

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Médicas

Escuela de Enfermería

*Hábitos de Estudio y el Nivel de Estrés Académico, según
Edad y Sexo en estudiantes de 2do año de la carrera de la
Licenciatura en Enfermería*

Autora: Enf. Porrás Santos, Estela

Director: Lic. Esp. Viera, Iván Ariel

Docente asesor: Lic. Acosta, Simón

Docente consultor: Medina, Omar

Rosario, 18 de noviembre de 2024.

Protocolo de Investigación para regularizar la actividad académica Taller
de investigación.

Resumen

Las dificultades que se presentan a lo largo de una carrera universitaria pueden ocasionar consecuencias favorecedoras de aprendizaje como perjudicar al estudiante desembocando en problemáticas de índole física, psicológica, etc. El objetivo del presente proyecto de investigación será describir la relación la existe entre Hábitos de Estudio y el Nivel de Estrés Académico, según edad y sexo en los estudiantes de 2do año de la carrera de la Licenciatura en Enfermería de la UNR en junio a agosto de 2025. Este estudio presenta un abordaje cuantitativo, observacional, de alcance descriptivo y transversal. La población es de 1061 estudiantes. Ante esto se empleará un muestreo probabilístico para asegurar que cada individuo tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, utilizando para la selección de las unidades de análisis la técnica al azar simple. En cuanto al cálculo del tamaño de la muestra quedará constituida por 284 participantes. Par medir variable nivel de estrés académico, se utilizarán como instrumentos el Inventario Sistemico Cognoscitivista, Propiedades Psicométricas del Inventario (SISCO-II segunda versión) y Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Para el plan de análisis el proceso de tabulación se codifica en computadora mediante la utilización de un software estadístico EPI INFO 7.25 CDC DE LOS EEUU. Se aplicará estadística descriptiva, mediante un análisis univariado y bivariado para describir las relaciones entre las variables. Se garantizará el cumplimiento de los principios éticos.

Palabras clave: Hábitos de estudio, estrés académico, estudiantes de enfermería.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, quien me dio la fortaleza necesaria para enfrentar cada día este desafío académico.

Agradezco a la Universidad Nacional de Rosario, puntualmente a la Facultad por brindarme un entorno académico que me permitió crecer tanto profesional como personalmente, ofreciendo siempre los recursos necesarios para mi formación integral. En particular a los profesores de la Escuela de Enfermería, por transmitir sus conocimientos con dedicación para ofrecer una educación de excelencia. Además, extiendo mi agradecimiento al director Iván Viera y a mi compañera Sonia Maidana por su colaboración constante a lo largo de este proceso.

A mis padres y hermanos, les extiendo mi gratitud por su apoyo incondicional durante todo este proceso, siempre alentándome a seguir adelante.

Índice General

Resumen y palabra clave	1
Agradecimientos	2
Índice General	3
Introducción	5
Estado actual del conocimiento	5
Justificación y planteamiento del problema	14
Problema de investigación:	14
Hipótesis:.....	14
Objetivo General:	15
Objetivos Específicos:	15
Marco Teórico:	15
Material y métodos	33
Tipo de estudio o diseño	33
Sitio y Contexto de la investigación	34
Descripción del sitio.....	34
Contexto de estudio: Criterios de elegibilidad.	34
Población y Muestra	36
Validez Externa	37
Técnicas e Instrumentos:	37
Prueba Piloto	39
Personal y procedimiento de recolección de datos	39
Plan de análisis	40
Reconstrucción de las dimensiones de las variables	41
Consideraciones Éticas	45
Principios Bioéticos:	45

Cronograma de Actividades	46
Referencias Bibliográficas:	49
Anexos: Anexo I: Aval Institucional	55
-Aval del Director:.....	56
-Currículo de director:.....	57
Anexo II:	58
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	58
INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE HÁBITOS DE ESTUDIO	64
ENCUESTA DE ESTRÉS ACADÉMICO.....	69
Consentimiento Informado:	74

Introducción

▀Estado actual del conocimiento

La enfermería es una de las profesiones más exigentes y desafiantes, tanto desde el punto de vista académico como emocional. Los estudiantes de enfermería se enfrentan a una combinación única de estrés académico, carga de trabajo clínico y responsabilidades personales, lo que puede resultar en niveles significativos de estrés y ansiedad. Examinando esta postura desde la perspectiva académica, según Vagas Espinoza y Ayala Domínguez (2024) en diferentes oportunidades el educando se pronostica distintas metas personales, como lograr un título profesional en la especialidad elegida, a pesar de que el desarrollo está ligado a un sin número de eventos tales como: exposiciones y otras actividades académicas, en donde no tener un adecuado hábito de estudio para saber sobrellevar esta situación académica, podría llegar a padecer de estrés académico.

En la actualidad, el estrés ha cobrado una gran relevancia como factor que afecta múltiples aspectos de la vida humana, incluido el ámbito académico. Este fenómeno se produce según Gómez et al. (2019) cuando las demandas externas superan las capacidades individuales para enfrentarlas, generando un desequilibrio que influye negativamente en el bienestar y en el funcionamiento normal del organismo. Para los estudiantes, en especial aquellos en carreras demandantes como enfermería, el estrés es una constante que impacta no solo en su rendimiento académico, sino también en su salud física y mental. Factores como la intensidad de las clases, la presión de los profesores, la competitividad con sus compañeros, las alteraciones en los horarios de sueño y alimentación, y la exigencia de las prácticas clínicas contribuyen a un entorno que favorece el estrés académico.

Manejar adecuadamente el estrés en el entorno de prácticas representa un reto que puede afectar tanto el proceso de aprendizaje como el desarrollo profesional futuro (Dios Duarte, et al., 2017). De hecho, se estima que uno de

cada cuatro individuos padece algún tipo de trastorno mental, dentro de los cuales el estrés es un componente relevante. Este fenómeno tiene repercusiones significativas tanto en el ámbito académico como en el social.

En el plano académico, el estrés puede afectar la concentración y el enfoque, lo que conlleva a un deterioro en el rendimiento académico y en las calificaciones. En el entorno social, el estrés puede debilitar las relaciones interpersonales debido a las tensiones que surgen entre los compañeros, alimentadas por la competencia y las rivalidades. Asimismo, el miedo al fracaso, derivado de la sobrecarga de responsabilidades y obligaciones, como las tareas y exigencias de los profesores, intensifica el estrés, afectando tanto el rendimiento académico como las relaciones personales (Saldaña Merenciano et al., 2023).

Las dificultades que se presentan a lo largo de una carrera universitaria pueden ocasionar consecuencias favorecedoras de aprendizaje como perjudicar al estudiante desembocando problemáticas de índole física, psicológica, entre otros. El estrés puede dificultar la concentración y el enfoque, lo que a su vez puede afectar negativamente las calificaciones y en el entorno social puede contribuir a debilitar las conexiones sociales a causa de las tensiones entre compañeros debido a la competencia y rivalidades. Además, el miedo al fracaso por el exceso de responsabilidades por cumplir obligaciones, sobrecarga de tareas y trabajos, y tipo de trabajo que piden los profesores, puede aumentar la presión y el estrés, lo que afecta tanto el rendimiento académico como las relaciones personales (Saldaña Merenciano et.al, 2023)

Ahora bien, las investigaciones seleccionadas aportan al presente trabajo un estado actual de conocimiento sobre el tema de este estudio.

En su mayoría, estuvieron dirigidas al abordaje de hábitos de estudio y estrés en diferentes personas según edad, sexo en diversos contextos. Las mismas predominan desde una mirada latinoamericana ya que se descubrieron la mayoría provenientes de Perú como Ecuador y México.

Para comenzar se mencionará una investigación proveniente de Perú realizada por Trigos Tapia et al. (2021). Lima cuyo objetivo fue determinar los niveles de hábitos de estudio en los estudiantes de la carrera profesional de terapia ocupacional de una universidad, desde un enfoque cuantitativo, de nivel

descriptivo, de diseño no experimental y de corte transversal. La población fueron estudiantes de los cuales tomaron como muestra a 105 de ellos y utilizaron una ficha de recolección sociodemográfica aplicando, además, un instrumento denominado inventario de hábitos de estudio (IHE), con un número total de 90 ítems, los cuales los dividieron en 5 escalas: Condiciones ambientales de estudio, planificación de estudio, asimilación de contenidos, y sinceridad.

A partir de ello, como resultado determinaron que los mayores porcentajes se concentraron en la clasificación nivel medio (normal) superando la mitad de los participantes la planificación de estudio (57,14%) y asimilación de contenidos (60,00%), mientras que, con un puntaje menor, pero superior al 40% las dimensiones condiciones de estudio, ambientales de estudio, utilización de materias y sinceridad. Los niveles bajo y alto de hábitos de estudio no superaron más del 36%. En las cinco escalas analizadas los datos que se obtuvieron reflejados que, según sexo, la edad y el año de estudio, los universitario se encontraron en un nivel medio de hábitos de estudio en base a sus puntajes, con una diferencia en la escala de sinceridad donde los estudiantes de 16 a 18 años obtuvieron un nivel alto; al analizar si hubo relación entre las escalas de IHE y el sexo se determinó que no existió diferencia estadísticas en cada una de las escalas, resultado similar obtuvo en cuanto al año de estudio, donde también se estableció que no hubo diferencia estadística entre las 5 escalas. Sin embargo, al medir edad y las escalas del IHE si se evidenció una diferencia estadística en la escala sinceridad según la edad (Trigos Tapia et. al, 2021, p.40).

En Ecuador una investigación realizada por Zambrano Vélez y Tómalá Chavarría (2022) definieron al estrés como un estado producido cuando el estudiante percibe negativamente las demandas de su entorno educativo. Como objetivo plantearon determinar el nivel de estrés académico en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la universidad Estatal. La investigación fue enmarcada en un paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo exploratorio, diseño no experimental y corte transversal. Además, para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia y cuentan con la participación de 30 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 22 años. Como técnica aplicaron una encuesta mediante, un cuestionario de preguntas semiestructuradas.

En relación, los hallazgos encontrados del estudio fueron; alto estrés en los estudiantes que manifiestan síntomas de alteraciones en los ciclos del sueño, dolor de cabeza, tensión muscular, ansiedad e irritabilidad, problemas de concentración y bloqueo mental, estos síntomas aparecen a causa de estresores comunes como sobrecarga de tareas, tiempo limitado para realizar los trabajos académicos, forma de evaluación del docente y la ausencia de una planificación adecuada (p.43).

También relataron que es importante fomentar en los estudiantes los hábitos de estudios y así desarrollar habilidades, como la planificación, organización, distribución de tiempo, promoviendo el aprendizaje, el uso de técnicas para sintetizar y extraer temas de estudio, donde si eso sucedía conllevaba a unos buenos resultados, por lo cual se comprende que es fundamental aplicar estrategias de control del estrés, logrando en los estudiantes un mejor equilibrio y organización a lo largo de su formación académica (Zambrano Vélez y Tómalá Chavarría, 2022, pp.43-44).

En este sentido una investigación fue realizada por Solano Dávila, et, al (2023) en la cual tuvieron como objetivos identificar los hábitos de estudio de los estudiantes en función de las variables edad y sexo y determinar la relación entre hábitos de estudio y estrés académico, desde un enfoque cuantitativo no experimental, de alcance descriptivo y correlacional. La población estuvo constituida por los estudiantes de ambos sexos, del mismo se realizó un muestreo probabilístico estratificado que estuvo conformada por 316, separados por grupos de acuerdo a las características de la escuela. Aquí, se utilizaron dos instrumentos de investigación; el inventario de estrés Académico de Barraza y el inventario de hábitos de estudio.

En lo que respecta a los resultados, se observó que los estudiantes varones presentan estrés leve o moderado en relación a los estudiantes de género femenino. En cuando al estrés profundo, un mayor porcentaje de estudiantes mujeres presentó más intensidad de estrés, y se observó que más del 20% de los estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos presenta un nivel de estrés leve, con respecto al estrés moderado, más del 60% de los estudiantes jóvenes y adultos padece este tipo de estrés, mientras que más del 50% de los adolescentes también lo padece. Con respecto al estrés profundo, cerca del 20%

de los estudiantes adolescente lo tiene, en tanto más del 10% de los estudiantes jóvenes y adultos también, y se percibe en casi la tercera parte de las estudiantes mujeres tienen tendencia de hábitos de estudio, mientras que en los hombres la cuarta parte, significa que los estudiantes desarrollan estrategias y técnicas de recojo de información bibliográfica, obtienen material de estudio, pero resulta que en muchas ocasiones lo hacen de manera inadecuada, lo que dificulta su óptimo desempeño académico (Solano Dávila, 2023, pp.4-7).

Un aporte realizado por Gutiérrez et, al (2022) Ica, Perú, donde tuvieron como objetivo determinar el nivel de estrés académico en alumnos de enfermería de una universidad, desde un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, descriptivo, de corte transversal. Tomando como población de estudio a los alumnos del semestre académico 2021 en total de 434 alumnos y de ella una muestra de 205, calculada mediante fórmula estadística para población conocida, disponiendo de una parte representativa con un nivel de confianza de 95% y un margen de error del 5%. Para recoger los datos en dicha población, utilizaron la técnica de una encuesta y como instrumento cuestionario validado por Condori Melisa, el cual este test tiene como reseña al inventario modificado por Arturo Barraza Masías de estrés académico.

A partir de ello, aparecieron los siguientes resultados; en los datos generales identificaron que el 88,3% fueron mujeres y el 11,7% varones, de edades de 20 a 24 años con 79,5%, en lo que refiere a el estrés académico fue a nivel medio con un 53,2% y el nivel alto con 21,0%. El 42,3% de los alumnos presentaron más de 3 situaciones estresantes, predominando la realización de exámenes, sobrecarga académica y número de tareas interpuestas, manifiestan fatiga crónica, dolores de cabeza y somnolencia, inquietud, tristeza depresión, problemas para concentrarse y sentimiento de miedo. Además, presentaron comportamiento más frecuente son desgano para realizar labores académicas, consumo disminuido o exceso de alimentos, y aislamiento de los demás

Por todo ello, se concluyó la investigación identificando que “el 34% de los alumnos presentaron factores estresantes al momento de realizar examen, exposición de trabajos durante la clase y el tiempo limitado para cumplir con las actividades y sobrecarga académicas, sentimiento de tristeza y depresión” (Gutiérrez, et. al, 2023, p 31).

Otra investigación hallada en Ecuador fue realizada por Moya Lara, Barreno López y Álvarez Maldonado (2023), tienen como objetivo identificar el nivel de estrés académico y determinar el grado de adaptación de la universidad y establecer la relación existente entre las variables en una muestra de estudiantes universitarios, con una metodología de estudio cuantitativo no experimental, descriptivo, correlacional de corte transversal. La población aquí fue de 65 estudiantes, de ellos 36 mujeres y 29 hombres de 22 y 23 años de edad, por ello como instrumento se utilizó un inventario (cuestionario de estrés Académico 2da versión (SISCO SV-21) desarrollada por Barraza-Masías (2018) el cual consta de 23 elementos, 21 de ellos agrupados en tres dimensiones: factores estresantes, síntomas y afrontamiento.

Por todo ello, los resultados encontraron que afrontamiento es el puntaje más alto de estresores y los síntomas, esto implicó un mayor uso de estrategias para hacer frente a los estresores. Además, la puntuación global del inventario indicó que la presencia de estrés académico entre los estudiantes es moderada (p. 5). De esta forma los autores, concluyeron que; el nivel de estrés académico en la muestra es moderada, los estudiantes utilizaron estrategias para lidiar con los factores estresantes y en cuanto a la adaptación, se determinó que es moderado a la adaptación de institución académica y el contexto social, sin embargo, enfrentaron dificultades en los aspectos de adaptación personal emocional (Moya Lara, Barreno López, y Álvarez Maldonado, 2023, p.8).

En el marco de otra investigación realizada por los autores Magaña Zaldívar, Yaam Hum y Cárdenas Ortega (2023), Yucatán, México, se planteó como objetivo examinar la relación entre los hábitos de estudio de los estudiantes y su rendimiento académico. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental y de tipo descriptivo correlacional.

En términos de la población estudiada, esta estuvo compuesta por 103 estudiantes, de los cuales 48 pertenecían al programa educativo de Ingeniería en Energías Renovables, mientras que 55 corresponden al programa de Ingeniería Electrónica. Respecto a la recolección de datos, se utilizó un cuestionario de hábitos de estudio, también denominado encuesta, el cual se estructuró en cinco apartados, a saber: lugar de estudio, planificación del estudio,

atención en la sala de clases, métodos de estudio y actitud general, abarcando un total de 60 preguntas.

En lo que concierne a las características demográficas de los participantes, la edad de los estudiantes osciló entre 18 y 25 años, con un promedio de 20 años. En este contexto, se observó que el 31% de los encuestados eran mujeres, quienes, además, presentaron un promedio de ingresos familiares. En términos de dedicación a sus estudios, el 50% de las mujeres dedicó tiempo completo a ellos, el 6% trabajó durante la semana, mientras que el 22% utilizó el fin de semana para realizar algún trabajo. Asimismo, otro 22% de las mujeres se dedicó a trabajos de manera eventual. En este caso los hombres, que representaron el 69% del total de la muestra, se halló que el 31% dedicó tiempo completo a sus estudios, el 19% trabajó entre semana, el 32% empleó el fin de semana para el trabajo y el 18% realizó trabajos eventuales.

En cuanto a los resultados obtenidos, se encontró que los puntajes alcanzados por los estudiantes oscilaron entre 50 y 60, lo cual indica que estos presentan buenos hábitos de estudio. En contraste, si el total de puntos se ubicó entre 37 y 49, se referiría que los hábitos de estudio son defectuosos; finalmente, un puntaje menor a 36 señalaría la ausencia de hábitos de estudio adecuados. En conclusión, los hallazgos de esta investigación sugieren que los hábitos de estudio tienen un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. (Magaña, Zaldívar, Yam Hum y Cárdenas Ortega, 2023).

En relación a ello los autores Martínez Cruz. Et, al (2023) en Querétaro, México, el objetivo del estudio fue determinar el nivel de estrés en los estudiantes universitarios de la licenciatura en Enfermería. Se trató de un estudio cuantitativo, con un enfoque transeccional descriptivo. Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo por conveniencia, aplicando el instrumento a 36 estudiantes de ambos sexos.

En cuanto a la recolección de datos, se empleó una encuesta sociodemográfica para caracterizar la muestra, así como el inventario SISCO-21 para evaluar el nivel de estrés. La prueba piloto y la recolección final del inventario se llevaron a cabo mediante un formulario en Google, y los datos

fueron analizados a través de estadística descriptiva utilizando el software SPSS versión 25.

Los resultados revelaron que se aplicaron 90 cuestionarios a estudiantes de diversos cuatrimestres de la carrera de Enfermería; sin embargo, se descartaron 11 encuestas debido a que los participantes manifestaron no experimentar estrés, de las cuales 8 corresponden a mujeres y el resto a hombres. Además, se eliminó un cuestionario que se encontró incompleto, quedando finalmente un total de 78 respuestas válidas. De estos encuestados, el 83,33% (65) eran mujeres y el 16,7% (13) hombres. Los cuatrimestres con mayor representación en la muestra fueron el primero, segundo y tercero, con porcentajes de 71,8%, 9,0% y 6,4%, respectivamente.

En lo que respecta a los estresores, el 28,2% de los participantes indicó que, casi siempre, les estresa tener tiempo limitado para realizar el trabajo encargado por los profesores; el 39,7% afirmó que, algunas veces, la sobrecarga de tareas y trabajos era una fuente de estrés. Por último, el 48,8% reportó que rara vez o casi nunca sentía estrés debido a la falta de claridad sobre las expectativas de los profesores. En este contexto, la característica que menos motivo de estrés generó fue la personalidad y el carácter de los profesores, con un 33,3%.

En relación a los síntomas o reacciones de estrés, se observó que el 24,4% de los estudiantes manifestó sentir ansiedad y angustia algunas veces, mientras que el 21,8% indicó que siempre experimentaba estos síntomas. Además, el 28,2% reportó problemas de concentración, con un 20,5% que lo experimentaba casi siempre, y un 25,6% que lo hacía casi nunca. En cuanto a los conflictos, el 39,7% señaló que nunca tenía la tendencia a generar polémica o discutir, y el 25,6% manifestó que nunca se concentraba en resolver las situaciones que les preocupaban, y nunca con el (30,8%), en cuanto a los conflictos, 39,7% indicó que nunca tiene tendencia de discutir, 25,6% señaló que nunca se concentra en resolver las situaciones que les preocupa. Por otro lado las estrategias de afrontamiento con mayor porcentaje de adaptación de solución a la situación, 38,4% casi siempre, otro forma para mantener el control sobre emociones para que no les estresa (26,9%) casi siempre, y por último algunas veces recurren a establecer soluciones concretas para resolver las situaciones

que les preocupa (28,2%); en lo general se encontró que el nivel de estrés es leve, en un 5,6%, se encuentra estrés con respecto a las tareas y asignaturas, donde el promedio fue de 14,5%. Un poco elevado, más, aún leve, fue la intensidad de los síntomas, estando en el 15,3% Martínez Cruz et al. (2023).

Otra investigación llevada a cabo por los autores Días Gaspar, Reyes Feliz y García Carmona (2023) Veracruz, México. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre la motivación y los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios de la licenciatura en Estadística. En este sentido, se adoptó un enfoque cuantitativo exploratorio, de corte transversal, dado que los datos fueron recabados en un solo momento.

La población objeto de estudio estuvo constituida por 303 estudiantes, de los cuales se aplicó un muestreo aleatorio simple, obteniendo un tamaño de muestra de 86 alumnos. Para la recolección de datos, se utilizó una encuesta de modalidad virtual, que constó de 34 ítems, considerando características sociodemográficas como edad, semestre y sexo.

Los resultados derivados de la encuesta revelaron que el 44,19% de los participantes eran hombres, mientras que el 55,81% eran mujeres. Con respecto al semestre cursado, el 34,88% de los estudiantes tenía edades entre 18 y 25 años. Se encontraban cursando el 34,88% fueron estudiantes del tercer semestre, el 29,07% fueron estudiantes de séptimo semestre, un 25,58% estudiantes del quinto semestre y por último, el 10,47% son alumnos del primer semestre, repaso en casa el 45,35%, sentirse regular, un 38,37%, considerar sentirse bien y solo el 16,28% dijo sentirse mal y muy mal, el 41,86% realiza hábitos de estudio realiza frecuentemente, al reunirse con su compañero nunca el 23,26%, e ir a la biblioteca el 15,12%, en cuanto estilo de vida motivada se observa el 30,23%, y con mejor futuro de motivación con 53,49%. Es relevante señalar que la mayoría de los estudiantes realizaban ocasionalmente un repaso de lo visto en clase. Además, se identificó que la relación existente entre los hábitos de estudio y la motivación se caracteriza por una dependencia en la responsabilidad y el compromiso hacia tareas, proyectos y la asistencia a clases. Asimismo, se destacó la importancia de organizar el tiempo para las actividades académicas, realizar repasos e investigar para profundizar en los temas tratados en clase Días Gaspar, Reyes Feliz y García Carmona (2023).

Justificación y planteamiento del problema

El propósito de este proyecto es llevar a cabo una evaluación minuciosa y exhaustiva de la situación actual en la Escuela de Enfermería, con el objetivo de entregar los resultados obtenidos a los responsables y autoridades pertinentes de la institución. A través de este análisis en profundidad, se busca identificar las áreas de mejora y las necesidades específicas que requieren atención dentro del entorno académico de la escuela.

Para ello, se propone la implementación de programas de apoyo grupales dirigidos a estudiantes que enfrentan dificultades debido a dicha problemática. Estos programas están diseñados para proporcionar un espacio seguro y de contención donde los estudiantes puedan compartir experiencias, recibir orientación y aprender estrategias efectivas para gestionar el estrés y mejorar su rendimiento académico. Se espera que esta iniciativa contribuya no solo a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, sino también a promover un ambiente de aprendizaje más saludable y productivo.

Problema de investigación:

¿Qué relación existe entre los hábitos de estudio y el nivel de estrés académico, según sexo y edad en los estudiantes de 2do año de la carrera de la Licenciatura en Enfermería de la UNR durante los meses junio a agosto del año 2025?

Hipótesis:

- H1: Los estudiantes de 2do año de la Licenciatura en Enfermería de la UNR que presentan hábitos de estudio "muy positivo" o "positivo" tienen niveles de estrés académico más bajos en comparación con aquellos que muestran hábitos de estudio "negativo" o "muy negativo".
- H2: Los estudiantes de menor edad presentan hábitos de estudio en las categorías "tendencia (-)", "negativo" o "muy negativo" experimentan niveles de estrés académico más elevados en comparación con los de mayor edad.
- H3: Las estudiantes mujeres con hábitos de estudio "muy positivo" o "positivo" presentan niveles de estrés académico más bajos en comparación con los estudiantes varones en esas mismas categorías,

mientras que las mujeres con hábitos de estudio en las categorías "negativo" o "muy negativo" experimentan niveles de estrés académico más altos que los varones en las mismas categorías.

Objetivo General:

Describir la relación que existe entre los hábitos de estudio y el nivel de estrés académico, según sexo, edad en los estudiantes de segundo año de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario durante los meses de junio a agosto del año 2025.

Objetivos Específicos:

- Describir la forma de hábitos de estudio que realizan los estudiantes teniendo en cuenta cómo estudian, cómo hacen sus tareas, cómo preparan sus exámenes, cómo escuchan las clases y que acompañan sus momentos de estudio.
- Caracterizar los hábitos de estudio de los estudiantes según sexo y edad.
- Analizar los niveles de estrés académico de los estudiantes según sexo y edad, considerando situaciones estresores, reacciones físicas y estrategias de afrontamiento.
- Determinar la correlación entre hábitos de estudio y el nivel de estrés académico de los estudiantes de 2do.

Marco Teórico:

El concepto de adultez ha sido ampliamente estudiado por diversos autores desde múltiples perspectivas, lo que ha dado lugar a variadas definiciones que buscan precisar su significado.

En este sentido, se retoma la definición propuesta por Muños, Gimeno y Macarro (2001), quienes consideran que un adulto es una persona que ha completado su desarrollo físico, comprendida entre los 20 y 60 años, con capacidad de adaptarse a las exigencias del entorno y consciente de sus derechos, libertades y responsabilidades sociales. Algunos autores, como Browie (1974) y Gracia Carrasco (1986), ven esta etapa de la vida no como un periodo tranquilo y estable, sino como un objetivo a alcanzar, aunque socialmente se asume que el adulto ya ha logrado dicho objetivo.

En línea con lo anterior, Sábato (2000) menciona los avances cognitivos que caracterizan la adultez, destacando el crecimiento del conocimiento y el desarrollo del razonamiento. Este razonamiento puede ser de diferentes tipos: moral, que se basa en la construcción de principios éticos universales; inductivos, que se fundamenta en la experiencia de situaciones similares; y deductivo, que permite predecir hechos particulares a partir de leyes generales. No obstante, cuando la información es incompleta, el razonamiento abduccional se vuelve crucial para descubrir o explicar lo que se desconoce de la manera más plausible.

Este desarrollo cognitivo va acompañado de la adquisición de nuevas estrategias intelectuales que permiten resolver problemas y realizar tareas de manera más eficiente. Estas estrategias son esenciales para perfeccionar los métodos de estudio y mejorar la adquisición de información, en especial en la comprensión de fenómenos naturales y culturales. En el ámbito académico, estas habilidades son cruciales para la comprensión de conceptos abstractos, los cuales son fundamentales en los estudios universitarios.

Paralelamente, Frabetti (2006) subraya la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional o social en el adulto, que es producto de las experiencias sociales y emocionales que permiten afianzar sistemas afectivos. No solo se desarrolla la inteligencia emocional, sino que, mediante la implementación de diversas estrategias, se consolida la sabiduría, entendida como la capacidad de enfrentar situaciones cotidianas de manera adaptativa y positiva (Sábato, 2000).

El presente estudio se adhiere a la teoría clínica del proceso evolutivo del adulto, que se organiza en etapas conectadas entre sí. En cada etapa, el individuo enfrenta desafíos que deben ser resueltos de manera efectiva, ya que, de no hacerlo, estos problemas se trasladarán a la siguiente fase. La etapa de la joven adultez (de 18 a 30 años) se caracteriza por el establecimiento de vínculos significativos con otras personas, en particular en relaciones de intimidad, donde cualidades como la confianza, autonomía, identidad, compasión y empatía son esenciales. Si no se logran desarrollar estas cualidades, el individuo puede inclinarse hacia el aislamiento social.

En la etapa de la adultez intermedia (de 30 a 60 años), se espera que el individuo alcance estabilidad laboral, una crianza madura de sus hijos, y obtenga

un estatus y una reputación favorable en la sociedad. Si estas metas no se logran, es probable que el adulto experimenta un período de estancamiento, acompañado de la sensación de haber pasado a la vejez sin haber alcanzado objetivos importantes en la vida.

En la última etapa, la adultez avanzada (a partir de los 60 años), se percibe el final de la vida, lo que en muchos casos se acompaña de sentimientos de angustia y temor. El principal desafío en esta fase es la generatividad, que se opone al estancamiento. La generatividad incluye tres aspectos fundamentales: el procreativo, que implica dar y responder a las necesidades de la próxima generación; el productivo, que integra el trabajo con la vida familiar y el cuidado de las nuevas generaciones; y el creativo, que supone realizar aportaciones significativas a la sociedad (Erikson, 1985).

Estas etapas han estado históricamente marcadas por roles diferenciados entre hombres y mujeres. En el pasado, a los hombres se les asignaban tareas productivas fuera del hogar, mientras que las mujeres se encargaban de la reproducción y las tareas domésticas. Así, el rol femenino quedó ligado al ámbito privado, lo que invisibilizó su trabajo. Aunque con el tiempo estas realidades han ido cambiando, persisten algunas desigualdades en diferentes esferas, como la laboral y la académica. (Ministerio de Cultura de la Nación, 2020).

Durante el siglo XIX, las mujeres comenzaron a insertarse en la educación superior en Argentina, enfrentando las limitaciones impuestas por su rol de género. Un hito importante en este proceso fue el reconocimiento del voto femenino en la década de 1950, resultado de luchas y sacrificios que transformaron su papel en la sociedad. No obstante, a pesar de estos avances, persistió una marcada jerarquización en el ámbito laboral que favorecía a los hombres, incluso después de las reformas introducidas por el gobierno de J.D. Perón, que promovían la participación femenina en el mercado de trabajo. (Ministerio de Cultura de la Nación, 2020).

El uso de anticonceptivos también trajo consigo importantes cambios en la planificación familiar, permitiendo que las parejas postergaran la concepción de hijos y, en consecuencia, invirtieran más recursos en su educación y en la mejora de su calidad de vida. Este contexto según el Ministerio de Cultura de la Nación (2020), facilitó una mayor inserción universitaria de las mujeres a partir

de la década de 1960, aunque los hombres continuaban ocupando los principales puestos de docencia y gestión.

Con el tiempo, las crisis políticas, económicas y sociales impulsaron a que las familias dependieran de dos ingresos, lo que incrementó la presencia de mujeres en la educación superior. Este movimiento llevó a una mejora en las condiciones laborales y sociales de las mujeres, destacándose la sanción de la Ley N°24.012 en 1991, que garantizó el "cupo femenino" en las decisiones políticas. (Ministerio de Cultura de la Nación, 2020).

En el nuevo siglo, se ha observado un mayor equilibrio entre hombres y mujeres en los espacios educativos y laborales, aunque aún persisten desigualdades según el campo de estudio. En el caso particular de la Escuela de Enfermería en Rosario, los estudiantes enfrentan diversos desafíos a través de procesos educativos centrados en el aprendizaje, los cuales se fundamentan en principios que se expondrán a continuación.

Es fundamental resaltar que la educación es un proceso de construcción y formación humana, que implica una transformación integral de los individuos (Bruner, 1987). En este sentido, la pedagogía, entendida como el "estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, puede definirse como la ciencia de la educación, es decir, la disciplina cuyo objeto es el planteamiento, estudio y solución del problema educativo" (Lemus, 1997, p.). De este modo, debe estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje orientadas al desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

El aprendizaje, entendido por Pozo Muncio (2000) como un cambio en la conducta, implica que las personas incorporan modos habituales de acción, al mismo tiempo que identifican aquellos modos inapropiados para responder ante una situación específica. En consecuencia, aprender es un proceso de adaptación a las demandas de la vida. En este proceso, las personas modifican su estructura cognitiva, adquiriendo nuevos conceptos, significados, información, gustos, predisposiciones, representaciones, valores, juicios, ideologías e incluso aspectos relacionados con el cuerpo. El aprendizaje genera un cambio que perdura en el tiempo, es transferible a otras situaciones y es el resultado de la práctica (Pozo Muncio, 2000).

El aprendizaje está estrechamente vinculado con las relaciones humanas (Pichón-Rivière, 2003) y es un proceso complejo, atravesado por dimensiones afectivas, cognitivas y socioculturales, entre otras. Se desarrolla en un tiempo y espacio específicos, a través de la interacción con otros. Este proceso se extiende a lo largo de la vida, tanto en contextos formales como informales, y puede ser de carácter voluntario y explícito, o involuntario e implícito (Maschwitz, 2004). Elementos como la motivación, el interés y la disposición son esenciales para el aprendizaje y están vinculados a aspectos afectivos y relacionales (Solé, 1997). Otros factores influyentes incluyen las expectativas, definidas como lo que una persona espera de otra o de un grupo. Tanto docentes como estudiantes se ven inmersos en una dinámica influenciada por las expectativas mutuas, lo que impacta en el rendimiento académico.

En el contexto institucional, aprender implica cambios permanentes en la interacción con el entorno físico, social y cultural, a través de la selección, interpretación, procesamiento y reelaboración de la información con base en los conocimientos previos. El aprendizaje de un contenido, norma o valor solo es efectivo si el estudiante logra atribuirle un significado.

Asimismo, el estudiante debe articular distintos tipos de aprendizaje, como el motor, que implica actividades de precisión y coordinación; el asociativo, relacionado con el recuerdo de eventos; el conceptual, que permite atribuir significado a hechos y conceptos; el creativo, que da lugar a nuevas formas de adquirir conocimiento; el reflexivo, que involucra la búsqueda de soluciones mediante la indagación; el memorístico, que consiste en la capacidad de recordar datos precisos; y el de descubrimiento (Leliwa y Scangarello, 2011).

En el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, se han identificado ciertas particularidades. La motivación principal para elegir esta carrera radica en la vocación de servicio y cuidado hacia individuos y colectivos (Buitrago-Echeverri, 2008). Además, juegan un papel clave las experiencias personales en contacto con el ámbito sanitario, la duración de los estudios y las expectativas laborales (San Rafael-Gutiérrez, Arreciado Maraño, Bernaus-Poch y Vers-Prat, 2010).

Como indican Zabala y Ruano (1989), existen tres motivos tradicionales para elegir la enfermería: vocación (ayuda a los demás, contacto con la

enfermedad o influencia familiar), motivos prácticos (duración de los estudios y versatilidad laboral) y motivos profesionales (experiencia sanitaria previa o estatus social). En cuanto a la diferenciación por género, se observa que las mujeres suelen elegir la enfermería por vocación, mientras que los hombres lo hacen por razones prácticas.

En este marco, se enfoca en los estudiantes que cursan una materia integradora de conocimientos, en la que el paso de la teoría a la práctica y de la universidad al hospital es, de por sí, estresante. La forma en que se gestione esta transición puede determinar si la experiencia es alentadora y satisfactoria, o desalentadora y frustrante. La transición al rol profesional es un proceso no lineal que implica cambios en el ámbito intelectual, emocional, de habilidades y roles, influenciados por contextos personales, situacionales y responsabilidades profesionales (Duchscher, 2009).

Como señala Kramer (1974), la experiencia de transición representa un "choque de realidad", donde se pasa de los valores y la imagen teórica a la realidad del entorno asistencial. Esta transición implica contrastes en roles, responsabilidades, conocimiento y expectativas que, en algunos casos, pueden generar insatisfacción con la profesión (Ahmadi, Speedling y Kuhn-Weissman, 1987) e inseguridad ante las demandas del entorno asistencial (Speedling, Ahmadi y Kuhn-Weissman, 1981).

En el ámbito académico de las materias prácticas, los estudiantes reciben una formación integral que exige el desarrollo de habilidades intelectuales, emocionales, sociales y éticas, tanto dentro como fuera de la universidad. Por ello, deben desarrollar competencias como la comunicación y la reflexión continua, necesarias para enfrentarse a la práctica clínica, integrando todos los conocimientos adquiridos durante la carrera.

En el contexto de esta investigación, los estudiantes atraviesan una transición de la cultura estudiantil universitaria a la cultura profesional de enfermería, que incluye teorías, prácticas, roles y valores, tal como lo expone Leininger (1966) al considerar la importancia de comprender la estructura cultural y social de los grupos.

Además, los estudiantes están sometidos a una alta exigencia académica, enfrentándose a la realización de trabajos y exámenes, así como a la adaptación a un nuevo entorno, lo que genera un estrés académico significativo.

Es pertinente señalar que el estrés ha sido ampliamente estudiado desde las ciencias médicas, educativas y sociales, sin que exista consenso sobre su definición. El término "estrés" es empleado en diversos contextos, aunque su conceptualización sigue siendo compleja debido a las diferentes perspectivas teóricas.

Los modelos más recientes, conocidos como modelos integradores multimodales, lo enmarcan de tres maneras: como un conjunto de estímulos provenientes del ambiente que generan tensión (Cannon, 1932; Holmes y Rahe, 1967, citado en Fernández Martínez, 2009); como una respuesta conductual, cognitiva, emocional y fisiológica ante los estresores (Selye, 1960, citado en Fernández y Martínez, 2009); y como una integración de las anteriores, donde el estrés depende de la percepción y respuesta del individuo ante las situaciones (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Fernández y Martínez, 2009).

En relación, Hans Selye (1950) definió el estrés como una respuesta general del organismo ante cualquier demanda que altera su equilibrio, considerándolo una reacción adaptativa. Según Selye, el estrés puede ser tanto positivo como negativo, dependiendo de su intensidad y duración. Puntualmente, en el ámbito académico, esta respuesta puede motivar a los estudiantes a mejorar su desempeño, pero cuando es excesiva, tiene efectos negativos en la salud mental y el rendimiento académico, afectando su capacidad para enfrentar las demandas del entorno. Así, uno de cada cuatro individuos sufre algún problema grave de estrés, que puede ser un generador de diversas patologías.

Desde esta perspectiva, Hans Selye (1950) argumenta que el estrés no debe ser evitado en su totalidad, ya que puede estar vinculado tanto a experiencias agradables como desagradables. Sin embargo, un nivel elevado de estrés genera un sobreesfuerzo en el organismo, lo que puede conllevar a diversos problemas de salud. En el contexto académico, el estrés excesivo puede generar alteraciones a nivel cognitivo, motor y fisiológico en los estudiantes, afectando su desempeño y, en algunos casos, llevándolos a evitar presentarse a exámenes.

Es pertinente destacar, que el estrés académico, según Barraza Macías (2007), se conceptualiza desde una perspectiva sistémico-cognitivista como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Este proceso se manifiesta en tres momentos clave. En primer lugar, los alumnos se ven sometidos a una serie de demandas académicas que, según su valoración personal, son percibidas como estresores. Este aspecto inicial pone de relieve la importancia de la percepción subjetiva en la aparición del estrés académico.

A continuación, los estresores percibidos generan un desequilibrio sistemático detalla Barraza (2007), es decir, una situación estresante que se traduce en una serie de síntomas. Estos síntomas reflejan un desequilibrio en el sistema psicológico del estudiante, el cual puede manifestarse a través de reacciones fisiológicas, físicas o psicológicas. Este segundo momento es crucial para comprender cómo los estresores afectan directamente el bienestar del estudiante.

El tercer momento, para restaurar el equilibrio, el estudiante se ve obligado a implementar acciones de afrontamiento. Dichas acciones están dirigidas a manejar el estrés y recuperar la estabilidad, ya sea adaptándose a las demandas o buscando estrategias para mitigarlas. Este tercer paso subraya el carácter adaptativo del proceso de estrés académico.

A su vez, Barraza Macías (2007) también destaca una serie de estresores específicos que caracterizan el estrés académico. Entre ellos se encuentran los acontecimientos vitales como la separación de pareja, la enfermedad de un familiar cercano, la muerte de un ser querido o la preparación para un examen de especialización. Estos estresores están presentes en la vida del estudiante y contribuyen a una sobrecarga emocional que se suma a las demandas académicas. Además, situaciones como la sobrecarga académica, la relación superficial entre los miembros de la facultad, y la dificultad de compaginar trabajo y estudio, agravan la situación.

De manera similar, el entorno personal y familiar del estudiante influye en su nivel de estrés. Problemas familiares, pérdidas afectivas y situaciones de salud, en conjunto con las responsabilidades académicas, generan un entorno propenso al estrés. Particularmente en estudiantes de enfermería, las prácticas clínicas suponen un desafío adicional debido a la falta de competencia, el

contacto con el sufrimiento y la incertidumbre, entre otros factores. Esto indica que el entorno académico, en conjunto con los factores personales, amplifica el riesgo de padecer estrés académico.

En esta línea, se comprende que el estrés en los estudiantes surge cuando existe una demanda del entorno que actúa como un estresor. Este estresor se manifiesta en la interacción entre la persona y su entorno, el cual presenta características que lo hacen potencialmente generador de estrés. Estas características incluyen ser un entorno novedoso, altamente demandante, poco controlable, con demandas de larga duración y elevada intensidad (Barraza Macías, 2010).

Aquí el estudiante puede interpretar estas demandas a través de una valoración cognitiva negativa, especialmente si percibe un bajo nivel de autoeficacia y atribuye las causas de su situación a factores externos. Esta interacción entre las características del entorno y las capacidades individuales se convierte en un proceso adaptativo, donde la persona intenta ajustarse a las circunstancias que enfrenta. Así, el estrés surge como resultado de la relación entre la percepción negativa del entorno y las demandas que este impone, configurándose como un proceso adaptativo clave en el bienestar del estudiante (Barraza Macías, 2010).

Existen seis características que definen los entornos académicos en función de la cantidad y el tipo de demandas que imponen a los estudiantes. En primer lugar, los entornos exageradamente demandantes generan mayores posibilidades de estrés, pero también pueden ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, si las demandas son excesivas y variadas, los estudiantes pueden experimentar un nivel de estrés tan alto que, en lugar de motivar el aprendizaje, les conduce al bloqueo y la inhibición, afectando su rendimiento académico (Barraza Macías, 2010).

En segundo lugar, los entornos con demandas novedosas se caracterizan por exigir que los estudiantes realicen tareas para las que no están preparados, como analizar, reflexionar críticamente y aplicar conocimientos a su contexto. Estos entornos son especialmente estresantes cuando los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de metodologías, como cuando los docentes todavía

se centran en el aprendizaje memorístico, en lugar de fomentar la comprensión profunda de los contenidos (Barraza Macías, 2010).

Por otra parte, los entornos altamente impredecibles se caracterizan por la falta de planificación y organización por parte del docente. En estos casos, el profesor no informa claramente sobre las actividades, los tipos de evaluaciones o los momentos en que se llevarán a cabo. La improvisación de las clases, influida por el estado de ánimo del docente, aumenta la incertidumbre y genera estrés en los estudiantes, quienes no tienen claro qué esperar ni cómo prepararse adecuadamente (Barraza Macías, 2010).

Además, los entornos escasamente controlables presentan demandas en las que los estudiantes no pueden influir ni controlar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cuando el docente no define criterios claros de evaluación o se reserva la decisión de aplicar o no un examen. Esta falta de claridad sobre las expectativas y el proceso de evaluación hace que los estudiantes no sepan cómo gestionar su tiempo ni sus esfuerzos, lo que genera un entorno altamente estresante (Barraza Macías, 2010).

En cuanto a los entornos con demandas de alta duración, estos se refieren a tareas que requieren un esfuerzo prolongado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la elaboración de un mapa conceptual con una carga de contenido extensa puede ser valorada como un estresor significativo cuando la tarea se prolonga durante todo el semestre, generando cansancio y agotamiento en los estudiantes (Barraza Macías, 2010).

Por último, los entornos con demandas de elevada intensidad se refieren a situaciones académicas que requieren un alto nivel de esfuerzo en un corto período de tiempo, como las evaluaciones finales que implican una carga intensa de trabajo. Estas demandas, especialmente si se concentran en un solo punto del curso, pueden ser percibidas como altamente estresantes para los estudiantes, al exigirles un rendimiento excepcional en condiciones de presión (Barraza Macías, 2010).

Es imperioso resaltar además de los entornos mencionados, lo que refiere a los indicadores del estrés en los estudiantes, ya que estos pueden dividirse en tres categorías principales. Primero, se encuentran las reacciones fisiológicas, que incluyen disminuciones en las defensas inmunitarias, aumentos en la

frecuencia cardíaca y respiratoria, y alteraciones hormonales como el aumento del cortisol. Estos cambios físicos evidencian cómo el estrés afecta al cuerpo a nivel biológico (Barraza, 2007).

En segundo lugar, las reacciones físicas abarcan síntomas como la sudoración en las manos, trastornos del sueño, cansancio, dolores de cabeza y molestias gastrointestinales. Estos síntomas físicos son señales tangibles del impacto del estrés en el cuerpo del estudiante, reflejando un estado de sobrecarga que impide el descanso adecuado.

En tercer lugar, las reacciones psicológicas se manifiestan en ansiedad, nerviosismo, problemas de concentración y sentimientos de tristeza o depresión. Estos síntomas psicológicos no solo afectan el bienestar emocional del estudiante, sino también su rendimiento académico y su capacidad de manejar las demandas del entorno.

Con todo ello se comprende que, el estrés académico es un proceso complejo que abarca tanto factores individuales como contextuales. A través de la identificación de estresores y síntomas, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias de afrontamiento adecuadas que permitan al estudiante mantener su equilibrio sistémico y mejorar su bienestar general.

A partir de estas concepciones, es común que los estudiantes perciban las demandas académicas de manera negativa, sintiéndose dominados por el entorno universitario como un estresor. Esta percepción genera un desequilibrio que se manifiesta a través de diversas reacciones, forzando al estudiante a enfrentar la situación para restaurar el equilibrio (Barraza, 2005, citado en Díaz Martín, 2010).

En este sentido, los estudiantes cuentan con diversas herramientas para gestionar la carga académica característica del periodo universitario, entre las cuales destaca el afrontamiento como un elemento clave para el desarrollo de esta investigación. El afrontamiento se define como los esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a resolver las demandas que exceden los recursos disponibles, y está vinculado a la evaluación cognitiva (Lazarus y Folkman, 1984).

Esta evaluación cognitiva se refiere al proceso mediante el cual el individuo emite un juicio sobre la situación y sus capacidades para enfrentarla

(Clark y Beck, 2012), siendo conceptualizada como modos naturales o adquiridos de actuar ante cambios en el entorno. Dichos mecanismos de afrontamiento se adquieren a través del aprendizaje, donde las experiencias previas proporcionan respuestas habituales ante determinados estímulos (Roy y Andrews, 1999). En el marco del modelo de adaptación de Callista Roy (1984), se establece que el objetivo de la enfermería es promover la adaptación de las personas en sus diferentes modos adaptativos, particularmente en contextos de salud-enfermedad, como es el caso de lidiar con el estrés de manera adaptativa y saludable, o bien conduciendo a la enfermedad.

El afrontamiento ante el estrés puede clasificarse en tres tipos: dirigido a la evaluación de la situación, al problema y a la emoción (Moos, 2010). Según la Teoría del Estrés de Lazarus (1966), desarrollada por Cohen (1977) y Folkman (1984), el afrontamiento dirigido a la evaluación de la situación se clasifica en tres etapas: primaria, secundaria y terciaria. Según Lazarus y Susan Folkman (1984) la evaluación primaria implica un juicio sobre el significado de la situación, que puede ser estresante, positiva, cambiante, irrelevante o controlable. Esta evaluación está centrada en el entorno, y si la situación se percibe como estresante, se avanza a la siguiente etapa. La evaluación secundaria, por su parte, se enfoca en la disponibilidad de recursos para enfrentar la situación, donde el individuo desarrolla una estrategia de afrontamiento. Finalmente, la evaluación terciaria se basa en las evaluaciones anteriores y sus ajustes para mejorar la respuesta ante el problema.

El afrontamiento dirigido al problema implica acciones o conductas cognitivas que se centran en gestionar la fuente del malestar. En este caso, el individuo modifica su entorno una vez que percibe la situación como manejable. Por último, el afrontamiento dirigido a la emoción involucra procesos cognitivos orientados a reducir el impacto emocional negativo generado por la situación estresante cuando esta se percibe como inmodificable. Es importante destacar la interrelación entre estos tipos de afrontamiento: el afrontamiento dirigido a la emoción surge cuando el afrontamiento dirigido a la evaluación de la situación no es eficaz, mientras que el afrontamiento dirigido al problema se activa cuando la evaluación de la situación sugiere posibilidades de cambio. (Lazarus y Folkman, 1984).

Dicho afrontamiento puede analizarse desde dos perspectivas: como estilo o como estrategia. Los estilos de afrontamiento son disposiciones generales y estables frente al estrés, mientras que las estrategias son formas contextuales y específicas de confrontar una situación estresante (Cano, Rodríguez y García, 2007). En el presente estudio, se enfatizan las estrategias de afrontamiento, las cuales dependen de la valoración cognitiva, el control percibido, las emociones y la función fisiológica del individuo (Lazarus et al., 1986). Estas estrategias se clasifican en las siguientes categorías:

- Resolución de problemas: Estrategias cognitivas y conductuales dirigidas a resolver el problema.
- Reestructuración cognitiva: Estrategias cognitivas que permiten reinterpretar la situación y otorgarle un nuevo significado.
- Apoyo social: Acciones que implican la búsqueda de ayuda externa para resolver el problema.
- Expresión emocional: Estrategias orientadas a exteriorizar las emociones y sentimientos experimentados.
- Evitación de problemas: Estrategias que incluyen la negación y evasión de pensamientos o actos relacionados con el evento estresante, buscando distraer a la persona y olvidarlo.
- Pensamiento desiderativo: Pensamientos que interpretan los hechos según los deseos personales.
- Retirada social: Acciones que implican distanciarse del entorno social, evitar relaciones y ocultar sentimientos.
- Autocrítica: Estrategias centradas en la autoevaluación de las propias acciones, habilidades y comportamientos, generando culpa.

Durante el periodo de prácticas profesionales, las estrategias de afrontamiento pueden considerarse como un proceso de transacción entre el estudiante y el entorno hospitalario. La combinación de diversas estrategias puede producir resultados positivos, aunque en ciertos contextos pueden no ser igualmente efectivas. (Olson & McCubbin, 1989, citados por Figueroa et al., 2005).

Entre las estrategias más comunes que los estudiantes utilizan para enfrentar el estrés, Barraza (2007) destaca el esfuerzo por razonar y mantener

la calma. Esta estrategia se enfoca en mantener una postura racional y reflexiva frente a los desafíos. Además, el aumento de la actividad física también emerge como una estrategia frecuente. Sin embargo, otros estudios citados por Barraza revelan que muchos alumnos prefieren optar por diversiones relajantes o actividades de ocio, tales como leer o pintar. Estas actividades no solo les permiten desconectar momentáneamente de sus problemas académicos, sino también manejar mejor el estrés. Asimismo, la búsqueda de relaciones personales íntimas, como invertir en amigos cercanos, es otra estrategia clave para encontrar apoyo emocional y un sentido de pertenencia.

A partir de esto, Barraza (2007) identifica diferentes tipos de estrategias de afrontamiento, cuyo uso puede depender de los efectos emocionales que estas generan. Es decir, el impacto afectivo de las estrategias puede ser positivo o negativo. Las estrategias con un impacto positivo, como la reinterpretación positiva de las situaciones, están relacionadas con una mayor adaptación al estrés académico. Por el contrario, el impacto negativo se vincula a estrategias menos eficaces, como la búsqueda de ayuda social por razones emocionales, que puede no ser suficiente para gestionar el estrés de manera constructiva. Así, la efectividad de las estrategias de afrontamiento está determinada no solo por su naturaleza, sino también por las emociones que provocan en los estudiantes.

En cuanto a los estilos de afrontamiento, Barraza (2007) identifica tres estilos principales que son ampliamente empleados por los estudiantes. El primero es el afrontamiento activo, que implica enfrentar los problemas de manera directa y buscar soluciones efectivas. El segundo es la reinterpretación positiva y el crecimiento personal, una estrategia que ayuda a los estudiantes a encontrar el lado positivo de las situaciones estresantes. El tercer estilo es la focalización y expresión de las emociones, que permite a los estudiantes liberar sus sentimientos y manejar mejor el estrés. No obstante, Barraza también subraya que existen estilos de afrontamiento menos efectivos, como el escape cognitivo y el consumo de sustancias como el alcohol y las drogas, los cuales pueden agravar el estrés en lugar de aliviarlo.

Por último, subraya que los estilos de afrontamiento centrados en las emociones y el comportamiento tienen un mayor coeficiente de predicción respecto a otros estilos y las facetas de la personalidad. Esto significa que las

formas en que los estudiantes eligen afrontar el estrés tienen una fuerte influencia en su bienestar general y su capacidad para desenvolverse en el entorno académico. Por tanto, la elección de estrategias adecuadas no solo ayuda a los estudiantes a manejar el estrés, sino también a mejorar su rendimiento y bienestar.

Con todo ello se comprende que, el estrés académico es un fenómeno multifacético que ha sido analizado desde diferentes enfoques. Desde la respuesta fisiológica descrita por Selye hasta los modelos actuales que incorporan las demandas académicas y las percepciones cognitivas, queda claro que la implementación de estrategias eficaces de afrontamiento es fundamental para mitigar el impacto del estrés académico. Por lo tanto, un enfoque que tenga en cuenta tanto las características individuales como los factores socioculturales es crucial para abordar el estrés en el contexto educativo.

Se ha comprendido que, la educación universitaria juega un papel central en la formación integral de los estudiantes, al implicarse directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales evolucionan constantemente para responder a las demandas de una sociedad que exige un nivel elevado de desempeño profesional y desarrollo intelectual.

Los hábitos de estudio, al igual que las estrategias de afrontamiento, constituyen un elemento crucial, ya que representan el primer paso para activar la capacidad de aprender y comprender en los estudiantes universitarios. (Guevara Llerena, Reales Chacón, Molina Guevara y Peñafiel Luna, 2022).

No se debe olvidar que, en los tiempos que corren, los programas educativos en América Latina, según Montes Iturrizaga (2012), no responden de manera efectiva a los desafíos de la enseñanza en algunos países, lo que resalta las deficiencias del sistema académico. Estas deficiencias son exacerbadas por el uso frecuente del memorismo y la repetición de contenidos, en detrimento de un aprendizaje más profundo y significativo. De manera similar, el uso de estrategias inadecuadas para afrontar la ansiedad o el estrés, producto de una falta de hábitos de estudio bien estructurados, contribuye al bajo rendimiento académico. Por ello, las técnicas de estudio y afrontamiento son esenciales para desarrollar confianza, seguridad en uno mismo, disciplina y salud mental, todas ellas necesarias para superar los desafíos inherentes al entorno universitario.

Además, los hábitos de estudio no solo impactan en la vida académica, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los retos del entorno laboral y socioeconómico en el futuro (Hidalgo Maynaza, 2020). El aprender a gestionar tareas, optimizar el tiempo y ordenar prioridades, así como el uso adecuado de estrategias de afrontamiento, permite al estudiante mejorar su rendimiento y avanzar con mayor seguridad en su carrera universitaria. La motivación y la voluntad individual son elementos fundamentales que, combinados con hábitos de estudio eficaces y estrategias de afrontamiento adecuadas, contribuyen a reducir el abandono académico y a mejorar el rendimiento, lo que a su vez incrementa las probabilidades de completar exitosamente los estudios universitarios.

Es fundamental que las instituciones educativas promuevan talleres y cursos destinados a fomentar el desarrollo de estos hábitos y estrategias. Como sugiere Jaimez Rodríguez, Moguel Ruz, Sánchez Ehuan y Gómez López (2023), los hábitos de estudio no deben ser percibidos como un conjunto rígido de técnicas, sino como una construcción dinámica que evoluciona con las experiencias y expectativas de los estudiantes. Asimismo, la enseñanza de estrategias efectivas para afrontar la ansiedad y el estrés académico debería formar parte del proceso educativo integral.

Los hábitos de estudio son fundamentales para el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes. Autores como Pallo Pilalumbo, Mallorca Anses, Hernández del Salto y Melo Fiallos (2024) destacan la importancia de instaurar estos hábitos desde tempranas etapas educativas, apoyándose en programas que promuevan la organización y la gestión del tiempo. De forma similar, Gonzales Molina, Sánchez Estrada, Mendoza Novo y Gutiérrez Chávez (2023) afirman que la consolidación de una rutina contribuye significativamente al proceso de aprendizaje. Estos autores coinciden en que la planificación y la autodisciplina son esenciales para gestionar de manera eficaz las demandas académicas.

La motivación es otro elemento clave en la formación de hábitos de estudio, tal como señalan Hernández Herrera, Rodríguez Perego y Vargas Garza (2012). Este factor impulsa al estudiante a comprometerse con su proceso de aprendizaje, permitiéndole superar las barreras que se presentan. En paralelo,

Zarate, Soto, Martínez Aguirre, Castro Castro, García y López Leiva (2018) resaltan la importancia de la concentración, argumentando que un estudiante motivado es capaz de focalizarse en sus tareas, mejorando así su rendimiento académico. Pallo Pilalumbo et al. (2024) comparten esta visión, señalando que la falta de motivación tiende a generar distracción y debilita los hábitos de estudio.

En cuanto a dichos hábitos de estudio, Gonzales Molina et al. (2023) subrayan la efectividad de métodos como la lectura activa y la toma de apuntes, destacando su impacto en la comprensión y la retención de información. De manera complementaria, Pallo Pilalumbo et al. (2024) resaltan la utilidad de los recursos tecnológicos, como videos educativos, para fortalecer la memoria a largo plazo y mejorar la comprensión de los contenidos. Estas estrategias no solo contribuyen a un mejor desempeño académico, sino que también estimulan el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en los estudiantes.

El aspecto orgánico y psicológico también es relevante en la discusión sobre los hábitos de estudio. Según Pallo Pilalumbo et al. (2024), el uso adecuado de estrategias de estudio permite al estudiante ahorrar esfuerzos y aumentar la productividad, lo que impacta directamente en su bienestar físico. A nivel psicológico, la repetición de acciones favorece el desarrollo de la confianza y la seguridad, mejorando el desempeño académico y promoviendo una actitud positiva hacia el aprendizaje. Esta visión es complementada por Zárate et al. (2018), quienes argumentan que el estrés académico, cuando no es gestionado adecuadamente, puede afectar negativamente la capacidad del estudiante para afrontar las demandas educativas.

Es menester hacer mención a los educadores ya que juegan un papel crucial en la formación de hábitos de estudio. Pallo Pilalumbo et al. (2024) advierten que, en muchos casos, los estudiantes carecen de estrategias de aprendizaje efectivas debido a la falta de orientación por parte de sus docentes. Por ello, proponen la implementación de programas de tutoría y talleres que enseñen técnicas de organización, manejo del tiempo y concentración. Zárate et al. (2018) concuerdan en la necesidad de que los educadores reciban formación continua para poder guiar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades que

faciliten el aprendizaje autónomo y disminuyan el estrés asociado a las exigencias académicas.

Si bien todos los autores analizados coinciden en la importancia de los hábitos de estudio, existen diferencias en cuanto al enfoque de sus investigaciones. Mientras que Pallo Pilalumbo et al. (2024) se centran en los beneficios orgánicos y psicológicos de los hábitos, otros como Gonzales Molina et al. (2023) y Zárata et al. (2018) ponen un mayor énfasis en la planificación y la organización del tiempo como elementos fundamentales para el éxito académico. Esta variedad de perspectivas enriquece el análisis, permitiendo abordar el tema de los hábitos de estudio desde diferentes ángulos que abarcan tanto el bienestar físico y emocional del estudiante como su capacidad cognitiva y organizativo.

Con ello, la formación de hábitos de estudio es un proceso que requiere un esfuerzo constante tanto por parte de los estudiantes como de los educadores. La coincidencia entre los autores radica en la importancia de la autodisciplina, la motivación y la constancia, mientras que las divergencias se encuentran en el énfasis que cada uno pone en los aspectos psicológicos, orgánicos o metodológicos del proceso de aprendizaje.

A través de estos enfoques, se pueden abordar las deficiencias que afectan a los sistemas de evaluación actuales, los cuales tienden a priorizar la memorización y la repetición en lugar de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Promover hábitos de estudio y estrategias de afrontamiento integrales no solo mejoraría la vida universitaria de los estudiantes, sino que también tendría un impacto positivo en la dinámica de las diferentes facultades, creando un ambiente académico más saludable y productivo. Al dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para organizar su tiempo, manejar la presión y desarrollar habilidades cognitivas más profundas, se reduce el estrés académico y se previene el agotamiento. Además, la adopción de estos hábitos no solo contribuye a una mayor eficiencia en el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos profesionales futuros, al desarrollar su capacidad de enfrentarse de manera proactiva a los problemas, tomar decisiones informadas y gestionar el estrés en contextos laborales. En consecuencia, este enfoque integral no solo

tiene el potencial de mejorar la experiencia universitaria, sino que también favorece la creación de una comunidad educativa más resiliente, colaborativa y enfocada en el bienestar a largo plazo.

Material y métodos

Tipo de estudio o diseño

El tipo de abordaje que se llevará a cabo es una investigación con un enfoque cuantitativo. El mismo, según Hernández Sampieri et, al (2014), refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación, es una agrupación de procesos secuenciales, probatorios, de orden estricto. Se inicia con una concepción inicial que se va definiendo progresivamente. Una vez que se ha delimitado, surgen los objetivos y los interrogantes de investigación, seguidas de una revisión de la literatura y la elaboración de un marco teórico. A partir de los interrogantes se formulan hipótesis y se identifican variables; se elabora un plan para poner a prueba estas hipótesis (diseño); se procede a medir las variables en un contexto específico; se analizan los datos obtenidos (frecuentemente mediante métodos estadísticos) y se llega a una serie de conclusiones en relación con las hipótesis planteadas (Hernández Sampieri et. al, 2014).

Además, será observacional, debido a que se estudiarán las variables sin manipulación intencional por parte de la investigadora, es decir, no se generarán situaciones provocadas ya que los fenómenos se observarán en su entorno natural. También, el alcance del estudio será descriptivo ya que estará dirigido a determinar “como es” o “como está” la situación de las variables en estudio en una población específica, la presencia o ausencia de algo; la frecuencia con que ocurre un fenómeno y en quienes se presenta el fenómeno, pudiendo sugerir asociación entre las variables, en este caso, la relación entre los hábitos de estudio y el nivel de estrés académico según sexo y edad de los estudiantes de segundo año de la Escuela de Enfermería. Es decir que, se proporciona una visión detallada y precisa de lo que está ocurriendo, describiendo las

características de una población, evento, fenómeno o situación sin manipular las variables (Pineda, Alvarado y Decanales, 1994, p.82).

A su vez, será transversal debido a que se realizará una única medición simultánea de variables en un breve período ya que el tiempo no es determinante en relación con la forma en que se dan los fenómenos. También será prospectivo, ya que los datos serán recolectados a medida que los eventos ocurren, es decir, se parte de una causa en busca de un posible efecto.

Sitio y Contexto de la investigación

El sitio y contexto que se seleccionó para este proyecto de investigación será una institución universitaria pública de la ciudad de Rosario, donde se dicta la carrera de Licenciatura en Enfermería.

Descripción del sitio

Es una institución académica de larga trayectoria y prestigio en Argentina. Fundada en 1940 como parte de la Facultad de Ciencias Médicas, esta escuela se destaca por ser pionera en la enseñanza de enfermería en el país. Desde 1969, implementó un sistema de estudios dividido en dos ciclos formativos: el primer ciclo prepara a los estudiantes como enfermeros profesionales, mientras que el segundo ciclo permite obtener el título de Licenciado en Enfermería. Esta estructura en dos fases facilita el acceso a la educación universitaria en enfermería, incluso para aquellos que completaron una formación inicial en instituciones terciarias de otras provincias

En términos de su misión educativa, se enfoca en la formación de profesionales competentes para el sistema de salud, con un fuerte compromiso social y una perspectiva de salud pública. Sus programas académicos no solo están orientados a la atención sanitaria, sino también a la promoción de la investigación y la administración en enfermería, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos actuales del sector salud.

Contexto de estudio: Criterios de elegibilidad.

Para la selección del sitio y contexto de estudio se aplicó una guía de convalidación de sitio, en función de sus resultados, se seleccionó ya que reúne

los criterios de elegibilidad necesarios. Cabe destacar que no se comparó con otra institución para su selección, ya que es de interés de la investigadora llevarlo a cabo en dicho sitio.

La institución ha autorizado la realización de la investigación, proporcionando acceso para la recolección de datos (Ver anexo I), lo que convierte a este sitio en un lugar factible para llevar a cabo el estudio.

La directora proporcionó la siguiente información relevante al aplicar la guía de convalidación de sitio en la institución:

La institución permite la publicación de los resultados obtenidos a partir de los estudios realizados. Actualmente, según datos del área de alumnado, el total de estudiantes regulares por materia en la carrera es de 130. Sin embargo, la directora no dispone del número exacto de hombres y mujeres en el segundo año, ya que el sistema SIU Guaraní no desglosa estos datos por género.

En cuanto a las asignaturas con mayor cantidad de estudiantes cursando en el momento, destacan "Salud, Enfermedad y Atención" y "Bases Disciplinarias". La asignatura "Salud, Enfermedad y Atención" se cursa los días lunes, martes y miércoles, y cuenta con un total de 14 comisiones. Aunque no existe un parámetro fijo para el promedio de estudiantes por comisión, la cantidad mínima de alumnos en una comisión es de 1 y la máxima, de 242.

No se han realizado estudios sobre el nivel de estrés académico en los estudiantes, y tampoco se cuenta con evaluaciones periódicas sobre aspectos relacionados al estrés académico. Tampoco se ofrecen programas ni recursos específicos para ayudarles a manejar el estrés académico. En cuando hábitos de estudio existe apoyo y clases de consultas al momento de rendir exámenes y otros, etc.

Los períodos de evaluación académica se realizan en los meses de julio-agosto, septiembre, noviembre-diciembre, y febrero-marzo. Para coordinar horarios y espacios para aplicar instrumentos de evaluación, se requiere consultar directamente con el personal de la institución. Las aulas están disponibles como espacios físicos para la aplicación de estos instrumentos. En

cuanto a eventos extracurriculares, se debe realizar la solicitud a través de una nota dirigida al decanato y presentada en mesa de entrada.

Se identifican características en los estudiantes de enfermería que se describen a continuación:

En cuanto a las características de los estudiantes de enfermería se puede decir que, sus edades son a partir de los 18 años, mayormente del sexo femenino, corroborando la tendencia histórica relacionada a la profesión de enfermería. Además, en relación con el trabajo, algunos no trabajan en relación a la disciplina, pero otros sí, ya trabajan dentro del ámbito sanitario como auxiliares de enfermería, de modo que transitan los estudios por requisito del establecimiento de salud o para mejorar su estatus profesional.

Asimismo, varios estudiantes se financian los estudios con sus ingresos laborales, pero existe otro grupo de alumnos que son las familias o tutores quienes financian la carrera, y a su vez algunos reciben becas que ayudan a solventar ciertos gastos como lo son el transporte, los alimentos, material de estudio, residencia, entre otros. Por otra parte, un sector de la población en estudio tiene hijo/s o personas a su cargo.

Las variables de interés, como los hábitos de estudio, el nivel de estrés académico, la edad y el sexo de los estudiantes, están bien definidas y presentes dentro de la población de estudio. Este contexto permite un análisis detallado, facilitando una comprensión más profunda de cómo estas variables interactúan y afectan a los estudiantes.

Con todo ello, la selección de este sitio para la investigación se justifica por la facilidad de acceso, la presencia de variables claves dentro de un contexto académico homogéneo y la viabilidad práctica del estudio. La Escuela de Enfermería ofrece un entorno adecuado para llevar a cabo un análisis detallado del impacto de los hábitos de estudio y el nivel de estrés académico en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería.

Población y Muestra

La población estará conformada por todos los estudiantes del segundo año que cursan en la asignatura Salud Comunitaria y Cuidado Enfermero.

Según datos aportados por los resultados del estudio exploratorio, la población estimada será de 1061 estudiantes. Ante esto se empleará un muestreo probabilístico para asegurar que cada individuo tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, utilizando para la selección de las unidades de análisis la técnica al azar simple. Dado que el porcentaje de mujeres en la población es mayor, se aplicará un muestreo estratificado para comparar los resultados entre hombres y mujeres. En cuanto al cálculo del tamaño de la muestra quedará constituida por 284 participantes, donde se utilizará una calculadora muestral, estimando un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una heterogeneidad de la muestra del 50%. La selección de las unidades de análisis será mediante la técnica de azar simple conformando estratos según variable sexo de 142 mujeres y 142 hombres.

La conformación de las unidades de análisis estará establecida por cada uno de los estudiantes que cursen regularmente y por primera vez la asignatura "Salud Comunitaria y Cuidado Enfermero" excluyendo a aquellos estudiantes que presenten diagnóstico de depresión, reciban tratamiento terapéutico psiquiátrico, estudiantes con hijos a cargos y con empleo en tiempo completo, es decir que implique trabajar alrededor de 40 horas a la semana.

Validez Externa

La validez externa del estudio permite la generalización de los resultados únicamente a la población de estudio. Los datos obtenidos son específicos para este grupo y contexto, lo que limita su aplicabilidad a otras poblaciones. Las diferencias en el entorno educativo, las características demográficas y los enfoques pedagógicos impiden la generalización de los hallazgos a otras universidades o grupos de estudiantes. Por lo tanto, los resultados no son extrapolables a contextos diferentes, ya que su relevancia se restringe a la población y condiciones particulares del estudio.

Técnicas e Instrumentos:

La técnica que se utilizará para la recolección de datos será la encuesta, que consiste en obtener información suministrada directamente de los participantes (Fidias Arias, 2012).

Los instrumentos seleccionados para este proyecto serán los cuestionarios auto administrados, por un lado, se utilizará el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, como instrumento medirá la variable "Hábitos de Estudio" que hace referencia a las habilidades del estudiante (Figuroa, et al., 2019). El mismo consta de 53 ítems, distribuidos en cinco áreas o dimensiones denominadas: ¿Cómo estudia usted? (constituidas por 12 ítems), ¿Cómo hace sus tareas? (10 ítems), ¿Cómo prepara sus exámenes? (11 ítems), ¿Cómo escucha las clases? (12 ítems), ¿Qué acompaña sus momentos de estudio? (8 ítems). Los ítems del CASM-85 son de respuesta dicotómica (siempre-nunca) y se califican con 1 para los hábitos positivos y 0 para los negativos dando como información que, a mayor puntaje, mejores hábitos. Por el otro lado, se utilizará el instrumento el Inventario SISCO de Estrés Académico (SISCO-EA) el cual medirá la variable "Nivel de Estrés Académico" contiene 31 ítems, distribuidos en una parte inicial de filtro (ítem dicotómico), donde permite determinar si el encuestado continua o no respondiendo el inventario. Una segunda parte tiene una única pregunta que apunta a identificar el nivel de autopercepción global del estrés académico. Desde la tercera a la quinta parte corresponde a las dimensiones de estresores (8 ítems), sintomatología (14 ítems) y afrontamiento (6 ítems) respectivamente. Desde la 2da a la 5ta parte se emplea una escala de tipo Likert de seis puntos (Nunca, Casi Nunca, Rara Vez, Algunas veces, Casi siempre, Siempre) que da cuenta de la frecuencia de cada situación o conducta.

Estos instrumentos autoadministrados presentan ventajas como su bajo costo, la capacidad de obtener gran volumen de información en poco tiempo, y la preservación del anonimato, permitiendo a los participantes reflexionar sobre sus respuestas, en cuanto a las desventajas el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85 y el Inventario SISCO al tener ítems elevados se corre el riesgo de generar desinterés y aburrimiento por parte del encuestado y esto provocaría formularios incompletos.

Se aclara que previamente a la aplicación de los instrumentos, se hará control de validez interna, a través de una prueba piloto en sujetos con características similares a la población de estudio.

Prueba Piloto

La misma se aplicó a 5 estudiantes del quinto año de la carrera de Licenciatura en Enfermería esta prueba piloto apuntó a que no se vea amenazado el instrumento por falta de interés, preguntas incompletas, entre otras, podrían ser pocos claras y algunos podrían tener respuestas muy obvias y provocar confusión en los estudiantes. También arrojó que el tiempo aproximado para completar la prueba piloto fue de 20 minutos, lo que permitió ajustar adecuadamente la extensión del cuestionario y garantizar su claridad y viabilidad. Dicho cuestionario se entregó en mano a los estudiantes, llegando a la conclusión que las preguntas del instrumento son claras y entendibles, asimismo se concluye que no habrá ningún problema para la aplicación de este en la población en estudio ya que la interpretación del instrumento y los enunciados no se presentaron dificultades y se observó que los tiempos y momentos destinados para los instrumentos de medición son correctos para ambas partes. Los estudiantes demostraron estar muy interesados, prestando su atención hasta finalizar la intervención.

Personal y procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos estará a cargo de la investigadora principal, sin la colaboración de asistentes, el mismo se llevará a cabo dentro de la facultad en los meses junio a agosto 2025. Los días lunes y miércoles en la comisión 1 y 2 a las 10 hs y luego comisión 3, 4 y 5 a las 12 hs, se solicitará a los docentes de la asignatura "Salud Comunitaria y Cuidado Enfermero" que permitan el ingreso de la investigadora finalizando la hora de la clase, así en 20 minutos solicitar a los estudiantes completar los cuestionarios. Durante este tiempo, se realizará una presentación general del propósito del estudio, se darán las instrucciones de llenado y se abordarán todos los aspectos relacionados con el consentimiento informado. Luego se distribuirán los 2 cuestionarios, asegurando una distancia adecuada entre los estudiantes para evitar la influencia mutua.

Plan de análisis

Se realiza el agrupamiento de los datos, por variables seleccionadas y sus correspondientes de dimensiones (tabulación). El proceso de tabulación incluirá la codificación en computadora mediante la utilización de un software estadístico Epi Info 7.25 CDC de EEUU patrocinado por la OPS y la OMS y se establecerá un índice para reconstruir cada dimensión y posteriormente las variables.

La tabulación de los datos obtenidos de la medición de la variable sexo adopta una escala de medición nominal con los indicadores se codifica de la siguiente manera:

- 1= femenino
- 2= masculino.

La tabulación de los datos obtenidos de la medición de la variable edad en años que aporta una escala de medición de razón, obtenida la edad en años cumplidos según refiere el encuestado. Y se aplicará prueba estadística de tendencia central para obtener la moda, mediana y promedio aritmético, para sí establecer su desvío estar la similitud de la población.

Para la variable Hábitos de Estudio, será tipo cualitativa compleja, que adopta una escala de medición ordinal, sus opciones de respuestas serán codificando un valor de la siguiente manera:

1= siempre

0= nunca.

Ante ello se establece la siguiente escala de reconstrucción de la variable conformando 6 categorías:

De 44- 53 muy positivo

De 36- 43 Positivo

De 28- 35 Tendencia (+)

De 18- 27 Tendencia (-)

De 09- 17 Negativo

De 00- 08 muy negativo.

Además, las puntuaciones alcanzadas en cada dimensión permitirán describir el déficit y fortalezas de las mismas:

Categoría	Rango de puntajes	Intervalo
muy positivo	44-53	10 puntos
Positivo	36 - 43	8 puntos
Tendencia (+)	28-35	8 puntos
Tendencia (-)	18-27	10 puntos
Negativo	09-17	9 puntos
Muy negativo	00-08	9 puntos

Fuente: elaboración propia.

-Reconstrucción de las dimensiones de las variables

- **Dimensión:** Cómo estudia usted, cuenta con 12 indicadores.

Categoría	Rangos de puntajes	intervalos
Muy positivo	10 -12	2 puntos
Positivo	8 -9	1 punto
Tendencia +	6 - 7	1 punto
Tendencia -	4 - 5	1 punto
Negativo	2 - 3	1 punto
Muy negativo	0 - 1	1 punto

- **Dimensión:** Cómo hace usted sus tareas, cuenta con 10 indicadores

Categoría	Rangos de puntaje	Intervalos
Muy positivo	9 - 10	1 punto
Positivo	8 - 9	1 punto
Tendencia +	6 - 7	1 punto

Tendencia -	4 - 5	1 punto
Negativo	2 - 3	1 punto
Muy negativo	0 - 1	1 punto

- **Dimensión:** Cómo prepara sus exámenes, cuenta con 11 indicadores

Categoría	Rango de puntaje	intervalo
Muy positivo	10 - 11	1 punto
Positivo	8 - 9	1 punto
Tendencia +	6 - 7	1 punto
Tendencia -	4 - 5	1 punto
Negativo	2 - 3	1 punto
Muy negativo	0 - 1	1 punto

- **Dimensión:** Cómo escucha las clases, cuenta con 12 indicadores

Categoría	Rango de puntajes	Intervalo
Muy positivo	10 - 12	2 puntos
Positivo	8 - 9	1 punto
Tendencia +	6 - 7	1 punto
Tendencia -	4 - 5	1 punto
Negativo	2 - 3	1 punto
Muy negativo	0 - 1	1 punto

- **Dimensión:** Qué acompaña sus momentos de estudio, cuenta con 8 indicadores.

Categorías	Rango de puntajes	intervalo
-------------------	--------------------------	------------------

Muy positivo	7 - 8	1 punto
Positivo	5 - 6	1 punto
Tendencia +	3 - 4	1 punto
Tendencia -	1 - 2	1 punto
Negativo	0 - 1	1 punto
Muy negativo	0 - 0	0 puntos

Para la variable nivel de estrés académico, adopta una escala de medición ordinal y consta de 45 ítems. La primera pregunta sirve de filtro al preguntar por la presencia o no de nerviosismo o preocupación en el cursado y luego si la respuesta es sí, se solicita al estudiante que continúe con el cuestionario. Para el resto del cuestionario la codificación se establecerá de la siguiente manera:

- 0 = nunca
- 1 = casi nunca
- 2 = raras veces
- 3 = algunas veces
- 4 = casi siempre
- 5 = siempre

Ante esto se establecerá la siguiente escala de reconstrucción de la variable:

- 0-45: Nunca.
- 46-90: Casi nunca.
- 91-135: Raras veces.
- 136-180: Algunas veces.
- 181-225: Casi siempre.
- 226-270: Siempre.

Además, las puntuaciones alcanzadas en cada dimensión permitirán la siguiente reconstrucción:

Para establecer los intervalos de la variable "Nivel de Estrés Académico", con las siguientes dimensiones: situaciones estresores (15 indicadores), estrategias de afrontamiento (15 indicadores), reacciones físicas (síntomas) (15 indicadores), donde hay 45 ítems (indicadores) con una escala de 0 a 5, el puntaje total máximo posible sería de 270 (45 ítems * 6 niveles). Aquí está la escala de reconstrucción y el intervalo de cada categoría:

1. Nunca:
 - Puntaje total entre 0 y 45.
 - Intervalo = 45 (45 - 0).
2. Casi nunca:
 - Puntaje total entre 46 y 90.
 - Intervalo = 45 (90 - 46 + 1).
3. Raras veces:
 - Puntaje total entre 91 y 135.
 - Intervalo = 45 (135 - 91 + 1).
4. Algunas veces:
 - Puntaje total entre 136 y 180.
 - Intervalo = 45 (180 - 136 + 1).
5. Casi siempre:
 - Puntaje total entre 181 y 225.
 - Intervalo = 45 (225 - 181 + 1).
6. Siempre:
 - Puntaje total entre 226 y 270.
 - Intervalo = 45 (270 - 226 + 1).

En consonancia con el alcance del estudio y las hipótesis formuladas, se utilizarán herramientas de estadística descriptiva para organizar, resumir, presentar y describir los datos recolectados, con el objetivo de evaluar cuantitativamente y describir los resultados obtenidos en cada variable.

Además, se iniciará el análisis de datos con el de tipo univariado; para así lograr identificar cuál es la valoración particular de cada una de las variables en estudio. Por otro lado, se efectuará un análisis de tipo bivariado con el fin de permitir la relación entre 2 variables siendo en primer lugar, la relación entre las variables nivel de estrés académico y hábitos de estudio representando los datos

mediante diagrama de dispersión, en segundo lugar la relación de los niveles de estrés entre ambos sexos durante el mismo período siendo representado a través de gráfico de barras adosadas. Finalmente, es simultáneamente es un análisis multivariado ya que se describen todas las variables de estudio y su relación.

Consideraciones Éticas

Principios Bioéticos:

Para asegurar el cumplimiento de los estándares éticos en la investigación, se tomarán las siguientes decisiones basadas en la Resolución 1480/2011 "Guía para la investigación en salud humana" Sección A:

Justificación Ética y Validez Científica: Este estudio proporcionará conocimientos nuevos sobre los hábitos de estudio y el nivel de estrés académico en estudiantes que cursan la materia Salud Comunitaria y Cuidado Enfermero, fundamentándose en saberes científicos vigentes. El estudio se ajustará a los siguientes principios éticos básicos:

Evaluación ética y científica: Se expondrá en forma clara y completa los objetivos, diseño, métodos de medición de variables, plan de análisis estadístico, etc. De esta manera, antes de comenzar la investigación, la metodología del estudio y la información brindada a los participantes se someterá a evaluación y aprobación del comité de ética (CEI) por parte de la Universidad Nacional de Rosario y de la Escuela de Enfermería.

Principio de Autonomía/Respeto a la Dignidad Humana: La participación de los sujetos será completamente voluntaria. Se obtendrán los consentimientos informados necesarios sin coerción ni influencia indebida. Se proporcionará a los participantes toda la información necesaria y se responderán sus dudas o inquietudes sobre el estudio en el que participarán.

Principio de Beneficencia/No Maleficencia: Los cuestionarios estarán diseñados para no causar daño psicológico o físico a los participantes. La información obtenida será confidencial y el estudio se llevará a cabo en un ambiente privado que inspire confianza y seguridad a los participantes.

Principio de Justicia: Se garantizará un trato justo para todos los participantes, sin discriminación alguna por motivos de raza, credo o religión. Se

asegurará que los datos obtenidos serán totalmente confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos e investigativos.

Beneficios y riesgos de la investigación: el estudio no proveerá beneficios directos a los participantes dado que el propósito es generar conocimiento sobre la temática que podrían ser utilizados por las autoridades para advertir situaciones en las poblaciones estudiantiles venideras. El tipo de estudio no promueve la posibilidad de riesgos para los participantes, solo en caso de identificarse puntuaciones extremas la investigadora se comunicará con él o la participante con el fin de informar su situación.

Selección de participantes: Los participantes se seleccionarán en base a los objetivos y diseño de la investigación teniendo acceso equitativo independientemente de su situación cultural, educativa, social o económica, entre otras. Reforzado este resguardo a través del muestreo probabilístico estratificado, donde todos los estudiantes tendrán la misma probabilidad de participar.

Confidencialidad de la información: Se protegerá la privacidad y la confidencialidad de la información de los estudiantes conforme a la Ley Nacional 25.326 de Habeas Data omitiendo los datos de identificación de los participantes como el nombre y apellido al momento de presentar resultados manteniendo así el anonimato y la confidencialidad será garantizada ya que la única persona que manipula la información será la autora de este proyecto.

Conflicto de interés: la autora de este estudio no posee conflicto de interés ante los posibles resultados alcanzados por este estudio.

Manejo de datos y resultados: La información obtenida en esta investigación será registrada, conservada, analizada, interpretada y comunicada manteniendo la calidad e integridad de los datos en formato electrónico.

Cronograma de Actividades

En la siguiente tabla se observa en la primera columna, el tipo de actividad y en la segunda columna se visualiza los meses en números siendo abril (4), mayo (5), junio (6), julio (7), agosto (8), septiembre (9), octubre (10), noviembre (11) y diciembre (12). Los espacios en color son los asignados a la actividad que le compete.

Inicialmente se realizará el relevamiento bibliográfico (que continua en los meses), en simultáneo se entregará el aval institucional y posteriormente se ejecutará la Guía de convalidación de sitio a modo de corroborar si el establecimiento presenta las características necesarias para llevar a cabo el estudio. Luego se seleccionará una muestra de la población y se aplicará la prueba piloto en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. A continuación, se administrará los instrumentos seleccionados para luego, realizar el procesamiento y análisis de datos. Finalmente se elaborará el informe final del estudio para presentarlo a quien corresponda.

Actividades	Meses año 2024										Meses año 2025			
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	5	6	7	8	
Relevamiento bibliográfico														
Entrega de Aval Institucional														
Selección de muestra para prueba piloto														
Aplicación de prueba piloto y ajustes														
Entrega del Consentimiento Informado y Aplicación de los Instrumentos														

Procesamiento y análisis de datos													
Elaboración del informe de la investigación													
Presentación del Informe Final													

Referencias Bibliográficas:

Álvarez Pérez, P. (2006). La orientación profesional en el espacio europeo de educación superior: diseño de una asignatura universitaria. Narcea Ediciones.

Barraza Macías, A. (2007). *El estrés académico: Un estado de la cuestión*. Revista Psicología Científica, 9(2), 110-129. Recuperado de <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-un-estado-de-la-cuestion/>

Barraza Macías, A. Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del estrés académico. Segunda Versión. ID: 0000-0001-62620940, CVU CONACYT ID: 49570. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

Benítez Cáceres. (2022). Teoría de la Educación y Aprendizaje. <https://www.coursehero.com/file/176823755/Factores-que-intervienen-en-el-proceso-de-aprendizajedocx/>

Cámara Acero, A., Avelino, E., Rivera, E. R., Rufino Rojas F. A., Sotil Cortavarría, W. A., & Lazo Salcedo, C. A. (2021). Caracterización de hábitos de estudio en estudiantes de ciencias exactas. Espiral. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7803037.pdf>

Canales F., Alvarado E., & Pineda E. (1994). Metodología de la investigación (2ª ed.). Paltex.

Delgado Egido, M. (2008). Psicología del Desarrollo desde la infancia a la vejez. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S. A. U. Vol. 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=338814>

Díaz Gaspar, P., Carmona García, M., & Reyes Félix, M. (2024). Hábitos de Estudio y Motivación en Estudiantes de Licenciatura en una Universidad Pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5534-5552. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11756

Fernández Martínez, M., García Caballero, I., Portero de la Cruz, S., & Cebrino Cruz, J. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *Nure investigación*, (112). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7961466>

Fortunata-Dueñas-Zúñiga, Castro-Cano. (2022). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Redes sociales y ciudadanía · Grupo Comunicar Ediciones, Alfa Med*, Primera edición, octubre 2022, 891-898. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-117.pdf>

Galarza Toledo, A., Valdez Cuervo, A. A., & Sánchez Ramírez, C. (2021). Bienestar subjetivo y estrategias de afrontamiento en trabajadores universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Horizonte Sanitario*, 20(2), e1492. <https://doi.org/10.19136/hs.a20n2.4327>

García-Mendoza, J. (s.f.). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Psicología Científica*. <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-un-estado-de-la-cuestion/>

García García, A. (2019). Formación de hábitos de estudio en estudiantes universitarios: Una revisión crítica. *Revista de Pedagogía y Psicología Educativa*, 8(2), 123-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528325>

Gonzales Molina, J., Sanchez Estrada, L., Mendoza Novo, R., & Gutierrez Chavez, F. (2023). Hábitos de estudio y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, 15(1), 45-60. <http://revista.psiquia.org/index.php/lt/article/view/50/18>

Guevara Llerena, D. I., Reales Chacón Molina Guevara, D. F., & Peñafiel Luna, L. (2022). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Enfi, Universidad Técnica de Ambato*. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/1865/2258>

Gutiérrez Castellanos, D. (2012). "Manual de aplicación y corrección del inventario de estrategias de afrontamiento para mujeres (CSI-R)". (Tesis de

Licenciatura). Universidad de Sotavento, México.
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/313157>

Gutiérrez Lazo de la Vega, Z. I., Rodríguez Valdivia, E., Flores García, A. C., & Vilches Carpio, Y. A. (2023). Estrés Académico Percibido por los Alumnos de la Facultad de Enfermería de la Universidad Estatal, Ica. *Revista Enfermería La Vanguardia*, 11(1), 1-2.
<https://revistas.unica.edu.pe/index.php/vanguardia/article/view/527>

Gutiérrez Trigo, J. M., & Márquez Vázquez, R. (2020). Relación de las estrategias de afrontamiento cognitivas con sintomatología de ansiedad y depresión. *Apuntes De Psicología*, 38(1), 35–41.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/853>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Batista-Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed., Cap. 2, pp. 7-13; Cap. 7, pp. 154-156). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hidalgo Maynaza, H. (2020). Hábitos de estudio en la educación superior: Un análisis comparativo. *Revista Compás, Universidad del Valle*.
<https://revistas.univalle.edu/index.php/compas/article/view/122/120>

Jaimez Rodríguez, M. et al. (2023). Análisis del rendimiento académico y factores asociados en estudiantes de nivel superior. *Revista Instituto Campechano*.
<https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2023No24/Ano2023No24-73-88.pdf>

Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
<https://www.jstor.org/stable/2392498>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (Trad. J. Pérez). Martínez Roca. <https://www.enlacealareferencia.com>

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
<https://global.oup.com/academic/product/emotion-and-adaptation-9780195061590>

Lazarus (1999). Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Editorial Deacleé De Brouwer, S.A., 2000.

Leliwa y Scangarello (2011). *Psicología y Educación*. Editorial Brujas. 2ª Edición.
http://www.profesoradolaborde.com.ar/images/cms/psicologia_y_educacion_1.pdf

Li, X., & Peng, M. (2020). Academic stress and depressive symptoms among Chinese college students: the mediating effects of coping strategies and social support. *The International Journal of Social Psychiatry*, 66(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1177/0020764019885540>

Marín-Campos, J. A., Reyes-García, E., & Morales-Torres, J. M. (2022). Estrés académico y calidad de vida en estudiantes de enfermería: Un estudio de corte transversal. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 287-305.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1507>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout. A Guide to Identifying Burnout and Pathways to Recovery*. Harvard Business Review Press.
<https://www.hbr.org/product/burnout-a-guide-to-identifying-burnout-and-pathways-to-recovery/11244>

Melero, F., Llorente, C., & Muñoz, M. (2019). Estrategias de afrontamiento y su relación con el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*, 24(3), 115-128. <https://doi.org/10.1111/jes.12345>

Ministerio de Cultura de la Nación. (2020, septiembre 23). *23 de septiembre de 1947: así se promulgó la Ley del Voto Femenino*. Secretaría de Coordinación y Gestión Cultural. https://www.cultura.gob.ar/23-de-septiembre-de-1947-asi-se-promulgo-la-ley-del-voto-femenino_6501/

Montes Iturrizaga, J. (2012). Estudio de hábitos de estudio en estudiantes universitarios. *Revista Universitaria*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.4235/jhu.2021.9004>

Muñoz, A., Valdés, F., & Vargas, S. (2019). Estrés y salud: una revisión bibliográfica. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 123-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546681>

Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Un análisis meta-analítico. *Psicología Educativa*, 26(1), 1-12. <https://doi.org/10.5093/psed2020a9>

Pérez S., Romero, A., B., Arrieta, I. R., y Vargas, J. L. (2015). Hábitos de estudio en alumnos universitarios. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3(2), 45-56. <http://cienciaseducacion.uchile.cl/index.php/rcd/article/view/35487>

Pizarro, J. (2020). Cómo aprender a aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 185-200. <https://www.redalyc.org/journal/2513/251358505012/html>

Pozo, J. I. (2009). *Aprender y enseñar: un enfoque cognitivo*. Editores de la Universidad de Barcelona. <https://www.ub.edu/personal/pozo/jipoe.htm>

Puyol, L., & Santacreu, M. (2018). Estrés académico: implicaciones para la salud y el rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8, 45-56. <https://www.redalyc.org/journal/1050/105053212010/html>

Reyes, C. A., & Vargas, A. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios: un estudio en una universidad pública. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(1), 87-98. <https://doi.org/10.14349/rlp.v52n1.88>

Rivas, S. (2019). Estrés académico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 98-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7497328>

Saldaña Merenciano, A., Flores Martínez, D. E., Rangel Flores, Y. M., García Alcaraz, J. L., & Sánchez Padilla, E. (2023). Los problemas de salud

mental en los estudiantes universitarios. *Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 4(6), 25-36.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1348/1684>

Sandoval, J. (2021). Estrategias de afrontamiento y su relación con el estrés académico en estudiantes de medicina. *Revista de Educación y Salud*, 12(3), 123-134. <https://doi.org/10.37592/res.v12i3.124>

Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and academic performance*. *Educational Psychologist*, 23(1), 1-11.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2301_1

Soto Arreola, F. (2021). *Afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios*. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 87-100.
<https://doi.org/10.5093/psed2021a12>

Toomey, M. (2019). *The impact of stress on academic performance: A review of the literature*. *Educational Psychology Review*, 31(4), 601-618.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09463-3>

Trigueros, M. C., et al. (2022). *Estrategias de afrontamiento y bienestar emocional en estudiantes de educación superior*. *Revista Psicología y Salud*, 32(1), 1-8. https://doi.org/10.22187/psicología_y_salud.v32.n1.1

Vargas Espinoza, R. B., & Ayala Dominguez, D. R. (2024). Estrés y Ansiedad en Estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional de Pilar. *Emergentes - Revista Científica*, 4(1), 350-367.
<https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.112>

Ziviani, J., et al. (2021). Academic stress and coping in university students. *International Journal of Educacional Psychology*, 10(2), 139-158.
<https://doi.org/10.17583/ijep.2021.7383>

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. New York: Wiley <https://www.wiley.com/en-us/Sensation+Seeking%3A+Beyond+the+Optimal+Level+of+Arousal-p-9780471034517>

Anexos: Anexo I: Aval Institucional



FCM Facultad de Ciencias
Médicas - UNR

2022 - "Las Malvinas son argentinas"

----Quien suscribe, Lic. Acosta, Simón, docente a cargo de la adjuntía de la Asignatura Taller de Investigación de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, certifica que *Porras Santos, Estela* es estudiante de la carrera Licenciatura en Enfermería. Por lo que para cumplimentar los requerimientos académicos de la carrera el/la estudiante deberá en primer lugar entrevistar a un referente de la institución con el fin de obtener información que le permita tomar decisiones para la planificación de un Proyecto de investigación. Cabe aclarar que el nombre de la institución no será explicitado en el proyecto, solo se hará referencia a la dependencia y complejidad, de la misma. Desde ya agradecemos su valioso apoyo en el proceso de formación de nuevos Licenciados en Enfermería.....

A pedido del interesado, se expide la presente constancia en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, a los 01 de julio de 2024.

ACOSTA SIMÓN
LIC. EN ENFERMERÍA
Mat. 3502

Prof. Esp. ANA MÜLLER
DIRECTORA
ESCUELA DE ENFERMERÍA
FAC. Cs. MÉDICAS - U.N.R.

Santa Fe 3100
Rosario s2000ktr Tel.
341 4804558 Fax 341
4804569
www.fmedic.unr.edu.ar

-Aval del Director:

Rosario 8 de Octubre 2021


Sra. Profesora
Asignatura Taller de Investigación
Mg. Rosana Inés Nores
S/D

Me dirijo a UD. a fin de informarle que he aceptado ser la/él
Director del Proyecto de Investigación de... ESTELA PORRAS SANCHEZ

A tal efecto adjunto a la presente un Currículo Vital Abreviado.

Cabe señalar que he acompañado al/ los estudiante/s en la elaboración
del Proyecto y considero que el mismo cuenta con los contenidos y reúne los requisitos de
formas y estilos elaborados por la actividad académica.

Sin otro particular, me dirijo a UD. con atenta consideración.


.....
EUVIA
.....

-Currículo de director:

Rosario 08 de octubre. 20
24

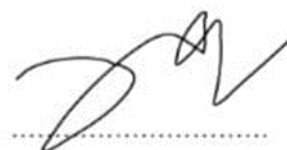
Sra. Profesora
Asignatura Taller de Investigación
Mg. Rosana Inés Nores
S/D

Me dirijo a UD. a fin de informarle que he aceptado ser la/él
Director del Proyecto de Investigación de.....
Porras Santos, Estela

A tal efecto adjunto a la presente un Currículo Vital Abreviado.

Cabe señalar que he acompañado al/ los estudiante/s en la elaboración
del Proyecto y considero que el mismo cuenta con los contenidos y reúne los requisitos de
formas y estilos elaborados por la actividad académica.

Sin otro particular, me dirijo a UD. con atenta consideración.



Lic. Esp. Iván Viera

Anexo II:

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable 1: Hábitos de estudio.

Tipo cualitativa compleja, función independiente, nivel de medición ordinal.

Definición Conceptual. Los hábitos de estudio son un conjunto de conductas rutinarias empleadas para estudiar (Vicuña 1998).

Dimensión I: Cómo estudia usted.

INDICADORES

- Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes
- Subrayo las palabras cuyo significado no sé.
- Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlo.
- Busco de inmediato en el diccionario el significado de las palabras que no sé.
- Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.
- Luego escribo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.
- Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitar de memoria.
- Trato de memorizar todo lo que estudio.
- Repaso lo que he estudiado después de 4 a 8 horas.
- Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar.
- Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados.
- Estudio sólo para los exámenes.

Dimensión II. Cómo hace usted sus tareas.

INDICADORES

- Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro.
- Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contestó según como he comprendido.

- Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado.
- Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema.
- En mi casa me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en el colegio preguntando a mis amigos.
- Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea.
- Dejo para el último momento la ejecución de mis tareas por eso no las concluyó dentro del tiempo fijado.
- Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra.
- Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucha cólera y ya no lo hago.
- Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles.

Dimensión III. Cómo prepara sus exámenes.

INDICADORES:

- Estudio por lo menos dos horas todos los días.
- Espero que se fije fecha de un examen o paso para ponerme a estudiar.
- Cuando hay paso oral, recién en el salón de clases me pongo a revisar mis apuntes.
- Me pongo a estudiar el mismo día del examen.
- Repaso momentos antes del examen.
- Preparé un plagio por si acaso me olvido del tema.
- Confío en que mi compañero me “sople” alguna respuesta en el momento del examen.
- Confío en mi buena suerte por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntará.
- Cuando tengo dos o más exámenes el mismo día empiezo a estudiar el tema más difícil y luego el más fácil.
- Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el tema.

- Durante el examen se me confunden los temas, se me olvida lo que he estudiado.

Dimensión IV. Cómo escucha las clases.

INDICADORES:

- Trato de tomar apuntes de todo lo que dice el profesor.
- Solo tomo apuntes de las cosas más importantes.
- Inmediatamente después de una clase ordeno mis apuntes.
- Cuando el profesor utiliza alguna palabra que no se, levanto la mano y pido su significado.
- Estoy más atento a las bromas de mis compañeros que a la clase.
- Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas.
- Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo.
- Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo.
- Cuando no entiendo un tema mi mente se pone a pensar soñando despierto.
- Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases.
- Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida.
- Durante las clases me gustaría dormir o tal vez irme de clase.

Dimensión V. Que acompaña sus momentos de estudio.

INDICADORES

- Requiero de música sea del radio o equipo de audio (mp3, mp4)
- Requiero la compañía de la TV.
- Requiero de tranquilidad y silencio.
- Requiero de algún alimento que como mientras estudio.
- Mi familia; que conversan, ven TV o escuchan música.
- Interrupciones por parte de mis padres pidiéndome algún favor.
- Interrupciones de visitas, amigos, que me quitan tiempo.
- Interrupciones sociales; fiestas, paseos, citas, etc.

Variable 2 Nivel de estrés académico:

Tipo cualitativa compleja, función independiente, escala de medición ordinal.

Definición conceptual. Es definido como aquella reacción de activación cognitiva, fisiológica, emocional y conductual ante eventos y estímulos académicos. (Gutiérrez Rodríguez, 2022)

DIMENSIÓN 1: Situación estresores

INDICADORES:

- La competencia con mis compañeros del grupo
- La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.
- La personalidad y el carácter de los/as 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.)
- Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.
- Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios)
- Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as
- La realización de un examen
- Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.
- La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.
- Que mis profesores/as están mal preparados/as.
- Asistir a clases aburridas o monótonas
- No entender los temas que se abordan en la clase

Dimensión 2: Reacciones físicas (síntomas).

Indicadores:

- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)
- Fatiga crónica (cansancio permanente)
- Dolores de cabeza o migraña
- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea
- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.
- Somnolencia o mayor necesidad de dormir

- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)
- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)
- Ansiedad, angustia o desesperación.
- Problemas de concentración
- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad
- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir
- Aislamiento de los demás
- Desgano para realizar las labores escolares
- Aumento o reducción del consumo de alimentos

Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento.

INDICADORES:

- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o Sentimientos sin dañar a otros)
- Escuchar música o distraerme viendo televisión
- Concentrarse en resolver la situación que me preocupa
- Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me Preocupa.
- La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)
- Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa
- Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos
- Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que 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 soluciona
- Salir a caminar o hacer algún deporte
- 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 Preocupa.

Variable 3: Edad

Tipo Cuantitativa simple, función independiente, escala de medición de razón.

Definición conceptual: Es el tiempo transcurrido en años desde el nacimiento hasta el momento del estudio, según refiera el encuestado.

Variable 4: Sexo

Tipo cualitativa simple, función independiente, escala de medición nominal.

Definición conceptual: Según Creswell (2012) se refiere a la clasificación de los individuos en función de sus características biológicas y fisiológicas, que generalmente se identifican como masculino o femenino.

Indicadores:

- Femenino
- Masculino

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE HÁBITOS DE ESTUDIO

FECHA

EDAD _____

SEXO _____

COLOQUE UNA X DEBAJO DE LA COLUMNA SIEMPRE O NUNCA SI SU RESPUESTA COINCIDE O NO CON EL ENUNCIADO NO EXISTEN RESPUESTAS BUENAS NI MALAS, TRATE DE RESPONDER CON VERACIDAD. NO RESPONDA PENSANDO EN LO QUE DEBERÍA HACER O EN LO QUE HACEN SUS COMPAÑEROS.

I	¿CÓMO ESTUDIA USTED?	SIEMPRE	NUNCA
1	Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes		
2	Subrayo las palabras cuyo significado no sé.		
3	Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlo.		
4	Busco de inmediato en el diccionario el significado de las palabras que no sé.		
5	Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
6	Luego escribo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
7	Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitar de memoria		
8	Trato de memorizar todo lo que estudio.		

9	Repaso lo que he estudiado después de 4 a 8 horas.		
10	Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar.		
11	Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados.		
12	Estudio sólo para los exámenes.		
II	¿CÓMO HACE UD. SUS TAREAS?	SIEMPRE	NUNCA
13	Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro.		
14	Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contestó según como he comprendido.		
15	Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado.		
16	Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema.		
17	En mi casa me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en la universidad preguntando a mis amigos.		
18	Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea.		
19	Dejo para el último momento la ejecución de mis tareas por eso no las concluyó dentro del tiempo fijado.		

20	Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra.		
21	Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucho disgusto y ya no lo hago.		
22	Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles.		
III	¿CÓMO PREPARA SUS EXÁMENES?	SIEMPRE	NUNCA
23	Estudio por lo menos dos horas todos los días.		
24	Espero que se fije fecha de un examen o paso para ponerme a estudiar.		
25	Cuando hay prueba oral, recién en el salón de clases me pongo a revisar mis apuntes.		
26	Me pongo a estudiar el mismo día del examen.		
27	Repaso momentos antes del examen.		
28	Preparé un plagio por si acaso me olvido del tema.		
29	Confío en que mi compañero me “sople” alguna respuesta en el momento del examen.		
30	Confío en mi buena suerte por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntará.		
31	Cuando tengo dos o más exámenes el mismo día empiezo a estudiar el tema más difícil y luego el más fácil.		

32	Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el tema.		
33	Durante el examen se me confunden los temas, se me olvida lo que he estudiado.		
IV	¿CÓMO ESCUCHA LAS CLASES?	SIEMPRE	NUNCA
34	Trato de tomar apuntes de todo lo que dice el profesor.		
35	Solo tomo apuntes de las cosas más importantes.		
36	Inmediatamente después de una clase ordeno mis apuntes.		
37	Cuando el profesor utiliza alguna palabra que no se, levantó la mano y pido su significado.		
38	Estoy más atento a las bromas de mis compañeros que a la clase.		
39	Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas.		
40	Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo.		
41	Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo.		
42	Cuando no entiendo un tema mi mente se pone a pensar soñando despierto		
43	Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases.		

44	Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida.		
45	Durante las clases me gustaría dormir o tal vez irme de clase.		
V	¿QUE ACOMPAÑA SUS MOMENTOS DE ESTUDIO?	SIEMPRE	NUNCA
46	Requiero de música sea del radio o equipo de audio (mp3, mp4)		
47	Requiero la compañía de la TV.		
48	Requiero de tranquilidad y silencio.		
49	Requiero de algún alimento que como mientras estudio.		
50	Mi familia; que conversan, ven TV o escuchan música.		
51	Interrupciones por parte de mis padres pidiéndome algún favor.		
52	Interrupciones de visitas, amigos, que me quitan tiempo.		
53	Interrupciones sociales; fiestas, paseos, citas, etc.		

ENCUESTA DE ESTRÉS ACADÉMICO

FECHA: _____

EDAD _____

SEXO _____

COLOQUE UNA X DEBAJO DE LA COLUMNA SIEMPRE O NUNCA SI SU RESPUESTA COINCIDE O NO CON EL ENUNCIADO NO EXISTEN RESPUESTAS BUENAS NI MALAS, TRATE DE RESPONDER CON VERACIDAD. NO RESPONDA PENSANDO EN LO QUE DEBERÍA HACER O EN LO QUE HACEN SUS COMPAÑEROS.

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

- a. Si
- b. 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 una X, ¿con qué frecuencia cada uno de esos 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

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 una X

¿Con qué frecuencia te estresa:

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
La competencia con mis compañeros del grupo						
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
La personalidad y el carácter de los/as 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.)						
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.						
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)						

Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La realización de un examen						
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.						
Que mis profesores/as estén mal preparados/as.						
Asistir a clases aburridas o monótonas						
No entender los temas que se abordan en la clase						

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)						
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Dolores de cabeza o migraña						
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea						
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.						
Somnolencia o mayor necesidad de dormir						

Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación.						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Aislamiento de los demás						
Desgano para realizar las labores escolares						
Aumento o reducción del consumo de alimentos						

¿Con qué frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a:

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)						
Escuchar música o distraerme viendo televisión						
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)						

La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)						
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa						
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos						
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que 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 soluciona						
Salir a caminar o hacer algún deporte						
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 preocupa						

Consentimiento Informado:

Yo, _____ (Nombre y apellidos en MAYÚSCULAS) declaró que:

- He leído la hoja de información que me han facilitado Estela Porras Santos.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente sobre:
 - Los objetivos del estudio y sus procedimientos.
 - Los beneficios e inconvenientes del proceso.
 - Que mi participación es voluntaria y que puedo negarme a responder ante una situación que no condiga con mis valores o que me provoquen incomodidad revocando mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
 - Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

CONSIENTO EN LA PARTICIPACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

SÍ NO (marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Firma.....

Nombre investigador.....

Firma del investigador.....

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,.....

Revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación