

Estresores académicos y sintomatología depresiva en mujeres universitarias económicamente vulnerables durante la pandemia por COVID-19

Academic stressors and depressive symptomatology among economically vulnerable college women during the COVID-19 pandemic

Yvana Labbe^{1,2}

ID 0000-0003-4651-9196

ylabbecid@gmail.com

Victoria Placencia^{1,2}

ID 0000-0002-5808-2892

victoriaplacenciacofre@gmail.com

Susana Prado²

ID 0000-0002-5832-4900

susana.prado.gonzalez@gmail.com

Javiera Huerta²

ID 0000-0002-0989-9695

javiera.huerta.retamal@gmail.com

Anika De Nordenflycht²

ID 0000-0001-9726-7385

anikadenorden@gmail.com

Verónica Rodríguez²

ID 0000-0002-5433-794X

veronica.rodriguez@uv.cl

Javier Morán-Kneer^{*,1,2}

ID 0000-0002-2633-3167

javier.moran@uv.cl

¹ Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad (MIDAP). Chile.

² Universidad de Valparaíso, Facultad de Psicología. Valparaíso, Chile.

* Autor de correspondencia.

Resumen:

Antecedentes: Las mujeres universitarias socioeconómicamente vulnerables son un grupo de riesgo para desarrollar problemas de salud mental durante la pandemia por COVID-19, encontrándose que la regulación emocional y factores de apoyo docente pueden moderar este efecto. **Objetivo:** Evaluar un modelo de moderación moderada del apoyo docente sobre las estrategias de regulación emocional (ERE) en la relación entre estresores académicos y sintomatología depresiva en universitarias socioeconómicamente vulnerables. **Método:** 371 mujeres entre 18 y 29 años que cursaban estudios superiores completaron una encuesta donde se evaluó la sintomatología depresiva a través del PHQ-9 y las ERE mediante el CERQ. Para evaluar los estresores académicos y percepción del apoyo docente, se diseñaron preguntas específicas. **Resultados:** Se identificaron dos modelos de efectos indirectos que mostraron que un bajo apoyo docente moderó la moderación de niveles bajos y medios de la estrategia de regulación de planificación en la relación entre los estresores académicos "calidad de aprendizaje online" y "preocupación por el rendimiento académico" con la sintomatología depresiva. **Conclusiones:** Se discute sobre el rol de estrategias de regulación emocional que apuntan a aspectos metacognitivos y apoyo docente como factores protectores para este grupo específico frente a los estresores académicos, principalmente ligados al rendimiento académico.

Palabras clave: Palabras claves: COVID-19; depresión; estudiantes universitarias; regulación emocional.

Abstract:

Background: female university students from socioeconomically vulnerable groups is a high-risk group for the development of mental health problems in the covid-19 pandemic. **Objective:** To evaluate the moderating role of teacher support on emotional regulation strategies (ERS) in the relationship between academic stressors (AS) and depressive symptoms in female university students from socioeconomically vulnerable groups. **Method:** 371 women between 18 and 29 years old who were in higher education completed a survey where depressive symptoms were evaluated through the PHQ-9 and the ERD through CERQ. To assess academic stressors and perception of teacher support, specific questions were designed. **Results:** Two indirect effect models were identified that showed that low teacher support moderated the moderation of low and medium levels of ERS planning in the relationship of "quality of online learning" and "concern for academic performance" with depressive symptoms. **Conclusions:** The role of ERS that points to metacognitive aspects and teaching support as protective factors for this specific group against AS, mainly linked to academic performance is discussed at the end.

Keywords: COVID-19; depression; female college students; emotion regulation.

Recibido: 14 de octubre de 2021 – Aceptado: 12 de enero de 2022

Editado por: Miguel A. Sorrel Luján, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Revisado por: Marta Evelia Aparicio García, Universidad Complutense de Madrid.
Belén Fernández Castilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia.



© 2022 Terapia Psicológica

Introducción

Durante la pandemia por COVID-19 las instituciones de educación superior, a lo largo del mundo, se han visto afectadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO y IESALC], 2020), debiendo optar por el cierre temporal de sus instalaciones y posterior implementación de diversas acciones para mantener su funcionamiento, principalmente a partir de la virtualización de la docencia (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020). Este fenómeno que afectaba al 98% de las casas de estudio en Latinoamérica en abril del año 2020 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), se fue configurando como un estresor de alto impacto, toda vez que un número importante de estudiantes reportaron que no cuentan con dispositivos propios y/o adecuados para seguir las clases, o bien, que la calidad de su conexión internet es frágil e inestable (Correa, 2020). En Chile, al inicio de la pandemia el diagnóstico de académicos/as de diversas universidades y expertos/as en el tema fue lapidario: el país no estaba preparado para brindar educación virtual (Fajardo, 2020).

Si bien la virtualización no es el único estresor que han debido enfrentar estudiantes superiores, se suma a emergentes que han tensionado la vida cotidiana, con el subsecuente impacto sobre su salud mental (Colegio Médico de Chile [COLMED], 2020; Hossain et al., 2020). Los efectos de la pandemia sobre la salud mental general han sido elevados (Brooks et al., 2020) y en el caso de estudiantes universitarios/as parecen haber sido aún más severos (Carvacho et al., 2021). Incluso desde antes de la crisis sanitaria este grupo ya era considerado con un mayor nivel de vulnerabilidad en salud mental (Rossi et al., 2019). La presencia de diversos estresores específicos podría explicar la mayor prevalencia de dificultades en esta área, tales como la exigencia o fracaso académico, duda vocacional, cambio de hogar (y por ende de red de apoyo social), demandas de mayor autonomía, entre otros (Micin y Bagladi, 2010), que se instalan en un momento crítico del ciclo vital en que diversas funciones psicológicas que permiten regular el estrés se encuentran aún en desarrollo (Velasco et al., 2004, Villalobos, 2009). Para este grupo, el caso de la depresión es un ejemplo particularmente preocupante, reportándose prevalencias consistentemente mayores a las esperadas para la población general (Ibrahim et al., 2013; Arévalo et al., 2020).

Aún, cuando la población de estudiantes de educación superior es altamente heterogénea, algunos estudios han podido identificar subgrupos específicos de mayor riesgo, tales como las mujeres y personas pertenecientes a niveles socioeconómicos más vulnerables. En el caso del primero, Montoya et al. (2010), en una investigación en distintas carreras universitarias, encontraron un 51.1% de síntomas depresivos en mujeres, respecto a un 34.8% en hombres. Estos resultados se replican en un estudio conducido por Agudelo et al. (2008), quienes reportan una tasa significativamente mayor de síntomas de ansiedad y depresión en mujeres universitarias. En el contexto nacional, y particularmente en el contexto actual de pandemia, Mac-Ginty et al. (2021), en una muestra compuesta por 2411 estudiantes universitarios/as, encontraron medias de sintomatología depresiva en los últimos 30 días significativamente superiores en mujeres respecto a hombres.

Respecto al nivel socioeconómico, autores como Ferrel et al. (2011), han evidenciado una asociación entre un estrato más bajo y mayor nivel de depresión en universitarios/as. Situaciones tales como un mayor nivel de estrés (Arrieta et al., 2013; Belhumeur et al., 2016), endeudamiento familiar que tensiona desde un inicio la continuidad estudios (Fernández et al., 2014), menor rendimiento académico (Cruz et al., 2014) o sobrecarga de labores (Sidana et al., 2012) han sido propuestos por la literatura para explicar este fenómeno. En este contexto, la actual pandemia ha añadido un grado más de complejidad, puesto que la nueva modalidad académica ha evidenciado desigualdades en el acceso y permanencia de las clases, visibilizando una brecha digital (UNESCO, 2020) que se suma a esta lista de estresores.

Los antecedentes que se entregan hasta aquí reflejan una tendencia en la investigación a establecer relaciones directas entre la exposición a estresores, tales como los ya señalados, y la emergencia de psicopatología en jóvenes. Visiones como estas pueden descuidar la complejidad de los fenómenos multidimensionales tales como los problemas de salud mental, cuya aparición no está determinada por la presencia de estresores únicos, sino que dependen de ciertas condiciones tanto individuales como contextuales (Fried y Robinaugh, 2020). Desde esta perspectiva, se deben relevar factores que interactúan con la presencia de estresores e incluso podrían modificar su impacto sobre la salud mental (Memon et al, 2019). En esta línea, la regulación emocional (Gross, 2014), ha sido propuesta por la literatura como un factor con el potencial de moderador del impacto de estresores universitarios/as y sintomatología depresiva. Esta variable, definida como un intento de administrar o regular nuestras emociones de acuerdo con la situación específica, puede ser entendida como un factor protector de sintomatología depresiva en jóvenes debido a su potencial para modificar la experiencia, expresión o aprendizaje corporal frente a emociones negativas (Jimeno y López, 2019). Esta capacidad sería fundamental para el afrontamiento de eventos estresantes de forma proactiva y resiliente. Por el contrario, tal como evidencian Santoya et al. (2018), déficits en la regulación emocional aumentan en jóvenes la probabilidad de síntomas depresivos, ansiedad, problemas de conducta y bajo rendimiento académico. En este sentido, Ehring et al., (2008) evidenciaron que jóvenes con depresión usan con más frecuencia estrategias de regulación emocional disfuncionales como supresión de emociones, rumiación y catastrofización, y menos las estrategias de regulación consideradas funcionales.

Si bien la evidencia hasta aquí expuesta permite proponer a la regulación emocional como un factor que moderaría el impacto del estrés sobre la salud mental de jóvenes universitarios/as, se hace necesario aún identificar condiciones específicas del contexto de pandemia que ayuden a contextualizar este fenómeno. En esta línea, un rol relevante a tener en consideración durante este periodo es el de los/as docentes. Antes de la pandemia, aunque escasa, ya existía cierta evidencia que vinculaba la calidad del apoyo de estos con la salud mental y bienestar de universitarios/as. Así, por ejemplo, Ibáñez (2002), observó que actitudes beneficiosas para el aprendizaje, como el sentirse motivado/a en clases, poder participar y confrontar distintos puntos de vista fueron asociadas a emociones favorables surgidas en la interacción cotidiana profesor/a-alumno/a en el aula universitaria. Por otro lado, Ansari et al (2020), en el marco de un estudio longitudinal con 1364 jóvenes, concluyeron que la calidad de la relación profesor/a-estudiante constituye un factor predictor de la salud mental de estos/as.

En un contexto de emergencia, como el vivido durante la crisis sanitaria por COVID-19, mediado por la tecnología, y donde las redes de apoyo tradicionales se ven limitadas, el apoyo de los/as docentes ha resultado particularmente relevante tal como señalan Yates et al. (2021). En uno de los pocos estudios que exploran la asociación entre la relación docente y la salud mental en jóvenes durante la pandemia, a partir de la aplicación de encuestas a 1975 sujetos, estos autores evidenciaron que un estilo de pedagogía apoyador tuvo un impacto positivo sobre el bienestar de los/as participantes. Miguel (2020), por otro lado, advierte que durante el contexto de pandemia ha predominado un sentimiento de malestar en los/as estudiantes, asociados a dificultades de comunicación con los/as profesores/as; sobrecarga de tareas, ausencia de explicación previa y retroalimentación; así como dificultades de conectividad. Este tipo de dificultades ha sido aún más evidente en grupos socialmente más vulnerables, evidenciándose brechas de desigualdad (Cervantes-Holguín y Gutiérrez-Sandoval, 2020).

A partir de lo anterior, dada la importancia de la relación docente en este contexto de virtualización del aprendizaje, creemos que la calidad de la relación con este será un factor de contexto importante que podría interactuar con la regulación emocional, generando condiciones de riesgo adicionales a las conocidas pre-pandemia para el desarrollo de problemas de salud mental frente a la presencia de estresores académicos.

Así, el presente estudio intenta proponer un modelo de efectos indirectos para evaluar el rol del apoyo docente y la regulación emocional en la relación entre estresores académicos y sintomatología depresiva durante la pandemia por COVID-19 en un grupo de particular riesgo: estudiantes mujeres de educación superior de nivel socioeconómico bajo que han mantenido estudios en contexto de confinamiento. De manera específica, se hipotetiza que la calidad del apoyo docente sería un moderador de la regulación emocional, que afectaría la expresión de ésta en tanto factor protector o de riesgo para el desarrollo de sintomatología depresiva. La figura 1 resume este modelo.

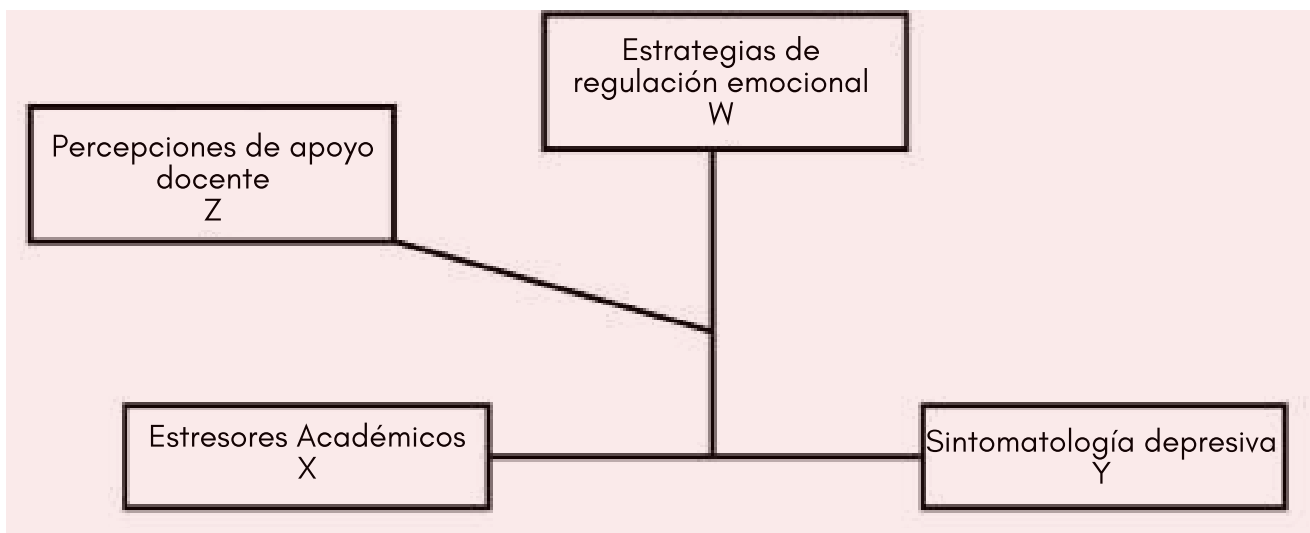


Figura 1. Modelo de análisis de moderación moderada.

Se espera que estos resultados aporten en la comprensión del fenómeno de la depresión en un grupo de particular riesgo durante la pandemia por COVID-19.

Método

Participantes y procedimiento

La presente investigación analizó una submuestra de mujeres (N=371) clasificadas en nivel socioeconómico bajo del estudio “Efecto del confinamiento en el contexto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental y recursos psicológicos de afrontamiento de estudiantes de educación superior” a cargo de Morán, Miranda y Carvacho.

Este estudio reclutó durante junio y julio de 2020 a estudiantes de educación superior entre 18 y 29 años a lo largo de Chile, quienes completaron una encuesta online a través de google forms que fue difundida por redes sociales.

Para la selección de la muestra se consideró a todas aquellas participantes que pertenecieron a los primeros 3 tramos socioeconómicos evaluados a través del Índice de Ingreso Per Cápita Equivalente (Asociación Investigación de Mercados [AIM], 2019). Éste corresponde a un proxy del nivel socio económico que establece 7 tramos en virtud de un ratio entre el ingreso total familiar y la cantidad de personas que habitan en el hogar. Dentro de este grupo, se seleccionó a aquellas estudiantes que además autoreportaron haber estado en situación de confinamiento al menos un 70% del tiempo, en una escala de autorreporte de 0% a 100%, durante el último mes.

El estudio contó con la aprobación del Comité de ética del Instituto Milenio para la Investigación de la Depresión (MIDAP,) adecuándose a los principios de la Declaración de Helsinki.

Instrumentos

La sintomatología depresiva fue evaluada a través del PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) (Kroenke et al., 2001). Este es un cuestionario de autoinforme compuesto por 9 ítems que refieren a la frecuencia de sintomatología depresiva durante las últimas dos semanas a partir de criterios DSM-IV. En su validación a Chile el instrumento demostró alta consistencia interna ($\alpha = 0.835$) con un nivel de sensibilidad de un 92% y especificidad de 89% para la detección de depresión (Baader et al., 2012).

La regulación emocional fue evaluada a través del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ; Garnefski y Kraaij, 2006). Este instrumento evalúa la percepción de personas tras experimentar eventos de estrés a través de nueve subescalas. Las subescalas reenfocarse en planear, refocalización positiva, reapreciación positiva, poner en perspectiva y aceptación, corresponden a estrategias consideradas como adaptativas; mientras que autoculpabilización, culpar a otros, rumiación y catastrofización se consideran estrategias

desadaptativas. Debido a que el CERQ no ha sido validado a Chile, se utilizó la versión Argentina (Medrano et al., 2013). El estudio de validación en ese país mostró una consistencia interna de las subescalas que van desde $\alpha=0.60$ a $\alpha=0.90$, replicando la estructura factorial original. En el actual estudio la consistencia interna se mantuvo entre 0.651 (aceptación) y 0.887 (refocalización positiva).

En cuanto a los estresores académicos, estos fueron evaluados a partir de una encuesta diseñada específicamente para este estudio que consultó en una escala likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) puntos sobre: la calidad de la conexión a internet, preocupación por el rendimiento académico, condiciones del espacio físico para el estudio, y la percepción de cuánto ha favorecido su aprendizaje la modalidad online. La percepción sobre la calidad del apoyo docente fue evaluada de la misma manera a través de una pregunta única (0=muy bajo a 4=muy alto).

Análisis de datos

Se realizó un análisis de moderación moderada a través del macro PROCESS para SPSS (Hayes, 2018) con bootstrapping de 5000. Este macro, muy utilizado para la evaluación de efectos indirectos, genera intervalos de confianza de bootstrapping que permite la interpretación de los resultados. Para el análisis se ingresó como variable independiente los estresores académicos (X) y como variable dependiente la sintomatología depresiva (Y). La regulación emocional fue ingresada como moderador primario (W) y el apoyo docente (Z) como moderador de esta variable. Dado el carácter exploratorio del análisis en virtud de que no se establecieron hipótesis a priori respecto a estresores y estrategias de regulación específicos, se probaron todos los modelos posibles: 4 estresores x 9 estrategias de regulación. Debido a la cantidad de modelos generados, como forma de limitar la emergencia de errores tipo I, se trabajó con intervalos de confianza de 99,9% ($p<0.001$) para la evaluación de efectos de indirectos.

Resultados

Tal como se observa en la tabla 1, la muestra estuvo constituida por 371 estudiantes mujeres de 21.4 años en promedio, pertenecientes tanto a instituciones públicas (79.1%) como privadas (20.9%). El 87.7% de la muestra total poseía algún beneficio estudiantil o crédito al momento del estudio. A causa de la pandemia, el 22.4% de las universitarias que estaban activas laboralmente, un 11.6% declaró estar desempleada. El 69.3% de las encuestadas señaló que la persona que sostiene económicamente sus estudios había presentado dificultades económicas, y un 42.7% que las condiciones económicas familiares en ese momento eran una amenaza para continuar estudiando.

Tabla 1. Características sociodemográficas.

| Variables | | X (DS) / Frecuencia (%) | |
|---|----------------------------------|----------------------------|-------------|
| Edad (18-29) | | 21.4 (2.3%) | |
| Tipo de universidad | Pública | 292 (79.1%) | |
| | Privada | 77 (20.9%) | |
| Tipo de Carrera | Salud | 72 (19.4%) | |
| | Cs. Sociales | 129 (34.8%) | |
| | Administración y comercio | 52 (14.0%) | |
| | Ingeniería | 58 (15.6%) | |
| | Biología y Ciencias | 10 (2.7%) | |
| | Arte, diseño y arquitectura | 14 (3.8%) | |
| | Técnicas | 10 (2.7%) | |
| | Pedagogías | 26 (7.0%) | |
| | Financiamiento de estudios | Beca | 288 (78.9%) |
| | | Créditos | 32 (8.8%) |
| Otra persona lo paga | | 35 (9.6%) | |
| Propios Ingresos | | 10 (2.7%) | |
| Situación laboral durante la pandemia | Trabajando en teletrabajo | 29 (7.8%) | |
| | Trabajando fuera de casa | 11 (3.0%) | |
| | No activo laboralmente | 288 (77.6%) | |
| | Desempleado por la pandemia | 43 (11.6%) | |
| Sostenedor con problemas económicos | No | 108 (29.1%) | |
| | Si | 257 (69.3%) | |
| | Nadie me sostiene económicamente | 6 (1.6%) | |
| Amenaza de condiciones económicas familiares actuales producto de la pandemia para continuar estudiando | No | 212 (57.3%) | |
| | Si | 158 (42.7%) | |

En cuanto a los antecedentes clínicos (tabla 2), las variables “calidad del aprendizaje online” ($r = -0.27$, $p < .001$) y “preocupación por el rendimiento académico” ($r = 0.386$, $p < .001$) se asociaron con sintomatología depresiva.

Respecto a las estrategias de regulación emocional, todas mostraron correlaciones significativas con sintomatología depresiva. Según lo esperado, las subescalas de estrategias de regulación emocional desadaptativas mostraron coeficientes negativos. Por su parte, con excepción de la

subescala aceptación ($r=0.181, p < .001$), las subescalas de regulación adaptativas presentaron coeficientes positivos.

Finalmente, el apoyo de los/as profesores/as de carrera ($r= -0.20, p < .001$) se asoció negativamente con síntomas depresivos.

Tabla 2. Tabla de correlaciones¹.

| Variables | X (DS) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|----------|----|
| 1 | 14.62 (5.60) | - | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 2.52 (0.77) | -0.111* | - | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 2.60 (0.88) | -0.281*** | 0.287*** | - | | | | | | | | | | | | |
| 4 | 1.62 (0.95) | -0.267*** | 0.252*** | 0.259*** | - | | | | | | | | | | | |
| 5 | 3.44 (0.84) | 0.386*** | -0.204*** | -0.163** | -0.306*** | - | | | | | | | | | | |
| 6 | 4.19 (5.45) | 0.492*** | -0.089 | -0.175*** | -0.140** | 0.251*** | - | | | | | | | | | |
| 7 | 8.22 (5.74) | -0.106* | 0.060 | 0.120* | 0.118* | -0.004 | 0.030 | - | | | | | | | | |
| 8 | 8.65 (3.29) | 0.181*** | 0.072 | 0.129 | 0.091 | 0.051 | 0.198*** | 0.445*** | - | | | | | | | |
| 9 | 4.65 (2.69) | 0.340*** | -0.014 | -0.056 | -0.002 | 0.120* | 0.544*** | -0.094 | 0.117* | - | | | | | | |
| 10 | 6.37 (4.10) | -0.220*** | 0.086 | 0.203*** | 0.145** | -0.067 | -0.029 | 0.588*** | 0.508*** | -0.150** | - | | | | | |
| 11 | 7.58 (4.27) | -0.351*** | -0.097 | 0.256*** | 0.252 | -0.152** | -0.191*** | 0.710*** | 0.355*** | 0.221 | 0.655*** | - | | | | |
| 12 | 8.91 (4.23) | 0.347*** | -0.030 | -0.095 | 0.090 | 0.142** | 0.425*** | 0.458*** | 0.460*** | 0.094 | 0.232*** | 0.235*** | - | | | |
| 13 | 3.95 (3.64) | 0.218*** | -0.019 | -0.121* | -0.024 | 0.057 | 0.350*** | 0.151** | 0.220*** | -0.040 | 0.092 | -0.050 | 0.354*** | - | | |
| 14 | 8.91 (5.91) | -0.158** | 0.041 | 0.189*** | 0.094 | 0.002 | -0.149** | 0.552*** | 0.395*** | -0.088 | 0.486*** | 0.658*** | 0.245*** | 0.065 | - | |
| 15 | 2.10 (1.10) | -0.200*** | 0.204 | 0.255*** | 0.346*** | -0.211*** | -0.108* | 0.100 | 0.077 | 0.001 | 0.049 | 0.197*** | -0.108* | -0.092 | 0.209*** | - |

Notas: *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$, 1= sintomatología depresiva, 2= calidad de conexión internet, 3= condiciones de espacio físico, 4= aprendizaje online, 5= preocupación por el rendimiento académico, 6= Catastrofización, 7= Reenfocarse en planificación, 8= Aceptación, 9= Autoculpabilidad, 10= Refocalización positiva, 11= Reevaluación positiva, 12= Rumiación, 13= Culpar a otros/as, 14= Poner en perspectiva, 15= Calidad del apoyo docente.

Análisis de moderación moderada

El análisis de efectos condicionales identificó en primer lugar el efecto moderador del apoyo docente (Z) sobre la regulación emocional (W). El modelo fue significativo solamente para niveles bajos de apoyo docente frente a la moderación de la estrategia de regulación “planificación” entre las variables independientes a) “calidad del aprendizaje online (X)” ($F= 5.94, p < .001, r^2=0.11$) y b) “preocupación por el rendimiento académico (X)” ($F=10.49, p < .001, r^2=0.18$) y la variable dependiente: sintomatología depresiva (Y). En el caso de “calidad del aprendizaje online” para niveles bajos ($b= -2.22, 95\% \text{ CI } [-3.40, -1.03], t= -3.68, p < .001$) y medios de la variable de la estrategia de regulación “planificación” ($b= -1.15, 95\% \text{ CI } [-2.05, -0.25], t= -2.50, p= 0.012$) se muestran datos significativos, pero no en niveles altos ($b= -0.07, 95\% \text{ CI } [-1.32, 1.18], t= -0.11, p= 0.91$) (ver figura 2a). Este fenómeno se reitera para “preocupación por el rendimiento académico”, de tal forma que el efecto de moderación se observa para niveles bajos ($b=3.17, 95\% \text{ CI } [1.55, 4.80], t=3.85, p < .001$) y medios ($b=1.93, 95\% \text{ CI } [0.07, 3], t=3.58, p < .001$) de esta variable, pero no así en niveles altos ($b=0.69, 95\% \text{ CI } [-0.87, 2.26], t=0.88, p=0.381$) (ver figura 2b).

¹Para un mejor visualización, haga click sobre la tabla.

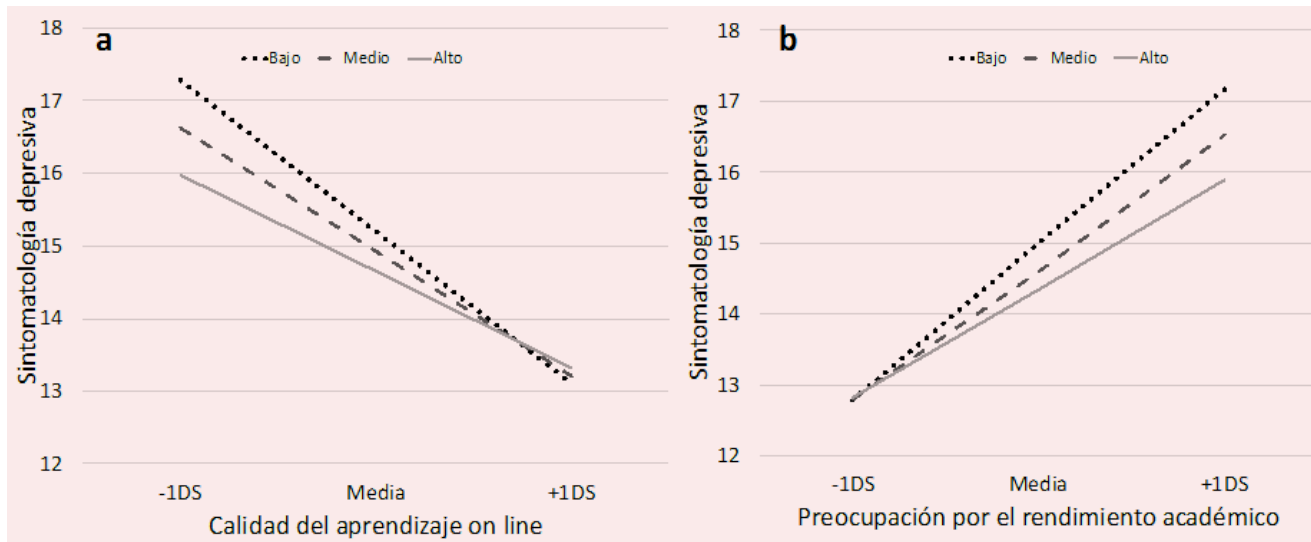


Figura 2. Estrategia de regulación planificación en niveles bajos de apoyo docente para calidad del aprendizaje online y preocupación por el rendimiento académico.

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito evaluar el rol moderador del apoyo docente sobre la moderación de la regulación emocional en la relación entre estresores académicos y sintomatología depresiva en estudiantes universitarias de niveles socioeconómicos bajos que cursaron clases online durante la pandemia en contexto de confinamiento.

El estudio mostró que, en aquellas estudiantes que puntuaron niveles medios o bajos de “planificación”, en la medida en que el apoyo docente fue percibido como bajo, la sintomatología depresiva aumentó cuando 1) la calidad del aprendizaje online fue evaluada con niveles bajos y 2) la preocupación por el rendimiento académico fue percibida en niveles altos.

Si bien la rumiación y la catastrofización mostraron asociaciones directas con síntomas depresivos, lo que va en dirección con la literatura (Joormanm y Gotlib, 2009; Domínguez-Lara, 2017), sorprendentemente, no moderaron la asociación entre el apoyo docente y la depresión; lo que más bien ocurrió en el caso de la planificación. Este resultado releva el rol específico de ésta como una estrategia de regulación adaptativa en el contexto universitario dado su rol como recurso metacognitivo, algo que bajo condiciones de virtualización de las clases en pandemia ha resultado un aspecto crítico para el aprendizaje (Painepán, 2021). En términos generales, esta idea va en la línea de estudios con universitarios/as que proponen la necesidad de desarrollo de recursos ligados principalmente a la adaptación académica (Carleto et al., 2018), dado su potencial para hacer frente a estados emocionales displacenteros (Medrano et al., 2013).

La literatura ha evidenciado que los problemas económicos y la necesidad de compatibilizar una actividad laboral en paralelo con la actividad académica estarían asociados al deterioro de la salud mental de esta población, mostrando que en la experiencia de estas estudiantes

existen otras preocupaciones o temas que atender y que exigen formas de actuación diferentes para desenvolverse de manera adecuada (Roberts et al., 2010). En este escenario de elevada sobrecarga, la planificación, como estrategia metacognitiva, se convierte en una habilidad esencial dado su potencial para la secuenciación de pasos para la resolución de problemas (Sáiz-Manzanares y Valdivieso-León, 2020). Dicho de otra forma, en contextos en que se asumen otros roles, además de ser estudiante, este tipo de estrategias se traducen en una respuesta al estrés que permite la distribución de recursos a disposición, reconocer el conocimiento disponible y la administración del tiempo (Puente et al., 2012). A esto es necesario agregar la exigencia de autonomía asociada al proceso de enseñanza - aprendizaje que ha exigido el paso hacia una modalidad virtual (Vallejos y Guevara, 2021).

Desde esta perspectiva, un bajo nivel de planificación es un factor que puede aumentar el estrés dada la percepción de riesgo académico. Esto es concordante con nuestros resultados toda vez que las variables que se asociaron al aumento de la sintomatología depresiva, cuando el nivel de planificación fue bajo, fueron justamente la evaluación de baja calidad de aprendizaje online y la alta preocupación por el rendimiento académico.

Esto cobra mayor sentido si consideramos la importancia subjetiva otorgada al rendimiento, avance académico y cierre del proceso formativo por parte de grupos de mayor vulnerabilidad social. Canales y De los Ríos (2009) reportan que estudiantes socioeconómicamente vulnerables poseen aspiraciones claras vinculadas al mejoramiento de sus condiciones de bienestar, donde la obtención de un título profesional puede significar estabilidad y seguridad económica, por lo que, las dificultades ligadas a las clases online en el presente efectivamente pueden ser entendidas como un factor que puede interferir en su desempeño académico, aspecto esencial para alcanzar la movilidad social (Huerta, 2012). Por ello, es necesario considerar la desigualdad a la que se enfrenta este grupo y las barreras que se les presentan. Vélez et al. (2015), exponen que personas de estratos más vulnerables hacen frente a mayores dificultades para poder progresar en la escala socioeconómica. A esto podemos sumar las presiones asociadas a la mantención de becas o la existencia de créditos para financiar estudios; algo que caracteriza al 87,7% de esta muestra.

Por otra parte, esta investigación muestra la influencia de la figura del profesor de educación superior sobre la salud mental de estudiantes; en particular, la percepción de apoyo docente. Para autores como Covarrubias y Piña (2004), este es un elemento central en el contexto enseñanza-aprendizaje, pues da cuenta de la atención que presenta el/la profesor/a hacia los/as estudiantes, y la demostración de actitudes como apertura, flexibilidad y accesibilidad que permite la expresión de ideas y propuestas por parte de los/as alumnos/as. Siguiendo a estos autores, el apoyo docente está relacionado con el establecimiento de un vínculo de mayor empatía que permite que conozcan las experiencias emocionales de sus estudiantes y sus expectativas de la experiencia de aprendizaje. En este ámbito, Leyton et al. (2012), en una investigación con estudiantes de universidades chilenas provenientes de un contexto vulnerable, evidenciaron que la preocupación de docentes por sus estudiantes se fundamenta en el reconocimiento de una disposición por atender sus dificultades académicas y/o el establecimiento de relaciones socioafectivas. De esta forma, si el apoyo docente ya era relevante previo a la pandemia, en el contexto de virtualización actual, su rol de apoyo social

cobra aún más significado. Esto coincide con nuestros resultados que evidencian que bajos niveles de una estrategia de regulación especialmente relevante para este grupo de riesgo, se asocian a un aumento de síntomas depresivos cuando la percepción del apoyo docente presentó valores más bajos.

Si consideramos que una estrategia de regulación como la planificación tiene un rol relevante y específico, a diferencia de otro tipo de estrategias, en grupos vulnerables en el contexto de pandemia, es posible pensar que la calidad del apoyo docente no sería una variable de relevancia sólo a nivel de pregrado, sino que, en general podría tener impacto en sujetos que pertenecen a otros niveles, tales como postgrado. En estos contextos existe evidencia de sobrecarga de labores que pueden llevar a replicar condiciones de estrés observadas en la muestra actual (Da Costa y Nebel, 2018). Por otro lado, a diferencia del grupo evaluado, sujetos de mayor edad han demostrado un mejor uso de estrategias de regulación frente a situaciones de estrés (Tacca y Tacca, 2019). Estudios en poblaciones como postgrado, similares al que hemos desarrollado, son una importante proyección a partir de los resultados de nuestra investigación.

En cuanto a las fortalezas de este estudio, se enfatiza su pronta implementación, focalizándose sobre un grupo de especial riesgo para el desarrollo de problemas en salud mental durante la pandemia. Adicionalmente, establece una mirada que se mueve entre disciplinas: salud mental y educación superior, buscando generar explicaciones contextuales al desarrollo de la depresión; un problema de gran magnitud y relevancia social en Chile. Finalmente, los resultados que se presentan aquí pueden ser de relevancia para nutrir una docencia enfrentada a nuevos retos, teniendo la posibilidad de ampliar su perspectiva acerca de la educación y generar un aprendizaje enfocado en la adaptación y flexibilidad de acuerdo con las necesidades emergentes, reconociendo la brecha social de estudiantes de educación superior en nuestro país.

Como limitación, se destaca la conformación de la muestra, la cual pudo verse sesgada debido a la modalidad abierta de reclutamiento, cuya representatividad debe ser tomada con cautela, reconociendo el carácter más bien exploratorio del estudio.

Se espera que los resultados de esta investigación promuevan la discusión sobre la influencia de las acciones de apoyo docente en relación con la experiencia académica y salud mental de sus estudiantes, con foco sobre grupos de riesgo tales como mujeres que viven en condiciones sociales y/o económicas más vulnerables. A partir de estos resultados, resulta necesario profundizar sobre las características y dimensiones de este apoyo en educación superior, que tradicionalmente se ha visto más alejada del quehacer pedagógico, dado que el sujeto educativo es adulto/a y su objetivo es la formación profesional. Sin embargo, es una relación que se organiza en torno a la experiencia de enseñanza - aprendizaje (Morán, 2004; Moscoso y Hernández, 2015; Jerez et al., 2016).

Conclusiones

Los resultados permiten concluir que 1) La presencia de síntomas depresivos ligados al contexto de pandemia por COVID-19 requiere de la evaluación de estresores contextualizados a grupos de riesgo emergentes, 2) Es necesario dar relevancia al rol de apoyo del docente universitario/a, desde lo pedagógico, dado que podría influir en la regulación de estresores académicos y aparición de sintomatología depresiva en estudiantes universitarias, y 3) La estrategia de regulación de “planificación” podría considerarse un factor protector de sintomatología depresiva en estudiantes que experimentan altos niveles de estrés socioeconómico y académico en contexto de pandemia.

Reconocimientos

Este trabajo fue financiado por ANID - Iniciativa Científica Milenio / Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad-MIDAP ICS13_005

Referencias

- Agudelo, D., Casadiegos, C. y Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International journal of psychological research*, 1(1), 34-39. <https://tinyurl.com/2p9wdu8e>
- Ansari, A., Hofkens, T. L. y Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Arévalo, E., Castillo-Jimenez, D. A., Cepeda, I., López, J. y Pacheco R. (2020). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: relación con rendimiento académico. *Interdisciplinary Journal of Epidemiology and Public Health*, 2(1), e-022. <https://doi.org/gbkm>
- Arrieta, K., Díaz, S. y González, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(13\)70004-0](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(13)70004-0)
- Asociación Investigadores de Mercados. (2019). Clasificación grupos socioeconómicos y manual de aplicación. <https://tinyurl.com/rfc56yfk>
- Baader, M. T., Molina F, J. L., Venezian B, S., Rojas C, C., Farías S, R., Fierro-Freixenet, C., Backenstrass, M., y Mundt, C. (2012). Validación y utilidad de la encuesta PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) en el diagnóstico de depresión en pacientes usuarios de atención primaria en Chile. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 50(1), 10-22. <https://doi.org/hskk>

- Belhumeur, S., Barrientos Segura, A., y Retana-Salazar, A.P. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society and Education*, 8(1), 13-22. <https://doi.org/10.25115/psyse.v8i1.457>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. <https://doi.org/ggnth8>
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, 30, 50-83. <https://doi.org/fbgc>
- Carleto, C. T., Moura, R. C. D., Santos, V. S., & Pedrosa, L. A. K. (2018). Adaptation to university and common mental disorders in nursing undergraduate student. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 20. <http://doi.org/10.5216/ree.v20.43888>
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I. y Valdivia, C. (2021). Efecto 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/hsk8>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Colegio Médico de Chile. (2020). *Salud mental en crisis sanitaria*. <https://tinyurl.com/55uwh9du>
- Correa, T. (8 de abril de 2020). Desigualmente conectados. CIPER. <https://tinyurl.com/f6vyp8etx>
- da Costa, E. y Nebel, L. (2018). ¿Cuánto vale el dolor? Estudio sobre la salud mental de los estudiantes de postgrado en Brasil. *Polis*, (50). <https://tinyurl.com/m6r3rctx>
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <https://tinyurl.com/y6dz53uy>
- Cruz, Z., Medina, J., Vázquez, J., Espinosa, E. y Antonio, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira. En G. N. Carmona, G. Ramírez Yuridia, L. Almanza Serrano (Coords.), *Ciencias Administrativas y Sociales. Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos* (Vol. 5, Ser. Handbook, pp. 24-38). ECORFAN. <https://tinyurl.com/5a5xvdx>

- Dominguez-Lara, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte*, 33(3), 315-321. <https://tinyurl.com/5n8tnndw>
- Ehring, T., Fischer, S., Schnülle, J., Bösterling, A., y Tuschen-Caffier, B. (2008). Characteristics of emotion regulation in recovered depressed versus never depressed individuals. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1574-1584. <https://doi.org/dg6bfr>
- Fajardo, M. (30 de marzo 2020). Expertos analizaron debilidades de educación a distancia y coinciden en que "no estamos preparados". *El Mostrador*. <https://tinyurl.com/y99vsyu8>
- Fernández, R., Cassorla, I., Araneda, C., Alençon, A. y Sanhueza, J. (2014). *El poder económico y social de la educación Superior en Chile*. Fundación Heinrich Böll.
- Ferrel, R. F., Celis, A. y Hernández, O. (2011). Depresión y factores socio demográficos asociados en estudiantes universitarios de ciencias de la salud de una universidad pública (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (27), 40-60. <https://tinyurl.com/4tnjmpzb>
- Fried, E. I. y Robinaugh, D. J. (2020). Systems all the way down: embracing complexity in mental health research. *BMC Medicine*, 18, 205. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01668-w>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire - development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En su *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Jarosz, A. F., y Wiley, J. (2014). What are the odds? A practical guide to computing and reporting Bayes Factors. *Journal of Problem Solving*, 7, 2-9. <https://doi.org/10.7771/1932-6246.1167>
- Hayes, A. F. (2018). The PROCESS macro for SPSS and SAS (version 3.0). [Software de computador].
- Hossain, M., Sultana, A., & Purohit, N. (2020). Mental Health Outcomes of Quarantine and Isolation for Infection Prevention: A Systematic Umbrella Review of the Global Evidence. *Epidemiology and Health*, 4, e2020038. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3561265>
- Huerta, J. E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile: ¿La desigualdad por otras vías? *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 65-88. <https://tinyurl.com/2p9d7tcz>
- Ibáñez, N. (2002). Las Emociones en el Aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., y Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Jimeno, A., y López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://tinyurl.com/ta9s95cv>
- Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2019). Emotion regulation in depression: relation to cognitive inhibition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 281-298. <https://doi.org/10.1080/02699930903407948>
- Kroenke, K., Spitzer, R., y Williams, J. (2001). The PHQ-9: Validity of a Brief Depression Severity Measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606-613. <https://doi.org/btca9f>
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97. <https://doi.org/hsq9>
- Mac-Ginty S, Jiménez-Molina A. y 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 la Adolescencia*, 32(1), 23-37. <https://tinyurl.com/ycxe6jz3>
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á. y Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhe (Santiago)*, 22(1), 83-96. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.1.473>
- Memon, M. A., Cheah, J. H., Ramayah, T., Ting, H., Chuah, F., y Cham, T. H. (2019). Moderation analysis: issues and guidelines. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 3(1), 1-11. [https://doi.org/10.47263/JASEM.3\(1\)01](https://doi.org/10.47263/JASEM.3(1)01)
- Moix, J., y Casado, M. I. (2011). Terapias psicológicas para el tratamiento del dolor crónico. *Clínica y Salud*, 22(1), 41-50. <https://tinyurl.com/2xk6p7dx>
- Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud Mental en Estudiantes Universitarios: Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de Conducta Suicida en Población que Acude a un Servicio de Salud Estudiantil. *Terapia psicológica*, 29(1), 53-64. <https://doi.org/dvx8bt>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

- Ministerio de Educación. (20 de Marzo 2020). Orientaciones Generales para la Educación a Distancia en Educación Superior. <https://tinyurl.com/2unftjce>
- Montoya, L., Gutiérrez, J. y Toro, B. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7-17. <https://tinyurl.com/yhp9cxyn>
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(106), 41-72. <https://tinyurl.com/53rake4f>
- Moscoso, F., y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. <https://tinyurl.com/rnf9fbmn>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://tinyurl.com/v24yctah>
- Painepán, B. (2021). Estudiar online en período de pandemia. En P. P. Marinkovic, y W. K. Covarrubias (Eds.), *Guía de Supervivencia para Estudiantes en Pandemia* (pp. 231-239). Universidad de Santiago de Chile. <https://tinyurl.com/y3m86vk3>
- Puente, A., Jimenez, V., y Llopis, C. (2012). Silvia explora estrategias metacognitivas. CEPE. <https://tinyurl.com/mpksszab>
- Roberts, R. & Goldgin, J. (2010). The effects of economic circumstances on British Student' mental and physical health. *Journal of American College Health*, 48(3), 103-110. <https://doi.org/10.1080/07448489909595681>
- Rossi, J., Jiménez, J., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K., Herrera, L., Quevedo, Y., Botto, A., Leighton, C. y Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista médica de Chile*, 147(5), 579-588. <https://doi.org/gbsn>
- Sáiz Manzanares, M.C. y Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 49-65. <https://doi.org/hsr3>
- Santoya, Y., Garcés, M. y Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente* 21(40), 422-439. <https://doi.org/hsr4>
- Sidana, S., Kishore, J., Ghosh, V., Gulati, D., Jiloha, R., & Anand, T. (2012). Prevalence of depression in students of a medical college in New Delhi: A cross-sectional study. *The Australasian medical journal*, 5(5), 247-250. <https://doi.org/10.4066/AMJ.2012.750>

- Tacca, D. y Tacca, A. (2019). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado. *Revista de investigación psicológica*, (21), 37-56. <https://tinyurl.com/yckha2x8>
- Vallejos Salazar, G. A. y Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166-171. <https://tinyurl.com/nhcb24a8>
- Velasco, C., Campos, M., Iraurgi, I. y Paéz, D. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44. <https://tinyurl.com/2ezwercy>
- Vélez, R., Campos, R. M., y Fonseca, C. E. (Septiembre de 2015). El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México (documento de trabajo, N° 001/2015). *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*. <https://tinyurl.com/4j4rhte3>
- Villalobos, F. (2009). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental*, 32(2), 165-171. <https://tinyurl.com/5n78cnxc>
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B. & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>

Para citar en APA

Labbe, Y., Placencia, V., Prado, S., Huerta, J., De Nordenflycht, A., Rodríguez, V. y Morán-Kneer, J. (2022). Estresores académicos y sintomatología depresiva en mujeres universitarias económicamente vulnerables durante la pandemia por COVID-19. *Terapia Psicológica (En línea)*, 40(1), 93-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082022000100093>