

Artículo de Investigación

Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de Derecho en zonas altoandinas

Academic Stress as a Risk Factor for Mental Health in Law Students in the Andean Highlands

Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya¹: Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

liceligabriela@unap.edu.pe

Javier Pineda-Ancco: Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

jspineda@unap.edu.pe

Manuel Quintanilla-Chacón: Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

mlquintanilla@unap.edu.pe

Luigi Rodriguez-Rocha: Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

luigirodriguez@unap.edu.pe

Fecha de Recepción: 05/06/2024

Fecha de Aceptación: 12/09/2024

Fecha de Publicación: 06/02/2025

Cómo citar el artículo:

Peñarrieta-Bedoya, L., Pineda-Ancco, J., Quintanilla-Chacón, M. y Rodriguez-Rocha, L. (2025). Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de Derecho en zonas altoandinas [Academic Stress as a Risk Factor for Mental Health in Law Students in the Andean Highlands]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1445>

Resumen:

Introducción: El paso del entorno escolar al universitario marca un hito importante en la vida de los estudiantes, tanto en términos académicos como personales. La Escuela Profesional de Derecho en la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) representa una de las principales opciones educativas para los jóvenes de la zona altoandina; por lo que se plantea analizar el estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de los estudiantes de Derecho en zonas altoandinas del Perú (2022-2 y 2023-1). **Metodología:** Investigación descriptiva, longitudinal y de tendencia. La población de estudio fueron los estudiantes de Derecho de la UNA, semestres 2022-I y 2023-II, la muestra fue de 246 y 245 estudiantes, respectivamente. **Resultados:** Se confirma una alta prevalencia de estrés académico entre los estudiantes, por lo

¹ Autor Correspondiente: Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya. Universidad Nacional del Altiplano (Perú).

que constituye un factor de riesgo para la salud mental y se desencadena a través de estresores, sintomatología y estrategias de afrontamiento. **Discusión:** El análisis se centra en las dimensiones planteadas por Barraza en su modelo SisCo. **Conclusiones:** Factores como la carga de tareas y las formas de evaluación contribuyen significativamente al estrés, lo que indica la necesidad de revisar las prácticas académicas y administrativas para reducir estos desencadenantes.

Palabras clave: estrés académico; factor de riesgo; salud mental; estudiantes; derecho; estresores; sintomatología; estrategias de afrontamiento.

Abstract:

Introduction: The transition from the school environment to university marks a significant milestone in students' lives, both academically and personally. The School of Law at the National University of the Altiplano (UNA) is a major educational choice for young individuals in the highland regions. Therefore, this study aims to analyze academic stress as a risk factor for the mental health of Law students in the Peruvian highlands during the 2022-2 and 2023-1. **Methodology:** The research follows a descriptive, longitudinal, and trend-based approach. The study population consisted of 246 and 245 Law students from UNA during the specified semesters, respectively. **Results:** A high prevalence of academic stress among students is confirmed, making it a risk factor for mental health. It is triggered by symptoms, stressors and coping strategies. **Discussion:** The analysis focuses on the dimensions proposed by Barraza in his SisCo model. **Conclusions:** Factors such as homework load and forms of assessment contribute significantly to stress, indicating the need to review academic and administrative practices to reduce these triggers.

Keywords: academic stress; risk factor; mental health; students; right; stressors; symptoms; coping strategies.

1. Introducción

El estrés académico es una problemática cada vez más relevante en el contexto universitario debido a las crecientes exigencias que enfrentan los estudiantes durante su formación. Diversos estudios han demostrado que este tipo de estrés no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su rendimiento académico, su capacidad de autorregulación y su salud física y mental (Lazarus y Folkman, 1984; Siegrist, 1996).

La transición a la vida universitaria representa un periodo de ajuste en el que los estudiantes deben adaptarse a nuevas responsabilidades, métodos de aprendizaje más autónomos y, en muchos casos, a un entorno social distinto. Esta adaptación puede incrementar significativamente las demandas percibidas, especialmente cuando los estudiantes carecen de los recursos necesarios para hacer frente a dichas exigencias (Zimmerman, 1989).

La teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984) conceptualiza el estrés como un proceso dinámico que surge de la interacción entre el individuo y su entorno. El estrés no es simplemente una reacción automática ante un estímulo, sino un proceso de evaluación cognitiva en el que la persona determina si una situación es relevante para su bienestar y, de ser así, si es desafiante o amenazante. Este proceso incluye dos tipos de evaluaciones:

- Evaluación primaria: El individuo valora si la situación tiene un impacto sobre su bienestar. Aquí se determina si la situación es irrelevante, benigna-positiva o estresante (daño/pérdida, amenaza o desafío).

- Evaluación secundaria: Se evalúan los recursos disponibles para hacer frente a la situación estresante, incluyendo las habilidades personales de afrontamiento y el apoyo social disponible.

Dependiendo de estas evaluaciones, los individuos seleccionan estrategias de afrontamiento, que pueden dividirse en dos tipos principales:

- Afrontamiento centrado en el problema: Dirigido a modificar la situación estresante, como por ejemplo, elaborar un plan de estudio detallado para mejorar en una asignatura.
- Afrontamiento centrado en la emoción: Enfocado en gestionar las emociones negativas asociadas con la situación, como practicar técnicas de relajación o buscar apoyo emocional entre amigos.

En el contexto universitario, esta teoría ayuda a comprender cómo los estudiantes perciben y responden a las situaciones estresantes, como las cargas de trabajo, las evaluaciones constantes y la incertidumbre sobre su futuro profesional. Aquellos que perciben que las demandas académicas superan sus recursos personales tienden a experimentar niveles más altos de estrés. La forma en que los estudiantes evalúan estas demandas y sus propios recursos influye significativamente en la elección de estrategias de afrontamiento, afectando así su bienestar general y rendimiento académico (Cassaretto *et al.*, 2021).

Osorio (2017) plantea que el estrés académico es una reacción normal que se tiene frente a diversas exigencias y demandas que se enfrentan en la universidad. Esta reacción nos activa y nos moviliza para responder con eficacia y conseguir nuestras metas y objetivos; pero en ocasiones, se tiene demasiadas exigencias al mismo tiempo, lo que agudiza la respuesta y disminuye el rendimiento (Osorio, 2017). En este escenario, las evaluaciones cognitivas y las estrategias de afrontamiento son clave para la adaptación de los estudiantes al entorno universitario. Las instituciones educativas pueden beneficiarse proporcionando recursos que fomenten el afrontamiento centrado en el problema y creando un ambiente de apoyo que permita a los estudiantes percibir las demandas académicas como desafíos manejables en lugar de amenazas (Lazarus y Folkman, 1984; Cassaretto *et al.*, 2021).

Además, a nivel cognitivo, las habilidades de autorregulación son fundamentales para la gestión del estrés académico. Según la teoría del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (1989), los estudiantes que no son capaces de gestionar eficazmente su tiempo, establecer metas claras o adaptar sus estrategias de estudio corren mayor riesgo de experimentar estrés académico. Investigaciones como las de Salanova *et al.* (2009) han demostrado que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia y resiliencia tienden a experimentar menos estrés y a gestionar mejor las demandas académicas. Además, estudios sobre poblaciones específicas, como los de Sreeramareddy *et al.* (2007) en estudiantes de medicina, resaltan que la competencia intensa y las altas expectativas son fuentes significativas de estrés que afectan no solo el rendimiento académico, sino también la salud física y emocional (Pritchard y Wilson, 2003).

Desde una perspectiva adicional, Barraza (2021) conceptualiza el estrés académico como un fenómeno complejo que resulta de la interacción entre múltiples dimensiones: cognitivas, emocionales, sociales y contextuales. En su desarrollo teórico, identifica la dimensión cognitiva, que se refiere a cómo los estudiantes perciben y procesan las demandas académicas; la dimensión emocional, que involucra las reacciones emocionales ante dichas demandas; la dimensión social, que aborda la influencia de las relaciones interpersonales y la presión social; y la dimensión contextual, que engloba los factores relacionados con el entorno académico.

Barraza también explora las estrategias adaptativas y desadaptativas utilizadas por los estudiantes para manejar el estrés, destacando la necesidad de que las universidades implementen programas de apoyo que aborden tanto las demandas académicas como las necesidades emocionales y sociales.

Es decir, considera que la persona es un sistema abierto y como tal, se relaciona con el entorno; y, en cuyo proceso se da un flujo constante de entrada al que llega a denominar input; mientras que al flujo de salida lo denomina el output; entonces, en este proceso se busca alcanzar un equilibrio sistémico (Barraza, 2006). Desde esta postura, el estrés académico es entendido como un proceso sistémico, adaptativo y psicológico, que se presenta cuando el estudiante se somete a demandas entendidas como estresores (input), que paulatinamente van a provocar un desequilibrio sistémico (situación estresante) y que por consecuencia se manifiestan en síntomas (input), que obligan al sujeto a presentar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el estado de equilibrio sistémico (Barraza, 2010).

En el caso de los estudiantes de Derecho en las zonas altoandinas del Perú, el estrés académico adquiere características particulares debido a su contexto sociocultural, ya que una parte de estos provienen de zonas rurales, y muchos de ellos tienen el quechua o el aimara como lengua materna.

Esta realidad los obliga a enfrentarse no solo a las exigencias académicas propias de la carrera, sino también a barreras lingüísticas y culturales que dificultan su adaptación al entorno universitario. El paso de la secundaria a la universidad supone un desafío mayor para estos estudiantes, quienes deben adaptarse a nuevas dinámicas académicas sin contar con los recursos emocionales y cognitivos adecuados para gestionar el estrés (Peñarrieta *et al.*, 2022). Por lo que, en su primer ciclo académico, los estudiantes se enfrentan a cambios bruscos tanto en el ámbito personal como académico. Las demandas académicas relacionadas con el perfil de ingreso y las expectativas de egreso representan un desgaste físico y emocional, lo que puede reflejarse en el bajo rendimiento, el abandono de los estudios o casos de depresión y ansiedad. Pulido *et al.* (2011) menciona que los niveles de estrés en los estudiantes están vinculados o dependen del perfil de estos.

Entonces, durante los años de formación profesional son diversas las situaciones a las que se enfrentan generando diversos niveles de estrés. Por lo que la investigación se plantea como objetivo general analizar el estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de los estudiantes de Derecho en zonas altoandinas del Perú durante los semestres académicos 2022-2 y 2023-1.

2. Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque descriptivo, cuya variable de estudio está centrado en los factores de salud mental medidos a través del nivel de estrés académico. Estos factores se exploraron en tres dimensiones: estresores, sintomatología y estrategias de afrontamiento. Para llevar a cabo el análisis, se utilizó un enfoque cuantitativo basado en la estadística descriptiva. El diseño de investigación fue no experimental de tipo longitudinal. Se recopilaron datos en diferentes momentos del tiempo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), los que corresponden a los semestres académicos 2022-2 y 2023-1.

La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes de Derecho desde el primer hasta el duodécimo semestre. En el semestre 2022-2, la población constaba de 677 estudiantes matriculados, mientras que en el 2023-1, la población se redujo a 671. Considerando la conformación de las muestras, se trata de un trabajo de tendencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), ya que en todas las mediciones la población estuvo constituida por los estudiantes de la Derecho del I al XII semestre; pero con muestras son distintas. Para obtener muestras representativas, se aplicó la fórmula para muestras finitas, resultando en muestras de 246 y 245, respectivamente.

En el marco de esta investigación, se empleó el Inventario SISTémico COgnoscitivista en su Segunda versión de 21 ítems, desarrollado por Barraza (2018), diseñado para analizar el estrés académico. La confiabilidad del instrumento, evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .85. La aplicación del inventario se realizó de forma virtual.

Los estudiantes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Nacional del Altiplano otorgaron su consentimiento informado, y se respetaron rigurosamente los aspectos éticos relacionados con la protección de la identidad. Cabe destacar que en ningún momento se generó daño físico o psicológico durante el proceso de investigación, lo que garantiza la confiabilidad de los resultados obtenidos.

3. Resultados

El análisis de los datos reveló que el estrés académico es un factor de riesgo significativo para la salud mental de los estudiantes de Derecho en zonas altoandinas del Perú. Los resultados se organizaron en tres dimensiones clave: estresores, sintomatología y estrategias de afrontamiento. Estas dimensiones proporcionan un marco integral para comprender cómo el estrés afecta a los estudiantes y cómo intentan manejarlo. A continuación, se detalla cada dimensión con un análisis más profundo.

3.1. Dimensión estresores

La dimensión de estresores se refiere a las situaciones o condiciones que generan tensión o presión en los estudiantes; es decir, son las fuentes de presión que experimentan los estudiantes durante su formación académica (Barraza, 2018).

En 2009, Barraza y Cárdenas destacaron cuatro estresores: a) tipo de trabajo solicitado por el docente, b) el inicio del proceso de formación, c) las evaluaciones y d) la organización del tiempo.

En este estudio, se identificaron varios estresores críticos que afectan negativamente a los estudiantes de Derecho, siendo la sobrecarga de tareas y trabajos el factor más mencionado. Al realizar la comparación entre los semestres académicos, se observa que en el semestre 2022-2, este estresor registró una media de 4,50 (DE = 1,06), mientras que en el semestre 2023-1 disminuyó ligeramente a 3,71 (DE = 0,99). Esta ligera reducción puede interpretarse como una adaptación progresiva de los estudiantes a las exigencias académicas o como un ajuste en las prácticas de los docentes tras el retorno a clases presenciales después de la pandemia.

No obstante, la sobrecarga de tareas sigue siendo un problema central, ya que implica que los estudiantes enfrentan múltiples tareas simultáneamente, lo que contribuye al agotamiento mental y físico. Este resultado es consistente con estudios previos (Barraza, 2018), donde la sobrecarga de trabajos ha sido identificada como uno de los principales desencadenantes del estrés académico en estudiantes universitarios. El alto volumen de trabajos, combinado con plazos ajustados y exigencias académicas crecientes, crea un entorno donde el tiempo y los recursos personales son insuficientes, lo que provoca una mayor percepción de estrés.

Otro factor importante es la forma de evaluación de los profesores, que presentó una media de 4,17 (DE = 1,25) en el semestre 2022-2 y 3,25 (DE = 1,26) en el semestre 2023-1. Aunque hubo una leve reducción, los estudiantes siguen percibiendo las evaluaciones como una fuente considerable de estrés. Esto puede deberse a la falta de claridad en los criterios de evaluación, el uso de métodos de evaluación altamente exigentes (como ensayos, investigaciones o búsquedas en Internet), o la presión de obtener calificaciones altas para mantener becas o avanzar en la carrera.

El nivel de exigencia de los docentes también fue un estresor relevante, con una media de 4,08 (DE = 1,25) en el 2022-2 y 3,30 (DE = 1,19) en el 2023-1. Aunque los estudiantes pueden adaptarse gradualmente al entorno académico, sigue existiendo una percepción de que las demandas de los docentes son desproporcionadas en relación con sus recursos y capacidades, lo que agrava su estrés. Los altos niveles de exigencia pueden estar relacionados con las expectativas implícitas de un rendimiento académico sobresaliente, lo cual, sumado a la carga de trabajo y la falta de apoyo emocional adecuado, contribuye a la tensión constante que experimentan los estudiantes.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos Factor Estresores – período 2022-2 y 2023-1

Factor estresores	2022-2			2023-1		
	Media	Desviación estándar	N	Media	Desviación estándar	N
1. La sobrecarga de tareas y trabajos que tengo que realizar todos los días	4,50	1,060	246	3,71	0,99	245
2. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	3,88	1,365	246	3,17	1,219	245
3. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	4,17	1,251	246	3,25	1,267	245
4. El nivel de exigencia de mis profesores/as	4,08	1,258	246	3,30	1,190	245
5. El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas	4,13	1,279	246	3,25	1,244	245

de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)

6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	4,57	1,259	246	3,63	1,220	245
7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	4,10	1,356	246	3,08	1,351	245

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.2. Dimensión sintomatología

Respecto al factor vinculado con la sintomatología, Maturana y Vargas (2015) lo consideran como las respuestas asociadas a aspectos emocionales, somáticos, cognitivos y conductuales. Es decir, son las manifestaciones físicas, emocionales y psicológicas que los estudiantes experimentan como resultado del estrés. Y, en el marco de este estudio los síntomas más prevalentes fueron la fatiga crónica y los problemas de concentración.

La fatiga crónica, que alcanzó una media de 4,17 (DE = 1,31) en el semestre 2022-2 y 3,40 (DE = 1,29) en el 2023-1, refleja un agotamiento físico y mental sostenido que afecta la capacidad de los estudiantes para mantener un rendimiento adecuado. Este síntoma puede deberse a la carga excesiva de trabajo académico, los largos periodos de estudio y la falta de descanso adecuado. La fatiga no solo afecta el bienestar general, sino que también reduce la eficiencia cognitiva y la capacidad de los estudiantes para retener y procesar información.

Por otro lado, los problemas de concentración fueron igualmente destacados, con una media de 4,13 (DE = 1,33) en el 2022-2 y 3,16 (DE = 1,40) en el 2023-1. Estos problemas pueden estar relacionados con la distracción causada por el estrés, la ansiedad ante las evaluaciones y la presión constante por cumplir con los plazos académicos. La falta de concentración tiene implicaciones directas en el rendimiento académico, ya que los estudiantes no pueden enfocarse adecuadamente en sus tareas, lo que a su vez genera más estrés y crea un ciclo vicioso.

Los sentimientos de depresión y tristeza fueron otro síntoma significativo. En el semestre 2022-2, la media fue de 4,21 (DE = 1,41) y en el 2023-1 se incrementó a 4,29 (DE = 1,43). Este incremento sugiere que, a pesar de ciertos ajustes en los estresores, los problemas emocionales relacionados con el estrés se han intensificado. La depresión y la tristeza son emociones que, si no se gestionan adecuadamente, pueden llevar a consecuencias graves como el aislamiento social, la disminución de la autoestima y, en casos extremos, la ideación suicida. Por lo tanto, estos resultados subrayan la necesidad urgente de intervenciones que aborden no solo los estresores, sino también el bienestar emocional de los estudiantes.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos Factor Sintomatología – período 2022-2 y 2023-1

Factor sintomatología	2022-2			2023-1		
	Media	Desviación estándar	N	Media	Desviación estándar	N
1. Fatiga crónica (cansancio permanente)	4,17	1,312	246	3,40	1,29	245
2. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4,21	1,412	246	3,29	1,436	245
3. Ansiedad, angustia o desesperación	4,29	1,415	246	3,37	1,329	245
4. Problemas de concentración	4,13	1,332	246	3,16	1,405	245
5. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	3,57	1,544	246	2,56	1,510	245
6. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	3,24	1,524	246	2,52	1,453	245
7. Desgana para realizar las actividades académicas	3,90	1,522	246	2,96	1,483	245

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Dimensión estrategias de afrontamiento

Desde la perspectiva del modelo sistémico propuesto por Barraza (2010), las estrategias de afrontamiento del estrés desempeñan un papel crucial en la restauración del equilibrio sistémico en los estudiantes. Estas estrategias, cuyo nivel de dominio varía entre individuos, pueden ser determinantes para superar los factores de riesgo que afectan la salud mental.

En este estudio, las estrategias más comunes fueron concentrarse en resolver la situación y establecer soluciones concretas. En el semestre 2022-2, concentrarse en resolver la situación registró una media de 4,18 (DE = 1,18), mientras que en el semestre 2023-1 disminuyó a 3,28 (DE = 1,15). Esta disminución puede reflejar una fatiga acumulada o una sensación de impotencia ante la persistencia de los estresores, lo que reduce la capacidad de los estudiantes para aplicar estrategias de afrontamiento efectivas.

Establecer soluciones concretas fue otra estrategia destacada, con una media de 4,19 (DE = 1,20) en el semestre 2022-2 y 3,24 (DE = 1,16) en el 2023-1. Esta estrategia implica que los estudiantes intentan abordar los problemas de manera pragmática, identificando acciones específicas que pueden tomar para aliviar el estrés. Sin embargo, la disminución en la aplicación de esta estrategia en el 2023-1 podría indicar que, a medida que avanza el semestre, los estudiantes se sienten cada vez más abrumados por los desafíos, lo que les dificulta implementar soluciones concretas.

Una estrategia adicional fue recordar situaciones similares, que tuvo una media de 4,25 (DE = 1,24) en el 2022-2 y 3,37 (DE = 1,23) en el 2023-1. Esta estrategia sugiere que los estudiantes recurren a experiencias pasadas para lidiar con el estrés actual, lo que les proporciona una guía para enfrentar situaciones estresantes. Sin embargo, la efectividad de esta estrategia puede verse limitada si las demandas académicas actuales son percibidas como más complejas o desafiantes que las experiencias previas.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos Factor Estrategias de Afrontamiento – período 2022-2 y 2023-1

Factor estrategias de afrontamiento	2022-2			2023-1		
	Media	Desviación estándar	N	Media	Desviación estándar	N
1. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	4,18	1,186	246	3,28	1,15	245
2. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	4,19	1,209	246	3,24	1,161	245
3. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	4,15	1,299	246	3,23	1,141	245
4. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	4,04	1,304	246	3,16	1,283	245
5. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucionar	4,25	1,245	246	3,37	1,230	245
6. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	3,91	1,351	246	3,09	1,280	245
7. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	4,20	1,341	246	3,22	1,242	245

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.4. Nivel de los factores de riesgo

Si bien, en las tablas 1, 2 y 3 se han identificado los elementos que conforman los principales factores de riesgo para la salud mental de los estudiantes de Derecho, la Tabla 4 permite comprender el nivel en el que se presentan estos factores.

El análisis general de los factores de riesgo indicó que en el semestre 2022-2, el 55,3% de los estudiantes reportaron niveles altos de estrés académico, mientras que en el 2023-1 este porcentaje disminuyó ligeramente al 51%. Aunque la reducción es leve, sigue siendo preocupante que más de la mitad de los estudiantes experimenten altos niveles de estrés, lo que pone en riesgo su salud mental.

En cuanto a la sintomatología, el 49,6% de los estudiantes en el 2022-2 manifestó síntomas de nivel medio, mientras que en el 2023-1 se observó un aumento en los casos de síntomas de nivel bajo (14,7%). Este incremento en los síntomas de nivel bajo puede indicar que algunos estudiantes han desarrollado mecanismos de afrontamiento más efectivos o que las demandas académicas han sido ajustadas ligeramente. No obstante, sigue siendo necesario monitorear a los estudiantes con síntomas de nivel medio y alto, ya que son los más vulnerables a desarrollar problemas de salud mental más graves.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, el 50% de los estudiantes en el 2022-2 mostró un nivel alto de dominio de estas estrategias, pero en el 2023-1 este porcentaje disminuyó a 47,6%. La disminución en el uso efectivo de estrategias de afrontamiento podría estar relacionada con el agotamiento o la falta de apoyo adecuado para desarrollar habilidades de manejo del estrés. Estos resultados sugieren la necesidad de implementar programas de intervención que fortalezcan las estrategias de afrontamiento entre los estudiantes para ayudarlos a manejar mejor las demandas académicas.

Tabla 4.

Niveles de los Factores de Riesgo – período 2022-2 y 2023-1

Nivel	F_Estresor				F_Sintomatología				F_Afrontamiento				Estrés Académico			
	2022-2		2023-1		2022-2		2023-1		2022-2		2023-1		2022-2		2023-1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	2	0,8%	11	4,5%	13	5,3%	36	14,7%	6	2,4%	17	6,9%	2	0,8%	8	3,3%
Medio	10	43,9%	11	44,9%	12	49,6%	10	42,4%	11	47,6%	12	50,2%	10	44,3%	13	55,5%
Alto	8	33,3%	0	0%	2	8%	4	16%	7	29,2%	3	12%	9	36%	6	24%
Total	13	55,3%	12	50%	11	45,1%	10	42,9%	12	50,0%	10	42,9%	13	54,9%	10	41,2%
	6	25%	4	16,7%	1	4%	5	20%	3	12,5%	5	20%	5	20%	1	4%
	24	100%	24	100%	24	100%	24	100%	24	100%	24	100%	24	100%	24	100%

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que el estrés académico es un factor de riesgo significativo para la salud mental de los estudiantes de Derecho en zonas altoandinas. Al analizar las dimensiones clave de los estresores, la sintomatología y las estrategias de afrontamiento, se observan varios hallazgos que merecen discusión a la luz de investigaciones previas.

4.1 Estresores Académicos

El hallazgo de que la sobrecarga de tareas y trabajos sea el principal estresor académico (media de 4,50 en el semestre 2022-2 y 3,71 en el semestre 2023-1) es consistente con estudios previos que señalan la carga de trabajo como una de las principales fuentes de estrés académico (Barraza, 2018; López *et al.*, 2021). Este resultado también concuerda con los hallazgos de Peñarrieta *et al.* (2022), quienes identificaron la sobrecarga de tareas como uno de los principales factores estresantes en estudiantes de Derecho durante los semestres de 2017-I y 2020-I. En particular, en el semestre 2020-I, cuando las actividades se desarrollaron de manera virtual debido a la pandemia de COVID-19, la sobrecarga de tareas se exacerbó debido a las dificultades de conectividad y la falta de adaptación a la enseñanza virtual, lo que incrementó notablemente los niveles de estrés (Peñarrieta *et al.*, 2022).

Asimismo, la forma en que los docentes evalúan a los estudiantes también es percibida como un estresor relevante. La media de 4,17 en el semestre 2022-2 y 3,25 en el 2023-1, refleja que los estudiantes consideran las evaluaciones académicas como una fuente de tensión, lo cual coincide con investigaciones que reportan que los métodos de evaluación altamente exigentes generan ansiedad y angustia en los estudiantes (Asenjo-Alarcón *et al.*, 2021; López *et al.*, 2021). Además, Chen *et al.* (2018) mencionan que un esfuerzo cognitivo extremo genera una depleción de recursos de la memoria de trabajo. Sus experimentos mostraron que la capacidad de la memoria de trabajo se reduce significativamente después de un esfuerzo cognitivo y antes de las pruebas de memoria de trabajo.

González *et al.* (2010) y Osorio (2017) también han documentado que las evaluaciones académicas, especialmente exámenes y trabajos complejos, son factores importantes de estrés en el entorno universitario.

Este hallazgo sugiere que las instituciones educativas deberían reconsiderar los métodos de evaluación para reducir el impacto negativo en la salud mental de los estudiantes.

4.2. Sintomatología Asociada al Estrés Académico

En cuanto a la sintomatología, los resultados indican que los estudiantes experimentan niveles elevados de fatiga crónica y problemas de concentración, con una media de 4,17 y 4,13, respectivamente, en el semestre 2022-2. Estos síntomas son indicativos del desgaste emocional y físico que el estrés académico genera en los estudiantes. Los hallazgos coinciden con los reportados por Asenjo-Alarcón *et al.* (2021), quienes encontraron que la fatiga crónica y la falta de concentración son síntomas comunes en estudiantes sometidos a altos niveles de estrés académico. Estas manifestaciones físicas están alineadas con las observaciones de Maldonado *et al.* (2000), quienes señalaron que la fatiga crónica y las dificultades para dormir son comunes en estudiantes sometidos a altas cargas académicas.

Además, el aumento en los sentimientos de depresión y tristeza (media de 4,29 en el semestre 2023-1) es alarmante, ya que sugiere que el estrés académico está contribuyendo a un deterioro significativo en la salud emocional de los estudiantes. En el semestre 2020-1, se había identificado un aumento en los síntomas depresivos y de ansiedad en los estudiantes de Derecho, que en su momento se atribuyó a las condiciones atípicas generadas por la pandemia (Peñarrieta *et al.*, 2022). Sin embargo, se puede evidenciar la presencia constante de esta sintomatología.

Este hallazgo está en consonancia con estudios que han documentado una alta prevalencia de síntomas depresivos entre los estudiantes universitarios que enfrentan cargas académicas excesivas (Cassaretto *et al.*, 2021). Estos síntomas son particularmente preocupantes, ya que pueden llevar a consecuencias más graves, como el abandono de los estudios o incluso el desarrollo de trastornos mentales a largo plazo.

4.3. Estrategias de Afrontamiento

El uso de estrategias de afrontamiento para manejar el estrés académico mostró una disminución en su efectividad a lo largo del tiempo, con una caída significativa en el uso de la estrategia de concentrarse en resolver la situación (de 4,18 en el semestre 2022-2 a 3,28 en el 2023-1). Esto sugiere que, aunque los estudiantes inicialmente intentan abordar el estrés de manera proactiva, con el tiempo, la acumulación de demandas académicas reduce su capacidad para mantener estas estrategias de afrontamiento.

Este hallazgo difiere de lo reportado por Avalos y Trujillo (2021), quienes observaron que la planificación era una estrategia comúnmente utilizada por los estudiantes para gestionar el estrés académico. En cambio, en nuestro estudio, los estudiantes parecen enfocarse más en soluciones inmediatas, lo que podría reflejar una mayor necesidad de apoyo en el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo y planificación a largo plazo.

4.4. Implicaciones de los Resultados

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para las instituciones educativas, particularmente aquellas situadas en contextos socioculturales específicos, como las zonas altoandinas del Perú. La elevada prevalencia de estresores, combinada con síntomas severos de fatiga crónica y depresión, sugiere que los programas académicos necesitan integrar estrategias más efectivas de apoyo psicológico. Además, la promoción de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y el fortalecimiento de recursos de apoyo emocional pueden ayudar a los estudiantes a manejar de manera más efectiva las demandas académicas (Barraza, 2021; Zimmerman, 1989).

Es crucial también que las universidades revisen sus políticas de evaluación y carga académica para prevenir los efectos negativos del estrés en la salud mental de los estudiantes. La reducción de los estresores vinculados a la sobrecarga de trabajo y la implementación de evaluaciones más equitativas podrían ser pasos fundamentales hacia la mitigación del estrés académico (Lazarus y Folkman, 1984).

En resumen, los resultados de este estudio no solo confirman la existencia de altos niveles de estrés académico entre los estudiantes de Derecho en zonas altoandinas, sino que también proporcionan una base para la implementación de intervenciones que promuevan un mejor manejo del estrés y un entorno académico más saludable.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que el estrés académico es un factor de riesgo significativo para la salud mental de los estudiantes de Derecho en las zonas altoandinas. Este estrés se manifiesta principalmente a través de la sobrecarga de tareas, la forma de evaluación por parte de los profesores y el alto nivel de exigencia académica. Estos factores no solo generan fatiga crónica y problemas de concentración, sino que también conducen a sentimientos de depresión y tristeza, que se han intensificado en los últimos semestres.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, aunque inicialmente los estudiantes tienden a utilizar estrategias centradas en la resolución de problemas, como establecer soluciones concretas o concentrarse en resolver la situación, con el tiempo estas estrategias pierden efectividad, lo que sugiere un agotamiento emocional y una disminución en la capacidad para gestionar el estrés a medida que avanza el semestre. Esta tendencia pone de manifiesto la necesidad urgente de intervenciones que fortalezcan las estrategias de afrontamiento, especialmente aquellas que promuevan la autorregulación y la resiliencia.

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren que las instituciones educativas de nivel superior deben considerar aplicar estrategias de planificación y organización del tiempo de los estudiantes para así evitar las cargas de trabajo excesivas; además de la revisión de los métodos de evaluación.

Es crucial que los programas académicos incluyan recursos de apoyo psicológico y talleres que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de gestión del tiempo y planificación. Los docentes también juegan un papel clave al ofrecer un ambiente de apoyo emocional y académico que permita a los estudiantes percibir las demandas académicas como desafíos manejables, en lugar de amenazas.

En términos generales, esta investigación destaca la importancia de abordar el estrés académico como un problema multifactorial que requiere un enfoque integral, considerando tanto las demandas académicas como las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes. La mejora de las estrategias de afrontamiento y la creación de entornos académicos más equilibrados y accesibles pueden contribuir significativamente a mejorar el bienestar general de los estudiantes y su rendimiento académico.

Finalmente, la presente investigación abre el camino para futuras líneas de investigación que aborden intervenciones específicas que promuevan el bienestar emocional y mental de los estudiantes universitarios, especialmente aquellos que provienen de contextos culturales y socioeconómicos particulares, como las zonas altoandinas. Esto resulta especialmente relevante, dado que los estudiantes de Derecho en estos contextos enfrentan desafíos adicionales relacionados con las barreras lingüísticas, la adaptación a un entorno urbano y académico, y la presión de cumplir con altas expectativas familiares y sociales.

6. Referencias

Asenjo-Alarcón, J. A., Linares-Vásquez, O. y Díaz-Dávila, Y. Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2), 59-66. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/repis/article/view/867>

- Avalos, M. y Trujillo, F. (2021). Variables involucradas con el estrés académico y el afrontamiento en universitarios durante el confinamiento por covid-19. *Psicología Iberoamericana*, 29(3), Esp. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i3.331>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3). <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/>
- Barraza Macías, A. (2007). *Estrés académico. Un estado de la cuestión*. Psicología Científica. <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>
- Barraza Macías, A. (2010). *Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico*. Editorial Universidad Autónoma de Coahuila.
- Barraza Macías, A. (2018). Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. ECORFAN.
- Barraza Macías, A. (2021). *Estrés académico en estudiantes universitarios: Perspectivas y estrategias de intervención*. Editorial Universitaria.
- Barraza, A. y Cárdenas, T. (2009). Estresores académicos: Una aproximación cualitativa a través de narrativas de los alumnos de maestría. *Psico gente*, 12(21), 55-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353005.pdf>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. y Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Cassaretto, M., Vilela, P. y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Chen, O., Castro-Alonso, J. C., Paas, F. y Sweller, J. (2018). Extending Cognitive Load Theory to Incorporate Working Memory Resource Depletion: Evidence from the Spacing Effect. *Educational Psychology Review*, 30(2), 483-501. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9426-2>
- Dwyer, A. L. y Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58672>
- González, R., Fernández, R., González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

- López, J., Salazar, D., Castellanos, D., González, M., Onofre, M., Conzatti, M., Aquino, L. y Enríquez, D. (2021). Estrés académico en universitarios de enfermería, estudio de corte longitudinal en tiempos de covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11095-11111. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1155
- Maldonado, M. D., Hidalgo, M. J. y Otero, M. D. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57.
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-sumario-vol-26-num-1-S0716864015X00022>
- Misra, R. y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Osorio, M. (2017). *Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico*. Universidad de Chile.
- Peñarrieta Bedoya, L. G., Pineda Ancco, J. S. y Espezua Salmón, B. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2017-2020. *Revista del Centro para el Desarrollo Docente*.
- Pritchard, M. E. y Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0008>
- Pulido, M., Serrano, L., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Sreeramareddy, C. T., Shankar, P. R., Binu, V. S., Mukhopadhyay, C., Ray, B. y Menezes, R. G. (2007). Psychological morbidity, sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students of Nepal. *BMC Medical Education*, 7(1), 26. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-26>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización y Análisis formal: Peñarrieta Bedoya, Liceli Gabriela; **Curación de datos:** Rodríguez Rocha, Luigi; **Redacción-Preparación del borrador original:** Peñarrieta Bedoya, Liceli Gabriela; **Redacción-Revisión y Edición:** Pineda Ancco, Javier; **Supervisión:** Peñarrieta Bedoya, Liceli Gabriela; **Administración de proyectos:** Quintanilla Chacón, Manuel. **Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Peñarrieta Bedoya, Liceli Gabriela; Pineda Ancco, Javier; Quintanilla Chacón, Manuel; Rodríguez Rocha, Luigi.

Financiación: Se agradece su financiamiento a la Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de un proyecto FEDU de la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, “Estrés académico en estudiantes universitarios”.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

AUTORES:

Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya:

Universidad Nacional del Altiplano.

Doctorado en Educación, Universidad Nacional del Altiplano, Perú (UNA). Maestría en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UNA). Ha cursado la segunda especialidad en Aprendizaje Basado en Proyectos de la Universidad Católica San Pablo. Psicóloga. Actualmente viene cursando la Maestría en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje en FLACSO Argentina. Ha realizado investigaciones y publicaciones en temas de psicología educativa, comunicación para el desarrollo y psicología social. Docente titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación Social, con más de 15 años de experiencia en enseñanza e investigación.

liceligabriela@unap.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9457-8564>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59137311400>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Sgzqgv4AAAAJ>

Javier Sócrates Pineda Ancco:

Universidad Nacional del Altiplano.

Abogado y Administrador. Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano. Doctor en Derecho y Magister en Derecho administrativo por la misma universidad. Ha cursado la segunda especialidad en Aprendizaje Basado en Proyectos de la Universidad Católica San Pablo. Ha realizado publicaciones en temas de servicios públicos, derecho y educación.

jspineda@unap.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1747-7705>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=4Vi8O30AAAAJ>

Manuel León Quintanilla Chacón:

Universidad Nacional del Altiplano.

Profesor Principal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (FCJP) de la Universidad Nacional del Altiplano. Exdecano y actual Director de la Escuela de post Grado FCJP. Exjuez Superior de la Corte Superior de Justicia de Puno.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5808-2665>

Luigi Hedrik Rodriguez Rocha.

Universidad Nacional del Altiplano.

Abogado. Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad Nacional del Altiplano. Magister en Comunicación y Desarrollo por la Universidad Westminster de Inglaterra, Doctorando en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional del Altiplano Puno. Docente en el Área de Comunicación para el Desarrollo de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación Social UNA.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5686-5041>