

Vivencias académicas y salud mental en tres cohortes universitarias bajo emergencia covid-19

Eduardo Guzmán-Utreras, Ph. D.^a
Carmen Gloria Baeza-Ugarte, Ph. D.^b

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile

Mario Morales-Navarro, Ph. D.^c
Universidad de Santiago de Chile

 eduardoguzmanut@santotomas.cl

Resumen (analítico)

La inesperada irrupción del covid-19 tuvo profundas consecuencias para los/las estudiantes universitarios, quienes se vieron forzados/as a desarrollar sus carreras remotamente. Particularmente en Chile, las cohortes de ingreso 2019, 2020 y 2021 conformaron un caso único debido a las diferentes condiciones bajo las cuales se produjo su incorporación. Esta investigación tuvo por fin determinar las diferencias y la relación entre las variables personales y las vivencias académicas en una muestra de 331 estudiantes *ad-hoc*. Los resultados obtenidos estadísticamente mediante una estrategia asociativa e inferencial permiten concluir que no existen diferencias entre cohortes respecto a su salud mental, salvo en la vivencia con la carrera entre 2020 y 2021. Se presentan sugerencias para su abordaje personal y académico, así como para el desarrollo de estrategias focalizadas en la salud mental universitaria.

Palabras clave

Estrés; ansiedad; depresión; estudiante; pandemia.

Tesaurus

ERIC

Para citar este artículo

Guzmán-Utreras, E., Baeza-Ugarte, C. G., & Morales-Navarro, M. (2023). Vivencias académicas y salud mental en tres cohortes universitarias bajo emergencia covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-22.
<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5841>

Historial

Recibido: 01.09.2022

Aceptado: 17.03.2023

Publicado: 28.04.2023

Información artículo

Estos resultados forman parte de la investigación «Rol de los Factores personales del estudiante en el proceso de adaptación universitaria en tiempos de crisis e inestabilidad social y sanitaria (covid-19)», financiada por la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica, realizada entre enero 2021 y julio de 2022. Esta investigación ha sido financiada por la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile. **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** psicología.

Academic experiences and mental health in three university cohorts under COVID-19 emergency

Abstract (analytical)

The unexpected irruption of COVID-19 had profound consequences for university students, who were forced to develop their careers remotely. Particularly in Chile, the 2019, 2020 and 2021 entry cohorts formed a unique case due to the different conditions under which their incorporation took place. This research aimed to determine the differences and the relationship between personal variables and academic experiences in a sample of 331 ad-hoc students. The results obtained statistically through an associative and inferential strategy, allow us to conclude that there are no differences between cohorts with respect to their mental health, except in the experience with the career between 2020 and 2021. Suggestions are presented for their personal and academic approach, as well as for the development of strategies focused on university mental health.

Keywords

Stress; Anxiety; Depression; Student; Pandemic.

Experiências acadêmicas e saúde mental em três coortes universitárias no âmbito da emergência Covid-19

Resumo (analítico)


A inesperada irrupção do Covid-19 teve consequências profundas para os estudantes universitários, que foram forçados a desenvolver as suas carreiras remotamente. Particularmente no Chile, as coortes de entrada de 2019, 2020 e 2021 foram únicas devido às diferentes condições sob as quais entraram. Esta investigação visava determinar as diferenças e a relação entre as variáveis pessoais e as experiências académicas numa amostra de 331 estudantes ad-hoc. Os resultados obtidos estatisticamente através de uma estratégia associativa e inferencial, permitem-nos concluir que não existem diferenças entre os coortes no que respeita à sua saúde mental, excepto na experiência com a carreira entre 2020 e 2021. São apresentadas sugestões para abordagens pessoais e académicas, bem como para o desenvolvimento de estratégias centradas na saúde mental universitária.


Palavras-chave

Stress; Ansiedade; Depressão; Estudante; Pandemia.

Información autores

(a) Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Santiago de Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Académico e Investigador, Universidad Santo Tomás, Chile.  [0000-0002-3336-3524](https://orcid.org/0000-0002-3336-3524). H5: 0. Correo electrónico: eduardoguzmanut@santotomas.cl

(b) Psicóloga, Magíster en Psicología, Universidad de la Frontera, Chile. Doctora en Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Directora Nacional Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Chile.  [0000-0001-5316-3397](https://orcid.org/0000-0001-5316-3397). H5: 4. Correo electrónico: carmenbaeza@santotomas.cl

(c) Psicólogo y Profesor de Educación Especial. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico e Investigador, Universidad de Santiago de Chile.  [0000-0003-4995-4414](https://orcid.org/0000-0003-4995-4414). H5: 6. Correo electrónico: mario.morales@usach.cl

Introducción

El inicio del nuevo decenio pasará a la historia como un período marcado por una serie de crisis políticas, sociales, económicas y sanitarias a nivel internacional y nacional. En la sociedad chilena este periodo de crisis comienza a manifestarse públicamente a partir del 19 de octubre de 2019 con el denominado «estallido social», agudizándose en el 2020 con la emergencia del SARS-CoV-2, que obligó prácticamente a toda la población a reconsiderar sus prácticas de higiene y salud, así como también aquellas laborales, educacionales y sociales, develando, entre otras, graves consecuencias para la salud mental.

En ese contexto, al inicio de la pandemia, unos 23.4 millones de estudiantes a nivel mundial —1.2 millones tan solo en Chile— debieron enfrentarse a las denominadas «clases en línea» o *enseñanza remota de emergencia* (Hodges *et al.*, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021), impactando críticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, quienes a la fecha ya han sido nuevamente convocados/as en su totalidad a la presencialidad en las aulas de clase, con el fin de retomar una normalidad llamada informalmente como *pospandémica*.

Precisamente en este grupo etario se ha situado en la actualidad gran parte de la discusión en torno a las consecuencias de la pandemia por covid-19. Hoy, a más de dos años de haberse declarado esta emergencia sanitaria mundial, acompañada de una serie de apreciaciones y recomendaciones médicas y psicológicas, los principales grupos de riesgo no solo están constituidos por personas adultas mayores o por aquellos con riesgo de salud inminente, sino también por todos quienes, de una u otra forma, corren riesgo de sufrir daños colaterales desde una perspectiva psicosocial, cultural y mental, dentro de los cuales la juventud toma un profundo sentido (Bonati *et al.*, 2021; Domínguez, 2021). La evidencia actualizada da cuenta de las graves repercusiones que el aislamiento trajo en niños y jóvenes, causando deterioro en su bienestar psicológico, más allá de la temporalidad de la pandemia en sí, demostrando que no son inmunes a esta.

Algunos antecedentes recientes han mostrado, como resultado de este confinamiento forzado, un alza sostenida en problemas de salud mental, entre los cuales se destacan síntomas de estrés, estrés postraumático, ansiedad y depresión. Esta cifra es particularmente dramática en jóvenes y mujeres, considerados/as previo a la pandemia como dos de los grupos etarios de más riesgo a propósito de su salud mental (Carvacho *et al.*, 2021; Hossain *et al.*, 2020). En ellos/as se ha presentado una prevalencia depresiva de 18.5 %, a acompañada de sintomatología de ansiedad (16.7 %) y *estrés pandémico* (Chacón-Fuertes *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2021).

Estas investigaciones resultan consistentes con lo señalado por Cabezas-Heredia *et al.* (2021) quienes, al analizar los niveles de estrés, depresión y ansiedad, dieron cuenta de dificultades en la capacidad de afrontamiento producto de su percepción de aumento de riesgo por covid-19, traduciéndose en un aumento de sintomatología según transcurría el confinamiento y sus consecuencias. Mac-Ginty *et al.* (2021) reportaron que un 77.7 % de los estudiantes universitarios de primer año de carrera percibían una merma significativa en su estado de ánimo, acrecentándose la sintomatología depresiva y ansiosa en mujeres. Estas situaciones resultan altamente complejas cuando se analiza la situación de este grupo desde una perspectiva socioeconómica y educacional puesto que, a mayores dificultades, mayor posibilidad de deserción de las instituciones educacionales (Ayala & Atencio, 2018). Este es un asunto de riesgo y preocupación si se lo vincula con lo señalado por autores como Donoso y Schiefelbein (2007) respecto a los factores que influyen en la deserción o abandono universitario, dentro de los que se encuentran aquellos de orden psicológico vinculados a las actitudes y la evaluación de las circunstancias personales en relación con las institucionales.

Estudios a gran escala (previos a la emergencia sanitaria por covid-19) han dado cuenta que factores como la vivencia universitaria contribuyen enormemente en los procesos psicológicos de adaptación a la vida académica y social, destacando que el ajuste emocional se articula a experiencias como el estrés percibido, la ansiedad y la respuesta académica-social que expresan los/las estudiantes (Engle & Tinto, 2008; Mamiseishvili, 2012). A este respecto, Asún *et al.* (2021) han señalado que existe una baja valoración juvenil sobre su salud en general y una profunda disconformidad con la respuesta de la sociedad y de la institucionalidad ante la pandemia, lo que incluye a las instituciones de educación superior. Velastegui-Mendoza *et al.* (2022) han descrito al covid-19 como un factor externo relacionado y desencadenante de depresión y ansiedad en universitarios/as que se vieron obligados/as a cumplir con las medidas sanitarias vinculadas a la educación, como es el

caso de la enseñanza remota de emergencia, por lo que se advierte una mayor probabilidad de presentar trastornos mentales persistentes más allá de aquella.

En el contexto actual, un grupo específico de estudiantes chilenos ha experimentado uno de los procesos de transición escuela-universidad más irregulares de la historia local, a propósito de la emergencia sociopolítica de 2019 y la inmediata y continuada emergencia sanitaria por covid-19. El caso de las cohortes 2019, 2020 y 2021 de ingreso a la educación superior, sin lugar a duda, no solo se vieron vulneradas por el simple hecho de las condiciones juveniles y sus dificultades de salud mental, sino adicionalmente por la absoluta anormalidad en el proceso desde su inicio, inserción y permanencia. En el caso de la cohorte 2019, esta ingresó a una universidad *normal*, pero luego se virtualizó forzosamente; por su parte, aquellos sujetos de la cohorte 2020 tuvieron una escolaridad normal, pero ingresaron a una universidad completamente *virtualizada*; mientras que cohorte 2021, experimentó un proceso íntegramente virtualizado de escuela a universidad, pero con un devenir pospandémico en la actualidad, donde el retorno a la presencialidad en el país es un hecho.

Previamente al desencadenamiento de la crisis sanitaria, Santos-Ruiz *et al.* (2019) sugerían que los distintos cambios del itinerario curricular podrían convertirse en experiencias estresantes debido a las demandas académicas, a los cambios propios de la transición entre escuela-universidad y las responsabilidades que esto supone; ello establece la necesidad de ajustes psicológicos, sociales y académicos como respuesta adaptativa a una nueva situación.

Como señalan Guzmán y Saucedo (2015), la importancia de las vivencias en el proceso de transición y acceso a la educación superior se debe a que constituyen un momento de alto valor; este se asocia a la vinculación del estudiantado al contexto educativo y la situación en sí misma, la cual no es vista como externa e impuesta, sino que posee un profundo sentido y significado personal, orientando su actuar. En este sentido, el análisis que realiza el/la estudiante de su contexto universitario —o técnico-superior— soporta o merma su continuidad educativa, puesto que interfiere considerablemente en su evaluación sobre sus posibilidades de éxito o fracaso; de esta manera, le otorga un significado a su vivencia universitaria y, por tanto, a su definitiva adaptación. Sin embargo, dicha situación no puede desligarse de los procesos educacionales, sino más bien debe presentarse como parte cambios necesarios, pudiendo estos resultar ser también altamente significativos.

En resumen, si bien es posible advertir una serie de evidencias y hallazgos relacionados a la situación sanitaria, la juventud y la salud mental (tal y como se ha señalado bre-

vemente en lo precedente), a la fecha aún no existe evidencia que permita vislumbrar si los problemas de salud mental psicológica señalados por la literatura pre y durante el covid-19 tienen una relación con las vivencias académicas asociadas al ingreso a la educación superior; y menos aún, considerando las cohortes de ingreso, acceso y permanencia indicadas. Más aún cuando, adicionalmente a la situación de riesgo juvenil y socio-económica actual del país y del mundo, se aprecia la proliferación de un escenario ideal para el surgimiento de condiciones de riesgo vinculadas a la deserción en los primeros años universitarios en los cuales, en condiciones regulares, se produce más del cincuenta por ciento de dicha deserción (Donoso & Schiefelbein, 2007; Ferreyra *et al.*, 2017).

Sumado a este contexto, el desconocimiento de las principales consecuencias psicológicas, pedagógicas y sociales dan cuenta de un problema profundo —pero a la vez interesante de resolver— con respecto a la calidad y la equidad de la educación para este grupo de estudiantes vulnerables (Goedegebuure & Meek, 2021). Lo anterior, a fin de evitar un episodio de vulneración por parte de las instituciones de educación superior; asunto que, para ser desarrollado, requiere inicialmente ser explorado e indagado.

En síntesis, y comparando la condición inestable a la cual este grupo de estudiantes ha estado expuesto producto de la irregularidad en la finalización de sus procesos académicos en 2019; el acceso a una universidad virtual por exigencia y emergencia durante aproximadamente 18 meses (2020-2021); el despliegue de estrategias personales y pedagógicas también emergentes y con exigencias variables y desconocidas; la prácticamente inexistente interacción social con la comunidad educativa y, finalmente, los efectos psicológicos que lo anterior conlleva, sin duda confirma que pertenecen a un grupo de riesgo de vulneración educacional propio de la época y la contingencia. A este respecto, y siguiendo los distintos modelos teóricos sobre el acceso, la adaptación y la permanencia universitaria junto a la situación problema actual producto de la emergencia sanitaria por el SARS-CoV-2, resulta fundamental convenir en que es necesario producir información actualizada, complementaria y debidamente contingente que permita favorecer los espacios de afrontamiento y fortalecimiento de recursos personales con el fin de promover una adecuada adaptación, entendiendo que la contingencia sanitaria es pasajera y que el retorno a las actividades académicas está en curso.

A la luz de lo anterior, se ha levantado la siguiente hipótesis de trabajo para la presente investigación: existen diferencias significativas en la capacidad de adaptación a la vida universitaria de los/las estudiantes cuyo ingreso se produjo en los años 2019, 2020 y 2021 en función a su salud mental. Para dar una respuesta satisfactoria a esta hipótesis, se

ha planteado la siguientes hipótesis específica: existen diferencias significativas en la capacidad de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes universitarios de las tres cohortes de ingreso en función de sus niveles de ansiedad, depresión y estrés.

Método

La investigación se realizó con una metodología cuantitativa y un diseño no experimental, transversal y por medio de una estrategia asociativa (Ato *et al.*, 2013). Se utilizó un diseño muestral intencionado y por criterios, constituido por 331 estudiantes pertenecientes a una universidad pública de la Región Metropolitana en Chile. Los criterios de entrada para ser seleccionados como parte de la investigación fueron: 1) ser estudiante activo de una universidad pública al momento de la aplicación de los instrumentos; 2) haber ingresado a la educación superior en los años 2019, 2020 o 2021; 3) no haber estado matriculado previamente en otra universidad o carrera de educación superior; y 4) no haber interrumpido su proceso educativo durante el período 2019-2021. Se excluyeron de la muestra todos aquellos estudiantes que no se encontraban con matrícula vigente al momento de la aplicación.

Del total de la muestra, un 54.2 % se identificó como mujer, un 43.0 % como hombre, y un 2.7 % como no binario u otra opción distinta. La media de edad para la muestra total fue de 20.85 años (D.T. = 3.61) en el caso de los hombres, 20.64 (D.T. = 3.62) en el caso de mujeres y 21.56 (D.T. = 3.08) para la opción no binaria u otra opción distinta.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos autoadministrados: en primer lugar, la *Escala de depresión, ansiedad y estrés* (Dass-21), en su versión chilena abreviada y adaptada por Antúnez y Vinet (2012). Esta versión cuenta con 21 ítems con respuesta tipo Likert con cuatro alternativas, donde cero implica la no ocurrencia y tres que ha ocurrido mucho o la mayor parte del tiempo. Para Chile su confiabilidad es de $\alpha = .91$, y para esta investigación en específico se obtuvo un valor $\alpha = .931$. En segundo lugar, el *Cuestionario de vivencias académicas* (QVA-r) en su versión reducida y adaptada por Almeida *et al.* (2001, como son citados por Márquez *et al.*, 2009). Está compuesto por 60 ítems tipo Likert de 5 puntos, donde 1 expresa desacuerdo total y 5 acuerdo total. Su validación fue realizada en 297 estudiantes universitarios, apreciándose una consistencia interna estimada en valores $\alpha \geq .60$, explicando su estructura factorial un 40.5 % de la varianza total. Su estructura se divide en cinco dimensiones de análisis: personal, interper-

sonal, carrera, estudio e institucional. Para esta investigación, su confiabilidad fue de $\alpha = .802$ en la escala total.

Procedimientos y aspectos éticos

Para la aplicación de los instrumentos se construyó un formulario en línea mediante la plataforma Google Forms el cual, a través de un enlace vía internet, fue enviado vía correo electrónico a todos los y las participantes (Brock *et al.*, 2012). Este formulario, cuyo tiempo de respuesta estimado fue de 15 minutos promedio por persona, contó con la siguiente estructura: 1) presentación general y de consentimiento informado; 2) datos de caracterización de la muestra; 3) aplicación de la escala Dass-21; y 4) aplicación del cuestionario QVA-r. Para todos los casos, y antes de responder a dicho formulario (tal y como se indicó en el punto 1), fue necesario dar cuenta de la lectura de un consentimiento informado y de su aceptación, documento que previamente fue autorizado y visado por un Comité de ética acreditado en Chile.¹

Para el tratamiento de los datos se realizaron análisis descriptivos para cada variable de estudio, presentándose cálculos de medidas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, se realizaron análisis basados en estadística inferencial con el objetivo de probar las hipótesis de estudio, iniciándose con la verificación de criterios de normalidad para los datos y continuando con análisis correlacionales. Para el caso de las hipótesis referidas, se utilizaron las pruebas estadísticas Anova de un factor (Blanca *et al.*, 2017) y Brown-Forsythe, con el fin de dar robustez al análisis de distribuciones que no cumplen con los criterios de normalidad, y homogeneidad de varianzas (Almeida *et al.*, 2008; Montilla, 2010), con el fin de determinar la asociación entre las dimensiones de QVA-r (personal, interpersonal, carrera, estudio e institucional) y las dimensiones de Dass-21 (ansiedad, depresión, estrés). Los datos recolectados fueron procesados mediante el programa estadístico IBM-SPSS™ (versión 24).

Resultados

En una primera etapa se presentan los resultados que consideran las variables emergentes de la *Escala de depresión, ansiedad y estrés* (Dass-21) y del *Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida* (QVAr). En un primer momento, se procedió a compro-

¹ Acreditación correspondiente al cumplimiento de la Ley 20120/2006 y sus respectivos reglamentos e instrucciones.

bar la normalidad/no normalidad de los datos con el fin de decidir el tipo de estadística inferencial a utilizar para su tratamiento e interpretación.

En la tabla 1 se aprecian los valores obtenidos por medio del estadístico Kolmogorov-Smirnoff (K-S), indicándose una distribución no normal para los puntajes obtenidos en los primeros dos instrumentos señalados; por ello se procedió a desarrollar todos los análisis posteriores por medio del uso de estadística no paramétrica.

Tabla 1

Valores del estadístico K-S para depresión, ansiedad, estrés y vivencias académicas en sus dimensiones

| Cohorte | Variable | N | M (D.T.) | K-S |
|---------------|---------------|--------|---------------|--------|
| Primer año | Estrés | 119 | 11.84 (5.12) | .092* |
| | Depresión | | 11.99 (6.12) | .109* |
| | Ansiedad | | 8.28 (5.96) | .144** |
| | Personal | 119 | 45.33 (9.87) | .085* |
| | Interpersonal | | 39.65 (7.45) | .061 |
| | Carrera | | 46.82 (6.71) | .090* |
| | Estudios | | 40.25 (7.57) | .067 |
| | Institucional | | 27.93 (4.50) | .080* |
| Segundo año | Estrés | 123 | 12.48 (4.33) | .101* |
| | Depresión | | 11.27 (5.69) | .086* |
| | Ansiedad | | 8.92 (4.75) | .088* |
| | Personal | 123 | 46.34 (9.39) | .071 |
| | Interpersonal | | 41.28 (7.07) | .057 |
| | Carrera | | 48.36 (6.88) | .125** |
| | Estudios | | 40.79 (6.46) | .057 |
| Institucional | 27.08 (4.03) | .115** | | |
| Tercer año | Estrés | 89 | 11.92 (4.92) | .092 |
| | Depresión | | 11.79 (5.99) | .122* |
| | Ansiedad | | 8.31 (5.26) | .097* |
| | Personal | 89 | 46.02 (10.57) | .107* |
| | Interpersonal | | 41.17 (7.89) | .091 |
| | Carrera | | 46.13 (7.31) | .084 |
| | Estudios | | 39.04 (6.99) | .112* |
| Institucional | 26.94 (4.38) | .067 | | |

Nota. ** $p \leq .01$ / * $p \leq .05$. Personal, interpersonal, carrera, estudios e institucional son dimensiones de la vivencia académica (QVA_r).

Como segundo paso, se buscó comparar la sintomatología ansiosa, depresiva y sobre el estrés en los estudiantes en función del año de ingreso y el sexo. Para esto se llevó a cabo un análisis no paramétrico por medio del estadístico Kruskal-Wallis (K-W), permi-

tiendo comparar esta sintomatología presente en los/las estudiantes según la cohorte o año de ingreso respectivo (2019, 2020 y 2021) y según el sexo señalado (hombre, mujer o no binario u otra opción). Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas para la cohorte (tabla 2) ni tampoco para el sexo (tabla 3).

Tabla 2

Diferencias por cohorte de ingreso en función del estrés, depresión, ansiedad y vivencias académicas

| | X² | df | p |
|---------------|----------------------|-----------|----------|
| Estrés | 1.37 | 2 | .50 |
| Depresión | 1.13 | 2 | .56 |
| Ansiedad | 1.96 | 2 | .37 |
| Personal | .48 | 2 | .78 |
| Interpersonal | 3.08 | 2 | .21 |
| Carrera | 7.18 | 2 | .02 |
| Estudios | 4.06 | 2 | .13 |
| Institucional | 3.33 | 2 | .18 |

Nota. Personal, interpersonal, carrera, estudios e institucional son dimensiones de la vivencia académica (QVA_r).

Tabla 3

Diferencias por sexo en función del estrés, depresión, ansiedad y vivencias académicas

| | X² | df | p |
|---------------|----------------------|-----------|----------|
| Estrés | 1.80 | 2 | .40 |
| Depresión | 2.45 | 2 | .29 |
| Ansiedad | 2.21 | 2 | .33 |
| Personal | .74 | 2 | .68 |
| Interpersonal | 1.09 | 2 | .58 |
| Carrera | 1.53 | 2 | .46 |
| Estudios | .68 | 2 | .71 |
| Institucional | .69 | 2 | .70 |

Nota. Personal, interpersonal, carrera, estudios e institucional son dimensiones de la vivencia académica (QVA_r).

A su vez, se realizó un procedimiento similar con las dimensiones de la variable vivencia académica, para lo cual se aplicó el mismo estadístico anterior (K-W) con el fin de compararla entre las distintas cohortes ya señaladas. Entre los resultados se aprecia

que no existen diferencias significativas entre los grupos, salvo en la vivencia académica en la carrera.

A partir de los resultados anteriores se realizó la prueba de comparaciones múltiples de Dunn. Para el caso de la vivencia académica en la carrera, los resultados indicaron diferencias significativas entre los estudiantes de ingreso 2020 y 2021 ($p = .03$), pero no así entre las otras cohortes y su asociación, las que no resultaron significativas.

Como tercer paso, se buscó apreciar en qué medida el estrés, la depresión y la ansiedad se asociaron con las distintas dimensiones de las vivencias académicas (QVAr). Para esto se procedió a realizar un análisis de correlación Rho de Spearman (r_s) (tabla 4), apreciándose los siguientes resultados: primero, la vivencia académica personal se relacionó de forma moderada y significativa con el estrés ($r_s = .564$; $p \leq .01$), la depresión ($r_s = .667$; $p \leq .01$) y con la ansiedad ($r_s = .560$; $p \leq .05$). Segundo, en el caso de la vivencia académica en la carrera, esta se relacionó de forma débil, negativa y significativa con la depresión ($r_s = -.171$; $p \leq .01$). Tercero, en el caso de la vivencia académica vinculada a los estudios, esta tuvo una débil, negativa pero significativa correlación con depresión ($r_s = -.234$; $p \leq .01$).

Tabla 4

Matriz de correlaciones entre la percepción de controlabilidad del covid-19, depresión, ansiedad, estrés y vivencias académicas

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------------------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|---|
| 1. Estrés | - | | | | | | | |
| 2. Depresión | .663** | - | | | | | | |
| 3. Ansiedad | .728** | .643** | - | | | | | |
| 4. Personal | .564** | .667** | .560** | - | | | | |
| 5. Interpersonal | 0.06 | -0.05 | 0.05 | -0.04 | - | | | |
| 6. Carrera | 0.02 | -.171** | 0.01 | -.141* | .367** | - | | |
| 7. Estudios | 0.03 | -.234** | 0.01 | -.174** | .381** | .419** | - | |
| 8. Institucional | 0.02 | -0.01 | -0.01 | -0.07 | .210** | .358** | .374** | - |

Nota. ** $p \leq .01$ / * $p \leq .05$. Personal, interpersonal, carrera, estudios e institucional: dimensiones de la vivencia académica.

Como último paso, se procedió a realizar un análisis de comparación entre los distintos niveles de las variables estrés, depresión y ansiedad a partir de su categorización interna según el Dass-21, pudiendo efectuar las comparaciones a partir de los niveles percibidos para cada una de sus dimensiones en función de cada una de las dimensiones de las vivencias académicas descritas en el QVAr.

En primer lugar, se realizó un análisis de comparación entre estrés y vivencias académicas por medio de Anova de un factor (tabla 5), apreciándose que tan solo existen diferencias significativas entre los niveles de estrés y la vivencia personal a la vida universitaria ($F(3, 248) = 24.89; p \leq .01$).

Tabla 5

Diferencias de medias entre las vivencias académicas y el estrés percibido

| | | N | Media (D.T.) | Error estándar | 95 % del intervalo de confianza para la media | |
|---------------|------------------------------|-----|-----------------|-------------------|---|--------------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Personal | Estrés leve | 48 | 47.62 (8.30) | 1.19 | 45.21 | 50.03 |
| | Estrés moderado | 37 | 45.45 (7.93) | 1.30 | 42.81 | 48.10 |
| | Estrés severo | 100 | 40.03 (11.73) | 1.17 | 37.70 | 42.35 |
| | Estrés extremadamente severo | 67 | 31.58 (12.02) | 1.46 | 28.64 | 34.51 |
| | Total | 252 | 40.02 (12.19) | .768 | 38.51 | 41.54 |
| Institucional | Estrés leve | 48 | 27.65 (3.55) | .514 | 26.61 | 28.68 |
| | Estrés moderado | 38 | 27.11 (4.65) | .755 | 25.58 | 28.64 |
| | Estrés severo | 101 | 27.45 (3.89) | .387 | 26.68 | 28.21 |
| | Estrés extremadamente severo | 67 | 27.73 (4.65) | .568 | 26.60 | 28.87 |
| | Total | 254 | 27.51 (4.14) | .260 | 27.00 | 28.02 |
| Estudios | Estrés leve | 48 | 39.67 (6.84) | .989 | 37.68 | 41.66 |
| | Estrés moderado | 38 | 40.13 (6.83) | 1.109 | 37.89 | 42.38 |
| | Estrés severo | 101 | 40.15 (6.79) | .676 | 38.81 | 41.49 |
| | Estrés extremadamente severo | 67 | 40.40 (7.95) | .971 | 38.46 | 42.34 |
| | Total | 254 | 40.12 (7.09) | .445 | 39.25 | 41.00 |
| Carrera | Estrés leve | 48 | 47.63 (85.54) | .801 | 46.01 | 49.24 |
| | Estrés moderado | 38 | 45.68 (8.93) | 1.45 | 42.75 | 48.62 |
| | Estrés severo | 101 | 47.36 (6.60) | .658 | 46.05 | 48.66 |
| | Estrés extremadamente severo | 67 | 48.24 (6.96) | .851 | 46.54 | 49.94 |
| | Total | 254 | 47.39 (6.92) | .435 | 46.53 | 48.25 |
| Interpersonal | Estrés leve | 48 | 41.46 (6.77) | .978 | 39.49 | 43.43 |
| | Estrés moderado | 38 | 38.84 (8.73) | 1.41 | 35.97 | 41.71 |
| | Estrés severo | 101 | 40.76 (7.22) | .719 | 39.34 | 42.19 |
| | Estrés extremadamente severo | 67 | 42.06 (8.49) | 1.03 | 39.99 | 44.13 |
| | Total | 254 | 40.95 (7.75) | .487 | 39.99 | 41.91 |

El estadístico Levene arrojó valores que indican heterogeneidad ($F(3, 248) = 7.50; p = .000$), por lo que se recurrió a la prueba Brown-Forsythe ($p = .000$) (Almeida *et al.*, 2008), permitiendo confirmar lo indicado respecto a las diferencias de medias.

El análisis *post-hoc* de Games-Howell permite afirmar que aquellos/as estudiantes que presentan niveles de estrés leve presentan menores problemas de adaptación personal en comparación a aquellos que muestran estrés severo y extremadamente severo. Posteriormente, se realizó un análisis de comparación entre depresión y vivencias académicas (tabla 6).

Tabla 6

Diferencias de medias entre las vivencias académicas y los niveles de depresión

| | | N | Media (D.T.) | Error estándar | 95 % del intervalo de confianza para la media | |
|--------------------|------------------------------------|-----|-----------------|-------------------|---|--------------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Personal | Depresión leve | 65 | 51.00 (6.54) | .81 | 49.37 | 52.62 |
| | Depresión moderada | 79 | 45.97 (6.52) | .73 | 44.51 | 47.43 |
| | Depresión severa | 49 | 44.30 (9.23) | 1.31 | 41.65 | 46.95 |
| | Depresión extremadamente severa | 135 | 33.94 (12.56) | 1.08 | 31.80 | 36.07 |
| | Total | 328 | 41.76 (11.96) | .66 | 40.46 | 43.06 |
| Institucional | Depresión leve | 66 | 27.71 (4.303) | .530 | 26.65 | 28.77 |
| | Depresión moderada | 79 | 27.01 (4.238) | .477 | 26.06 | 27.96 |
| | Depresión severa | 49 | 26.76 (3.620) | .517 | 25.72 | 27.79 |
| | Depresión extremadamente severa | 137 | 27.58 (4.584) | .392 | 26.81 | 28.36 |
| | Total | 331 | 27.35 (4.311) | .237 | 26.88 | 27.82 |
| Estudios | Depresión leve | 66 | 41.95 (7.035) | .866 | 40.23 | 43.68 |
| | Depresión moderada | 79 | 41.57 (6.637) | .747 | 40.08 | 43.06 |
| | Depresión severa | 49 | 39.76 (5.900) | .843 | 38.06 | 41.45 |
| | Depresión extremadamente severa | 137 | 38.55 (7.315) | .625 | 37.31 | 39.78 |
| | Total | 331 | 40.13 (7.036) | .387 | 39.37 | 40.89 |
| Carrera | Depresión leve | 66 | 49.32 (5.900) | .726 | 47.87 | 50.77 |
| | Depresión moderada | 79 | 46.92 (6.825) | .768 | 45.40 | 48.45 |
| | Depresión severa | 49 | 47.86 (6.429) | .918 | 46.01 | 49.70 |
| | Depresión extremadamente severa | 137 | 46.12 (7.537) | .644 | 44.84 | 47.39 |
| | Total | 331 | 47.21 (6.983) | .384 | 46.45 | 47.96 |
| Interperso- nal | Depresión leve | 66 | 41.06 (6.681) | .822 | 39.42 | 42.70 |
| | Depresión moderada | 79 | 40.51 (7.397) | .832 | 38.85 | 42.16 |
| | Depresión severa | 49 | 41.02 (7.264) | 1.038 | 38.93 | 43.11 |
| | Depresión extremadamente severa | 137 | 40.43 (7.957) | .680 | 39.09 | 41.78 |
| | Total | 331 | 40.66 (7.455) | .410 | 39.86 | 41.47 |

Por medio de Anova se apreciaron diferencias significativas entre los distintos niveles de depresión percibida y la vivencia universitaria personal ($F(3, 324) = 53.530; p \leq .01$); entre los niveles de depresión y la vivencia universitaria asociada a los estudios ($F(3, 327) = 5.124; p \leq .05$) y entre estos niveles y la vivencia universitaria en la carrera ($F(3, 327) = 3.381; p \leq .05$). Con el fin de comprobar la homogeneidad de varianzas, se procedió a calcular el estadístico Levene, arrojando valores de heterogeneidad en el caso de la vivencia universitaria personal ($F(3, 327) = 28.45; p = .000$), homogeneidad para las vivencias universitarias de estudios ($F(3, 327) = 1.506; p = .213$) y adaptación a la carrera ($F(3, 327) = 1.512; p = .211$). Finalmente, la prueba Brown-Forsythe indicó la existencia de heterogeneidad de varianzas para las tres variables ($p = .000$), por lo que se procedió a los posteriores análisis en consecuencia con este indicador.

El análisis *post-hoc* de Games-Howell permite afirmar que aquellos/as estudiantes con depresión extremadamente severa se ven significativamente más disminuidos/as en su vivencia personal universitaria en comparación a todos los otros niveles de depresión. Por otro lado, los/as estudiantes se ven más desfavorecidos/as en la vivencia asociada a los estudios en comparación a aquellos que presentan niveles de depresión leves y moderados. Finalmente, se puede ver que, en la adaptación a la carrera, quienes presentan niveles de depresión extremadamente severos, también se ven desfavorecidos en comparación a quienes presentan niveles leves.

Para finalizar, se analizaron los datos de ansiedad y vivencias académicas. Su comparación por medio de Anova permitió apreciar diferencias estadísticamente significativas entre ellas ($F(3, 324) = 26.542; p \leq .01$), no encontrándose estas diferencias con las otras dimensiones (tabla 7). Mediante los estadísticos Levene ($F(3, 324) = 11.778; p = .000$) y Brown-Forsythe ($p = .000$) se observó que no se cumple el criterio de homogeneidad para la variable, por lo que se procede en consecuencia con este indicador.

El análisis *post-hoc* de Games-Howell permite afirmar que aquellos/as estudiantes con ansiedad severa y extremadamente severa ven significativamente disminuida su vivencia universitaria personal, a diferencia de quienes poseen ansiedad leve quienes, si bien se ven afectados/afectadas, no resulta tan profundamente significativa esta vinculación.

Tabla 7

Diferencias de media entre las vivencias académicas y el estrés percibido

| | | N | Media (D.T.) | Error estándar | 95 % del intervalo de confianza para la media | |
|--------------------|-----------------------------------|-----|-----------------|-------------------|---|--------------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Personal | Ansiedad leve | 85 | 48.84 (7.10) | .77 | 47.31 | 50.37 |
| | Ansiedad moderada | 73 | 44.30 (10.82) | 1.26 | 41.77 | 46.82 |
| | Ansiedad severa | 34 | 41.67 (10.97) | 1.88 | 37.84 | 45.50 |
| | Ansiedad extremadamente severa | 136 | 36.00 (12.45) | 1.06 | 33.89 | 38.12 |
| | Total | 328 | 41.76 (11.96) | .660 | 40.46 | 43.06 |
| Institucional | Ansiedad leve | 86 | 27.80 (4.178) | .451 | 26.91 | 28.70 |
| | Ansiedad moderada | 74 | 26.51 (4.448) | .517 | 25.48 | 27.54 |
| | Ansiedad severa | 34 | 26.74 (3.871) | .664 | 25.38 | 28.09 |
| | Ansiedad extremadamente severa | 137 | 27.67 (4.384) | .375 | 26.93 | 28.41 |
| | Total | 331 | 27.35 (4.311) | .237 | 26.88 | 27.82 |
| Estudios | Ansiedad leve | 86 | 39.69 (7.419) | .800 | 38.10 | 41.28 |
| | Ansiedad moderada | 74 | 39.65 (6.836) | .795 | 38.06 | 41.23 |
| | Ansiedad severa | 34 | 40.53 (5.899) | 1.01 | 38.47 | 42.59 |
| | Ansiedad extremadamente severa | 137 | 40.56 (7.191) | .614 | 39.35 | 41.78 |
| | Total | 331 | 40.13 (7.036) | .387 | 39.37 | 40.89 |
| Carrera | Ansiedad leve | 86 | 47.43 (5.882) | .634 | 46.17 | 48.69 |
| | Ansiedad moderada | 74 | 46.96 (7.080) | .823 | 45.32 | 48.60 |
| | Ansiedad severa | 34 | 46.41 (6.684) | 1.146 | 44.08 | 48.74 |
| | Ansiedad extremadamente severa | 137 | 47.39 (7.660) | .654 | 46.10 | 48.69 |
| | Total | 331 | 47.21 (6.983) | .384 | 46.45 | 47.96 |
| Interperso- nal | Ansiedad leve | 86 | 40.87 (6.877) | .742 | 39.40 | 42.35 |
| | Ansiedad moderada | 74 | 39.41 (7.445) | .865 | 37.68 | 41.13 |
| | Ansiedad severa | 34 | 38.68 (7.151) | 1.22 | 36.18 | 41.17 |
| | Ansiedad extremadamente severa | 137 | 41.70 (7.758) | .663 | 40.39 | 43.01 |
| | Total | 331 | 40.66 (7.455) | .410 | 39.86 | 41.47 |

Discusión

Las vivencias académicas, definidas como las apreciaciones, opiniones y sentimientos acerca de la experiencia personal, interpersonal, académica e institucional cotidiana en educación superior (Borzone, 2017; Márquez *et al.*, 2009), sin duda han sido objeto de cambios profundos producto de la contingencia mundial a raíz de la emergencia sanitaria por covid-19.

Esta investigación analizó la relación entre las variables alteraciones de salud mental y adaptación universitaria, en una muestra de estudiantes chilenos que experimentó uno de los procesos de transición escuela-universidad más irregulares registrados, a propósito de la emergencia sociopolítica de 2019 y la emergencia sanitaria por covid-19. Los resultados permiten indicar algunas conclusiones específicas: en primer lugar, no existen diferencias significativas entre las cohortes estudiantiles de ingreso 2019, 2020 y 2021, salvo en la variable denominada *vivencia académica en la carrera*, donde la diferencia principal se observa entre quienes ingresaron entre 2020 y 2021. En segundo lugar, se aprecia que no existen diferencias entre las percepciones de estrés, ansiedad y depresión entre estas cohortes de estudiantes, por lo que se manifiestan de forma similar entre ellos/as en términos de la vivencia académica y la adaptación a la vida universitaria, produciendo eventuales interferencias en las formas en las que se desarrolla la inclusión a este tipo de educación por parte de sus estudiantes.

Los/las estudiantes que más en desventaja están respecto a su inclusión, permanencia y adaptación al sistema universitario fueron aquellos/as con altos niveles de estrés, depresión y ansiedad, lo que sin lugar a duda es consistente con la literatura previa y emergente sobre la pandemia por covid-19. A este respecto, lo señalado a nivel internacional por Hermosa-Bosano *et al.* (2021), Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2020), Velastegui-Mendoza *et al.* (2022) y Wang *et al.* (2020) —entre muchos otros— da cuenta de resultados similares en tanto serían síntomas y cuadros comunes asociados a la condición de estudiantes universitarios y el impacto psicológico que esto tiene. Con todo, el escenario del covid-19 no tan solo implicaría la emergencia de problemas asociados a la salud biológica producto del virus, sino también a las condiciones propias del confinamiento, la incertidumbre y las condiciones de la enseñanza remota de emergencia, provocando deficiencias cuestionables en los estados de ánimo negativos (Besser, 2020).

Otro punto interesante referente a estos problemas de salud mental vinculados a las variables en cuestión es el sexo. Los principales hallazgos de esta investigación señalan que no existen diferencias significativas entre los tres sexos considerados (hombre, mujer, no binario u otra opción sexual), asunto que resulta contrario a lo señalado por la literatura respecto a la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres. En estas publicaciones se apreció una prevalencia y aumento de los síntomas asociados a la depresión, ansiedad y estrés, principalmente en ellas como exacerbación de la pandemia (Emiro *et al.*, 2022); aunque sin desconocer que existen factores previos a esta con

resultados similares (Barrera *et al.*, 2019; Carvacho *et al.*, 2021; González-Jaimes *et al.*, 2020; Velastegui-Mendoza *et al.*, 2022).

En este sentido, un tema que resulta clave de analizar son las políticas de equidad y género propias de la institución educativa a la cual se pertenece. En el caso particular de la universidad a la cual corresponde la muestra de esta investigación, estas tienen un amplio y depurado desarrollo a lo largo de los últimos tres años, lo que podría tener cierta influencia al momento de percibir al sexo —y particularmente a la mujer— como determinante de los problemas de salud mental adscritos a la educación superior en este escenario del covid-19.

Por otra parte, se apreciaron diferencias significativas entre la vivencia en la carrera y su relación con la depresión, principalmente en función de las cohortes de ingreso 2020 y 2021. A este respecto, resulta de suma importancia preguntarse respecto a qué cambió en este período al interior de la estructura personal e institucional y por qué posiblemente ocurren estas diferencias apreciadas. El contexto y los cambios de escenarios vividos a lo largo del confinamiento y la pandemia sin duda interfirieron en el desarrollo académico de todas las carreras, por una parte, y en la salud mental de sus estudiantes, por otra. La matrícula 2020 se produjo en una época pre-covid-19, sin mayores alteraciones, mas el ingreso al año lectivo se realizó mediante decisiones de emergencia, incertidumbre sanitaria y profundas modificaciones. Esto probablemente afectó, no solo a la adaptación personal al proceso de transición escuela-universidad, sino también a las decisiones institucionales sobre la marcha, las cuales resultaron improvisadas y con serios desajustes producto de lo vertiginoso de las decisiones relacionadas al inicio de la pandemia (Arriagada, 2020; Quintana, 2020).

Con relación a lo anterior, la situación sociopolítica de 2019 en Chile, producto del estallido social, había advertido a la cohorte 2019 de cambios similares a los ocurridos en marzo de 2020; por lo que es posible pensar que, para este estudiantado probablemente dicha modificación de prácticas y modalidad no resultó profundamente novedosa en sí, más allá de la situación sanitaria como tal. En el caso particular de la cohorte 2021, esta vivió este proceso de inmersión pandémica en la escuela, por lo que ingresó a la universidad con ciertas certidumbres sobre las formas y metodologías; por otra parte, las instituciones también ya estaban preparadas para dar una respuesta estructurada (y probada desde hacía un año), lo que probablemente no constituyó una novedad ni tampoco grandes dificultades.

Por lo anterior, se hace necesario incentivar la investigación que profundice en la salud mental del estudiantado universitario como uno de los grandes problemas que presentan los jóvenes. Esta profundización requiere considerar no solo al contexto de la pandemia por covid-19, sino también incorporar diversos factores que hoy en día son importantes para la sociedad y la cultura, como lo es la equidad de género, la inclusión, las posibilidades laborales, las crisis sociales y políticas, la vocación profesional, entre otros. En estos ámbitos, la profundización requiere ir visibilizando los distintos factores de riesgo asociados, lo que permitiría mejorar los procesos de diagnóstico y tratamiento adecuado y oportuno con el fin de evitar la deserción universitaria y todo aquello que conlleva como consecuencias a nivel familiar, social y, por supuesto, personal. Esto no es solo un desafío para las instituciones de educación superior, sino también para la política pública y su vinculación entre educación, salud y el ámbito social.

Como limitaciones a esta investigación, se plantea: primero, su tipo transversal-transeccional, con una muestra criterial seleccionada por conveniencia, por lo que los resultados representan tan solo una sección del total nacional afectado de acuerdo a estos criterios y en similares condiciones; segundo, los instrumentos aplicados y sus características psicométricas, particularmente en el caso del QVAr, el cual ha sido validado fuera de Chile, motivo por el que su interpretación en profundidad debe ser realizada con cautela; y tercero, el contexto de obtención de información realizado precisamente en el período de confinamiento por emergencia sanitaria, lo que podría afectar la participación del estudiantado en relación con su calidad de respuesta o disposición a involucrarse en estas.

Por lo tanto, se hace necesario continuar profundizando en futuras investigaciones de características exploratorias y confirmatorias que indaguen más en profundidad no solo la presencia de relaciones y diferencias entre este tipo de grupos estudiantiles, sino también en las consecuencias eventuales de la educación remota de emergencia en sus procesos personales, educativos y sociales; lo anterior, sobretodo cuando en la actualidad en Chile se ha retornado a una nueva normalidad, pero las decisiones tomadas han sido eminentemente médicas y no educativas ni situadas en una conciencia política de salud mental poscovid-19.

Agradecimientos

Los autores reconocen y agradecen a todos y todas los/las universitarios que voluntariamente destinaron un pequeño tiempo de su confinamiento para participar en esta

investigación. Desde ya nuestra más sentida admiración y deseos de bienestar en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

Referencias

- Almeida, A., Elian, S. & Nobre, J. (2008). Modificaciones y alternativas a las pruebas de Levene y Brown and Amp Forsythe para la igualdad de varianzas y medias. *Revista Colombiana de Estadística*, 31(2), 241-260.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. (2012). Escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS - 21): validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000300005>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia covid-19: educación a distancia o las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-3.
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R., & Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64423>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/chxj>
- Ayala, M., & Atencio, I. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile: aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 93-118. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.350>
- Barrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 85-105. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552-557. <https://doi.org/d44k>
- Bonati, M., Campi, R., Zanetti, M., Cartabia, M., Scarpellini, F., Clavenna, A., & Segre, G. (2021). Psychological distress among Italians during the 2019 coronavirus disease (COVID-19) quarantine. *BMC Psychiatry*, 21(1), 20-33. <https://doi.org/j693>

- Borzzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/gnk2dz>
- Brock, R. L., Barry, R., Lawrence, E., Dey, J., & Rolffs, J. (2012). Internet administration of paper-and-pencil questionnaires used in couple research: Assessing psychometric equivalence. *Assessment*, 19(2), 226-242. <https://doi.org/10.1177/1073191110382850>
- Cabezas-Heredia, E., Herrera-Chávez, R., Ricaurte-Ortiz, P., & Novillo, C. (2021). Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: análisis a partir del covid 19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 603-622. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.9>
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., & Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por covid-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista Médica de Chile*, 149(3), 339-347. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339>
- Chacón-Fuertes, F., Fernández-Herminda, J.-R., & García-Vera, M. (2020). La psicología ante la pandemia de la covid-19 en España: la respuesta de la organización colegial. *Clínica y Salud*, 31(2), 119-123. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a18>
- Domínguez, A. (2021). Juventud frente a la pandemia covid-19: el otro grupo en condición de vulnerabilidad. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, 9(1), 3-19. <https://doi.org/j694>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27. <https://doi.org/fkjh5b>
- Emiro, J., Castañeda, T., & Zambrano, R. (2022). Sintomatología de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios colombianos durante la pandemia covid-19. *Ciencia y Enfermería*, 28(19), 1-13. <https://doi.org/10.29393/CE28-19SDJR30019>
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero-Álvarez, J., Haimovich-Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Goedegebuure, L., & Meek, L. (2021) Crisis – what crisis? *Studies in Higher Education*, 46(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859680>
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Psychological impact on Mexican university students due to confinement during the COVID-19 pandemic. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>

- Guzmán, C., & Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hermosa-Bosano, C., Paz, C., Hidalgo-Andrade, P., García-Manglano, J., Chalezquer, Ch., López-Madrugal, C., & Serrano, C. (2021). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en la población general ecuatoriana durante la pandemia por covid-19. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), 40-47. <https://doi.org/j696>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Hossain, M. M., Tasnim, S., Sultana, A., Faizah, F., Mazumder, H., Zou, L., McKyer, E. L. J., Ahmed, H. U., & Ma, P. (2020). Epidemiology of mental health problems in COVID-19: A review. *F1000Research*, 9, 636-651. <https://doi.org/ghjs5m>
- Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, A., & Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 23-37.
- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9477-0>
- Márquez, D., Ortiz, S., & Arango, M. (2009). Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52.
- Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V., & Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia Psicológica*, 39(3), 405-426. <https://doi.org/h968>
- Montilla, J. (2010). Relevancia de los test estadísticos T y F en comparación de medias para muestras independientes. *Academia*, IX, 18, 4-14.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragón, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades: ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>

- Santos-Ruiz, A., Fernández-Pascual, M., Reig-Ferrer, A., Riquelme-Ros, L., Monter-López, E., & Peralta-Riquelme, M. (2019). Valoración del estrés percibido y de las necesidades y demandas de intervención psicoeducativa para su manejo eficaz en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior: nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 409-416). Octaedro.
- Velastegui-Mendoza, M., Touriz-Bonifaz, M., Cando-Caluña, W., & Herrera-Tutiven, J. (2022). Depresión y ansiedad en universitarios por covid-19. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 2324-2344.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>