

Estrés Académico y Pruebas de Admisión: Retos del Acceso a la Educación Superior en Ecuador

Academic Stress and Admission Exams: Challenges in Access to Higher Education in Ecuador

 Gabriela Haidee Jarrín-García^{1*},  Mateo Alberto Alvarez-Maldonado²

¹Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato - Ecuador

²Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Recibido: 12 de septiembre de 2024. **Aceptado:** 8 de noviembre de 2024. **Publicado en línea:** 5 de enero de 2025

*Autor de correspondencia: ghjarrin@utpl.edu.ec

Resumen

Justificación: los procesos de admisión a la universidad en Ecuador exponen a los estudiantes a los efectos negativos del estrés en la salud mental y el desempeño académico, siendo imperativo identificar los elementos implicados. **Objetivo:** determinar la prevalencia de los niveles de estrés académico en una muestra de aspirantes a la educación superior, centrándose en identificar factores estresantes, síntomas, estrategias de afrontamiento y diferencias en función del género. **Metodología:** estudio no experimental, cuantitativo, descriptivo-comparativo y transversal, realizado con una muestra representativa de 386 sujetos de una población de 366.000 postulantes de la primera convocatoria de 2023, seleccionados mediante un muestreo por conglomerados y aleatorio simple. Los participantes, de 16 a 19 años, incluyeron 268 mujeres y 118 hombres. La medición se realizó con el Inventario de Estrés Académico SISCO SV-21 previo análisis de validez y confiabilidad. **Resultados:** El 22% de participantes experimentó niveles severos de estrés, principalmente debido al tiempo limitado para prepararse. Predominaron síntomas de ansiedad y angustia psicológica. Las estrategias de afrontamiento comunes incluyeron el análisis de soluciones y el recuerdo de situaciones similares. Las participantes mostraron mayor susceptibilidad a los estresores y síntomas emocionales. **Conclusión:** existe la necesidad de programas de gestión del estrés y apoyo psicológico para reducir el impacto de las presiones de las pruebas de admisión en los estudiantes.

Palabras clave: admisión académica, estrés, examen de ingreso, universidad, tensión psicológica.

Abstract

Justification: university admission processes in Ecuador expose students to the negative effects of stress on mental health and academic performance, making it imperative to identify the factors involved. **Objective:** to determine the prevalence of academic stress levels in a sample of higher education aspirants, focusing on identifying stressors, symptoms, coping strategies, and gender differences. **Methodology:** non-experimental, quantitative, descriptive-comparative, and cross-sectional study conducted with a representative sample of 386 subjects from a population of 366,000 students from the first 2023 admission cycle, selected through cluster and simple random sampling. Participants, aged 16 to 19, included 268 women and 118 men. Measurement was conducted using the SISCO SV-21 Academic Stress Inventory, after validity and reliability analysis. **Results:** 22% of participants experienced severe stress levels, mainly due to limited preparation time. Symptoms of anxiety and psychological distress were predominant. Common coping strategies included solution analysis and recalling similar situations. Female participants showed greater susceptibility to stressors and emotional symptoms. **Conclusion:** there is a need for stress management programs and psychological support to reduce the impact of admission test pressures on students.

Keywords: academic admission, stress, entrance exam, university, psychological tension.

Cita: Jarrín-García, G. H. & Álvarez-Maldonado, M. A. (2025). Estrés Académico y Pruebas de Admisión: Retos del Acceso a la Educación Superior en Ecuador. *Erevna: Research Reports*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.70171/tev26p09>



INTRODUCCIÓN

En Ecuador, acceder a la educación superior pública depende del puntaje de admisión que combina el resultado de una prueba estandarizada con el promedio de calificaciones de la educación secundaria. Según datos proporcionados por la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2022), menos del 50% de los postulantes, entre recién graduados y rezagados de procesos anteriores, logran acceder a un programa de pregrado debido al número limitado de plazas disponibles y la alta demanda de carreras tradicionales.

Este escenario competitivo impone una presión adicional para obtener un puntaje que garantice la admisión exitosa en una Institución de Educación Superior (IES) aumentando la susceptibilidad al estrés durante este período. Si bien, cierta cantidad de estrés es beneficiosa y motivadora, si no se gestiona de manera adecuada puede tener un impacto negativo tanto en los resultados de las pruebas como en el bienestar físico y emocional de los participantes (Adom, 2020; Heissel et al., 2021).

Estrés Académico

El estrés, vinculado a los desafíos inherentes al contexto educativo, describe el proceso en el cual las demandas académicas exceden la capacidad de los estudiantes para afrontarlas, causando un desequilibrio entre este y su entorno (Manrique-Millones et al., 2019). Según el Modelo Sistémico de Barraza-Macías, tal desequilibrio se manifiesta a través de síntomas físicos, psicológicos y conductuales. Frente a estos síntomas, los estudiantes emplean estrategias de afrontamiento que involucran la activación de recursos tanto internos como externos para lidiar con la situación estresante (Barraza-Macías, 2018).

Este tipo de estrés es una experiencia común entre los estudiantes que se preparan para ingresar a la universidad (Wuthrich et al., 2020). Indistintamente de fronteras geográficas o culturales, entre el 26% y el 32% lo experimentan en niveles severos (Mayya et al., 2022; Saleem et al., 2023); una prevalencia que tiende a acentuarse en los primeros semestres de estudios universitarios (Cage et al., 2021; Romero, 2022). Esto se atribuye a la presión académica, mala planificación del tiempo, hábitos de estudio pocos efectivos, falta de habilidades para el aprendizaje independiente, el miedo al fracaso, así como por la evaluación negativa del futuro (Giannopoulou et al., 2021; Martinez, 2020). Las dificultades mencionadas se explican, en parte, por la preparación insuficiente de los estudiantes durante la educación secundaria para afrontar la siguiente etapa educativa (Money et al., 2020; Thompson et al., 2021).

Investigaciones anteriores han identificado que altos niveles de estrés pueden reducir la motivación, afectar la capacidad de aprendizaje, obstaculizar el rendimiento y provocar el abandono del proceso de admisión (Romito et al., 2020). En el caso de los jóvenes que logran ingresar a la universidad, el estrés previo, socava la adaptación exitosa en los campus, aumentando así las tasas de abandono escolar (Jarrín-García y Moreta-Herrera, 2024). Esto, a su vez, puede contribuir a problemas intergeneracionales como el desempleo y la pobreza (Pascoe et al., 2020).

Por otra parte, si el estrés no se identifica y controla a tiempo puede desencadenar una serie de problemas como la afectación de la calidad del sueño (Deng et al., 2023), un aumento en el riesgo de consumo de sustancias, así como la aparición de trastornos como la depresión y la ansiedad (Lindholdt et al., 2022; Ye et al., 2019). Existe evidencia preocupante sobre su asociación con tasas de suicidio entre la población estudiantil (Mamun et al., 2022; Singh et al., 2022), por lo que se

considera un potencial factor de riesgo para la salud mental (Karyotaki et al., 2020). Sin embargo, pocos estudiantes, reciben tratamiento adecuado de los servicios de salud ya sea porque desconocen los servicios disponibles para ellos o por barreras relacionadas con el sistema de atención médica y con la programación de los servicios disponibles (Amanvermez et al., 2022; Bantjes et al., 2022).

A pesar de que los procesos de admisión a la universidad exhiben un periodo de vulnerabilidad a los efectos negativos del estrés académico en la salud mental y el desempeño académico a corto y largo plazo, los estudios el estrés entre los estudiantes que se preparan para las pruebas de admisión en el contexto ecuatoriano son notoriamente escasos. Los estudios disponibles se han enfocado en estudiantes de último año de bachillerato que se enfrentan, en primera instancia, a los exámenes de grado (Armijos Briones et al., 2023; Calle et al., 2018), lo que impide extraer una comprensión del estrés experimentado por los estudiantes que se encuentran en la fase previa al ingreso a la universidad, ya que los desafíos y presiones podrían diferir entre grupos. Esta falta de investigación limita la formulación de estrategias de intervención y apoyo adecuadas para mitigar el impacto negativo del estrés académico en esta población.

Así, a través de la presente investigación se pretende responder a la siguiente cuestión: ¿Cuál es la prevalencia del estrés académico entre los estudiantes que se preparan para ingresar a la educación superior en Ecuador? Para dar una respuesta satisfactoria a la pregunta de investigación, este estudio tuvo como objetivo determinar la prevalencia de los niveles de estrés académico en una muestra de aspirantes a la educación superior, centrándose en identificar factores estresantes, síntomas, estrategias de afrontamiento y diferencias en función del género.

El presente estudio busca contribuir al entendimiento de los desafíos y tensiones que enfrentan los jóvenes ecuatorianos durante el proceso de admisión a la educación superior. Este enfoque es transcendental para informar a los responsables de políticas educativas sobre cómo apoyar a los estudiantes durante este periodo determinante para la vida futura, dado que las discusiones actuales sobre el ingreso a la educación superior y la deserción universitaria suelen enfocarse principalmente en aspectos políticos y económicos, relegando el componente psicológico, fundamental para el bienestar y éxito académico de los estudiantes. Al enfocarse en estos aspectos, se pretende orientar el desarrollo de programas de intervención sobre gestión del estrés y técnicas de afrontamiento que ayuden a los estudiantes a enfrentar las pruebas de admisión con mayor confianza y menos estrés.

METODOLOGÍA

Diseño de Investigación

Esta investigación de tipo no experimental, con enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y comparativo, de corte transversal (Ato et al., 2013), se realizó con una muestra representativa de una población compuesta por 366.000 aspirantes a la educación superior en la primera convocatoria del año 2023, calculada con un 95% de confianza y 5% de error. Para la selección de los participantes se empleó la técnica de muestreo por conglomerados seguido de un muestreo aleatorio simple dentro de esos conglomerados. Con criterios de inclusión que abarcaron: tener entre 16 y 19 años, estar inscritos para rendir la prueba Transformar y expresar voluntad de participar en el estudio.

En total, se encuestó a 386 aspirantes matriculados en cursos preuniversitarios. De ellos, 268 son mujeres y 118 hombres, con una edad promedio de 17,92 años. La autoidentificación étnica

mayoritaria corresponde a mestizos, representando el 83,9%. Además, el 57,3% proceden del sector urbano, mientras que el 42,7% del sector rural.

En relación con las características educativas, el 74,9% terminaron la educación secundaria en colegios públicos, el 14,2% en colegios privados y el 10,9% en instituciones fiscomisionales, entre el año 2022 y 2023, con una nota promedio de 9,07 (DE= ,516) sobre 10 puntos. De los participantes, el 61,1% rendirían la prueba de ingreso por primera vez, el 25,4% por segunda ocasión y el 13,5% por tercera vez. El puntaje promedio que necesitaban para obtener un cupo es de 934 puntos de 1000.

Instrumentos

Se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO SV-21 2da versión desarrollado por Barraza-Macías (2018) para medir el estrés relacionado con las demandas académicas. Este instrumento de autoinforme está constituido por 23 ítems, los dos primeros reportan la presencia e intensidad del estrés autopercebido por los participantes. Los 21 ítems siguientes se agrupan en tres dimensiones compuestas por 7 elementos cada una: estresores, síntomas y estrategias. La dimensión estresores, representa la frecuencia con que las demandas del entorno académico son valoradas como factores estresantes. La dimensión síntomas, indica con qué frecuencia se experimentan los síntomas del estrés. Por último, la dimensión estrategias, identifica la frecuencia de las estrategias de afrontamiento empleadas para gestionar el estrés.

Los participantes responden a cada ítem utilizando una escala Likert de seis puntos, donde 0 representa "nunca" y 5 representa "siempre". Las puntuaciones individuales se calculan sumando los puntos asignados a cada ítem, lo que resulta en una puntuación total que varía entre 0 y 105. Los criterios de interpretación establecen tres categorías: un puntaje igual o inferior al 33% para un nivel leve de estrés, un puntaje por debajo o igual al 66% para un nivel moderado, y un puntaje superior al 66% para el nivel severo.

En cuanto a las propiedades psicométricas, el SISCO SV-21, reporta una estructura factorial de tres dimensiones que explican el 47% de la varianza total, validez de constructo y fiabilidad de $\alpha = 0,85$ en la escala original (Barraza-Macías, 2018).

Validación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV-21

Se realizó la validación del instrumento y el análisis de consistencia interna para garantizar su utilidad y fiabilidad (Ahmed y Ishtiaq, 2021) para evaluar a los aspirantes a la educación superior en Ecuador, dado que previamente no ha sido validado en la población estudiantil ecuatoriana. Los resultados respaldaron la utilidad y confiabilidad del instrumento para el propósito de la investigación, como se detalla a continuación.

La validez del instrumento se estableció mediante un análisis factorial exploratorio, utilizando para ello el método de componentes principales con rotación Varimax (Schreiber, 2021). Los resultados obtenidos confirmaron una estructura factorial tridimensional que explican el 59,75% de la varianza total (índice de KMO = .88; índice de Bartlett < ,001; comunalidades > 0,4).

Los ítems se asignaron a un factor considerando una carga factorial mayor de 0,50 (Tabla 1). El factor 1, que evalúan el afrontamiento, estuvo conformado por los ítems 17, 16, 18, 19, 20, 21 y 15. El factor 2 lo conformaron los ítems 11, 9, 10, 12, 14, 13 y 8 correspondientes a la escala que mide los síntomas; mientras que el factor 3 incluyó los ítems 3, 4, 5, 6, 2, 7 y 1 de la escala que mide los estresores.

La fiabilidad se examinó mediante el coeficiente Omega (ω) (Hayes y Coutts, 2020). Se obtuvieron valores superiores a 0,8 (dimensión 1 $\omega= 0,87$; dimensión 2 $\omega= 0,87$; dimensión 3 $\omega= 0,83$; global $\omega= 0,81$) lo que indica una alta consistencia interna.

Tabla 1. Matriz de Componente Rotado^a

Preguntas	Factores		
	1	2	3
17. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	0,842		
16. Establecer soluciones concretas para resolver la situación	0,810		
18. Mantener el control sobre mis emociones	0,798		
19. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente	0,791		
20. Elaborar un plan para enfrentar lo que me estresa	0,774		
21. Tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	0,762		
15. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	0,652		
11. Problemas de concentración		0,808	
9. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)		0,786	
10. Ansiedad, angustia o desesperación		0,776	
12. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad		0,735	
14. Desgano para realizar las labores escolares		0,717	
13. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir		0,701	
8. Fatiga crónica (cansancio permanente)		0,664	
3. La forma de evaluación de mis profesores			0,821
4. El nivel de exigencia de mis profesores			0,792
5. El tipo de trabajo que me piden los profesores			0,780
6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo			0,758
2. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares			0,728
7. La poca claridad sobre lo que quieren los profesores			0,682
1. La personalidad y el carácter de los profesores			0,573

Nota: 1 = Estrategias; 2 = Síntomas; 3 = Estresores.

Recolección de Datos

La investigación fue aprobada por las autoridades de los Institutos de Estudios Preuniversitarios participantes. Posteriormente, se informó a los estudiantes sobre los objetivos del proyecto, haciendo énfasis en la naturaleza y propósito de los instrumentos de medición. Con el fin de no generar estrés adicional se les aseguró que no había respuestas correctas o incorrectas, ya que el objetivo primordial era entender sus percepciones y emociones. Se alentó a responder con sinceridad y tomarse el tiempo que requirieran. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado y completaron el formulario digital que incluía preguntas estructuradas para recoger información sociodemográfica y la batería del Inventario de Estrés Académico. El proceso se realizó respetando los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (General Assembly of the World Medical Association, 2014).

Análisis de Datos

Los datos fueron procesados utilizando el software estadístico SPSS® 22.0. (IBM Corp., 2020). Para el análisis descriptivo, se calcularon medidas de frecuencia y porcentaje, así como medidas de tendencia central y dispersión como la media y la desviación estándar. Además, se exploraron

medidas de distribución específicas, como la asimetría (*Asu*) y la curtosis (*Cu*), para evaluar la normalidad de los datos. Para detectar las diferencias de género en los niveles de estrés académico y sus componentes se realizó el análisis comparativo utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. Previamente, se verificó el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, la cual se confirmó al no mostrar significancia. Además, se utilizó la prueba de Hedges ajustada para determinar los tamaños del efecto de las diferencias observadas.

RESULTADOS

El 100% de los participantes informaron haber experimentado estrés en el último bimestre previo a rendir la prueba de ingreso a la universidad (Tabla 2). La mayoría de ellos (55,7%) lo describieron como de intensidad alta y muy alta.

Tabla 2. Presencia e Intensidad del Estrés Autopercebido

Presencia de estrés	F	%
Sí	386	100
Intensidad	F	%
Normal	16	4,1
Baja	41	10,6
Moderada	114	29,5
Alta	133	34,5
Muy alta	82	21,2

Nota: F = Frecuencia; % = porcentaje.

Prevalencia del Estrés Académico

La puntuación global del inventario reveló que el 72% de los participantes experimentaron un nivel moderado de estrés académico, mientras que una proporción significativa (22%) presentó niveles severos (Tabla 3).

Tabla 3. Niveles de Estrés Académico

Categoría	Estrés Académico	
	F	%
Leve	23	6
Moderado	278	72
Severo	85	22

Nota: F = Frecuencia; % = porcentaje.

Caracterización del Estrés Académico

Los participantes reportaron mayor estrés debido al tiempo limitado para prepararse para la prueba. Los síntomas más frecuentes fueron la ansiedad y la angustia psicológica. Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia incluyeron analizar lo positivo y negativo de las soluciones, así como recordar situaciones similares (Tabla 4). Estos resultados indican que, los estudiantes enfrentaron una variedad de estresores académicos que afectan su bienestar emocional; y si bien utilizan una variedad de estrategias para hacerles frente, la presión académica persiste.

Tabla 4. Datos Descriptivos de los Estresores Académicos, Síntomas y Estrategias

Estresores	M	D.E	As	Cu
Tiempo limitado	3,11	1,44	-0,48	-0,604
Poca claridad sobre los requerimientos	2,96	1,43	-0,282	-0,661
Sobrecarga de tareas y trabajos	2,73	1,46	-0,176	-0,853
Formas de evaluación	2,70	1,38	-0,139	-0,679
Tipo de trabajo	2,69	1,40	-0,22	-0,689
Nivel de exigencia	2,64	1,47	-0,185	-0,818
Personalidad y carácter de los profesores	2,19	1,44	0,019	-0,87
Síntomas	M	D.E	As	Cu
Ansiedad, angustia	3,06	1,462	-0,423	-0,712
Problemas de concentración	2,93	1,445	-0,318	-0,796
Sentimientos de depresión y tristeza	2,89	1,446	-0,306	-0,782
Desgano para realizar las labores escolares	2,48	1,498	-0,034	-0,891
Fatiga	2,46	1,59	-0,069	-1,141
Agresividad o aumento de irritabilidad	2,21	1,581	0,114	-1,081
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	2,09	1,504	0,269	-0,961
Estrategias	M	D.E	As	Cu
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones	3,06	1,288	-0,336	-0,517
Recordar situaciones similares	3,01	1,399	-0,381	-0,659
Establecer soluciones concretas	2,99	1,256	-0,15	-0,755
Tratar de obtener lo positivo de la situación	2,98	1,422	-0,226	-0,859
Mantener el control sobre las emociones	2,92	1,276	-0,123	-0,764
Concentrarse en resolver la situación	2,83	1,348	-0,183	-0,796
Elaboración de un plan	2,7	1,437	-0,148	-0,811

Nota: M = Media; D.E = Desviación Estándar; As = Asimetría; Cu = Curtosis.

Diferencia de los Nivel de Estrés Académico en Función del Género

Las participantes femeninas obtuvieron una puntuación media superior de estrés académico en comparación con sus homólogos masculinos. La prueba de contraste reveló significancia estadística ($p < ,05$), con tamaño del efecto moderado. Este resultado sugiere que el género influye en la experiencia del estrés (Tabla 5).

Tabla 5. Diferencias de Género en las Puntuaciones Medias de Estrés Académico

Variable	Femenino		Masculino		Contraste				
	M	D.E	M	D.E	f	sig.	t	p	g
Estrés Académico	59,28	14,50	53,87	14,49	0,063	0,803	3,366	0,001	,49

Nota: M = media aritmética; D.E = Desviación estándar; f = Test de Levene; t = t-test; p = significancia, g = Prueba Hedges Ajustado.

De forma detallada (Tabla 6), se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones estresores y síntomas según el género ($p < ,05$). Específicamente, las participantes femeninas mostraron medias más altas en los elementos de sobrecargar de tareas y tiempo limitado. Asimismo, se evidenció que las medias en fatiga, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, la angustia y problemas de concentración son superiores en las mujeres, sugiriendo una asociación más fuerte entre el género femenino y los síntomas emocionales. Por el contrario, la dimensión de afrontamiento y sus estrategias no mostraron diferencias significativas entre géneros ($p > ,05$), lo que sugiere una similitud

en la manera en que ambos grupos enfrentan las tensiones académicas.

Tabla 6. Diferencias de Género por Dimensiones y Elementos del Estrés Académico

Variable	Femenino		Masculino		f	Contraste		
	M	D.E	M	D.E		Sig.	t	p
Estresores	19,53	7,83	17,85	6,60	2,88	0,09	2,18	0,03
Tiempo limitado	3,23	1,44	2,85	1,42	0,18	0,67	2,36	0,02
Poca claridad sobre los requerimientos	3,02	1,45	2,82	1,37	0,05	0,82	1,28	0,20
Personalidad y el carácter de los profesores	2,8	1,52	2,57	1,30	6,99	0,01	1,42	0,16
Tipo de trabajo	2,77	1,43	2,53	1,30	1,38	0,24	1,59	0,11
Formas de evaluación	2,72	1,41	2,64	1,31	0,66	0,42	0,54	0,59
Nivel de exigencia	2,71	1,53	2,46	1,33	2,57	0,11	1,64	0,10
Sobrecarga de tareas y trabajos	2,28	1,48	1,97	1,35	2,73	0,10	2,06	0,04
Síntomas	19,04	7,78	16,03	7,97	0,26	0,61	3,46	0,001
Ansiedad, angustia	3,29	1,38	2,55	1,51	2,64	0,11	4,55	0,000
Sentimientos de depresión y tristeza	3,11	1,37	2,40	1,49	4,11	0,04	4,52	0,000
Problemas de concentración	3,03	1,44	2,71	1,44	0,49	0,49	2,01	0,04
Fatiga	2,7	1,5	1,8	1,5	0,055	0,815	5,189	0,000
Desgano para realizar las labores escolares	2,51	1,53	2,40	1,43	2,05	0,15	0,67	0,51
Agresividad o aumento de irritabilidad	2,26	1,59	2,10	1,56	0,44	0,51	0,91	0,37
Conflictos o tendencia por polemizar o discutir	2,12	1,53	2,03	1,46	2,73	0,10	0,52	0,61
Estrategias	20,70	7,32	19,99	6,91	0,921	0,338	0,892	0,373
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones	3,09	1,34	3,00	1,16	6,81	0,01	0,63	0,53
Recordar situaciones similares	3,01	1,43	2,99	1,33	2,84	0,09	0,13	0,90
Establecer soluciones concretas	3,00	1,29	2,96	1,17	1,22	0,27	0,32	0,75
Mantener el control sobre mis emociones	3,00	1,29	2,76	1,24	0,05	0,82	1,70	0,09
Tratar de obtener lo positivo de la situación	2,97	1,43	3,00	1,40	0,63	0,43	-0,21	0,83
Concentrarse en resolver la situación	2,88	1,34	2,71	1,37	0,34	0,56	1,17	0,25
Elaboración de un plan	2,75	1,45	2,57	1,40	0,59	0,44	1,16	0,25

Nota: M = media aritmética; D.E = Desviación estándar; f = Test de Levene; t = t-test; p = significancia.

DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que los aspirantes a la educación superior en Ecuador experimentaron algún nivel de estrés durante el período de admisión, siendo los niveles de intensidad alta y muy alta los más comunes. Esto indica que la presión percibida por los jóvenes durante el periodo de preparación para las pruebas es altamente estresante, lo que podría tener implicaciones para su salud y bienestar, como han señalado estudios previos (Giannopoulou et al., 2021).

En particular, se observó una prevalencia del 22% de estrés académico en niveles severos, lo cual concuerda con estudios previos que identificaron grupos de estudiantes enfrentando niveles aún más intensos al prepararse para eventos similares (Mayya et al., 2022; Saleem et al., 2023), lo que apunta a una tendencia consistente en cuanto a la experiencia de estrés en este contexto educativo, destacando la necesidad de intervenciones eficaces para abordar el problema y promover un entorno académico más saludable y equilibrado, como las basadas en la atención plena que han demostrado ser prometedoras en la reducción del estrés académico y la mejora del bienestar estudiantil (Dawson et al., 2020; Mettler et al., 2023).

Respecto a los estresores académicos, el tiempo limitado fue identificado como el factor más estresante. De manera similar Tacca Huamán et al. (2022) encontraron desafíos significativos en la

gestión del tiempo. Esto implica que la presión de las pruebas se intensifica cuando los estudiantes perciben que no tienen tiempo suficiente para prepararse de manera adecuada. Según Agah et al. (2021) la falta de tiempo para estudiar y asimilar el material necesario para un examen influye en la confianza de los estudiantes, genera ansiedad y obstaculiza la demostración de sus conocimientos. Sin embargo, Wuthrich et al. (2020) mencionan que no es la cantidad de tiempo lo que está vinculado con el estrés, sino la eficacia en la gestión de ese tiempo.

El desarrollo de habilidades para gestionar el tiempo de manera efectiva pueden ser herramientas valiosas para mitigar el estrés ante las evaluaciones. Estas habilidades pueden trabajarse en base al marco del aprendizaje autorregulado (SRL). Al utilizar el SRL como guía, los estudiantes pueden aprender a planificar, ejecutar y evaluar sus actividades de estudio de manera más eficiente, lo que a su vez puede ayudarles a sentirse más capacitados para manejar la presión de las pruebas y mejorar su rendimiento académico (Wolters y Brady, 2021).

Los síntomas de mayor incidencia e intensidad fueron la ansiedad y la angustia psicológica. Resultados similares se identificaron en el informe de Saygin (2020), lo cual sugiere que las manifestaciones emocionales predominan en los estudiantes que se enfrentan a los desafíos de los procesos de admisión a la universidad. Al respecto Giannopoulou et al. (2022) señalaron que la preocupación por el desempeño contribuye al aumento sustancial de los síntomas de ansiedad y de la angustia psicológica antes, durante y después del evento académico. Esta carga emocional puede tener efectos duraderos en la salud mental y en la calidad de vida de los estudiantes; por tanto, es fundamental proveer de programas de apoyo emocional, fomentar la resiliencia y la regulación de las emociones para el bienestar integral de los estudiantes, en el proceso de preparación para la prueba de admisión a la universidad. Esto les ayudaría a mantener un equilibrio emocional que favorezca su desempeño académico y su bienestar general (Granziera et al., 2022; Halimi et al., 2021).

Para gestionar el estrés académico, los participantes manifestaron recurrir con mayor frecuencia a estrategias como analizar lo positivo y negativo de las soluciones, y recordar situaciones similares. En contraste, los estudiantes de último de año de bachillerato que se enfrentaron a los exámenes de grado prefirieron emplear la elaboración de un plan (Calle et al., 2018). Las diferencias responden al nivel educativo y sugieren la importancia de adaptar las estrategias para abordar el estrés académico según las necesidades individuales de los estudiantes en diversas etapas educativas.

Las mujeres experimentaron un nivel significativamente mayor de estrés académico en comparación con los hombres. Este resultado se alinea con patrones identificados en investigaciones anteriores que señalan diferencias de género en la forma en que se experimenta y percibe el estrés (Högberg y Horn, 2022; Saygin, 2020). Las razones detrás de esta brecha incluyen diferencias fisiológicas, autoconceptos de masculinidad y feminidad, expectativas sobre el rol de género que pueden afectar en las actitudes y comportamientos hacia las experiencias de vida (Graves et al., 2021).

En general los resultados descritos se suman al cuerpo de evidencia existente que subrayan la importancia de dirigir la atención hacia la gestión adecuada del estrés en los entornos educativos (Cuijpers et al., 2019), particularmente durante los procesos de admisión a la educación superior, que suelen ser momentos de alta presión para los estudiantes. Implementar estrategias de apoyo y orientación adicionales podría ser fundamental para aquellos que enfrentan una tensión extrema durante estos períodos críticos. En este sentido, las estrategias para reducir las presiones psicológicas podrían ser un objetivo futuro de intervenciones para aliviar el malestar de los estudiantes.

Por otra parte, las implicaciones de las disparidades de género en los niveles de estrés académico son sustanciales, especialmente al considerar su impacto en las pruebas de admisión. De acuerdo con Saygin (2020) las mujeres podrían tener un desempeño inferior cuando la evaluación se realiza bajo presión y en un contexto competitivo, lo cual plantea preocupaciones significativas sobre el bienestar emocional y desempeño académico de las mujeres durante procesos estresantes.

CONCLUSIÓN

A partir de los hallazgos obtenidos, el presente estudio presenta como conclusiones principales que los aspirantes a la educación superior pública en Ecuador perciben el proceso de admisión como un evento estresante. Las características de los procesos de admisión a la universidad en el contexto ecuatoriano generan niveles moderados y severos de estrés académico. En este grupo de estudiantes, la principal fuente de estrés es el tiempo limitado para estudiar. Las manifestaciones de estrés de mayor incidencia son la ansiedad y la angustia psicológica. En respuesta a las presiones emplean estrategias centradas en el problema. En concreto las mujeres muestran mayores niveles de estrés y estas diferencias son evidentes en la intensidad que experimentan los estresores y las manifestaciones en forma de síntomas. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias de apoyo y orientación para aquellos estudiantes que enfrentan una presión extrema durante, con un enfoque particular en la reducción de las presiones psicológicas para mejorar su bienestar.

Implicaciones y Limitaciones

Los hallazgos de este estudio deben interpretarse considerando varias limitaciones importantes. En primer lugar, el diseño descriptivo y transversal no permite establecer relaciones causa – efecto. Investigaciones futuras podrían rastrear longitudinalmente el estrés siguiendo las fases de transición desde la secundaria a la educación superior. En segundo lugar, la selección de la muestra, a pesar de que recoge un gran número de sujetos, la técnica por conglomerados basado en la asistencia a cursos preuniversitarios pudo generar un sesgo de selección. Futuros estudios podrían considerar métodos de muestreo probabilísticos que permitan obtener una muestra más representativa de la diversidad dentro de la población de aspirantes a la educación superior. Finalmente, aunque el SISCO SV-21 identifica estrategias de afrontamiento consideradas positivas, no abarca completamente la diversidad de enfoques de afrontamiento que los estudiantes pueden emplear. Este sesgo excluye la exploración de posibles estrategias desadaptativas, restringiendo una comprensión integral de cómo los estudiantes lidian con el estrés académico durante situaciones de alta presión. Se sugiere que futuras investigaciones consideren una evaluación amplia y holística de las estrategias de afrontamiento.

A pesar de las limitaciones, el artículo tiene contribuciones importantes. Contribuye a la comprensión sobre los efectos de las pruebas de admisión en el bienestar de una población no estudiada previamente en Ecuador. Además, aporta evidencia adicional a la creciente comprensión de las disparidades de género en los niveles de estrés y destaca la importancia de abordar estas diferencias. Asimismo, resalta la necesidad de implementar intervenciones de afrontamiento en la población de estudiantes que realiza la transición de la educación secundaria a la superior, relevante tanto para los formuladores de políticas como para los investigadores. Finalmente, la validación del instrumento es un aspecto destacado y valioso que fortalece el uso de la herramienta para futuras investigaciones en el campo del estrés académico.

Contribuciones

Jarrín-García y Álvarez-Maldonado: Diseño de la investigación, administración del proyecto, análisis e interpretación formal de datos, redacción manuscrito y revisión final del manuscrito. Toma de datos, revisión de la bibliografía y redacción manuscrito. Hemos leído y aprobado la versión final del manuscrito, así mismo estamos de acuerdo con la responsabilidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de interés

Los autores declaramos no tener conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

Uso de inteligencia artificial

No se usaron tecnologías de IA o asistidas por IA para el desarrollo de este trabajo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Adom, D., Chukwuere, J., & Osei, M. (2020). Academic stress among faculty and students in higher institutions. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(2). https://www.researchgate.net/publication/342410787_Review_Academic_Stress_among_Faculty_and_Students_in_Higher_Institutions
- Agah, J. J., Ede, M. O., Asor, L. J., Ekesionye, E. N., & Ejionueme, L. (2021). Managing examination induced stress among students using FEAR-model of cognitive behavioural intervention: Policy implications for educational evaluators. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01657-z>
- Ahmed, I., & Ishtiaq, S. (2021). Reliability and Validity: Importance in medical research. *Methods*, 12(1), 2401-2406. <https://doi.org/10.47391/jpma.06-861>
- Amanvermez, Y., Zhao, R., Cuijpers, P., de Wit, L. M., Ebert, D. D., Kessler, R. C., ... & Karyotaki, E. (2022). Effects of self-guided stress management interventions in college students: A systematic review and meta-analysis. *Internet Interventions*, 28, 100503. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100503>
- Armijos Briones, Marcelo y otros (2023). Estrés académico ocasionado por el examen transformar en estudiantes de tercero de bachillerato de jornada matutina de la Unidad Educativa Ambato. *Revista UNIANDÉS de Ciencias de la Salud*, 6(1), pp. 1223-1233. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/RUCSALUD/article/view/2673>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bantjes, J., Hunt, X., & Stein, D. J. (2022). Public health approaches to promoting university students' mental health: a global perspective. *Current psychiatry reports*, 24(12), 809-818. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01387-4>
- Barraza-Macías, A. (2018). Inventario Sisco SV-21. Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. México. ECORFAN.
- Calle, J. V. Q., Piedra, M. D. C. T., Barahona, D. P. B., & Cardenas, O. S. N. (2018). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador.

- Revista electrónica de psicología Iztacala, 20(3), 253-276. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=77981>
- Cage, E., Jones, E., Ryan, G., Hughes, G., & Spanner, L. (2021). Student mental health and transitions into, through and out of university: student and staff perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1076-1089. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875203>
- Dawson, A. F., Brown, W. W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J. N., Hong, K., ... & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(2), 384-410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- Deng, J., Zhang, L., Cao, G., & Yin, H. (2023). Effects of adolescent academic stress on sleep quality: Mediating effect of negative affect and moderating role of peer relationships. *Current Psychology*, 42(6), 4381-4390. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01803-7>
- Cuijpers, P., Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Ebert, D., Karyotaki, E., & Kessler, R. C. (2019). Introduction to the special issue: The who world mental health international college student (wmh-ics) initiative. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1762. <https://doi.org/10.1002/mpr.1762>
- Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: the role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of general psychology*, 149(3), 279-298. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1835800>
- Fouilloux, C., Tafoya, S. A., Barragán, V., Navarro-Escalera, A., Campos-Castolo, E. M., & Sánchez-Sosa, J. J. (2020). Symptoms of depression and stress perception in medical students: Needs for attention and willingness to get help. *Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 11(1), 1-10. <https://revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/80368>
- Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of affective disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PloS one*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- General Assembly of the World Medical Association. (2014). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *The Journal of the American College of Dentists*, 81(3), 14-18. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2021). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry research*, 295, 113560. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113560>
- Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Korkoliakou, P., Triantafyllou, G., Smyrnis, N., & Douzenis, A. (2022). Mental health of adolescents amidst preparation for university entrance exams during the second pandemic-related lockdown in Greece. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100339>
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school

- students in different national contexts. *Learning and instruction*, 80, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485-503. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *But... Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Heissel, Jennifer A y otros (2021). Testing, stress, and performance: How students respond physiologically to high-stakes testing. *Education Finance and Policy*, 16 (2), 183-208. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00306
- Högberg, B., & Horn, D. (2022). National high-stakes testing, gender, and school stress in Europe: A difference-in-differences analysis. *European Sociological Review*, 38(6), 975-987. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac009>
- IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics for Windows. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jarrín, G., & Herrera, R. M. (2024). El Estrés, Dificultades de Regulación Emocional y Adaptación Escolar en adolescentes aspirantes a la educación superior en Ecuador. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 9(1), 24-35. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5772>
- Karyotaki, E., Cuijpers, P., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., ... & Kessler, R. C. (2020). Sources of stress and their associations with mental disorders among college students: results of the world health organization world mental health surveys international college student initiative. *Frontiers in psychology*, 11, 1759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>
- Lindholdt, L., Labriola, M., Andersen, J. H., Kjeldsen, M. M. Z., Obel, C., & Lund, T. (2022). Perceived stress among adolescents as a marker for future mental disorders: A prospective cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(3), 412-417. <https://doi.org/10.1177/1403494821993719>
- Martinez, M. A., Lewis, K., & Marquez, J. (2020). College ready at a cost: Underrepresented students overwhelmed, scared, increasingly stressed, and coping. *Education and Urban Society*, 52(5), 734-758. <https://doi.org/10.1177/0013124519887>
- Mamun, M. A., Misti, J. M., Hosen, I., & Al Mamun, F. (2022). Suicidal behaviors and university entrance test-related factors: a Bangladeshi exploratory study. *Perspectives in psychiatric care*, 58(1), 278-287. <https://doi.org/10.1111/ppc.12783>
- Manrique-Millones, D., Millones-Rivalles, R., & Manrique-Pino, O. (2019). The SISCO Inventory of Academic Stress: Examination of its psychometric properties in a Peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.03.001>
- Mayya, S. S., Mayya, A., Martis, M., & Lakshmi, R. V. (2022). Academic stress and associated sociodemographic variables: A study of pre-university students in Karnataka, India. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(1), 230. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_87_22
- Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of school psychology*, 97, 43-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007>

- Money, J., Nixon, S., & Graham, L. (2020). Do educational experiences in school prepare students for university? A teachers' perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1595547>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Romero, A. D. T., Grosó, C. S., & Arce, A. M. S. (2022). Estrés académico en universitarios y preuniversitarios de medicina de la Universidad Nacional de Asunción, 2018. *Discover Medicine*, 6(1). <https://doi.org/10.2300/dm.v6i1.3611>
- Romito, M., Pilutti, S., & Contini, D. (2020). Why do students leave university? Qualitative research at an Italian higher education institution. *European Journal of Education*, 55(3), 456-470. <https://doi.org/10.1111/ejed.12408>
- Saleem, Q., Khan, A., Hameed, T., Begum, A., Ansari, T. A., & Abro, S. U. (2023). Association of Perceived Stress with Gender and BMI in students appearing in University Entrance Examination. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 17(01), 8-8. <https://doi.org/10.53350/pjmhs20231718>
- Saygin, P. O. (2020). Gender bias in standardized tests: evidence from a centralized college admissions system. *Empirical Economics*, 59(2), 1037-1065. <https://doi.org/10.1007/s00181-019-01662-z>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). Boletín de Prensa N.º 41. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/187-459-personas-rindieron-el-test-transformar/>
- Schreiber, J. B. (2021). Issues and recommendations for exploratory factor analysis and principal component analysis. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 17(5), 1004-1011. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2020.07.027>
- Singh, G., Sharma, S., Sharma, V., & Zaidi, S. Z. H. (2023). Academic stress and emotional adjustment: A gender-based post-COVID study. *Annals of Neurosciences*, 30(2), 100-108. <https://doi.org/10.1177/09727531221132964>
- Tacca Huamán, D. R., Alva Rodríguez, M. Á., & Tacca Huamán, A. L. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*, (27), 15-32. <https://doi.org/10.53287/yhttp7673mi81z>
- Thompson, M., Pawson, C., & Evans, B. (2021). Navigating entry into higher education: the transition to independent learning and living. *Journal of Further and Higher Education*, 45(10), 1398-1410. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1933400>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2019). A review on the relationship between Chinese adolescents' stress and academic achievement. *New directions for child and adolescent development*, 2019(163), 81-95. <https://doi.org/10.1002/cad.20265>