de abreviaturas y siglas

Siglas			
AE	<i>Adulter Emergente</i>	OMS	<i>Organización Mundial de la Salud</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>	SCT	<i>Sistema de Créditos Transferibles</i>
BAI	<i>Beck Anxiety Inventory</i>	SISCO	<i>Inventario Sistemico Cognoscitivista</i>
BDI	<i>Beck Depression Inventory</i>	STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
CONJUVE	<i>Consejo Nacional de la Juventud</i>	UNESCO	<i>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>
COVID-19	<i>Coronavirus 2019</i>	UNFPA	<i>Fondo de Población de las Naciones Unidas</i>
CVI	<i>Content Validity Index</i>	UBE	<i>Unidad de Bienestar Estudiantil</i>
INE	<i>Instituto Nacional de Estadística</i>	UVG	<i>Universidad del Valle de Guatemala</i>
Abreviaciones			
<i>Et al.</i>	<i>et alia (y otros)</i>		

Resumen

La Organización Mundial de la Salud ha establecido que la ansiedad y la depresión son los trastornos de salud mental con más prevalencia a nivel mundial. Diversas investigaciones con población universitaria, han demostrado que esta población es vulnerable a presentar altos niveles de estrés, ansiedad y depresión. Considerando esta vulnerabilidad, es importante investigar factores que impactan la salud mental de estudiantes. El objetivo de este estudio es un acercamiento al impacto del estrés y la carga académica percibida en los niveles de ansiedad y de depresión en estudiantes universitarios que cursaban su último año de carrera profesional en el año 2023. Este estudio fue no experimental, descriptivo, transversal y correlacional. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por un total de 112 participantes de los cuales el 50% fueron de género femenino, 47.3% de género masculino y 2.7% género no binario, y estuvieron comprendidos entre 18 a 57 años con una media de 23. Los resultados obtenidos en general, informaron la presencia de niveles altos de carga académica percibida (57.1%), niveles moderados de estrés (89.3%), niveles mínimos de depresión (30.4%) y niveles de ansiedad muy bajos (65.2%). Se encontró una relación estadísticamente significativa entre las variables de carga académica, ansiedad y depresión. Los niveles de ansiedad se mostraron significativamente mayores en participantes de género femenino que masculino, mientras que, para las otras variables, no se encontró diferencia significativa entre géneros. El análisis de resultados sugiere que hay una discrepancia entre los niveles de estrés percibidos y los niveles reales de esta variable, lo que podría estar relacionado al desconocimiento de la detección de estrés. Así mismo, se evidenció que los impactos directos de la carga académica y estrés desencadenan el desarrollo de trastornos o niveles de ansiedad y depresión, por lo que implementar intervenciones que apoyen a los estudiantes a identificar el estrés y estrategias de afrontamiento, podrían prevenir niveles altos de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes.

Abstract

The World Health Organization has established that anxiety and depression are the most prevalent mental health disorders globally. Diverse studies with university populations have shown that students are vulnerable to experiencing high levels of stress, anxiety, and depression. Considering this vulnerability, it is important to investigate factors associated to mental health indices of students. Therefore, the aim of this study was to explore the impact of stress and perceived academic workload on levels of anxiety and depression, in university students in their final year of study, in 2023. This study followed a non-experimental, descriptive, cross-sectional and correlational approach. Convenience sampling was used, and the sample consisted of 112 participants (50% female; 47.3% male; 2.7% as non-binary); ages from 18 to 57 years. The overall results indicated the presence of high levels of perceived academic workload (57.1%), moderate levels of stress (89.3%), minimal levels of depression (30.4%), and very low levels of anxiety (65.2%), with a significant relationship found between the variables of academic workload, anxiety, and depression. Anxiety levels were significantly higher among female participants compared to males, while no significant differences were found between genders for the other variables. The analysis of results suggests a discrepancy between perceived levels of stress and the actual levels of this variable, which may be related to a lack of awareness in stress detection. Additionally, the main premise is evident that the direct impacts of academic workload and stress trigger the development of anxiety and depression levels or disorders. Implementing interventions that assist students in identifying stress and implementing coping strategies could help prevent high levels of stress, anxiety, and depression.

I. Introducción

Los estudios universitarios representan una etapa compleja en la que las personas experimentan diversos cambios en su vida. Es el inicio del desarrollo de mayor independencia, la toma consciencia de la responsabilidad por sus propias decisiones y la búsqueda de identidad. Todos estos procesos generan cierto nivel de vulnerabilidad que, dependiendo de la realidad que vive cada persona, la hace propensa a padecer afecciones psicológicas que alteran su bienestar (Mac-Ginty *et al.*, 2021; Schofield *et al.*, 2016; Hernández León *et al.*, 2020). A diferencia de los ciclos escolares anteriores al nivel superior, el estudiante universitario aumenta el tiempo que dedica a sus responsabilidades académicas, dentro de las cuales se incluye la realización de tareas, exámenes, y posiblemente clases extracurriculares que influyen en la percepción de la carga académica de cada estudiante.

Esta carga académica que percibe el estudiante difiere de la carga real descrita en los planes de estudio formales para cada carrera, puesto que dichos planes no muestran explícitamente el tiempo que utilizan los estudiantes para el cumplimiento de las actividades de cada asignatura dentro y fuera de los salones. Por esta razón, es importante evaluar la carga académica percibida y los impactos que tiene en la salud mental de los estudiantes. La literatura ha mostrado que uno de los principales impactos que afectan a los estudiantes es el estrés académico y que, a la vez, se ha relacionado con la ansiedad y depresión (Montoya-Restrepo *et al.*, 2021; Vargas-Chiarella & Zambrana, 2021; Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016).

La ansiedad y la depresión son los trastornos psicológicos de mayor prevalencia en la salud mental en jóvenes, y ante la realidad de la pandemia mundial vivida por COVID-19, se vio un aumento en la sintomatología, derivado de las medidas de distanciamiento social y cuarentena, junto con otros efectos psicológicos (OMS, 2020; OMS, 2022; Sigüenza Campoverde & Vilchez, 2021). La pandemia trajo consigo cambios en la vida de todas las personas. La población estudiantil experimentó distintos tipos de presiones como la adaptación a una realidad académica y profesional en modalidad virtual o a distancia, lo que conlleva un esfuerzo cognitivo adicional (Castillo *et al.*, 2021) y extenuante, sumando a las exigencias del entorno y del cumplimiento de sus actividades.

Hay pocos datos acerca de los impactos de la carga y el estrés académico en los estudiantes y se asume que estos pueden ser variados. Sumado a esto, la realidad post pandemia, ha dejado secuelas psicológicas y emocionales en distintas poblaciones, incluidos los estudiantes. El objetivo del presente estudio fue determinar el impacto del estrés y carga académica percibida en la ansiedad y la depresión para explorar los factores que influyen en la salud mental de estudiantes universitarios de último año, y si hay diferencias de género que permitan abordajes diferenciados.

II. Marco teórico

A. Adultos emergentes universitarios

El período universitario es un período de suma importancia en la educación de futuros profesionales, puesto que generalmente los estudiantes se encuentran en la etapa de transición de la adolescencia hacia la adultez. En la mayoría de los países, la educación universitaria de pregrado incluye programas educativos con una duración de aproximadamente 4-5 años, los cuales incluyen cursos teóricos y actividades prácticas de aplicación antes de recibir la titulación que les permite ejercer su profesión laboralmente.

La etapa de transición que caracteriza a la mayoría de los estudiantes universitarios, representa una parte sensible en el ciclo de vida, ya que es en esta etapa pueden iniciar muchos problemas emocionales y trastornos mentales (Auerbach *et al.*, 2022; Mac-Ginty *et al.*, 2021). Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, la etapa universitaria coincide con el período de vida conocido como Adultez Emergente, la cual se encuentra situada entre los 18 y 29 años (Barrera-Herrera & Vinet, 2017). Actualmente, el 23.48% de la población guatemalteca está comprendida dentro de este rango de edad, siendo un total de 118,754 hombres y 134,250 mujeres (INE, 2020).

La Adultez Emergente (AE) se reconoce por los cambios sociodemográficos como el aumento del acceso a la educación superior, la fuerza laboral y la postergación de hitos como el matrimonio y la reproducción, los cuales son factores que contribuyen con la importancia de esta etapa como un período de vida relevante (Barrera-Herrera & Vinet, 2017), este es un período único que presenta algunas características específicas que varían según el contexto socioeconómico y cultural en las que se desarrolle cada persona. Por ejemplo, en Estados Unidos se han descrito 5 características distintivas de esta etapa: 1- exploración de la identidad; 2- inestabilidad; 3- gran optimismo y posibilidades; 4- estar centrado en sí mismo; y 5- sentirse entre la adolescencia y la adultez (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Barrera-Herrera *et al.*, 2020; Díez *et al.*, 2021).

En un estudio realizado con población universitaria chilena, sobresalen tres de estas características, las cuales son: la adultez emergente como un período de exploración, un período para construir la identidad y un período para sentirse en el medio de la adolescencia y la adultez (Barrera-Herrera & Vinet, 2017). Se entiende por “período de exploración”, como una fase de toma de decisiones importantes para poder establecer independencia y un estilo de vida que guían el proyecto de vida personal y laboral, ya que incluye la elección de carrera, mudarse o la participación social dentro y fuera de la Universidad. Dichas decisiones deben estar influenciadas por la valoración de prioridades, responsabilidad, creencias y valores (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Barrera-Herrera *et al.*, 2020). En este estudio chileno se observa que esta misma libertad

permite que los jóvenes también exploren el consumo de sustancias que, en su mayoría, son facilitadas en actividades sociales universitarias (Barrera-Herrera & Vinet, 2017).

La exploración durante este período trae consigo oportunidades y posibilidades en diferentes ámbitos y áreas de los estudiantes, puesto que como se mencionó anteriormente, se destaca el inicio de una mayor independencia que da libertad en la toma de decisiones y por ende mayores probabilidades de equivocarse, ya que es posible que no tengan responsabilidades como trabajo, hogar e hijos, y este factor reduce las consecuencias o impactos de sus decisiones según el contexto. Sin embargo, en Guatemala podemos encontrar casos en los que jóvenes comprendidos en esta etapa enfrentan condiciones y responsabilidades que los obligan a vivir como adultos (CONJUVE & UNFPA, 2020).

Cuando se hace referencia a la AE como período para construir la identidad, se habla del proceso de descubrimiento de sí mismo, un proceso progresivo de la identidad que en la medida en que madura, alcanza independencia y autonomía en las áreas emocional, económica y académica, buscando alcanzar estabilidad, mientras se van adquiriendo mayores responsabilidades, las cuales permiten al individuo conocer sus capacidades y potencial (Barrera-Herrera & Vinet, 2017). En este proceso de construcción y autodescubrimiento se presentan factores facilitadores y obstaculizadores, entre los cuales se encuentra la diversidad del contexto, las situaciones para la toma de decisiones, el manejo de presión frente a las dificultades y el estado civil, los cuales ayudan a la formación del autoconcepto y la formación de la identidad; pero que al mismo tiempo se pueden ver limitados por la relación con los padres y la dependencia, la falta de interés por explorar, inseguridad o dependencia de la aceptación por los pares (Barrera-Herrera & Vinet, 2017).

La característica de la AE referida como un período para sentirse “en el medio”, se percibe como el período de transición entre la adolescencia y la adultez, ya que un gran porcentaje de esta población, aún se ve a sí mismo como un adolescente; esto implica una percepción de la propia impulsividad, inmadurez o desorientación en la elección vocacional y/o el presente o futuro (Barrera-Herrera & Vinet, 2017). Aquellos que consideran estar en un período de transición, se sienten en un período de cambios en su identidad, ideologías y relaciones; se encuentran en un período de reflexión centrados en su proyecto de vida. En contraparte, aquellos que sí se perciben como adultos, son quienes poseen trabajo, independencia económica o responsabilidades parentales/domésticas (Barrera-Herrera & Vinet, 2017).

Derivado del concepto de “re-centramiento”, la tarea psicosocial de la AE es atravesar un proceso de tres etapas, en las cuales, la primera y la segunda se desarrolla la transición de la adolescencia a la adultez, presentando cambios en la dinámica de la dependencia/independencia, explorando los roles y relaciones interpersonales, al mismo

tiempo que no se perciben a sí mismos preparados para compromisos estables y duraderos (Díez *et al.*, 2021). Mientras que la última etapa se relaciona con la complejidad con que los jóvenes perciben la adultez, observando esta nueva realidad con temor por las responsabilidades que se atribuye a dicha etapa y para las cuales no se sienten preparados, generando confusión en la autodefinición y fomentando la permanencia en procesos adolescentes que conllevan tomar riesgos que afecten su estabilidad emocional (Barrera-Herrera & Vinet, 2017).

En Guatemala, se ha encontrado que el 4.56% de la población tiene la posibilidad de estudiar a nivel universitario, lo que marca una gran diferencia al comparar esta población con la de otros países (INE, 2022). Con esto se explica que encontramos un contexto diferente en donde aún, los jóvenes tratan de experimentar y desarrollar estas características, pero en de una forma diferente, ya que otro porcentaje de la población alcanza hitos como el tener hijos, matrimonio o trabajar a temprana edad, que los obliga a enfrentarse a una realidad de incertidumbre y confusión, acelerando al mismo tiempo, esta etapa a la adultez (Orozco, 2019).

En este sentido, se ha tomado esta población joven, como una ventana de oportunidad ante la productividad que estos pueden alcanzar a nivel laboral en nuestro país (CONJUVE & UNFPA, 2020). En contextos como el guatemalteco, antes de estar en la etapa de AE, los individuos ya están laborando e “impulsando” el desarrollo económico que ayuda a mejorar las condiciones de vida, sin embargo, la literatura señala que esta etapa es vital para el autoconocimiento y descubrimiento del potencial en condiciones en donde se da la oportunidad de poder desarrollarse y aprender. En este contexto, se ha visto que posee más importancia que los jóvenes laboren aún sin tener las herramientas que le ayuden a verdaderamente mejorar su calidad de vida como lo es el estudio (CONJUVE & UNFPA, 2020) y el acceso a educación de calidad.

De la mano, la literatura ha encontrado que al menos el 11.3% de los jóvenes guatemaltecos ejerce la jefatura del hogar, lo que es aproximadamente 2 de cada 10 hogares. Es decir que una persona joven ejerce la jefatura del hogar, que es la responsabilidad tradicionalmente asociada a la etapa adulta (CONJUVE & UNFPA, 2020). Así mismo, se ha encontrado que el promedio de edad al nacer el primer hijo entre las mujeres guatemaltecas es de 19.2 años, y más preocupante aún, el 2.4% de jóvenes madres tuvieron a su primer hijo entre los 13 y 15 años, reportándose más embarazos en el área rural con un 24% de la población (PLANEA, 2018). La literatura destaca que la maternidad se asocia directamente con el nivel de pobreza y la educación, puesto que se ha visto que el riesgo de quedar embarazada para una adolescente es siete veces superior en mujeres sin educación cuando se compara con aquellas que tienen educación superior (PLANEA, 2018).

Estos y muchos otros datos muestran la realidad de un país, en el que se manifiestan grandes diferencias culturales y psicosociales al momento de hablar de la AE, especialmente, al hablar de alcanzar la independencia y las responsabilidades a las que se ven obligados a cumplir, que, comparado con la literatura, la realidad muestra una disyuntiva en la vida de la población joven guatemalteca (CONJUVE & UNFPA, 2020).

B. Educación universitaria

En Guatemala, el sistema de educación se rige por la “Ley de Educación Nacional”, según el decreto legislativo No. 12/1991 (UNESCO, 2019). Esta ley da a conocer la educación como un derecho humano fundamental, ya que su cumplimiento facilita el ejercicio de otros derechos, promoviendo al mismo tiempo, el desarrollo integral de cada persona (CONJUVE & UNFPA, 2020). Sin embargo, cuando se habla de la educación superior, las leyes y normas de la educación obligatoria se rigen por la “Constitución Política de la República de Guatemala” y la “Ley RINA” (UNESCO, 2020).

Las estadísticas indican que, en Guatemala, el acceso a la educación aumentó en el 2018, en especial en el ciclo básico de educación media, sin embargo, se ha encontrado que la tasa de cobertura disminuye conforme aumenta el ciclo educativo. Esta disminución ha afectado al nivel diversificado o preuniversitario, y a la población comprendida entre 16 y 18 años, encontrando como razón principal al Estado, puesto que no garantiza el acceso mínimo de educación a la población en general como se menciona en el marco normativo (Díaz, 2019). Los informes reflejan que el 4.56% de la población tiene la posibilidad de estudiar a nivel universitario una licenciatura, pero esta cifra se reduce a 0.48% cuando se habla de especializaciones como lo son la maestría o doctorado (Orozco, 2019). Para el 2022 se registró un total de 161,014 hombres y 201,134 mujeres matriculados en 9 universidades del país (INE, 2022).

En nuestro país, el sistema educativo reconoce la educación universitaria como educación terciaria o superior teniendo como definición lo siguiente:

La educación terciaria se basa o parte de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria, proporcionando actividades de aprendizaje en campos especializados de estudio. Está destinada a impartir aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. La educación terciaria comprende lo que se conoce como “educación académica”, pero también incluye la educación profesional o vocacional avanzada (INE, 2022).

La última actualización publicada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) muestra datos del 2020, tanto de población inscrita en la universidad estatal (Universidad San Carlos de Guatemala), como de universidades privadas (Mariano Gálvez, Rafael Landívar, Da Vinci, Del Istmo, Mesoamericana, Del Valle, De Occidente, InterNaciones

y San Pablo) (INE, 2020). Se registra un total de 333,820 estudiantes matriculados, siendo 149, 067 del sector público y 184,753 del sector privado; la suma de ambos sectores representa el 9% de la población estudiantil y el 2.24% frente a toda la población guatemalteca (INE, 2020).

Sumado a las limitantes del acceso a la educación, un factor importante por considerar en esta problemática es que la continuidad de los estudios se ve interrumpida por el abandono académico y el ausentismo estudiantil. Para el año 2022 las estadísticas mostraron que un total de 63,855 estudiantes se retiraron del sistema educativo, pero es importante destacar que un factor considerable en los años 2021 y 2022 fue la pandemia por COVID-19 que, según la literatura, agravó la situación de deserción (Sandoval Elías, 2021; Corporación Educativa Intellectus, 2022).

Dentro de las causas del abandono en el ciclo universitario según la literatura, se encuentra en primer lugar la falta de recursos económicos y materiales, como lo son el acceso a internet y las condiciones necesarias para el proceso de enseñanza, debido a ello, algunos jóvenes se ven obligados a trabajar, como se mencionó anteriormente, lo que provoca que se presenten cansados en clases y presenten dificultades para prestar atención. Así mismo, se encuentran los problemas de aprendizaje, desinterés, desmotivación, problemáticas personales y a nivel familiar como embarazo precoz, consumo de drogas, enfermedades, problemas de adaptación, depresión, entre otros que incluye la complejidad y las nuevas responsabilidades que se atribuyen a la educación superior (Ministerio de Educación, 2020; Corporación Educativa Intellectus, 2022).

1. Carga académica real vs Carga académica percibida

Durante la época universitaria, el estudiante aumenta el número de horas que permanece en las instalaciones y el tiempo que dedica a las responsabilidades correspondientes a su nivel académico, cuando se compara con la experiencia vivida en la educación secundaria (Molano-Tobar *et al.*, 2019). Este tiempo puede ser muy variado según el contexto, puesto que la carga académica real se ve reflejada en el tiempo y esfuerzo que emplea cada estudiante para realizar las actividades hasta superar una determinada asignatura (Mosella *et al.*, 2020). En Chile se buscaba promover la armonización curricular, sin embargo, esto dio lugar a que se hiciera visible la discrepancia entre la carga académica declarada en los planes de estudio y el tiempo que realmente utilizan los estudiantes dentro y fuera del horario de clase, es decir, la carga académica real (Harden-Díaz *et al.*, 2021).

Según Molano-Tobar *et al.* (2019) la carga académica real se entiende por el total de cursos o asignaturas que el estudiante recibe en un semestre o año, además, incluye la cantidad de horas y/o créditos; el nivel de la carga académica depende y puede variar

según la universidad, la duración de la carrera, la cantidad de asignaturas aprobadas o por programas externos como becas o créditos estudiantiles.

También se debe considerar la carga académica percibida, la cual se entiende como el nivel de carga que percibe el estudiante en el contexto académico (Mosella *et al.*, 2020). Esta carga se ve influenciada por factores como: la disposición de los docentes, los métodos de evaluación, la comunicación, entre otros (Mosella *et al.*, 2020), los cuales se encuentran interrelacionados. En general, es posible que no haya concordancia entre la carga percibida y la carga real relevante (Harden-Díaz *et al.*, 2021). La medición de la carga de trabajo percibida se centra en el entorno, la motivación e interés que suscita la asignatura para cada estudiante, pero también se incluye la valoración al trabajo de los profesores, ya que se toma en cuenta y se ve influenciado por un rango de aspectos que relacionan la enseñanza y el aprendizaje (García & García-León, 2017).

En la literatura científica, la carga académica se relaciona con el síndrome de *burnout*, en donde se ve una sobrecarga, a veces no consciente, que puede describirse a través de tres dimensiones: falta o disminución de realización personal y melancolía (tristeza e incluso depresión), cansancio o agotamiento físico y emocional, despersonalización o deshumanización. Como síndrome, se ha estudiado que se pueden presentar índices emocionales, actitudinales, conductuales y somáticos (Montoya-Restrepo *et al.*, 2021).

Este síndrome también es conocido como el síndrome del desgaste o agotamiento físico y mental, que ha cobrado mayor importancia dada su presencia en estudiantes universitarios a nivel mundial (Copca Guzmán *et al.*, 2017). Un estudio realizado en Brasil encontró que la prevalencia de este síndrome en estudiantes es de 10.3, observando el mayor porcentaje en estudiantes que no confiaban en sus habilidades (Copca Guzmán *et al.*, 2017). Copca Guzmán *et al.* (2017), encontraron que la sintomatología más común se caracteriza por agotamiento físico y mental, falta de dedicación a los estudios y disminución del rendimiento académico. Comparado con los hallazgos del estudio de Montoya-Restrepo *et al.* (2021) mencionado anteriormente, podemos observar que, en ambos estudios, el cansancio o agotamiento sería el primer factor o dimensión.

Tomando en cuenta que la carga académica se relaciona con el síndrome de *burnout*, es importante mencionar que dentro de los síntomas emocionales de este, se encuentra la frustración, aburrimiento, irritabilidad, pesimismo, desesperanza, dificultad en relaciones interpersonales y evitación del contacto social; en los síntomas físicos-somáticos se encuentra la fatiga crónica, alteraciones dermatológicas y menstruales, disfunciones sexuales, cambios en los hábitos y patrones de sueño, cefaleas, cambios en hábitos alimenticios, cambios de peso corporal, aislamiento, episodios de resfriados/gripes, dificultad para encontrar sentido en lo que se hace, negación o inhibición de emociones (Montoya-Restrepo *et al.*, 2021).

Copca Guzmán *et al.* (2017), en cambio, mencionan que las características del burnout se pueden clasificar en tipos de afección, siendo: psicósomáticas, como alteraciones cardiovasculares, fatiga crónica, cefaleas, alteraciones gastrointestinales, entre otras; conductuales, como el abuso de fármacos, alcohol y tabaco, ausentismo a clases, malas conductas alimentarias e incapacidad de relajarse; y emocionales, tal como la impaciencia, deseos de abandonar los estudios, irritabilidad, dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada, depresión, baja autoestima y falta de motivación.

Copca Guzmán *et al.* (2017), en su estudio sobre el burnout y su influencia en el rendimiento académico del estudiante universitario, encontraron que la edad promedio en la que afecta el síndrome es 21 años. Así mismo, muestran una estrecha relación del síndrome con alumnos que comen pocas veces al día o que comen de baja calidad. También, mencionan que los alumnos que referían estar cansados durante sus clases son los más propensos a padecer el síndrome, debido a que indican que no están procesando de forma adecuada la información y por ello, intentan poner más atención, pero no logran entender la información (Molano-Tobar *et al.*, 2019).

Según Montoya-Restrepo *et al.* (2021), en la juventud, debido a la condición de adaptabilidad al entorno universitario, se es más vulnerable y se dan más probabilidades de presentar mayores conductas de riesgo frente a situaciones de depresión o desasosiego, como también refiere Vargas-Chiarella y Zambrana (2021). Uno de los factores involucrados y que pueden afectar la salud mental, es asumir responsabilidades y tener desempeño sobresaliente en entornos exigentes (Vargas-Chiarella & Zambrana, 2021).

Montoya-Restrepo *et al.* (2021) mencionan que existen dos tipos de condiciones que desencadenan el síndrome de burnout y que toman mayor importancia en el ámbito académico. En el primer grupo se encuentran las de carácter autónomo, denominadas variables individuales como la personalidad, resiliencia, coherencia y capacidad adaptativa. Dentro del segundo grupo se encuentran las del orden social y de contexto; si proporcionan al individuo un soporte como la red de apoyo, estas pueden ser positivas, tales como: familia, vecinos, pareja, amigos y compañeros. Cuando la persona no posee un apoyo social, se pueden acentuar otros estresores que aumentan la probabilidad de padecer el síndrome.

La interacción entre todos estos factores internos y externos puede convertirse en una causa de estrés que puede llegar a niveles crónicos. En los estudiantes se debe tomar en cuenta la necesidad de recompensa, el entorno físico, las demandas y la presión económica que desencadenan altos niveles de sobrecarga, y disminuyen el rendimiento cognitivo como resultado del aumento del malestar emocional y las reacciones fisiológicas (Montoya-Restrepo *et al.*, 2021).

C. Impactos socioemocionales en la población universitaria

1. Estrés académico

Se ha encontrado que los estudiantes universitarios presentan estrés por la cancelación de eventos de forma anticipada como lo son graduaciones, intercambios, ceremonias y otro tipo de eventos y programas (Copca Guzmán *et al.*, 2017). Así mismo, algunos autores mencionan que la ansiedad percibida también se genera por la incertidumbre del mercado laboral, escaso actualmente, y la carga académica percibida (Sigüenza Campoverde & Vilchez, 2021). En este sentido, Gutiérrez y Amador (2016 citados en Silvia-Ramos *et al.*, 2020) mencionan que los estudiantes suelen experimentar estrés académico y algunas consecuencias son manifestaciones físicas como el incremento en la frecuencia cardíaca, respiración entrecortada, transpiración y tensión muscular de brazos y piernas, trastornos de sueño, roce de dientes, cefalea, fatiga crónica y problemas de digestión; mientras que algunas reacciones conductuales pueden ser el deterioro de desempeño académico, consumo de alcohol, tendencia a polemizar o discutir, aislamiento, tabaquismo, desgano, nerviosismo, ausentismo, aumento o reducción de apetito y sueño. También se encontraron relación con las manifestaciones al experimentar ansiedad académica (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016; Castillo *et al.*, 2021).

Vargas-Chiarella y Zambrana (2021) mencionan que, debido a todos los factores ya mencionados, existe una tendencia a aumentar el riesgo de sufrir ansiedad con el estrés, y por ende se considera una relación estrecha entre un factor y otro. Esto nos da pauta a considerar que la carga académica involucra diferentes indicadores derivados de la realidad de cada estudiante y que como consecuencia del contexto y de la readaptación, los estudiantes tienden a sufrir de ansiedad y depresión, necesitando técnicas y métodos de resiliencia que refuercen su autoeficacia.

En el campo de la investigación, no se ha encontrado un consenso para definir qué es el estrés académico, puesto que se centran más en indagar diferentes estresores que pueden influir en el constructo, así como los síntomas centrados en el programa de estímulo-respuesta. Algunos otros incluyen estrategias de afrontamiento, pero no se llega a brindar una definición de lo que realmente es estrés académico (Barraza-Macías, 2018).

Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016) mencionan que el estrés académico es un proceso sistémico, con carácter adaptativo y psicológico, que suele presentarse cuando los estudiantes se ven sometidos, generalmente en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la misma valoración del estudiante, se consideran estresores. Estos estresores generan un desequilibrio sistemático que tiene como resultado una serie de síntomas (también conocidos como indicadores del desequilibrio); y este desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones o tareas de afrontamiento que le ayuden a restaurar

ese equilibrio sistémico (Barraza-Macías, 2018; Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016).

Algunos factores asociados que se han encontrado en otros estudios en contextos como el de México, mencionan que hay niveles más altos de estrés en períodos de evaluaciones o exámenes, cuando se percibe sobrecarga académica, generalmente en los primeros años de la carrera debido al proceso de adaptación, enseñanza y aprendizaje centrado en memorizar los temas, la falta de tiempo, las exigencias de algunas materias, intervenciones y/o correcciones públicas, deficiencias metodológicas por parte de los catedráticos y cuando los resultados obtenidos no son satisfactorios (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016).

2. Ansiedad

El término proviene del latín *anxietas* y su significado es estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo (Díaz Kuaik & de la Iglesia, 2019). Según la literatura, la ansiedad es un sistema complejo de respuestas cognitivas, fisiológicas, conductuales y afectivas (conocido como modo de amenaza), que se activa ante la anticipación de ciertos eventos o circunstancias evaluadas como de riesgo o aversivas (Díaz Kuaik & de la Iglesia, 2019). La APA (American Psychological Association) define ansiedad como:

Una emoción caracterizada por aprehensión y síntomas somáticos de tensión en la que un individuo anticipa un peligro inminente, una catástrofe o una desgracia... La ansiedad se considera una respuesta de acción prolongada y orientada al futuro, enfocada ampliamente en una amenaza difusa, mientras que el miedo es una respuesta apropiada orientada al presente y de corta duración a una amenaza específica claramente identificable. (APA, s.f.).

La ansiedad se ha estudiado a través de los años, aunque se han visto una serie de modificaciones a través de la historia, en las formas de definirla y comprenderla, ya que inicialmente el término se relacionaba más con la angustia y el miedo. Cada corriente y enfoque daba un sentido distinto a las respuestas motoras derivadas del sistema nervioso, las respuestas emocionales, actividad intrapsíquica y la conducta observable, entre otras (Díaz Kuaik & de la Iglesia, 2019). Como resultado, este fenómeno se considera un constructo multidimensional debido a su origen, la forma de adquisición y los patrones de respuesta variados que conlleva (González, 1993).

Según la teoría cognitiva (Clark & Beck, 2012), la ansiedad es una condición humana desarrollada de forma evolutiva que brinda ventajas sobre otras especies. Se ha entendido como una respuesta emocional compleja que se activa ante procesos de evaluación y reevaluación cognitiva, permitiendo a la persona analizar información relevante sobre situaciones, recursos y resultados, para finalmente actuar de manera

estratégica (Diaz Kuaik & de la Iglesia, 2019). Su función es adaptativa y su objetivo es guiar el comportamiento ante situaciones anticipadas, aversivas o difíciles; en niveles moderados, impulsa y mejora el desempeño físico e intelectual, incluso motiva a la persona a la resolución de conflictos y favorece la adaptación (Barlow & Durand, 2001).

En general, se considera a la ansiedad como una respuesta emocional compleja en respuesta a situaciones amenazantes o que requieren atención. Por lo tanto, cuando los niveles de ansiedad aumentan o se vuelven crónicos, es posible desarrollar trastornos emocionales. Al hablar de ansiedad patológica, se debe hacer referencia a una respuesta emocional desproporcionada en relación con el valor de la amenaza que posee una situación y se asocia a patrones de cognición que atribuyen una valoración errónea de peligro (Diaz Kuaik & de la Iglesia, 2019). En estas situaciones, se activan esquemas maladaptativos que sesgan el procesamiento de la información relacionados con amenazas físicas o psíquicas y sentimientos de vulnerabilidad, por lo tanto, interfiere con el manejo adecuado o incluso deteriora el funcionamiento cotidiano en las áreas sociales, laborales y otras (Diaz Kuaik & de la Iglesia, 2019). Algunos ejemplos pueden ser el sentir tristeza, desesperanza o no disfrutar cosas que antes se disfrutaban, estar preocupado o sentirse ansioso, nervioso, tenso o estresado. Suelen presentarse dificultades en el sueño, para concentrarse y desenvolverse en actividades diarias.

a. Prevalencia de la ansiedad en estudiantes universitarios

Según la OMS, para el 2015 la proporción de la población mundial (264 millones) con trastornos de ansiedad fue de 3,6%, siendo más común en mujeres. En la región de las Américas se estima que hasta 7,7% de la población femenina sufre trastorno de ansiedad mientras que en los hombres, el 3,6% lo presenta (OMS, 2017). Según Cardona-Arias *et al.* (2015), la ansiedad es mayor en poblaciones con factores de riesgo sociales, clínicos y ambientales. En este sentido, se ha encontrado que los estudiantes universitarios presentan con mayor frecuencia este tipo de riesgos debido a las exigencias psicológicas, sociales y académicas que experimentan, incluyendo los altos niveles de estrés, que en conjunto conllevan a problemas de salud mental. En Colombia, se reportó que el 58% de los estudiantes poseían rasgos de ansiedad, 55% en grado leve y el 3,0% moderado (Cardona-Arías *et al.*, 2015). Así mismo, se menciona que el trastorno se presenta en el 76.2% de estudiantes; a nivel global se han reportado cifras como 51.5% en Bahrein, 54.5% en Croacia y 21.2% en Brasil y China (Ordosgoitia-Parra & Beltrán-Barrios, 2020).

3. Depresión

Según la APA (2022):

La depresión es una tristeza extrema o desesperación que dura más de días. Interfiere con las actividades de la vida diaria y puede causar síntomas físicos como dolor, pérdida o aumento de peso, alteraciones del patrón de sueño o falta de energía... se puede experimentar una incapacidad para concentrarse, sentimientos de inutilidad o culpa excesiva y pensamientos recurrentes de muerte o suicidio. Es el trastorno mental más común.

La depresión es uno de los motivos de consulta clínica principales a nivel general (Arrivillaga *et al.*, 2004; Fernández Rodríguez *et al.*, 2018; OMS, 2021). Según la literatura, existen factores genéticos y psicosociales que están interrelacionados y actúan como factores desencadenantes o de mantenimiento para la depresión (Arrivillaga *et al.*, 2004). Según la OMS (2021), la depresión es una de las principales causas que limitan la capacidad laboral. Se ha encontrado que la depresión afecta más a mujeres que hombres, en donde el porcentaje en mujeres es de 53,5% mientras que en los hombres es de 40%, y su agravación puede llevar a ideas o comportamientos suicidas (Arrivillaga *et al.*, 2004; Montesó-Curto & Aguilar-Martín, 2014; OMS, 2021). Se estima que cada año se suicidan más de 700 000 personas alrededor del mundo, y ésta es la cuarta causa de muerte en la población comprendida de los 15 a los 29 años (OMS, 2021).

El trastorno psicológico conocido como depresión es distinto de las variaciones habituales del estado de ánimo y las respuestas emocionales a los problemas cotidianos de la vida. Puede causar sufrimiento y alteraciones a la persona afectada y en las actividades laborales, escolares y familiares, en especial, si se presenta en niveles de moderado a grave. Según Arrivillaga *et al.* (2004), haber experimentado algún episodio depresivo en el pasado es una variable que genera vulnerabilidad para presentar depresión en el futuro, ya que, a lo largo de la vida del ser humano, la persona se enfrenta a situaciones psicosociales y eventos estresores que exigen habilidades de afrontamiento de su parte y al no contar con ellas, según Zamora (1998); el individuo puede ser vulnerable al pensamiento depresivo. En este sentido, se ha encontrado que los eventos críticos más significativos para los jóvenes están relacionados a la inestabilidad económica, diagnóstico de enfermedades de gravedad, fallecimiento de un ser querido y la separación de los padres, lo que afirma que la suma de situaciones estresantes puede generar un déficit en las estrategias de afrontamiento que podrían generar a su vez, episodios depresivos recurrentes (Arrivillaga *et al.*, 2004; Vidal, 1996).

a. Prevalencia en estudiantes universitarios

La prevalencia de la depresión en estudiantes universitarios varía del 8% al 25% en la población mundial. Entre quienes poseen el trastorno y se presentan en los servicios médicos, solo la mitad recibe tratamiento específico. Como se mencionó anteriormente, la literatura refleja que la depresión es más frecuente en el sexo femenino. Según Arrivillaga *et al.* (2004), puede atribuirse a factores sociales o psicológicos, ya que refieren que las mujeres buscan ayuda o tratamiento clínico y están más dispuestas a reportar su depresión (Téllez, 2000). Así mismo, se ha encontrado que también influyen factores y causas situacionales biológicas como el síndrome premenstrual, cambios hormonales, estrés, problemas de funcionamiento de la tiroides, entre otros (Arrivillaga *et al.*, 2004). También, otros factores psicosociales que afectan a las mujeres más que a los hombres en la sociedad, tales como la violencia y la distribución inequitativa de las responsabilidades de cuidado.

Fernández Rodríguez *et al.* (2018) encontraron que es probable que aproximadamente el 60-62% de una muestra universitaria presente este trastorno. Este mismo estudio menciona que en la población europea y española, la prevalencia se encuentra en torno al 7-8% y 12%. En esta muestra de Galicia, se presentó mayor susceptibilidad a ser diagnosticados con trastornos depresivos. En un estudio realizado en Colombia, se encontró que el 80.3% de la población presenta sintomatología depresiva, en Arabia Saudita se encontró el 69.9%, por lo que es importante tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas características de cada lugar (Ordosgoitia-Parra & Beltrán-Barrios, 2020).

D. Contexto de pandemia por COVID-19

El COVID-19 es una enfermedad provocada por el virus que se conoce como SARS-CoV-2. El primer registro de esta enfermedad se tuvo en Wuhan, República Popular China el 31 de diciembre del 2019, para ese período se informó de un grupo de casos de “neumonía vírica”, los cuales generaron atención y alarma debido a su rápida propagación. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los síntomas conocidos y reportados más habituales derivados de COVID-19 fueron: fiebre, tos seca, cansancio, pérdida del gusto u olfato, diferentes dolores: de cabeza, garganta, musculares, náuseas, vómitos y diarrea (OMS, 2020; OMS, 2022; Sigüenza Campoverde & Vilchez, 2021).

Esta enfermedad se declaró pandemia el 11 de febrero de 2020, lo que implicó que globalmente fueron necesarias medidas de prevención de la propagación, que incluyeron el aislamiento, distanciamiento físico y cuarentena. La cuarentena se aplica a todas las personas que han estado expuestas al virus, pero no están en condiciones de enfermedad o no se ha confirmado un diagnóstico. Esto implica la separación con otras personas hasta que el individuo se encuentre fuera de la etapa de contagio; en cambio, el aislamiento se

aplica a todas las personas que su enfermedad ya ha sido confirmada, por lo que se separan del resto de la población hasta el momento en que se considere que la persona está fuera de la etapa de contagiar el virus a otros; y finalmente, el distanciamiento físico, el cual deben cumplir todas las personas, y así tratar de evitar o limitar el contacto físico con otros, ya sea que se encuentren enfermas o no (González-Jaimes et al. 2020).

Las medidas instituidas en Guatemala consistían en lavado de manos, uso de mascarilla, distanciamiento físico, cierre de centros comerciales, educativos y negocios, limitación de aforo y movilidad de la población, restricciones para población de alto riesgo y/o personas mayores de 60 años y publicación del tablero de alertas con el objetivo de indicar e identificar los municipios con mayor porcentaje de contagios y de esta forma implementar medidas y disposiciones según el color de cada alerta de la siguiente manera (Gobierno de Guatemala, 2020):

- Alerta roja: se definió cuando los nuevos casos durante las últimas 2 semanas fueron más de 55 por cada 100 mil habitantes o los resultados positivos de las pruebas de SARS-CoV-2 realizadas superaron el 20%.
- Alerta anaranjada: cuando los nuevos casos durante las últimas 2 semanas estuvieron entre 25 y 54 por cada 100 mil habitantes o el resultado positivo a las pruebas representaron entre el 15 y 20%.
- Alerta amarilla: cuando los nuevos casos durante las últimas 2 semanas fueron entre 15 y 24 por cada 100 mil habitantes o los resultados positivos de las pruebas estuvieran entre el 5 y 14%.
- Alerta verde: cuando los nuevos casos durante las últimas 2 semanas fueran menos de 15 por cada 100 mil habitantes o los resultados positivos de las pruebas menores al 5%.

Hasta abril de 2022, las estadísticas de la OMS mostraron un total de 152.536.900 casos acumulados en el continente americano. Estos datos incluyen 54 países de Norte América, Centroamérica y Suramérica y un total de 2.719.496 casos acumulados de muerte por COVID-19. Según datos recientes, Guatemala muestra un total de 842.369 casos acumulados y 17.553 muertes reportadas por COVID-19 hasta el 25 de abril del 2022 (OMS, 2022).

La OMS ha reportado que cuando se presenta un evento que interfiere en la cotidianidad y el funcionamiento habitual de la sociedad y la vida, como consecuencia se desarrollan diferentes efectos psicológicos, principalmente ansiedad, neurosis y depresión, además de crisis emocionales profundas (OMS, 2003; OMS, 2006 citados en Poncela, 2021). La combinación de shock y estrés personal y colectivo, derivados de epidemias, desencadenan episodios de pánico, conductas violentas u ostracismo (Páez *et al.*, 2001; Fernández *et al.*, 1999 citados en Poncela, 2021).

Halpern (1973 citado en Poncela 2021) habla sobre las reacciones que se desarrollan en momentos de pérdida y destrucción, algunas de ellas son sentimientos de desamparo, cansancio y agotamiento, desorganización del funcionamiento en las relaciones laborales, síntomas físicos, desorganización en las relaciones familiares y sociales, sentimientos asociados a la ansiedad, desorganización en sus actividades sociales, entre otros (Osorio, 2017 citado en Poncela 2021; Santa-Cruz *et al.*, 2020; Ponce-Reyes & Rodríguez-Álava, 2022).

Durante y después de una situación traumática como la pandemia vivida, se ha considerado que lo usual es sentir miedo y que este sentimiento se mantenga con posterioridad acompañado de estrés agudo. Algunos síntomas que se han destacado son la reviviscencia, la evasión, la hipervigilancia y la reactividad, y los problemas cognitivos y del estado de ánimo (Poncela, 2021). En México, se detectaron casos con el “síndrome de fatiga crónica”, asociado a dificultades para realizar las actividades diarias con síntomas de fatiga severa, problemas de sueño, malestar o fatiga post-esfuerzo, dificultades al pensar y concentrarse, dolor y mareos. Aunque se desconoce la causa, las autoridades sanitarias del país recomendaron realizar distintas actividades con el objetivo de que las personas se mantuvieran ocupadas y así evadir pensamientos y sentimientos relacionados con miedo, ansiedad y aislamiento (Gobierno de México, 2020 citado en Poncela, 2021).

1. Impactos de la pandemia por COVID-19 en los estudiantes

Un estudio realizado con población universitaria en Chile encontró que se generó un aumento sostenido en sintomatología ansiosa y depresiva del 2015 al 2017 (Mac-Ginty *et al.*, 2021). Estos resultados fueron confirmados en estudios realizados en China, Estados Unidos, Suiza y Perú, encontrando alta prevalencia de sintomatología depresiva y ansiosa durante la pandemia, incluyendo estudios longitudinales que encontraron mayores niveles en los síntomas en comparación a niveles pre-pandémicos en la misma población. Esto puede estar estrechamente relacionado con los estudios que han mostrado resultados del impacto emocional como resultado del COVID-19 (Mac-Ginty *et al.*, 2021; Chau & Vilela, 2017).

Los factores, en la literatura, que se relacionan con presentar mayor sintomatología depresiva y ansiosa en población universitaria son género femenino, antecedentes de problemas de salud mental, percepción de menor apoyo social, aislamiento físico y social, presentar un nivel alto de preocupación frente al COVID-19, exposición masiva a medios de comunicación con noticias acerca de la pandemia, ser estudiante de cursos superiores, pertenecer a una familia disfuncional y vivir en condiciones de hacinamiento en el hogar (Mac-Ginty *et al.*, 2021). Sin embargo, un estudio realizado en Canadá encontró que estudiantes con problemas de salud mental no presentan mayor sintomatología, en cambio, quienes no habían experimentado

dificultades previas, presentaron disminución de bienestar como resultado del aislamiento social (Mac-Ginty *et al.*, 2021).

En la literatura, se han vinculado las habilidades de afrontamiento con el consumo de drogas, bienestar psicológico subjetivo, autoestima y aspectos sociodemográficos como el nivel socioeconómico y educativo (Hernández León *et al.*, 2020). Estudios realizados en ambientes universitarios han reportado que la resiliencia es un factor que afecta significativamente la satisfacción de vida (Limonero *et al.*, 2012). Se identificó la resiliencia como un factor contra la conducta depresiva en estudiantes universitarios (Schofield *et al.*, 2016).

Poncela (2021) realizó un estudio para identificar las emociones en estudiantes universitarios mexicanos en relación con la pandemia, los resultados mostraron que las emociones predominantes en la muestra fueron miedo y tristeza durante el tiempo que duró la alerta sanitaria. Un dato interesante es que el 46,6% de estudiantes de la muestra se sintieron tristes al tener que estar en casa, mientras que el 16,2% experimentaron indiferencia ante esta situación.

A raíz de los hallazgos de su estudio, Poncela (2021) recalca la importancia de poner atención a la salud mental y emocional de los estudiantes, puesto que las circunstancias del contexto ya son una carga emocional acompañada de tensión, miedo, desaliento e irritabilidad, se suman las dificultades y limitaciones de la educación a distancia a la que nos vimos expuestos a nivel mundial. Tomando esto como base, hoy en día se ve la necesidad de la gestión emocional en las instituciones, llevando un acompañamiento que facilite la comprensión del desgaste y saturación emocional al que hemos sido expuestos.

2. Retos académicos durante la pandemia

A raíz de las medidas de bioseguridad necesarias para la contención de la propagación del virus, las instituciones educativas se vieron obligadas a implementar nuevas estrategias y métodos didácticos para impartir las clases a distancia. Esta situación no solo introdujo y dio visibilidad a las limitaciones de la inexperiencia tecnológica, sino que también expuso las carencias de materiales necesarios que afectaron a un porcentaje considerable de estudiantes. De hecho, los alumnos con menos habilidades digitales estuvieron más expuestos a sentimientos de frustración y preocupación, pudiendo incluso presentar síntomas de estrés y ansiedad como lo menciona Castillo *et al.* (2021). La transición hacia la nueva realidad más virtualizada también exige cierto esfuerzo cognitivo para poder asimilar el funcionamiento de las herramientas y plataformas, pero sumando el cumplimiento de expectativas de logro, fallas y colapsos del sistema, podrían tener como consecuencia un desequilibrio en el afrontamiento para el aprendizaje a

distancia, afectando tanto el rendimiento académico de los alumnos como su salud mental (Castillo *et al.*, 2021).

Algunas de estas limitantes de la educación a distancia no son sólo responsabilidad de las instituciones o de los maestros, puesto que también se debe tomar en cuenta el contexto y ambiente del hogar de cada estudiante (Rodríguez-Bailón, 2020 citado en Castillo *et al.*, 2021). En este sentido, el confinamiento ha agudizado las inequidades debido a que hay sectores que cuentan con menos recursos que otros, lo que tiene relación con el impacto diferencial de las dinámicas familiares en la organización y gestión del aprendizaje, así como el ambiente y las responsabilidades a las que se ven en la necesidad de cumplir ante una realidad de incertidumbre, acrecentando al mismo tiempo respuestas emocionales negativas (Castillo *et al.*, 2021).

Otro proceso importante que debe ser considerado, es el incremento de violencia intrafamiliar reportado durante la pandemia, puesto que al estar por un tiempo prolongado en compañía “obligatoria” dentro de una situación de estrés, puede alterar los lazos de convivencia, creando tensiones, que, en algunos casos, ha llegado a generar violencia (Smyth *et al.*, 2020; Kofman & Garfin, 2020). Mundialmente, se ha reportado un incremento en la tasa de violencia doméstica (Campbell, 2020), esto sumado a los factores mencionados anteriormente, hacen que la educación en línea se lleve a cabo en circunstancias difíciles.

La pandemia ha sido un período en el que las instituciones educativas han buscado el equilibrio del trabajo docente y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, González y Maceiras (2018 citados en Castillo *et al.*, 2021) encontraron que había mayores dificultades de incorporación a las plataformas en disciplinas cuya interacción social es un componente clave en la vida del profesional. Los valores e ideologías profesionales tenían un peso importante, pero también trajeron consciencia al hecho de que la vivencia y experiencia universitaria no se centra únicamente en el aprendizaje, sino que también representa un modelo a escala de la convivencia en sociedad, por lo que se han visto limitadas las habilidades sociales en un entorno natural (Nieves & Muñoz, 2021 citado en Castillo *et al.*, 2021; Mac-Ginty *et al.*, 2021).

Estas habilidades limitadas también se ven reflejadas en el resultado de los niveles de ansiedad, y en este caso, la ansiedad relacionada en el ámbito académico. La ansiedad académica surge como respuesta a múltiples estímulos o situaciones estresantes (Hooda & Saini, 2017 citados en Castillo *et al.*, 2021). Debido a que la ansiedad se manifiesta en un tiempo continuo, todo estudiante puede experimentarla y transitar, variando la intensidad y persistencia tomando en cuenta las demandas del entorno y las capacidades individuales de afrontamiento (Siddaway *et al.*, 2018 citado en Castillo *et al.*, 2021).

Según Beck y Clark (1988 citados en Castillo *et al.*, 2021), la ansiedad es resultado de un procesamiento sesgado de la información, en el cual se podría tener una visión negativa y por tanto aumentar el grado de peligro en situaciones que se perciben como amenazantes, y que a la vez subestiman las capacidades de afrontar ciertas situaciones. Cuando se habla de la ansiedad académica se deben tomar en cuenta las amenazas percibidas en este entorno como lo son las evaluaciones, tareas, ser interrogado, etc. En momentos en donde los estudiantes consideran que estos factores sobrepasan sus medios por falta de preparación, baja habilidad o por una percepción sesgada de su autoconcepto académico, se generan pensamientos negativos que desarrollan a la vez un sentimiento de resistencia y rechazo al aprendizaje (Castillo *et al.*, 2021).

La ansiedad académica, termina perjudicando la calidad de los aprendizajes, puesto que la atención de un estudiante ansioso termina dividiéndose en los procesos necesarios para la resolución de tareas y en pensamientos irrelevantes que lo llevan a distraerse y en consecuencia a una pérdida de eficiencia cognitiva (Jadue, 2001 citado en Castillo *et al.*, 2021). Incluso, este factor podría ser una variable relevante para poder comprender el abandono a nivel universitario y otros problemas educativos (Duty *et al.*, 2016; Pandita *et al.*, 2021 citados en Castillo *et al.*, 2021; Mac-Ginty *et al.*, 2021).

La literatura ha encontrado que los estudiantes encuentran mayores dificultades en las asignaturas STEM, por sus siglas en inglés (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática), ya que su complejidad desarrolla pensamientos y sentimientos intimidantes, y por ende los estudiantes presentan mayores niveles de ansiedad en comparación con otras clases. Esto se ve estrechamente relacionado con el desempeño académico, ya que algunos estudiantes presentan conductas de rechazo como lo son faltar a clases, prestar poca atención, mostrar poco entusiasmo, entre otros, llegando a tener una percepción de obstáculo o amenaza para la continuidad de la trayectoria académica (Castillo *et al.*, 2021).

Se ha encontrado que la ansiedad afecta en mayor porcentaje a las mujeres, en especial cuando se ven enfrentadas a cursos en donde hay predominancia masculina, tales como las ciencias y matemáticas (Pelch, 2018 citado en Castillo *et al.*, 2021). En cuanto a factores psicológicos, se ha encontrado comorbilidad con estrés y depresión. Cuando se habla del perfil de un estudiante ansioso, este se caracteriza por una conducta evitativa de la tarea, el desarrollo de rumiaciones y una tendencia hacia el locus de control externo (Castillo *et al.*, 2021).

Desde otro punto de vista, podemos encontrar que la ansiedad actualmente funciona como respuesta a exigencias y valores culturales como la idea del éxito y la eficiencia. Así mismo se encuentra relacionada con el desarrollo de nuevas inseguridades reflejadas por principios de consumo, individualismo, desconfianza y la competencia, ya

que implican factores importantes para afrontar las demandas de salud mental (Castillo *et al.*, 2021).

En ciertas etapas del ciclo de vida, las personas pueden ser más vulnerables y esto se refleja en estudiantes universitarios. En períodos de adaptación al cambio, los niveles de ansiedad suelen ser más altos y esto se debe a que se crean nuevas demandas del medio y exigen nuevas responsabilidades. El acceso y permanencia en la universidad es en sí un proceso complejo y estresante, que genera mayor incertidumbre hablando de consolidación de los proyectos de vida de cada persona (Barrera & Vinet, 2017 citados en Castillo *et al.*, 2021).

3. Impactos de salud mental en el rendimiento académico de los universitarios

Como se ha descrito en esta revisión, la literatura menciona algunos de los efectos que causó la pandemia por COVID-19 a nivel mundial. Anteriormente se mencionaron algunos efectos a nivel social, económico, familiar, académico y psicológico que cambió por completo el diario vivir de cada persona y que al mismo tiempo causaron un deterioro general en la salud mental (Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021).

La salud mental tiene diferentes conceptos que dependen de los diferentes ámbitos y disciplinas. Hiriart (2018) menciona que el término de salud mental es utilizado generalmente para aludir a un estado o condición de la persona; por su parte Ramírez-Bejarano *et al.* (2021), mencionan que la salud mental se asocia a la ausencia de enfermedad, en donde lo biológico, psicológico y lo social son factores que determinan el bienestar, tomando en cuenta que las interacciones sociales y las experiencias vividas condicionan el bienestar físico, emocional y social de cada persona. Para la OMS (2022), el término de salud mental es un estado completo de bienestar, físico, mental y social, y no se centra únicamente en la ausencia de síntomas o enfermedad como tal, “es un estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial, puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y puede aportar algo a su comunidad”.

Tomando en cuenta este concepto, algunos autores como Mebarak *et al.* (2009 citados en Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021) mencionan que un individuo que posee una óptima condición de salud mental muestra la capacidad para relacionarse con su entorno de forma flexible, productiva y adaptativa, de forma independiente. Esto indica que, no poseer una adecuada salud mental afectaría la forma de pensar, el comportamiento, los sentimientos y la forma en cómo se relaciona con los demás, ya que está relacionada con capacidades básicas que nos ayudan a enfrentar los cambios y manejar las crisis o dificultades (Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021).

Por lo tanto, al estudiar los efectos secundarios de la pandemia, podemos deducir que hubo una afectación real en la salud mental de la población en general, puesto que varios estudios han encontrado efectos psiquiátricos y psicológicos derivados del COVID-19, como lo fue el aumento de los niveles de ansiedad, depresión y reacciones de estrés ante la situación social (Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021). En el ámbito educativo se han descrito problemas de atención, ansiedad, depresión, desórdenes en la alimentación y el sueño que han dificultado el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes (Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021).

A nivel educativo, como lo mencionan Castillo *et al.* (2021) y Ramírez-Bejarano *et al.* (2021) se enfrentaron múltiples obstáculos tanto a nivel tecnológico, pedagógico, económico y psicosocial, puesto que los centros educativos se vieron obligados a dar una respuesta rápida a una situación para la que no estaban preparados, teniendo como consecuencia un gran impacto en la calidad de la educación y una reacción negativa ante la modalidad virtual.

Algunos estudios han encontrado que el rendimiento académico está ligado con la salud mental. Un ejemplo de ello es el estudio de Serrano *et al.* (2013 citados en Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021) en donde plantearon que el rendimiento académico de estudiantes universitarios tiene una relación estrecha con estados de ansiedad y depresión, así mismo, los síntomas de depresión influyen negativamente en la actividad intelectual, generando en algunos casos, el fracaso escolar.

Méndez y Galíndez (2022) encontraron que el aumento de sintomatología ansiosa y depresiva en los estudiantes en México, son resultado de altos niveles de incertidumbre como el confinamiento (Peng *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2021) y, por lo tanto, están asociados a mayor estrés en el ámbito académico y una mayor prevalencia de trastornos mentales, los cuales, como lo reportó Serrano *et al.* (2013 citados en Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021) predicen negativamente en el rendimiento académico.

Además de las afecciones mencionadas anteriormente, la modalidad virtual, las dificultades de conexión, los compromisos académicos, la limitación de recursos, la falta de métodos de estudio y responsabilidades del hogar, afectaron la adecuada respuesta académica para los estudiantes, sumado a que muchas de estas responsabilidades las realizaban de forma sincrónica y les impedía centrar su atención únicamente a sus clases, por lo que este fue un factor más que afectó en la reducción de la calidad del aprendizaje, teniendo como resultado un desgaste académico, o como se mencionó en uno de los apartados anteriores, el desarrollo de burnout académico (Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021).

III. Metodología

A. Justificación

La época universitaria coincide con un período en donde las personas que experimentan trastornos psicológicos muestran sus primeros síntomas (Mac-Ginty et al., 2021). Encuestas y estudios realizadas en países como Croacia, Brasil, Galicia, Perú, Colombia, Arabia Saudita, Chile y México en población universitaria, reportaron la presencia de síntomas ansiosos y depresivos, consumo de alcohol, trastornos alimenticios y psicóticos; y entre los principales síntomas encontraron cambios en el ritmo del sueño, nerviosismo o tensión, constantes dolores de cabeza, cuello y espalda, sentimientos de tristeza, angustia sobre el peso, entre otros (Chau y Vilela, 2017; Silvia-Ramos *et al.*, 2020; Ordosgoitia-Parra & Beltrán-Barrios, 2020).

El contexto académico universitario presenta exigencias y demandas específicas debido a los factores que se involucran en este proceso, tales como los trabajos académicos, aumento progresivo de la carga académica mientras se avanza en la carrera, requisitos de participación en clase y otras obligaciones académicas, incluyendo la adquisición de mayor autonomía, y la competitividad ante las expectativas personales, sociales y familiares (Silvia-Ramos *et al.*, 2020). Sumado a estos factores, el contexto y limitaciones en algunas áreas en cuanto al aprendizaje, pueden causar períodos de estrés que afectan la salud mental de los estudiantes y el rendimiento académico, llegando a presentar ansiedad y depresión en algunos casos (Castillo *et al.*, 2021; Cumba Osorio & Zazueta Sánchez, 2020).

Así también, diversos estudios han documentado los impactos de salud mental derivados por la pandemia por COVID-19 experimentada mundialmente (Vivanco-Vidal et al., 2020; Regueyra Edelman et al., 2021; Jaimes *et al.*, 2020). La pandemia, junto con las medidas de prevención, ha representado un impacto negativo en el bienestar emocional y psicológico de la población a nivel mundial (Mac-Ginty et al., 2021). En este sentido, se menciona que estas repercusiones han sido mayores en mujeres y jóvenes (Rodríguez Chilibingua *et al.*, 2020; Ordosgoitia-Parra & Beltrán-Barrios, 2020), evidencias que se suman a la relevancia de comprender el impacto del estrés académico y carga percibida a la luz de las secuelas de los últimos tres años y que están teniendo un impacto en los jóvenes universitarios.

Tomando en cuenta estos hallazgos, puede verse la importancia de realizar investigación del estado actual de los universitarios en el contexto local, quienes han tenido que adaptarse a una nueva realidad “post-COVID”, es decir, adaptarse a la educación virtual y luego, retomar la modalidad presencial con los retos que conlleva aunado a las secuelas psicológicas que enfrentaron en otras áreas de su vida debido al confinamiento y otras situaciones relacionadas. Es importante también identificar de

forma sistemática los niveles de ansiedad y depresión en esta población, para informar políticas públicas y posibles recursos de apoyo para promover su bienestar integral mientras se desarrollan profesionalmente. En especial, en el contexto nacional no existe suficiente información sobre los estudiantes universitarios de último año, cumpliendo con las exigencias de su entorno. Es importante contar con información que pueda contribuir a promover el bienestar de los estudiantes universitarios en las universidades, tanto públicas como privadas.

B. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el impacto del estrés académico y la carga académica percibida, en los niveles de ansiedad y depresión de los estudiantes universitarios que cursan último año en 2023 en una universidad privada en Guatemala?
 - ¿Qué factores están asociados a la carga académica en los estudiantes que cursaron el último año de su carrera en el transcurso del año 2023 en una universidad privada?
 - ¿Cuáles son los niveles de estrés académico en los estudiantes universitarios de último año de la carrera en 2023?
 - ¿Qué correlación existe entre la carga académica percibida, el estrés académico y los niveles de ansiedad y de depresión?
 - ¿Existen diferencias significativas de género femenino y masculino entre el estrés y la carga académica percibida y su relación con la ansiedad y depresión?

C. Objetivos

1. Objetivo general

Identificar el impacto del estrés y carga académica percibida en los niveles de ansiedad y depresión de los estudiantes universitarios que cursaron último año en 2023 en una universidad privada en Guatemala.

2. Objetivos específicos

- Identificar los factores asociados a la carga académica percibida en los estudiantes universitarios que cursan el último año de su carrera en 2023.
- Medir los niveles de estrés académico en los estudiantes universitarios de último año del 2023.
- Establecer la correlación entre la carga y estrés académico con los niveles de ansiedad y depresión de estudiantes de último año en 2023.
- Analizar las diferencias de género en el estrés, la carga académica percibida, la ansiedad, la depresión y la relación entre estas variables

D. Diseño y muestreo

Este fue un estudio de tipo no experimental, descriptivo y transversal, con énfasis en análisis de tipo correlacional, llevado a cabo con una población universitaria guatemalteca. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia con el objetivo de tener mayor alcance a la muestra que cumpliera con los criterios de inclusión. Estos fueron:

1. Criterios de inclusión

- Cursar el último año de la carrera.
- Pertenecer a la universidad privada en la que se realiza la investigación.
- Ser mayor de edad.
- Aceptar lo declarado en el consentimiento informado.

2. Criterios de exclusión

- No cursar el último año de la carrera.
- Pertenecer a otra universidad.
- Ser menor de edad.
- Declinar el consentimiento.

La muestra estuvo conformada por 112 participantes de una universidad privada del país. Al iniciar la recolección de datos, se propuso compartir el enlace del instrumento en línea, haciendo uso de los canales de comunicación utilizados por la universidad por varias semanas. Sin embargo, hubo una menor participación de la esperada por lo que también se publicaron anuncios en las carteleras y en distintos canales de comunicación utilizados por estudiantes. Así mismo, se les invitó a participar en formato presencial brindando información en una de las plazas centrales concurridas por los estudiantes, proporcionando incentivos por llenar el instrumento (tener la oportunidad de participar en un sorteo aleatorio de un vale de comida). En el sorteo aleatorio también se aseguró que la identidad de los participantes no sería revelada, respetando los parámetros del consentimiento informado.

E. Variables

Las variables de este estudio fueron la carga académica percibida, el estrés académico y los niveles de depresión y ansiedad reportados por cada estudiante (Tabla 1). Así mismo, se planteó como uno de los objetivos específicos, el análisis de las diferencias de género, en las variables exploradas.

Tabla 1. Variables

Variable	Tipo	Definición teórica	Medición
Género	Dicotómica	Se define como una construcción psico-social, que involucra un proceso de adquisición de atributos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad. Desde la perspectiva de la psicología, este proceso conlleva tres instancias básicas, las cuales son: la asignación de género, la identidad de género y el rol de género (Esmeralda, 2009; Eréndira, 2014).	Encuesta, pregunta 2 de opción múltiple: Género a. Masculino o b. Femenino o c. Otro
Carga académica	Escalar	Según García y García-León (2017), la carga académica debe diferenciarse entre la carga prevista, la carga real y la carga percibida. El primer concepto comprende el diseño de los planes de estudio referente a los créditos y el equivalente en horas, es decir, la cantidad de horas que el estudiante necesita para realizar las actividades planificadas para cada asignatura. La carga de trabajo real es el tiempo que emplea cada estudiante para la realización de dichas actividades. Y la carga de trabajo percibida, a diferencia de los conceptos anteriores, no es medida en tiempo sino, en variables cualitativas e internas de cada estudiante, como lo son la motivación, el interés por el curso y la valoración del trabajo de sus docentes (García & García-León, 2017). Muchos autores como Giles (2009), Michavilla (2015), García y García-León (2017), definen la carga percibida como la que influye en el comportamiento académico del estudiante y por ello adquiere mayor importancia.	Encuesta de carga académica percibida - ítems 12 a 15 (Harden-Díaz et al., 2021).

Variable	Tipo	Definición teórica	Medición
Estrés académico	Ordinal	Según Zára Depraet, Soto Decir, Castro Castro y Quintero Salazar (2017, citados en Silvia-Ramos <i>et al.</i> , 2020) el estrés académico es un estado que se produce en situaciones en donde el estudiante percibe negativamente, y con desinterés, las demandas de su entorno; y cuando le parecen angustiantes eventos que enfrenta durante su proceso de aprendizaje. Los estresores académicos provocan un desequilibrio sistémico con manifestaciones físicas (como ansiedad, cansancio e insomnio) y expresiones académicas (como bajo rendimiento, desinterés profesional, ausentismo e incluso abandono).	Inventario SISCO SV-21 (Barraza-Macías, 2018).
Depresión	Ordinal	La OMS (2023) define la depresión como un trastorno de salud mental, caracterizado por una tristeza persistente y falta de interés en actividades que antes eran gratificantes y placenteras. En algunos casos se pueden presentar alteraciones de sueño y apetito, cansancio y falta de concentración.	Inventario de Depresión de Beck -BDI-II (Sanz <i>et al.</i> , 2012; Sanz, 2014; Padrós Blázquez <i>et al.</i> , 2020).
Ansiedad	Ordinal	La ansiedad es un mecanismo adaptativo que permite a la persona activar el estado de alerta ante situaciones que percibe como amenazantes. Cuando los niveles de ansiedad son muy altos, el sistema de respuesta a la ansiedad se refleja en niveles desproporcionados generando un estado de paralización y sentimientos de indefensión que produce deterioro en el funcionamiento psicosocial y fisiológico, que puede interferir con las actividades del individuo, considerándose así, un trastorno (SEMI, 2023).	Beck Anxiety Inventory, - BAI (Sanz <i>et al.</i> , 2012; Sanz, 2014; Padrós Blázquez <i>et al.</i> , 2020).

F. Instrumentos

Para medir la carga académica se utilizó una encuesta realizada y validada en Chile (Harden-Díaz et al., 2021), la cual mide la carga académica real y percibida, y al mismo tiempo recolecta factores que pueden influir en la percepción de la carga académica de los estudiantes. El instrumento está diseñado para ser respondido de forma auto aplicada y se divide en dos secciones. Para este estudio se utilizó únicamente la segunda sección, la cual busca medir la carga académica de cada asignatura (preguntas 12-15). Algunas de las preguntas se miden con escalas tipo Likert, y otras son de tipo nominal. Los resultados de este instrumento mostraron un CVI (Content Validity Index) de 0.94 para la sección a utilizar, indicando el 94% de consenso entre los evaluadores respecto a la suficiencia de los ítems que lo componen. Como instrumento completo, el índice de validez de contenido indicó que el 84% de los evaluadores estuvieron en consenso representando una validez confiable para el instrumento (Harden-Díaz et al., 2021).

Para la medición del estrés, se utilizó el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico, mejor conocido como “Inventario SISCO SV-21”, el cual consta de tres dimensiones que hacen referencia a cada uno de los componentes sistémicos del estrés (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). Para este estudio se utilizó la segunda versión, la cual cuenta con 23 ítems, mostrando una confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0.85 (Barraza-Macías, 2018). El primer ítem de filtro permite determinar si el encuestado es candidato para contestar el inventario, el cual consiste en especificar si se ha padecido o no de estrés (se puede utilizar para reportar el nivel de presencia de estrés). Las tres dimensiones se responden con una escala Likert, que brinda opciones desde “nunca” hasta “siempre” y permiten identificar: la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones ante un estímulo estresor; y la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento (Barraza-Macías, 2018).

Los niveles de depresión se midieron con el inventario de Depresión de Beck (BDI-II), el cual es un instrumento autoadministrado de 21 ítems, que ayudan a medir la severidad de la depresión en adultos y adolescentes mayores de 13 años. Cada ítem se califica en una escala de Likert del 0 al 3 y cuenta con un alfa de Cronbach de 0.87 (Carranza, 2013; Sanz *et al.*, 2014).

Para medir los niveles de ansiedad, se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck (Beck Anxiety Inventory, BAI). Este cuestionario está diseñado para medir los síntomas de ansiedad y está compuesto por 21 ítems, en donde cada uno se califica en una escala Likert del 0 al 3 según cada síntoma. Varios estudios han mostrado que el instrumento

cuenta con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.92, lo cual muestra que es un instrumento confiable (Sanz *et al.*, 2012; Sanz, 2014; Padrós Blázquez *et al.*, 2020).

Los datos se recolectaron por medio de un cuestionario en línea, el cual también incluía preguntas acerca de las variables demográficas exploradas en este estudio. El instrumento incluyó un consentimiento informado (Anexo 1), las 4 escalas para medir las distintas variables y una sección de preguntas para recolectar información demográfica (Anexo 2).

G. Procedimiento

Primero se realizaron adaptaciones del instrumento utilizado para medir la carga académica percibida, ya que debido a que fue creado en Chile, se requirieron modificaciones lingüísticas las cuales fueron consultadas con los autores, el doctor José Peralta Camposano y la licenciada Natalia Harden con quienes se tuvo contacto y comunicación vía correo electrónico. Los autores brindaron una breve explicación del instrumento para su uso adecuado. Los cambios principales fueron: “asignatura” en lugar de “ramo”, “auxiliatura” y/o prácticas para “ayudantina” según el contexto del ítem, “pensum” para “malla”.

Luego de estos cambios, se procedió a la unificación de los instrumentos que midieron las variables (encuesta para la carga académica, SISCO SV-21, BDI-II y BAI) y se trasladó a la plataforma *Question Pro* para realizar pruebas piloto para conocer la funcionalidad del instrumento y revisar el contenido del instrumento para asegurar la comprensión del contenido de las preguntas. Después de realizar los cambios necesarios para validar la funcionalidad del instrumento, se envió el enlace por medio del correo institucional de la universidad con el fin de incluir en la muestra a estudiantes de diferentes carreras, sin importar su ubicación geográfica. La encuesta fue diseñada para responderse en aproximadamente 10 minutos y consistió en un total de 71 preguntas, utilizando un formato de respuesta de escala Likert para la mayoría de las preguntas y opción múltiple para algunas de ellas. Los estudiantes participaron de forma voluntaria y conocieron el objetivo del estudio mediante el consentimiento informado (Anexo 1).

Al aceptar participar en la investigación, completaron los instrumentos que se aplicaron mediante la plataforma *Question Pro*. Al finalizar la primera semana, se revisó el número de respuestas disponibles y se envió un correo de recordatorio para incrementar el número de respuestas. Al verificar que no se obtuvo el alcance esperado en las primeras semanas, se envió información del estudio y una solicitud de apoyo a directores de todas las carreras pertenecientes a la universidad para solicitar la distribución de recordatorio. Se hizo otra revisión de las respuestas y se envió un correo de recordatorio.

Después de 3 semanas, se implementó un nuevo método de convocatoria de participantes, que consistió en imprimir posters con la información del estudio y un sorteo para los estudiantes que participaron del mismo. Esto tuvo como resultado un incremento en el número de participantes y respuestas obtenidas, pero aún no se llegaba al mínimo esperado. También, se publicó la información en redes sociales y se instaló un stand en una de las plazas centrales de la universidad, concurrida por estudiantes, en donde se brindaba información del estudio y del sorteo para invitar a los estudiantes a participar. Este método obtuvo mejores resultados y permitió alcanzar las 141 respuestas registradas en el estudio. Sin embargo, después de una revisión de la base de datos, únicamente 112 respuestas se consideraron válidas y completas. El instrumento estuvo habilitado durante 38 días, después de cerrado el enlace, se comenzó con el análisis estadístico.

H. Análisis estadístico

Antes de iniciar el análisis estadístico se revisó la base de datos para ordenarlos, codificar y descartar datos incompletos. Se contaba con 141 accesos de personas, sin embargo, al realizar la revisión de datos, 29 fueron descartadas debido a que las personas declinaron el consentimiento informado o porque las personas abandonaron el instrumento. Como resultado de esta revisión de la base de datos, únicamente 112 respuestas se consideraron válidas. Sobre estas respuestas, se inició con el análisis propuesto. Según autores como Manzano (2013), el tamaño de muestra dicta la precisión de las estimaciones y el riesgo de error, pero el tamaño de la misma dependerá de los objetivos, el tipo de muestreo, las características de la población y las condiciones al realizar las estimaciones. En este sentido, la literatura menciona que al utilizar muestras menores que difieren de la variación de la población, las estimaciones pueden ser más inseguras o imprecisas, o ambas al mismo tiempo (Manzano, 2013; Leyva, 2021; Villarroel-del-Pino 2021). Así mismo, se ha demostrado que existen impactos en los niveles de significación estadística, sin embargo, al realizar un muestreo aleatorio, estos impactos se reducen significativamente (Kyriazos, 2018; Manzano, 2013; Leyva, 2021; Villarroel-del-Pino, 2021).

Se realizó un análisis de la validez de los instrumentos, con Alpha de Cronbach obteniendo 0.810 para el inventario de estrés, 0.928 para el inventario de depresión y 0.920 para el inventario de ansiedad. A pesar de haber recolectado una muestra menor a la esperada, se obtuvieron coeficientes de confiabilidad adecuadas. Para el instrumento utilizado para medir la carga académica percibida y obtener información de los factores asociados a dicha variable, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.209. Es importante mencionar que en este estudio se muestra el uso de este cuestionario por primera vez en una población guatemalteca, por lo que se presentan adaptaciones lingüísticas para asegurar la comprensión de los ítems. Aunque en la prueba de confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.209, que indica que no posee un coeficiente de confiabilidad

adecuada, el instrumento completo cuenta con la validez interna requerida en su diseño original de 0.94. A partir de estos resultados, se evaluó la validez de contenido de los ítems seleccionados cuyo resultado fue de 0.90, por lo que se considera que los resultados obtenidos son interpretables ya que la comprensión del contenido es válida.

Posterior a esto, se realizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov para probar la normalidad de los datos, en donde se observó que los datos no poseían una distribución normal, por lo tanto se procedió a realizar análisis no paramétricos, utilizando así la prueba de Kruskal-Wallis como equivalente no paramétrico a la prueba de ANOVA, el coeficiente de correlación de Spearman, como el equivalente a la prueba de Pearson como se indica en la literatura (Bautista-Díaz *et al.*, 2020) y pruebas U de Mann-Whitney y de Kolmogorov-Smirnov para evaluar las correlaciones (Ramírez & Polack, 2019). Estas fueron las bases para realizar los análisis descriptivos y de correlación que planteaban las preguntas de investigación.

Se realizó un análisis con estadísticos descriptivos de los datos demográficos, de los niveles de carga académica, estrés, ansiedad y depresión. Para analizar el impacto de las variables independientes como el género, se realizaron análisis de correlaciones con estadísticas no paramétricas para establecer las relaciones que existen entre el género y las variables del estudio.

Para la realización de los análisis correspondientes, se calcularon los puntajes totales de los distintos instrumentos y se agruparon según los niveles indicados para cada una. Para los instrumentos de depresión y ansiedad se agruparon los niveles: bajo, medio y alto, ya que estos son instrumentos basados en puntos de corte con una clasificación específica. Para la carga académica percibida se tomó en cuenta el rango que va desde muy baja a muy alta, presentando un total de 5 niveles o clasificaciones; y para el inventario de estrés se agruparon tres niveles según los baremos indicativos centrados en el valor teórico de la variable, siendo estos: nivel leve, nivel moderado y nivel severo de estrés.

Posteriormente, se realizó una comparación de medianas para las variables del estudio, un análisis de correlación para explorar asociaciones entre los niveles de carga académica, estrés, ansiedad, depresión y la variable de género, junto con las otras variables demográficas para investigar el objetivo general del estudio. Se establecieron diferencias estadísticamente significativas para analizar las diferencias de género entre las variables y su interacción mediante la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis.

I. Consideraciones éticas

La participación en este estudio fue de forma voluntaria y se administró un consentimiento informado en el cual se aseguró la confidencialidad de la información que se recabó y el anonimato de los participantes. Además, se les indicó a los participantes que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna penalización. Los estudiantes no registraron su nombre ni ninguna otra información que pudiera identificarlos después de realizar el cuestionario.

Los riesgos a los que se pudieron enfrentar se centraron en la posibilidad de experimentar sentimientos negativos al contestar algunas preguntas contenidas en el cuestionario. Tomando esto en cuenta, y la probabilidad de que algunos participantes estuviesen presentando sintomatología ansiosa, relacionada a depresión o estrés crónico, se brindó información de los servicios de la unidad de consejería universitaria en la universidad seleccionada. Esta información se proporcionó a todas las personas que participaron, al final del cuestionario (anexo 2).

Debido a los cambios presentados en los métodos de recolección, debe aclararse que se proporcionaron dos clases de incentivos a los participantes. La primera fue brindarles galletas al acercarse al stand y llenar la encuesta y la segunda, participar en el sorteo y tener la posibilidad de ganar uno de los 3 premios anunciados por los diferentes medios de comunicación, con el objetivo de incrementar la participación en el estudio, recalcando que era totalmente voluntaria.

IV. Resultados

A. Datos demográficos

Este estudio se realizó con estudiantes de diferentes géneros, de los cuales 56 (50%) fueron del género femenino, 53 (47.3%) del género masculino y 3 (2.7%) se identificaron como personas no binarias. En relación con la edad, se distribuyeron de la siguiente manera: 3 (2.7%) tenían entre 18 y 20 años, 92 (81.3%) tenían entre 21 y 23 años, 15 (13.4%) tenían entre 24 y 26 años, y 3 (2.7%) tenían 27 años o más, con una media de 22.84 y desviación estándar de 3.468. La distribución según la facultad, fue la siguiente: 57 (50.9%) pertenecía a la facultad de ingeniería, 8 (7.1%) educación, 19 (17%) ciencias sociales, 18 (16.1%) ciencias y humanidades, 4 (3.6%) business and management school y 6 (5.4%) a design innovation & art school.

En cuanto al lugar de residencia, 75 (67%) indicó vivir en la capital mientras que 37 (33%) indicaron no hacerlo. Así mismo 79 (70.5%) participantes indicaron ser originarios de la ciudad capital, 31 (27.7%) de otro departamento y 2 (1.8%) de otro país. Por último, 69 (33%) de los participantes eran estudiantes de tiempo completo y 75 (67%) se encontraban estudiando y trabajando. La distribución de frecuencias se encuentra en la Tabla 2.

Tabla 2. Datos demográficos

Variables	N	%
Género		
Femenino	56	50%
Masculino	53	47.3%
No binario	3	2.7%
Edad		
18-20 años	3	2.7%
21-23 años	91	81.3%
24-26 años	15	13.4%
27 años o más	3	2.7%
Facultad		
Ingeniería	57	50.9%
Educación	8	7.1%
Ciencias sociales	19	17%
Ciencias y humanidades	18	16.1%
Business and management school	4	3.6%
Design innovation & art school	6	5.4%

VARIABLES	N	%
Vivir en la capital		
Sí	75	67%
No	37	33%
Lugar de origen		
Ciudad capital	79	70.5%
Otro departamento	31	27.7%
Otro país	2	1.8%
Ocupación		
Estudio	69	33%
Estudio y trabajo	75	67%

B. Indicadores estadísticos

Los resultados obtenidos indican que, de todos los instrumentos, los inventarios utilizados para estrés, ansiedad y depresión alcanzaron una confiabilidad aceptable, exceptuando la encuesta de la carga académica como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Confiabilidad (alfa de Cronbach) de instrumentos utilizados.

Instrumentos	Alfa de Cronbach	n
Encuesta de carga académica	0.209	33
Inventario de estrés	0.810	21
Inventario de depresión	0.928	21
Inventario de ansiedad	0.920	21

Como se mencionó anteriormente, se presume que el coeficiente bajo que presenta la encuesta de carga académica puede deberse a que el instrumento se administró por primera vez en estudiantes guatemaltecos y la percepción diferenciada que se puede tener acerca de lo que constituye carga académica y su valoración. Para los análisis estadísticos, se realizó una prueba de normalidad de los datos y como resultado, los análisis se realizaron con pruebas no paramétricas, debido a que estos no presentan una normalidad.

C. Niveles de carga académica percibida y factores asociados

En cuanto a los niveles de Carga académica percibida, la escala brinda 5 categorías por nivel con base en las puntuaciones directas: muy baja (1), baja (2), adecuada (3), alta (4) y muy alta (5). Los resultados mostraron que el 1.8% de los estudiantes manifiestan niveles de carga académica muy baja y baja, 29.5% carga académica adecuada, 57.1% carga académica alta y 9.8% carga académica muy alta. Para explorar las diferencias por género, se realizó una prueba Kruskal Wallis, obteniendo un valor de 3.302; ($p = 0.192$) (Tabla 4) por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de la carga percibida por los géneros que se consideraron en este instrumento, por lo tanto, se infiere que las personas, independientemente de su identidad de género, percibieron la carga académica de manera similar. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 4. Estadísticos de prueba de Kruskal-Wallis

Carga académica percibida	
H de Kruskal-Wallis	3.302
P	.192

Tabla 5. Rangos de prueba de Kruskal-Wallis carga académica entre géneros

	Género	n	Rango promedio	Media
Carga académica percibida	Femenino	56	61.44	3.84
	Masculino	53	51.46	3.58
	Otro	3	53.33	3.71
	Total	112		3.71

En la siguiente tabla (Tabla 6) se puede observar la distribución por género según los niveles de carga académica percibida.

Tabla 6. Distribución de género por niveles de carga académica

Carga académica percibida	Género	N	%
Muy baja	Masculino	2	100%
Baja	Femenino	2	100%
Adecuada	Femenino	12	36.4%
	Masculino	20	60.6%
	Otro	1	3%
Alta	Femenino	35	54.7%
	Masculino	27	42.2%
	Otro	2	3.1%
Muy alta	Femenino	7	63.6%
	Masculino	4	36.4%

Así mismo, la escala de carga académica percibida permite que los participantes seleccionen 5 factores asociados a la carga académica que ellos experimentan. La escala proporciona 30 factores que se presentan en la Tabla 7, de los cuales hábitos de estudio, habilidades/conocimientos previos esperados, motivación con la carrera, habilidades pedagógicas de los docentes y extensión de las jornadas de clases/prácticas son los que más afectan el nivel de la carga académica percibida según los estudiantes.

Tabla 7: Factores asociados a la carga académica percibida

Factores	n	%
Hábitos de estudio.	44	7.9%
Motivación por la carrera.	41	7.3%
Habilidades/conocimientos previos (esperados) del estudiante	41	7.3%
Los docentes (habilidades pedagógicas, manejo de conocimientos, metodología de enseñanza).	40	7.1%
Extensión de las jornadas de clases/prácticas.	39	7%
Coordinación entre asignaturas.	38	6.8%
Hacer actividades extracurriculares.	35	6.3%
Ser auxiliar de otros cursos.	28	5%

Factores	<i>n</i>	%
Factores asociados a las clases presenciales.	27	4.8%
Vivir muy lejos de la universidad.	26	4.6%
Evaluaciones.	25	4.5%
Cantidad de asignaturas cursadas en el semestre.	23	4.1%
Relación o comunicación entre el docente y estudiantes.	17	3%
Realizar trabajo remunerado.	16	2.9%
Rigidez en el p�nsum.	15	2.7%
Relación o comunicación entre estudiantes.	12	2.1%
Relación entre la universidad y los estudiantes.	12	2.1%
Re-calendarización académica.	11	2%
No hacer actividades extracurriculares.	10	1.8%
Condiciones de las aulas/laboratorios/centros de práctica para el desarrollo de las actividades académicas.	9	1.6%
Tener algún problema de salud.	8	1.4%
Apoyo psicológico y/o psicopedagógico por parte de la institución.	8	1.4%
Vivir sin mis padres o tutor responsable.	7	1.3%
Las áreas de la universidad no son inclusivas con las necesidades de todos los estudiantes.	6	1.1%
Falta de espacios comunes recreacionales.	6	1.1%
Espacio, distribución, equipamiento y horario de las bibliotecas.	5	0.9%
Relación o comunicación entre la universidad y los docentes.	4	0.7%
Ser de otra región.	3	0.5%
Efectividad de las mentorías/tutorías/ supervisión.	3	0.5%
Ser madre/padre.	1	0.2%

Así mismo, se realizaron pruebas de Mann-Whitney para explorar diferencias entre la carga académica y variables sociodemográficas. Los resultados obtenidos

muestran que las variables no poseen relaciones estadísticamente significativas con la carga académica como se muestra en las tablas 8 y 9.

Tabla 8. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de carga académica por profesión

	Profesión	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de carga académica	Estudio	69	.613
	Estudio y trabajo	43	

Tabla 9. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de carga académica por lugar de origen

	Lugar de origen	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de carga académica	Ciudad capital	79	.318
	Otro departamento	31	

D. Niveles de estrés

El inventario SISCO SV-21 permite obtener tres niveles de estrés académico según los baremos indicativos centrados en el valor teórico de la variable, siendo estos niveles: leve, moderado y severo. Según los resultados de los participantes, el 5.4% ($f=6$) presentan niveles leves de estrés, el 89.3% ($f=100$) niveles moderados y el 5.4% ($f=6$) niveles severos (Tabla 10). Este inventario también mide el estrés percibido por los estudiantes, es decir, el nivel que ellos consideran tener en una escala que va de 1 a 5, en donde 1 es poco y 5 mucho. Según los resultados, el 8.9% de los estudiantes señalaron que su nivel de estrés era poco, el 3.6% señaló algo, el 25% un nivel medio, el 46.4% bastante y finalmente el 16.1% señaló mucho (Tabla 11). En la Gráfica 1, se puede observar la distribución entre los niveles de estrés y estrés percibido. En este sentido se debe entender por nivel de estrés percibido, el nivel que los participantes consideran tener con una evaluación subjetiva y los niveles de estrés hacen referencia a los síntomas que reportan de fatiga, problemas de concentración e irritabilidad, entre otros.

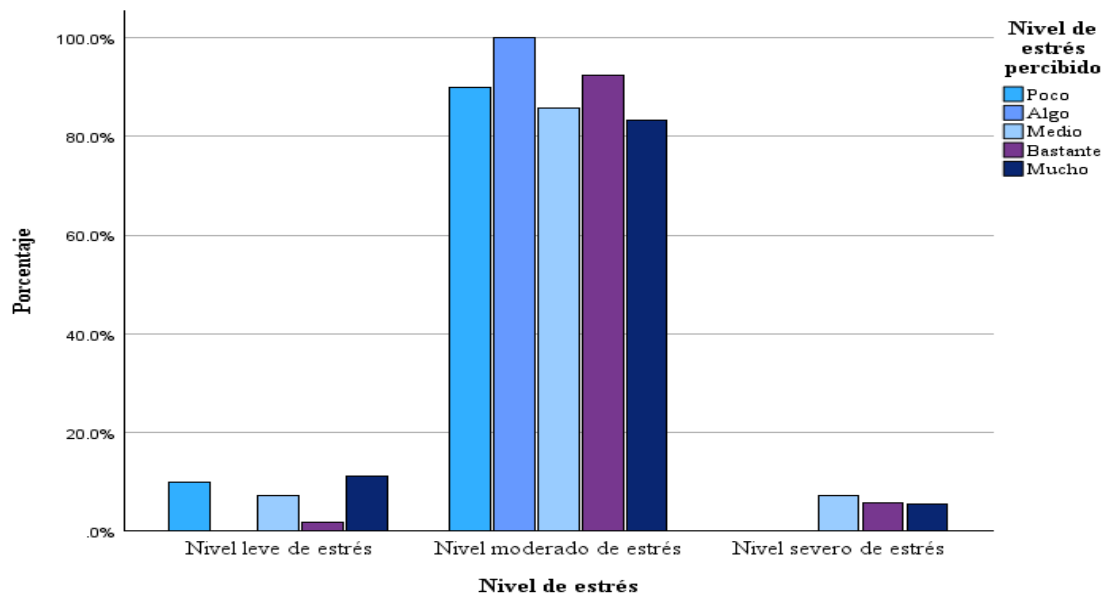
Tabla 10. Niveles de estrés

	<i>n</i>	%
Nivel leve	6	5.4%
Nivel moderado	100	89.3%
Nivel severo	6	5.4%

Tabla 11. Niveles de estrés percibido

	<i>n</i>	%
Poco	10	8.9%
Algo	4	3.6%
Medio	28	25%
Bastante	52	46.4%
Mucho	18	16.1%

Gráfica 1. Distribución entre los niveles de estrés y estrés percibido



El instrumento utilizado brinda 7 opciones de estrategias de afrontamiento, las cuales se presentan en la siguiente tabla (Tabla 12). Para responder a esta escala, se utilizó una escala Likert que va desde Nunca (0), hasta Siempre (5) y que forma parte de la puntuación global del nivel de estrés obtenido para cada participante.

Tabla 12. Estrategias de afrontamiento

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
Concentrarse en resolver el problema.	0.9%	5.4%	14.3%	38.4%	30.4%	10.7%
Establecer soluciones concretas.	0.9%	4.5%	15.2%	45.5%	25.9%	8%
Analizar lo positivo y negativo.	4.5%	1.8%	34.8%	30.4%	18.8%	9.8%
Control emocional	1.8%	4.5%	26.8%	42%	17.9%	7.1%
Recordar situaciones similares.	3.6%	4.5%	26.8%	42%	17.9%	7.1%
Plan para enfrentar.	8%	2.7%	25%	35.7%	17.9%	10.7%
Obtener lo positivo de la situación.	3.6%	5.4%	30.4%	30.4%	22.3%	8%

Para explorar diferencias por género, se realizó una prueba Mann-Whitney con los niveles de estrés (Gráfica 2), en donde se identificó que no hay diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, al realizar la prueba con los niveles de estrés percibidos, se identificó una diferencia estadística significativa entre los géneros femenino y masculino, siendo los niveles de estrés percibido más elevados en las mujeres, con una significancia del 0.010 ($p < 0.05$) (Tabla 16 y Gráficas 3). En la Tabla 15, se observan resultados descriptivos de estas pruebas. Finalmente, se realizaron pruebas de Mann-Whitney para medir el estrés con las variables sociodemográficas. Los resultados obtenidos muestran que las variables de profesión, lugar de residencia y lugar de origen, no poseen una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estrés (Tablas 13 y 14).

Gráfica 2. Niveles de estrés por género

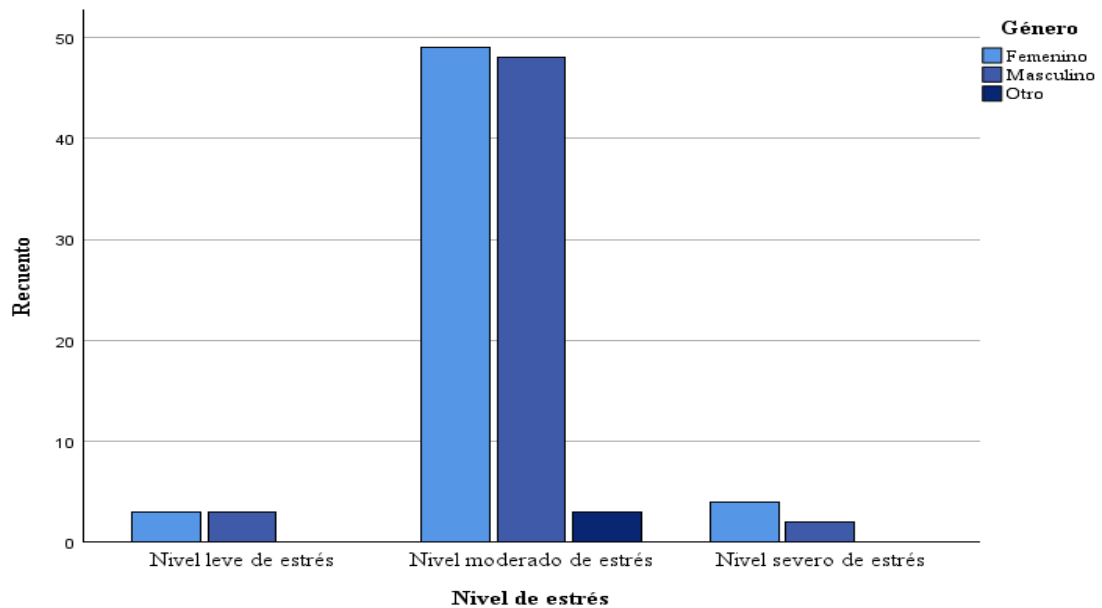


Tabla 13. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de estrés por lugar de origen

Lugar de origen		<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de estrés	Ciudad capital	79	1.000
	Otro departamento	31	

Tabla 14. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de estrés por profesión

Profesión		<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de estrés	Estudio	69	1.000
	Estudio y trabajo	43	

Gráfica 3. Niveles de estrés percibido por género

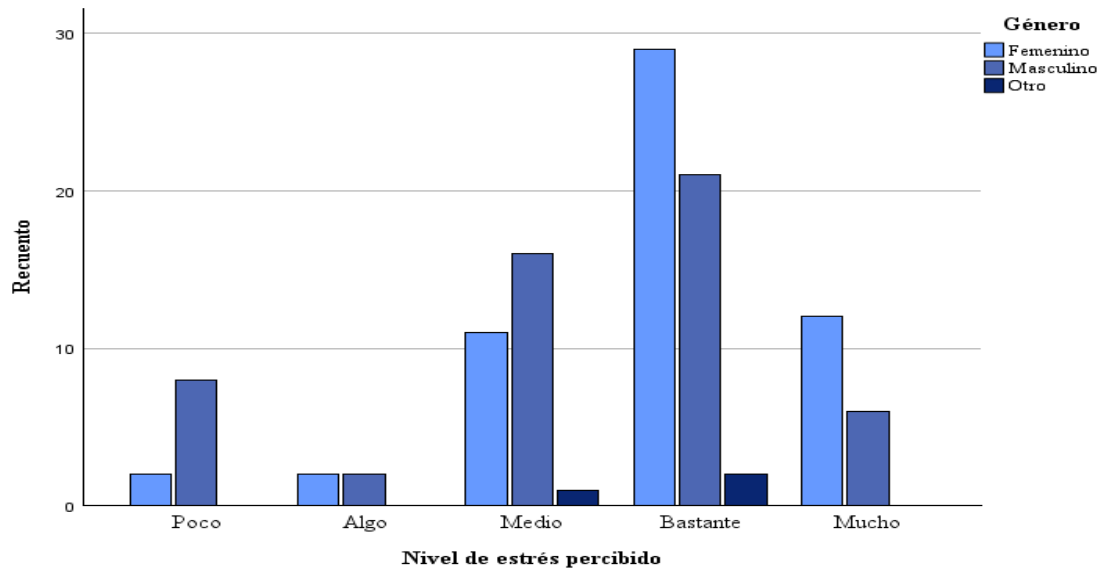


Tabla 15. Estadísticos descriptivos de estrés, estrés percibido y género

	N	Media	s
Nivel de estrés	112	2.00	.329
Nivel de estrés percibido	112	3.57	1.088
Género	112	1.53	.553

Tabla 16. Rangos de prueba de Mann-Whitney para estrés percibido por género

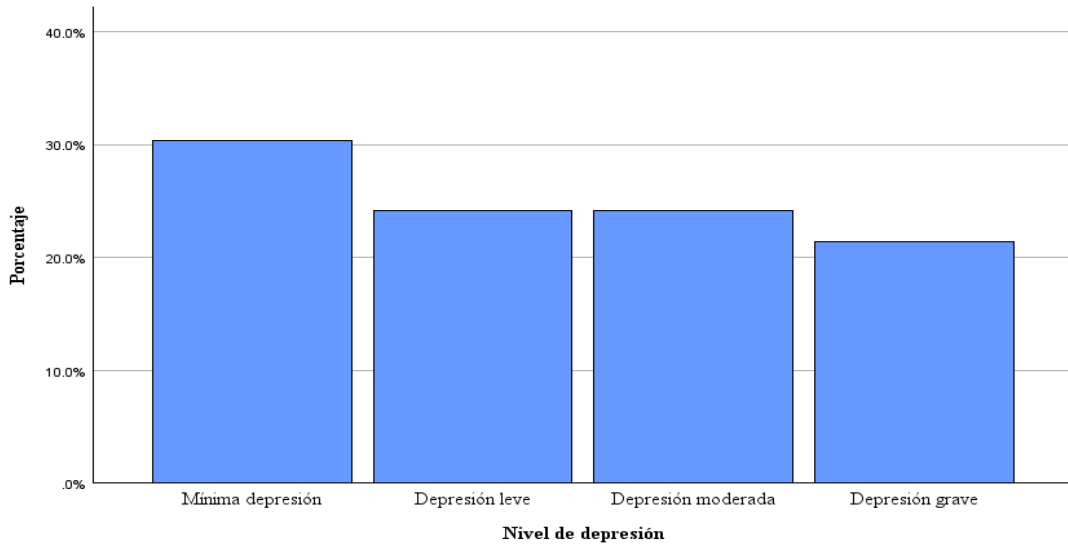
	Género	n	p
Nivel de estrés percibido	Femenino	56	.010
	Masculino	53	

E. Niveles de depresión

Los niveles de depresión se agruparon en los niveles: presión mínima, depresión leve, depresión moderada y depresión grave basados en los puntos de corte del instrumento. La media fue de 2.37, mediana de 2.00, desviación estándar de 1.131 y la varianza de 1.279. Los resultados obtenidos mostraron que 30.4% ($f = 34$) de los

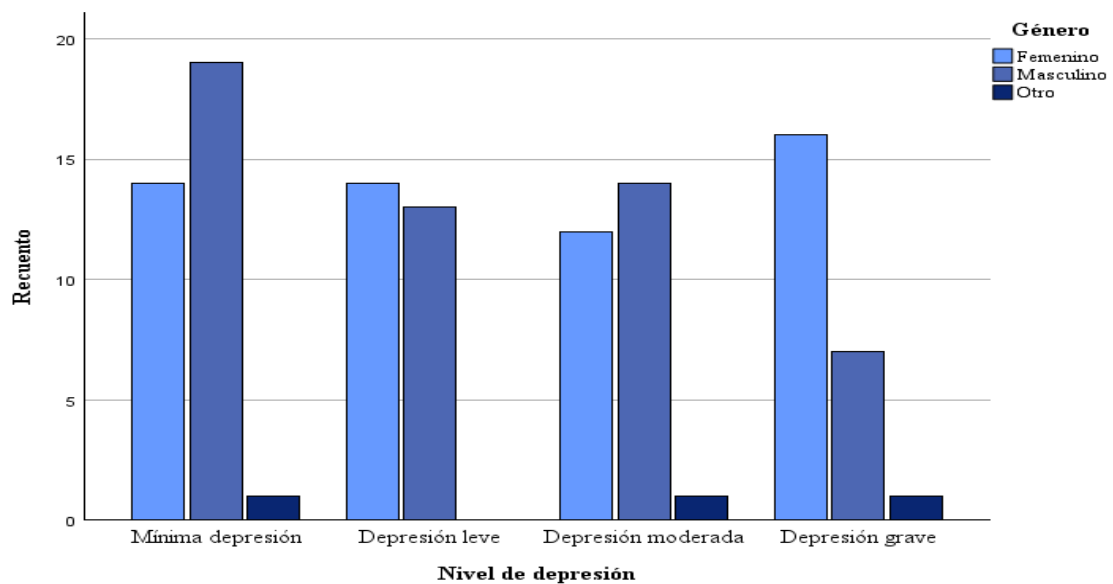
participantes presentaban mínima depresión, 24.1% ($f = 27$) depresión leve, 24.1% ($f = 27$) depresión moderada y 21.4% ($f = 24$) depresión grave (Gráfica 4).

Gráfica 4. Niveles de depresión



Como se observa en la Gráfica 5, mayor porcentaje de participantes del género masculino presentaron mínima depresión, así como depresión moderada. En cuanto al género femenino se observa mayor porcentaje en niveles de depresión grave. Se realizó una prueba de Mann-Whitney para evaluar diferencias entre género y los resultados muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las variables con un nivel $p=0.95$ ($p < 0.05$).

Gráfica 5. Niveles de depresión por género



Al igual que en las variables anteriores, se realizaron pruebas de Mann-Whitney para medir la depresión en relación con las variables sociodemográficas. Los resultados obtenidos muestran que las variables de profesión, lugar de residencia y lugar de origen, no poseen una relación significativa con la depresión como se muestra en las siguientes tablas (Tablas 17, 18 y 19).

Tabla 17. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de depresión por género

	Género	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de depresión	Femenino	56	.095
	Masculino	53	

Tabla 18. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de depresión por profesión

	Profesión	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de estrés	Estudio	69	.064
	Estudio y trabajo	43	

Tabla 19. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de depresión por lugar de origen

	Lugar de origen	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de estrés	Ciudad capital	79	.834
	Otro departamento	31	

F. Niveles de ansiedad

Para los niveles de ansiedad, la escala brinda 3 categorías, según las puntuaciones directas, las cuales son: ansiedad muy baja, moderada y severa. Según los resultados obtenidos, 65.2% ($f = 73$) de los participantes se encontraban en ansiedad muy baja, el 25.9% ($f = 29$) en ansiedad moderada y el 8.9% ($f = 10$) en ansiedad severa (Gráfica 6). Los resultados de los estadísticos descriptivos se observan en la Tabla 20. Así mismo, se realizaron pruebas de Mann-Whitney para medir la ansiedad de acuerdo con las variables sociodemográficas. Los resultados obtenidos muestran que las variables de profesión, lugar de residencia y lugar de origen, no poseen una relación estadísticamente significativa entre el nivel de ansiedad (Tablas 21 y 22).

Gráfica 6. Niveles de ansiedad

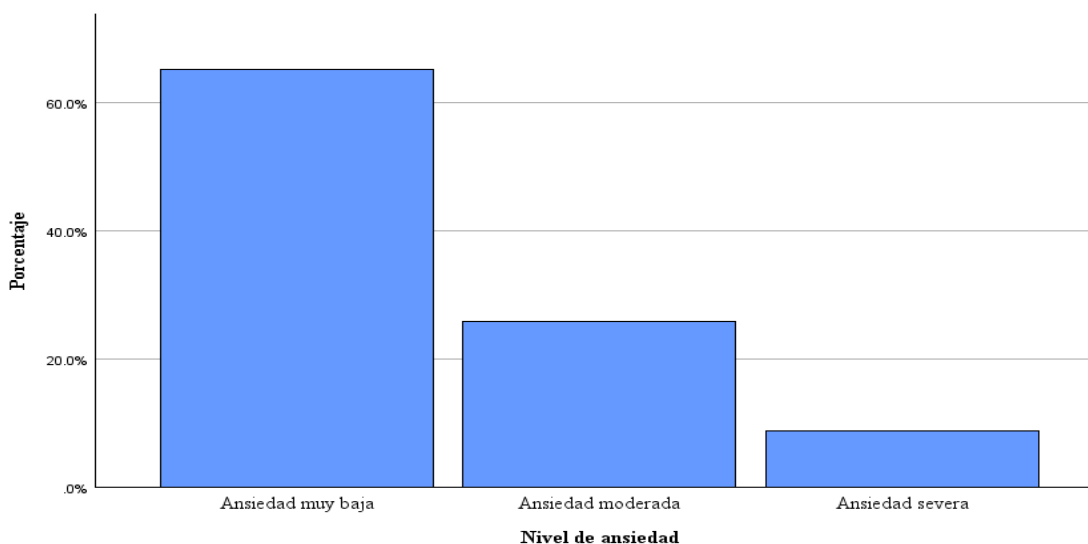


Tabla 20. Datos descriptivos de los niveles de ansiedad

	<i>n</i>	%
Ansiedad muy baja	73	65.2%
Ansiedad moderada	29	25.9%
Ansiedad severa	10	8.9%

Tabla 21. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de ansiedad por profesión

	Profesión	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de ansiedad	Estudio	69	.119
	Estudio y trabajo	43	

Tabla 22. Rangos de prueba de Mann-Whitney para niveles de ansiedad por lugar de origen

	Lugar de origen	<i>N</i>	<i>p</i>
Niveles de ansiedad	Ciudad capital	79	.295
	Otro departamento	31	

En cuanto a los niveles de ansiedad presentados según el género, la Gráfica 8 muestra una distribución uniforme. Es importante tomar en cuenta que, según estos resultados por nivel, el porcentaje de participantes de género masculino es mayor en los niveles de ansiedad bajos, mientras que los porcentajes mostrados en el nivel severo y moderado son mayores para participantes de género femenino como se ve en la Tabla 23. Se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para evaluar diferencias de género y se encontró una diferencia estadísticamente significativa de 0.046 ($p \leq 0.05$) entre el género femenino y el masculino en los niveles de ansiedad (ver Tabla 24).

Gráfica 7. Niveles de ansiedad por género

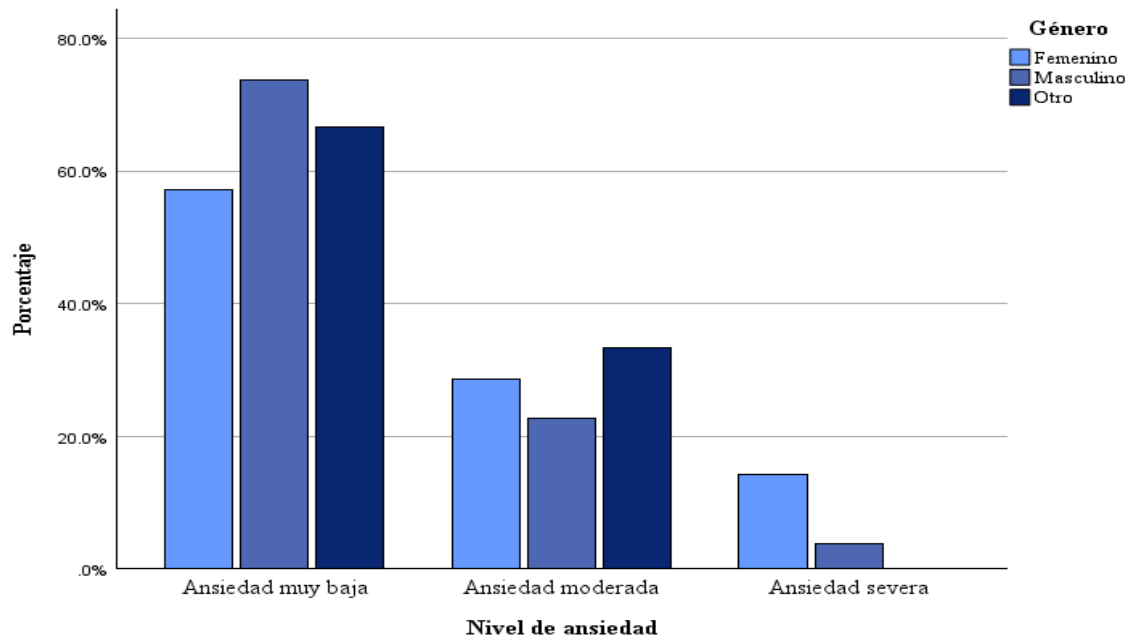


Tabla 23. Datos descriptivos de los niveles de ansiedad por género

	Género	N	%
Ansiedad muy baja	Femenino	32	43.8%
	Masculino	39	53.4
	Otro	2	2.7
Ansiedad moderada	Femenino	19	55.2%
	Masculino	12	41.4
	Otro	1	3.4
Ansiedad severa	Femenino	8	91.1%
	Masculino	2	8.9%

Tabla 24. Comparaciones por parejas de género

	Estadístico de prueba	Error estándar	<i>p</i>
Masculino-Otro	-2.792	16.184	.863
Masculino-Femenino	10.435	5.226	.046
Otro-Femenino	7.643	16.160	.636

Nota: Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). Nivel de significación: $p=.050$.

G. Relación entre la carga académica percibida y los niveles de estrés, ansiedad y depresión

Finalmente se realizaron pruebas de correlación de Spearman entre las variables de carga académica percibida, los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Tabla 15). Se encontraron correlaciones positivas débiles, estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los niveles de carga académica percibida y los niveles de depresión ($\rho=.249$; $p<0.05$). Así mismo, se registra una correlación positiva débil directa entre las puntuaciones de carga académica percibida y los niveles de ansiedad ($\rho=.251$; $p<0.05$). Estos resultados sugieren, que a medida que la carga académica percibida aumenta también lo hacen los índices de ansiedad y de depresión.

Los niveles de ansiedad y los niveles de depresión se correlacionan positivamente a nivel moderado ($\rho=.568$; $p<0.05$), lo cual es consistente con la literatura psicológica que analiza estos trastornos que suelen presentarse juntos (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016; Diaz Kuaik & de la Iglesia, 2019; Mac-Ginty et al., 2021). No obstante, el estrés académico no se correlaciona con las variables de depresión.

Tabla 25. Correlaciones de Spearman carga académica, estrés, depresión y ansiedad

		Carga académica percibida	Nivel de estrés	Nivel de depresión	Nivel de ansiedad
Carga académica percibida	Coefficiente de correlación ρ	1.000	-.092	.249**	.251**
	Sig. (bilateral)		.333	.008	.008
	N	112	112	112	112

		Carga académica percibida	Nivel de estrés	Nivel de depresión	Nivel de ansiedad
Niveles de estrés	Coeficiente de correlación <i>rho</i>	-.092	1.000	-.069	-.032
	Sig. (bilateral)	.333		.467	.740
	N	112	112	112	112
Niveles de depresión	Coeficiente de correlación <i>rho</i>	.249**	-.069	1.000	.568**
	Sig. (bilateral)	.008	.467		<.001
	N	112	112	112	112
Niveles de ansiedad	Coeficiente de correlación <i>rho</i>	.251**	-.032	.568**	1.000
	Sig. (bilateral)	.008	.740	<.001	
	N	112	112	112	112

** . La correlación es significativa en el nivel 0.05 y 0.01 (bilateral).

Se realizaron mediciones post hoc para identificar los pares específicos que se relacionan entre sí para explicar las correlaciones encontradas. En las Tablas 26, 27, 28, 31 y 34 se observan los resultados de los resúmenes de contrastes de hipótesis entre variables. En este sentido, se pudo comprobar que no existe diferencia significativa entre géneros y las variables de estudio, lo que indica que independientemente de la identidad de género de los participantes, las variables fueron percibidas de forma similar.

Tabla 26. Resumen de contrastes de hipótesis entre género

Hipótesis nula	Prueba	<i>p</i> ^{ab}	Decisión
La distribución de carga académica percibida es la misma entre categoría de género.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.192	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de nivel de ansiedad es la misma entre categorías de género.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.134	Conserve la hipótesis nula.

Hipótesis nula	Prueba	p^{ab}	Decisión
La distribución de nivel de depresión es la misma entre categorías de género.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.226	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de nivel de estrés es la misma entre categorías de género	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.844	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de .050
b. Se muestra la significancia asintótica.

Tabla 27. Resumen de contrastes de hipótesis entre nivel de estrés

Hipótesis nula	Prueba	p^{ab}	Decisión
La distribución de carga académica percibida es la misma entre categorías de nivel de estrés.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.575	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de nivel de ansiedad es la misma entre categorías de nivel de estrés.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.636	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de nivel de depresión es la misma entre categorías de nivel de estrés.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.758	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de .050
b. Se muestra la significancia asintótica.

Tabla 28. Resumen de contrastes de hipótesis entre nivel de depresión

Hipótesis nula	Prueba	p^{ab}	Decisión
La distribución de carga académica percibida es la misma entre categorías de nivel de depresión.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.026	Rechace la hipótesis nula.
La distribución de nivel de ansiedad es la misma entre categorías de nivel de depresión.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	<.001	Rechace la hipótesis nula.
La distribución de nivel de estrés es la misma entre categorías de nivel de depresión.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.552	Conserve la hipótesis nula.

- a. El nivel de significación es de .050
- b. Se muestra la significancia asintótica.

Al analizar las relaciones entre los grupos, se encontró una diferencia significativa entre los niveles de carga académica y los grupos de mínima depresión y depresión grave con una significancia de .027 ($p < 0.05$); y mínima depresión y depresión moderada con significancia de .005 ($p < 0.05$) (ver Tabla 29). Esto sugiere que la carga académica fue probablemente mayor en los grupos con depresión grave y en el grupo con depresión moderada en comparación con el grupo con mínima depresión.

Así mismo, se encontraron diferencias significativas entre los niveles de depresión y ansiedad siendo los grupos de mínima depresión y depresión grave con un valor de $p = <.001$ ($p < 0.05$); así como en los niveles de mínima depresión y depresión moderada con una significancia de $<.001$ ($p < 0.05$); y finalmente, entre depresión leve y depresión moderada de $<.001$ ($p < 0.05$) (Tabla 30). Esto podría estar sugiriendo la probabilidad de que el nivel de ansiedad fue mayor en el grupo con depresión grave y en el grupo con depresión moderada en comparación con el grupo con mínima depresión. Así mismo el nivel de ansiedad fue probablemente mayor en el grupo con depresión grave y depresión moderada en comparación con el grupo con depresión leve.

Tabla 29. Comparaciones por parejas de nivel de depresión y carga académica

	Error estándar	<i>p</i>
Mínima depresión- Depresión leve	7.426	.054
Mínima depresión- Depresión grave	7.681	.027
Mínima depresión- Depresión moderada	7.426	.005
Depresión leve- Depresión grave	8.082	.741
Depresión leve- Depresión moderada	7.841	.417
Depresión grave- Depresión moderada	8.082	.648

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de .050.

Tabla 30. Comparaciones por parejas de nivel de depresión y nivel de ansiedad

	Error estándar	<i>p</i>
Mínima depresión- Depresión leve	7.029	.188
Mínima depresión- Depresión grave	7.029	<.001
Mínima depresión- Depresión moderada	7.270	<.001
Depresión leve- Depresión grave	7.422	.015
Depresión leve- Depresión moderada	7.650	<.001
Depresión grave- Depresión moderada	7.650	.090

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de .050.

Tabla 31. Resumen de contrastes de hipótesis entre nivel de ansiedad

Hipótesis nula	Prueba	<i>p</i>^{ab}	Decisión
La distribución de carga académica percibida es la misma entre categorías de nivel de ansiedad.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.029	Rechace la hipótesis nula.

Hipótesis nula	Prueba	p^{ab}	Decisión
La distribución de nivel de depresión es la misma entre categorías de nivel de ansiedad.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	<.001	Rechace la hipótesis nula.
La distribución de nivel de estrés es la misma entre categorías de nivel de ansiedad.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.312	Conserve la hipótesis nula.

- a. El nivel de significación es de .050
- b. Se muestra la significancia asintótica.

En cuanto a las comparaciones por parejas de los niveles de ansiedad, se encontró una diferencia significativa entre ansiedad muy baja y ansiedad moderada en términos de carga académica con un nivel de significancia de .023 ($p < 0.05$); lo que sugiere que la carga académica fue probablemente mayor en el grupo con ansiedad moderada en comparación con el grupo con ansiedad baja (Tabla 32).

Y al comparar los niveles de ansiedad con los niveles de depresión, se encontró una diferencia significativa entre los grupos de ansiedad muy baja con ansiedad moderada de <.001 ($p < 0.05$); así como en los niveles de ansiedad muy baja con ansiedad severa en términos de niveles de depresión con una significancia de <.001 ($p < 0.05$); lo que sugiere la probabilidad de que el nivel de depresión fue mayor en el grupo con ansiedad moderada y ansiedad severa, en comparación con el grupo con ansiedad muy baja (Tabla 33).

Tabla 32. Comparaciones por parejas de nivel de ansiedad y carga académica

	Error estándar	p
Ansiedad muy baja- Ansiedad moderada	6.324	.023
Ansiedad muy baja- Ansiedad severa	9.714	.077
Ansiedad moderada- Ansiedad severa	10.565	.794

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de .050.

Tabla 33. Comparaciones por parejas de nivel de ansiedad y niveles de depresión

	Error estándar	<i>p</i>
Ansiedad muy baja- Ansiedad moderada	6.890	<.001
Ansiedad muy baja- Ansiedad severa	10.584	<.001
Ansiedad moderada- Ansiedad severa	11.511	.920

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de .050.

Tabla 34. Resumen de contrastes de hipótesis entre carga académica

Hipótesis nula	Prueba	<i>p</i>^{ab}	Decisión
La distribución de nivel de ansiedad es la misma entre categorías de carga académica percibida.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.050	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de nivel de depresión es la misma entre categorías de carga académica percibida.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.005	Rechace la hipótesis nula.
La distribución de nivel de estrés es la misma entre categorías de nivel de depresión.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.791	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de .050

b. Se muestra la significancia asintótica.

Finalmente, al analizar las comparaciones por parejas de carga académica con niveles de depresión, se encontró una diferencia significativa entre los grupos adecuada y alta en términos de niveles de depresión con un nivel de significancia de <.001 ($p < 0.05$). Esto sugiere que los niveles de depresión fueron probablemente más altos en grupos con carga académica alta en comparación con el grupo con carga académica adecuada.

Tabla 35. Comparaciones por parejas de carga académica y niveles de depresión

	Error estándar	<i>p</i>
Adecuada-Baja	22.859	.794
Adecuada-Muy alta	10.928	.260
Adecuada-Muy baja	22.859	.353
Adecuada-Alta	6.727	<.001
Baja-Muy alta	24.129	.793
Baja-Muy baja	31.390	.627
Baja-Alta	22.540	.388
Muy alta-Muy baja	24.129	.712
Muy alta-Alta	10.245	.201
Muy baja-Alta	22.540	.852

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de .050.

V. Discusión

A través de distintos estudios, se ha evidenciado que la población universitaria es vulnerable a padecer problemas emocionales y trastornos mentales (Auerbach *et al.*, 2022; Mac-Ginty *et al.*, 2021). En muchos casos, esto se debe a las responsabilidades que posee cada persona y que son diferentes según el contexto socioeconómico y cultural de cada individuo (Barrera-Herrera & Vinet, 2017), puesto que asumir responsabilidades y tener un desempeño sobresaliente en entornos exigentes, son dos factores principales que pueden afectar la salud mental en esta etapa (Molano-Tobar *et al.*, 2019; Vargas-Chiarella & Zambrana, 2021; Montoya-Restrepo *et al.*, 2021). Este estudio se enfocó en el análisis de las variables de carga académica percibida y estrés puesto que se ha documentado que estos factores poseen una relación con la ansiedad y depresión, e impactan en la salud mental de la población universitaria (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016; Castillo *et al.*, 2021; Vargas-Chiarella y Zambrana, 2021).

Los resultados de los niveles de carga académica percibida mostraron que el mayor porcentaje de los participantes (57.1%, $f=64$) perciben una carga académica alta, sin encontrar diferencias significativas basadas en el género. La carga académica percibida es un constructo poco estudiado, del cual aún no hay evidencias que respalden la existencia de diferencias entre género estadísticamente significativas (Harden-Díaz *et al.*, 2021). Muchos de los estudios, se han centrado más bien en estudiar el rendimiento académico, incluyendo factores que afecten el mismo (Ramirez-Vazquez *et al.*, 2020). Esto podría explicar por qué no se evidenciaron diferencias entre género. Así mismo, Mosella *et al.* (2020) menciona que la carga académica percibida se ve influenciada por factores externos e internos que se ven reflejados en el contexto académico de cada estudiante.

Tomando en cuenta el momento del ciclo vital en el que se encuentra la mayoría de estudiantes, se tiene una red de apoyo como amigos y compañeros quienes comparten sentimientos de empatía cuando tienen percepciones de la carga académica similar, generando sentimientos y pensamientos en cadena, que terminarán afectando a varias personas que experimentan situaciones similares (Molano-Tobar *et al.*, 2019; Montoya-Restrepo *et al.*, 2021) lo que suele ocurrir en entornos académicos. En este sentido, podemos considerar que estos pueden ser considerados factores protectores, o bien, desencadenantes según las características personales y los recursos psicológicos individuales de cada estudiantes.

La encuesta utilizada brinda dos tipos de factores que impactan la percepción de la carga académica y estos a su vez se subdividen dependiendo del contexto de cada uno. En este sentido, dentro de los “factores explicativos personales” los resultados de este estudio mostraron que los factores principales que impactan en que se perciba la carga académica alta o muy alta a nivel personal se relacionan con los hábitos de estudio, habilidades/conocimientos previos esperados y la motivación con la carrera. Esto quiere

decir, que la orientación académica que los estudiantes necesitan puede centrarse en el aprendizaje de estrategias de estudio y de orientación en su carrera para aumentar los niveles de motivación que se convertirán en factores protectores ante la carga académica.

Así mismo, se observó que, en la clasificación de factores personales no académicos, realizar actividades extracurriculares, ser auxiliar de otros cursos y vivir muy lejos de la universidad afectan la percepción de la carga académica, debido a que podrían generar mayores responsabilidades que aporten a los niveles de esta variable. Estos resultados sugieren que, durante las intervenciones de orientación para jóvenes universitarios, los profesionales y mentores podrían dirigirlos al análisis del manejo de tiempo realista, en el que puedan considerar la distribución del mismo y las energías que pueden darle a sus actividades extracurriculares y de trabajo, como las auxiliaturas.

Estos factores explicativos personales, son clave para entender por qué afectan la percepción de la carga académica, así como para su intervención. Los hábitos de estudio son importantes puesto que, a nivel universitario, el estudiante lleva un proceso de aprendizaje mucho más independiente que en los grados anteriores y esto explica que los hábitos de estudio alteren la percepción de la carga académica. Por ejemplo, para alguien que considere poseer buenos hábitos de estudio, estos serán utilizados como una fortaleza para que la carga académica no sea alta, sin embargo, para alguien que considere que no posee hábitos de estudio adecuados sucederá lo contrario. Los factores mencionados anteriormente también se aplican a otras situaciones, aunque es fundamental tener en cuenta que no son exclusivamente responsabilidad del estudiante. En los niveles educativos previos, así como en los ámbitos académico y familiar, resulta necesario impartir y fortalecer estos factores (como los hábitos de estudio, habilidades, conocimientos, elección de carrera y equilibrio entre actividades académicas y extracurriculares). Esta premisa guarda una estrecha relación con las consecuencias y repercusiones derivadas del COVID-19, que como se menciona en la literatura, no solo tuvo impactos emocionales, sino también provocó rezagos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mac-Ginty *et al.*, 2021; Chau & Vilela, 2017).

Dentro de “los factores explicativos institucionales”, los factores que influyen en la percepción de la carga académica son las habilidades pedagógicas de los docentes y las evaluaciones. Estos resultados coinciden con los estudios que se enfocan en los factores que afectan a los estudiantes en los entornos académicos (Espinoza Sanhueza, 2019; Ramirez-Vazquez *et al.*, 2020), y como mencionan García y García-León (2017), la carga académica percibida se centra en el entorno, la motivación e interés por las asignaturas por parte de los estudiantes, pero también incluye la valoración que el estudiante hace respecto al trabajo de los profesores. Estos resultados podrían resaltar la necesidad de las actualizaciones de los docentes, no sólo en términos de su área de especialización sino en sus habilidades pedagógicas que permitirán el acceso a contenidos de una forma efectiva sin aumentar la percepción de la carga académica. Y a su vez, que los estudiantes trabajen

en sus valoraciones en cuanto a los cursos, los contenidos y las habilidades de sus catedráticos.

En los instrumentos utilizados en esta investigación se exploraban las experiencias subjetivas y percepciones, y estas podrían estar influenciadas por experiencias educativas previas de los estudiantes o por otros sesgos que no fueron explorados en este estudio. Estas experiencias anteriores juegan un papel crucial en la forma en que los estudiantes enfrentan y manejan los desafíos académicos en su trayectoria educativa. Es decir, si las experiencias pasadas tienen equivalencias negativas para cada estudiante, su carga académica percibida, tendrá una influencia negativa en el presente como menciona Sigüenza Campoverde y Vilchez (2021).

Y en este sentido, es importante considerar los factores involucrados en el locus de control interno y externo. Siendo así que, los estudiantes con un locus de control interno pueden desarrollar la capacidad para influir en su éxito académico, adoptar técnicas e afrontamiento proactivas y sentir mayor motivación intrínseca. Mientras que, con un locus de control externo, los estudiantes pueden atribuir el éxito o fracaso académico a factores externos, utilizar técnicas de afrontamiento pasivas o evitativas y tener menor motivación intrínseca (Jimenez, 2022; Olaechea Mosca & Salas Rodriguez, 2022).

Estos factores, según Toribio-Ferrer y Franco-Bárcenas (2016) también abren paso a que los estudiantes experimenten niveles de estrés altos. Aun cuando los resultados de este estudio mostraron mayor prevalencia en nivel moderado, este nivel representa que hay una alta probabilidad de tener consecuencias y repercusiones a nivel emocional y social. Por otro lado, los estudiantes reportaron utilizar muy pocas veces, formas de afrontamiento tales como obtener lo positivo de la situación, analizar lo positivo y lo negativo, poseer o desarrollar planes para enfrentar diversas situaciones, concentrarse en resolver el problema, entre otras, que podrían ser factores protectores que les ayuden a disminuir los niveles de carga académica y estrés.

En este sentido, es importante mencionar que debido al bajo nivel en el que se ponen en práctica las técnicas de afrontamiento mencionadas anteriormente, existe la probabilidad de que los estudiantes presenten estrategias inadaptativas que contribuyan al aumento en los niveles de carga académica, estrés y otros trastornos. Algunas de estas estrategias podrían ser evitación conductual, aislamiento social o acercamiento a personas inapropiadas, el rechazo a ayuda terapéutica, conductas auto lesivas, atención selectiva, entre otros (Echeburúa & Amor, 2019). Aunque no formaron parte de este estudio, valdría la pena analizar a profundidad estos factores para encontrar respuestas que expliquen los hallazgos encontrados de este estudio.

Los resultados obtenidos con respecto a los niveles de estrés reflejaron que gran porcentaje de la muestra presentó niveles moderados de estrés (89.3%; $f = 100$). Estos resultados podrían variar según los momentos del ciclo académico y en este sentido Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016), García y García-León (2017), mencionan que los niveles más altos de estrés se presentan en períodos de evaluaciones o exámenes, y aunque no se tomó como variable para el estudio, es importante mencionar que la recolección de datos coincidió con el último mes del semestre, un período que se caracteriza por la entrega de proyectos finales y evaluaciones, en donde los niveles de estrés aumentan conforme se acerca el final del semestre. A pesar de estos hallazgos y de no haber observado niveles altos de estrés, se observan diferencias marcadas en los niveles de estrés percibido, puesto que 46.4%, ($f = 52$) de los participantes indicaron percibir bastante estrés, frente a un 25% ($f = 28$) de participantes que percibían estrés moderado.

Tras analizar los resultados del estrés percibido frente a los niveles reales reflejados en el instrumento completo, se evidencia una discrepancia significativa. Los participantes parecen no ser plenamente conscientes de los factores y situaciones que les generan estrés, provocando una sobreestimación de sus niveles. En muchos casos, el nivel percibido es mayor al real. Según los datos, el 8.9% (10 personas) identificó el nivel más bajo de estrés, pero solo el 5.4% (6 personas) se clasificó en el nivel leve real. Esta diferencia es más notable en los niveles altos, donde el 62.5% (70 personas) seleccionó los niveles más altos de estrés percibido, pero sólo el 5.4% (6 personas) presentó un nivel severo real. Este hallazgo puede ser explicado, considerando que muchos factores o situaciones son percibidas como amenazantes o estresores, no por lo que constituyen en sí mismos, sino dependiendo de los mecanismos de afrontamiento y otras situaciones, y como resultado, los estudiantes consideran estar sumamente estresados.

También, puede deberse a que tengan dificultades para identificar el estrés real que experimentan. Es decir que, esta falta de reconocimiento del estrés puede estar relacionada con la falta de conocimiento y aplicación de estrategias de afrontamiento, lo que a su vez puede afectar el rendimiento académico ya que estar en un estado prolongado de alerta conlleva un desgaste emocional y mental (Ramírez-Bejarano *et al.*, 2021), que les inhabilita para reconocerlo como algo fuera de lo usual. En otras palabras, podría ser que estén normalizándose ciertas reacciones propias de la condición de estrés, de manera que ya no las perciben como inusuales, o bien, tratarse de condiciones de resiliencia que no fueron exploradas en este estudio, como se discute en las limitaciones.

Este hallazgo podría tener relación con los estudios realizados por Vargas-Chiarella y Zambrana (2021) y Barraza-Macías (2018), quienes encontraron que la resiliencia y las estrategias de afrontamiento son factores importantes ante los niveles de estrés, ansiedad y depresión que experimentan los estudiantes. En este sentido, el instrumento utilizado para medir el estrés académico incluía 7 estrategias de

afrontamiento que se encuentran en el nivel de estrés global y que no son tomadas en cuenta como variables. Aun así, es importante mencionar que “concentrarse en resolver el problema” posee la mayor puntuación, ya que 30.4% ($f=34$) de la muestra indicó que casi siempre la utiliza para enfrentar su estrés. Sin embargo, los resultados de las estrategias presentadas no reflejan realmente que los participantes las utilicen para este tipo de situaciones; en su lugar, pareciera que les genera más estrés, en este caso, pensar en lo que le estresa para resolver el problema ya que se observa que el mayor porcentaje se encuentra generalmente en “a veces” en la estrategia de afrontamiento “establecer soluciones concretas” mostrando un 45.5% ($f=51$).

Por su parte, Castillo *et al.* (2021) menciona que el aumento en los niveles de estrés puede explicarse con la implementación de las estrategias educativas que tuvieron que ser adaptadas a una realidad virtual, en donde algunos estudiantes llegaron a presentar síntomas de estrés y ansiedad. Esto se debe a que todos los procesos que requieren que un individuo se adapte, incluirán que experimenten niveles de estrés, como lo fue en esa situación. Si bien, los niveles de estrés reportados no fueron altos, la relación de estos hallazgos con los resultados obtenidos en este estudio se centra en que nuevamente los estudiantes están en un proceso de re-adaptación a las metodologías y cambios realizados para recibir sus clases en un formato presencial y esto les plantea cambios de actitudes y conductas, así como el desarrollo y puesta en práctica de otras competencias, incluyendo la organización y planificación de sus tareas, asignaciones, lecturas, etc.

Este grupo de estudiantes de la muestra, vivió el proceso de adaptarse a un nuevo ambiente y sistema, que todo estudiante vive y experimenta de diferente manera (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Barrera-Herrera *et al.*, 2020). Los niveles considerables de estrés, debido a los cambios realizados por la pandemia, pudieron afectar a estos estudiantes en la adaptación a un formato virtual, que como se mencionó anteriormente, afectó factores relacionados al ámbito académico y al área social. Es decir, que estos estudiantes ya habían sido afectados de esa manera durante los años previos en educación virtual, y ahora enfrentan el proceso de readaptarse a nuevas exigencias y rutinas académicas. Finalmente, vivieron la re-adaptación a un formato presencial, por lo cual, se considera que se presenten los niveles de estrés actuales, como resultado de todos estos cambios y acontecimientos a los que se vieron sometidos, los cuales también pueden haber afectado los niveles de ansiedad académica (Hooda & Saini, 2017 citados en Castillo *et al.*, 2021; Mac-Ginty *et al.*, 2021).

Autores como Montoya-Restrepo *et al.* (2021) mencionan que los altos niveles de carga académica se relacionan con niveles altos de estrés. Al realizar una prueba de correlaciones para evaluar la relación de la carga académica con el estrés, al igual que diferencias entre género, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. Algunos estudios como el de Silvia-Ramos *et al.* (2020) han demostrado que la carga académica se presenta más como un factor en los niveles de estrés o bien, que el estrés

forma parte de los factores de la carga académica, siendo así que uno de los factores se ve como repercusión de la otra, y esto podría explicar porqué no se encontró una relación entre el estrés y las otras variables de estudio, por lo que podría ser enriquecedor estudiar con más profundidad la relación entre dichas variables.

Al evaluar el estrés percibido según los géneros, sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de estrés, siendo mayores en participantes de género femenino con una significancia del 0.010 ($p < 0.05$), lo que es consistente con lo encontrado por Vargas-Chiarella y Zambrana (2021). Algunos factores asociados a que participantes de género femenino posean mayores niveles de vulnerabilidad, podrían ser las responsabilidades de cuidado y/o emocionales asociadas a su rol en la sociedad, las cuales contribuyen a que típicamente las mujeres tengan más responsabilidades y tareas que cumplir, aún en condición de estudiantes (Ej. apoyo con hermanas y hermanos).

Aun cuando muchos estudios han tratado de identificar cuáles son esas diferencias entre género, se menciona que no existe un consenso entre los diferentes estudios, por lo que Bacigalupe et al. (2020) hablan de las condiciones de vida desiguales de hombres y mujeres, que podría explicar desde el ámbito social, las diferencias en cuanto a que las mujeres muestren niveles más altos. En este sentido, mencionan la exposición a experiencias en cuanto a tener peores condiciones de vida y trabajo cuando se trata de lugares patriarcales y la importancia de las jerarquías. Y en otro sentido, también mencionan que a lo largo de la historia, la mujer se ha visto más vulnerable y con ello, adquieren la “oportunidad” de buscar ayuda, mientras que en los hombres, no está bien vista la vulnerabilidad y por lo tanto no buscan los servicios médicos cuando lo necesitan (Bacigalupe *et al.*, 2020).

Vargas-Chiarella y Zambrana (2021) mencionan que existe una tendencia a aumentar el riesgo de sufrir ansiedad cuando se experimenta estrés. Según los resultados obtenidos, el 65.2% ($f = 73$) de los estudiantes se encontraban en un nivel de ansiedad muy bajo y el 25.9% ($f = 29$) en nivel de ansiedad moderada. Al analizar la correlación entre el estrés y la ansiedad no se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa entre ambas variables. El estudio de Trinidad et al. (2020) refiere que la prevalencia de estrés y ansiedad es mayor en estudiantes que cursan primer año, que en los de último, que son los estudiantes de esta muestra, por lo que esto podría explicar los hallazgos en los resultados de estrés y ansiedad. La literatura, refiere que la ansiedad es un trastorno que se ha normalizado con el paso del tiempo, lo que ha contribuido a restarle importancia, y como resultado, las personas desconocen las repercusiones que tienen estos trastornos (OMS, 2017; Díaz Kuaik & de la Iglesia, 2019; Ordosgoitia-Parra & Beltrán-Barrios, 2020) lo que podría explicar por qué estudiantes de último año podrían reflejar niveles más bajos según lo encontrado en el estudio mencionado anteriormente.

Tomando en cuenta que son muchos los factores involucrados en presentar o no sintomatología ansiosa, Mac-Ginty *et al.* (2021) menciona la importancia de centrar la atención en los factores sociales y del entorno, puesto que a partir de los eventos que sucedieron a las personas en los años anteriores, se ha encontrado un aumento en sintomatología ansiosa y depresiva. Muchos estudios que han concluido con esta premisa sostienen que, a partir de la pandemia vivida a nivel mundial, la prevalencia de dichos trastornos es mayor, cuando se compara con los niveles estudiados pre-pandemia (Mac-Ginty *et al.*, 2021; Chau & Vilela, 2017).

Según la OMS (2017), la ansiedad es más común en mujeres que en hombres. Al hacer una prueba de Mann-Whitney para comparar los resultados entre géneros, se pudo evidenciar que en este estudio se presentaron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de ansiedad. La OMS y otras fuentes (Barlow & Durand, 2001; Díaz Kuaik & de la Iglesia, 2019) plantean que los participantes de género femenino poseen niveles más altos de ansiedad, se ha descrito que presentan ansiedad con mayor frecuencia debido a las exigencias psicológicas, sociales y académicas de su condición estudiantil (Cardona-Arías *et al.*, 2015), lo cual tiene relación con los factores encontrados en relación con la carga académica.

Al analizar la correlación, se identificó una correlación positiva entre las puntuaciones de carga académica percibida y niveles de ansiedad ($\rho=.251$; $p<0.05$), es decir que, si los niveles de carga académica aumentan, los niveles de ansiedad también aumentarán. Estos hallazgos nos ayudan a entender que los factores observados en la carga académica están estrechamente relacionados con la ansiedad y los factores que la provocan, tal y como lo comenta Cardona-Arías *et al.* (2015). Castillo *et al.* (2021) mencionan que siendo la ansiedad una manifestación continua, los estudiantes pueden experimentar y transitar en ella, variando en intensidad y persistencia según las demandas del entorno y las capacidades individuales de afrontamiento. Por lo que sería importante la implementación de proyectos que apoyen a los estudiantes desarrollar distintas estrategias de afrontamiento, en relación con el manejo del estrés y la ansiedad, pero también con la planificación y manejo de la carga académica. Esto es también importante considerando que se reportaron formas de afrontamiento inadecuadas.

En cuanto a los análisis centrados en los resultados de los niveles de depresión, el 30.4% ($f = 34$) de los participantes presentaban mínima depresión, el 24.1% ($f = 27$) depresión leve y el 21.4% ($f = 24$) depresión grave. Estos hallazgos se relacionan con lo encontrado por Quirama (2020), quien menciona que los estudiantes universitarios presentan niveles moderados en un 23.6% ($f = 97$), cuyos resultados no se alejan tanto de los resultados obtenidos en este estudio. Según la OMS (2021), la depresión también posee mayor incidencia en mujeres, sin embargo, según los análisis de los resultados de este estudio, se muestra que no hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias de dichas variables, al compararlas entre géneros con un nivel $p=0.95$ ($p<0.05$).

Quirama (2020) menciona que los síntomas de depresión causan un malestar clínicamente significativo cuando hay un aumento en la percepción negativa del futuro personal, la realidad y el futuro en general. Esto explica por qué se pueden experimentar niveles leves de depresión durante momentos desafiantes para los estudiantes, como la realización de prácticas al final de la carrera, proyectos de graduación y la ansiedad asociada con la proximidad de finalizar la etapa universitaria y las posibles oportunidades futuras en términos de empleo, estudios, entre otros.

Así mismo, se encontró que la depresión tiene una correlación positiva con la carga académica percibida. Nuevamente estos hallazgos coinciden con lo que indica la literatura y lo encontrado en otros estudios realizados con poblaciones similares (Bermúdez, 2018; Quirama, 2020; Arrivillaga *et al.*, 2004; Montesó-Curto & Aguilar-Martín, 2014; OMS, 2021). Por su parte Gutiérrez *et al.* (2010) menciona que existen múltiples factores asociados a la depresión en la población estudiantil. En su estudio pudieron identificar una relación clara entre el estrés de origen académico y la depresión, puesto que los estresores académicos reportados por estudiantes como generadores de estrés, también presentaron una tendencia al incremento de la depresión. Dentro de estos estresores se encontraban factores del contexto y ambiente académico tales como evaluaciones escritas, presentaciones orales, supervisión del docente, complejidad de las materias, expectativas del futuro, decisiones relacionadas con la promoción del estudiante, entre otras. En conclusión, es importante implementar métodos y estrategias que fomenten una competencia saludable entre los estudiantes. Aunque estos factores no fueron mencionados en este estudio, sí formaron parte en la evaluación de la carga académica percibida.

Un hallazgo por mencionar, que coincide con el estudio de Bermúdez (2018) es que la depresión y la ansiedad poseen una relación, al igual que sus manifestaciones. Al realizar una correlación entre ambas variables se pudo verificar la relación estadísticamente significativa, es decir que, cuando la ansiedad se presenta, la depresión también, aumentando la prevalencia de trastornos en la etapa adulta. Esto se debe a que la ansiedad y la depresión comparten factores comunes de origen, consecuencias, síntomas y otros aspectos. Bermúdez (2018) menciona que cuando la ansiedad y la depresión se producen durante la adolescencia, tienden a persistir en la adultez, provocando así un deterioro de la calidad de vida y del funcionamiento, por lo cual es importante su detección temprana e intervención. Debido a ello, existe la probabilidad de que cierto porcentaje de los participantes haya presentado niveles de ansiedad y depresión en su adolescencia y que los resultados obtenidos estén persistiendo desde esa etapa. Asimismo, de no ser abordada adecuadamente, el padecer depresión y ansiedad en esta etapa, aumenta el riesgo de seguir padeciéndolas en el futuro.

Es importante tener un panorama de la realidad a la que se enfrentan los estudiantes en situaciones como las de quienes participaron en este estudio, ya que,

además de los factores ya mencionados a nivel académico, tienen las responsabilidades de realizar sus prácticas profesionales, cumplir con los requisitos para superar las asignaturas académicas e incluso trabajo de graduación. Además de estas responsabilidades, el 67% ($f = 75$) de la muestra se encontraba trabajando lo cual podría aumentar el nivel de estrés y las dificultades en la administración de tiempo ya que existen cargas más allá de las académicas (Barrera-Herrera & Vinet, 2017), mientras están en el proceso de construcción de identidad y de cumplir sus expectativas.

Estos factores son vistos como obligaciones en el ámbito social y como necesidades dentro perspectiva personal, por lo tanto, conllevan una carga, que como indica la literatura (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; CONJUVE & UNFPA, 2020; Barrera-Herrera *et al.*, 2020; Auerbach *et al.*, 2022; Mac-Ginty *et al.*, 2021), forma parte de los estresores percibidos por los individuos y así, contribuyen al aumento de los niveles de ansiedad y depresión, añadiendo la “presión” que perciben de lograr sus objetivos y metas personales, para alcanzar niveles de autorrealización y alcanzar éxito profesional y/o laboral.

Al hablar de los impactos de las variables estudiadas en esta investigación (ansiedad y depresión), Ramírez-Bejarano *et al.* (2021) encontró una relación entre la ansiedad y depresión. Ambas influyen negativamente en el rendimiento académico de estudiantes universitarios, convergiendo con los impactos del estrés académico y los niveles de la carga académica que percibe cada estudiante desde su realidad y sus experiencias anteriores. En este sentido, al analizar las comparaciones por parejas de carga académica, se observó una diferencia significativa en los niveles de depresión con un valor de $p < 0.001$ ($p <= 0.05$), lo que sugiere que es probable que los niveles de depresión fueran más altos en los grupos con una carga académica alta en comparación con el grupo que tenía una carga académica adecuada. Encontrando así una relación con lo encontrado por Ramírez-Bejarano *et al.* (2021) que sería oportuno estudiar a profundidad.

Así mismo, es importante considerar si estos niveles de depresión y ansiedad son patológicos o si se trata de sintomatología que se ha ido normalizando conforme las experiencias de esta población. Aunque en estudios como el de Ramírez-Bejarano *et al.* (2021) se centran más en estos trastornos como patología, los resultados de este estudio dan pauta a que la sintomatología más bien, se ha ido normalizando por fenómenos como la bola de nieve, en donde experiencias negativas y sentimientos negativos se ven presentes en un grupo de personas que generan lazos afectivos. Sería igualmente importante, ahondar en la idea de la normalización de sintomatología y la probabilidad de no estar presentando un trastorno como tal.

En resumen, los factores asociados a la carga académica percibida están interconectados, abarcando aspectos personales, la valoración hacia los docentes, el

ambiente y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar que los participantes pueden desconocer el nivel real de estrés, lo que puede llevar a una percepción más alta de los niveles del mismo y que con ello, se mantengan un tiempo continuo en un estado de defensa o despreocupación. Esto a su vez, limita su elección de estrategias de afrontamiento efectivas para el momento de vida a nivel personal, académico y profesional. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar el estrés académico y las condiciones de salud mental en la población estudiantil, con el fin de promover un bienestar integral durante esta etapa crucial del desarrollo, a través de estrategias de autoconocimiento, psicoeducación del estrés académico y posibles estrategias de afrontamiento.

Limitaciones

Los resultados obtenidos y hallazgos de este estudio deben ser analizados bajo algunas limitaciones presentadas, que a su vez se recomienda tener en cuenta para futuras investigaciones centradas en el tema objetivo. En primer lugar, es importante considerar la confiabilidad del instrumento utilizado para medir la variable de carga académica percibida, puesto que, como se mencionó, este es el primer estudio realizado en población universitaria guatemalteca utilizando dicho instrumento. El coeficiente de confiabilidad fue bajo, por lo que, puede asumirse una limitada interpretación de sus resultados. También, porque el número de ítems es reducido, por lo que habría que considerar otros aspectos que sirvan para medir esa variable en el contexto guatemalteco, y más aún, contrastando entre universidades privadas y públicas.

Es importante indagar en temas de resiliencia y afrontamiento, puesto que como se observó, son factores importantes que actúan como protectores ante la carga académica, el estrés, la ansiedad y la depresión. De igual forma, se considera como limitación el carecer de análisis que involucren más variables sociodemográficas que darían pautas y mayor información para contrastar con la teoría y evidenciar la veracidad de temas que podrían presentarse como suposiciones, tales como análisis centrados en las variables de lugar de origen, las facultades y la edad.

Así mismo, es importante considerar el número de participantes en la muestra utilizada en este estudio, específicamente con la distribución anormal de la misma, puesto que por factores externos la muestra fue menor a la planteada al inicio de la investigación. Algunos análisis realizados podrían tener resultados diferentes si el tamaño fuese mayor, por lo tanto, para futuras investigaciones se sugiere evitar factores como el sesgo en los datos, la presencia de valores atípicos en la muestra; el tamaño debe ser mayor a la muestra utilizada en este estudio, para lograr la normalidad de los datos.

VI. Conclusiones

En población guatemalteca universitaria de último año, los niveles de estrés y depresión encontrados mostraron una diferencia significativa entre géneros, específicamente, los niveles son mayores en mujeres que en hombres y basado en la literatura, sugiere que el género femenino podría ser una variable demográfica que represente vulnerabilidad ante estos trastornos. La literatura ha destacado la frecuencia de problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión, durante la etapa de la adultez emergente. No obstante, se ha sugerido que ciertas estrategias de afrontamiento, como la adaptabilidad, pueden influir en la reducción de estos trastornos en estudiantes de último año. Sin embargo, es crucial tener en cuenta el contexto individual de cada estudiante.

Además de evaluar variables demográficas, este estudio proporciona una visión de los posibles factores relacionados con la carga académica percibida. Es importante tener en cuenta que estos factores pueden variar según el tiempo y el momento del ciclo académico. Por lo tanto, estos resultados pueden ser considerados al establecer medidas de intervención dirigidas a la población universitaria. Estas medidas pueden ayudar a identificar aquellos factores que están asociados con niveles más altos de carga académica, estrés, ansiedad y depresión, permitiendo una intervención más efectiva en estos aspectos. De forma más específica, se pueden priorizar aquellos factores asociados al ambiente y al proceso de enseñanza/aprendizaje como la docencia y las evaluaciones.

La implementación de intervenciones y estrategias se vuelve crucial debido a la observación de una relación directa entre las cuatro variables analizadas en esta investigación. Esto implica que el desarrollo de una de estas variables o trastornos puede desencadenar los demás. Por lo tanto, es fundamental abordar de manera integral y holística estas variables para prevenir la interacción negativa entre ellas y promover el bienestar general de los individuos. Es así que se afirma la necesidad de tener acceso a servicios de salud mental, como la promoción de prevención de estos trastornos, puesto que se han generalizado y normalizado de tal forma que, como indica la OMS, solo un porcentaje pequeño de la población que los padece acude a servicios o tratamientos para superarlos.

Respondiendo a la pregunta de investigación, los impactos de la carga académica percibida y del estrés en los niveles de ansiedad y de depresión, son evidentes, especialmente la carga académica. Se observó en este estudio, que mientras la carga académica aumenta, la ansiedad y la depresión aumentarán también, desencadenando efectos en la salud mental de los estudiantes, que en sus niveles más severos podrían conllevar consecuencias más perjudiciales para la persona. En cuanto al estrés percibido, los resultados son interesantes y contradictorios ya que los niveles reales de esta variable no contrastan con los niveles percibidos por la muestra, considerando así que exista la probabilidad del desconocimiento de sí mismos y de los factores que realmente son

estresores para cada persona. Por lo tanto, las intervenciones y estrategias que se implementen deben orientarse a brindar apoyo a los estudiantes para identificar el estrés, la ansiedad, la depresión, y para afrontar otras situaciones de vida que no fueron exploradas en este estudio, pero que pueden ser factores de riesgo. De esta manera, se podrá acompañar a los estudiantes para que implementen estrategias de afrontamiento que coadyuven a la disminución de los niveles de ansiedad y de depresión, en general, y cuando estos son resultado de los niveles de estrés y carga académica a lo largo de su formación en la universidad.

VII. Recomendaciones

- Se sugiere brindar atención para la salud mental de los estudiantes universitarios. Así mismo, se recomienda que los estudiantes puedan buscar ayuda psicológica, aprender e implementar estrategias de afrontamiento con el fin de disminuir las probabilidades de desarrollar trastornos de ansiedad y depresión. Durante períodos en donde se perciben mayores niveles de estrés, es recomendable no aislarse y relacionarse con personas cercanas como amigos y familiares, tomar tiempos para la recreación y la actividad física, puesto que esto ayuda a poder disminuir los niveles de estrés.
- Se recomienda a los catedráticos universitarios que tengan en cuenta los efectos psicológicos y físicos que conllevan los altos niveles de estrés y carga académica en los estudiantes al momento de establecer los objetivos pedagógicos y diseñar los programas académicos. De esta manera, podrán seleccionar y aplicar las metodologías más apropiadas en contextos donde los niveles de estrés y carga académica son elevados. Al considerar estas necesidades, se fomentará un entorno educativo más equilibrado y propicio para el aprendizaje, promoviendo el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.
- A la institución educativa, se le sugiere implementar programas de identificación de estrés y factores estresores, así como programas de prevención para promover habilidades y estrategias de afrontamiento de los estudiantes.
- Para futuras investigaciones, se sugiere evaluar la eficacia y pertinencia de los instrumentos utilizados para medir la carga académica percibida. También se recomienda realizar pruebas en diferentes momentos del ciclo académico para examinar cómo varían los niveles de carga académica percibida, estrés, ansiedad y depresión a lo largo del tiempo. Estos enfoques permitirán obtener una comprensión más completa y precisa de estas variables en el contexto educativo, brindando información valiosa para el diseño y la implementación de intervenciones efectivas destinadas a mejorar el bienestar de los estudiantes.
- Es importante realizar análisis que incluyan variables sociodemográficas como la facultad, la edad, el estado laboral y cómo estas variables interactúan en los niveles de ansiedad, depresión y carga académica percibida. Así mismo, incluir dentro de las variables, la resiliencia y habilidades de afrontamiento.
- Se sugiere la creación o estandarización de instrumentos que midan la carga académica percibida, tomando este constructo como una variable de estudio. Esto para identificar con mayor profundidad los factores asociados y su relación con otras variables.

Es importante fomentar el bienestar y el éxito académico de los estudiantes universitarios, así como de sus docentes, para mejorar los factores que influyen en su salud mental dentro del contexto académico.

VIII. Referencias

- American Psychological Association - APA. (s.f.). Anxiety. En *APA Dictionary of Psychology*. Recuperado en 06 de septiembre de 2022, de <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
- Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Cuijpers, P., Ebert, D. D., & Kessler, R. C. (2022). *The WHO World Mental Health International College Student (WMH-ICS) Initiative*. Survey Initiative. https://www.hcp.med.harvard.edu/wmh/college_student_survey.php
- Bacigalupe, A., Cabezas, A., Bueno, M. B., & Martín, U. (2020). El género como determinante de la salud mental y su medicalización. *Informe SESPAS 2020. Gaceta Sanitaria, 34*, 61-67. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.013>
- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21. Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems* (1ra. ed). ECORFAN.
- Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. V. (2017). Adulter Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia psicológica, 35*(1), 47-56.
- Barrera-Herrera, A., Vinet, E. V., & Ortiz, M. S. (2020). Evaluación de la adulter emergente en Chile: validación del IDEA - extendido en universitarios chilenos. *Terapia psicológica, 38*(1), 47-61. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082020000100047>

- Bautista-Díaz, M. L., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, L. B., & Hernández-Chamosa, C. C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 9(17), 78-81.
- Bermúdez, V. (2018). Ansiedad, depresión, estrés y autoestima en la adolescencia. Relación, implicaciones y consecuencias en la educación privada. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 37-52. <https://doi.org/10.12795/CP.2017.i26.03>
- Campbell, A. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*, 2, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089>
- Cardona-Arias, J. A., Perez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., & Gómez-Martínez, J. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas*, 11(1), 79. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.05>
- Carranza, R. F. (2013). Propiedades psicométricas del inventario de depresión de Beck: universitarios de Lima. *Revista de Psicología Trujillo (Perú)*, 15(2), 170-182.
- Castillo, V., Cabezas, N., Vera, C., & Toledo, C.. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1284. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1284>

Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 387–422. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.001>

Clark, D.A., & Beck, A.T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: Ciencia y práctica*. Bilbao: *Desclee de Brower*

Consejo Nacional de la Juventud (CONJUVE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2020). *Documento Analítico de Juventudes en Guatemala*. Guatemala.

Copca Guzmán, A., Canales Hernández, C. A., Trejo Fuentes, A. P., Muller Sanjuan, A., Mendoza Gardeazábal, A. S., & Reynoso Vázquez, J. (2017). El síndrome de Burnout como factor influyente en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Educación y Salud Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*, 5(10). <https://doi.org/10.29057/icsa.v5i10.2542>

Corporación Educativa Intellectus. (2022). 5 causas de la deserción escolar y cómo evitarla. Recuperado de: <https://www.intellectus.edu.gt/blog/desercion-escolar/>

Cumba Osorio, N., & Zazueta Sánchez, N. A. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 71–94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>

Díaz Kuaik, I., & de la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: conceptualizaciones actuales.

Summa Psicológica, 16(1). <https://doi.org/10.18774/0719->

448x.2019.16.1.393

Díez López, M., Sánchez Queija, M. I., Parra Jiménez, Á., & Lizaso Elgarresta, I.

(2021). Implicación en los estudios y sentimiento de bienestar durante la

adultez emergente. In X Congreso Internacional de Psicología y

Educación. *De la Red Neuronal a la Red Social: Bienestar y*

Convivencia.(2021).

Echeburúa, E., & Amor, P. J. (2019). Memoria traumática: estrategias de

afrontamiento adaptativas e inadaptativas. *Terapia psicológica*, 37(1), 71-

80.

Eréndira, S. O. S. (2014). *Psicología social y género: El sexo como objeto de*

representaciones social.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-

57662014000200008

Esmeralda, R. S. T. (2009). *Desarrollo de la identidad de género desde una*

perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

96902009000200006

Espinoza Sanhueza, M. A., (2019). Factores exógenos: Incidencia en el

rendimiento académico. *Revista Scientific*, 4(), 38-53.

<https://doi.org/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.2.38-53>

- García, A., & García-León, J. (2017, 29 junio). Una experiencia de medición de la carga de trabajo percibida por los estudiantes para facilitar la coordinación horizontal. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 81.
<https://doi.org/10.4995/redu.2017.5987>
- Gobierno de Guatemala. (2020). Situación del COVID-19 en Guatemala.
Comisión Presidencial de Gobierno Abierto y Electrónico. Recuperado de:
<https://covid19.gob.gt/tablero.html>
- González, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología.
Aula, 5(0), 9-22.
- González-Jaimes, N. L., Tejada-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *SciELO*. <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.756>
- Giles, L. (2009). An investigation of the relationship between students' perceptions of workload and their approaches to learning at a regional polytechnic. Tesis doctoral. Massey University, New Zealand.
- Gutiérrez, J. A. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Med*, 24(1).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052010000100002#:~:text=Seg%C3%BAAn%20la%20escala%20de%20depresi%C3%B3n,depresi%C3%B3n%20severa%203%2C2%20%25.

- Harden-Díaz, N., Pino-León, C., Orrego-Molina, S., Flores-Alvarado, S.,
Esturillo-Pinet, J., Flores-Castro, V., Rubio-Calero, G., Aguiar-Arias, B.,
& Peralta-Camposano, J. (2021). Diseño y validación de un instrumento de
medición de la carga académica de estudiantes de carreras de la salud.
Revista médica de Chile, 149(6), 873–880. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000600873>
- Hernández León, J. A., Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Caldera
Zamora, I. A., & Salcedo Orozco, S. (2020). Resiliencia. Diferencias entre
estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores. *Pensamiento
Psicológico*, 18(1), 21–30. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.rdeu>
- INE. (2020). Estadísticas poblacionales, 2019. En *INE - Instituto Nacional de
Estadística*. Ministerio de Educación de Guatemala.
<https://www.ine.gob.gt/publicaciones3.php?c=213>
- INE. (2022). Estadísticas de educación, 2020. En *INE - Instituto Nacional de
Estadística*. Ministerio de Educación de Guatemala.
<https://www.ine.gob.gt/publicaciones3.php?c=213>
- Jaimes, N. L. G., Alcántara, A. A. T., Méndez, C. M., & Hernández, Z. O. O.
(2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por
confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Scielo*.
<https://doi.org/10.1590/scielopreprints.756>

- Jimenez, K. L. C. (2022). Ansiedad y locus de control en estudiantes de la Facultad de Psicología de la (Doctoral dissertation, Universidad de Cuenca).
- Kofman, Y. & Garfin, D. (2020). Home is not always a heaven: The domestic violence crisis amid the COVID-19 Pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000866>
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in facto analysis and sem in general. *Psychology, 9*(8), 2207.
- Leyva, A. N. (2021). *Evaluación de alternativas de análisis en experimentos agrícolas bajo condiciones no normales y muestras pequeñas*. [Tesis de especialización]. Institución de enseñanza e investigación en ciencias agrícolas.
- Limonero, J., Tomás, J., Fernández, J., Gómez, M. y Ardilla, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology, 20*(1), 183-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924266>
- Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, A., & Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Chil. Psiquiatr. Neurol. Infanc. Adolesc. 32*(1), 23-37.

Manzano, V. (2013). El tamaño de la muestra. Recuperado de:

<http://asignatura.us.es/dadpsico/apuntes/TamMuestra.pdf>

Méndez, L. A., & Galíndez, T. (2022). *Impacto del confinamiento por COVID-19 sobre la salud mental y el rendimiento académico, en alumnos de ciencias de la salud: Estudio longitudinal* [Tesis de especialización]. Universidad Panamericana.

Michavila, F. (2015). La acogida de los nuevos estudiantes. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 37-51.

Ministerio de Educación (2020). Resumen de resultados; Guatemala en PISA-D: jóvenes fuera de la escuela. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. *Digeduca 2020*.

Molano-Tobar, N. J., Vélez-Tobar, R. A., & Rojas-Galvis, E. A. (2019). Actividad física y su relación con la carga académica de estudiantes universitarios. *Hacia la promoción de la salud*, 24(1), 112–120.
<https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.1.10>

Montesó-Curto, P. & Aguilar-Martín, C. (2014). Depresión según la edad y el género: análisis en una comunidad. *Atención Primaria*, 46(3), 167-168.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.07.009>

Montoya-Restrepo, L. A., Uribe-Arévalo, A. E., Uribe-Arévalo, A. J., Montoya-Restrepo, I. A., & Rojas-Berrio, S. P. (2021). BURNOUT ACADÉMICO: IMPACTO DE LA SUSPENSIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS

EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA.

Panorama, 15(29), 158–175. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2319>

Mosella, J. I., Padilla, C. F., & Puig, S. C. (2020). Carga académica percibida de estudiantes de la carrera de nutrición y dietética de la Universidad del Desarrollo. *Universidad del Desarrollo, Santiago*.

Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., & Escobar Alaniz, B. (2019, 30 agosto). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>

Olaechea Mosca, A. L., & Salas Rodriguez, S. A. (2022). Creencias supersticiosas y locus de control externo en alumnos de una universidad privada de Arequipa 2022. [Tesis para optar a grado de licenciatura]. Universidad Católica San Pablo.

OMS. (2022). *Por qué la salud mental debe ser una prioridad al adoptar medidas relacionadas con el cambio climático*. Recuperado 25 de enero de 2023, de <https://www.who.int/es/news/item/03-06-2022-why-mental-health-is-a-priority-for-action-on-climate-change>

OMS. (2023). *Depresión*. Recuperado 01 de mayo de 2023, de https://www.who.int/es/health-topics/la-d%C3%A9pression#tab=tab_1

- OMS. (2021). Depresión: <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/depression>
- OMS. (2017). Depresión y otros trastornos mentales comunes: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>;
- Ordosgoitia-Parra, E., & Beltrán-Barrios, T. (2020). Ansiedad y depresión identificadas con la Escala de Goldberg en estudiantes universitarios del área de la salud. *MedUNAB*, 23(3), 372-404.
<https://doi.org/10.29375/01237047.3881>
- Orozco, A. (2019). Menos de uno por ciento de la población censada tiene un posgrado. *Prensa Libre*.
<https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/menos-de-uno-por-ciento-de-la-poblacion-censada-tiene-un-posgrado/>
- Quirama, T. C. (2020). Niveles de depresión en estudiantes universitarios durante época de Covid-19. *Poliantea*, 15(27). ISSN 1794-3159 – E ISSN: 2145-3101
- Padrós Blázquez, F., Montoya Pérez, K. S., Bravo Calderón, M. A., & Martínez Medina, M. P. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Ansiedad y Estrés*, 26(2–3), 181–187.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.20>

- Peng, M., Mo, B., Liu, Y., Xu, M., Song, X., Liu, L., Fang, Y., Guo, T., Ye, J., Yu, Z., Deng, Q., & Zhang, X. (2020). Prevalence, risk factors and clinical correlates of depression in quarantined population during the COVID-19 outbreak. *Journal of Affective Disorders*, 275, 119-124.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.035>
- Ponce-Reyes, J. V., & Rodríguez-Álava, L. A. (2022). La dinámica familiar frente al duelo por la pérdida de un miembro del sistema. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*. ISSN: 2737-6273., 5(9), 38-57.
- Poncela, A. M. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29.
- Ramírez-Bejarano, J. A., Lemos-Carabalí, I.M., Martínez-Bolaños, S. & Moncayo-Erazo, J. A. (2021). Pandemia, salud mental y desempeño académico de los y las estudiantes de la Unicamacho en 2020. *Revista Sapientía*, 13(25), 58 - 67.
- Ramírez-Vazquez, R., Escobar, I., Beléndez, A., & Arribas, E. (2020). FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação Em Ciências E Matemática*, 8(3), 210–226. <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i3.10842>
- Ramírez Ríos, A., & Polack Peña, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica.

Horizonte de la ciencia, 10(19), 191-208.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>

Real Academia Española - RAE-. (2021). Diccionario de la lengua española.

Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión

23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [enero 2023].

Regueyra Edelman, M. G., Valverde-Hernández, M. E., & Delgado Ballesteros, A.

(2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46423>

Rodríguez Chiliquinga, N. S., Padilla Mina, L. L., Jarro Villavicencio, I. G.,

Suárez Rolando, B. I., & Robles Urgilez, M. (2021). Factores de riesgo asociados a depresión y ansiedad por covid-19 (SARS-Cov-2). *Journal of American health*, 4(1), 63–71. <https://doi.org/10.37958/jah.v4i1.64>

Sandoval Elías, D. P. (2021). Recursos tecnológicos y conectividad: causas

principales del ausentismo y deserción estudiantil. *Revista Docencia*

Universitario, 2(1), 32-39. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i1.22>

Santa-Cruz, J. E., & Seminario Sanz, R. S., & Apaza P. (2020). Factores

psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 – Perú. *Revista*

Venezolana de Gerencia, 25(90),402-413.[fecha de Consulta 8 de

Septiembre de 2022]. ISSN: 1315-9984. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559022>

Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, 25(1), 39–48. [https://doi.org/10.1016/s1130-5274\(14\)70025-8](https://doi.org/10.1016/s1130-5274(14)70025-8)

Sanz, J., García-Vera, M. P., & Fortún, M. (2012). El " Inventario de ansiedad de Beck"(BAI): Propiedades psicométricas de la versión española en pacientes con trastornos psicológicos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3).

Sanz, J., Gutiérrez, S., Gesteira, C., & García-Vera, M. P. (2014). Criterios y Baremos para Interpretar el “Inventario de Depresión de Beck-II” (BDI-II). *Behavioral Psychology/Psicología conductual*, 22(1), 37-59.

Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). «Burnout and engagement in university students: A cross national study». *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33 (5), 464.

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79),75-83. ISSN: 1665-4412.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>

Sociedad Española de Medicina Interna, SEMI. (2023). Ansiedad. Recuperado 01 de mayo de 2023 <https://www.fesemi.org/informacion-pacientes/conozca-mejor-su-enfermedad/ansiedad>

Schofield, M., O'Halloran, P., McLean, S., & ForresterKnauss, C. (2016). Depressive Symptoms among Australian University Students: Who is at Risk? *School of Psychology and Public Health*, 51(2), 135-144.
doi:10.1111/ap.1212920.08.002

Sigüenza Campoverde, W., & Vilchez, J. (2021). Aumento de los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios durante la época de pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(1), e0210931.
Recuperado de
<http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/931>

Silva-Ramos, M. F. , Meza-Zamora, M. E., & López-Cocotle, J. J. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79),75-83. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>

Smyth, B., Moloney, L., Brady, J., Harman, J. & Esler, M. (2020). *COVID-19 and Separated Families*. ANU Centre for Social Research and Methods.
<https://csrcm.cass.anu.edu.au/research/publications/covid-19-and-separated-families>

Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2012). Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante. *Circuito Central No. 200*, 3(7), 11-18.

http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf

Trinidad, S., Gloria, Andrea, J., Muñoz, S. E., & Werner, M. (2020). *Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. 36, 8–16.

<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>

UNESCO. (2019). Guatemala - Educación. SITEAL.

<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/guatemala#:~:text=Limita%20al%20oeste%20y%20al,22%20departamentos%20y%20340%20municipios>

UNESCO. (2022). Guatemala - Educación. SITEAL.

<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/guatemala#:~:text=Limita%20al%20oeste%20y%20al,22%20departamentos%20y%20340%20municipios>.

Vargas-Chiarella, C. R. & Zambrana, A. M. (2021). Relación del Riesgo de Ansiedad Con Factores Estresantes Asociados Post Cuarentena en Estudiantes Universitarios de la Ciudad de Cochabamba 2021. *Gaceta Médica Boliviana*, 44(2), 198–203.

<https://doi.org/10.47993/gmb.v44i2.357>

Vergara-Morales, J., Valle, M. D., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Psicología Educativa*, 24(2), 99–106.

<https://doi.org/10.5093/psed2018a15>

Vidal, G. (1996). *Psiquiatría*. Buenos Aires: *Médica Panamericana*.

Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid - 19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, *23*(2), 197–215. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>

Zamora, R. (1998). Diagnóstico de los trastornos depresivos en adolescentes. *Revista de Clínica Psicológica*, *7*,1.

Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., Goetz, T., & Parks-Stamm, E. J. (2021). Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion. *Frontiers in Psychology*, *11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265>

IX. Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Este cuestionario forma parte de un estudio acerca del impacto del estrés y la carga académica percibida en estudiantes de último año el cual está siendo realizado como proyecto de graduación a nivel pregrado en la Licenciatura de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala por Saraí Morales. El objetivo de esta investigación es identificar los impactos del estrés y la carga académica percibida en la salud mental de estudiantes universitarios de último año. Por ello tu participación en este estudio, consiste en completar el siguiente cuestionario que cuenta con preguntas demográficas y escalas para medir otros aspectos relacionados con la carga académica y salud mental.

Tu participación es completamente voluntaria, por ello puedes decidir no participar sin haber iniciado el cuestionario o bien, retirarte de la investigación en cualquier momento sin ser penalizado. Tus respuestas son anónimas y confidenciales, no brindarás tu nombre ni otro tipo de información personal que pueda identificar tus respuestas. Las únicas personas en tener acceso a la información serán únicamente la estudiante a cargo de la investigación y su asesora, la Esp. Elisa Velásquez.

Si aceptas participar en este estudio, debes tener en cuenta que puedes experimentar algún malestar emocional mientras contestas a las preguntas o al finalizar el cuestionario. Por lo tanto, al finalizar este instrumento encontrarás información sobre servicios de psicoterapia y atención gratuita, con el fin de ofrecerte herramientas que sean útiles para tu bienestar. Este cuestionario te tomará aproximadamente 10 minutos. Si posees dudas, puedes comunicarte con Saraí Morales (mor18789@uvg.edu.gt) o con la Licda. Elisa Velásquez (envelasquez@uvg.edu.gt).

Al completar el instrumento de este estudio tendrás la oportunidad de participar en un sorteo y con ello, la posibilidad de ganar uno de los siguientes beneficios: una caja de donas, una pizza mediana o un regalo sorpresa. Recuerda que tu participación es completamente voluntaria y si decides no participar o retirarte de la investigación, no serás penalizado y no podrás participar en el sorteo.

He leído el consentimiento informado de esta investigación y deseo participar voluntariamente en el estudio. Declaro que comprendo la información sobre el objetivo de la investigación, que los datos que provea serán utilizados como parte de un trabajo de graduación (tesis) y serán utilizados únicamente en dicho proyecto.

___ *Otorgo mi consentimiento y deseo participar*

___ *No deseo participar*

Anexo 2: Instrumento

Datos sociodemográficos

Instrucciones: lee cuidadosamente cada inciso, responde y selecciona la opción que consideres adecuada para su caso.

1. Edad
2. Género
 - a. Femenino
 - b. Masculino
 - c. Otro
3. Ocupación
 - a. Estudio
 - b. Estudio y trabajo
 - c. Trabajo
 - i. Trabajo de medio tiempo
 - ii. Trabajo de tiempo completo
4. Facultad
 - a. Ingeniería
 - b. Educación
 - c. Ciencias Sociales
 - d. Ciencias y Humanidades
 - e. Colegio Universitario
 - f. Business and management school
 - g. Design innovation & arts school
5. Carrera
6. ¿Viven en la Ciudad Capital?
 - a. Sí
 - b. No
7. ¿De dónde eres originario?
 - a. Ciudad Capital
 - b. Otro departamento
 - c. Otro país

Encuesta de carga académica

A continuación, te preguntaremos sobre la carga académica que tienes en las distintas asignaturas que cursas durante el primer semestre de 2023. Debes responder las siguientes preguntas para la totalidad de asignaturas que cursas en el semestre actual. *Considera*

todas las asignaturas, incluyendo selectivos, formación general, deportivos, artísticos/culturales, inglés, etc.

Pregunta 12. Indica la cantidad de cursos que estás recibiendo actualmente:

- *Indica la cantidad de cursos:*

Pregunta 13. ¿Cuántas horas semanales dedicas a tus asignaturas? Número decimal. (Ej. si dedicas 2 horas y media a cada asignatura, ingresa 2.5).

- *¿Cuántas horas semanales en promedio dedicas a cada asignatura presencial?*

Pregunta 14. Según tu percepción, ¿Cómo es la carga académica semestral?

___ Muy baja ___ Baja ___ Adecuada ___ Alta ___ Muy alta

Pregunta 15. Lee los siguientes enunciados y señala los 5 factores que más afectan tu percepción de carga en este semestre. (Ej. Si crees que la carga es Adecuada, ¿cuáles son los 5 factores más importantes que la hacen adecuada?; Si crees que la carga es Muy Alta, ¿qué 5 factores la hacen muy alta?; Si crees que la carga es Muy Baja, ¿qué 5 factores la hacen muy baja?).

Habilidades/conocimientos previos del estudiante esperados. Ej: <i>manejo del inglés, ciencias básicas, etc.</i>	Hábitos de estudio
Motivación con la carrera	Realizo trabajo remunerado
Soy madre/padre	Vivo muy lejos de la universidad
Vivo sin mis padres o tutor responsable	Tengo algún problema de salud. <i>Condición médica o psicológica permanente o de larga duración durante el semestre en curso</i>

	Soy de otra región		No hago actividades extracurriculares. <i>Deportivas, representación estudiantil, artísticas, culturales, etc.</i>
	Hago actividades extracurriculares. <i>Deportivas, representación estudiantil, artísticas, culturales, etc.</i>		Factores asociados a las clases presenciales. <i>Metodologías de las clases, organización de los cursos.</i>
	Los docentes. <i>Habilidades pedagógicas, manejo de conocimientos, metodología de enseñanza.</i>		Cantidad de asignaturas cursadas en el semestre.
	Duración de las jornadas de clases/prácticas.		Evaluaciones. <i>Cantidad, contenidos, tipo, criterios, otros.</i>
	Coordinación entre asignaturas. <i>Evaluaciones, actividades, horarios, traslado entre sedes, etc.</i>		Rigidez del pènsu. <i>Ej: atrasos en el pènsu dificultan la toma de cursos, coordinación entre compañeros o procesos de aprendizaje</i>
	Re-calendarización académica. <i>Por movilizaciones estudiantiles u otros incidentes.</i>		Efectividad de las mentorías/tutorías/supervisión
	Ser auxiliar de otros cursos		Relación o comunicación entre estudiantes
	Relación o comunicación entre el docente y los estudiantes.		Relación entre la universidad y los estudiantes
	Relación o comunicación entre la universidad y los docentes		Espacio, distribución, equipamiento y horario de las bibliotecas

	Condiciones de las aulas/laboratorios/centros de práctica para el desarrollo de las actividades académicas		Las áreas de la universidad no son inclusivas con las necesidades de todos los estudiantes.
	Faltan espacios comunes recreacionales		Apoyo psicológico y/o psicopedagógico por parte de la institución

Inventario SISCO SV-21

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

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 pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3. Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando, ¿con qué frecuencia cada uno de estos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con qué frecuencia te estresa:

Estresores	N	CN	RV	A V	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
La personalidad y el carácter de los/las profesores/as que me imparten clases.						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.).						
El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.						

4. Dimensión síntomas (reacciones).

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados.

Responde, señalando, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estas estresado?:

Síntomas	N	CN	RV	A V	CS	S
Fatiga crónica (cansancio permanente).						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
Ansiedad, angustia o desesperación.						
Problemas de concentración.						

Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.						
Desgano para realizar las labores escolares.						

5. Dimensión estrategias de afrontamiento.

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, seleccionando, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?:

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa..						

Inventario de Depresión de Beck (BDI-II)

Instrucciones: Este cuestionario consta de 21 grupos de afirmaciones. Por favor, lee con atención cada uno de ellos cuidadosamente. Luego elige uno de cada grupo, el que mejor describa el modo como te has sentido **las últimas dos semanas, incluyendo el día de hoy**. Marca con un círculo el número correspondiente al enunciado elegido Si varios enunciados de un mismo grupo te parecen igualmente apropiados, marca el número más alto. Verifica que no hayas elegido más de uno por grupo, incluyendo el ítem 16 (cambios en los hábitos de Sueño) y el ítem 18 (cambios en el apetito)

1. Tristeza

- 0 No me siento triste.
- 1 Me siento triste gran parte del tiempo
- 2 Me siento triste todo el tiempo.
- 3 Me siento tan triste o soy tan infeliz que no puedo soportarlo.

2. Pesimismo

- 0 No estoy desalentado respecto de mi futuro.
- 1 Me siento más desalentado respecto de mi futuro de lo que solía estarlo.
- 2 No espero que las cosas funcionen para mí.
- 3 Siento que no hay esperanza para mi futuro y que sólo puede empeorar.

3. Fracaso

- 0 No me siento como un fracasado.
- 1 He fracasado más de lo que hubiera debido.
- 2 Cuando miro hacia atrás, veo muchos fracasos.
- 3 Siento que como persona soy un fracaso total.

4. Pérdida de placer

- 0 Obtengo tanto placer como siempre por las cosas de las que disfruto.
- 1 No disfruto tanto de las cosas como solía hacerlo.
- 2 Obtengo muy poco placer de las cosas que solía disfrutar.
- 3 No puedo obtener ningún placer de las cosas de las que solía disfrutar.

5. Sentimientos de culpa

- 0 No me siento particularmente culpable.
- 1 Me siento culpable respecto de varias cosas que he hecho o que debería haber hecho.
- 2 Me siento bastante culpable la mayor parte del tiempo.
- 3 Me siento culpable todo el tiempo.

6. Sentimientos de castigo

- 0 No siento que esté siendo castigado
- 1 Siento que tal vez pueda ser castigado.
- 2 Espero ser castigado.
- 3 Siento que estoy siendo castigado.

7. Disconformidad con uno mismo.

- 0 Siento acerca de mí lo mismo que siempre.
- 1 He perdido la confianza en mí mismo.
- 2 Estoy decepcionado conmigo mismo.
- 3 No me gusto a mí mismo.

8. Autocrítica

- 0 No me critico ni me culpo más de lo habitual
- 1 Estoy más crítico conmigo mismo de lo que solía estarlo
- 2 Me critico a mí mismo por todos mis errores
- 3 Me culpo a mí mismo por todo lo malo que sucede.

9. Pensamientos o deseos suicidas

- 0 No tengo ningún pensamiento de matarme.
- 1 He tenido pensamientos de matarme, pero no lo haría
- 2 Querría matarme
- 3 Me mataría si tuviera la oportunidad de hacerlo.

10. Llanto

- 0 No lloro más de lo que solía hacerlo.
- 1 Lloro más de lo que solía hacerlo
- 2 Lloro por cualquier pequeñez.
- 3 Siento ganas de llorar pero no puedo.

11 Agitación

- 0 No estoy más inquieto o tenso que lo habitual.
- 1 Me siento más inquieto o tenso que lo habitual.
- 2 Estoy tan inquieto o agitado que me es difícil quedarme quieto
- 3 Estoy tan inquieto o agitado que tengo que estar siempre en movimiento o haciendo algo.

12 Pérdida de interés

- 0 No he perdido el interés en otras actividades o personas.
- 1 Estoy menos interesado que antes en otras personas o cosas.
- 2 He perdido casi todo el interés en otras personas o cosas.
- 3. Me es difícil interesarme por algo.

13. Indecisión

- 0 Tomo mis propias decisiones tan bien como siempre.
- 1 Me resulta más difícil que de costumbre tomar decisiones
- 2 Encuentro mucha más dificultad que antes para tomar decisiones.
- 3 Tengo problemas para tomar cualquier decisión.

14. Desvalorización

- 0 No siento que yo no sea valioso
- 1 No me considero a mí mismo tan valioso y útil como solía considerarme
- 2 Me siento menos valioso cuando me comparo con otros.
- 3 Siento que no valgo nada.

15. Pérdida de energía

- 0 Tengo tanta energía como siempre.
- 1. Tengo menos energía que la que solía tener.

2. No tengo suficiente energía para hacer demasiado
3. No tengo energía suficiente para hacer nada.

16. Cambios en los hábitos de sueño

- 0 No he experimentado ningún cambio en mis hábitos de sueño.
- 1^a. Duermo un poco más de lo habitual.
- 1b. Duermo un poco menos de lo habitual.
- 2a Duermo mucho más de lo habitual.
- 2b. Duermo mucho menos que lo habitual
- 3^a. Duermo la mayor parte del día
- 3b. Me despierto 1-2 horas más temprano y no puedo volver a dormirme

17. Irritabilidad

- 0 No estoy tan irritable como lo habitual.
- 1 Estoy más irritable de lo habitual.
- 2 Estoy mucho más irritable que lo habitual.
- 3 Estoy irritable todo el tiempo.

18. Cambios en el apetito

- 0 No he experimentado ningún cambio en mi apetito.
- 1^a. Mi apetito es un poco menor que lo habitual.
- 1b. Mi apetito es un poco mayor que lo habitual.
- 2a. Mi apetito es mucho menor que antes.
- 2b. Mi apetito es mucho mayor que lo habitual
- 3^a . No tengo apetito en absoluto.
- 3b. Quiero comer todo el día.

19. Dificultad de concentración

- 0 Puedo concentrarme tan bien como siempre.
- 1 No puedo concentrarme tan bien como habitualmente
- 2 Me es difícil mantener la mente en algo por mucho tiempo.
- 3 Encuentro que no puedo concentrarme en nada.

20. Cansancio o fatiga

- 0 No estoy más cansado o fatigado de lo habitual.
- 1 Me fatigo o me canso más fácilmente que lo habitual.
- 2 Estoy demasiado fatigado o cansado para hacer muchas de las cosas que solía hacer.
- 3 Estoy demasiado fatigado o cansado para hacer la mayoría de las cosas que solía hacer.

21. Pérdida de interés en el sexo

- 0 No he notado ningún cambio reciente en mi interés por el sexo.
- 1 Estoy menos interesado en el sexo de lo que solía estarlo.

- 2 Estoy mucho menos interesado en el sexo.
- 3 He perdido completamente el interés en el sexo.

Inventario de Ansiedad de Beck (Beck Anxiety Inventory, BAI)

Por favor, lee atentamente cada síntoma e indica cuánto te ha afectado durante las últimas dos semanas, incluido el día de hoy. Marca la casilla de la opción que mejor se corresponda, si dentro de un mismo grupo de opciones hay más de una que pueda aplicarse a tu caso, rodea aquella que haya tenido una mayor frecuencia en la última semana.

1. Hormigueo o entumecimiento
 - En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
2. Sensación de calor
 - En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
3. Temblor de piernas
 - En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
4. Incapacidad para relajarme
 - En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
5. Miedo a que suceda lo peor
 - En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
6. Mareo o aturdimiento
 - En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo

7. Palpitaciones o taquicardia
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
8. Sensación de inestabilidad e inseguridad física
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
9. Miedo intenso o terrores
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
10. Nerviosismo
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
11. Sensación de bloqueo
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
12. Temblores de manos
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
13. Inquietud generalizada o estremecimiento
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo
14. Miedo a perder el control
- En absoluto
 - Levemente, no me molesta mucho
 - Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
 - Severamente, casi no podía soportarlo

15. Dificultad para respirar

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo

16. Miedo a morir

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo

17. Sobresaltos

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo

18. Molestias digestivas o abdominales

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo

19. Sensación de desvanecimiento

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo

20. Rubor facial

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo

21. Sudoración (fría o caliente)

- En absoluto
- Levemente, no me molesta mucho
- Moderadamente, fue muy desagradable, pero podía soportarlo
- Severamente, casi no podía soportarlo.

Mensaje de Finalización

Gracias por tomarte el tiempo para completar esta encuesta. Esta investigación es importante porque nos ayudará a tener un panorama claro del estado de salud mental en estudiantes en un entorno post pandemia.

**Se brindó información a los participantes acerca de una unidad de apoyo específica dentro de su universidad.*