

**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO CON EL APOYO SOCIAL Y EL  
AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LIC. OSCAR CAMACHO GÓMEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MÓNICA FULGENCIO JUÁREZ

COMITÉ TUTORAL:

DRA. ANDRÓMEDA IVETTE VALENCIA ORTIZ

DR. FERRÁN PADRÓS BLÁZQUEZ

DRA. ADRIANA MARCELA MEZA CALLEJA

DR. ROBERTO OROPEZA TENA

Morelia, Michoacán. Noviembre 2020

## *Agradecimientos*

- A mis padres.
- A la Dra. Mónica Fulgencio por tenerme paciencia y guiarme en este tortuoso camino.
- A Pen-Pen por su amistad.
- A la primera unidad blindada por mantenerme cuerdo.
- Al comité por la paciencia y sus amables sugerencias.
- A Conacyt por el apoyo.
- A todas las que han contribuido de una u otra manera en que esto se haya llevado acabo.

# Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	3
Capítulo 1: El estrés.....	6
1.1 Conceptualización del estrés y del estrés académico .....	6
1.2 Estudio del estrés de acuerdo con el contexto .....	8
1.3 Estrés Académico .....	9
1.4 Consecuencias del estrés académico .....	11
1.5 Afrontamiento .....	12
Capítulo 2: Apoyo Social .....	17
2.1 Antecedentes del apoyo social .....	17
2.2 Teoría del apoyo social .....	19
2.3 Apoyo social y el contexto .....	23
Capítulo 3. Planteamiento del problema.....	25
Objetivos generales.....	26
Objetivos Específicos.....	26
Hipótesis.....	26
Capítulo 4. Método.....	27
4.1 Tipo de estudio y diseño.....	27
4.2 Fase 1. PRE-COVID19.....	27
4.2.1 Participantes.....	27
4.2.2 Instrumentos.....	27
4.2.3 Procedimiento.....	28
4.2.4 Consideraciones éticas.....	29
4.2.5 Plan de Análisis de datos.....	29
4.2.6. Resultados.....	30
4.3 Fase dos. Estudio Post-COVID19.....	40
4.3.1 Participantes.....	40
4.3.2 Instrumentos.....	40
4.3.3 Procedimiento.....	41
4.3.4. Resultados.....	42
Capítulo 5: Discusión.....	53
Referencias.....	59

## Resumen

En su origen el estrés es un mecanismo fisiológico de carácter adaptativo, que mediante el sistema endocrino nos permite mejorar, por un corto periodo de tiempo, nuestra capacidad de adaptación frente a los estresores. Cuando estos efectos se mantienen durante largos periodos de tiempo puede ocasionar problemas físicos y psicológicos. En el caso de la población universitaria es posible hablar de estrés académico, estrés que surge en respuesta a los estresores presentes en el entorno académico y que puede tener como consecuencias la deserción escolar o el bajo rendimiento. Factores como el apoyo social y el afrontamiento han mostrado evidencia de su utilidad como amortiguadores ante los efectos negativos del estrés. Por motivo del Covid-19 esta investigación se dividió en dos fases una pre y una post Covid-19. Tiene como objetivo general identificar la relación del estrés académico con el apoyo social y el afrontamiento en estudiantes universitarios. Como objetivos específicos se tienen el describir los niveles de estrés académico, apoyo social percibido y afrontamiento en estudiantes universitarios y realizar comparaciones en función de sexo, lugar de origen y carrera. En la fase uno se trabajó con una muestra de 370 estudiantes universitarios ( $\bar{x} = 19.44$  años;  $DE = 2.44$ ) y en la fase dos con una muestra de 253 estudiantes universitarios ( $\bar{x} = 22.04$  años;  $DE = 5.57$ ). Se aplicó una batería de pruebas para medir estrés, apoyo social, estrés académico y afrontamiento. Los resultados indican que existe una relación entre el estrés y estrés académico y el apoyo social y afrontamiento. Se encontraron diferencias significativas entre sexo y carrera.

**Palabras clave: estrés, estrés académico, apoyo social, afrontamiento, universitarios.**

## Abstract

In its origin stress is an adaptive physiological mechanism, which through the endocrine system allows us to improve, for a short period of time, our ability to adapt to stressors. When these effects are maintained for long periods of time it can cause physical and psychological problems. In the case of the university population it is possible to speak of academic stress, stress that arises in response to the stressors present in the academic environment and that can have as consequences the desertion of school or low performance. Factors such as social support and coping have shown evidence of their usefulness as buffers against the negative effects of stress. Because of Covid-19 this research was divided into two phases, one pre and one post Covid-19. Its general objective is to identify the relationship between academic stress and social support and coping in university students. The specific objectives are to describe the levels of academic stress, perceived social support and coping in university students and to make comparisons according to gender, place of origin and career. In phase one we worked with a sample of 370 university students (= 19.44 years; SD = 2.44) and in phase two with a sample of 253 university students (= 22.04 years; SD = 5.57). A battery of tests was applied to measure stress, social support, academic stress, and coping. The results indicate that there is a relationship between stress and academic stress and social support and coping. Significant differences were found between sex and career.

## Introducción

En su origen el estrés es un mecanismo fisiológico de carácter adaptativo, que mediante el sistema endocrino nos permite mejorar, por un corto periodo de tiempo, nuestra capacidad de adaptación frente a las amenazas. Por sí mismo el estrés no es positivo o negativo, sin embargo, cuando se activa por más tiempo de lo conveniente o se vuelve crónico, deja de ser una función útil y se convierte en una patología que daña al individuo e impide su funcionamiento normal (Skoluda y Nater, 2013). Cabe resaltar que el término estrés se refiere únicamente al mecanismo fisiológico, mientras que el término estresores se refiere a todas aquellas cosas que provocan su activación (Everly y Lating, 2013).

El estrés forma parte de nuestra vida cotidiana ya que surge a partir de los estresores presentes en nuestras interacciones y actividades diarias. Lo que hace posible clasificarle en clases o tipos en función del contexto, porque los estresores que le provocan serían únicos de él. De acuerdo con esto el estrés académico es aquel que se produce a partir de los estresores presentes en el entorno académico y que exceden los recursos de adaptación disponibles del individuo (Castillo Fernández, 2015). Algunos de estos estresores pueden ser los periodos de alta carga académica, las evaluaciones o preocupaciones respecto a su futuro profesional (Zhong, 2009).

Estos estresores en conjunto con los de la vida cotidiana, pueden influir negativamente en el bienestar físico, psicológico y social del estudiante universitario. Generando problemas como déficits en la atención, trastornos de ansiedad o cuadros depresivos, que pueden derivar en bajas calificaciones, inasistencia a clases o la deserción.

Estos problemas pueden ser mitigados o amortiguados por factores como el apoyo social, el afrontamiento o los recursos psicológicos. En general el apoyo social es una práctica simbólico-cultural que incluye el conjunto de relaciones interpersonales que integran a una persona en su entorno social y le permiten mejorar su bienestar material, físico y emocional (Guzmán, 2002).

La idea que subyace es que otros pueden influenciar nuestros pensamientos, emociones, comportamientos y respuestas biológicas en formas en las que benefician la salud y el bienestar. Mediante una provisión de recursos psicológicos y materiales que pueden servir como amortiguadores, ya sea evitando que una situación llegue a percibirse como amenazante o minimizando la importancia del estresor facilitando su afrontamiento (Cohen y Willis, 1985).

Como su nombre lo indica el apoyo social es un factor de tipo social mientras que el afrontamiento es de tipo individual. Ya que son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales llevados a cabo por el individuo de manera dinámica para lidiar con los estresores específicos del entorno que fueron evaluados como amenazantes (Lazarus y Folkman, 1986). Dependiendo del contexto y de las características personales estos esfuerzos cognitivos se manifestarán de distintas maneras, dependiendo de la forma en que la persona tiende a enfrentarse a los problemas. Estas tendencias pueden aglomerarse en estilos o estrategias de afrontamiento, siendo algunas de ellas el centrarse en la solución del problema, ver el lado positivo de las cosas, evitar el problema o la expresión emocional (Sandín y Chorot, 2003).

Por todo lo anterior, y dado que gran parte de la vida cotidiana de los estudiantes ocurre en este contexto, es necesario evaluar los aspectos del entorno académico universitario que actúan como estresores y activan la respuesta de estrés en el estudiante. Así como la relación con aquellos factores que pueden mitigar o disminuir los efectos adversos del estrés.

Por ello la presente investigación tiene como objetivo general encontrar la relación entre el estrés académico, el estrés, el apoyo social percibido y el afrontamiento en estudiantes universitarios. Así como encontrar si existen diferencias en estas variables en función del sexo, el lugar de procedencia o la carrera que se estudia. La hipótesis bajo la que se trabaja es que el apoyo social percibido y el afrontamiento actúan como amortiguadores del estrés, evitando o disminuyendo sus efectos adversos. Y que variables como el sexo, el lugar de procedencia o la carrera pueden ser factores de riesgo que favorecen estos efectos.

Como todo proyecto de investigación este ha pasado por varias fases, desarrollos y recortes. Inicialmente la variable principal era el apoyo social percibido online mediante redes sociales y plataformas similares. Eventualmente la parte online se descartó por consideraciones de factibilidad y deseabilidad social estableciendo como variable principal el estrés académico y su relación con el estrés, el apoyo social percibido y los recursos psicológicos. Esta última variable formó parte de la investigación hasta sus fases finales pero dos circunstancias llevaron a que fuera eliminada y sustituida por el afrontamiento.

La primera circunstancia es la emergencia sanitaria y confinamiento causados por el COVID-19 que hizo que la aplicación de instrumentos se tuviera que interrumpir y posteriormente cancelar al no ser seguro el regreso a las aulas de clase. La segunda circunstancia es que, al hacer un análisis preliminar de los datos obtenidos hasta el momento, se encontró que esta variable no tenía relación con las demás variables a estudio. Este conjunto de circunstancias llevó a la decisión de dividir la investigación en dos fases.

Una pre-COVID-19, en la que se conservaron los datos recabados en la aplicación presencial con la excepción de los correspondientes a recursos psicológicos y una post-COVID-19 aplicada online en la que por su relación con el estrés se sustituyó la variable de recursos psicológicos por la de afrontamiento. Por lo tanto, se presentan dos apartados de resultados diferentes, uno para cada fase, y una conclusión en la que se integran ambos resultados.

## Capítulo 1: El estrés

### 1.1 Conceptualización del estrés y del estrés académico

El estrés como concepto proviene de la física, formulado por el físico inglés Robert Hooke como parte de sus trabajos sobre la elasticidad que darían lugar a la ley de elasticidad de Hooke. En este contexto el estrés se refiere a la presión externa aplicada sobre algún material u objeto y la tensión o distorsión consecuente. De acuerdo con la ya mencionada ley, si la tensión sobre el material no excede sus límites de elasticidad, entonces el material quedará inalterado (Baker, 2011).

El fisiólogo y médico austrohúngaro Hans Hugo Bruno Selye en 1926, durante su segundo año de medicina, comenzaría a percatarse de la existencia de síntomas comunes en los pacientes, sin relación con la enfermedad diagnosticada, tales como: pérdida de apetito, presión arterial elevada, apatía, fatiga crónica, entre otros. A esta colección de síntomas le llamó “Síndrome de Adaptación General” (Encyclopedia Brittanica, 2018). Posteriormente Selye tomó de la física el término estrés y adaptó la definición al contexto de la salud como: La suma de cambios no específicos dentro de un organismo, causada por una función o daño, o bien, la tasa de desgaste en el cuerpo (Selye, 1956).

En la actualidad, desde la perspectiva de Selye, para el estudio del estrés se toman en cuenta elementos fisiológicos, perceptivos y cognitivos, por lo que se complejiza su definición. Siendo ésta la suma de todos los efectos inespecíficos de factores como: actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en el entorno laboral, académico y familiar, etc., que pueden actuar sobre la persona (Selye, 1960).

A partir de esta conceptualización el estrés se ha abordado de maneras distintas y bajo distintos enfoques teóricos, algunos de ellos se centran en la respuesta orgánica y otros estudian únicamente los estímulos o factores externos que desencadenan la respuesta de estrés. Uno de los modelos más aceptados es el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) donde el sujeto tiene un papel clave, ya que la respuesta de estrés se origina a

partir de la apreciación o evaluación cognitiva que hace de la situación o problema a la que se enfrenta.

La apreciación cognitiva se refiere al proceso a través del cual la persona evalúa un encuentro en particular con su ambiente y si este es relevante o no para su bienestar, y si lo es, de qué manera. Por lo que la situación en sí misma no es la causante del estrés sino la percepción que tiene el individuo sobre ella. El proceso de apreciación se divide en tres fases:

1. Apreciación primaria: Donde la persona evalúa el efecto del encuentro y si representa un riesgo o beneficio.
2. Apreciación secundaria: Donde la persona evalúa si puede hacer algo para prevenir/evitar el riesgo o maximizar el beneficio probable.
3. Afrontamiento: Se refiere a las acciones y estrategias de la persona orientadas a gestionar las demandas externas e internas una vez que han sido evaluadas como una probable amenaza. El estrés sobreviene cuando lo percibido como amenazante sobrepasa los recursos de afrontamiento percibidos.

Para evitar confusiones en el estudio del estrés se distinguen dos términos: Estrés y estresor, siendo el estrés la reacción o respuesta fisiológica y estresor cualquier estímulo que dé lugar a una respuesta de estrés (Everly y Lating, 2013). Los estresores se pueden clasificar de acuerdo a su naturaleza, distinguiendo entre cinco categorías (Orlandini, 2014) (véase *tabla 1*).

El estresor pasa a ser un concepto importante en la teoría de Selye y en la de Lazarus y Folkman, ya que un factor clave para que se desencadene la respuesta de estrés es la apreciación que hace el individuo del estresor. De esta apreciación surge o no la respuesta de estrés, por lo que lo que se percibe como amenaza dependerá de cada persona.

Tabla 1.

*Estresores según su naturaleza*

<b>Estresor</b>	<b>Descripción</b>
<b>Físicos</b>	Exposición excesiva al ruido, sufrir una descarga eléctrica o un traumatismo mecánico.
<b>Químicos</b>	Exceso o carencia de alimentos de valor nutricional, consumo de sustancias tóxicas, excitatorias, depresoras o contaminación ambiental.
<b>Fisiológicos</b>	Privación del sueño, infecciones y/o dolor.
<b>Intelectuales</b>	Tareas como resolver problemas matemáticos, completar una prueba de inteligencia o sobrecarga académica
<b>Psicosociales</b>	Estresores que dependen de la forma en la que son interpretados o percibidos y del significado que se les atribuye.

Fuente: Elaboración propia en base a Orlandini, 2014.

Otra división que podemos hacer respecto a los estresores es: estresores mayores y estresores menores. Los estresores mayores son sucesos que su calidad de estresores no dependen de la percepción del sujeto como pueden ser: desastres naturales, cambios de ciclo vital, mudanzas o cambios de nivel educativo. Esta clase de estresores inevitablemente van a detonar la respuesta de estrés; mientras que los estresores menores son aquellos que la aparición de la respuesta de estrés depende enteramente de la percepción de la persona (Cruz y Vargas, 2001).

Una vez que el estresor ha sido evaluado como una amenaza se procede al afrontamiento de la misma, el cual es un proceso dinámico de naturaleza tanto cognitiva como conductual orientado al despliegue de recursos para el afrontamiento (González Cabanach, Souto-Gestal, González-Doniz y Franco Taboada. 2018).

### 1.2 Estudio del estrés de acuerdo con el contexto

El estrés forma parte de cualquier actividad, contexto e interacción humana pero los estresores que formen parte de la aparición de la respuesta de estrés variaran de acuerdo con el contexto e interacciones involucradas. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986) el estrés puede ser visto como un concepto organizador de distintas variables y procesos, por lo que para su estudio suele ser clasificado de acuerdo con su fuente estando ligados a la presencia de

estresores específicos de ese entorno o situación vital y que no se presentan en ningún otro, por lo que deben de estudiarse de forma separada.

De este modo podemos hablar de estrés laboral, estrés postraumático, estrés prenatal o el que nos ocupa el estrés académico (Barraza, 2005). En el caso del estrés prenatal nos encontramos con estresores de naturaleza fisiológica, en los cambios que se experimentan por el embarazo y estresores de naturaleza psicosocial en las creencias e ideas alrededor del mismo, estresores que no son extrapolables a ninguna otra circunstancia.

Si hablamos de estrés laboral u ocupacional este se define como el estrés que surge cuando que los requisitos de un trabajo no igualan las capacidades, los recursos o las necesidades del trabajador (Nakao, 2010). Sin embargo, encontraremos que, si bien es posible hablar de él como concepto general, las distintas profesiones que existen estarán expuestas a estresores y riesgos distintos por lo que no será lo mismo el estrés en el sector salud que en el ramo de la construcción. Por lo que podemos considerar el “estrés laboral” como un término paraguas que engloba al estrés que surge a partir de los estresores presentes en el entorno laboral.

### 1.3 Estrés Académico

El estrés académico es la respuesta del organismo frente a los estresores que se dan dentro del espacio educativo y que interfieren con comportamientos tales como el estudio o la asistencia a clase (Dávila y Guarino, 2001). De igual manera estos estresores afectan a los procesos cognitivos sufriendo los estudiantes problemas como: fallos de memoria a corto y largo plazo, una disminución en la capacidad de planificar y organizar tiempos, problemas de atención y concentración, lo que eventualmente tiene un impacto directo en su rendimiento (Maturana y Vargas, 2015).

Otra posible definición del estrés académico es que un proceso de carácter adaptativo en el que los estudiantes se ven sometidos a una serie de demandas que evalúan como estresantes y que provocan la aparición de la respuesta de estrés, la cual se manifiesta mediante una serie de síntomas que obligan al estudiante a realizar acciones de afrontamiento (Barraza, 2005).

Esta clase de estrés está presente en todos los niveles educativos y va aumentando conforme el estudiante sube de nivel siendo la educación superior donde se experimenta con mayor intensidad. Esto se debe a que la universidad como espacio social, institucional y educativo condensa una gran cantidad de

demandas que pueden ser percibidas como estresores, por parte de los estudiantes. En el momento del ingreso, el estudiante se encuentra con estresores tales como: el proceso de separación de la familia y amigos, la adaptación inicial al medio universitario, la posibilidad del fracaso académico, la competitividad del nuevo ambiente o la autoexigencia desmedida (Castrillon, Sarsosa, Moreno y Moreno, 2015).

Junto a estos estresores, los estudiantes universitarios se encuentran en un proceso de transición múltiple. Al tiempo que transitan de la adolescencia hacia la adultez, hacen la transición de la preparatoria a la universidad. Ambas representan un desafío que incrementa su vulnerabilidad ante el estrés, este desafío incluye el tener que mantener estándares académicos, ajustarse a una nueva vida social, el estar presente la oportunidad de adoptar nuevos roles y modificar los existentes desarrollando su identidad. En el caso de los estudiantes que tuvieron que migrar se añade el vivir de manera independiente, manejar sus finanzas, sentimientos de soledad y el aislamiento social (Broughman, Zail, Mendoza, et al, 2009; Soria, Ávila y Rodríguez, 2014). Todas estas circunstancias hacen que el ingreso a la universidad puede ser considerado como un estresor mayor.

Respecto a los estresores menores presentes en el contexto, nos encontramos principalmente con estresores de tipo intelectual y psicosocial. En investigaciones anteriores se encontró que estas clases de estresores se pueden englobar en tres categorías: Sobrecarga de trabajo, evaluaciones y el tiempo invertido en actividades académicas y sus efectos sobre la vida del estudiante (Feldman, et al. 2008; Fernández y Polo, 2011; Satchimo y Nieves, 2013)

La sobrecarga de trabajo toma en cuenta tanto el aspecto cuantitativo (la cantidad de trabajo asignada) como cualitativo (la dificultad del trabajo asignado) esto se puede dar en situaciones como la memorización de una gran cantidad de contenidos; la acumulación de la carga de trabajo de distintas materias con una dificultad variable o la necesidad de asimilar contenidos de gran dificultad en un corto periodo de tiempo.

En el caso de la evaluación esta implica la cantidad de contenidos a ser evaluados, la dificultad, las expectativas y miedos alrededor de ella y las posibles consecuencias en caso de fallo, siendo esta categoría la mayor

generadora de estrés (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, 2008). Mientras que en el tiempo encontramos estresores como pueden ser mala gestión del tiempo, la sensación de descontrol sobre su tiempo o la falta de tiempo de ocio. Esta categoría es la que puede generar un desequilibrio a largo plazo debido a los cambios en los horarios para alimentarse, en el ciclo de sueño y la falta de tiempo material para actividades que promueven el bienestar como son la actividad física y la interacción social.

Asociados a estas tres categorías podemos encontrar estresores de naturaleza social, que si bien no son intrínsecamente “académicos” forman parte del contexto universitario. El clima social en el aula, la relación con los docentes, la competencia o la falta de habilidades sociales del estudiante, pueden contribuir a la vivencia general de estrés. Durante el desarrollo de la *Escala de estresores académicos*, Cabanach, Souto-Gestal y Franco (2016) encontraron 8 categorías distintas de estresores presentes en el entorno académico, que amplían las tres antes mencionadas, estas categorías o factores son: Deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación.

De esta manera se introducen elementos sociales y subjetivos a los estresores objetivos presentes en el entorno académico y se toman en cuenta más actores en el fenómeno del estrés académico ya que el concepto básico se centra en el alumno y los contenidos.

#### 1.4 Consecuencias del estrés académico

Las consecuencias del estrés se ordenan en cuatro categorías, de acuerdo con el área que afectan: Afectivas, físicas, cognitivas y comportamentales (Elsayed, Hasan y Musleh, 2018). Además de esto, la universidad como espacio puede generar estilos de vida inadecuados que facilitan aún más la presencia de estos problemas.

En el aspecto físico podemos encontrar la presencia de una gran variedad de síntomas como pueden ser migrañas, trastornos del sueño, problemas digestivos, fatiga crónica, vómitos, parálisis facial, sistema inmune disminuido y reacciones psicósomáticas que influyen de manera negativa en el rendimiento académico y en general al bienestar del individuo (Sarsosa, Moreno y Moreno, 2015). Es posible ligar estas consecuencias físicas a estresores ya

mencionados como son los cambios en el ciclo de sueño, cambios de horarios para comer y poca actividad física usualmente ligados a la falta de tiempo derivada de la sobrecarga de trabajo y los periodos de evaluación.

En tanto a las consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales encontramos ansiedad, irritabilidad, baja autoestima, problemas en la atención, percepción de autoeficacia disminuida, aislamiento social, percepción de falta de apoyo, apatía, accesos de ira y frustración que pueden derivar en sintomatología depresiva, de acuerdo con varios estudios (Carballo, Vila, Torres, et al. 2011; Guti, Rodas, Motoya, et al. 2010; Vidal, Muntaner y Sampol. 2018).

La universidad como espacio social y el cúmulo de circunstancias que engloba le convierten en un entorno favorecedor de la depresión, a esto se añade la aparición de estrategias de afrontamiento que resultan inefectivas para el contexto como son el consumo de sustancias, el absentismo (huida y evitación) o la procrastinación. Inicialmente esta clase de estrategias pueden disminuir el estrés percibido, pero solo derivar en una reacción posterior más adversa. Siendo las estudiantes quienes están más predispuestas a presentar sintomatología depresiva, así como las consecuencias ya mencionadas frente a sus compañeros hombres que experimentan niveles menores de estrés y depresión (Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009)

### 1.5 Afrontamiento

El afrontamiento puede definirse como el mecanismo mediante el cual los individuos restablecen la sensación de control sobre su entorno y sobre si mismos en respuesta a una experiencia estresante. (English, Zeng y Ma, 2015). De igual manera forma parte del modelo transaccional del estrés formulado por Lazarus y Folkman donde se refiere a respuestas conductuales, cognitivas y emocionales que la persona emplea para manejar el estrés y de esta manera reducirlo y recuperar el equilibrio (Díaz Martin, 2010).

La forma en la que se conceptualiza el afrontamiento ha cambiado paulatinamente desde sus formulaciones iniciales que se fundamentaban en dos modelos diferenciados, el llamado "Modelo Animal" proveniente de la psicología conductual y que lo consideraba como respuestas conductuales ante los estímulos del entorno y el modelo de la "psicología del ego" proveniente de corrientes de la psicología afines al psicoanálisis y a los mecanismos de

defensa propuestos por este, estos modelos serían puestos a prueba y desestimados a finales de la década de 1970 (Ursin, 1980, como se citó en Folkman, 1986). El “Modelo animal” por ser considerado simplista ya que ignora los aspectos cognitivos, sociales y emocionales; el modelo de la psicología del ego por tener una estructura rígida basada en la patología además de no ser apto para una medición confiable. Por lo que en 1987 Lazarus y Folkman postularon que el afrontamiento tiene dos funciones principales: Cambiar o eliminar las condiciones problemáticas en la relación persona-ambiente y regular el estrés emocional.

A partir de estas dos funciones el afrontamiento se desarrolla como un proceso dinámico que depende de la forma en la que el contexto es percibido por la persona modificándose en tanto la relación entre persona-ambiente cambia. Esto implica que las respuestas conductuales, cognitivas y emocionales que se configuran como estrategias o patrones de afrontamiento no son un continuo, sino que fluctúan en el tiempo y de acuerdo con el contexto. Por esto Lazarus y Folkman proponen dos categorías o formas de afrontamiento que engloban una gran variedad de estos patrones y que serían desarrolladas por distintos investigadores (Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009):

Estrategias centradas en el problema: Donde se realizan comportamientos concretos para solucionar el problema y reducir el estrés.

Estrategias centradas en la emoción: Se expresan emociones y se intenta revalorar la situación.

El uso de estas estrategias no muestra un patrón consistente ya que las personas las utilizan por una gran variedad de razones por lo que no es posible generalizarlas encontrando una gran variedad de comportamientos como pueden ser: confrontación, autocontrol, huida o evitación, aceptación, negación, auto culpa, expresión emocional, revaloración positiva o búsqueda de apoyo. Si bien no es posible generalizar, se han encontrado que algunos de estos comportamientos tienden a aparecer en situaciones similares por ejemplo: Las estrategias orientadas a la solución del problema aparecen en situaciones que son percibidas con posibilidad de cambio, y en respuesta al contexto como pueden ser la confrontación o la búsqueda de apoyo, mientras que en situaciones percibidas como inalterables, surgen estrategias

como la aceptación o la evitación, así como la expresión emocional. Además, las estrategias centradas en la emoción se hayan más influenciadas por las personas y relaciones involucradas en el evento que las estrategias centradas en el problema.

Desarrollos posteriores generaron diferentes clasificaciones para estas estrategias como la propuesta por Deatherage, Servaty-Seib, & Aksoz (2014) en la que se divide en tres las estrategias de afrontamiento: Centrado en el problema, emocional activo y emocional evitativo. Esta división entre emocional activo y emocional evitativo surge en respuesta a investigaciones en las que se generaliza a las estrategias centradas en la emoción como desadaptativas, esto debido a que estas correlacionaban positivamente con niveles altos de ansiedad y estrés, principalmente en comportamientos como la negación o la huida y evitación (Schoeps, Tamarit, de la Barrera, González Barrón, et al, 2017)

La dicotomía entre estrategias de afrontamiento como adaptativas o desadaptativas no forma parte del concepto original de Lazarus y Folkman ya que el tomar acción o el afrontamiento directo como se considera ideal no es garantía de éxito y las estrategias de afrontamiento deben de ser vistas como una variable dinámica que puede funcionar o no de acuerdo con el contexto, la persona y la situación.

Ampliando esta idea Díaz Martin (2010) señaló que las estrategias basadas en el afrontamiento activo del problema sólo son posibles y tendrán un resultado positivo en entornos y situaciones susceptibles al cambio, de lo contrario el optar por un afrontamiento activo solo producirá un aumento del estrés, así como frustración. De acuerdo con esta autora el afrontamiento se encuentra ligado a las emociones que la persona experimenta hacia el contexto, emociones que dependerán de la personalidad, valores y creencias del mismo.

Por lo que podemos afirmar que no existen estrategias de afrontamiento buenas o malas, adaptativas o desadaptativas ya que eso dependerá de todas estas variables. Sin embargo, sí podemos hablar de afrontamiento efectivo, el cual se da cuando las estrategias de afrontamiento cumplen con el objetivo de reducir el estrés y restaurar el equilibrio. Un entorno altamente estresante puede ser moderado por un afrontamiento efectivo y viceversa, un entorno bajo

de estrés puede resultar dañino para la persona si no existe este afrontamiento efectivo.

Esto quiere decir que el uso de estrategias de afrontamiento efectivas ayuda a mantener el equilibrio y minimiza los efectos negativos del estrés y en contraste un afrontamiento inefectivo, que falla en su función de solventar la situación problemática y/o reducir el estrés, puede intensificar los efectos negativos del mismo. (Elsayed, Hasan y Musleh, 2018).

Lo que determinará la efectividad del afrontamiento va a depender de: Quien lo usa, cuando lo usa y bajo qué condiciones ambientales e intrapsíquicas lo usa. Por lo que una persona puede llegar a utilizar estrategias distintas bajo una misma situación, estrategias de afrontamiento aparentemente contradictorias o dos personas en la misma situación pueden llegar a utilizar estrategias distintas. Por ello el afrontamiento es un proceso complejo y cambiante conectado a factores contextuales, cognitivos y emocionales que tiene como función concreta la reducción del estrés mediante la solución de problemas y la expresión emocional, llevándose a cabo mediante una gran variedad de comportamientos siendo un factor básico para la adaptación y una buena salud mental.

Algo a tomar en cuenta es que al ser seres sociales estos estilos y estrategias de afrontamiento no funcionan de manera aislada por lo que pueden llegar a suponer un obstáculo para la interacción con otros, lo que para el individuo pueda suponer una estrategia de afrontamiento efectiva en el sentido de reducir su estrés, por ejemplo: huida o evitación, puede suponer un problema relación con los demás o con el contexto (Castaño y Del Barco, 2010).

De acuerdo con estudios como el de Brougham, Zail, Mendoza y Miller (2009) existen diferencias en las estrategias de afrontamiento utilizadas por hombres y mujeres, en esta investigación las mujeres tienen una tendencia mayor que los hombres a utilizar estrategias de afrontamiento de tipo emocional tales como expresión emocional, búsqueda de apoyo social, negación, aceptación y revaloración positiva. Mientras que los hombres si bien también utilizan esta clase de estrategias centradas en la emoción su repertorio es más limitado centrándose en la huida y evitación tendiendo a utilizar estrategias centradas

en el problema tales como la confrontación. De igual manera English, Zeng y Ma (2015) encontraron que las diferencias culturales también influyen en la elección de estrategias de afrontamiento.

## Capítulo 2: Apoyo Social

### 2.1 Antecedentes del apoyo social

El concepto de apoyo social tiene sus raíces en los estudios de Emile Durkheim (1897), quien postuló que la ruptura de vínculos sociales perjudica el bienestar psicológico encontrando una mayor prevalencia de suicidio y trastornos psicológicos en personas sin vínculos sociales. Posteriormente durante las décadas de 1950 y 1960 se reportó en estudios epidemiológicos prospectivos que las personas que contaban con redes sociales estables tenían periodos de recuperación más cortos, menor propensión a enfermedades y una mayor esperanza de vida comparadas con las personas que carecían de estas redes (Ditzen y Heinrichs, 2014).

Sin embargo, no se tenía claro el proceso bajo el cual las redes o vínculos sociales provocaban estos beneficios, ni las variables involucradas. Hasta 1974 cuando Cassel interpretó estos estudios epidemiológicos con base en el contexto social, y encontró el vínculo entre los procesos psicosociales, el estrés y las enfermedades medidas en estos estudios, llegando a conclusiones similares a las de Durkheim, así acuñó el concepto de Apoyo Social. Su idea es que los estresores que ponen en riesgo a las personas pueden ser tipificados por la ausencia de retroalimentación por parte de su entorno social, en contraste el impacto de estos estresores puede ser mitigado o eliminado en aquellos individuos a quienes su red de soporte les provee de retroalimentación y ayuda de forma consistente (Cassel, 1974).

Con base en estos estudios y en sus propias investigaciones Cobb (1976) desarrolló la idea de que el apoyo social puede servir como un amortiguador del estrés, definiéndolo como “el proceso en que se dan las transacciones entre las personas”. Cobb adoptó un enfoque “informativo” considerando que el apoyo social se manifiesta en forma de información que lleva a la persona a creerse amada, estimada, valorada y perteneciente a una red de apoyo. De manera adicional postuló la idea de que las transiciones y crisis en la vida suponen un riesgo para las personas por el estrés que causan y sus efectos disruptivos sobre las redes de apoyo (Cobb, 1976).

De manera paralela Caplan y Kililea (1976) definieron el apoyo social como los vínculos entre individuos y grupos que sirven para mejorar la adaptación cuando uno se encuentra en situaciones de estrés, reto o privación.

A partir de estas primeras aproximaciones comenzaron los intentos por medir el apoyo social, principalmente con propósitos de intervención, a partir de los resultados de estas mediciones se desarrolló el concepto y se identificaron los distintos factores que le componen.

Gottlieb (1978) y Levy (1979) al analizar el mecanismo mediante el cual los vínculos y transacciones sociales influyen sobre el estrés y el bienestar identificaron los llamados “comportamientos de soporte”, los cuales de acuerdo con Gottlieb (1978) se clasifican en cuatro clases: soporte emocional, resolución de problemas, influencia personal indirecta y acciones ambientales. Dentro de esta clasificación Levy (1979), encontró que las interacciones más frecuentes incluyen: empatía, reforzamiento positivo, catarsis, afirmación mutua y búsqueda de explicación o sentido.

Con base en estos datos se formularon nuevas definiciones, ampliando el concepto. Khan y Antonucci (1980) definieron el apoyo social como: “Las transacciones que se dan entre las personas que implican ayuda, afecto o afirmación” (p.267). Mientras Thoits (1982) lo definió como “el grado en que las necesidades sociales básicas (afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación) son satisfechas a través de la interacción con otros.

La década de 1980 sería el auge de la investigación sobre apoyo social realizándose estudios correlacionales en los que se buscó probar la hipótesis de que el apoyo social protege a las personas de los efectos negativos del estrés, destacando Cohen y Wills quienes en 1985 revisaron más de 40 de estos estudios encontrando evidencia de que esta hipótesis es correcta, identificando que uno de los elementos más relevantes para el apoyo social es la percepción de la persona de que el apoyo está disponible en caso de necesitarlo.

El concepto se estableció siendo considerado como un factor de protección ante el estrés y los desarrollos posteriores se enfocaron en vincularlo con otros conceptos tales como el bienestar, el afrontamiento o la resiliencia, así como en determinar su papel en contextos o situaciones concretas como el embarazo, el espacio de trabajo/académico o como consecuencia del

desarrollo tecnológico, la forma en la que se manifiesta en las interacciones virtuales.

## 2.2 Teoría del apoyo social

En términos simples el apoyo social se refiere a cualquier relación social que promueva la salud y el bienestar. Desde esta perspectiva el apoyo social se compone de dos procesos, uno de ellos implica la provisión o intercambio de recursos emocionales, instrumentales e información en respuesta a la percepción de que otro necesita esa clase de ayuda, encontrándose asociado a situaciones estresantes como pueden ser enfermedades, transiciones, adicciones o eventos cotidianos percibidos como amenazantes (Cohen, Underwood y Gottlieb, 2000).

Mientras que el segundo proceso se refiere a los beneficios en la salud y el bienestar que conllevan las relaciones sociales y ser parte de una red de soporte. Este proceso implica que los otros pueden influir en los pensamientos, emociones, comportamientos y respuestas biológicas de formas que benefician la salud y el bienestar, sin que exista la intención explícita de ayudar (Cohen, Underwood y Gottlieb, 2000).

Estos dos procesos evolucionaron en dos modelos complementarios para explicar los efectos del apoyo social sobre la salud y el bienestar: *Buffering Effect* y *Main Effect*, estos modelos tienen en común que se basan en la percepción y tienen un papel importante en el proceso de afrontamiento descrito en el modelo de apreciación cognitiva del estrés de Lazarus y Folkman (1986) donde la forma como las personas interpretan las situaciones determinará lo estresante del evento.

El Modelo del *Main effect* o efecto principal del apoyo social propone que este actúa de forma permanente al favorecer conductas y decisiones protectoras ante el estrés, mediante la influencia que ejercen el contexto social y las relaciones sobre el individuo (Cohen, 1988), ya que si se encuentra en un contexto que promueve comportamientos adecuados, en factores que tienen implicaciones en la salud como la dieta, el ejercicio o el sueño; y reprueba comportamientos dañinos como el fumar o la ingesta de alcohol, esto tendrá efectos positivos al evitar sufrir por estresores relacionados con estos elementos; además, el hecho de estar integrado en una red de soporte ayudará

a crear sentimientos de seguridad, estabilidad, y pertenencia que pueden limitar la exposición a estresores y otros factores de riesgo, manteniendo una estabilidad psicológica (Cohen, Underwood y Gottlieb, 2000)

El efecto principal en el afrontamiento interviene durante la apreciación primaria ya que al encontrarse la persona en un contexto favorecedor y con recursos disponibles se evitará la aparición de la respuesta de estrés al juzgar que puede hacer frente a la situación.

En el caso del modelo del *Buffering Effect* o efecto amortiguador se centra en el momento en que las personas ya se encuentran bajo estrés. En este caso la respuesta de estrés ya fue activada, situándose este efecto durante la apreciación secundaria. Este efecto del apoyo social actúa en dos formas, primero redefiniendo la amenaza potencial que representa la situación estresante, mediante la percepción de que otros pueden proveer los recursos necesarios para su afrontamiento, entonces la situación pasa a ser menos estresante (Thoits, 1986). La segunda forma en la que actúa es mediante reducir o eliminar la reacción emocional hacia el evento estresante, reduciendo la posibilidad de la aparición de respuestas o estrategias de afrontamiento ineficaces o desadaptativas (Cohen, Underwood y Gottlieb, 2000). Bajo este modelo, de manera general el apoyo social actúa como una provisión de recursos y comportamientos de afrontamiento que actúan para reducir la respuesta de estrés y solucionar el problema.

Una vez explicados estos modelos y sus efectos, se puede decir que el apoyo social es un metaconstructo compuesto por tres elementos conceptuales: recursos, comportamientos y apreciaciones. Siendo los recursos el grupo de relaciones mediante las cuales el individuo recibe asistencia para lidiar con las demandas del entorno y/o lograr metas (Vaux, 1990). Estas relaciones determinarán el nivel y la calidad de comportamientos de soporte que la red puede proveer en un momento dado, una persona con una red de soporte extensa puede evitar o contener los efectos negativos del estrés, mientras que una persona con una red pequeña puede verse en la situación de que los estresores sobrepasan constantemente los recursos disponibles (Vaux, 1990).

Los comportamientos de soporte se refieren a una gran variedad de actos específicos que se reconocen como actos intencionales de ayudar a alguien, estos comportamientos pueden incluir apoyo emocional, retroalimentación, guía, apoyo práctico o material y socialización (Vaux, 1988). Este aspecto fue desarrollado por varios investigadores con propósitos de medición, ya que se trata de comportamientos observables, elaborando varias propuestas de clasificación del apoyo social (House, 1981; Wills, 1985), como las siguientes:

1. Apoyo emocional: Se refiere a la disponibilidad de personas que escuchen de manera empática cuando la persona tiene problemas y puedan proveer aceptación y cuidado (Wills, 1985)
2. Apoyo Instrumental: Involucra ayuda de tipo material o práctica tangibles como prestar dinero, herramientas o ayudar en una mudanza.
3. Provisión de información: Este tipo de apoyo se define como la provisión de información que necesita el individuo para resolver problemas.
4. Acompañamiento: Involucra la disponibilidad de personas con las que participar en actividades sociales evitando sentimientos de soledad y/o abandono.

Estas categorías no son universales y en función del autor y su perspectiva se agregarían o eliminarían categorías, sin embargo, estas son las que se encuentran más frecuentemente en instrumentos de medición de apoyo social.

En el caso del tercer componente las apreciaciones son evaluaciones subjetivas ya sean generales o específicas que las personas hacen sobre los recursos y comportamientos potenciales de su red de soporte (Vaux, 1988). En los estudios correlacionales analizados por Cohen y Wills (1985) los datos sugieren que el hecho de recibir ayuda es menos importante para la salud y el afrontamiento que la percepción del individuo sobre la disponibilidad de esa ayuda. Sugerencia respaldada por Thoits y Cohen y Hoberman (1986, 1983) con el hallazgo de que la percepción de que tu red de soporte te proveerá de los recursos necesarios para el afrontamiento puede redefinir la amenaza potencial, haciéndola menos estresante e incrementando la confianza en la habilidad para afrontar la situación. Otro elemento importante acorde con lo anterior es que existe una diferencia entre el apoyo social real y el apoyo social percibido. El apoyo social real se refiere a los recursos de apoyo que están

actualmente disponibles, mientras que el apoyo social percibido es aquel que la persona percibe como disponible. La diferencia radica en que lo que la persona percibe puede no corresponderse con la realidad.

Una vez que la persona desarrolla creencias estables acerca de los recursos de apoyo disponibles, los pensamientos del día a día sobre el apoyo social estarán sesgados para encajar con esas creencias preestablecidas. Aquellas personas que perciban bajos niveles de apoyo social tenderán a interpretar los mismos comportamientos como menos útiles, tener peor memoria para comportamientos de soporte y mostrar menor atención hacia los comportamientos de soporte, que las personas que perciben niveles altos de apoyo social en su entorno (Baldwin, 1992; Lakey y Cassady, 1990; Lakey y Drew, 1997; Mankowski y Wyer, 1997; Pierce et al., 1997, como se citó en Cohen, Underwood y Gottlieb, 2000). Es decir, una persona puede tener una gran cantidad de recursos disponibles (apoyo social real) pero percibir lo contrario y viceversa.

Esto se puede deber a variables como la autoestima, la visibilidad o invisibilidad de los estresores o como ya se mencionó, las creencias desarrolladas a partir del apoyo social previo. Una baja autoestima puede llevar al sujeto a creer que no es merecedor de ayuda y a tener pensamientos negativos sobre sus relaciones sociales (Sarason, Pierce y Sarason, 1990 citado en Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000) por lo que tenderá a percibir menos recursos de los realmente disponibles. En el caso de la visibilidad de los estresores, existen estresores que por su naturaleza son más visibles para la red de soporte, permitiendo la intervención temprana o sin la necesidad de que la persona lo solicite. Sin embargo, otros estresores pueden ser invisibles para la red de soporte, ya sea porque se ocultan activamente por suscitar sentimientos de vergüenza y estigma social, dificultando el pedir ayuda o ser estresores de naturaleza crónica, siendo menos prominentes y por lo tanto menos susceptibles a recibir soporte (Eckenrode y Wethington, 1990). Por lo que para ciertas circunstancias o estresores la percepción de apoyo social del sujeto puede ser baja.

En el caso de las experiencias previas, son importantes la percepción del sujeto sobre la utilidad de la ayuda recibida y la forma en la que esta fue dada. Puede darse la situación en la que los

integrantes de la red de soporte hayan provisto la ayuda de forma reticente, dado el tipo de ayuda equivocado (por ejemplo, dar dinero en lugar de escucha), haya sido proveída demasiado tarde o de forma en que fuera percibida como una amenaza a la autonomía del sujeto (Gottlieb, 1992). Haciendo que si bien el apoyo esté presente no contribuya de forma activa al afrontamiento o suscite la aparición de otros estresores (Vaux, 1990). Esto afectará la percepción de apoyo social en el futuro, ya que el sujeto puede no percibir un recurso como útil, puede percibirlo como no disponible o la experiencia previa puede ocasionar que no haga uso de él.

### 2.3 Apoyo social y el contexto

El apoyo social y sus efectos son un fenómeno generalizado que ocurre de forma permanente a lo largo de nuestra vida, sin embargo, al igual que el estrés va a estar sujeto a variabilidad contextual, es decir la calidad y el tipo de apoyo social que podemos recibir dependerá del contexto y de las relaciones que hayamos establecido en este. Es posible que en un contexto tengamos un nivel aceptable de apoyo social y en otro tengamos un nivel bajo.

Esto se debe a que las demandas del contexto y los estresores presentes en él influyen el proceso de apoyo social. En un inicio los estresores funcionan como catalizadores de este proceso, movilizándolo al individuo para que busque los recursos de su red, percibiendo de ella comportamientos de soporte relevantes y así mismo utilizando sus propios mecanismos de afrontamiento. Sin embargo, los recursos no necesariamente se trasladan de un contexto a otro, el individuo puede tener una red de soporte fuerte en amigos y familiares, pero una red débil en el trabajo o la escuela, contextos donde es posible que amigos y familiares no puedan aportar el tipo de apoyo adecuado (Vaux, 1990). Si el individuo en ese contexto no ha formado y mantenido una red de soporte estable es posible que los estresores excedan los recursos de la red y se vea expuesto a los efectos del estrés.

Esto sucede especialmente en los periodos de transición, los cuales como postuló Cobb (1976) conllevan la aparición de la respuesta de estrés y tienen un efecto disruptivo sobre las redes de soporte. En el caso de esta

investigación ya se había mencionado que la transición de la preparatoria a la universidad supone un evento estresante para los estudiantes y les deja vulnerables al tener que crear una nueva red de soporte en el nuevo contexto. Los estudiantes que logran desarrollar relaciones satisfactorias con sus pares tienen una mayor probabilidad de tener mejores notas y muestran un menor índice de deserción que aquellos a quienes se les dificulta desarrollar vínculos significativos (Nicpon, et al, 2006).

Las oportunidades para la interacción social y la creación de vínculos se verán influenciadas por el ambiente y los patrones de interacción de la comunidad, a largo plazo la vivencia compartida de los estresores del contexto puede formar vínculos entre los individuos, por lo que una persona con buenas habilidades sociales tendrá menos problemas para ello que una persona con baja habilidad social.

Un nivel bajo de apoyo social está relacionado con sentimientos de soledad, la cual se encuentra asociada a desordenes tales como la ansiedad social y la depresión (Segrin y Passalacqua, 2010). De acuerdo con Cacioppo y colaboradores (2006) este bajo nivel de apoyo social hace que las personas solitarias o con pobre integración social suelen tener comportamientos poco saludables, una mayor exposición a estresores, evaluar situaciones cotidianas como estresantes y una respuesta de estrés exacerbada. Esto bajo la idea de que su aislamiento no le permite acceder a los beneficios del *Main Effect*.

### Capítulo 3. Planteamiento del problema

El estrés es una respuesta normal del organismo frente a una situación percibida como amenazante y en la sociedad actual desde la niñez hasta la adultez temprana gran parte de la actividad diaria se realiza en el contexto educativo, en el cual sus estímulos pueden ser experimentados como una presión excesiva por parte de los estudiantes, ya que están sometidos a una constante exigencia académica, exigencia que se ve aumentada al transitar de la educación básica a la universidad.

Transición en la cual se pueden suscitar problemas debido al aumento en la carga académica, a la dificultad de ésta y al cambio de ambiente y condiciones, poniendo a prueba las capacidades de adaptación y afrontamiento de los estudiantes durante el tiempo que permanezcan en la universidad. De acuerdo con la OCDE (2018), en México existen 4.4 millones de estudiantes universitarios de los cuales el 70 % se encuentran matriculados en instituciones públicas en las cuales según la misma organización hay un índice de deserción del 38% que se presenta principalmente durante el primer año de carrera.

De acuerdo con estos datos, la población estudiantil que recién ingresa a la universidad puede ser especialmente vulnerable al estrés académico debido a que acumulan varias clases de estresores en un corto periodo de tiempo, estresores tales como: la transición a un nivel académico superior, la necesidad de crear habilidades de gestión financiera y temporal, la creación de nuevas relaciones sociales y, en el caso de estudiantes foráneos, la salida del núcleo familiar (Misra, Mackean, West y Russo, 2000) aumentando el riesgo de padecer estrés académico. El cual puede crear alteraciones cognitivas, conductuales, físicas y emocionales como pueden ser problemas de atención, ansiedad, cuadros depresivos, consumo de sustancias, sistema inmune disminuido, gastritis, arrebatos emocionales, entre otros; afectando en general la salud física y mental del estudiante lo que eventualmente puede derivar en bajas calificaciones en las evaluaciones, inasistencia continuada, o la deserción. (Martín, 2007)

Es por ello que es relevante estudiar factores que ayuden en la gestión y el afrontamiento del estrés, así como conocer las diferencias que puedan existir

en la vivencia del estrés académico, el apoyo social y el afrontamiento en los distintos colectivos que componen a la población universitaria, esto con el objetivo de poder plantear acciones y estrategias que tomen ventaja de estas diferencias para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y reduciendo la prevalencia de estos efectos negativos.

### Objetivos generales

- Identificar la relación del estrés académico con el apoyo social en estudiantes universitarios.
- Identificar la relación del estrés académico con el apoyo social y el afrontamiento en estudiantes universitarios.

### Objetivos Específicos

- Describir los niveles de estrés académico, apoyo social percibido y afrontamiento en estudiantes universitarios.
- Comparar el nivel de estrés académico, apoyo social percibido y afrontamiento entre estudiantes en función del lugar de origen, el sexo y la carrera.
- Comparar los resultados de las dos fases de la investigación.

### Hipótesis

Se espera que a mayor nivel de apoyo social se identificará un menor nivel de estrés y de estrés académico. Así mismo, se espera que a mayor afrontamiento habrá un menor nivel de estrés y estrés académico.

## Capítulo 4. Método

### 4.1 Tipo de estudio y diseño

Esta es una investigación cuantitativa que utiliza un diseño no experimental transversal con un alcance correlacional donde se busca encontrar las asociaciones entre las variables de apoyo social, estrés académico y afrontamiento.

Dadas las circunstancias provocadas por la emergencia sanitaria actual la investigación se desarrolló en dos fases, una pre-covid19 y una post-covid19. Para la segunda fase por el cambio de las condiciones de aplicación y al ser una muestra distinta se vio la idoneidad de añadir la variable de afrontamiento del estrés y de modificar la batería de instrumentos, incluyendo un instrumento para medir esta variable y un instrumento distinto para medir apoyo social más adecuado para las circunstancias actuales y las condiciones de aplicación.

### 4.2 Fase 1. PRE-COVID19

#### 4.2.1 Participantes

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas basado en el número de estudiantes de nuevo ingreso de cada carrera. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiantes universitarios, tener una edad entre 17 y 25 años, estar matriculado en la UMSNH y firmar el consentimiento informado.

Se obtuvo una muestra de 370 estudiantes universitarios (246 mujeres y 124 hombres) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con una media de 19.44 años ( $DE = 2.34$ ), de las carreras de: derecho, economía biología, historia, enfermería y psicología. Se distinguió entre sexo y lugar de procedencia para cumplir con los objetivos específicos.

#### 4.2.2 Instrumentos

Perceived Stress Scale (PSS-14): Escala elaborada en 1988 por Cohen y Williamson y validada para población mexicana en 2007 por González y Landero. Mide la percepción de estrés durante el último mes. Consta de 14 ítems, 8 de ellos inversos, utilizando un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones. Cuenta con un Alpha de Cronbach de .83. Para la validación de

la prueba se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) del que resultaron dos factores con alphas de .83 y .78 respectivamente, una KMO de .87 y una prueba de esfericidad significativa.

Perceived Social Support Scale Friends & Family (PSS FR-FA): Esta escala se elaboró en 1983 por Procidano & Heller y fue validada para su uso en población mexicana en 2011 por Domínguez, Menotti, Contreras y Procidano. Consta de un total de 28 ítems repartidos en dos subescalas una para la familia (16 ítems) y otra para amigos (12 ítems), cuenta con 6 ítems inversos y una escala de respuesta de 3 opciones: Si, No y No sé. Su Alpha de Cronbach es de .87 y .83. La versión mexicana de esta prueba pasó por un proceso de validación concurrente donde se le correlacionó con varias pruebas que miden el mismo constructo.

Escala de estresores académicos (EEA): Escala elaborada en 2016 por Cabanach, Souto-Gestal y Franco (2018), consta de 54 ítems y un formato de respuesta tipo Likert, su Alpha de Cronbach es de .96, reporta 8 factores detonantes del estrés en el entorno académico: Deficiencias metodológicas del profesorado (DEFMET), sobrecarga académica (SOBACA), creencias sobre el rendimiento académico (CREREN), intervenciones en público (INTPUB), clima social negativo (CLINEG), exámenes (EXAM), carencia de valor en los contenidos (CARVAL) y dificultades de participación (DIFPAR). Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax, donde se obtuvo una KMO de .96, prueba de esfericidad significativa y 8 factores.

#### 4.2.3 Procedimiento

Antes de la recolección de datos con la población objetivo, se realizó un pilotaje de la batería de pruebas en la Facultad de Psicología de la UMSNH con 30 alumnos de tercer semestre, con el propósito de identificar y prevenir posibles errores en la aplicación. Posteriormente, se realizó la aplicación con la muestra objetivo.

La aplicación de los instrumentos llevó a cabo de forma estandarizada, en todos los casos se realizó de manera grupal, en formato de lápiz y papel, el tiempo de la aplicación fue de 20 min en promedio.

Al inicio de la sesión se llevó a cabo una labor de sensibilización en la que se le explicó a los evaluados el objetivo de la investigación y el propósito de las evaluaciones. Además, se aclaró que la participación era voluntaria y que la información recabada sería anónima y se utilizaría únicamente con fines de investigación. Como instrucciones generales se solicitó que se contestara con bolígrafo y no con lápiz, además de quedar el evaluador a disposición para resolver cualquier tipo de duda.

Se mantuvieron condiciones estandarizadas de aplicación ya que las aplicaciones se llevaron a cabo en las instalaciones provistas por las facultades de la UMSNH, las cuales comparten un mismo diseño, iluminación y tipo de mobiliario. Además, todas las evaluaciones fueron aplicadas por el mismo investigador, el cual cuenta con la formación profesional para hacerlo.

#### 4.2.4 Consideraciones éticas.

Esta investigación se realizó siguiendo el código ético del psicólogo y los estándares de la AERA. Para el acceso a la muestra se obtuvo el permiso de las facultades correspondientes, donde se entregó a los directivos un breve protocolo en el que se detallaban los objetivos de la investigación, los recursos solicitados, el tiempo promedio de la aplicación, así como los aspectos éticos de la misma y un consentimiento informado.

#### 4.2.5 Plan de Análisis de datos

Todos los análisis se hicieron mediante el software de análisis estadístico IBM SPSS Statics versión 26.

Se realizarán análisis descriptivos de las puntuaciones totales de los instrumentos y por subescalas.

Dado que el objetivo principal de la investigación es encontrar la relación entre las variables bajo estudio se realizará el análisis de correlación  $R$  de Pearson.

Para el cumplimiento de los objetivos específicos se realizarán pruebas de diferencia  $t$  de Student no relacionada entre las puntuaciones totales y por subescala entre sexo, carrera, lugar de origen y residencia en el caso de la muestra de la primera fase y en el caso de la muestra de la segunda fase entre sexo y carrera.

El único proceso adicional para el tratamiento de datos fue el establecimiento de categorías en la variable “Carrera” del estudio dos ya que por el tipo de muestreo se obtuvieron muchos datos diferentes por lo que para su análisis se categorizaron en: Humanidades, Ciencias de la salud y Ciencias Exactas.

#### 4.2.6. Resultados

La muestra final obtenida se compone de 370 estudiantes universitarios con una media de edad de 19.44 años, siendo 246 mujeres (66.5 %) y 124 hombres (33,5%). De la muestra total, 150 participantes reportan ser nativos de la ciudad de Morelia (40,5%) y 220 reportan ser foráneos (59,5%). El 56.5 % reside con sus familiares, el 32.7 % residen de forma independiente y el 10.8 % restante reside en casas de estudiante e instituciones similares. La muestra total se divide de la siguiente forma en las facultades evaluadas:

Tabla 1:

*Participantes por carrera divididos por sexo*

<b>Carrera</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Psicología	76	21
Biología	16	7
Historia	14	32
Derecho	57	31
Economía	23	18
Enfermería	60	15
Total	246	124

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 2, se presentan las puntuaciones promedio obtenidas por los participantes en la batería de pruebas, así como las puntuaciones por subescala en el caso de las escalas de apoyo social percibido amigos y familia y la escala de estresores académicos.

Tabla 2:

*Puntuaciones promedio por escala*

Instrumento	Min	Max	$\bar{x}$	DE
Estrés	6	52	28,04	6.9
Apoyo Social	4	27	15.58	5
Apoyo social amigos	0	12	6.57	2.5
Apoyo social familia	0	16	9.01	3.6
Estrés académico	5	210	90.31	41.9
Deficiencias metodológicas	0	48	22.77	11.04
Sobrecarga académica	0	40	17.89	9.4
Creencias sobre el rendimiento	0	40	16.50	9.5
Intervenciones en público	0	20	8.96	5.9
Clima social negativo	0	24	7.67	5.9
Exámenes	0	16	7.32	4.4
Carencia de valor de los contenidos	0	16	5.07	3.9
Dificultades de participación	0	12	4.13	3.1

Fuente: Elaboración propia

De estos datos cabe destacar que la principal fuente de apoyo social percibida por parte de los estudiantes es de sus familiares mientras que el percibido por parte de sus amistades es menor. En el aspecto de los estresores académicos los datos indican que las principales fuentes de estrés en el entorno académico son: las deficiencias metodológicas del profesorado, la sobrecarga de trabajo y las creencias sobre el rendimiento académico. En lo referente a las puntuaciones totales de los instrumentos, los estudiantes muestran niveles medios en las tres pruebas utilizadas, es decir reportan un nivel medio de estrés, un nivel medio de apoyo social y un nivel medio de estrés académico.

#### 4.2.6.1 Puntuaciones promedio por sexo y carrera

En las tablas 3, 4a y 4b se muestran las puntuaciones promedio obtenidas por los participantes en las pruebas aplicadas, se especifican las puntuaciones totales y las puntuaciones por subescala divididas por sexo y por carrera. Por cuestiones de espacio y formato las tablas correspondientes a la carrera se dividen en dos (Tablas 4a y 4b).

**Tabla 3**

**Puntuaciones promedio por sexo**

Puntuaciones promedio	Mujer N = 246				Hombre N = 124			
	$\bar{X}$	DE	Min	Max	$\bar{X}$	DE	Min	Max
Estrés	29.27	6.44	11	46	25.60	7.32	6	52
Apoyo Social	15.84	5.14	4	27	15.07	4.72	4	25
Apoyo social familia	9.07	3.79	0	16	8.90	3.35	1	15
Apoyo social amigos	6.77	2.61	0	12	6.18	2.430	1	11
Estrés académico	97.30	41.57	23	210	76.44	39.34	5	181
Deficiencias metodológicas	24.38	11.09	2	48	19.57	10.27	0	46
Sobrecarga académica	19.44	9.31	1	40	14.80	9.01	0	37
Creencias sobre el rendimiento	17.98	9.65	0	40	13.57	8.70	0	39
Intervenciones en público	9.87	6.02	0	20	7.15	5.39	0	20
Clima social negativo	8.00	6.06	0	24	7.03	5.55	0	22
Exámenes	8.17	4.41	0	16	5.63	4.08	0	16
Carencia de valor en los contenidos	5.14	3.95	0	16	4.94	4.03	0	16
Dificultades de participación	4.33	3.19	0	12	3.75	2.95	0	12

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4a

*Puntuaciones promedio por Carrera*

	Psicología N = 97				Biología N = 23				Historia N = 46			
	$\bar{X}$	DE	Min	Max	$\bar{X}$	DE	Min	Max	$\bar{X}$	DE	Min	Max
<b>Estrés</b>	28.73	7.53	9	46	29.26	6.53	17	42	27.61	6.53	6	52
<b>Apoyo social</b>	15.48	4.63	4	25	14.43	4.69	6	22	13.85	4.69	4	23
<b>Apoyo social familia</b>	8.89	3.20	3	15	8.70	3.50	3	14	8.20	3.50	2	14
<b>Apoyo social amigos</b>	6.60	2.54	0	11	5.74	2.47	2	9	5.65	2.47	1	10
<b>Estrés académico</b>	97.64	40.01	21	196	97.09	43.76	12	167	80.74	43.76	7	181
<b>Deficiencias metodológicas</b>	25.10	10.38	4	48	24.35	11.34	2	44	20.87	11.34	4	46
<b>Sobrecarga académica</b>	19.80	8.89	2	40	19.96	9.41	1	36	16.98	9.41	0	39
<b>Creencias sobre el rendimiento</b>	17.96	9.78	0	40	18.13	10.53	0	35	14.85	10.53	0	37
<b>Intervenciones en público</b>	10.20	6.18	0	20	9.13	6.12	2	20	7.13	6.12	0	20
<b>Clima social negativo</b>	8.62	6.25	0	24	7.17	5.54	0	17	6.52	5.54	0	21
<b>Exámenes</b>	7.12	40.18	0	16	7.91	4.61	1	16	5.78	4.61	0	16
<b>Carencia de valor en los contenidos</b>	4.60	3.43	0	15	5.52	3.55	0	13	4.89	3.55	0	16
<b>Dificultades de participación</b>	4.24	3.06	0	12	4.91	3.59	0	12	3.72	3.59	0	12

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4b

*Puntuaciones promedio por carrera*

	Derecho N = 88				Economía N = 41				Enfermería N = 75			
	$\bar{x}$	DE	Min	Max	$\bar{x}$	DE	Min	Max	$\bar{x}$	DE	Min	Max
<b>Estrés</b>	27.73	5.99	13	44	26.34	6.84	9	39	28.33	6.57	11	45
<b>Apoyo social</b>	14.75	5.04	4	25	15.51	4.58	6	23	18.15	5.15	6	27
<b>Apoyo social familia</b>	80.89	41.15	5	210	89.88	39.56	21	200	95.91	41.6	23	185
<b>Apoyo social amigos</b>	8.87	3.62	2	15	8.83	3.76	2	15	10.03	4.15	0	16
<b>Estrés académico</b>	5.87	2.48	1	11	6.68	2.15	2	11	8.12	2.48	2	12
<b>Deficiencias metodológicas</b>	21.30	11.50	0	48	22.59	10.81	4	48	22.25	11.0	0	45
<b>Sobrecarga académica</b>	14.91	8.75	0	38	18.10	8.36	5	38	18.71	9.42	3	40
<b>Creencias sobre el rendimiento</b>	14.98	9.26	0	40	17.27	9.75	0	40	16.049	8.78	2	36
<b>Intervenciones en público</b>	7.59	5.43	0	20	6.80	5.01	0	20	11.21	5.72	1	20
<b>Clima social negativo</b>	6.55	5.699	0	24	7.66	4.86	0	22	8.64	5.97	0	22
<b>Exámenes</b>	7.25	4.32	0	16	6.39	4.70	0	16	8.92	4.38	1	16
<b>Carencia de valor en los contenidos</b>	4.66	4.02	0	16	6.80	4.18	0	16	5.19	4.10	0	16
<b>Dificultades de participación</b>	3.33	3.28	0	12	4.27	2.30	0	11	4.49	3.06	0	12

Fuente: Elaboración propia

**4.2.6.2 Correlación entre Apoyo social, estrés y estrés académico.**

En cuanto a la relación entre las variables de apoyo social, estrés y estrés académico se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre ellas. Se encontraron correlaciones negativas entre el apoyo social y el estrés ( $r = -.153$ ;  $p = .003$ ) y entre el apoyo social y el estrés académico ( $r = -.103$ ;  $p = .04$ ) en ambos casos se trata de correlaciones muy bajas por lo que si bien el apoyo social ejerce un efecto tanto sobre el estrés general como sobre el académico este efecto es muy bajo. De igual manera se encontraron correlaciones positivas entre el estrés general y el estrés académico ( $r = .517$ ;  $p < .01$ ) en este caso se trata de una correlación moderada por lo que es posible

afirmar que el estrés académico es parte importante de la vivencia general del estrés en los estudiantes universitarios.

Tabla 7

*Correlaciones entre apoyos social, estrés y estrés académico*

		Estrés	Apoyo social
Apoyo social	<i>r</i>	<b>-.153</b>	
	<i>P</i>	.003	
Estrés académico	<i>r</i>	<b>.517</b>	<b>-.103</b>
	<i>P</i>	<.01	.04

Fuente: Elaboración propia

Al realizar un análisis por subescala se encontraron correlaciones estadísticamente significativas que respaldan los datos aportados por los análisis descriptivos, ya que se encontró una correlación negativa entre el estrés y el apoyo social familiar ( $r = -.150$ ;  $p = .004$ ) por lo que se confirma que el principal aporte en el apoyo social proviene por parte de la familia, aunque de nuevo se trata de una correlación muy baja. En el caso de las subescalas de la Escala de estresores académicos se encontraron correlaciones positivas entre todas las subescalas y el estrés general siendo las más relevantes: Las creencias sobre el rendimiento académico ( $r = .525$ ;  $p < .01$ ), Sobrecarga de trabajo ( $r = .470$ ;  $p < .01$ ) y Deficiencias metodológicas del profesorado ( $r = .399$ ;  $p < .01$ ) lo cual puede indicar que estos estresores son los que contribuyen más a la vivencia general de estrés en los estudiantes universitarios.

Tabla 8

*Correlaciones por subescala entre estresores académicos y estrés*

Subescalas de estrés académico	Estrés	
Deficiencias metodológicas	.399	<.01
Sobrecarga académica	.470	<.01
Creencias sobre el rendimiento	.525	<.01
Intervenciones en público	.366	<.01
Clima social negativo	.256	<.01
Exámenes	.391	<.01
Carencia de valor de los contenidos	.307	<.01
Dificultades de participación	.361	<.01

Fuente: Elaboración propia

También se puede observar que el estresor académico menos relevante es el clima social negativo ya que es el que tiene una correlación menor con el estrés general ( $r=.256$ ;  $p<.01$ ).

#### 4.2.6.3 Diferencias por sexo entre las variables apoyo social, estrés y estrés académico.

En el caso del apoyo social no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, sin embargo, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones totales de los instrumentos por sexo en el caso del estrés ( $t = 4.94$ ;  $gl = 368$ ;  $p<.01$ ), donde las mujeres ( $\bar{x} = 29.27$ ) reportan más estrés general que los hombres (25.60). De igual manera en el caso del estrés académico se mantuvo esta diferencia ( $t = 4.63$ ;  $gl = 368$ ;  $p<.01$ ) las mujeres ( $\bar{x} = 97.30$ ) reportaron mayor estrés académico que los hombres ( $\bar{x} = 76.44$ ).

Tabla 9

#### *Diferencias por sexo en puntuaciones totales por escala*

	Sexo	$\bar{x}$	$t$	$gl$	$p$
Estrés	Mujer	29.27	<b>4.94</b>	368	<.01
	Hombre	25.60			
Apoyo social	Mujer	15.84	1.39	368	.164
	Hombre	15.07			
Estrés académico	Mujer	97.30	<b>4.63</b>	368	<.01
	Hombre	76.44			

Fuente: Elaboración propia

Al realizar análisis por subescala se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la mayor parte de ellas. En el caso del apoyo social no se encontraron diferencias entre el apoyo social familiar entre hombres y mujeres, sin embargo, si existe diferencia entre el apoyo social percibido por amistades ( $t = 2.11$ ;  $gl = 368$ ;  $p = .03$ ) siendo que las mujeres ( $\bar{x} = 6.77$ ) perciben un mayor apoyo social en sus amistades que los hombres ( $\bar{x} = 6.18$ ).

Tabla 10

*Diferencias por sexo en puntuaciones por subescala*

	Sexo	$\bar{x}$	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Apoyo social familia	Mujer	9.07	.432	368	.66
	Hombre	8.90			
Apoyo social amigos	Mujer	6.77	<b>2.11</b>	368	.03
	Hombre	6.18			
Deficiencias metodológicas	Mujer	24.38	<b>4.03</b>	368	<.01
	Hombre	19.57			
Sobrecarga académica	Mujer	19.44	<b>4.57</b>	368	<.01
	Hombre	14.80			
Creencias sobre el rendimiento	Mujer	17.98	<b>4.27</b>	368	<.01
	Hombre	13.57			
Intervenciones en público	Mujer	9.87	<b>4.23</b>	368	<.01
	Hombre	7.15			
Clima social negativo	Mujer	8.00	1.48	368	.13
	Hombre	7.03			
Exámenes	Mujer	8.17	<b>5.35</b>	368	<.01
	Hombre	5.63			
Carencia de valor de los contenidos	Mujer	5.14	.462	368	.64
	Hombre	4.94			
Dificultades de participación	Mujer	4.33	1.67	368	.09
	Hombre	3.75			

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los estresores académicos se puede observar que los tres estresores identificados como más relevantes en la prueba de correlación: Deficiencias metodológicas del profesorado ( $t= 4.03$ ;  $gl = 368$ ;  $p<.01$ ), Sobrecarga de trabajo ( $t = 4.57$ ;  $gl = 368$ ;  $p<.01$ ) y Creencias sobre el rendimiento académico ( $t = 4.27$ ;  $gl = 368$ ;  $p<.01$ ) afectan más a las mujeres ( $\bar{x} = 24.38$ ; 19.44;17.98) que a hombres ( $\bar{x} = 19.57$ ; 14.80; 13.57).

**4.2.6.4 Diferencias por carrera entre las variables apoyo social, estrés y estrés académico.**

En la tabla 11 podemos observar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el estrés académico y estresores específicos entre las siguientes carreras: Psicología, Derecho, Historia y Enfermería

Tabla 11

*Diferencias por carrera en puntuaciones totales.*

	Carrera	$\bar{x}$	$t$	$gl$	$p$
Estrés académico	Psicología	97.64	<b>2.24</b>	141	.02
	Historia	80.74			
Estrés académico	Psicología	97.64	<b>2.80</b>	183	.006
	Derecho	80.89			
Apoyo social	Psicología	15.48	<b>3.55</b>	170	<0.01
	Enfermería	18.15			
Apoyo social	Historia	13.85	<b>4.60</b>	119	<0.01
	Enfermería	18.15			
Apoyo social	Derecho	14.75	<b>4.24</b>	161	<0.01
	Enfermería	18.15			
Estrés académico	Derecho	80.89	<b>2.31</b>	161	.02
	Enfermería	95.91			
Apoyo social	Economía	15.51	<b>2.73</b>	114	.007
	Enfermería	18.15			
Apoyo social amigos	Psicología	6.60	<b>2.16</b>	141	.03
	Historia	5.65			
Deficiencias metodológicas	Psicología	25.10	<b>2.20</b>	141	.02
	Historia	20.87			
Intervenciones en público	Psicología	10.20	<b>2.18</b>	141	.006
	Historia	7.13			

Fuente: Elaboración propia

Entre estas diferencias encontramos que los estudiantes de la carrera de enfermería tienen un mayor apoyo social percibido que el resto de las carreras evaluadas. En lo referente al estrés académico los estudiantes de psicología y enfermería muestran un nivel más alto en comparación con historia y derecho. No se encontraron diferencias significativas entre el resto de carreras ni entre los niveles de estrés general, todas las carreras evaluadas reportan un nivel de estrés similar.

En las comparaciones por subescala se encontraron las siguientes diferencias entre la carrera de psicología y la de historia. Los datos indican que los estudiantes de psicología ( $\bar{x} = 6.60$ ) perciben un mayor apoyo social por parte de sus amistades ( $t = 2.16$ ;  $gl = 141$ ;  $p = .03$ ) que los estudiantes de historia ( $\bar{x} = 5.65$ ). En el caso de los estresores académicos encontramos que los estresores: Deficiencias metodológicas del profesorado y las intervenciones en público son percibidos como más estresantes ( $t = 2.20$ ;  $2.18$ ;  $gl = 141$ ;  $p$

= .02; .006) por los estudiantes de psicología ( $\bar{x}$ = 25.10; 10.20) que por los estudiantes de historia ( $\bar{x}$  = 20.87; 7.13).

En tanto a las diferencias entre los estudiantes de derecho y psicología se encontró que los estresores: Deficiencias metodológicas del profesorado y las creencias sobre el rendimiento académico son percibidos como más estresantes ( $t$  = 2.36; 2.12,  $gl$  = 183;  $p$  = .01; .03) por los estudiantes de psicología ( $\bar{x}$  = 25.10; 17.96) que por los estudiantes de derecho ( $\bar{x}$ = 21.30; 14.98).

Como se muestra en la tabla 12 los siguientes resultados la carrera de enfermería cuenta con varias diferencias respecto a las carreras de psicología, historia, derecho y economía.

Tabla 12

*Diferencias de la carrera de enfermería por subescala.*

Subescala	Carrera	$\bar{x}$	$t$	$gl$	$p$
Apoyo social amigos	Psicología	6.60	<b>2.16</b>	141	.03
	Enfermería	5.65			
Exámenes	Psicología	25.10	<b>2.20</b>	141	.02
	Enfermería	20.87			
Apoyo social amigos	Historia	5.65	<b>5.53</b>	119	<0.01
	Enfermería	8.12			
Intervenciones en público	Historia	7.13	<b>3.78</b>	119	<0.01
	Enfermería	11.21			
Exámenes	Historia	5.78	<b>3.71</b>	119	<0.01
	Enfermería	8.92			
Sobrecarga académica	Derecho	14.91	<b>2.66</b>	161	.009
	Enfermería	18.71			
Intervenciones en público	Derecho	7.59	<b>4.14</b>	161	<0.01
	Enfermería	11.21			
Clima social negativo	Derecho	6.55	<b>2.28</b>	161	.024
	Enfermería	8.64			
Exámenes	Derecho	7.25	<b>2.43</b>	161	0.016
	Enfermería	8.92			
Apoyo social amigos	Economía	6.68	<b>3.12</b>	114	.002
	Enfermería	8.82			
Exámenes	Economía	6.39	<b>2.89</b>	114	.005
	Enfermería	8.92			
Carencia de valor de los contenidos	Economía	6.80	<b>2.01</b>	114	.046
	Enfermería	5.19			

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar los estudiantes de psicología perciben un mayor apoyo social por parte de sus amistades que los estudiantes de enfermería y perciben los exámenes como más estresantes. Del mismo modo los estudiantes de enfermería perciben un mayor apoyo social por parte de sus amistades que los estudiantes de historia y economía además de percibir como más estresantes los exámenes y las intervenciones en público, las cuales también perciben como más estresantes que los estudiantes de derecho, al igual que el clima social negativo. Los estudiantes de economía encuentran más estresante la percepción de carencia de valor en los contenidos que los estudiantes de enfermería.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el lugar de origen ( $t = -.328$ ;  $gl = 368$ ;  $p = ,743$ ) o el tipo de residencia. ( $t = -.141$ ;  $gl = 227$ ;  $p = ,888$ ).

### 4.3 Fase dos. Estudio Post-COVID19

#### 4.3.1 Participantes

Se obtuvo una muestra de 253 estudiantes universitarios mediante un muestreo accidental, siendo la media de edad de 22.04 años. El criterio de inclusión fue que estuvieran cursando una carrera universitaria. No hubo criterios de exclusión específicos. La aplicación se realizó en el periodo correspondiente del 14 de mayo de 2020 al 11 de Julio de 2020.

#### 4.3.2 Instrumentos

En esta fase se sustituyó la escala de apoyo social percibido amigos y familia (PSS-FA-FR) por una escala de elaboración propia. Además, dado que los resultados preliminares de la Fase uno mostró una correlación nula entre las variables principales a estudio y los recursos psicológicos, en sustitución se incluyó un cuestionario de estilos de afrontamiento, ya que de acuerdo con la teoría esta variable se relaciona más con las variables principales bajo estudio. A continuación, se resumen sus cualidades psicométricas.

Escala de apoyo social percibido: Escala de elaboración propia mide la percepción general de apoyo social tanto en las interacciones cara cara como en las interacciones Online (mediante plataformas de redes sociales, mensajería instantánea, etc). Consta de 31 ítems y utiliza una escala de

respuesta tipo likert de cinco opciones. Su Alpha de Cronbach es de .94, esta escala sustituye a la escala PSS-FA-FR de la primera fase ya que se consideró que dadas las nuevas condiciones y medio de aplicación se necesitaba una medición específica para el apoyo social online. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de extracción de mínimos cuadrados generalizados y rotación Varimax, donde se obtuvo una KMO de .93, prueba de esfericidad significativa y 4 factores.

Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Cuestionario elaborado en 2003 por Sandín y Chorot y validado para su uso en población mexicana por González y Landero en 2007, está compuesta por 21 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones. Evalúa el uso de siete estilos de afrontamiento del estrés: Solución del problema (BAS), auto focalización negativa (AFN), reevaluación positiva (REP), expresión emocional abierta (EEA), evitación (EVT), búsqueda de apoyo social (BAS) y religión (RLG). Su Alpha de Cronbach es de .78. Para la validación a población mexicana se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFE) mediante un análisis de componentes principales y rotación Oblimin, donde se obtuvo una KMO de .85 (aceptable), una prueba de esfericidad significativa y 7 factores.

#### 4.3.3 Procedimiento

La recolección de datos de la fase dos se llevó a cabo de forma online, mediante la plataforma *Google Forms*®, la cual permite elaborar cuestionarios/encuestas para su difusión en redes sociales. La batería de instrumentos se adaptó a las especificaciones de la plataforma manteniendo el formato de respuesta propio de cada una.

El formato de aplicación final se integró por seis secciones, en la primera sección se presentó un consentimiento informado donde explicaron los objetivos de la investigación al participante, se aseguró el anonimato de su participación y se solicitó su consentimiento para el uso de los datos provistos. La segunda sección fue un cuestionario socio demográfico donde se le solicitaron los datos: sexo, edad, lugar de origen y carrera que están cursando. Los restantes apartados corresponden a los instrumentos elegidos y se encuentran en el orden presentado en el apartado anterior.

Una vez elaborado y aprobado el formato de aplicación por la directora de esta tesis, se compartió mediante las redes sociales Facebook y Twitter, así como

en la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, se recurrió a grupos de estudiantes y profesores para su difusión.

#### 4.3.4. Resultados

En esta fase la muestra final obtenida se constituyó por 253 estudiantes universitarios con una media de edad de 21.89 años, siendo 195 mujeres (77.1 %) y 58 hombres (22.9 %). De la muestra total, 137 participantes reportan ser nativos de la ciudad de Morelia (54.2 %) y 116 reportan ser foráneos (45.8 %). En la tabla 13 la muestra total se divide en las áreas del conocimiento evaluadas:

Tabla 13

*Participantes por área del conocimiento y por sexo.*

<b>Área del conocimiento</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Humanidades	58	13
Ciencias Exactas	35	22
Ciencias de la salud	102	23
Total	195	58

Fuente: Elaboración propia

El orden por áreas del conocimiento se debe a que, en esta segunda fase, a diferencia de la primera donde se tuvo un control y acceso directo con los participantes, la batería de instrumentos se abrió a la población universitaria en general, obteniendo muestras de muchas carreras distintas. Por lo que para analizar la información se categorizaron por áreas del conocimiento. Correspondiendo a ciencias de la salud carreras como: medicina, enfermería o psicología. En humanidades carreras como: derecho, historia o pedagogía y en el caso de ciencias exactas: físico-matemáticas e ingenierías.

A continuación, se presentan las puntuaciones promedio obtenidas por los participantes en la batería de pruebas, así como las puntuaciones por subescala en el caso del cuestionario del afrontamiento del estrés y la escala de estresores académicos.

Tabla 14

*Puntuaciones promedio por escala.*

<b>Instrumento</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	$\bar{x}$	<b>DE</b>
Estrés	17	40	27.54	4.30
Apoyo social	10	109	64.87	20.97
Afrontamiento	18	71	41.61	8.33
Estrés académico	3	207	114.53	42.27
Solución del problema	0	12	7.64	2.53
Autofocalización negativa	0	12	4.88	2.89
Reevaluación positiva	0	12	7.53	2.43
Expresión emocional	0	12	5.26	2.39
Evitación	0	12	6.51	2.63
Búsqueda de apoyo social	0	12	6.45	2.97
Religión	0	12	3.34	3.33
Deficiencias metodológicas	0	48	29.20	11.01
Sobrecarga académica	0	40	22.04	9.36
Creencias sobre el rendimiento	0	36	19.36	8.52
Intervenciones en público	0	20	10.88	5.85
Clima social negativo	0	24	10.19	5.57
Exámenes	0	16	8.09	4.42
Carencia de valor de los contenidos	0	16	7.58	3.93
Dificultades de participación	0	12	5.10	2.99

Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.4.1 Puntuaciones promedio por sexo, área del conocimiento y lugar de origen

A continuación, en las tablas 15, 16 y 17, se presentan las puntuaciones promedio por escala y subescala divididas entre sexo, área del conocimiento y lugar de origen.

Tabla 15

*Puntuaciones promedio por sexo.*

Puntuaciones	Sexo							
	Mujer				Hombre			
	Min	Max	$\bar{x}$	DE	Min	Max	$\bar{x}$	DE
Estrés	17	40	28.16	4.03	18	36	25.47	4.57
Apoyo social	14	109	65.78	20.74	10	92	61.79	21.60
Afrontamiento	18	67	41.79	7.9	26	71	41.02	9.49
Estrés académico	10	207	120.06	41.30	3	200	95.93	42.70
Deficiencias metodológicas	4	48	30.58	10.16	0	48	24.55	12.52
Sobrecarga académica	0	40	23.22	9.19	0	40	18.09	8.92
Creencias sobre el rendimiento	0	36	20.21	8.40	0	36	16.50	8.38
Intervenciones en público	0	20	11.48	5.78	0	20	8.84	5.68
Clima social negativo	0	24	10.87	5.51	0	24	7.93	5.211
Exámenes	0	16	8.53	4.22	0	16	6.62	4.80
Carencia de valor de los contenidos	0	16	7.72	3.79	0	16	7.12	4.38
Dificultades de participación	0	12	5.28	2.88	0	12	4.48	3.27
Solución del problema	0	12	7.52	2.49	3	12	8.05	2.65
Autofocalización negativa	0	12	5.05	2.85	0	11	4.31	2.97
Reevaluación positiva	0	12	7.50	2.41	0	12	7.66	2.51
Expresión emocional	0	12	5.25	2.32	0	12	5.31	2.65
Evitación	0	12	6.53	2.65	0	12	6.41	2.56
Búsqueda de apoyo social	0	12	6.46	2.90	0	12	6.40	3.25
Religión	0	12	3.48	3.34	0	12	2.88	3.30

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

*Puntuaciones promedio por lugar de origen.*

Puntuaciones	Lugar de origen							
	Morelia				Foráneos			
	Min	Max	$\bar{x}$	DE	Min	Max	$\bar{x}$	DE
Estrés	17	36	27.15	4.16	17	40	28.01	4.44
Apoyo social	10	103	66.23	20.26	14	109	63.26	21.75
Afrontamiento	18	71	42.58	9.11	23	58	40.47	7.16
Estrés académico	3	207	112.76	45.52	16	203	116.62	39.35
Deficiencias metodológicas	2	48	29.09	11.42	0	48	29.33	10.49
Sobrecarga académica	0	40	21.42	9.87	0	40	22.78	8.71
Creencias sobre el rendimiento	0	36	18.91	8.90	1	36	19.88	8.06
Intervenciones en público	0	20	10.96	6.23	0	20	10.78	5.40
Clima social negativo	0	22	9.70	5.74	0	24	10.78	5.34
Exámenes	0	16	8.44	4.52	0	16	7.69	4.28
Carencia de valor de los contenidos	0	16	7.39	4.07	0	16	7.81	3.77
Dificultades de participación	0	12	4.84	3.23	0	12	5.51	2.66
Solución del problema	1	12	7.86	2.64	0	12	7.39	2.34
Autofocalización negativa	0	12	4.74	3.03	0	12	5.05	2.71
Reevaluación positiva	0	12	7.72	2.40	0	12	7.31	2.45
Expresión emocional	0	12	5.54	2.54	0	12	4.93	2.17
Evitación	0	12	6.64	2.56	0	12	6.34	2.71
Búsqueda de apoyo social	0	12	6.75	3.02	0	12	6.09	2.89
Religión	0	12	3.33	3.17	0	12	3.35	3.53

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17

*Puntuaciones promedio por área del conocimiento*

Puntuaciones	Área del conocimiento											
	Humanidades				Ciencias Exactas				Ciencias de la salud			
	Min	Max	$\bar{x}$	DE	Min	Max	$\bar{x}$	DE	Min	Max	$\bar{x}$	DE
Estrés	18	40	28.30	4.58	19	36	27.72	4.19	17	40	27.54	4.30
Apoyo social	14	103	63.13	23.47	10	100	62.25	21.20	10	109	64.87	20.97
Afrontamiento	18	71	42.58	9.15	27	60	41.26	7.32	18	71	41.61	8.33
Estrés académico	60	203	128.11	38.02	21	200	112.14	40.46	3	207	114.53	42.76
Deficiencias metodológicas	11	48	32.41	9.91	5	48	28.75	10.85	0	48	29.20	11.01
Sobrecarga académica	10	40	25.37	7.65	4	40	20.82	8.65	0	40	22.04	9.36
Creencias sobre el rendimiento	8	36	21.56	8.40	3	36	19.12	7.71	0	36	19.36	8.52
Intervenciones en público	0	20	11.42	6.03	0	20	10.23	4.92	0	20	10.88	5.85
Clima social negativo	0	24	11.42	5.62	0	24	10.30	5.05	0	24	10.19	5.57
Exámenes	0	16	8.94	4.50	0	16	8.05	4.61	0	16	8.09	4.42
Carencia de valor de los contenidos	0	16	8.72	3.97	0	16	7.44	3.78	0	16	7.58	3.93
Dificultades de participación	0	12	5.93	3.05	0	12	5.23	2.84	0	12	5.10	2.99
Solución del problema	0	12	7.15	2.74	2	12	7.60	2.38	0	12	7.64	2.53
Autofocalización negativa	0	12	5.76	3.11	0	12	4.53	2.79	0	12	4.88	2.89
Reevaluación positiva	0	12	7.46	2.40	0	12	7.44	2.85	0	12	7.53	2.43
Expresión emocional	0	11	5.86	2.34	0	12	5.25	1.85	0	12	5.26	2.39
Evitación	0	12	6.83	2.42	0	12	6.68	2.89	0	12	6.51	2.63
Búsqueda de apoyo social	0	12	5.65	3.26	0	12	6.42	3.25	0	12	6.45	2.97
Religión	0	12	3.86	3.07	0	12	3.35	3.43	0	12	3.34	3.33

Fuente: Elaboración propia

**4.3.4.2 Correlación entre Apoyo social, estrés, afrontamiento y estrés académico.**

En cuanto a la relación entre las variables de apoyo social, estrés, afrontamiento y estrés académico (ver tablas 18 y 19) se encontraron

correlaciones estadísticamente significativas entre ellas. Se encontraron correlaciones negativas entre el apoyo social y el estrés ( $r = -.256$ ;  $p < .01$ ) y entre el apoyo social y el estrés académico ( $r = -.188$ ;  $p = .003$ ) en el primer caso se trata de una correlación baja y en el segundo caso de una correlación muy baja por lo que si bien el apoyo social ejerce un efecto tanto sobre el estrés general como sobre el académico este efecto es bajo. De igual manera se encontró correlación positiva entre el apoyo social y el afrontamiento ( $r = .276$ ;  $p < .01$ ) en este caso se trata de una correlación baja por lo que es posible decir que el apoyo social forma parte del afrontamiento. Al igual que en la fase uno se encontró una correlación positiva entre el estrés general y el estrés académico ( $r = .435$ ;  $p = .003$ ) al igual que una correlación positiva baja entre el afrontamiento y el estrés académico ( $r = .196$ ;  $p = .003$ ).

Tabla 18

*Correlaciones entre apoyo social, estrés, afrontamiento y estrés académico.*

		<b>Estrés</b>	<b>Apoyo social</b>	<b>Estrés académico</b>
<b>Apoyo Social</b>	<i>r</i>	<b>-.256**</b>		
	<i>P</i>	<.01		
<b>Afrontamiento</b>	<i>r</i>	.060	<b>.276**</b>	<b>.196**</b>
	<i>P</i>	.339	<.01	.002
<b>Estrés académico</b>	<i>r</i>	<b>.435**</b>	<b>-.188**</b>	
	<i>P</i>	<.01	.003	

Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.4.3 Correlaciones entre subescalas.

Tabla 19

#### Correlaciones entre subescalas

		Deficiencias metodológicas	Sobrecarga académica	Creencias sobre el rendimiento	Intervenciones en público	Clima social negativo	Exámenes	Carencia de valor de los contenidos	Dificultades de participación
Solución del problema	<i>r</i>	-.118	<b>-.164</b>	<b>-.201</b>	<b>-.214</b>	-.109	<b>-.152</b>	<b>-.192</b>	<b>-.134</b>
	<i>Sig.</i>	.062	.009	.001	.001	.083	.016	.002	.033
Autofocalización negativa	<i>r</i>	<b>.447</b>	<b>.501</b>	<b>.550</b>	<b>.311</b>	<b>.348</b>	<b>.449</b>	<b>.432</b>	<b>.419</b>
	<i>Sig.</i>	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01
Reevaluación positiva	<i>r</i>	<b>-.299</b>	<b>-.316</b>	<b>-.379</b>	<b>-.183</b>	<b>-.202</b>	<b>-.327</b>	<b>-.210</b>	<b>-.271</b>
	<i>Sig.</i>	P<.01	P<.01	P<.01	.003	.001	P<.01	.001	P<.01
Expresión emocional	<i>r</i>	<b>.232</b>	<b>.211</b>	<b>.257</b>	.089	<b>.226</b>	<b>.289</b>	<b>.158</b>	<b>.202</b>
	<i>Sig.</i>	P<.01	.001	P<.01	.159	P<.01	P<.01	.012	.001
Evitación	<i>r</i>	<b>.286</b>	<b>.299</b>	<b>.321</b>	<b>.220</b>	<b>.232</b>	<b>.256</b>	<b>.281</b>	<b>.275</b>
	<i>Sig.</i>	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01
Búsqueda de apoyo social	<i>r</i>	.032	-.106	<b>-.138</b>	<b>-.22</b>	-.040	-.041	-.010	-.117
	<i>Sig.</i>	.611	.091	.028	P<.01	.525	.512	.870	.063
Religión	<i>r</i>	-.009	.070	.045	.129	-.030	.097	.018	.019
	<i>Sig.</i>	.882	.270	.479	.040	.635	.123	.778	.765

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 23, los distintos estilos de afrontamiento correlacionan tanto positiva como negativamente con los estresores académicos. La auto focalización negativa correlaciona positivamente con todos los estresores académicos, es decir este estilo de afrontamiento favorece la aparición del estrés mientras que un el estilo de afrontamiento focalizado en la solución del problema correlaciona negativamente con la sobrecarga académica, las creencias sobre el rendimiento, las intervenciones en público, los exámenes, la carencia de valor en los contenidos y las dificultades de participación, por lo que este estilo de afrontamiento ayuda a reducir la respuesta de estrés relacionada con estos estresores.

Lo mismo sucede con el resto de los estilos de afrontamiento, la evitación y la expresión emocional abierta correlacionan positivamente con los estresores y la reevaluación positiva correlaciona negativamente con estos. La búsqueda de apoyo social solo correlaciona negativamente con las creencias sobre el rendimiento académico y las intervenciones en público,

#### 4.3.4.3 Diferencias por sexo entre las variables apoyo social, estrés, afrontamiento y estrés académico.

Al igual que en los resultados de la fase uno se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo en las puntuaciones de estrés ( $t = 4.32$ ;  $gl = 251$ ;  $p = <.01$ ) y estrés académico ( $t = 3.87$ ;  $gl = 251$ ;  $p = <.01$ ) teniendo las mujeres mayores puntuaciones de estrés ( $\bar{x} = 28.16$ ) y estrés académico ( $\bar{x} = 120.06$ ) que los hombres ( $\bar{x} = 25.47$ ; 95.93). No se encontraron diferencias significativas entre sexos en el apoyo social y el afrontamiento entre sexos.

En el caso de las diferencias por subescala estas se mantienen consistentes con los resultados de la fase uno con diferencias estadísticamente significativas entre sexos en los estresores académicos siguientes: Deficiencias metodológicas del profesorado ( $t = 3.75$ ;  $gl = 251$ ;  $p = <.01$ ), sobrecarga académica ( $t = 3.75$ ;  $gl = 251$ ;  $p = <.01$ ), creencias sobre el rendimiento académico ( $t = 2.94$ ;  $gl = 251$ ;  $p = .003$ ), intervenciones en público ( $t = 3.06$ ;  $gl = 251$ ;  $p = .002$ ), Clima social negativo ( $t = 3.60$ ;  $gl = 251$ ;  $p = <.01$ ) y Exámenes ( $t = 2.93$ ;  $gl = 251$ ;  $p = .004$ ) entre las estudiantes mujeres ( $\bar{x} = 30.58$ ; 23.22; 20.21; 11.48; 10.87; 8.53) y los estudiantes hombres ( $\bar{x} = 24.55$ ; 18.09; 16.50;

8.84; 7.93; 6.62). Eso indica que estos estresores afectan más a las mujeres que a los hombres y contribuyen en mayor medida a su vivencia de estrés académico que el resto de estresores.

Tabla 20:

*Diferencias por sexo*

Escala	Sexo	$\bar{x}$	t	gl	p
<b>Estrés</b>	Mujer	28.16	<b>4.32</b>	251	<.01
	Hombre	25.75			
Estrés académico	Mujer	120.06	<b>3.87</b>	251	<.01
	Hombre	95.93			
<b>Deficiencias metodológicas</b>	Mujer	30.58	<b>3.75</b>	251	<.01
	Hombre	24.55			
<b>Sobrecarga académica</b>	Mujer	23.22	<b>3.75</b>	251	<.01
	Hombre	18.09			
<b>Creencias sobre el rendimiento</b>	Mujer	20.21	<b>2.94</b>	251	.003
	Hombre	16.50			
<b>Intervenciones en público</b>	Mujer	11.48	<b>3.06</b>	251	.002
	Hombre	8.84			
<b>Clima social negativo</b>	Mujer	10.87	<b>3.60</b>	251	<.01
	Hombre	7.93			
<b>Exámenes</b>	Mujer	8.53	<b>2.93</b>	251	.004
	Hombre	6.62			

Fuente: Elaboración propia

4.3.4.4 Diferencias por área del conocimiento entre las variables apoyo social, estrés, afrontamiento y estrés académico.

Por área del conocimiento se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las humanidades y las ciencias exactas y de la salud. Donde las Humanidades ( $\bar{x}$  =28.30; 128.11) mostraron puntuaciones más altas de estrés ( $t = 1.9$ ;  $gl = 194$ ;  $p = 0.05$ ) y estrés académico ( $t = 3.20$ ;  $gl = 194$ ;  $p = .001$ ) que las ciencias de la salud ( $\bar{x} = 27.03$ ; 107.90) y que las ciencias exactas ( $\bar{x} = 27.72$ ; 112.14).

En el caso de las diferencias por subescala encontramos que las humanidades ( $\bar{x} = 32.41$ ; 25.37) perciben como más estresantes los estresores: Deficiencias metodológicas del profesorado ( $t = 1.98$ ;  $gl = 126$ ;  $p = .04$ ) y sobrecarga académica ( $t = 3.16$ ;  $gl = 126$ ;  $p = .002$ ) que las ciencias exactas ( $\bar{x}$  28.75; 20.82). Como podemos observar en la tabla 21, entre las humanidades y las

ciencias de la salud se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en los estresores académicos como en los estilos de afrontamiento.

Tabla 21

*Diferencias entre humanidades y ciencias de la salud*

Escala	Área	$\bar{x}$	$t$	$gl$	$p$
Deficiencias metodológicas	Humanidades	32.41	2.99	194	.003
	C. Salud	27.58			
Sobrecarga académica	Humanidades	25.37	3.35	194	.001
	C. Salud	20.71			
Creencias sobre el rendimiento	Humanidades	21.56	2.61	194	.01
	C. Salud	18.21			
Clima social negativo	Humanidades	11.42	2.34	194	.02
	C. Salud	9.45			
Exámenes	Humanidades	8.94	2.02	194	.04
	C. Salud	7.63			
Carencia de valor de los contenidos	Humanidades	8.72	2.95	194	.004
	C. Salud	7.00			
Dificultades de participación	Humanidades	5.93	3.07	194	.002
	C. Salud	4.57			
Solución del problema	Humanidades	7.15	2.07	194	.03
	C. Salud	7.94			
Autofocalización negativa	Humanidades	5.76	2.85	194	.005
	C. Salud	4.54			
Expresión emocional	Humanidades	5.86	2.50	194	.01
	C. Salud	4.93			
Búsqueda de apoyo social	Humanidades	5.65	2.99	194	.003
	C. Salud	6.91			

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los estresores académicos podemos observar que los estudiantes de Humanidades perciben como más estresantes: Las deficiencias metodológicas del profesorado, la sobrecarga académica, las creencias sobre el rendimiento académico, el clima social negativo, los exámenes, la carencia de valor de contenidos y las dificultades de participación que los estudiantes de ciencias de la salud.

Respecto a los estilos de afrontamiento los datos indican que los estudiantes de ciencias de la salud utilizan más la solución del problema, la auto focalización negativa y la búsqueda de apoyo social que los de humanidades los cuales en cambio utilizan más la expresión emocional abierta. No se

encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de ciencias de la salud y los de ciencias exactas.

## Capítulo 5: Discusión

Los resultados de las pruebas arrojaron una correlación moderada entre el estrés y el estrés académico, es decir que parte del estrés experimentado por los estudiantes universitarios tiene su origen en el contexto académico. Esto se mantuvo consistente en ambos estudios, sin embargo, aunque los niveles de estrés percibido se mantuvieron estables entre ambas muestras; bajo condiciones de COVID-19 el nivel de estrés académico aumentó de manera significativa. Es posible que este aumento se deba al cambio de circunstancias provocado por la emergencia sanitaria como la restricción de movilidad, el aislamiento social, la preocupación por la salud propia y de los familiares, los problemas económicos, entre otras, así como a los cambios generados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al tener que realizarse la transición de educación presencial a educación a distancia confluyen tanto estresores relacionados con ella, como nuevos estresores académicos, como pueden ser: El tener que familiarizarse con plataformas informáticas de aprendizaje, el ajuste realizado en los contenidos y en la forma de impartirlos o la necesidad de desarrollar una autogestión del aprendizaje diferente a la usual.

Respecto a las diferencias dentro de la población estudiada, se encontró en ambas fases que las mujeres tienen niveles mayores tanto de estrés como de estrés académico que los hombres, esto es consistente en ambas fases y se respalda con los hallazgos de investigaciones anteriores (Cabanach, et al, 2013; Fernández y Polo, 2011; García-Ros, et al. 2012; Gelabert, Muntaner-Mas, 2017; Soria, Ávila y Rodríguez, 2014; Vidal, Muntaner y Palou, 2018). La diferencia en el nivel de estrés entre ambos sexos se debe a las asimetrías de género existentes en la sociedad. El conjunto de circunstancias sociales que involucran el ser mujer, hace que esta vivencia pueda ser considerada como un estresor mayor o crónico. En el caso de las mujeres, a las actividades académicas usualmente se le suman responsabilidades adicionales en el ámbito doméstico, "propias de su género", lo cual disminuye tanto el tiempo dedicado a actividades académicas, como pueden ser el estudio previo a un examen, agravando este estresor. Así como también ver disminuido el tiempo

de ocio y descanso, estando más afectadas por estresores como la sobrecarga académica (Valencia y Delgado, 2019).

Estas afirmaciones se respaldan al analizar las diferencias por sexo en cada uno de los estresores académicos puestos a prueba en ambos estudios. Se encontró que las mujeres se ven significativamente más afectadas que los hombres por las deficiencias metodológicas del profesorado, la sobrecarga académica, las creencias sobre el rendimiento, los exámenes y las intervenciones en público. En este contexto las mujeres perciben una exigencia y una autoexigencia mayor a la de los hombres, ya que tienen que esforzarse más que ellos para ser tomadas en cuenta (Tomàs y Ramos, 2009; Valencia y Delgado, 2018). Aunque se hipotetizó que variables como ser foráneo o el tipo de vivienda podrían ser factores que contribuyen tanto al estrés general como al académico, los resultados no apoyaron esta hipótesis. Siendo el sexo la principal variable que diferencia a la población bajo estudio.

En el caso de las diferencias entre carreras existe una discrepancia entre ambas fases ya que en el primer estudio las carreras de ciencias de la salud como son psicología, y enfermería presentaron puntuaciones de estrés académico más altas que las carreras de humanidades como son historia y derecho. Esto es coherente con investigaciones anteriores (Celis, et al, 2001; De la Rosa-Rojas, et al, 2015; Díaz Marín, 2010) en las que se encontró que las carreras del área de la salud tienen mayores niveles de estrés académico que las carreras de humanidades. Esto se puede deber a una mayor exigencia en el área de la salud donde se hace un mayor énfasis en la memorización, así como en la realización de prácticas de laboratorio y la introducción a las prácticas profesionales en el entorno hospitalario. Mientras que en el área de humanidades la exigencia percibida puede ser menor por tratarse de carreras orientadas menos a la memorización de los contenidos y más a su comprensión, interpretación y discusión. Sin embargo, en el segundo estudio las puntuaciones de estrés y estrés académico se invierten, los estudiantes de humanidades muestran un mayor nivel de estrés y estrés académico que los estudiantes de ciencias de la salud.

Esta diferencia en los resultados de ambos estudios puede deberse a las condiciones de pandemia global bajo las que se hizo el segundo estudio y que

para los estudiantes de ciencias de la salud significan una reducción de estresores; ya que las condiciones sanitarias imposibilitan prácticas de laboratorio, anfiteatro o prácticas profesionales. Quedando para ellos únicamente el trabajo académico teórico el cual realizan desde su casa. En los estudiantes de humanidades es posible que las mismas condiciones que redujeron estresores para los estudiantes de la salud, hayan incrementado los estresores en los de humanidades. Ya que se ven privados del entorno de diálogo, discusión y guía de las aulas; y pasan a unas circunstancias en las que tienen que autogestionar su aprendizaje, el cual pasa de ser grupal a individual y se favorecen estresores como son la sobrecarga académica o las deficiencias metodológicas del profesorado. Además de los estresores ya mencionados debidos a la transición de educación presencial a educación a distancia.

Es altamente probable que una vez que se vuelva a condiciones de normalidad, la relación se vuelva a invertir e incluso agravarse para los estudiantes de ciencias de la salud ya que tendrán que ponerse al día, en la medida de lo posible, con estos elementos de su formación que quedaron aplazados. Mientras que los estudiantes de humanidades volverán a un entorno más propicio para su formación.

Sobre la relación entre el estrés, el estrés académico y el apoyo social, los resultados en ambos estudios indican una relación negativa baja, es decir el apoyo social ayuda a reducir tanto el estrés como el estrés académico, pero por si solo no es un efecto notable. Si bien esta correlación negativa es congruente con lo que indica la teoría e investigaciones anteriores (Fernández-González, González-Hernández y Trianes-Torres, 2015; Nicpon, et al, 2006; Wilks, 2008; Zhong, 2009) el que sea baja puede deberse a que en el contexto académico el apoyo social no es el factor más importante para reducir el estrés académico, ya que los estresores presentes en ese contexto pueden no ser susceptibles a verse atenuados o solucionarse mediante el apoyo social. Esto se ve respaldado por los resultados obtenidos en el segundo estudio con el cuestionario de estrategias de afrontamiento, donde se puede observar que la búsqueda de apoyo social es una de las estrategias menos utilizadas por los estudiantes para hacer frente a ambos tipos de estrés.

Esto se puede deber a dos aspectos importantes que marca la teoría: La visibilidad o invisibilidad de los estresores y los recursos disponibles en la red de soporte. Ya que en ambos estudios y con dos instrumentos diferentes se encontró un nivel de apoyo social percibido medio, por lo que el apoyo se percibe como disponible. Es posible que los estresores académicos no sean visibles para la red de soporte por ser considerados como parte de la vida académica o parte de las responsabilidades del estudiante y por lo tanto inevitables, ocasionando que no se ofrezca ayuda o soporte para ellos o el estudiante decida no hacer uso del apoyo que percibe como disponible optando por otras formas de afrontamiento (Ecknode y Wethington, 1990). Otra explicación puede ser que los estresores sean visibles pero que la red de soporte carezca de recursos para proveer el tipo de apoyo adecuado (Vaux, 1990).

Esto implica que la gestión del estrés y estrés académico de los estudiantes universitarios recae mayoritariamente en sus recursos y estrategias de afrontamiento individuales. Un hallazgo relevante es que las estrategias de afrontamiento consideradas como positivas o adaptativas, como son: la solución del problema y la reevaluación positiva, correlacionan negativamente con los estresores académicos, es decir estas estrategias de afrontamiento ayudan a reducir el estrés académico. Por el contrario, estrategias consideradas como negativas o desadaptativas, como son: la evitación y la auto focalización negativa, tienen correlaciones positivas con los mismos estresores. Por lo tanto, esta clase de estrategias no son eficaces para lidiar con el estrés (Pergiovanni y Depaula, 2018) y pueden favorecer la aparición de sus consecuencias negativas.

En estudios anteriores (Brougham, et al, 2009; Cabanach, et al, 2013; Fernández y Polo, 2011; Fernández-González, González-Hernández y Trianes-Torres, 2015) se encontraron diferencias por sexo en el afrontamiento. De acuerdo con estos estudios, hombres y mujeres mostraban tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento concretas. En el caso de los hombres estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema o en su evitación, mientras que las mujeres tendían a utilizar estrategias centradas en la expresión emocional y la búsqueda de apoyo social. En la presente

investigación, no se encontraron diferencias significativas en el uso de las distintas estrategias de afrontamiento por sexo. Esto puede indicar que, en el caso de la población estudiada, como indica la teoría el afrontamiento es un proceso dinámico que depende del contexto y de la percepción del estresor que en ese momento haga el estudiante universitario, y que la forma de afrontamiento que elija puede obedecer a una gran variedad de razones. Es decir, no hay una tendencia fija en el afrontamiento con base en una sola variable como el sexo o el tipo de carrera (Lazarus y Folkman, 1987; Díaz Martín, 2010).

Como conclusión cabe resaltar que, si bien el apoyo social es un elemento importante en el afrontamiento y amortiguamiento o reducción del estrés, la naturaleza de los estresores del contexto académico hace que su efecto no sea suficiente por sí solo, este tiene que estar reforzado por estrategias de afrontamiento individuales eficaces, las cuales tienen que ser fomentadas en el estudiante. Además, es necesario que en el contexto académico se piense sobre las dinámicas y elementos que le convierten en un contexto estresante para los estudiantes y que por lo tanto pueden favorecer la aparición de las consecuencias negativas del estrés que pueden comprometer su aprendizaje y salud.

La principal limitación a la que se enfrentó esta investigación fue el COVID-19 ya que es lo que dio origen a la necesidad de tener dos fases. Estas condiciones impidieron la recolección de la muestra originalmente planeada, por lo que no se obtuvo el número de estudiantes universitarios esperado ni tampoco se pudieron incluir más facultades de la UMSNH para tener una mayor diversidad de ellas para la comparación. De igual manera para la fase dos se decidió disminuir los criterios de inclusión a población universitaria en general, ya que las condiciones complicaban el obtener cuotas de carreras concretas.

Fuera de las circunstancias ocasionadas por el COVID-19, creo que la principal limitación de la investigación es el no haber incluido desde el inicio la variable de afrontamiento en lugar de la de recursos psicológicos. Si bien se obtuvieron datos valiosos sobre esta última variable el tener una correlación nula con el apoyo social y el estrés (general y académico) hacen que sea irrelevante para

los objetivos planteados, de haber optado desde un inicio por la variable de afrontamiento la investigación podría haber tenido mayor profundidad en lo que respecta a la vivencia del estrés de los estudiantes universitarios.

Mi sugerencia a futuras investigaciones es valorar el usar directamente la aplicación virtual de las baterías de instrumentos en la medida de que estas lo permitan, ya que la experiencia que tuve durante la fase 2, demuestra, al menos en mi opinión, que de esta manera se llega directamente a la población objetivo sin necesidad de pasar por engorrosos procesos burocráticos. Además de representar un ahorro significativo de tiempo ya que facilita mucho la captura y el análisis de datos, así como evita el enorme desembolso económico que conlleva la impresión de las baterías de instrumentos. Si se siguen rigurosamente los estándares de aplicación, se diseña con tiempo y cuidado el formato y se le transmite mediante los canales adecuados, se pueden obtener datos muy valiosos.

## Referencias

- Baker, J. (2011). *50 cosas que hay que saber sobre física*. España: Grupo Planeta
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 461-484. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.461>
- Barraza, M. (2005). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 9(3).110-128.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85–97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M. del M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21(1), 140–151. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.1.140>
- Caplan, G., Killilea, M. (1976). *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations*. New York: Grune and Stratton.
- Carballo, J. L., Vila, M. M., Torres, C. P., Espada, J. P., Piqueras, J. A., & Orgilés, M. (2011). Diferencias en el consumo de sustancias psicoactivas y

psicofármacos entre estudiantes de Medicina y Psicología en época de exámenes. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 11(1), 19–30.

Cassel, J. (1974) Psychosocial processes and “Stress”: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482

Castaño, E. F., & del Barco, B. L. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245–257.

Castillo Fernández, A, V. (2015). *Relación entre Estrés académico y Rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario de una institución educativa pública*. Universidad Juan Mejía Baca. Chiclayo, Perú.

Castrillon, E., Sarsosa, K., Moreno, F., & Moreno, S. (2015). Estrés académico y sus manifestaciones inmunológicas: La evidencia de la psico-neuro-endocrino-inmunología. *Salutem Scientia Spiritus*. 1(1). 16-28.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30. ISSN 1025-5583.

Cohen, S. & Willis, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357

Cohen S, Underwood LG, Gottlieb BH. (2000). *Social Support Measurement and Intervention. A Guide for Health and Social Scientists*. New York: Oxford University Press; 2000.

Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99-125.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7, 269-297.

- Cobb, S. (1976). Social Support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 34, 300-314
- Cruz Marín Carlos y Luís Vargas Fernández (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México: Alfa Omega
- Dávila, B. Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y Estrategias de Afrontamiento en Escolares Venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*. 35(1). 97-112.
- De La Rosa-Rojas, G., Chang-Grozo, S., Delgado-Flores, L., Oliveros-Lijap, L., Murillo-Pérez, D., Ortiz-Lozada, R., ... Carreazo, N. Y. (2015). Niveles de estrés y formas de afrontamiento en estudiantes de Medicina en comparación con estudiantes de otras escuelas. *Gaceta Médica de México*, 151(4), 443–449.
- Deatherage, S., Servaty-Seib, H. L., & Aksoz, I. (2014). Stress, coping, and internet use of college students. *Journal of American College Health*, 62(1), 40–46. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.843536>
- Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1), 400.
- Dietzen, B & Heinrichs, M. (2014). Psychobiology of social support: The social dimension of stress buffering. *Restorative Neurology and Neuroscience*. 32(1). 149-162. DOI: 10.3233/RNN-139008
- Dominguez Espinosa, A. del C., Salas Menotti, I., Contreras Bravo, C., & Procidano, M. E. (2011). Concurrent Validity of the Mexican Version of the Perceived Social Support from Family and Friend Scales (PSS-Fa & PSS-Fr). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 125–137.
- Durkheim, E. (2012). *El suicidio* (Trad. S.Chaparro). Ediciones Akal. (Publicado originalmente en 1897).

- Eckenrode, J. E., & Wethington, E. (1990). The process and outcome of mobilizing social support. In S. Duck (Ed.), *Personal relationships and social support* (pp. 83-103). Newbury Park, CA: Sage.
- Elsayed, S., Hasan, A. A., & Musleh, M. (2018). Work stress, coping strategies and levels of depression among nurses working in mental health hospital in Port-Said city. *International Journal of Culture and Mental Health*, 11(2), 157–170. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1343859>
- English, A. S., Zeng, Z. J., & Ma, J. H. (2015). The stress of studying in China: primary and secondary coping interaction effects. *SpringerPlus*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40064-015-1540-3>
- Encyclopedia Brittanica. (12 de octubre 2018). Hans Selye. Recuperado de: [www.brittanica.com/biography/Hans-Selye](http://www.brittanica.com/biography/Hans-Selye)
- Everly, G., & Lating, J. (2013). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. doi: 10.1007/978-1-4614-5538-7
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relationships between academic stress, social support, mental health and academic performance in Venezuelan university students. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739–751.
- Fernández Jiménez, C., & Polo Sánchez, M. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 10(2), 177–192.
- Gonzalez, F., Gonzales, H., & Torres, T. (2015). Relationships between Academic Stress , Social Support , Optimism-Pessimism and Self-Esteem in College Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 111–130.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Academic stress in first-year college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154. <https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1038>

- Gelabert, J., & Muntaner-Mas, A. (2017). Estrés académico y emociones académicas en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje En Educación Superior*, 4(1), 1–7.
- Gottlieb, B. H. (1978). The development and application of a classification scheme of informal helping behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 10(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0081539>
- Gottlieb, B. H. (1992). Quandaries in translating support concepts to intervention. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The series in clinical and community psychology. The meaning and measurement of social support* (p. 293–309). Hemisphere Publishing Corp.
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Franco Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421–433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González Ramírez, M. T., & Landero Hernández, R. (2007). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): validación en una muestra mexicana. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(3), 189–198. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4044>
- Guti, J. A., Rodas, R., Montoya, L. P., Eugenia, B., Isaza, T., Bri, A., ... Med, R. C. E. S. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7–17. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2611/261119491001.pdf>
- Guzmán, J. M. (2002). Redes de apoyo social a personas mayores: Marco conceptual. Documento presentado en la Reunión de Expertos en Redes de Apoyo Social a Personas Mayores, CEPAL, Santiago de Chile, del 9 al 12 de diciembre.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Kahn, R. L., Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In: Baltes, P., Brim, O. (Eds.), *Life Span Development and Behavior*. 3: 253-286. San Diego, CA: Academic Press
- Lakey, B., y Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 337-343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.337>
- Lakey, B., & Drew, J. B. (1997). A social-cognitive perspective on social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. B. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 107-140). New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1843-7>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S.(1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50(5), 992-1003.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Levy, L. H. (1979). Processes and activities in groups. In M. A. Lieberman & L. D. Borman (Eds.), *Self-help groups for coping with crisis* (pp. 234-271). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maturana, A. Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 26(1) 34-41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>.
- Mankowski, E. S., & Wyer, R. S. Jr. (1997). Cognitive causes and consequences of perceived social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 141-165). New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1843-7>
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*. 34, 236-245.

- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87–99. <https://doi.org/10.14201/eks.5789>
- Nakao, M. (2010). Work-related stress and psychosomatic medicine. *BioPsychoSocial Med* 4, 4. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-4-4>
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C., & Kurpius, S. E. R. (2006). The Relationship of Loneliness and Social Support with College Freshmen's Academic Performance and Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(3), 345–358. <https://doi.org/10.2190/A465-356M-7652-783R>
- OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.
- Orlandini, A. (2014). *El estrés*. México: Fondo de Cultura Económica
- Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Ramírez, M. T. G., & Hernández, R. L. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199–206. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006466>
- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 39–54. [https://doi.org/10.1016/0032-0633\(79\)90112-0](https://doi.org/10.1016/0032-0633(79)90112-0)
- Satchimo, A. & Nieves, Z. (2013). Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios. En *Psicogente*, 16(29), 143-154.

Sarsosa, K., Moreno, F., & Moreno, S. (2015). Estrés académico y sus manifestaciones inmunológicas: La evidencia de la psico-neuro-endocrino-inmunología. *Salutem Scientia Spiritus*, 1(1), 16–28.

Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., González Barrón, R., Mónaco, E., Schoeps, K., ... Role, T. (2017). La personalidad y su relación con el afrontamiento al estrés. *Calidad de Vida y Salud Salud*, 10(2), 83–91.  
<https://doi.org/10.15344/2455-3867/2018/153>

Segrin, C., & Passalacqua, S. A. (2010). Functions of loneliness, social support, health behaviors, and stress in association with poor health. *Health Communication*, 25(4), 312–322.  
<https://doi.org/10.1080/10410231003773334>

SEYFFARTH, H. (1960), THE CONCEPTION OF “STRESS” AS SUBMITTED BY HANS SELYE. *Allergy*, 15: 532-543. <https://doi.org/10.1111/j.1398-9995.1960.tb03685.x>

Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.

Skoluda, N. y Nater, U. M. (2013). Consequences of developmental stress in humans: prenatal stress. En G. Laviola y s. Macrí (eds.). *Adaptive and maladaptive aspects of developmental stress, current topics in neurotoxicity 3*. DOI: 10.1007/978-1-4614-5605-6\_6

Soria Trujano, M., Ávila Ramos, E., y Rodríguez Maya, N. (2014). Efectos Del Trabajo Académico En La Salud Y En Las Relaciones Familiares De Hombres Y Mujeres Estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1).

Thoits, A. P (1982). Conceptual, Methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 23, 145-159

Thoits, A. P. (1986). Social Support as Coping Assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416–423.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416>

- Folch, M. T., & Ramos, C. G. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educacion*, 350, 253–275.
- Valencia, A. M. U., & Delgado, C. C. (2018). Techo De Cristal Y Suelo Pegajoso: Estudios De Género En La Academia. *Jóvenes En La Ciencia*, 4(1), 1844–1848. Retrieved from <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2886/2149>
- Vidal Conti, J., Muntaner, A., y Palou Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 22(22), 181–195. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6524978>
- Vaux, A. (1990). An Ecological approach to understanding and facilitating social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 507–518. <https://doi.org/Doi 10.1177/0002764213490695>
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, Research, and intervention*. New York: Praeger.
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 61-82). New York: Academic.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid Academic Stress: The Moderating Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106–125. <https://doi.org/10.18060/51>
- Zhong, L.F. (2009). Academic Stress and subjective well-being: The Moderating effects of perceived social support. *16th International Conference on Industrial Engiennering and Engieneering Management*. 07, 1321-1324. DOI: 10.1109/ICIEEM.2009.5344424

