



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***Apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia como factores
protectores ante el estrés académico en estudiantes universitarios de
la BUAP: Un estudio post confinamiento***

TESIS

para obtener el título de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

presenta

Gabriela Reyes Castillo

Director

Dr. José Luis Rojas Solís

Codirectora

Dra. Rocío Frago Luzuriaga

01 de Marzo de 2024

Agradecimientos

En primer lugar, doy gracias a Dios por acompañarme y guiarme a lo largo de este gran trayecto, gracias por nunca soltarme y permitirme terminar un ciclo importante en mi vida.

Gracias a mi familia, a mis papás Javier y Juanita por estar siempre para mí, apoyarme y animarme en todo momento, por esforzarse cada día para brindarnos lo mejor a mí y a mis hermanos y por darme palabras de aliento siempre que las necesito; también gracias a mis hermanos Analy, Liliana y Pablo por ayudarme a mis tareas y trabajos, por desvelarse conmigo en el proceso de elaboración de la tesis y de otros trabajos, por animarme, preocuparse y cuidarme siempre.

Agradezco a todas mis tías, tíos, primos por su apoyo y sus consejos, gracias a mis abuelitos que, aunque ya no están me han dejado grandes lecciones de vida, gracias a mi abuelita Ana por siempre consentirnos y defendernos y a mi abuelito Zacarias por ser muy espléndido con nosotros y demostrarnos su cariño a su forma.

También, agradezco a mis amigos Juan, Andy, Ezequiel, Fer, Carlos, Jessy, Lupita, Moy y todos los que han marcado mi vida de forma positiva por acompañarme en las diferentes etapas de mi vida, por escucharme y brindarme un espacio de confianza, escucha, risas y cariño.

En quinto lugar, agradezco a todos los profesores que me han impulsado a ser una mejor persona y dar lo mejor de mí a la profesora Lilian, el profesor Bruno, la maestra Balcázar y una mención especial al Profe Nico y al Mtro. Isra por confiar en mí, dejarme explorar, corregirme, guiarme y enseñarme la necesidad y la importancia de un psicólogo en las comunidades.

Asimismo, de forma especial, quiero agradecer al Dr. José Luis Rojas Solís quien me ha acompañado, orientado e impulsado en mi formación académica y sobre todo humana, gracias por todo su apoyo, por su tiempo y por su paciencia, de igual forma agradezco a cada uno de mis compañeros del Grupo de Investigación: “Análisis de Relaciones Interpersonales: Pareja, Familia y Organización” por brindarme un espacio de confianza, apoyo mutuo, de mejora continua y de inspiración a ser mejor persona y profesionalista.

Aprovechando el espacio, agradezco el apoyo que me fue otorgado por el CONCYTEP - Convenio 03/2024: “Conductas contraproducentes e indeseables en el

aula física y virtual: Un análisis del contexto de dos instituciones de educación media superior (COBAEP y EMSAD) y una institución de educación superior (BUAP) del estado de Puebla - Primera fase”.

Aunque no los mencione por su nombre, quiero agradecer a todas las personas que han dejado una huella a lo largo de mi vida gracias por sus consejos, por brindarme muchos espacios de paz y alegría, porque me han ayudado a superar mis miedos y crecer como persona, gracias por todas las aventuras, los viajes y los juegos.

Finalmente, pero no menos importante gracias a ti Gabi por nunca rendirte y seguir perseverando, aunque a veces el camino fue difícil, gracias por ser más fuerte y segura, sigue confiando en ti y en tus capacidades, porque estás hecha para grandes cosas.

Resumen

El estrés es un fenómeno que se encuentra presente en las diferentes áreas de la vida, el cual permite que las personas puedan potencializar mejor sus habilidades ante diversas demandas del entorno, no obstante, cuando el estrés se presenta en niveles elevados puede suscitar la aparición de varios síntomas afectando la salud física y mental del ser humano. Aunado a lo anterior, el ámbito educativo es uno de los escenarios más analizados como causante de estrés en especial la educación superior, pues las exigencias académicas son mayores. Ahora bien, ante el regreso a las instituciones universitarias después del confinamiento por COVID-19 las y los estudiantes pudieron estar expuestos a múltiples situaciones causantes de estrés. Por lo anterior el objetivo de la presente investigación fue analizar la frecuencia del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en estudiantes de nivel superior, así como la relación de este fenómeno con el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia, en el periodo post confinamiento. Para ello se realizó un estudio cuantitativo con diseño no experimental, de corte transversal con alcances exploratorios descriptivos y correlacionales. Participaron 682 universitarios pertenecientes a las diferentes áreas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) entre los 17 y 21 años. Los resultados revelaron que el nivel de estrés fue moderado, además se detectó que las mujeres perciben una mayor presencia de los síntomas ante el estrés. Por otro lado, los factores protectores (apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia) se relacionaron negativamente con el estrés académico, es decir a mayor percepción en los factores protectores menor presencia de estrés académico. Por lo anterior sería pertinente que las instituciones de educación superior atiendan la necesidad de fortalecer y desarrollar estrategias de afrontamiento que beneficien la salud mental y física de sus estudiantes.

Palabras clave: Estrés académico, Factores protectores, Universitarios, Post confinamiento

Abstract

Stress is a phenomenon that is present in different areas of life, which allows people to better enhance their skills to meet various environmental demands, however, when stress occurs at high levels can cause the appearance of several symptoms affecting the physical and mental health of human beings. In addition to the above, education is one of the most analyzed scenarios as a cause of stress, especially higher education since the academic demands are greater. However, upon returning to university institutions after the COVID-19 confinement, students could have been exposed to multiple stress-causing situations. Therefore, the aim of the present study was to analyze the frequency of academic stress (stressors, symptoms and coping strategies) in high school students, as well as the relationship of this phenomenon with social support, academic self-efficacy and resilience, in the post confinement period. A quantitative study was conducted with a non-experimental, cross-sectional design with exploratory descriptive and correlational scopes. A total of 682 university students from different areas of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) between 17 and 21 years of age participated. The results revealed that the level of stress was moderate, and it was also detected that women perceive a greater presence of symptoms in the presence of stress. On the other hand, the protective factors (social support, academic self-efficacy and resilience) were negatively related to academic stress, that is, the higher the perception of the protective factors, the lower the presence of academic stress. Therefore, it would be pertinent for higher education institutions to address the need to strengthen and develop coping strategies that benefit the mental and physical health of their students.

Key Words: Academic Stress, Protective factors, College students. Post confinement

ÍNDICE GENERAL

Introducción	xii
PRIMERA PARTE	
Revisión teórica	
Capítulo I Antecedentes	2
1.1 Antecedentes	2
1.2 Planteamiento del problema	3
1.3 Objetivos	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos	4
1.4 Justificación	4
1.5 Hipótesis	5
1.5.1 Hipótesis según el objetivo específico 1	5
1.5.2 Hipótesis según el objetivo específico 2	6
1.5.3 Hipótesis según el objetivo específico 3	6
1.5.4 Hipótesis según el objetivo específico 4	6
1.6 Definición de variables	6
1.6.1 Definición conceptual	6
1.6.1.1 Estrés académico	6
1.6.1.2 Apoyo social	6
1.6.1.3 Autoeficacia académica	7
1.6.1.4 Resiliencia	7
1.6.2 Definición operacional	7
1.6.2.1 Estrés académico	7
1.6.2.2 Apoyo social	7
1.6.2.3 Autoeficacia académica	7
1.6.2.4 Resiliencia	8
Capítulo II Marco teórico	10
2.1 Marco contextual	10

2.1.1 Post confinamiento y educación superior	10
2. 2 Salud mental.....	11
2.2.1 Definición	11
2.3 Estrés	11
2.3.1 Definición	11
2.3.2 Tipos	11
2.4 Estrés académico	12
2.4.1 Definición	12
2.4.2 Estresores	12
2.4.3 Síntomas	13
2.4.4 Estrategias de afrontamiento	13
2.5 Factores protectores	15
2.5.1 Apoyo social	15
2.5.1.1 Funciones	15
2.5.1.2 Fuentes	16
2.5.2 Autoeficacia	16
2.5.2.1 Fuentes	17
2.5.2.2 Autoeficacia académica	17
2.5.3 Resiliencia	18
2.5.3.1 Etapas de estudio de la resiliencia	18
2.5.3.2 Definición	19
2.5.3.2 Elementos	19
2.6 Estudiantes universitarios	19
2.6.1 Adulthood emergente	19
2.6.2 Estudiantes universitarios y estrés académico	20
2.6.3 Estudiantes universitarios y apoyo social	21
2.6.4 Estudiantes universitarios y autoeficacia académica	21
2.6.5 Estudiantes universitarios y resiliencia	22

SEGUNDA PARTE

Estudio empírico

Capítulo III Método	25
3.1 Diseño	25
3.2 Participantes.....	25
3.3 Instrumentos	25
3.3.1 Cuestionario de datos sociodemográficos.....	25
3.3.2 Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico	25
3.3.3 Scale of Perceived Social Support	26
3.3.4 Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas	26
3.3.5 Escala de resiliencia de Connor-Davidson	26
3.4 Procedimiento	26
3.5 Aspectos éticos	27
3.6 Análisis de datos	27
Capítulo IV Resultados	29
4.1 Datos sociodemográficos	29
4.2 Confiabilidad y normalidad de los instrumentos utilizados	30
4.3 Medidas de tendencia central	32
4.4. Distribución de frecuencias por ítem	32
4.5 Diferencia por sexos	40
4.6 Análisis de correlación	41
Capítulo V Conclusiones	46
5.1 Discusión	46
5.2 Conclusiones	51
5.3 Limitaciones	53
5.4 Fortalezas	53
5.5 Futuras líneas de investigación	54
5.6. Aportaciones	54
Capítulo 6 Referencias	57

Anexos	82
Anexo 1. Cuestionarios	82
Anexo 2 Currículum vitae del sustentante	94
I Datos personales	94
II Redes sociales científicas	95
III Cuadro resumen	98
IV Publicaciones en revistas científicas indexadas y arbitradas	99
V Ponencias presentadas en Congresos Científicos Internacionales	102
VI Ponencias presentadas en Congresos Académicos	103
VII Ponencias en Foros de Divulgación	106
VIII Estancias de Investigación DELFÍN	108
IX Estancia de Investigación (VIEP)	110
X. Participación en Proyectos Científicos de Investigación (SIEP)	111
XI. Participación en Grupo de Investigación	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales datos sociodemográficos	29
Tabla 2. Confiabilidad y normalidad en la muestra total y por sexos	31
Tabla 3. Medidas de tendencia central en la muestra total y por sexos	32
Tabla 4. Frecuencias por ítem de estresores	33
Tabla 5. Frecuencias por ítem de síntomas	34
Tabla 6. Frecuencias por ítem de estrategias de afrontamiento	35
Tabla 7. Frecuencias por ítem apoyo familiar	36
Tabla 8. Frecuencias por ítem de apoyo de amigos	37
Tabla 9. Frecuencias por ítem de apoyo de personas significativas	37
Tabla 10. Frecuencias por ítem autoeficacia académica	38
Tabla 11. Frecuencias por ítem de resiliencia	39
Tabla 12. Diferencias por sexo	41
Tabla 13. Correlaciones en la muestra total	42
Tabla 14. Correlaciones en la muestra de mujeres	43
Tabla 15. Correlaciones en la muestra de hombres	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico	14
Figura 2. Fuentes de la autoeficacia	17

INTRODUCCIÓN

Introducción

El estrés es definido como una respuesta de afrontamiento ante una amenaza que el individuo encuentra presente dentro de su contexto (Barrio et al., 2006). Ahora bien, existen dos tipos de estrés: el estrés positivo o eustrés, que es la reacción que permite que la persona desarrolle mayormente su potencial; y, el estrés negativo o distrés, que se caracteriza por ser excesivo e impedir responder de forma adecuada, debido a que se superan las capacidades de resistencia y adaptación que posee el individuo (Naranjo, 2009).

Por lo anterior, se podría esperar que el estrés sea un fenómeno que se encuentre en las diversas áreas de la vida cotidiana, como lo es el contexto educativo donde a esta fuente de estrés se le denomina estrés académico, el cual es caracterizado por generar reacciones fisiológicas, emocionales, cognitivas y conductuales ante prácticas educativas (Berrío y Mazo, 2011). Se trata de un proceso sistémico que se compone de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Barraza et al., 2019); donde el estudiante que presente distrés académico podría tener síntomas físicos, conductuales y psicológicos como, por ejemplo, trastornos del sueño, fatiga crónica, problemas digestivos, aislamiento, desgano, irritabilidad, falta de concentración, entre otros (Gutiérrez y Amador, 2016). Cabe mencionar que, aunque el estrés académico está presente en todos los niveles educativos, son los estudiantes universitarios quienes presentan un mayor nivel de estrés académico debido a las altas demandas formativas a las que se encuentran expuestos (Sánchez-Villena, 2018).

Por otro lado, la enfermedad por COVID-19 declarada pandemia el 11 de marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (2020), ocasionó el confinamiento obligatorio en diversos países, esto afectó varios sectores uno de ellos el educativo (De la Cruz-Vargas, 2020), provocando la suspensión de clases presenciales en todos los niveles académicos. La educación superior en México adoptó el modelo *on-line* convirtiendo a la tecnología en una herramienta indispensable (Flores et al., 2021), sin embargo, después de más de un año en México la Secretaría de Educación Pública (2021), decretó el regreso a clases de forma presencial para el ciclo 2021-2022 terminando así el periodo de confinamiento por COVID-19, a partir de este suceso se evidenciaron situaciones como la importancia de contar con aulas de mayor interacción

para que el aprendizaje sea construido colaborativamente y la necesidad de finalizar la brecha digital del alumnado (Salinas y Abreu, 2021). Es así como el post confinamiento ha estado lleno de múltiples estresores (Camprodon, 2021), lo cual podría provocar que los estudiantes presenten estrés académico o por el contrario al regreso a la modalidad *off-line* se muestre eustrés académico.

Ahora bien, como se mencionó en párrafos anteriores, el estrés es considerado un proceso sistémico en el que se espera que el alumno que está expuesto a altas demandas de estrés académico desarrolle o busque estrategias de afrontamiento que permitan restaurar su equilibrio físico, conductual y psicológico, como el apoyo social entendido como la interrelación que existe entre personas en donde se demuestran cariño e interés (Aranda y Pando, 2013), la autoeficacia académica la cual hace mención a la confianza de las propias habilidades (Veliz-Burgos y Apodaca, 2012) y la resiliencia, esta se refiere a la capacidad de adaptación de un individuo a situaciones demandantes (Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018).

Es por todo lo anterior que el objetivo del presente trabajo es analizar la frecuencia del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en estudiantes de nivel superior, así como la relación de este fenómeno con el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia, en el periodo post confinamiento.

En el capítulo 1 se abordan algunos antecedentes sobre el estrés académico, además, se mencionan las preguntas, los objetivos, la justificación y las hipótesis, así como una breve definición conceptual y operativa de las variables que guiarán el presente estudio.

Posteriormente en la sección 2, el marco teórico describe el contexto de post confinamiento, el estrés académico, los factores protectores (apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia), la adultez emergente y la educación superior, aunado a lo anterior se plantean los términos de apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia en relación con los estudiantes universitarios y el estrés académico.

A su vez, en el apartado 3 se presentan los componentes de la metodología utilizada en la realización de la tesis.

Por su parte, en el capítulo 4 se describen los resultados obtenidos de los principales datos sociodemográficos, los análisis de confiabilidad y normalidad de las

subescalas y escalas utilizadas, las medidas de tendencia central, las frecuencias por ítem de las variables, la diferencia por sexos y las correlaciones en la muestra total y por sexos.

En ese orden de ideas en la sección 5, se retomaron las hipótesis formuladas en el primer apartado para realizar la discusión de los datos, además se agregaron las conclusiones del presente estudio.

Por último, en el apartado 6 se añadieron las referencias empleadas para el sustento teórico, seguidamente se añadieron los anexos que contribuyeron a la formación de la tesista.

PRIMERA PARTE
REVISIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

Capítulo I

Antecedentes

1.1 Antecedentes

El 24 de marzo del año 2020 México inició la segunda fase de la contingencia sanitaria por COVID-19, la cual establecía distanciamiento social, confinamiento y restricción laboral (Escudero et al., 2020); esto provocó que las instituciones educativas cerraran sus puertas y la modalidad de enseñanza se convirtiera en *on-line*. Durante el periodo de confinamiento surgieron investigaciones que evidenciaron posibles consecuencias ocasionadas por este fenómeno, como la frustración por el detenimiento de la vida cotidiana, falta de relaciones sociales, sensación de aislamiento, temor de infección y diversas situaciones estresoras a las que el ser humano se enfrentó en este periodo (Abate-Flores et al., 2020).

Tras más de un año de confinamiento en México, las clases presenciales regresaron durante el ciclo escolar 2021-2022, se adoptaron medidas de seguridad que pudieran garantizar el bienestar del alumnado, como las normas de higiene y distanciamiento, y el uso permanente de la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) (Salinas y Abreu, 2021). La mayoría de las instituciones eligieron retomar sus actividades de forma híbrida, este formato de educación plantea que los alumnos realicen actividades académicas fuera de sus clases presenciales, con ello se espera que desarrollen una mayor autonomía en su aprendizaje (Dante et al., 2023).

Debido a la nueva “normalidad” a las que se enfrentaron los estudiantes, se podría esperar un aumento de estrés académico generado por las nuevas demandas educativas, además los estudiantes al percibir una sobrecarga de labores académicas respondería ante la exigencia del contexto manifestándose como estrés (Silva-Ramos et al., 2020), de este modo las y los alumnos se enfrentarían a los síntomas causados por el estrés académico como fatiga crónica, somnolencia, inquietud, depresión, problemas de concentración o bloqueo mental (Barraza, 2005), es así como la evidencia empírica indica que las y los universitarios mostraron carencia de estrategias de afrontamiento para el estrés ocasionado posterior al confinamiento (Reyes y Alonso, 2023), reflejando así la escasa resiliencia a la nueva modalidad implementada.

Por su parte, las estrategias de afrontamiento son los procesos que el individuo utiliza ante una situación demandante (Castaño y León, 2010), las estrategias pueden ser defensivas o resolutivas (Barraza y Silerio, 2007) algunas estrategias utilizadas por los estudiantes son: reinterpretación positiva, elaboración de un plan de acción y afrontamiento de la situación (Díaz, 2010), es necesario que las y los universitarios puedan gestionar sus propias estrategias de afrontamiento, para que así el impacto del estrés académico sea menor.

1.2 Planteamiento del problema

Debido al confinamiento obligatorio causado por la contingencia sanitaria por COVID-19, todos los niveles educativos suspendieron las clases presenciales y optaron por un modelo de enseñanza *on-line*. Ahora bien, terminado el confinamiento numerosas instituciones continuaron con la formación *on-line*, mientras que otras eligieron un formato semipresencial (García, 2021). Es así como las universidades que regresaron de forma presencial durante el post confinamiento debieron asegurar condiciones sanitarias socialmente sostenibles para la salud emocional de los estudiantes (Reyna-Castillo et al., 2023).

Ante la nueva etapa de post confinamiento, los universitarios experimentaron diversas situaciones desafiantes como las nuevas medidas de seguridad, el cambio de modalidad a *off-line*, el regreso a la interacción en el aula, entre otros; lo anterior pudo ocasionar un aumento en el estrés académico, el cual afecta el estado emocional, la salud física y las relaciones interpersonales de los estudiantes (Martín, 2007). Al respecto es preciso recordar que cuando el estrés se vuelve constante impacta en la salud del ser humano disminuyendo su calidad de vida (Bairero, 2018).

Por lo anterior, la pregunta general que guía al presente estudio es:
¿Cuál es la frecuencia del estrés académico en estudiantes de nivel superior durante el periodo posterior al confinamiento, así como la relación de este fenómeno con el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia?

De allí surgen las siguientes preguntas específicas de investigación:
¿Cuál es la frecuencia de estrés académico de los universitarios durante el post confinamiento y se presentará de igual forma en mujeres y hombres?

¿Se presentarán bajos niveles de apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia en el post confinamiento?

¿Existirá una relación entre el estrés académico, el apoyo social, la autoeficacia académica, la resiliencia?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Explorar y analizar la frecuencia del estrés académico en estudiantes de nivel superior durante el periodo posterior al confinamiento, así como la relación de este fenómeno con el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Determinar la frecuencia de estrés académico durante el post confinamiento por COVID-19 en las y los universitarios
- 2) Identificar la frecuencia de los factores protectores (apoyo social, autoeficacia académica, resiliencia) durante el periodo de post confinamiento por COVID-19
- 3) Comparar el nivel de estrés académico percibido entre mujeres y hombres
- 4) Analizar la relación entre estrés académico y factores protectores como el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia

1.4 Justificación

La salud mental de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), es un derecho humano que permite el desarrollo personal, social y socioeconómico, consiste en un estado de bienestar en donde las personas desarrollan sus competencias individuales y así afrontan los escenarios estresantes de la vida cotidiana. Ahora bien, el estrés es la respuesta del ser humano ante situaciones amenazantes (Gálvez et al., 2015), por ejemplo, el proceso del duelo, el contexto laboral, el área educativa, entre otras. Precisamente es en este último ámbito donde existen un gran interés como un medio que facilita la aparición de estrés (Román y Hernández, 2011), pues para las y los alumnos, el ingreso a una institución educativa, ser un estudiante regular y lograr un desempeño satisfactorio suelen ser situaciones que pueden percibir como estresantes (Barraza, 2007).

Durante la estadía en la universidad, el estudiantado se encuentra expuesto a diversos estresores como sobrecarga de trabajos, evaluaciones, tiempo limitado de entrega para tareas y trabajos asignados, escasez de recursos y el difícil manejo del aula virtual (Barraza et al., 2019; Pozos-Radillo et al., 2015); así mismo, se espera que el alumnado que presente estrés académico muestre una buena adaptación ante las exigencias del entorno escolar (Alfonso et al., 2015). Sin embargo, muchas veces las y los estudiantes no cuentan con las estrategias de afrontamiento adecuadas para contrarrestar la presencia de altos niveles de estrés académico, es por lo que pueden experimentar sintomatología como somnolencia, inquietud, desesperación, ansiedad, falta de concentración, dolor de cabeza, problemas digestivos, aislamiento y absentismo de las clases (Barraza, 2008). Es así como el estrés afecta la calidad de vida y el rendimiento escolar de los alumnos que se encuentran frecuentemente ante estímulos estresores pudiendo así afectar su salud mental (Reyes y Alonso, 2023).

Aunado a lo anterior, el confinamiento social obligatorio derivado de la pandemia por COVID-19 estuvo relacionado con diversos factores psicosociales como la depresión, ansiedad y el estrés, especialmente en universitarios (Apaza et al., 2020). Ahora bien, después de dos años de confinamiento y de experimentar situaciones como pérdidas familiares, económicas, laborales, materiales y sociales, los estudiantes vuelven a clases presenciales readaptándose al nuevo escenario bajo el contexto de la pandemia (López et al., 2023).

Por lo anteriormente expuesto, la presente investigación busca identificar el nivel de estrés académico ante el regreso a la presencialidad en las instituciones universitarias, así como indagar en los factores protectores de los universitarios como el apoyo social, la autoeficacia y la resiliencia.

1.5 Hipótesis

Por lo anterior las hipótesis de esta investigación son las siguientes:

1.5.1 Hipótesis según el objetivo específico 1. Determinar la frecuencia de estrés académico durante el post confinamiento

- 1.1 Se encontrará una alta frecuencia de síntomas de estrés académico durante el periodo de post confinamiento

1.5.2 Hipótesis según el objetivo específico 3. Identificar la frecuencia de los factores protectores (apoyo social, autoeficacia académica, resiliencia) durante el periodo de post confinamiento

2.1 Las y los universitarios reportarán la existencia de apoyo social en las facetas evaluadas

2.2 Se hallará una baja frecuencia de autoeficacia académica y resiliencia

1.5.3 Hipótesis según el objetivo específico 2. Comparar el nivel de estrés académico percibido entre mujeres y hombres

3.1 Se obtendrá una diferencia significativa por sexos en estrés académico, en donde los universitarios mostrarán una menor percepción de estrés

1.5.4 Hipótesis según el objetivo específico 4. Analizar la relación entre estrés académico y factores protectores como el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia

4.1 Se detectará una correlación negativa entre estrés académico y los factores protectores

4.2 Se hallará una correlación positiva entre los factores protectores (el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia)

1.6 Definición de variables

1.6.1 Definición conceptual

1.6.1.1 Estrés académico

El estrés académico es un proceso sistémico adaptativo y psicológico el cual se manifiesta como una respuesta negativa ante la sobrecarga y exigencias de actividades escolares, como evaluaciones, trabajos, tiempo limitado, inadecuada metodología, entre otros (Alduraywish et al., 2023; Ramos et al., 2020) pudiendo manifestar reacciones físicas, psicológicas y/o comportamentales (Marín, 2014)

1.6.1.2 Apoyo social

Se refiere a la percepción individual de ayuda por parte de familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo; en el ámbito emocional e instrumental (Plazaola-Castaño et al., 2008;), es una estrategia de afrontamiento ante situaciones amenazantes, pues aumenta

la autoconfianza para afrontar nuevos retos, el bienestar psicológico y reduce la posibilidad de presentar problemas de salud (Berra et al., 2014; Martínez-López, 2023).

1.6.1.3 Autoeficacia académica

La autoeficacia académica es la confianza y el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar, controlar, afrontar y llevar a cabo acciones requeridas en el entorno académico (Dominguez, 2014; Zajacova et al., 2005).

1.6.1.4 Resiliencia

La resiliencia es la capacidad de recuperarse ante retos o amenazas, lo cual ayuda al fortalecimiento de las habilidades propias como la dominancia, el temperamento, la inteligencia, la familia y el contexto en el que la persona se desarrolla, de igual forma ayuda a la adaptación psicosocial y es asociada a la salud mental (Cabanyes, 2010; Estrada et al., 2022).

1.6.2 Definición operacional

1.6.2.1 Estrés académico

Se utilizó el Inventario Sistemático Cognoscitivista. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21) para el estudio del estrés académico elaborado por Barraza-Macías (2018), el cual evalúa la frecuencia de los estresores académicos, síntomas y las estrategias de afrontamiento.

1.6.2.2 Apoyo social

Se empleó la Scale of Perceived Social Support (MSPSS; Zimet et al., 1988), en su versión chilena de Oyarzún e Iriarte la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP; 2020). Este instrumento mide la percepción del apoyo social en tres factores amigos, familia y otras personas significativas.

1.6.2.3 Autoeficacia académica

Se aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983), validado para México por Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2020), el cual evalúa de forma unidimensional la autoeficacia académica.

1.6.2.4 Resiliencia

Se utilizó la Escala de resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC-10), en su versión aplicada para México (Daniel-González et al., 2020), es un instrumento unifactorial que evalúa el nivel de resiliencia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Marco contextual

La enfermedad por COVID-19 surgió en diciembre del 2019 en Wuhan China, sin embargo, fue el 11 marzo del 2020 que la OMS la declaró pandemia, debido a la extensión de la enfermedad por todo el mundo (Huamán-Saavedra, 2020).

El 28 de febrero del 2020 el virus COVID-19 llegó a México y fue el 23 de marzo del mismo año que las autoridades mexicanas dieron inicio a la fase 2 del plan de contingencia por COVID-19 denominado dispersión comunitaria, en el cual se indicaba la suspensión temporal de eventos y reuniones de más de 50 personas, la detención de actividades que requieran movilización y la suspensión de clases de todos los niveles educativos, es así como esta fase dio inicio al periodo de confinamiento en México (González-Jaimes et al., 2020; Instituto Nacional de Salud Pública, 2020). Este escenario tomó inadvertidos a las autoridades educativas, padres de familia, docentes y alumnos, las plataformas de aprendizaje virtual tomaron un papel fundamental para facilitar el proceso de aprendizaje de las escuelas, pudiendo ocasionar repercusiones en la salud psicológica al provocar miedo, preocupación, ansiedad, depresión y estrés (González, 2020; Khan et al., 2020; Rahiman et al., 2023).

2.1.1 Post confinamiento y educación superior

Considerando el contexto anteriormente mencionado, las instituciones de educación superior públicas y privadas, cerraron las puertas de sus establecimientos para cumplir con las medidas de seguridad expuestas por las autoridades, lo que obligó al profesorado a buscar nuevas estrategias y recursos implementando las clases *on-line* (López y Rodríguez, 2020), el cambio a la enseñanza virtual en la educación superior representó un cambio abrupto para docentes y estudiantes (Castillo-Retamal et al., 2023).

Fue el 18 de octubre del 2021 que las instituciones educativas reabrieron sus puertas estipulando lineamientos para garantizar la salud de la comunidad universitaria, optando por un modelo de enseñanza híbrida (Jiménez, 2022), el cual consiste en la unión de la enseñanza presencial y a distancia (Ríos, 2021); el regreso

presencial a las aulas permitió evaluar la calidad de los aprendizajes obtenidos durante el tiempo de confinamiento social (García, 2021), además ayudó a visibilizar el impacto psicológico de los estudiantes en este y otros eventos estresantes (Santillán, 2020).

2.2 Salud mental

2.2.1 Definición

La salud no es un estado o situación, sino que es un proceso permanente y continuo, en donde el buen funcionamiento de los elementos cognoscitivos, afectivos, conductuales y el desarrollo de las habilidades personales ayudan a mejorar la calidad de vida y afrontar los problemas cotidianos y exigencias de la vida (Becerra-Partida, 2014; Carranza, 2003; Gavidia y Talavera, 2012; Macaya et al., 2018). Se considera una persona sana cuando refleja una alta capacidad para relacionarse con su contexto de forma productiva, constructiva, flexible y adaptativa (Mebarak et al., 2009).

2.3 Estrés

2.3.1 Definición

El estrés es un proceso dinámico que implica diversos factores, como estresores internos y externos, reacciones físicas y psicológicas, estrategias de afrontamiento, tipos de personalidad y variables sociodemográficas (Sánchez, 2010). Este es definido como el conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, emocionales y comportamentales ante escenarios amenazantes, en los cuales el individuo carece de habilidades para afrontar las demandas de su contexto, estas pueden poner en riesgo su integridad psicológica y/o biológica (Trucco, 2002).

Por lo anterior, el estrés es considerado como un problema de salud pública, ya que afecta a todos los individuos sin importar edad, sexo, raza o nivel socioeconómico (Maruris et al., 2011).

2.3.2 Tipos

El estrés se puede dividir en eustrés y distrés (Sauceda-García et al., 2006); el tipo de estrés que la persona experimenta depende de la forma en que esta percibe la situación (Naranjo, 2009).

En ese sentido, el eustrés o estrés positivo se refiere a situaciones en las que el individuo con una buena salud física y mental logra aumentar su potencial logrando resultados placenteros con costos personales moderados, (Arias y González, 2009; Carrilo et al., 2019), mientras que el distrés se caracteriza por afectar el bienestar de la persona, la cual experimenta sentimientos y experiencias desagradables, pues la situación amenazante supera la capacidad de afrontamiento del individuo y con ello disminuye su esfuerzo y productividad (Díaz-Azuara et al., 2019; Quito et al., 2017).

2.4 Estrés académico

2.4.1 Definición

El estrés académico se distingue como un tipo de estrés situacional que se manifiesta en el ámbito educativo (Córdova et al., 2023), cuando el estudiante estima que las demandas del entorno escolar sobrepasan sus recursos y habilidades es cuando experimenta el estrés académico, si se percibe a niveles altos sus pensamientos y emociones serán en su mayoría negativas, causando que su esfuerzo y productividad disminuyan (García-Ros et al., 2012).

De acuerdo con Barraza (2008), el estrés académico es un proceso sistémico de carácter adaptativo y psicológico que se manifiesta en tres fases: 1) la y el estudiante se encuentra expuesto y valora los eventos demandantes considerados como estresores, 2) los estresores ocasionan un desequilibrio sistémico generando síntomas en el alumnado 3) surge la necesidad de volver a un equilibrio sistémico por medio de estrategias de afrontamiento; para lograr en equilibrio persona-entorno (Berrío y Mazo, 2011). De esta forma, se considera al alumnado como un sistema abierto que se encuentra en una constante interacción con su contexto, en donde las demandas externas son valoradas o no como estresores (Gasull et al., 2020).

2.4.2 Estresores

El entorno escolar puede ser causante de estrés debido a la carencia de condiciones y normas apropiadas que permitan un adecuado desarrollo entre estudiantes, profesores, familiares y la sociedad (Martínez y Díaz, 2007), es por lo que pueden estar expuestos a diversos estresores académicos, es decir, a las exigencias presentes en el entorno escolar (Díaz y Fierro, 2018), que puedan generar inestabilidad fisiológica,

cognitiva, emocional o de comportamiento habitual de una persona (Gonzalo et al., 2021).

Algunos problemas presentes en las y los estudiantes son la presión del tiempo, miedo al fracaso, presión por excelencia académica, competitividad entre los alumnos, problemas emocionales, sobrecarga académica, evaluaciones, exposición de trabajos en el aula, personalidad, carácter del profesor, participación en clases, poca claridad en los temas, entre otros (Chávez et al., 2021; Escobar et al., 2018; Kumaraswamy, 2013).

2.4.3 Síntomas

Cuando un ser humano se ve expuesto a un factor estresante se pueden presentar respuestas a nivel fisiológico, psicológico y conductual (González y Landero, 2006). De acuerdo con diversos estudios algunos síntomas físicos que los estudiantes presentan son somnolencia, insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión; por su parte los síntomas psicológicos que los alumnos externan son inquietud, angustia, cansancio emocional, despersonalización falta de realización personal problemas de concentración, entre otros. Finalmente, los síntomas comportamentales presentes son conflictos, aislamiento, desgano, consumo de bebidas alcohólicas, etcétera (Barraza, 2006; Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015; Oro et al., 2017).

2.4.4 Estrategias de afrontamiento

El afrontamiento son los esfuerzos y estrategias que buscan gestionar o modificar las exigencias causantes del estrés independientemente del éxito; el afrontamiento es orientado y contextual, es decir se centra en lo que el individuo piensa y actúa durante un momento estresante y como cambia a medida que la situación se desarrolla, y es contextual porque la persona evalúa las demandas y los recursos que tiene, tengan éxito o no (Folkman, 1984; Folkman et al., 1986; Sandín, 2002). Es importante destacar que las estrategias de afrontamiento se encuentran influenciadas por los recursos, psicológicos, espirituales, sociales, ambientales y materiales con los que la persona cuenta (Folkman, 2020).

Ahora bien, algunas estrategias ante el estrés tienen como objetivo enfrentar directamente al problema, mientras que otros buscan un alivio inmediato a los síntomas (Serrano y Flores, 2005). Aunado a lo anterior, Folkman (2020) plantea tres tipos de afrontamiento, 1) centrado en el problema, este se utiliza en las situaciones que son controlables, 2) centrado en las emociones, el cual se ve reflejado cuando las situaciones demandantes deben aceptarse y 3) centrado en el significado, se utiliza en situaciones que no tienen solución. Cuando un estudiante emplea estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas se reduce los efectos del estrés, así como consecuencias a largo plazo como síntomas depresivos, fóbicos o malestar psicológico (González et al., 2018).

De acuerdo con Cabanach y colaboradores (2010a), las estrategias de afrontamiento más frecuentes son la confrontación, el escape-evitación, la planificación, la búsqueda de apoyo social, el distanciamiento, la aceptación, el autocontrol y la reinterpretación de la situación estresante.

Figura 1.

Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico



Nota: Elaboración propia con base en Barraza (2006).

2.5 Factores protectores

Los factores protectores son las circunstancias, condiciones, atributos y características de una persona, las cuales benefician el desarrollo individual, reducen la vulnerabilidad y ayudan a proteger la salud integral a través de la adaptación social y física (Campos y Peris, 2011; Gómez, 2008; Páramo, 2011). Son considerados una fuerza interna adquiridos en los grupos sociales, la familia, los amigos o la escuela, se ejercen de forma consciente o inconsciente para prevenir situaciones de riesgo que pueden afectar su salud física y mental (González y Rey, 2006), asimismo disminuyen la vulnerabilidad de las personas y aumenta la resistencia al daño (Marín et al., 2019).

Existen dos tipos de factores protectores: internos y externos o ambientales (González-Arriata et al., 2013); los factores internos pueden ser la autoestima, la inteligencia emocional, la resiliencia (Góngora y Casullo, 2009; Vicente y Gabari, 2019) y la autoeficacia, por su parte los factores externos son el apoyo social (González et al., 2018), la escuela y la familia.

Es importante investigar más sobre los factores de protección, para poder establecer estrategias de intervención trabajando desde la promoción y prevención temprana de la salud (Duffy, 2014).

2.5.1 Apoyo social

El apoyo social no solo se trata de los elementos que las personas puedan aportar sino de la percepción que el individuo tenga de ellos; el apoyo puede percibirse a través de los recursos que le brindan a la persona, el soporte emocional, el compartir los mismos temas y el crear un ambiente de comprensión y respeto (Feldman et al., 2008)

2.5.1.1 Funciones

Aunado a lo anterior, el apoyo ayuda a las personas a organizar sus habilidades y recursos para afrontar las situaciones estresantes (Cumsille y Martínez, 1994) mejorando así la salud y bienestar psicológico, en ese orden de ideas se podría decir que el apoyo social tiene tres funciones principales (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Madariaga y Lozano, 2016; Matud et al., 2003):

1. Emocional: brinda elementos como intimidad, confort cuidado, apego y preocupación

2. Instrumental: implica facilitar ayuda o asistencia material
3. Informativo: se refiere a proporcionar un consejo, guía o información importante acerca de la situación

2.5.1.2 Fuentes

Las dos fuentes de apoyo social más comunes son la familia porque es más duradera, es de forma ineludible y solo cambia como consecuencia de sucesos drásticos y los amigos, los cuales están expuestos a cambios y dependen más del interés por mantener la relación (Domínguez et al., 2011). De igual forma la comunidad representan una fuente de apoyo social, debido a que puede ofrecer protección ante la incertidumbre, regulación normativa e integración social (Fernández, 2005)

Es así como, el apoyo social se puede evaluar desde dos perspectivas la cuantitativa-estructural, la cual se centra en la cantidad de vínculos en la red social del individuo y la cualitativa-funcional, esta es la presencia de relaciones cercanas y significativas, así como la evaluación de la persona ante este apoyo (Barra, 2004).

2.5.2 Autoeficacia

La autoeficacia es un término propuesto por Bandura en su teoría cognitiva social (Bussey y Bandura, 1999), la cual establece que el ser humano tiene creencias personales que permiten el control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos, afirma que lo que las personas piensan sobre ellas mismas y sus capacidades es fundamental para control personal, dando paso al concepto de autoeficacia (Ruiz, 2005).

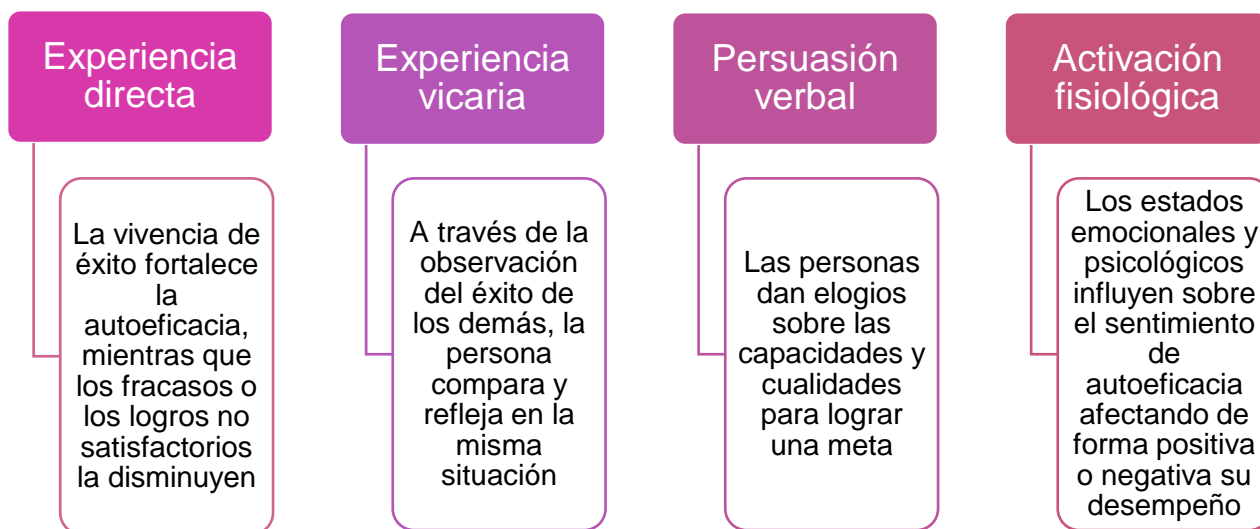
Aunado a lo anterior, la autoeficacia es definida como los juicios y creencias propias que tienen las personas de acuerdo con su capacidad de acción y control ante sucesos desafiantes (Bandura, 1999); cuando se percibe una mayor autoeficacia, existen más esfuerzos de afrontamiento y una mayor motivación, lo cual permite que los individuos realicen tareas de mayor desafío y puedan plantearse mejores objetivos (Bandura, 1995; Bandura, 1977a; García et al., 2016; Olivari y Urra, 2007)

2.5.2.1 Fuentes

Se plantean cuatro fuentes de autoeficacia, las cuales son las experiencias directas, las experiencias vicarias o aprendizaje por observación, la persuasión verbal y la activación fisiológica.

Figura 2.

Fuentes de la autoeficacia



Nota: Elaboración propia a partir de Bandura (1997b), Chacón (2006), Covarrubias y Mendoza (2013).

2.5.2.2 Autoeficacia académica

Una persona auto eficaz académicamente, es aquella que cree poseer las herramientas y habilidades adecuadas para lograr tener éxito académico, además cuenta con la confianza de enfrentar diversas circunstancias escolares consiguiendo un mayor desempeño (Alegre, 2014; Meneghel et al., 2021), una mayor motivación, mejores resultados y una adecuada capacidad de autorregulación de aprendizaje (Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019).

No obstante, se debe considerar que en ocasiones puede existir una sobreestimación de las capacidades y cualidades propias, debido a tener demasiada autoconfianza, lo cual puede ocasionar no poder obtener el éxito académico deseado (Contreras et al., 2005).

2.5.3 Resiliencia

2.5.3.1 Etapas de estudio de la resiliencia

La resiliencia ha sido un término estudiado a lo largo de los años por diversas disciplinas, ahora bien, dentro del campo de la psicología se reconocen las siguientes tres etapas (Richardson, 2002; Ruiz y López, 2012):

- 1) Análisis de las cualidades individuales: se establece que las personas poseen cualidades y valores que le ayudan a sobreponerse a las situaciones demandantes. Esta etapa se caracteriza por identificar las cualidades resilientes, las cuales se agrupan en las internas como la responsabilidad, la autoestima, el autocontrol, la honestidad, entre otros; y las externas, por ejemplo, contar con apoyo social, hacer uso adecuado del tiempo, conocer límites, etc.
- 2) Análisis de los procesos de adaptación: en esta segunda etapa la resiliencia es entendida como un proceso para afrontar escenarios estresantes y no como una cualidad. Su objetivo principal es responder la pregunta ¿cómo se adquieren las cualidades de resiliencia?; establece que las personas eligen consciente o inconscientemente los resultados cuando experimentan una situación estresante, los cuales pueden clasificarse en la reintegración resiliente (postula que en ella el ser humano se fortalece y desarrolla sus habilidades resilientes), la reintegración homeostática (la persona experimenta la crisis de forma rápida pero no aprende de ella), la reintegración con pérdida (el individuo al principio presenta conductas de riesgo, no obstante posteriormente muestra una recuperación natural) y finalmente, la reintegración disfuncional (las personas utilizan conductas destructivas y en ocasiones tóxicas para afrontar los cambios hostiles).
- 3) Análisis de las motivaciones para la reintegración resiliente: se expone que el ser humano necesita una motivación para crecer en medio las situaciones demandantes, dicha motivación proviene en su mayoría del contexto de la persona. Además, en esta fase la resiliencia es definida como una capacidad que posee el ser humano para enfrentarse a cambios estresantes.

2.5.3.2 Definición

En ese orden de ideas y para fines de este estudio, la resiliencia se define como la capacidad que poseen los seres humanos para sobreponerse ante cambios adversos y de incertidumbre, la cual es el resultado de un proceso dinámico entre los factores de riesgo y los factores protectores, estos ayudan a potencializar los recursos y habilidades personales para una mejor salud, calidad de vida y crecimiento personal (Anzola, 2003; Fiorentino, 2008; Folke, 2016).

En ese sentido, es importante mencionar que para que la resiliencia se haga presente deben de existir factores de riesgo y de protección que ayuden a conseguir un resultado favorable, reduzcan o eviten un resultado negativo (Becoña, 2006).

2.5.3.3 Elementos

Aunado a lo anterior, los elementos para una mayor percepción de resiliencia son: mayor capacidad cognitiva, buena autoestima, habilidades sociales, resistencia psicológica, esperanza, control sobre la vida, apoyo social, actividades recreativas y capacidad de aceptar ayuda (Rutter, 2012). Ahora bien, las personas consideradas resilientes pueden poseer las siguientes características: confianza en sí mismo, capacidad de planificar las acciones, autocontrol, determinación, compostura y persistencia en el compromiso, resistencia, flexibilidad y tener la creencia de que sus acciones pueden modificar la situación (Hornor, 2017; Manyena, 2006; Oriol-Bosch, 2012;).

2.6 Estudiantes universitarios

2.6.1 Adulthood emergente

El concepto de adultez emergente es un término culturalmente construido, el cual se refiere al periodo de vida que abarca de los 18 a 29 años (Barrera-Herrera et al., 2020; Barrera-Herrera y Vinet, 2017; Volková y Dušková, 2015), en donde la mayoría de la población se encuentra en el nivel de educación superior (Monteiro et al., 2009), es la etapa de transición entre la adolescencia y la adultez caracterizada por el cambio y la exploración (Arnett, 2000), es decir son jóvenes que han dejado la dependencia de la adolescencia, pero aún no han asumido las responsabilidades propias de un adulto (Uriarte, 2005). De acuerdo con el estudio realizado por Fierro y Moreno (2007) en

población española y mexicana, los adultos emergentes durante esta etapa muestran siete características: aplazamiento de la adultez, inestabilidad, mayor autonomía, exploración, visión del futuro y sus posibilidades, preocupaciones y crisis de identidad.

Es preciso mencionar que durante esta etapa los factores psicosociales representan una mayor influencia para la aparición del estrés generados por el entorno en donde se desenvuelve los jóvenes como la universidad, la familia, el contexto laboral y los grupos deportivos o de entretenimiento (Hernández y Romero, 2010). Es así como en esta etapa ocurren diversas demandas pues los jóvenes adultos intentan establecer o mantener sus relaciones amorosas, algunos cuidan de sus hijos, padres o mascotas y al mismo tiempo buscan progresar en la licenciatura que han elegido (Goedereis et al., 2023).

2.6.2 Estudiantes universitarios y estrés académico

Para comprender el estrés académico se debe considerar el contexto social, económico, familiar, cultural e institucional del alumnado (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). El estrés escolar se ve reflejado en todos los niveles académicos, sin embargo en el nivel superior llega a su punto culminante debido a las altas exigencias de trabajo, la adaptación a un nuevo estilo educativo, la competitividad entre el alumnado, los horarios y los procesos académicos a los que las y los universitarios se enfrentan (Córdova et al., 2023; Misra y Castillo, 2004; Pulido et al., 2011) repercutiendo de forma negativa en el rendimiento académico y la habilidad para la resolución de conflictos (Zárate-Depraect et al., 2018).

Como se mencionó anteriormente, uno de los retos a los que la población universitaria se puede enfrentar es la competitividad, pues actualmente son muchos los jóvenes que estudian una licenciatura y son pocas las oportunidades en el mercado laboral, lo anterior puede provocar que los alumnos antepongan obtener buenas notas ante la adquisición de conocimientos (Polo et al., 1996).

Aunado a ello, se considera que el estrés académico está ligado a cuatro factores: 1) las obligaciones académicas, 2) las expectativas y objetivos del alumnado, 3) las dificultades interpersonales -como la dificultad para trabajar colaborativamente entre compañeros- y 4) la dificultad de comunicarse (Chacón-Cuberos et al., 2019;

García-Ros et al., 2012). Asimismo, el proceso de formación universitaria puede ser catalogado como un generador de estrés, ya que puede ocasionar una sobrecarga en las y los estudiantes y con ello incitar al uso de estrategias de afrontamiento, las cuales al resultar insuficientes condicionan el surgimiento de trastornos somáticos, mentales o de desadaptación social (Fortunata-Dueñas-Zúñiga y Castro-Cano, 2020).

2.6.3 Estudiantes universitarios y apoyo social

El ser humano es un ser social que tiende a buscar apoyo en las situaciones demandantes (Villafrade y Franco, 2016). La adultez emergente es un periodo en donde las interacciones sociales tiene un papel importante, pues se usa un tiempo considerable para construirlas y desarrollarlas como, por ejemplo, los círculos de estudio, compañeros de trabajo y los amigos, estos pueden actuar como apoyo ante situaciones difíciles (Siqueira et al., 2016), de igual forma, la familia representa una fuente de apoyo pues contribuye en el bienestar físico y mental de sus integrantes (Díaz et al., 2014).

De acuerdo con Barra (2004), el apoyo social puede tener dos funciones ante el estrés:

- Modelo de amortiguación: es una fuente de protección contra los efectos del estrés, pues se evalúa la situación demandante y se puede percibir menos amenazante y por ello afrontarlo mejor.
- Modelo de efectos principales: El apoyo brindado es independiente al estrés, pues es un recurso útil y positivo que proporciona beneficios, aunque la persona este expuesta al estrés.

2.6.4 Estudiantes universitarios y autoeficacia académica

En la universidad se espera que el alumno domine un mayor grado de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello los universitarios deben desarrollar una alta autoeficacia académica para que así logren terminar su formación exitosamente (González-Benito et al., 2021).

En ese mismo contexto, cuando se habla de autoeficacia académica se refiere a la evaluación que los estudiantes realizan sobre sus capacidades y habilidades de acuerdo con tres elementos: la atención establece que el alumnado se concentra en

las actividades académica, la comunicación hace mención del intercambio de conocimientos entre los estudiantes y la excelencia es el seguimiento de las normas institucionales educativas, en donde los alumnos establecen metas para cumplirlas (Blanco et al., 2011; Borzone, 2017). Al percibirse como auto eficaz, la persona tendrá un fuerte convencimiento de sus habilidades, lo cual le permitirá intentar y brindar las mejores soluciones ante el problema que se le presente (England, 2012).

2.6.5 Estudiantes universitarios y resiliencia

Como se mencionó anteriormente, para que exista un proceso de resiliencia es necesaria la presencia de factores de riesgo y de protección. En ese sentido, cuando los alumnos se enfrentan a situaciones estresoras logran un mayor conocimiento de sus capacidades y de su potencial (De la Fuente et al., 2017). Siguiendo este orden de ideas, en el momento en que superan las demandas y logran resultados académicos normales o sobresalientes se manifiesta una acción resiliente positiva (Gómez y Rivas, 2017).

Es importante señalar que las exigencias presentes en el contexto escolar pueden ofrecer la oportunidad de desarrollar la resiliencia antes de la integración a la vida laboral (Ríos-Risquez et al., 2016), pues los estudiantes con mayor resiliencia han mostrado altos índices de autoeficacia, regulación y compromiso (Vizoso, 2019).

Por lo anterior, se podría decir que la resiliencia actúa como factor protector ante la sintomatología del estrés académico (Ríos-Risquez et al., 2014).

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

MÉTODO

Capítulo III

Método

3.1 Diseño

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo desde el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, *ex post facto*, de corte transversal y alcances exploratorios, descriptivos y correlacionales.

3.2 Participantes

La muestra fue seleccionada por conveniencia y de manera no probabilística, recabada mediante la técnica bola de nieve, los criterios de inclusión utilizados son los siguientes: 1) ser estudiante de nivel superior en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y 2) ser estudiante activo. Posteriormente, a la recolección de datos se añadió el criterio de tener entre 17 y 21 años, obteniendo la participación de $N=682$ estudiantes de los cuales 498 fueron mujeres y 184 fueron hombres, procedentes de las todas las áreas académicas de la BUAP. Finalmente, los datos fueron recolectados durante los meses de junio de 2022 a mayo de 2023.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Cuestionario de datos sociodemográficos. Se preguntó a los y las participantes información sobre su sexo, edad, área de licenciatura, año de licenciatura o ingeniería, promedio de calificaciones, horas de estudio durante el confinamiento y post confinamiento, percepción de estrés ante la modalidad *on-line*, situación que generó mayor estrés en el confinamiento y principal modalidad de estudio.

3.3.2 Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21) elaborado por Barraza-Macías (2018), evalúa la frecuencia de los estresores (p. ej., “La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días”; “Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as”), síntomas (p. ej., “Ansiedad, angustia o desesperación”; “Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad”) y estrategias de afrontamiento (p. ej., “Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa”; “Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa”). Se utilizó la escala de respuesta Likert con 6 opciones de respuesta 0=*Nunca*, 1=*Casi nunca*,

2=*Rara vez*, 3=*Algunas veces*, 4=*Casi siempre* y 5=*Siempre*. En donde a mayor puntuación indica mayor frecuencia de estresores, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento.

3.3.3 Scale of Perceived Social Support. En la versión chilena de Oyarzún e Iriarte (2020) la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP), cuenta con 12 ítems que miden la percepción del apoyo social en tres factores: familia (p. ej., “Mi familia realmente intenta ayudarme”; “Puedo hablar de mis problemas con mi familia”), amigos (p. ej., “Tengo amigos(as) con los que puedo compartir mis alegrías y tristezas”; “Puedo hablar de mis problemas con mis amigos(as)”) y otras personas significativas (p. ej., “Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí”; “Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos”). Su escala es tipo Likert con 4 opciones de respuesta en la que 1=*Casi nunca*, 2=*A veces* 3=*Con frecuencia* y 4=*Siempre o casi siempre*; en donde a mayor puntuación mayor apoyo social.

3.3.4 Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA). Validado para México por Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2020), evalúa de forma unidimensional la autoeficacia académica, está compuesta por 10 ítems (p. ej., “Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes”; “Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico”). Se utilizó una escala tipo Likert de 4 opciones 1=*Nunca*, 2=*Algunas veces*, 3=*Bastantes veces* y 4=*Siempre*; a mayor puntuación mayor autoeficacia académica.

3.3.5 Escala de resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC-10). En su versión aplicada para México (Daniel-González et al., 2020), es un instrumento unifactorial conformado de 10 ítems (p. ej., “Soy capaz de adaptarme a los cambios”; “Puedo mantener la concentración bajo presión”). Se evaluó a través de un recorrido Likert de 6 puntos 1=*Nunca*, 2=*Casi nunca*, 3=*A veces*, 4=*Frecuentemente*, 5=*Casi siempre* y 6=*Siempre*; a mayor puntaje mayor resiliencia.

3.4 Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de forma *on-line* en la plataforma de *Google Forms*, el instrumento se compartió a posibles participantes por medio de las redes

sociales (*Facebook* y *WhatsApp*), de igual forma se difundió a los estudiantes a través del apoyo de profesores de la licenciatura en derecho. El formulario requirió aproximadamente 12 minutos para ser completado.

3.5 Aspectos éticos

Se indicó a las y los participantes al inicio del cuestionario los objetivos de la investigación, la garantía del anonimato, la confidencialidad y la voluntariedad de su participación. De igual forma, en el primer ítem cuya respuesta fue obligatoria se expuso el consentimiento informado en formato breve y extenso y se proporcionó la opción de participar en el estudio o abandonarlo sin ninguna consecuencia. Además, en un último ítem del formulario se otorgó un espacio para ayuda psicológica de las y los estudiantes en caso de ser solicitado. Lo anterior se realizó de acuerdo con las normas establecidas por la Asociación Mexicana de Psicología (2009) y la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017). Cabe señalar que las y los estudiantes no obtuvieron ningún tipo de gratificación al responder el cuestionario. El presente estudio contó con la aprobación del comité de ética de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (SIEP 205/2023).

3.6 Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, en donde se calculó la confiabilidad de los instrumentos empleados por medio del Alfa de *Cronbach* (α); seguidamente se hizo el análisis de normalidad con la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* con la corrección de *Lilliefors* (*K-S-L*), para detectar la bondad de ajuste de los datos (Pedrosa et al., 2014), los cuales evidenciaron una distribución no normal en los datos, así mismo se calcularon las medidas de tendencia central de los rasgos sociodemográficos y de las escalas y subescalas utilizadas. También, se analizó la frecuencia por ítem de cada subescala utilizada.

A la luz de los resultados obtenidos en la prueba de normalidad y para los análisis inferenciales se optó por las técnicas no paramétricas para conocer la distribución por sexo, específicamente la prueba de rangos de U de *Mann-Whitney*, y se utilizó la prueba de *Spearman* (*rho*) para el análisis de correlaciones.

Por último, para los análisis estadísticos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (*SPSS*), versión 21.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Capítulo IV

Resultados

4.1 Datos sociodemográficos

En la Tabla 1 se muestran los principales rasgos sociodemográficos, en donde se evidenció que gran parte del alumnado pertenece al área de ciencias sociales y humanidades.

Por otra parte, la mayoría de las y los universitarios reportaron que su principal modalidad de estudio fue presencial seguida por una modalidad híbrida. Aunado a lo anterior, se percibió que la modalidad *online* implementada en las instituciones por la pandemia de COVID-19 aumentó su estrés académico, detectando la sobrecarga de tareas y trabajos escolares como su mayor fuente de estrés.

A su vez se reveló que las horas de estudio que las mujeres dedicaron durante el periodo de confinamiento y post confinamiento con más frecuencia fueron de 4 a 6 horas, mientras que los hombres utilizaron de 1 a 3 horas de estudio en ambas fases, finalmente en su mayoría el promedio académico para ambos sexos fue de 9 a 10 puntos.

Tabla 1.

Principales datos sociodemográficos

Datos		M (n=498)		H (n=184)	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Edad	17	3	.6	3	1.6
	18	30	6.0	14	7.6
	19	47	9.4	21	11.4
	20	187	37.6	68	37.0
	21	231	46.4	78	42.4
Área de licenciatura	Ciencias naturales y de la salud	58	11.6	23	12.5
	Ciencias sociales y humanidades	372	74.7	101	54.9
	Ingenierías y ciencias exactas	29	5.8	31	16.8
	Económico-administrativas	39	7.8	29	15.8
Horas de estudio durante el confinamiento	De 1 a 3	165	33.1	88	47.8
	De 4 a 6	179	35.9	65	35.3
	De 7 a 9	109	21.9	23	12.5
	Más de 10	45	9.0	8	4.3
Horas de estudio post confinamiento	De 1 a 3	155	31.1	73	39.7
	De 4 a 6	206	41.4	68	37.0
	De 7 a 9	102	20.5	32	17.4

	Más de 10	35	7.0	11	6.0
La modalidad en línea implementada a partir del confinamiento aumentó el estrés académico	Sí	276	55.4	95	51.6
	No	222	44.6	89	48.4
Mayor fuente de estrés académico durante el confinamiento	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tuve que realizar todos los días	201	40.4	73	39.7
	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me impartieron clases	60	12.0	19	10.3
	La forma de evaluación de mis profesores/as	18	3.6	12	6.5
	El nivel de exigencia de mis profesores/as	16	3.2	8	4.3
	El tipo de trabajo que me pedían los profesores	13	2.6	9	4.9
	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	50	10.0	9	4.9
	La poca claridad que tenía sobre lo que querían los/as profesores/as	140	28.1	54	29.3
Modalidad de estudio en los últimos 6 meses	Virtual	139	27.9	49	26.6
	Híbrida	158	31.7	66	35.9
	Presencial	201	40.4	69	37.5
Promedio académico	De 6 a 6.9	0	0	3	1.6
	De 7 a 7.9	18	3.6	14	7.6
	De 8 a 8.9	139	27.9	76	41.3
	De 9 a 10	341	68.5	91	49.5

Nota: M=Mujeres, H=Hombres, f=Frecuencia.

4.2 Análisis de confiabilidad y normalidad

Ahora bien, en cuanto a los análisis de confiabilidad y normalidad de las escalas y subescalas utilizadas se presentan en la Tabla 2, en donde todas las escalas mostraron alta confiabilidad en la muestra total y por sexos.

En la muestra total se reveló una alta confiabilidad, donde la subescala de apoyo de personas significativas ($\alpha=.95$) mostró un mayor puntaje, en contraparte las subescalas de estresores y estrategias de afrontamiento evidenciaron niveles más bajos ($\alpha=.85$).

De igual forma la subescala de apoyo de personas significativas tuvo una alta fiabilidad en las submuestras de mujeres ($\alpha=.95$) y hombres, ($\alpha=.95$), mientras que la subescala de estresores ($\alpha=.95$) por parte de las mujeres y la subescala de estrategias de afrontamiento ($\alpha=.86$) por parte de los hombres, fueron las que mostraron una menor puntuación.

Por otro lado, en la prueba de normalidad (*K-S-L*) se encontró en la mayoría de las subescalas anormalidad en los datos, empero, es preciso mencionar que los hombres en la subescala de estrategias de afrontamiento (*K-S-L*=.065) y en las escalas de autoeficacia académica (*K-S-L*=.096) y resiliencia (*K-S-L*=.200) presentaron normalidad en los datos.

Tabla. 2.

Confiabilidad y normalidad en la muestra total y por sexos

			α	<i>K-S-L</i>
Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico	Estresores	Total	.85	.000
		Mujeres	.84	.001
		Hombres	.87	.046
	Síntomas	Total	.87	.000
		Mujeres	.86	.000
		Hombres	.88	.006
	Estrategias de afrontamiento	Total	.85	.000
		Mujeres	.85	.000
		Hombres	.86	.065
Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP)	Familia	Total	.89	.000
		Mujeres	.90	.000
		Hombres	.88	.019
	Amigos	Total	.92	.000
		Mujeres	.92	.000
		Hombres	.92	.000
	Personas significativas	Total	.95	.000
		Mujeres	.95	.000
		Hombres	.95	.000
EAPESA	Autoeficacia académica	Total	.91	.000
		Mujeres	.91	.000
		Hombres	.91	.096
CD-RISC-10	Resiliencia	Total	.89	.007
		Mujeres	.88	.010
		Hombres	.91	.200*

Nota: α =Alfa de Cronbach, K-S-L=índice de Kolmogorov-Smirnov.

4.3 Medidas de tendencia central de los instrumentos

En lo que respecta a las principales medidas de tendencia central (ver Tabla 3), se puede observar que en la mayoría de las escalas y subescalas hubo presencia del fenómeno en la media de acuerdo con los rangos de mínimos y máximos de cada instrumento. Aunado a ello, las dimensiones de apoyo de amigos y de personas significativas tuvieron mayor frecuencia.

Tabla 3.

Medidas de tendencia central en la muestra total y por sexos

			\bar{X}	<i>Md</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico	Estresores	Total	3.15	3.14	.82	1	5
		Mujeres	3.20	3.21	.80	1	5
		Hombres	3.01	3.00	.88	1	5
	Síntomas	Total	3.03	3.14	.96	0	5
		Mujeres	3.14	3.14	.92	0	5
		Hombres	2.73	2.86	.98	0	5
	Estrategias de afrontamiento	Total	3.10	3.14	.86	0	5
		Mujeres	3.05	3.07	.85	0	5
		Hombres	3.21	3.29	.89	1	5
Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido EMASP	Familia	Total	2.62	2.67	.88	1	4
		Mujeres	2.60	2.67	.89	1	4
		Hombres	2.67	2.67	.86	1	4
	Amigos	Total	3.01	3.00	.89	1	4
		Mujeres	3.04	3.25	.89	1	4
		Hombres	2.95	3.00	.87	1	4
	Personas significativas	Total	3.10	3.50	1.0	1	4
		Mujeres	3.18	3.50	.97	1	4
		Hombres	2.90	3.00	1.0	1	4
EAPESA	Autoeficacia académica	Total	2.65	2.70	.62	1	4
		Mujeres	2.60	2.60	.61	1	4
		Hombres	2.79	2.80	.63	1	4
CD-RISC-10	Resiliencia	Total	3.86	3.80	.94	1	6
		Mujeres	3.78	3.70	.90	1	6
		Hombres	4.07	4.10	1.0	1	6

Nota: \bar{X} =Media, Md=Mediana, DT=Desviación Típica, Mín=Mínimo, Máx=Máximo.

4.4 Distribución de frecuencia por ítem

En otro orden de ideas, se exponen los análisis de frecuencia por ítem de las variables utilizadas.

En la Tabla 4 se muestra la subescala de estresores académicos en donde ambas muestras tuvieron un alto acuerdo en el ítem 1 (La sobrecarga de tareas y trabajos

escolares que tengo que realizar todos los días) y el ítem 6 (Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as), por otro lado el ítem 2 (La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases) en la muestra total y en las universitarias mostró ser la fuente de estrés menos frecuente, mientras que los varones señalan que el ítem 3 (La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.) es el estresor con menor frecuencia.

Tabla 4.

Frecuencias por ítem de estresores

Ítem		Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1.La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	Total	2	26	889	241	197	127
	Mujeres	0	14	61	167	155	101
	Hombres	2	12	28	74	42	26
2.La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	Total	10	54	167	253	137	61
	Mujeres	8	31	119	191	96	53
	Hombres	2	23	48	62	41	8
3.La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	Total	6	39	158	254	146	79
	Mujeres	2	23	110	189	113	61
	Hombres	4	16	48	65	33	18
4.El nivel de exigencia de mis profesores/as	Total	8	55	158	251	153	57
	Mujeres	6	33	118	183	118	40
	Hombres	2	22	40	68	35	17
5.El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	Total	3	61	177	239	143	59
	Mujeres	2	40	124	182	107	43
	Hombres	1	21	53	57	36	16
6.Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me	Total	3	34	114	190	186	155
	Mujeres	2	21	80	134	141	120

encargan los/as profesores/as	Hombres	1	13	34	56	45	35
7.La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	Total	7	50	126	204	175	120
	Mujeres	5	35	95	146	127	90
	Hombres	2	15	31	58	48	30

Nota: Elaboración propia.

Aunado a lo anterior, se evidenció que las y los alumnos puntuaron alta frecuencia en los síntomas del estrés académico, siendo los problemas de concentración (ítem 4) y el desgano para realizar las labores escolares (ítem 7) los más frecuentes, no obstante, los conflictos o tendencia para polemizar o discutir (ítem 6) puntuaron baja frecuencia para ambos sexos. Por su parte los varones indican que la fatiga crónica (ítem 1) y la ansiedad, angustia o desesperación (ítem 3), son los síntomas que menos perciben en cuanto al estrés.

Tabla 5.

Frecuencias por ítem de síntomas

Ítem		Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1.Fatiga crónica (cansancio permanente)	Total	18	87	122	193	154	108
	Mujeres	11	49	73	144	125	96
	Hombres	7	38	49	49	29	12
2.Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	Total	11	94	153	200	144	80
	Mujeres	7	53	110	152	107	69
	Hombres	4	41	43	48	37	11
3.Ansiedad, angustia o desesperación	Total	15	67	111	201	171	117
	Mujeres	8	35	72	149	136	98
	Hombres	7	32	39	52	35	19
4.Problemas de concentración	Total	2	25	91	180	202	182
	Mujeres	1	13	55	126	158	145
	Hombres	1	12	36	54	44	37
5.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	Total	19	102	177	184	129	71
	Mujeres	14	62	131	139	96	56
	Hombres	5	40	46	45	33	15
6.Conflictos o tendencia para polemizar o discutir	Total	27	172	183	161	89	50
	Mujeres	20	118	136	117	69	38
	Hombres	7	54	47	44	20	12
7.Desgano para realizar las labores escolares	Total	9	50	104	197	169	153
	Mujeres	5	33	67	144	131	118
	Hombres	4	17	37	53	38	35

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento la muestra total y las mujeres plantearon que “concentrarse en resolver la situación que me preocupa” (ítem 1) y “recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione” (ítem 5) son las estrategias de afrontamiento más utilizadas, mientras que los hombres señalaron que “establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa” (ítem 2) y “analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa” (ítem 3) son las habilidades más utilizadas por ellos.

Tabla 6.

Frecuencias por ítem de estrategias de afrontamiento

Ítem		Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	Total	7	36	123	234	189	93
	Mujeres	5	24	89	169	143	68
	Hombres	2	12	34	65	46	25
2. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	Total	6	46	121	259	182	68
	Mujeres	5	30	91	200	127	45
	Hombres	1	16	30	59	55	23
3. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	Total	6	50	123	233	165	76
	Mujeres	5	36	95	170	128	64
	Hombres	1	14	28	57	50	34
4. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	Total	15	61	132	233	165	76
	Mujeres	12	50	100	175	117	44
	Hombres	3	11	32	58	48	32
5. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	Total	9	55	120	209	182	107
	Mujeres	8	43	90	155	125	77
	Hombres	1	12	30	54	57	30
6. Elaboración de	Total	13	99	140	210	151	69

un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	Mujeres	10	72	108	158	109	41
	Hombres	3	27	32	52	42	28
7. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	Total	16	63	138	223	165	77
	Mujeres	12	50	107	163	116	50
	Hombres	4	13	31	60	49	27

Nota: Elaboración propia.

Por otro lado, la subescala de apoyo familiar muestra que las y los jóvenes puntúan con mayor frecuencia el ítem 1 (Mi familia realmente intenta ayudarme) y el ítem 4 (Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones), empero la mayor parte indica que casi nunca pueden hablar con su familia de sus problemas (ítem 3).

Tabla 7.

Frecuencias por ítem apoyo familiar

Ítem		Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre o casi siempre
1. Mi familia realmente intenta ayudarme	Total	80	198	206	198
	Mujeres	60	145	149	144
	Hombres	20	53	57	54
2. Obtengo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia	Total	123	218	199	142
	Mujeres	94	157	143	104
	Hombres	29	61	56	38
3. Puedo hablar de mis problemas con mi familia	Total	195	208	154	125
	Mujeres	149	142	108	99
	Hombres	46	66	46	26
4. Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones	Total	89	196	210	187
	Mujeres	68	150	146	134
	Hombres	21	46	64	53

Nota: Elaboración propia.

En ese orden de ideas, gran parte de las y los alumnos apuntan que perciben el apoyo de sus amigos con mayor frecuencia, siendo el ítem 3 (el tener amigos(as) con los que pueden compartir sus alegrías y tristezas) y el ítem 4 (poder hablar de sus problemas con sus amigos(as)) los más destacables. Por otra parte, el ítem 1 (Mis amigos(as) realmente tratan de ayudarme) se reportó con menor frecuencia.

Tabla 8.*Frecuencias por ítem de apoyo de amigos*

Ítem		Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre o casi siempre
1. Mis amigos(as) realmente tratan de ayudarme	Total	55	160	227	240
	Mujeres	36	117	158	187
	Hombres	19	43	69	53
2. Puedo contar con mis amigos(as) cuando las cosas van mal	Total	62	144	216	260
	Mujeres	48	106	141	203
	Hombres	14	38	75	57
3. Tengo amigos(as) con los que puedo compartir mis alegrías y tristezas	Total	56	127	173	326
	Mujeres	39	98	119	242
	Hombres	17	29	54	84
4. Puedo hablar de mis problemas con mis amigos(as)	Total	68	157	177	280
	Mujeres	48	114	121	215
	Hombres	20	43	56	65

Nota: Elaboración propia.

En la subescala de apoyo de personas significativas se indicó el ítem 2 (Hay una persona especial con quien puedo compartir mis alegrías y tristezas) y el ítem 4 (Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos) como escenarios con mayor puntaje por parte de las y los universitarios.

Tabla 9.*Frecuencias por ítem de apoyo de personas significativas*

Ítem		Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre o casi siempre
1. Hay una persona especial que está cerca cuando lo necesito	Total	88	107	152	335
	Mujeres	58	71	108	261
	Hombres	30	36	44	74
2. Hay una persona especial con quien puedo compartir mis alegrías y tristezas	Total	82	105	140	355
	Mujeres	52	72	100	274
	Hombres	30	33	40	81
	Total	91	109	141	341

3. Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí	Mujeres	59	75	98	266
	Hombres	32	34	43	75
4. Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos	Total	72	119	139	352
	Mujeres	45	78	103	272
	Hombres	27	41	36	80

Nota: Elaboración propia.

En relación con la autoeficacia académica las y los alumnos señalan como mayor ocurrencia el ítem 7 (Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico), sumado a ello las estudiantes denotan de mayor forma el ítem 6 (Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica) y los hombres el ítem 2 (Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia). A su vez, la mayor parte de ambos sexos establecen no son de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo (ítem 9).

Tabla 10.

Frecuencias por ítem autoeficacia académica

Ítem		Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica	Total	28	261	278	115
	Mujeres	20	210	192	76
	Hombres	8	51	86	39
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia	Total	34	269	286	93
	Mujeres	24	217	195	62
	Hombres	10	52	91	31
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica	Total	47	270	267	98
	Mujeres	35	214	192	57
	Hombres	12	56	75	41
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes	Total	50	268	270	94
	Mujeres	36	213	188	61
	Hombres	14	55	82	33
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica	Total	76	269	231	106
	Mujeres	60	207	168	63
	Hombres	16	62	63	43

Tabla 10.*Frecuencias por ítem autoeficacia académica (Continuación)*

Ítem		Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
6.Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica	Total	43	225	288	126
	Mujeres	31	178	208	81
	Hombres	12	47	80	45
7.Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico	Total	14	141	284	243
	Mujeres	10	106	206	176
	Hombres	4	35	78	67
8.Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas	Total	48	239	271	124
	Mujeres	35	190	191	82
	Hombres	13	49	80	42
9.Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo	Total	178	284	157	63
	Mujeres	148	205	107	38
	Hombres	30	79	50	25
10.Creo que estoy preparado(a) y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos	Total	48	242	243	149
	Mujeres	33	192	168	105
	Hombres	15	50	75	44

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, en la escala de resiliencia en su mayoría la muestra total se considera una persona fuerte (ítem 9); por su parte la muestra total y los hombres indicaron mayor puntuaje en el ítem 2 (Puedo manejar lo que se presente); a diferencia de las mujeres que señalaron mayor frecuencia en el ítem 6 (Puedo alcanzar mis metas a pesar de los obstáculos).

Tabla 11.*Frecuencias por ítem de resiliencia*

Ítem		Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1.Soy capaz de adaptarme a los cambios	Total	14	54	171	173	170	100
	Mujeres	8	47	131	121	126	65
	Hombres	6	7	40	52	44	35
2.Puedo manejar lo que se presente	Total	12	42	192	187	188	61
	Mujeres	7	35	151	134	134	37
	Hombres	5	7	41	53	54	24
3.Trato de ver el lado positivo de los problemas	Total	21	74	174	169	154	90
	Mujeres	15	57	139	129	106	52
	Hombres	6	17	35	40	48	38

Tabla 11.

Frecuencias por ítem de resiliencia (Continuación)

Ítem		Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
4.Enfrentar el estrés puede fortalecerme	Total	40	93	209	148	123	69
	Mujeres	30	79	157	109	82	41
	Hombres	10	14	52	39	41	28
5.Tiendo a recuperarme rápidamente después de la enfermedad o las dificultades	Total	21	75	186	164	143	93
	Mujeres	12	61	142	122	102	59
	Hombres	9	14	44	42	41	34
6.Puedo alcanzar mis metas a pesar de los obstáculos	Total	11	40	144	186	185	116
	Mujeres	8	30	111	133	135	81
	Hombres	3	10	33	53	50	35
7.Puedo mantener la concentración bajo presión	Total	29	102	191	173	118	69
	Mujeres	22	81	144	124	85	42
	Hombres	7	21	47	49	33	27
8.Difícilmente el fracaso me desanima	Total	58	128	210	121	100	65
	Mujeres	41	102	166	80	69	40
	Hombres	17	26	44	41	31	25
9.Me considero una persona fuerte	Total	30	60	176	129	162	125
	Mujeres	23	47	138	93	110	87
	Hombres	7	13	38	36	52	38
10.Puedo manejar los sentimientos desagradables	Total	27	87	207	158	130	73
	Mujeres	18	76	164	113	84	43
	Hombres	9	11	43	45	46	30

Nota: Elaboración propia.

4.5 Diferencia por sexos

Para los análisis de diferencias por sexo se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney (ver Tabla 12); los resultados evidenciaron diferencias significativas. Por un lado, las estudiantes mostraron mayores síntomas de estrés académico y más percepción de apoyo por parte de personas significativas. En cambio, los universitarios reportaron mayor puntaje en estresores académicos, no obstante, muestran mayor constancia en estrategias de afrontamiento ante el estrés, autoeficacia académica y resiliencia.

Tabla 12.

Diferencias por sexo

		<i>n</i>	Rango	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>Psest</i>
1	Estresores	M 498	253.22	39979.0	-2.56	.010	-0.10	0.43
		H 184	309.78					
	Síntomas	M 498	363.75	34733.5	-4.85	.000	-0.18	0.37
		H 184	281.27					
	Estrategias de afrontamiento	M 498	331.32	40747.0	-2.22	.026	-0.08	0.44
		H 184	369.05					
2	Familia	M 498	337.31	43728.5	-.91	.359	-0.03	0.47
		H 184	352.85					
	Amigos	M 498	346.96	42759.5	-1.31	.188	-0.05	0.46
		H 184	324.89					
	Personas significativas	M 498	354.65	39268.0	-2.97	.003	-0.11	0.42
		H 184	305.91					
3	Autoeficacia académica	M 498	324.91	37554.0	-3.62	.000	-0.14	0.40
		H 184	386.40					
4	Resiliencia	M 498	324.45	37327.0	-3.71	.000	-0.14	0.40
		H 184	387.64					

Nota: 1=Inventario SISCO SV-21 de estrés académico; 2=Escala de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21); 3=Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA); 4= Escala de resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC-10); *n*=Submuestra, Rango=Rango promedio, *U*=Valor experimental *U* de Mann-Whitney, *Z*=Aproximación por lo normal, *p*=Significación bilateral, *r*=Tamaño del efecto, *Psest*=Tamaño del efecto para *U* de Mann-Whitney.

4.6 Análisis de correlación

Por último, se realizaron correlaciones en la muestra total y por sexo entre las variables mediante el análisis de *rho Spearman* (ver Tabla 13).

En la muestra total se visibilizó una relación positiva entre estresores con apoyo de amigos ($\rho=.12^{**}$, $p=.01$) y de personas significativas ($\rho=.12^{**}$, $p=.01$), asimismo se halló un vínculo negativo entre estresores con autoeficacia académica ($\rho=-.12^{**}$, $p=.01$), es decir a menor presencia de fuentes de estrés existe una mayor autoeficacia académica.

De igual forma, se detectaron correlaciones inversas entre síntomas del estrés con apoyo familiar ($\rho=-.22^{**}$, $p=.01$), autoeficacia académica ($\rho=-.18^{**}$, $p=.01$) y resiliencia ($\rho=-.24^{**}$, $p=.01$).

Ahora bien, en cuanto a la relación entre los factores protectores se mostró que las variables utilizadas se asociaron positivamente entre sí, incluyendo las estrategias de afrontamiento.

Tabla 13.

Correlaciones en la muestra total

	SISCO SV-21			EMASP			EAPES A	CD- RISC- 10
	1	2	3	4	5	6	7	8
1								
2	.46**							
3	.10**	-.02						
4	-.01	-.22**	.16**					
5	.12**	-.01	.21**	.27**				
6	.12**	-.03	.15**	.23**	.51**			
7	-.12**	-.18**	.37**	.24**	.20**	.19**		
8	-.05	-.24**	.49**	.30**	.32**	.21**	.61**	

Nota: 1=Estresores, 2=Síntomas, 3=Estrategias de afrontamiento, 4=Apoyo Familia, 5=Apoyo amigos, 6=Apoyo personas significativas, 7=Autoeficacia académica, 8=Resiliencia.

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Por su parte, en la submuestra de mujeres se observó que los síntomas del estrés académico se asociaron de forma negativa con las subescalas de apoyo familiar ($\rho=-.26^{**}$, $p=.01$), autoeficacia académica ($\rho=-.19^{**}$, $p=.01$) y resiliencia ($\rho=-.26^{**}$, $p=.01$). Al mismo tiempo se destacaron relaciones positivas entre las estrategias de afrontamiento con apoyo social (familia, amigos y personas significativas), autoeficacia académica y resiliencia; éstas a su vez se asociaron mutuamente.

Tabla 14.

Correlaciones en la muestra de mujeres

	SISCO SV-21			EMASP			EAPES A	CD- RISC- 10
	1	2	3	4	5	6	7	8
1		.43**	.12**	-.02	.09*	.05	-.11*	-.05
2			-.01	-.26**	-.06	-.11*	-.19**	-.26**
3				.15**	.23**	.15**	.29**	.44**
4					.28**	.21**	.28**	.32**
5						.51**	.20**	.31**
6							.20**	.21**
7								.60**
8								

Nota: 1=Estresores, 2=Síntomas, 3=Estrategias de afrontamiento, 4=Apoyo Familia, 5=Apoyo amigos, 6=Apoyo personas significativas, 7=Autoeficacia académica, 8=Resiliencia.

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En lo que respecta a la submuestra de los hombres, se halló una correlación positiva entre los estresores y el apoyo de personas significativas ($\rho=.23^{**}$, $p=.01$), ahora bien, las estrategias de afrontamiento ante el estrés mostraron un vínculo con el apoyo familiar ($\rho=.19^{**}$, $p=.01$), la autoeficacia académica ($\rho=.53^{**}$, $p=.01$) y la resiliencia ($\rho=.60^{**}$, $p=.01$).

Por otro lado, las variables de apoyo de amigos ($\rho=.23^{**}$, $p=.01$) y de personas significativas ($\rho=.24^{**}$, $p=.01$) se relacionaron con la autoeficacia académica, esta última, a su vez, se asoció con la resiliencia ($\rho=.62^{**}$, $p=.01$); en donde, al mismo tiempo, se correlacionó con el apoyo social.

Tabla 15.

Correlaciones en la muestra de hombres

	SISCO SV-21			EMASP			EAPES A	CD- RISC- 10
	1	2	3	4	5	6	7	8
1								
2	.51**							
3	.07	-.00						
4	.03	-.11	.19**					
5	.17*	.08	.18*	.23**				
6	.23**	.06	.17*	.31**	.51**			
7	-.11	-.10	.53**	.13	.23**	.24**		
8	-.02	-.14	.60**	.23**	.39**	.28**	.62**	

Nota: 1=Estresores, 2=Síntomas, 3=Estrategias de afrontamiento, 4=Apoyo Familia, 5=Apoyo amigos, 6=Apoyo personas significativas, 7=Autoeficacia académica, 8=Resiliencia.

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

Capítulo V

Conclusiones

5.1 Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo explorar y analizar la frecuencia del estrés académico en estudiantes de nivel superior durante el periodo posterior al confinamiento, así como la relación de este fenómeno con el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia. Por lo anterior, a continuación, se discuten los resultados obtenidos tomando como base las hipótesis previamente establecidas.

Hipótesis 1: Se encontrará una alta frecuencia de síntomas de estrés académico durante el periodo de post confinamiento

(Se rechaza)

Con base a los resultados, en la media se observó un nivel admisible pero no elevado en las y los universitarios de acuerdo con los síntomas ante el estrés académico ($\bar{X}=3.03$) al igual que los estresores académicos ($\bar{X}=3.15$), en donde los estudiantes indicaron que su mayor fuente de estrés es “Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as” y “La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tuve que realizar todos los días”; los síntomas que presentan con mayor frecuencia es el desgano para realizar las labores escolares y los problemas de concentración.

Durante la pandemia por COVID-19 diversos estudios reportaron que las y los estudiantes universitarios presentaron altos niveles de estrés académico (Estrada et al., 2021; Molano-Tobar et al., 2022; Moreno-Montero et al., 2022), siendo la sobrecarga de tareas, el tiempo limitado de entrega y la alta exigencia de los docentes las mayores fuentes de estrés percibidas, cabe mencionar que los estresores pudieron aumentar como consecuencia del confinamiento social, pues hubo una inexistente interacción con sus compañeros y también fueron escasas las actividades que facilitan el aprendizaje colaborativo (Asenjo-Alarcón et al., 2021). Aunado a lo anterior, Iraizoz et al. (2023) y Reyes y Alonso (2023) indicaron en sus hallazgos índices altos de estrés académico durante el post confinamiento. Estos resultados difieren de los antes expuestos.

No obstante, los resultados concuerdan con lo obtenido por Calixto-Juárez et al. (2023), donde los alumnos indicaron percibir un nivel medio de estrés académico en el periodo de post confinamiento, sin embargo, es importante mencionar que este estudio se realizó con estudiantes de educación media superior.

Por todo lo anterior se podría decir que, si bien los alumnos pudieron experimentar miedo a regresar a la modalidad presencial por temor al contagio y la falta de confianza en las medidas de seguridad tomadas por las instituciones (Dextre-Vilchez et al., 2023), el estrés percibido durante la pandemia por elementos tecnológicos, económicos, sociales, familiares y académicos ocasionaron que el alumno exteriorice su preferencia por una modalidad *off-line* (Álvarez et al., 2022), pues también se les limitó de un momento a otro su vida social (Garatea, 2021), es así como el regreso a clases obligó a un nuevo proceso de reorganización de tiempo, espacio y persona, además de presentarse retos como la dificultad de atención sostenida durante las clases y los nuevos códigos y normas de relación (Vidal-Martí, 2022).

Hipótesis 2: Las y los universitarios reportarán la existencia de apoyo social en las facetas evaluadas.

(Se acepta)

Tomando en consideración las respuestas del alumnado se muestra un promedio considerable de percepción de apoyo por parte de amigos ($\bar{X}=3.01$) y personas significativas ($\bar{X}=3.10$), sin embargo, en la variable de apoyo familiar se observa un promedio menor ($\bar{X}=2.62$). Las y los universitarios reportaron como indicadores más frecuentes de apoyo social “tener amigos(as) o una persona significativa con los que pueden compartir sus alegrías y tristezas”, “poder hablar de sus problemas con sus amigos(as)”, “hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos” y “mi familia realmente intenta ayudarme”.

Estos resultados concuerdan con Barrera y Flores (2020), pues de igual forma hallaron mayores índices de apoyo social por parte de amigos que con la familia, convirtiéndose así en su primordial fuente de apoyo, lo anterior puede deberse a que los universitarios dedican gran parte de su tiempo a actividades académicas y sociales. En esa misma línea, se ha observado que los amigos ayudan a mejorar la atención, la

claridad y el estado emocional, además se crea un ambiente de confianza para compartir ideas, opiniones y experiencias (López-Angulo et al., 2020). Añadido a ello, de acuerdo con Veramendi et al. (2023), en el contexto de post confinamiento la familia, los amigos, y las personas significativas representaron un soporte para las y los alumnos para establecer un ambiente seguro.

Ahora bien, es importante mencionar que el apoyo familiar puede ser más significativo ante problemas relacionados con la salud (Fernández, 2005), convirtiéndose en un factor protector importante para las y los universitarios (Alcalá-Albert et al., 2022; Garcimarrero, 2021); se mostró que durante el periodo de pandemia el vivir con la familia desarrolló y aumentó los recursos de afrontamiento (Cao et al., 2020; Jarvis et al., 2021), por ello es necesario que los padres sean conscientes de la importancia que aún tienen durante esta etapa universitaria (García-Mendoza et al., 2017).

Hipótesis 3: Se hallará una baja frecuencia de autoeficacia académica y resiliencia.

(Se rechaza)

Referente a los niveles de autoeficacia académica ($\bar{X}=2.65$) y resiliencia ($\bar{X}=3.86$) se obtuvo presencia del fenómeno; aunado a ello se identificó una alta frecuencia en autoeficacia académica en el ítem 7 “Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico”; por su parte, en cuanto a la resiliencia el ítem 10 tuvo mayor puntaje “Me considero una persona fuerte”.

De acuerdo con el estudio realizado por Pérez y Rangel (2021) la autoeficacia percibida por el alumnado es mayor durante la modalidad presencial que en la modalidad en línea, lo cual podría deberse a que el acercamiento con sus compañeros y el uso de la infraestructura son elementos que hacen sentir un mayor apego al proceso de formación académica, pudiendo lograr un mayor rendimiento académico.

Por su parte, los resultados con respecto a la resiliencia concuerdan con lo expuesto por Ponce-Peñaloza et al. (2023) quienes señalaron la presencia de resiliencia ante el estrés académico durante el post confinamiento.

Como se mencionó anteriormente las y los universitarios indicaron altos niveles de estrés durante el confinamiento, lo cual pudo provocar que desarrollarán buenos mecanismos de readaptación y estabilidad ante el nuevo escenario (Reyes-Díaz et al.,

2023). Aunado a ello, las y los alumnos de educación superior, durante el transcurso de doce años previos de formación académica superaron diversas exigencias académicas y/o personales, las cuales permitieron que desarrollaran una buena capacidad de adaptación (Caldera et al., 2016); esto debido a que el ser humano posee la capacidad de incrementar fuerzas internas que le permiten enfrentar las diversas demandas a las que se encuentra expuesto aumentando así su crecimiento personal (Ocampo-Eyzaguirre y Correa-Reynaga, 2023).

Hipótesis 4: Se obtendrá una diferencia significativa por sexos en estrés académico, en donde los universitarios mostrarán una menor percepción de estrés.

(Se acepta parcialmente)

De acuerdo con los resultados, se obtuvieron diferencias significativas pues fueron las mujeres quienes evidenciaron mayor presencia de síntomas por estrés académico, mientras que los universitarios percibieron más fuentes de estrés, no obstante, son ellos quienes reportaron mayores niveles de autoeficacia académica y resiliencia.

Lo anterior concuerda con diversas investigaciones realizadas antes y durante la pandemia por COVID-19 (Bedoya-Lau et al., 2014; Del Toro et al., 2023; Graves et al., 2021; Kizhakkeveetil et al., 2017; Román et al., 2008), las cuales señalan que las mujeres son más proclives a experimentar los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales que ocasiona el estrés.

Una posible explicación de lo anterior, podrían ser las diferencias de género socialmente establecidas, pues estas impactan notablemente en la aparición de estrés en las estudiantes (Avalos y Trujillo, 2021). Partiendo de lo anteriormente expuesto, de acuerdo con los roles de género, las mujeres deben de ser tiernas, dependientes, pasivas, complacientes y educadas para desarrollar los sentimientos (Andraca et al., 2023), generando que la mayoría posea un mayor conocimiento de su cuerpo (Özdin y Bayrak, 2020) y así pueda percibir de mejor manera la sintomatología del estrés; sumando a ello además de trabajar y/o estudiar deben realizar funciones del hogar y cuidar de sus hijos, adultos o menores (Andraca et al., 2023).

Por su parte, los roles de género plantean que los hombres deben ser inteligentes, tener buena autoestima, seguridad de sí mismos y agresividad (Segura y Pérez, 2016),

por lo que es común que no reconozcan y atiendan los síntomas del estrés (Barraza, 2008), y por ello reflejen mayor autoeficacia académica y resiliencia. Sin embargo, es importante tomar con cautela este resultado pues si bien la resiliencia funciona como un factor protector para el estrés puede convertirse en un riesgo cuando encubre la sintomatología (Meza y Álvarez, 2022).

Hipótesis 5: Se detectará una correlación negativa entre estrés académico y los factores protectores.

(Se acepta parcialmente)

Si bien se obtuvieron varias relaciones inversas del estrés académico con los factores protectores como, por ejemplo, el estrés con autoeficacia académica y los síntomas del estrés con apoyo familiar ($\rho = -.22^{**}$, $p = .01$) y resiliencia ($\rho = -.24^{**}$, $p = .01$). También se detectó una correlación positiva en la muestra total en la variable de estresores con apoyo de amigos ($\rho = .12^{**}$, $p = .01$) y en los varones se observó una asociación positiva entre los estresores y el apoyo de personas significativas ($\rho = .23^{**}$, $p = .01$).

De acuerdo con la autoeficacia académica y su relación indirecta con el estrés, se obtuvieron resultados similares en la investigación realizada por Cabanach et al. (2010b), es decir cuando la y el alumno posee altas creencias de autoeficacia no percibe las demandas del entorno como una amenaza sino como un desafío a vencer, manteniendo así los niveles de malestar bajos; y desarrollando diversas estrategias de afrontamiento para el estrés (Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004), permitiendo tener un buen bienestar físico y emocional.

Respecto a las correlaciones positivas entre estresores y apoyo de amigos y de personas significativas difiere de García-Rojas et al. (2021), pues sus hallazgos indican una relación inversa entre apoyo social y el estrés percibido, así mismo Feldman et al. (2008) reveló que el vínculo entre apoyo social y estrés académico varía según el género y el tipo de apoyo social.

Ahora bien, los resultados con relación a la asociación inversa entre síntomas y resiliencia concuerdan con la investigación realizada por Parra y Rodrigues (2014), por lo anterior se podría decir que la resiliencia se ha convertido en un elemento fundamental

en el ámbito educativo, pues en la actualidad es usual ver a el estudiantado con síntomas psicológicos y emocionales durante su estancia universitaria, por ello las instituciones de educación superior deben realizar programas que refuercen la capacidad de resiliencia, y así desarrollar en las y los estudiantes diversas habilidades para poder superar los estresores académicos que se presentan (Monzón et al., 2023) y con ello evitar un alto nivel de sintomatología del estrés.

Hipótesis 6: Se hallará una correlación positiva entre los factores protectores (el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia).

(Se acepta)

A partir de los hallazgos anteriormente expuestos, se reflejaron asociaciones positivas entre las escalas de apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia. Esto concuerda con las investigaciones realizadas por Chavarría y Barra, (2013), Espinoza y Barra (2019) y Simón et al. (2017), con respecto a la asociación entre apoyo social y autoeficacia académica. A su vez, Castañeda-García et al. (2022) y Rodríguez-Fernández et al. (2015) encontraron un vínculo directo entre apoyo social y resiliencia. Por su parte Al-Abyadh y Azim (2020), Cassidy (2015) y Meneghel et al. (2021) hallaron relación positiva entre resiliencia y autoeficacia.

Asimismo, en los resultados del estudio realizado por Warshawski (2022) indican que estos factores protectores (autoeficacia académica, resiliencia y apoyo social), tienen una relación directa, además señala que estas tres variables son primordiales dentro del contexto educativo *offline* y *online*.

Por lo anterior, es importante promocionar acciones que busquen fortalecer las habilidades personales de las y los universitarios, a través del discernimiento de las demandas que obstaculicen su aprendizaje y del desarrollo de control de sus emociones, comportamiento y cognición durante el post confinamiento (Gaeta et al., 2021).

5.2 Conclusiones

Para mencionar las principales conclusiones, se retomarán las preguntas de investigación que guiaron el presente trabajo. En ese sentido la principal interrogante fue ¿Cuál es la frecuencia del estrés académico en estudiantes de nivel superior durante el periodo posterior al confinamiento, así como la relación de este fenómeno con el apoyo

social, la autoeficacia académica y la resiliencia?, para dar respuesta a esta pregunta se derivaron los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la frecuencia de estrés académico de los universitarios durante el post confinamiento y se presentará de igual forma en mujeres y hombres? ¿Se presentarán bajos niveles de apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia en el post confinamiento? ¿Existirá una relación entre el estrés académico, el apoyo social, la autoeficacia académica, la resiliencia?

En primer lugar, se observó que la modalidad de estudios de la mayoría de las y los estudiantes fue presencial e híbrida; aunado a ello, los resultados revelaron la presencia de estrés académico en el contexto de post confinamiento, no obstante, los índices no fueron tan elevados a diferencia de los niveles expuestos en estudios realizados durante el periodo de confinamiento por COVID-19, pues en ellos se mostró un aumento considerable de estrés en el alumnado universitario; a su vez, de acuerdo con la literatura revisada, la mayoría del estudiantado prefiere tener clases de forma presencial, lo cual fue esperable ya que en la presente investigación la mayoría de los participantes señaló que la modalidad en línea aumentó su percepción de estrés académico; empero, es importante tomar en cuenta que, ante la crisis sanitaria por COVID-19 surgieron nuevos estresores frente al regreso a clases presenciales, como el miedo al contagio, nueva gestión del tiempo, posibles problemas económicos y las nuevas normas sociales y de salud establecidas.

Aunado a lo anterior, se reflejó una diferencia importante entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes reportaron mayores síntomas de estrés, esto era esperable pues contrasta con diversas investigaciones realizadas en donde las estudiantes además de cuidar su rendimiento académico también son socialmente las encargadas de su hogar, trabajan y se suman los nuevos factores estresores derivados del post confinamiento. Sumado a ello, son los hombres quienes a pesar de percibir más fuentes de estrés fueron quienes mostraron mayor autoeficacia académica y resiliencia.

Ahora bien, se evidenció que la comunidad universitaria percibió de forma considerable el apoyo social, la autoeficacia académica y la resiliencia. Empero, en la variable de apoyo social se percibió una menor frecuencia de apoyo familiar en comparación del apoyo de sus amigos y personas significativas, señalando que casi nunca pueden hablar de sus problemas con su familia, este dato resulta interesante ya

que diversas personas resaltan el apoyo familiar como un factor protector importante dentro del escenario de COVID-19. Por su parte la autoeficacia y la resiliencia son factores que continuamente el estudiante a lo largo de su vida académica y personal ha desarrollado y fortalecido, es por lo que con base a los resultados obtenidos se podría decir que las y los universitarios poseen la capacidad de adaptación ante el escenario desconocido del post confinamiento.

Por último, en la mayoría de las variables se detectó una relación inversa concordando con diversas investigaciones previas, es decir a mayor estrés menor presencia de los factores protectores y por el contrario a menor presencia de estrés académico mayor percepción de apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia. A su vez los factores protectores mostraron relaciones positivas y significativas entre sí.

5.3 Limitaciones

Es preciso mencionar que la presente investigación no estuvo exenta de limitaciones, por ejemplo, al ser un estudio con un enfoque cuantitativo y con diseño no experimental no es posible conocer las relaciones causales de las variables y contextualizar las respuestas obtenidas del alumnado. Asimismo, la muestra fue no probabilística y no representativa lo que impide la generalización de los datos, aunado a ello la diferencia numérica de la muestra por sexos dificulta comparar los resultados de hombres y mujeres. Sumado a lo anterior, la escala multidimensional de apoyo social percibido (EMASP) no se encuentra validada para estudiantes universitarios mexicanos.

5.4 Fortalezas

No obstante, lo anterior, se pueden indicar algunas fortalezas como que, el enfoque cuantitativo con diseño no experimental favorece la réplica del estudio. Además, la mayoría de las escalas utilizadas fueron validadas para población mexicana.

Sumado a ello, existen escasas investigaciones que aborden el estrés académico en universitarios de Puebla ante el regreso del confinamiento por COVID-19; de igual forma se evaluó el impacto de los factores protectores (apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia) ante el fenómeno de estrés académico durante el contexto anteriormente mencionado.

Los resultados obtenidos en este estudio instigan a que nuevas líneas de investigación se orienten a indagar sobre otros factores protectores para los universitarios.

5.5 Futuras líneas de investigación

El estrés es un fenómeno que está presente en los diversos ámbitos de la vida como el familiar, el escolar, en la pareja, en lo económico entre otros, por ello resulta conveniente realizar investigaciones con un enfoque cualitativo que permita conocer de mejor forma el contexto en el que el estrés se hace presente en la vida de los estudiantes universitarios.

Aunado a lo anterior, las plataformas *online* llegaron para quedarse, por ello resulta importante indagar sobre la desconexión digital y su repercusión en el aumento del estrés, pues gran parte de las respuestas indicaron que la modalidad virtual ocasionó un mayor estrés en las y los universitarios.

Por último, los factores protectores toman un papel importante en el alumnado para afrontar el estrés, por lo que examinar otros factores y conocer su relación con el estrés académico como la autoestima, la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje permitirían comprender las estrategias que son más útiles para el alumnado.

5.6 Aportaciones prevención intervención

De acuerdo con los resultados obtenidos se pueden apuntar algunas implicaciones para las diversas áreas de la Psicología:

En el área clínica, se observó que en el escenario de post pandemia la presencia de los síntomas del estrés en el ámbito educativo fue moderada. A su vez se mostró que la resiliencia fue un factor importante para que el alumnado logrará adaptarse de mejor forma a los cambios repentinos derivados de la pandemia por COVID-19, por lo que podría ser importante desarrollar esta variable como estrategia de afrontamiento para futuros escenarios demandantes.

En cuanto a la dimensión educativa los factores protectores analizados han demostrado tener una relación indirecta con el estrés, por lo que sería conveniente realizar programas de promoción de la salud a través del desarrollo y fortalecimiento óptimo de las redes de apoyo, la autoeficacia y la resiliencia, para que puedan afrontar

de mejor forma las situaciones estresantes, así como otros fenómenos como la ansiedad o la procrastinación.

Por otro lado, en el ámbito social se visibilizó que los roles de género culturalmente establecidos pueden influir, pues las mujeres tienen mayor percepción de los síntomas del estrés académico, y los hombres indican más autoeficacia y resiliencia. Esto podría deberse que a la mayoría de las mujeres se les permite socialmente expresar sus sentimientos, sin embargo, los hombres deben mostrar fortaleza ante cualquier exigencia, por lo que sería interesante indagar como los roles de género pueden influir en la presencia del estrés y así también poder realizar campañas de intervención en donde se aborde este tema.

Finalmente, en campo organizacional se localizaron algunas principales fuentes de estrés académico, como lo es la sobrecarga de tareas y actividades, el tiempo limitado y la poca claridad de las instrucciones de los profesores, es por ello por lo que se podrían crear programas de capacitación para el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo para alumnos e incluso para profesores.

REFERENCIAS

Referencias

- Abate-Flores, C., Urtecho-Osorto, O. R., y Agüero, M. (2020). Efectos psicológicos del confinamiento social por COVID-19 en la población hondureña. *Revista Ciencia y Tecnología*, 13(25), 21-33. <https://doi.org/10.5377/rct.v13i25.10409>
- Al-Abyadh, M. H. A., y Azim, H. A. H. A. (2020). Psychological resilience and its relationship with life satisfaction and academic self-efficacy among university students in light of the Coronavirus (COVID-19). *Elementary Education Online*, 19(4), 351-365. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/3349>
- Alcalá-Albert, G. J., García-Carpintero, E., Gómez, C., González-Morón, C., Sanz, A., Robledillo, A. S., y Vélez, E. (2022). Back to Clinical Training during the COVID-19 Pandemic: Perspective of Nursing Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114242>
- Alduraywish, A., Alburikan, A., Alotaibi, M., Alhamoudi, A., Aldosari, A., Alturki, M., Alotaibi, A., y Tharkar, S. (2023). Association between academic stress during exam period, dietary behavior and bowel symptoms among medical students in Saudi Arabia. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 22, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2023.101318>
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2077-28742015000200013&script=sci_arttext&lng=en
- Álvarez, N. T., Habib, L., y Banda, F. (2022). Estrés académico por el COVID-19 en estudiantes de ingeniería: Una mirada postpandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos*, (1), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3248>
- Andraca, C., González, J., Muñoz, A. H., Mendoza, M., y Bueno, P. (2023). Variables asociadas al regreso a clases presenciales, después de la emergencia sanitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), 1-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3419>

- Anzola, M. (2003). La resiliencia como factor de protección. *Educere*, 7(22), 190-200. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602209.pdf>
- Apaza, C. M., Seminario, R. S., Santa-Cruz, J. E. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 – Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 402-413. <https://www.redalyc.org/journal/290/29063559022/29063559022.pdf>
- Aranda, C., y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176466>
- Arias, F., y González, M. E. (2009)]. Estrés, Agotamiento Profesional (burnout) y Salud en Profesores de acuerdo a su Tipo de Contrato. *Ciencia & Trabajo*, 11(33), 172-176. <https://n9.cl/uii6r>
- Arnett, J. J. (2000). Edad adulta emergente: una teoría del desarrollo desde finales de la adolescencia hasta los años veinte. *Psicólogo estadounidense*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Asenjo-Alarcón, J. A., Linares-Vásquez, O., y Díaz-Dávila, Y. Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2), 59-66. <https://doi.org/10.35839/repis.5.2.867>
- Asociación Médica Mundial. (21 de marzo de 2017). *Declaración de Helsinki de la AMM: principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Asociación Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Avalos, M. L., y Trujillo, F. (2021). Variables involucradas con el estrés académico y el afrontamiento en universitarios durante el confinamiento por covid-19. *Psicología Iberoamericana*, 29(3), 1-18. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i3.331>
- Bairero, M. E. (2018). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *Revista Médica Multimed*, 21(6). <https://revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/688>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman and Company
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (pp. 154-196). Guilford.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/848/1562>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 9(3). <https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/19028/18052/29485>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2). <https://psicolcient.me/dga8g>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242008000200012&script=sci_arttext
- Barraza, A., González, L. A., Garza, A., y Cázares, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26. <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/236/431>
- Barraza, A., y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 48-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>
- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21 Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Estres.pdf>
- Barrera, M. L., y Flores, M. M. (2020). Apoyo social percibido y salud mental positiva en hombres y mujeres universitarios. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 67-83. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.4>

- Barrera-Herrera, A., Vinet, E. V., y Ortiz, M. S. (2020). Evaluación de la adultez emergente en Chile: validación del IDEA - extendido en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 38(1), 47-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000100047>.
- Barrera-Herrera, A., y Vinet, E. V. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v35n1/art05.pdf>
- Barrio, J. A., García, M. R., Ruiz, I., y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Becerra-Partida, O. F. (2014). La salud mental en México, una perspectiva, histórica, jurídica y bioética. *Persona y Bioética*, 18(2), 238-253. <http://www.scielo.org.co/pdf/pebi/v18n2/v18n2a12.pdf>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia : definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Bedoya-Lau, F. N., Matos, L. J., y Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuropsiquiatría*, 77(4), 262-270. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf>
- Berra, E., Muñoz, S. I., Vega, C. Z., Silva, A., y Gómez, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114003.pdf>
- Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. C., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214>

- Borzone M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Freire, C. (2010a). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y González, Patricia. (2010b). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736006.pdf>
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: Una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*, 3(4), 145-151. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2010.09.003>
- Caldera, J. F., Aceves, B. I., y Reynoso, O. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Calixto-Juárez, P., Hernández-Murúa, J. A., y Gaxiola-Durán, M. R. (2023). Valoración del estrés académico postpandemia covid-19 en estudiantes del nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1553-1573. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4498
- Campos, C., Peris, M., y Galeano M.T. (2011). Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada. *Eureka (Asunción) en Línea*, 8(1), 114-133. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v8n1/a12.pdf>
- Camprodon, E. (2021). Salud Mental: Retos y oportunidades en la era post-COVID. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 38(1), 1-2. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v38n1a1>

- Cao, W., Fang, Z., Hou., G., Han, M., Xu, X., Dong, J., y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carranza, V. (2003). El concepto de salud mental en psicología humanista–existencial. *Ajayu*, 1(1), 1-19. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v1n1/v1n1a01.pdf>
- Carrilo, M., Obaco, E., y Ponce, E. (2019). Estrés docente: Causas y repercusiones laborales. *Revista Magazine de las Ciencias*, 4(4), 145-156. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/683/619>
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6(1781), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Castañeda-García, P. J., Alejo-Trujillo, T., Cota-Bedoya, M. R., García-Torres, M. F., y Cruz-Santana, V. (2022). Análisis cuantitativo de resiliencia y apoyo social en estudiantes universitarios de primero y último curso de Psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 79-90. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15108>
- Castaño, E. F., y León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56017095004.pdf>
- Castillo-Retamal, F., Martínez-Riquelme, J., Navarrete-Manso, V., Pacheco-Parra, D., Raasch-Fuentes, L., y Merellano-Navarro, E. (2023). Percepción de estudiantes de Educación Física respecto al retorno a clases presenciales post confinamiento. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 50, 536-545. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9067226>
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., y Castro Sánchez, M. (2019). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-1435. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610>

- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2013). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v32n1/art04.pdf>
- Chávez, J. P., Chávez, J. E., Villarreal, D.C., y Ortiz, L. A. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en la época de pandemia (Covid-19). *Revista horizontes*, 5(20), 1258-1272. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.275%20>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982005000200007&script=sci_arttext
- Córdova, P., Gasser, P., Naranjo, H, La Fuente, I., Grajeda, A., y Sanjinés, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Covarrubias, C. G., y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4457452.pdf>
- Cumsille, P., y Martínez, M. L. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: revisión de la literatura. *Psykhé*, 3(2), 115-123. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20171/16673>
- Daniel-González, L., García, C. H., Valle, A., Caycho-Rodríguez, T., y Martínez-Gómez, E. (2020). Estudio de validación de la escala de resiliencia de Connor-Davidson de 10-ítems entre estudiantes de medicina y psicología mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-114>
- Dante, C. M., Roque, P., y Fredy, A. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1028-1041. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572>

- De la Cruz-Vargas, J. A. (2020). Protecting health personnel in the Covid-19 pandemic. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(2), 173-174. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i2.2913>
- De la Fuente, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, J. M., y Zapata, L. (2017). Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios Sobre Educación*, 32, 9-26. <https://doi.org/10.15581/004.32>.
- Del Toro, A. Y., Pérez, Y., Gorguet, M. M., y Díaz, C. E. (2023). Estrés académico en estudiantes de Medicina durante la pandemia de covid-19. *Medisan*, 27(4), 1-11. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v27n4/1029-3019-san-27-04-e4398.pdf>
- Dextre-Vilchez, S. A., Tapia-Mayta, A. F., Febres-Ramos, R. J., Vásquez-Mercado, R. P., y Mercado-Rey, M. (2023). Factores asociados al miedo a la COVID-19 previo al retorno a clases presenciales en una facultad de Medicina peruana. *Horizonte Médico*, 23(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2023.v23n2.05>.
- Díaz, S. A., y Fierro, C. R. (2018). Aplicación de un e-cuestionario de eustrés y distrés académicos socioformativos en estudiantes de educación media superior. *Eutopía*, 11(28), 22–28. <https://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/65904>
- Díaz, S., Arrieta, K., y González, F. (2014). Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 30(2), 121-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v30n2/v30n2a04.pdf>
- Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n1/hmc070110.pdf>
- Díaz-Azuara, S. A., Fierro, C., y Tobón, S. (2019). Estudio del eustrés académico desde el enfoque socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Educación y Humanismo*, 21(37), 8-27. <http://dx10.17081/eduhum.21.37.3123>
- Domínguez, A. C., Salas, I., Contreras, C., y Procidano, M. E. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa y PSS-Fr). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 125-137. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n1/v43n1a11.pdf>

- Dominguez, S. A. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista De Psicología*, 4(4), 45-53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20/19>
- Dominguez-Lara, S., y Campos-Uscanga, Y. (2020). Análisis psicométrico de una medida de autoeficacia académica en estudiantes mexicanos de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, 495-499. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.021>
- Duffy, D. (2014). Factores de riesgo y factores protectores asociados al consumo de alcohol en niños y adolescentes. *Salud & Sociedad*, 5(1), 40-52. <http://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0001.00002>
- England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1). 28-49. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774/1567>
- Escobar, E. R., Soria, B. W., López, G. F., y Peñafiel, D. A. (2018), Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html?fb>
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A., y Del-Río, C. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de Cardiología de México*, 90(Supl. 1), 7-14. <https://doi.org/10.24875/acm.m20000064>
- Espinoza, C., y Barra, E. (2019). Autoeficacia, apoyo social y bienestar psicológico en estudiantes universitarios asmáticos. *Revista De Psicología*, 14(28), 141–147. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1744>
- Estrada, E. G., Mamani, M., Gallegos, N. A., Mamani, H. J., y Zuloaga, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Estrada, M., Monferrer, D., y Rodríguez, A. (2022). The impact of COVID-19 on university students and competences in education for sustainable development: Emotional

- intelligence, resilience and engagement. *Journal of Cleaner Production*, 380(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135057>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, (3), 1-16. <https://ddd.uab.cat/pub/periferia/18858996n3/18858996n3a4.pdf>
- Fierro, D., y Moreno, A. (2007). Emerging Adulthood in Mexican and Spanish Youth: Theories and Realities. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 476-503. <https://doi.org/10.1177/0743558407305774>
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604004.pdf>
- Flores, G.R., Roque, R. V., López, A., y Mota, S. (2021). La educación superior pospandemia: percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13. <https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2972>
- Folke, C. (2016). 016. Resilience (Republished). *Ecology and Society* 21(4). <https://doi.org/10.5751/ES-09088-210444>
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839–852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Folkman, S. (2020). Stress: Appraisal and Coping. En Gellman, M.D. (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 2177-2179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_215
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen R. J.(1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992>

- Fortunata-Dueñas-Zúñiga, H., y Castro-Cano, E. M. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Democratización y Comunicación alternativa*, 2(1), 891-898. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-117.pdf>
- Gaeta, M. L., Gaeta, L., y Rodríguez, M. S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- Galleguillos-Herrera, P., y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7109647.pdf>
- Gálvez, D., Martínez, A., y Martínez, F. (2015). Estrés. *Contactos*, 97(1), 50-54. <http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/revista/97/pdfs/estres.pdf>
- Garatea, C. (2021). Las humanidades después del covid. *Ciencia y Cultura*, (46), 191-198. http://www.scielo.org/bo/pdf/rcc/v25n46/v25n46_a09.pdf
- García, J. M., Inglés, C. J., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M. S., y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 30, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Mendoza, M. C., Parra, Á., y Sánchez-Queija, I. (2017). Relaciones familiares y ajuste psicológico en adultos emergentes universitarios españoles. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 25(2), 405-417. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/65241/relaciones_familiares_ajuste.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Rojas, K., Salazar-Salvatierra, E., Barja-Ore, J. (2021). Resiliencia y estrés percibido en estudiantes de Obstetricia de una universidad pública de Lima, Perú.

- Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(2), 95-99.
<https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n2/2014-9832-fem-24-2-95.pdf>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- Garcimarrero, E. A., (2021). Factores protectores de salud mental en estudiantes de medicina: una revisión sistemática. *Calidad de vida y salud*, 14(1), 21-39.
<http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/346/266>
- Gasull, A., Elaskar, M.C., Di Lorenzo, G., Miranda, R., Lascano, S., Carena, J., y Salomón, S. (2020). Reconociendo el estrés académico...conocer para prevenir. *Revista Médica Universitaria*, 16(2).
https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/15425/investigacion-original.rmu16n2-gasull.pdf
- Gavidia, V., y Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26), 161-175.
<https://doi.org/10.7203/dces.26.1935>
- Goedereis, E. A., Mehta, C. M., Jones, J., y Ayotte, B. J. (2023). "I want to focus on something that I feel really good about every day": Career development in established adulthood. *Acta Psychologica*, 234, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103863>
- Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf>
- Gómez, G., y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la educación*, (47), 215-233. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00215.pdf>
- Góngora, V. C., y Casullo, M. M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en

- población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011827002.pdf>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D Innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179 <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- González, M. P., y Rey, L. (2006). La escuela y los amigos: factores que pueden proteger a los adolescentes del uso de sustancias adictivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1). 23-37. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211102.pdf>
- González, M. T., y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y estrés*, 12(1), 45-61. <https://www.monica-gonzalez.com/2006%20teoria%20transaccional%20sx.pdf>
- González, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., y Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González, S., Pineda, A., y Gaxiola, J. C. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr>
- González-Arriata, N. I., Valdez, J. L., Oudhof, H., y González, S. (2013). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/557/954>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2), 1-15. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., y Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *In SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>

- Gonzalo, M., Lahiton, J. E., Martinez, M., y Zapico, M. G. (2021). Análisis del estrés académico en el nivel superior en el marco del COVID-19 en San Luis. *Campo Universitario*, 2(3), 1-22. <https://acortar.link/VhBVmi>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., y Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PloS one*, 16(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Gutiérrez, A. M., y Amador, M. E. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 24(45 A), 23-28. <https://doi.org/10.15381/quipu.v24i45.12457>
- Hernández, Z. E., y Romero, E. (2010). Estrés en Personas Mayores y Estudiantes Universitarios: Un Estudio Comparativo. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 56-68. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936007.pdf>
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J. M., Garcia-Leiva, P., y Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645–664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- Honor, G. (2017). Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(3), 384-390. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.09.005>
- Huamán-Saavedra. (2020). La pandemia del COVID-19. *Revista Médica de Trujillo*, 15(2), 53-54. <http://dx.doi.org/10.17268/rmt.2020.v15i02.01>
- Instituto Nacional de Salud Pública. (22 de abril de 2020). *Fases de la epidemia por COVID-19*. <https://www.insp.mx/avisos/5344-fases-de-la-epidemia-por-covid-19.html>
- Iraizoz, A. M., García, V., León, G., y Carmenate, L. P. (2023). Percepción de estrés de estudiantes universitarios de las carreras de la salud en etapa postpandemia (Original). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 19(3), 348-365. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/4045>
- Jarvis, M. A., Martin, P., Williams, M., Walters, F., Baloyi, O. B., Hoffman, J., y Chipps, J. (2021). Stress and coping - Perceptions of final year nursing students returning to clinical practice during the COVID-19 pandemic, South Africa. *Health SA Gesondheid*, 26(0), 1-10. <https://doi.org/10.4102/hsag.v26i0.1641>

- Jerez-Mendoza, M., y Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del departamento de salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Jiménez, V. G. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(30). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3071/3066>
- Karademas, E., y Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Khan, S., Siddique, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M. A., Bashir, N., y Xue, M. (2020). Impact of coronavirus outbreak on psychological health. *Journal of global health*, 10(1). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7180007/>
- Kizhakkeveetil, A., Vosko, A. M., Brash, M., y Philips, M. A. (2017). Perceived stress and fatigue among students in a doctor of chiropractic training program. *Journal of Chiropractic Education*, 31(1), 8-13. <https://doi.org/10.7899/JCE-15-27>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students- a brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143. <https://acortar.link/BhafsD>
- López, M. E., Ruiz, M. C., y Quime, A. N. H. (2023). Análisis de la salud del estudiantado universitario en el contexto de pandemia por Covid-19. En G. I. Pérez., L. García., M. Á. Tuz., y S. Estrada (Eds.), *Investigación en desarrollo humano. Formación integral, relaciones interpersonales y género en San Francisco de Campeche* (pp. 193-208). Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. <https://redibai-myd.org/wp-content/uploads/2023/07/Investigacion-en-desarrollo-humano.pdf#page=200>
- López, M., y Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En J. Girón (Ed.), *Educación*

- y pandemia. *Una visión académica* (pp. 103-108). IISUE. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., y Díaz-Mujica, A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- Macaya, X. C., Pihan, R., y Vicente, B. (2018). Evolución del constructo de Salud mental desde lo multidisciplinario. *Humanidades Médicas*, 18(2), 215-232. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n2/1727-8120-hmc-18-02-338.pdf>
- Madariaga, C., y Lozano, J. E. (2016). El apoyo social en estudiantes universitarios y su relación con las comunicaciones cara a cara y las comunicaciones mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Psicogente*, 19(35), 47-62. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1208>
- Manyena, S. B. (2006). The concept of resilience revisited. *Disasters*, 30(4), 434-450. <https://doi.org/10.1111/j.0361-3666.2006.00331.x>
- Marín, A. F., Hoyos, O. L., Sierra, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 109-127. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899>
- Marín, M. M., Álvarez, C. G., Lizalde, A., Anguiano, A. C., y Lemus, B. M. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de producción Académica y Gestión educativa*, 1(1). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/126/173>
- Martín, I. M. (2007). Estrés Académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf
- Martínez, E. S., y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10(2), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>
- Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo M. E., y Tinajero, C. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis.

- International Journal of Educational Research Open*, 5, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291>
- Maruris, M., Cortés, P., Gómez, L. G., y Godínez, F. (2011). Niveles de estrés en una población del sur de México. *Psicología y Salud*, 21(2), 239-244.
<https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/576/992>
- Matud, M. P., Aguilera, L., Marrero, R. J., Moraza, O., y Carballeira, M. (2003). El apoyo social en la mujer maltratada por su pareja. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3), 439-459. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730302.pdf>
- Mebarak, M., Castro, A., Salamanca, M. P., y Quintero, M. F., (2009). Salud mental: un abordaje desde la perspectiva actual de la psicología de la salud. *Psicología desde el Caribe*, (23), 83-112. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311917006.pdf>
- Meneghel, I., Boix, Q., y Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (18), 153-171.
<https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>
- Meza, C., y Álvarez, J. (2022). La ansiedad y depresión en época de COVID y el factor resiliencia. *Horizonte sanitario*, 22(1), 75-82.
<https://doi.org/10.19136/hs.a22n1.4981>
- Misra, R., y Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Molano-Tobar, N. J., Chalapud-Narváez, L. M., Astaíza-Aragón, M. C. (2022). Nivel de estrés durante la pandemia COVID-19 en universitarios del suroccidente colombiano. *Hacia la Promoción de la Salud*, 27(1), 38-51.
<https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.1.4>
- Monteiro, S., Tavares, J., y Pereira, A. (2009). Adulthood emergent: na fronteira entre a adolescência e a adultez. *Revista @mbienteeducação*, 2(1). 129-137.
<https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.545.p129%20-%20137>
- Monzón, L. A., Dávila, J. D., Rodríguez, E., y Pérez, A. J. (2023). La resiliencia en el contexto universitario, un estudio mixto exploratorio. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-15. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.636>

- Moreno-Montero, E. M., Naranjo-Hidalgo, T., Poveda-Ríos, S., e Izurieta-Brito, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), 468-482. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v44n3/1684-1824-rme-44-03-468.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/511/527>
- Ocampo-Eyzaguirre, D., y Correa-Reynaga, A. M. (2023). Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19. Norte de Potosí, Bolivia. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(1), 17-32. <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.322>
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Organización Mundial de la Salud (17 de junio de 2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud. (29 de junio de 2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19*. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación Médica*, 15(2), 77-78. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n2/colaboracion2.pdf>
- Oro, P., Esquerda, M., Viñas, J., Yuguero, O., y Pifarre, J. (2017). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 20(S1), 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.003>
- Oyazún, D., e Iriarte, I. (2020). Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en Adolescentes Chilenos. *Revista Liminales, escritos sobre psicología y sociedad*, 9(17), 39-58. <https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num17.422>
- Özdin, S., y Bayrak, S. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 504-511. <https://doi.org/10.1177/0020764020927051>

- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y modificaciones de conducta*, 9(21), 185-219. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7101317.pdf>
- Páramo, M. A. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v29n1/art09.pdf>
- Parra, A., y Rodrigues, A. (2014). Estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de artes. *Revista Psicología*, 33(2), 81-95. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/12420
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., y García-Cueto, E. (2014). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.pbad>
- Pérez, M. Y., y Rangel, M. Á. (2021). Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(16), 1-18. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/259/500>
- Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I., Montero-Piñar, M. I., (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta sanitaria*, 22(6), 527-533. <https://scielo.isciii.es/pdf/gsv/v22n6/original3.pdf>
- Polo, A., Hernández, J. M., y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a13.pdf>
- Ponce-Peñaloza, A. P., Calcina-Cuevas, S. C., Martínez-García, A. J., y Vilca-Miranda, A. (2023). Resiliencia de estudiantes universitarios postpandemia de la COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 2145-2154. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5391/13245#>
- Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. L., Plascencia, A. R., Acosta-Fernández, M., y Aguilera, M. A. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y

- comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42. <https://acortar.link/9pWj07>
- Pulido, M.A., Serrano, M.L., Valdés, E., Chávez, M. T., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584>
- Quito, J. V., Tamayo, M. C., Buñay, D. P., y Neria, O. S. (2017). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 253-276. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi173o.pdf>
- Rahiman, H. U., Panakaje, N., Kulal, A., Harinakshi., Riha, S. M., (2023). Perceived academic stress during a pandemic: Mediating role of coping strategies. *Heliyon*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16594>
- Ramos, F., Barbachan, E. A., Pacovilca, G. S., y Leguia, Z. J. (2020). Estrés académico y formación profesional. *Conrado*, 16(77), 93-98. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-93.pdf>
- Reyes, F. I., y Alonso, B. M. (2023). Análisis de la presencia de estrés, depresión y recursos de afrontamiento en universitarios post confinamiento COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 12(32) 141-155. <https://doi.org/10.31644/IMASD.32.2023.a08>
- Reyes-Díaz, J. I., Arizmendi-Cotero, D., Velázquez-Garduño, G., y Rivera-Ramírez, F. (2023). Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 6(17), 48-69. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/22161/16488>
- Reyna-Castillo, M. A., Bucio-Gutiérrez, D., Calvillo-Villicaña, M. E., y Cerda-Luque, P. A. (2023). Evaluación del bienestar emocional post-confinamiento en universitarios mexicanos de diseño digital: atendiendo los ODS 2 y 4. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(27). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3495>
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>

- Ríos, Y. Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista Plus Economía*, 9(2), 107-112. <https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504/436>
- Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C., y Sabuco-Tebar, E. A. (2014). Resiliencia, síndrome de quemarse por el trabajo y malestar psicológico en estudiantes de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 20, 115-126. <https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2014/anyes2014a9.pdf>
- Ríos-Risquez, M. I., García, M., Sabuco-Tebar, E. A., Carrillo, C., y Martínez-Roche, M. E. (2016). An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemporary Nurse*, 52, 430-439. <https://doi.org/10.1080/10376178.2016.1213648>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Román, C. A., Ortiz, F., y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 7-8. <https://doi.org/10.35362/rie4671911>
- Román, C. A., y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2). <https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/26023/24499/0>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Ruiz, G. T., y López, A. E. (2012). Resiliencia psicológica y dolor crónico. *Escritos de Psicología*, 5(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2012.1001>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

- Salinas, N. D., y Abreu, J. L. (2021). El regreso a la presencialidad en la Educación Superior. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 16(2), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v16-n2/A13.16\(2\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v16-n2/A13.16(2)1-15.pdf)
- Sánchez, J. M. (2010). Estrés laboral. *Hidrogénesis*, 8(2). <https://www.binasss.sa.cr/opac-ms/media/digitales/Estr%C3%A9s%20laboral.pdf>
- Sánchez-Villena, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka Asunción, En línea*, 15(1), 27-38. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-885114>
- Sandín, B. (2002). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>
- Santillán, C. (2020). El impacto psicológico de la pandemia de COVID-19 en México. En Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Ed.), *Las Ciencias Sociales y el coronavirus* (pp.19-30). COMECSO. <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-10-Santillain.pdf>
- Sauceda-García, J. M., Valenzuela-Antelo, J. R., Valenzuela-Antelo, J. R. y Maldonado-Durán, J. M. (2006). Estrés ante la venopunción en niños y adolescentes. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 63(3), 169-177. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v63n3/v63n3a4.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2021). *Boletín SEP no. 181 Publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022*. <https://acortar.link/GneDv0>
- Segura, R. M., y Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Revista Alternativas en Psicología*, (36), 105-120. <https://acortar.link/Qirkz>
- Serrano, M. G., y Flores, M. M.(2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 221-230. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/806/1461>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad*

- Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>
- Simón, M. M., Molero, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Barragán, A. B., y Martos, Á. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.71>
- Siqueira, A., Dutra-Thomé, L., y Koller, S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico*, 47(4), 268-278. <https://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23398>
- Suárez-Montes, N., y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42241778013>
- Trucco, M. (2002). Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40(Supl. 2), 8-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000600002>
- Uriarte, J. D. (2005). EN la transición a la edad adulta. los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 145-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310013.pdf>
- Veliz-Burgos, A., y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00002>
- Veramendi, N. G., Portocarrero, E., Barrionuevo, C. N., Suero, E. E., Reynosa, E. (2023). Competencias socioemocionales y apoyo social en universitarios peruanos: contexto educativo post-COVID-19. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42, 1-17. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/2801/1158>
- Vicente, M I., y Gabari, M. I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109644>

- Vidal-Martí, C. (2022). Acciones de Orientación Universitaria en la Era Pos-COVID: Regreso a las Aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), 1-11. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1585>
- Villafrade, L. A., y Franco, C. M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79-90. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1651/1284>
- Vizoso, C. M. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 367-377. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i3.2280>
- Vizoso-Gómez, C., y Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y *burnout* académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185>
- Volková, A., y Dušková, P. (2015). Specific fears in emerging adulthood among Czech undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 487-493. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.151>
- Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., y Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6). <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M.G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., y López-Leyva, N. M. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n3/2014-9832-fem-21-3-153.pdf>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1). https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

ANEXOS

Anexos

Anexo 1. Cuestionarios

“Estrés académico y variables asociadas en estudiantes de nivel medio superior y superior de la BUAP: Estudio post confinamiento”

Presentación

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están presentes en las diversas actividades que realizamos día a día. Su uso conlleva un gran impacto en nuestra salud mental, emocional y física, sin embargo, no siempre es positivo.

Por ello, el Centro de Psicología Integral (BUAP) solicita su amable colaboración para un estudio cuyo objetivo es indagar la problemática del estrés durante la reciente época de post confinamiento en estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Así, necesitamos que jóvenes como tú, nos acerquen a su realidad contestando un cuestionario anónimo con una duración de 12 minutos aproximadamente.

Los requisitos para participar son:

- Ser estudiante de nivel superior en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Ser estudiante activo

Tus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales, es decir no se solicitará ningún dato personal o de identificación y por eso es muy importante que respondas con la mayor sinceridad posible. Los resultados de este estudio serán utilizados para beneficio de la Comunidad estudiantil de la BUAP y con fines científicos, divulgación en congresos, seminarios y publicaciones científicas.

Tus respuestas son de gran valor y agradecemos de antemano tu valiosa colaboración.

Consentimiento informado:

He entendido los objetivos y actividades a realizar durante el estudio llamado "Estrés académico y variables asociadas en estudiantes de nivel superior de la BUAP: Estudio post confinamiento".

Entiendo que mi participación es anónima, voluntaria y confidencial; y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Si así lo decidiera, se procederá a la destrucción de los registros codificados y de la información anónima que sobre mí se hubiera obtenido.

Entiendo que la participación en el estudio no implica efectos para mi salud o riesgo alguno, pues se trata de un estudio retrospectivo.

Entiendo que se mantendrán en secreto mis datos anónimos y que solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos con fines académicos y científicos.

Entiendo que los resultados que se obtengan sólo se divulgarán con fines académicos y de investigación.

Equipo de investigación - BUAP
Centro de Integración Psicológica
(gestion.psicologiaintegral@correo.buap.mx)

Jóvenes investigadoras en formación:

Gabriela Reyes Castillo
Esmeralda Ramírez Gil

Soy estudiante de universidad, conozco los objetivos del estudio, el consentimiento informado, el aviso de privacidad y acepto participar en el estudio.

* **IMPORTANTE:** Si deseas conocer el Consentimiento informado en formato extenso y la Declaración de privacidad puedes acceder a ello dando clic en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1_yDRrfr4NBYNkmMuLirw0rpxhSFF2fGy/view?usp=sha
ring](https://drive.google.com/file/d/1_yDRrfr4NBYNkmMuLirw0rpxhSFF2fGy/view?usp=sharing)

- Sí
- No

Datos sociodemográficos

A continuación, se presentan una serie de preguntas relacionadas con tu condición sociodemográfica, por favor, contesta con tu información actual.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
1. ¿Eres?	Mujer / Hombre
2. ¿Cuántos años tienes?	
3. ¿En qué área se encuentra tu licenciatura?	Ciencias naturales y de la salud / Ciencias sociales y humanidades / Ingenierías y ciencias exactas / Económico administrativas
4. ¿En qué año de la carrera te encuentras?	1/2/3/4/5 otro _____
5. ¿Cuál es tu promedio inmediato anterior de calificaciones?	De 6 a 6.9/ De 7 a 7.9/ 8 a 8.9/ 9 a 10
6. ¿Cuántas horas de estudio, aproximadamente, dedicabas al día durante el confinamiento?	De 1 a 3 / De 4 a 6/ De 7 a 9/ Más de 10
7. ¿Consideras que la modalidad en línea, implementada a partir del confinamiento, aumentó tu estrés académico?	Si/No

<p>8. De las siguientes situaciones ¿Cuál consideras que te generó más estrés, durante la modalidad en línea implementada a partir del confinamiento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tuve que realizar todos los días ● La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me impartieron clases ● La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.) ● El nivel de exigencia de mis profesores/as ● El tipo de trabajo que me pedían los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) ● Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as ● La poca claridad que tenía sobre lo que querían los/as profesores/as
<p>9. ¿Cuál fue tu principal modalidad de estudio en los últimos 6 meses?</p>	<p>Virtual (Todas las clases en línea) / Híbrida (Algunas clases en línea y otras</p>

	clases presenciales) / Presencial (Todo el curso de manera presencial)
10. ¿Cuántas horas de estudio, aproximadamente, dedicabas al día durante los últimos 6 meses?	De 1 a 3 / De 4 a 6 / De 7 a 9 / Más de 10

Escala SISCO SV-21 de Estrés Académico

A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a los alumnos. Responde, señalando ¿con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresó DURANTE LOS ÚLTIMOS 6 MESES? Teniendo en cuenta la siguiente escala de valores:

0. Nunca
1. Casi nunca
2. Rara vez
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Estresores	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	0	1	2	3	4	5
2. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	0	1	2	3	4	5
3. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	0	1	2	3	4	5

4. El nivel de exigencia de mis profesores/as	0	1	2	3	4	5
5. El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	0	1	2	3	4	5
6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	0	1	2	3	4	5
7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	0	1	2	3	4	5

Ahora se presenta una serie de enunciados con las principales reacciones o síntomas que, en mayor o menor medida, se presentan en los alumnos cuando están estresados. Responde, señalando ¿con qué frecuencia, DURANTE LOS ÚLTIMOS 6 MESES se te presentaron cada una de estas reacciones cuando estuviste estresado por motivos escolares? Tomando en consideración la siguiente escala de valores:

0. Nunca
1. Casi nunca
2. Rara vez
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Síntomas	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
8. Fatiga crónica (cansancio permanente)	0	1	2	3	4	5
9. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	0	1	2	3	4	5

10. Ansiedad, angustia o desesperación	0	1	2	3	4	5
11. Problemas de concentración	0	1	2	3	4	5
12. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	0	1	2	3	4	5
13. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	0	1	2	3	4	5
14. Desgano para realizar las labores escolares	0	1	2	3	4	5

A continuación, se presenta una serie de acciones que suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, señalando ¿con qué frecuencia utilizaste cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés, DURANTE LOS ÚLTIMOS 6 MESES? Tomando en consideración la siguiente escala de valores:

0. Nunca
1. Casi nunca
2. Rara vez
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Estrategias de afrontamiento	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
15. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	0	1	2	3	4	5
16. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	0	1	2	3	4	5

17. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	0	1	2	3	4	5
18. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	0	1	2	3	4	5
19. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	0	1	2	3	4	5
20. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	0	1	2	3	4	5
21. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	0	1	2	3	4	5

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones, indica en qué medida la frase describe tu experiencia DURANTE LOS ÚLTIMOS 6 MESES, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1. Casi nunca
2. A veces
3. Con frecuencia
4. Siempre o casi siempre

		Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre o Casi
FAMILIA					
1	Mi familia realmente intenta ayudarme	1	2	3	4
2	Obtengo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia	1	2	3	4

3	Puedo hablar de mis problemas con mi familia	1	2	3	4
4	Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones	1	2	3	4
AMIGOS					
5	Mis amigos(as) realmente tratan de ayudarme	1	2	3	4
6	Puedo contar con mis amigos(as) cuando las cosas van mal	1	2	3	4
7	Tengo amigos(as) con los que puedo compartir mis alegrías y tristezas	1	2	3	4
8	Puedo hablar de mis problemas con mis amigos(as)	1	2	3	4
OTRAS PERSONAS					
9	Hay una persona especial que está cerca cuando lo necesito	1	2	3	4
10	Hay una persona especial con quien puedo compartir mis alegrías y tristezas	1	2	3	4
11	Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí	1	2	3	4
12	Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos	1	2	3	4

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones, indica la respuesta con la que te sentiste más identificado(a) DURANTE LOS ÚLTIMOS 6 MESES de tu vida académica, tomando en cuenta la siguiente escala de valoración:

1. Nunca
2. Algunas veces
3. Bastantes veces
4. Siempre

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica	1	2	3	4
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia	1	2	3	4
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica	1	2	3	4
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes	1	2	3	4
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica	1	2	3	4
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica	1	2	3	4
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico	1	2	3	4
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas	1	2	3	4
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo	1	2	3	4
10. Creo que estoy preparado(a) y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos	1	2	3	4

Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC 10 ítems)

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones, señala en qué medida la frase describió tu comportamiento DURANTE LOS ÚLTIMOS SEIS MESES de tu vida, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Frecuentemente
5. Casi siempre
6. Siempre

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1. Soy capaz de adaptarme a los cambios	1	2	3	4	5	6
2. Puedo manejar lo que se presente	1	2	3	4	5	6
3. Trato de ver el lado positivo de los problemas	1	2	3	4	5	6
4. Enfrentar el estrés puede fortalecerme	1	2	3	4	5	6
5. Tiendo a recuperarme rápidamente después de la enfermedad o las dificultades	1	2	3	4	5	6
6. Puedo alcanzar mis metas a pesar de los obstáculos	1	2	3	4	5	6
7. Puedo mantener la concentración bajo presión	1	2	3	4	5	6
8. Difícilmente el fracaso me desanima	1	2	3	4	5	6
9. Me considero una persona fuerte	1	2	3	4	5	6

10. Puedo manejar los sentimientos desagradables	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Muchas gracias por tu colaboración

Si consideras que requieres apoyo o ayuda psicológica, puedes escribir un correo a:
mailto:gestion.psicologiaintegral@correo.buap.mx

Recibe un saludo afectuoso y nuestro agradecimiento

Si tienes alguna duda o quieres añadir algún comentario sobre el cuestionario que acabas de contestar tienes un espacio a continuación o puedes escribir al correo

Anexo 2. Currículum vitae de la sustentante

I. Datos personales

Nombre y apellido: *Gabriela Reyes Castillo*

E-mail: *gabriela.reyesca@alumno.buap.mx*

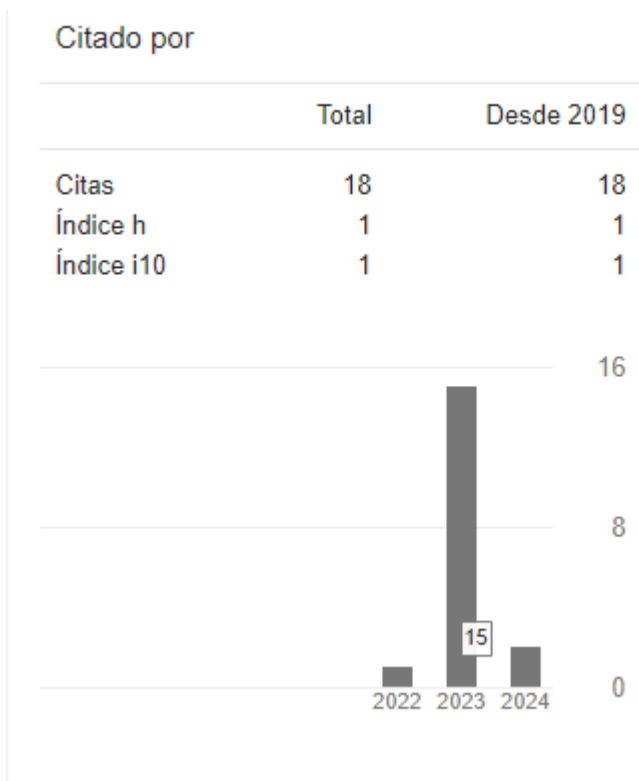
Citas: 18

Índice h: 1

Índice i10: 0

Fuente:

https://scholar.google.es/citations?user=oylO6_4AAAAJ&hl=es&authuser=1



II. Redes sociales científicas

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-8858-2639>

The screenshot shows the ORCID profile page for Gabriela Reyes-Castillo. The profile includes the following sections:

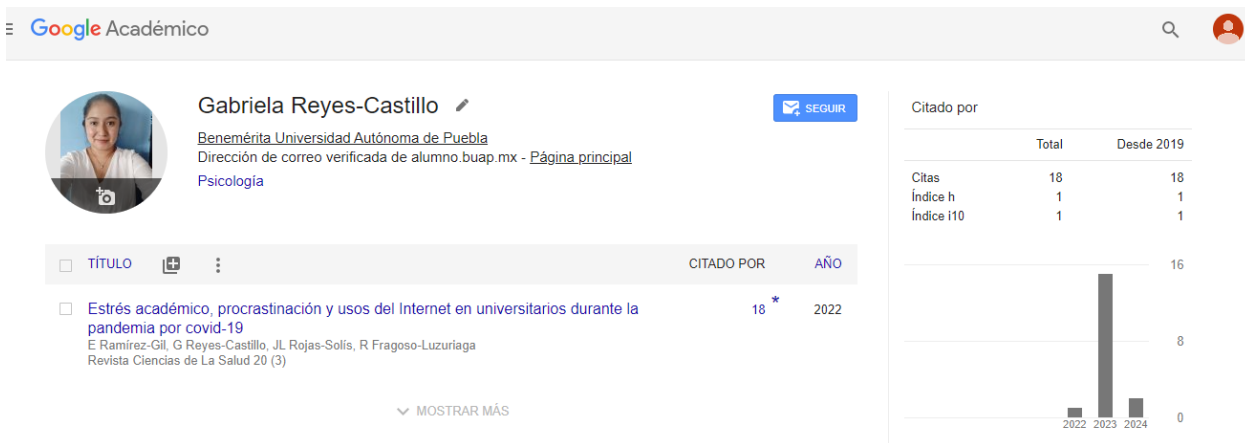
- Identificación:** ID icon, URL: <https://orcid.org/0000-0001-8858-2639>, and a link to the public registration preview.
- Correos electrónicos:** gabriela.reyescast@gmail.com
- Enlaces a sitios web y redes sociales:** Google académico, ResearchGate, Academia, Acta Académica.
- Palabras clave:** Estrés académico, Procrastinación, Factores protectores, Redes sociales.
- Países:** México.
- Nombres:** Nombre en publicaciones: Gabriela Reyes-Castillo; Nombre: Gabriela Reyes-Castillo.
- Biografía:** Empty field for biography.
- Actividades:**
 - Empleo (0):** Añada información sobre organizaciones a las que haya estado afiliado profesionalmente. [Obtenga más información sobre cómo añadir empleos a su registro de ORCID](#).
 - Educación y titulaciones (1):**
 - Bachillerato Hermanos Serdán (Vespertino):** Puebla, Puebla, MX. Visible: Público. 2015 hasta 2018 (Bachillerato Hermanos Serdán) Educación. [Mostrar más detalles](#).

The screenshot shows the 'Obras' section of the ORCID profile. It includes the following details:


- Obras (1):** Filtered view with 'Acciones' dropdown.
- Selección:** Seleccionar todo (1) Elementos seleccionados actualmente (0).
- Artículo:**
 - Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19** (Público)
 - Revista Ciencias de la Salud
 - 2022-09-01 | Artículo de revista | Autor
 - Parte de DOI: [10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/n.rcs.v20i3](https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/n.rcs.v20i3)
 - URI: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/11664>
 - Parte de ISSN: [2145-4507](https://www.issn.org/issn/2145-4507)
 - CONTRIBUYENTES: Esmeralda Ramírez-Gil; Gabriela Reyes-Castillo; José Luis Rojas-Solís, PhD; Rocío Fragoso-Luzuriaga
 - [Mostrar más detalles](#)
- Fuente:** Portal de revistas UR

Google citation:

https://scholar.google.es/citations?user=oyIO6_4AAAAJ&hl=es&authuser=1



Google Académico

Gabriela Reyes-Castillo  [SEGUIR](#)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Dirección de correo verificada de alumno.buap.mx - [Página principal](#)
 Psicología

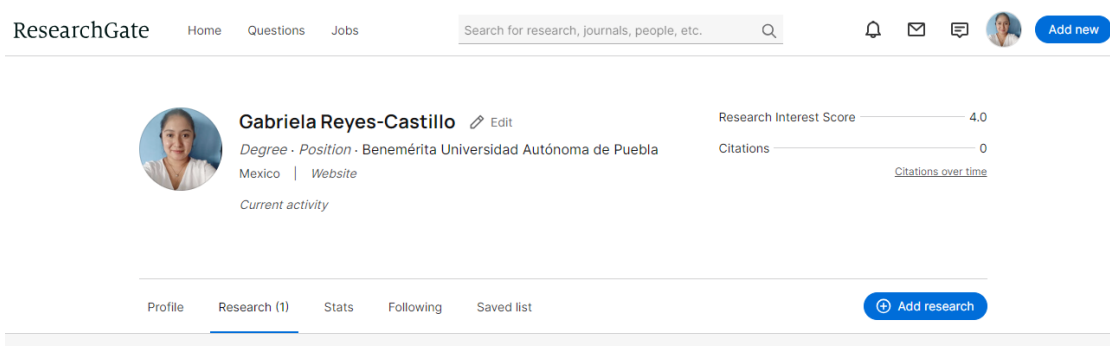
	Total	Desde 2019
Citas	18	18
Índice h	1	1
Índice i10	1	1





TÍTULO	CITADO POR	AÑO
<input type="checkbox"/> Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por covid-19 E Ramírez-Gil, G Reyes-Castillo, JL Rojas-Solis, R Fragozo-Luzuriaga Revista Ciencias de La Salud 20 (3)	18 *	2022


▼ MOSTRAR MÁS



ResearchGate:

<https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Reyes-Castillo-2>



ResearchGate Home Questions Jobs Search for research, journals, people, etc.     [Add new](#)

Gabriela Reyes-Castillo  Edit

Research Interest Score  4.0
 Citations  0
Citations over time

Degree · Position · Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Mexico | [Website](#)
 Current activity

Profile **Research (1)** Stats Following Saved list [Add research](#)

Academia:

<https://buap-mx.academia.edu/GabrielaReyes>

The screenshot shows the top navigation bar of Academia.edu with a search bar, icons for MENCIONES, ANALÍTICA, SUBIR, and HERRAMIENTAS, and a 'De primera calidad' badge. The profile header includes a circular profile picture of Gabriela Reyes Castillo, her name, affiliation with Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Facultad De Psicología, and the role of Alumno. It also shows 'Diagnóstico +4', 'Añadir una biografía', and statistics: 2 seguidores, 4 Siguiendo, and 0 vistas totales. Below the profile picture are 'Subir' and 'Editar' buttons.

DOCUMENTOS



Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por covid-19 Academic Stress, Procrastination, and Internet Uses Among College Students during the covid-19 Pandemic

Descargar Editar 0 vistas

Ver impacto

Anuncio cerrado por Google

Acta académica:

<https://www.aacademica.org/gabriela.reyescastillo>

Gabriela Reyes-Castillo

PUEBLA, MÉXICO.



Gabriela Reyes Castillo es una alumna de la Facultad de Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). En su formación de nivel licenciatura comenzó su formación como investigadora en los temas de Estrés académico, Procrastinación, Usos de Internet y Factores protectores. En ese tenor, ha colaborado en la elaboración de un estudio enfocado en los fenómenos ya mencionados teniendo un total de 1 artículo científico y 1 ponencia científica arbitrada.

Filiaciones: [Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.](#)

III. Cuadro resumen

Producto	Cantidad	Observaciones
Artículos científicos	2	Revistas indexadas en SCOPUS, SCIELO, EBSCO, MIAR, ERIH-PLUS, LATINDEX
Ponencias en Congresos Científicos Internacionales	1	Congreso Científico Internacional arbitrado
Ponencias en Congresos Académicos	2	Congreso virtual “Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico”
Ponencias en Foros de Divulgación	2	Foros de Divulgación
Estancias de investigación DELFIN	2	Programa “Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico”
Estancia de investigación VIEP	1	Programa “Haciendo Ciencia en la BUAP 2022”
Colaboración en Proyectos Científicos de Investigación (SIEP)	6	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP)
Colaboración en Grupo de Investigación registrado	1	Alumna colaboradora en el Grupo de Investigación “Análisis de Relaciones Interpersonales: Pareja, Familia y Organización”

IV. Publicaciones en Revistas Científicas Indexadas y Arbitradas (2)

País	Revista (Año)	Artículo	Indexación	Estado	Citas
Chile	Revista Liminales, Escritos sobre Psicología y Sociedad (2024)	Factores protectores ante el estrés académico, ansiedad y depresión en universitarios: Un estudio post confinamiento	ERIH-PLUS	En revisión	
Colombia	Revista Ciencias de la Salud (2022)	Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19	SCOPUS	Publicado	18

- a. Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J. L., y Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por covid-19. *Revista Ciencias de la Salud*, 20(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>

País: Colombia. **ISSN:** 1692-7273 - **eISSN:** 2145-4507.

Indizada en: SCOPUS, Scielo, MIAR, Latindex, Redib, Dialnet, DOAJ, RedALyC, Ebsco.

The image displays two screenshots from the journal's website. The left screenshot shows the journal's homepage, featuring the title "Revista Ciencias de la Salud" and a list of indexers including Scopus, Scielo, MIAR, Latindex, Redib, Dialnet, DOAJ, RedALyC, and Ebsco. The right screenshot shows the article page for "Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por covid-19" by Gabriela Reyes Castillo, Jose Luis Rojas-Solis, and Rocio Fragoso-Luzuriaga, PhD. The article page includes the title, authors, and a brief abstract in Spanish.

- b. Reyes-Castillo, G. y Rojas-Solis, J. L. (2024). Factores protectores ante el estrés académico, ansiedad y depresión en universitarios: Un estudio post confinamiento. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, (en revisión).

País: Chile. **ISSN:** 0719-1758 - **eISSN:** 0719-7748.

Indizada en: ERIH-PLUS, Latindex, LatinRev, MIAR, REDIB.

The screenshot shows the submission management interface for the journal "Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad". The title of the submission is "Factores protectores ante el estrés académico, ansiedad y depresión en universitarios: Un estudio post confinamiento" by Gabriela Reyes-Castillo and José Luis Rojas-Solis. The interface includes tabs for "Envío", "Revisión", "Editorial", and "Producción". Below the tabs, there is a section for "Archivos de envío" (Submitted files) with a search bar and a list of files:

ID	Nombre del archivo	Descripción
2476-1	Jirojas, Tablas - Apoyo social.docx	Resultados de la investigación
2478-1	Jirojas, Artículo - Factores protectores ante el estrés académico.docx	Texto del artículo
2479-1	Jirojas, Carta de presentación.pdf	Otro

There is a "Descargar todos los archivos" button below the list. Below the files section, there is a "Discusiones prerrevisión" section with a table of discussions:

Nombre	De	Última respuesta	Respuestas	Cerrado	Añadir discusión
Comentarios para el editor/a	Jirojas Jan/07	-	0	<input type="checkbox"/>	

The screenshot shows the journal's website with the following information:

liminales
Escritos sobre psicología y sociedad

Inicio | Edición e instrucciones para autores | Normas de cita | Ediciones anteriores | Acerca de...

Inicio
Español | English | Français | Deutsch

Información
Para autores | Para editores | Para suscriptores

Indicaciones
latindex
ERIH-PLUS
REDIB
LatinREV
MIAR
ORCID

Indicaciones
latindex
ERIH-PLUS
REDIB
LatinREV
MIAR
ORCID

Indicaciones
latindex
ERIH-PLUS
REDIB
LatinREV
MIAR
ORCID

Indicaciones
latindex
ERIH-PLUS
REDIB
LatinREV
MIAR
ORCID

V. Ponencias Presentadas en Congresos Científicos Internacionales (1)

Año	Congreso	Ponencia
2021	3er Congreso Virtual “Crisis y resiliencia: Bienestar psicológico de aquellos que cuidan de otros”	Procrastinación y uso problemático del Internet en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19

- a. **Congreso Internacional:** 3er Congreso Virtual “Crisis y resiliencia: Bienestar psicológico de aquellos que cuidan de otros”.

Título: Procrastinación y uso problemático del Internet en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19.

Resumen: La investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre procrastinación y el uso inadecuado de internet en universitarios durante la pandemia COVID-19.



VII. Ponencias Presentadas en Congresos Académicos (2)

Año	Congreso	Ponencia
2022	Estancia académica virtual del XXVII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín)	Estrés laboral en personal universitario durante el confinamiento por COVID-19
2021	Estancia académica virtual del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín)	Estresores y estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios: Una revisión narrativa

- a. **Congreso Académico:** Estancia académica virtual del XXVII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín), 2022.

Título: Estrés laboral en personal universitario durante el confinamiento por COVID-19

Resumen: Este estudio tuvo la finalidad analizar el nivel de estrés laboral en el personal universitario



- b. **Congreso Académico:** Estancia académica virtual del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín), 2021.

Título: Estresores y estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios: Una revisión narrativa

Resumen: Este estudio tuvo el objetivo de conocer e identificar los estresores y las estrategias de afrontamiento de los universitarios



VIII. Ponencias en Foros de Divulgación (2)

- a. **Proyecto:** Estrés laboral en personal universitario de la BUAP: Un estudio exploratorio durante el confinamiento por Covid-19



BUAP

Registro:
DGECC - BUAP - CGDS - L / F - 009 / 22
Folio: 58, Foja 416
Del libro de Registros 01/22

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

A través de la Coordinación General de Desarrollo Sustentable
otorga la presente

CONSTANCIA

A: **Gabriela Reyes-Castillo**

Por la presentación de la Ponencia:

*"Estrés Laboral en Personal Universitario de la BUAP:
Un Estudio Exploratorio Durante el Confinamiento por Covid-19"*

En el marco del Foro: **Investigación y Desarrollo Sostenible**

Realizado en línea los días 17 y 18 de agosto de 2022

Con una duración de 10 horas

"Pensar bien, para vivir mejor"

H. Puebla de Z., a 30 de agosto de 2022


Dr. Carlos Contreras Cruz
Director General de Educación Continua



- b. **Proyecto:** Procrastinación y uso problemático del internet en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19



BUAP

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
a través de la Facultad de Psicología
otorga la presente:

CONSTANCIA

a: **Gabriela Reyes Castillo**

Por su destacada participación como **Ponente**
en el Foro de Divulgación Científica en la Facultad de Psicología,
que se llevó a cabo el día 8 de abril de 2022; con el tema:
“Procrastinación y uso problemático del internet en estudiantes
universitarios durante la pandemia por COVID-19”.

“Pensar bien para vivir mejor”

H. Puebla de Z., a 8 de abril de 2022

Dr. José Luis Rodríguez Sánchez

Director de la Facultad de Psicología, BUAP



IX. Estancias de Investigación DELFÍN

- a. **Programa:** Estancia académica virtual del XXVII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín), 2022.

Proyecto: Estrés laboral en personal universitario durante el confinamiento por COVID-19

Dependencia: Universidad Autónoma de Nayarit - Programa Delfín.

Universidad: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



- b. **Programa:** Estancia académica virtual del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico (Programa Delfín), 2021.

Proyecto: Estrés y estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios: Una revisión narrativa

Dependencia: Universidad Autónoma de Nayarit - Programa Delfín.

Universidad: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

	<p>PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL POSGRADO DEL PACÍFICO</p>
<p>A QUIEN CORRESPONDA PRESENTE</p>	
<p>Me permito hacer CONSTAR que la C. Gabriela Reyes Castillo, estudiante de la <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>, realizó la Estancia Virtual del XXVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, en el periodo del 14 de junio al 30 de julio de 2021, colaborando en el proyecto "ESTRESORES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN NARRATIVA", asesorada por el Dr. José Luis Rojas Solís, investigador de la <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>.</p>	
<p>Sin otro particular, se extiende la presente para los fines que al interesado convengan, el día dos de agosto de dos mil veintiuno, en la Ciudad de Tepic, Nayarit; México.</p>	
<div style="text-align: center;">  <p>ATENTAMENTE "POR UNA CULTURA CIENTÍFICA"</p> <p>MTR. CARLOS HUMBERTO JIMÉNEZ GONZÁLEZ COORDINADOR GENERAL</p> </div> <div style="text-align: right;">  <p>DELFIN COORDINACIÓN GENERAL</p> </div>	

X. Estancia de Investigación VIEP

Programa: Haciendo Ciencia en la BUAP 2022

Dependencia: Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado

Título: Estrés académico, ansiedad y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la BUAP

Universidad: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



BUAP

"HUP, 50 años de enseñanza y salud"

Id: BUAP-VIEP-HCBUAP22/31-38/22
Folio: 967

A QUIEN CORRESPONDA:

El que suscribe **Dr. Arturo Fernández Téllez**, Director General de Divulgación Científica de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, hace constar que

Gabriela Reyes Castillo

Participó con el proyecto de investigación: "Estrés académico, ansiedad y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la BUAP", bajo la asesoría del **Dr. José Luis Rojas Solís**, en el Programa **Haciendo Ciencia en la BUAP 2022**, mismo que se llevó a cabo del 01 de agosto al 23 de septiembre de 2022.

Se extiende la presente en la Heroica Puebla de Zaragoza a los veintiséis días del mes de septiembre del año dos mil veintidós.

Atentamente
"Pensar Bien, para Vivir Mejor"




Dr. Arturo Fernández Téllez

Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado | Torre de Gestión Académica y Servicios Administrativos, Piso 6

XI. Participación en Proyectos Científicos de Investigación (SIEP) (6)

Institución	Dependencia	Proyecto
Facultad de Psicología (BUAP)	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP)	Estrés académico y factores de riesgo en estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho de la BUAP durante el periodo de post confinamiento
	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP)	Estrés y tecnoestrés como consecuencias de la inclusión de las Tecnologías en el mundo laboral docente y la falta de desconexión digital
	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP)	Estudio exploratorio sobre el estrés laboral en personal administrativo y no académico perteneciente a la Facultad de Derecho de la BUAP
	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP)	Violencia y civismo digital en el aula presencial y digital desde una perspectiva de los jóvenes y docentes de la Facultad de Derecho de la BUAP
	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP)	Estudio exploratorio sobre violencia <i>online</i> y <i>offline</i> en parejas de jóvenes estudiantes de la Facultad de Derecho de la BUAP
	Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP)	Estrés académico, procrastinación académica y adicción a redes sociales durante el periodo de contingencia ocasionado por el

		COVID-19 en adolescentes y universitarios poblanos
--	--	--

a. **Proyecto:** Estrés académico y factores de riesgo en estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho de la BUAP durante el periodo de post confinamiento.

Dependencia: Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP).

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyecto de investigación registrado en la SIEP (Facultad de Psicología, BUAP)

Colaboradores profesores	Colaboradores estudiantes
Dra. Rosalía Tenorio Martínez (ID: 100445511)	Esmeralda Ramírez Gil (matrícula 2018148023)
Mtra. Georgina Tenorio Martínez (ID: 100121633)	Sibrelia Reyes Castillo (matrícula 201809131)
Mtra. Janet Blázquez Bonilla (ID: 10052044)	Diana Pineda García Hernández (matrícula 201920177)
Dr. José Luis Rodríguez Sánchez (ID: 10044489)	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)
	Luzmila Apud Prigo (matrícula 201920788)

b. **Proyecto:** Estrés y tecnoestrés como consecuencias de la inclusión de las Tecnologías en el mundo laboral docente y la falta de desconexión digital.

Dependencia: Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP).

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyecto de investigación registrado en la SIEP (Facultad de Psicología, BUAP)

Colaboradores profesores	Colaboradores estudiantes
Dra. Rosalía Tenorio Martínez (ID: 100445511)	Lucía Domínguez Torres (matrícula 201818164)
Mtra. Georgina Tenorio Martínez (ID: 100121633)	Diana Jezabel Rodríguez Vázquez (matrícula 201709159)
Mtra. Janett Blázquez Bonilla (ID: 100502044)	María Fernanda Infante Olascoaga (matrícula 201951561)
Dr. José Luis Rodríguez Sánchez (ID:100442899)	Esmeralda Ramírez Gil (matrícula 201814802)
	Guadalupe del Carmen Sarquíz García (matrícula 201823298)
	Gobrielo Reyes Castilla (matrícula 201509731)
	Rosa María Guzmán Toledo (matrícula 201812518)
	María Fernanda Urbalejo Perras (matrícula 201807072)
	Denisse Espinosa Guzmán (matrícula 201825846)
	Ana Lucía Bonilla Colvario (matrícula 201963814)
	Thais Montserrat Arias Gómez (matrícula 201946143)
	Eduardo Arturo Cuanala Sánchez (matrícula 201935625)
	Guadalupe Pineda Serrano (matrícula 201941884)
	Dana Paola García Hernández (matrícula 201925917)
	Lizbeth Aguilar Priego (matrícula 201925788)
	Irma Guadalupe Cuaya Itzcatti (matrícula 201711260)
	Guadalupe Flores Meza (matrícula 201705302)
	Mari Carmen Taxis Cortes (matrícula 2014957456)
	Raúl Herrera Velasco (matrícula 201951296)

- c. **Proyecto:** Estudio exploratorio sobre el estrés laboral en personal administrativo y no académico perteneciente a la Facultad de Derecho de la BUAP.

Dependencia: Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP).

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyecto de investigación registrado en la SIEP (Facultad de Psicología, BUAP)

Colaboradores profesores	Colaboradores estudiantes
Dra. Rosalía Tenorio Martínez (ID: 100445511)	Marí Carmen Texis Cortes (matrícula 2014957456)
Mtra. Georgina Tenorio Martínez (ID: 100121633)	Raúl Herrero Velasco (matrícula 201951396)
Mtra. Janett Blázquez Benilla (ID: 100502044)	Irma Guadalupe Cuyo Itzcotl (matrícula 201711260)
Dr. José Luis Rodríguez Sánchez (ID:100442899)	Guadalupe Flores Meza (matrícula 201705302)
	Lucía Domínguez Torres (matrícula 201818164)
	Rosa María Guzmán Toledo (matrícula 201812518)
	Ana Lucía Bonilla Calvario (matrícula 201963814)
	Thaili Montserrat Arias Gómez (matrícula 201946143)
	María Fernanda Infante Olascoaga (matrícula 201951561)
	Diana Jazabel Rodríguez Vázquez (matrícula 201709159)
	Eduardo Arturo Cuanalo Sánchez (matrícula 201935625)
	Guadalupe Pineda Serrano (matrícula 201941884)
	Denisse Espinosa Guzmán (matrícula 201825846)
	Denisse Espinosa Guzmán (matrícula 201825846)
	María Fernanda Urbalejo Porras (matrícula 201807072)
	Gabriela Reyes Castillo (matrícula 201809731)
	Esmeralda Román Gil (matrícula 201814802)
	Dana Paola García Hernández (matrícula 201929317)

- d. **Proyecto** Violencia y civismo digital en el aula presencial y digital desde una perspectiva de los jóvenes y docentes de la Facultad de Derecho de la BUAP.

Dependencia: Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP).

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyecto de investigación registrado en la SIEP (Facultad de Psicología, BUAP)

Colaboradores profesores	Colaboradores estudiantes
<i>Dra. Rosalía Tenorio Martínez (ID:100445511)</i>	<i>Denisse Espinosa Guzmán (matrícula 201825846)</i>
<i>Mtra. Georgina Tenorio Martínez (ID:120121633)</i>	<i>María Fernanda Urbalejo Porras (matrícula 201807072)</i>
<i>Mtra. Janett Blázquez Bonilla (ID:100502044)</i>	<i>Eduardo Arturo Cuanalo Sánchez (matrícula 201935625)</i>
<i>Dr. José Luis Rodríguez Sánchez (ID:100442899)</i>	<i>Guadalupe Pineda Serrano (matrícula 201941884)</i>
	<i>Sabriela Reyes Castilla (matrícula 201809731)</i>
	<i>Dana Paola García Hernández (matrícula 201929317)</i>
	<i>Lizbeth Aguilar Priego (matrícula 201925788)</i>
	<i>Esmeralda Ramírez Gil (matrícula 201814802)</i>
	<i>Rosa María Guzmán Toledo (matrícula 201812518)</i>
	<i>Guadalupe del Carmen Sorquiza García (matrícula 201823298)</i>
	<i>Ana Lucía Bonilla Colvario (matrícula 201963814)</i>
	<i>Thais Monserrat Arias Gómez (matrícula 201946143)</i>
	<i>Lucía Domínguez Torres (matrícula 201818164)</i>
	<i>Marí Carmen Tavís Cortes (matrícula 201455456)</i>
	<i>Raúl Herrera Velasco (matrícula 201951396)</i>
	<i>Irma Guadalupe Cuya Itzcóatl (matrícula 201711260)</i>
	<i>Guadalupe Flores Meza (matrícula 201705302)</i>
	<i>María Fernanda Infante Olasoaga (matrícula 201951561)</i>

e. **Proyecto:** Estudio exploratorio sobre violencia *online* y *offline* en parejas de jóvenes estudiantes de la Facultad de Derecho de la BUAP.

Dependencia: Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP).

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyecto de investigación registrado en la SIEP (Facultad de Psicología, BUAP)

Colaboradores profesores	Colaboradores estudiantes
Dra. Rosalía Tenorio Martínez (ID: 100445511)	Rosa María Guzmán Toledo (matrícula 201812518)
Mtra. Georgina Tenorio Martínez (ID: 100121633)	Guadalupe del Carmen Sarquíz García (matrícula 201823298)
Mtra. Janett Blázquez Bonilla (ID: 100502044)	Ana Lucía Bonilla Calvario (matrícula 201963814)
Dr. José Luis Rodríguez Sánchez (ID:100442899)	Thais Montserrat Arias Gómez (matrícula 201946143)
	Gabriela Reyes Castilla (matrícula 201805731)
	Dana Paola García Hernández (matrícula 201929317)
	Lizbeth Aguilar Priego (matrícula 201925788)
	Esmeralda Román Gil (matrícula 201814802)
	Denisse Espinosa Guzmán (matrícula 201825846)
	María Fernando Urbalejo Parras (matrícula 201807072)
	Eduardo Arturo Cuanalo Sánchez (matrícula 201935629)
	Guadalupe Pineda Serrano (matrícula 201941884)
	Marí Carmen Texis Cortes (matrícula 2014957456)
	Raúl Herrera Velasco (matrícula 201951396)
	Irma Guadalupe Cuayo Itzcóatl (matrícula 201711260)
	Guadalupe Flores Meza (matrícula 201705302)
	Lucía Domínguez Torres (matrícula 201818164)

- f. **Proyecto:** Estrés académico, procrastinación académica y adicción a redes sociales durante el periodo de contingencia ocasionado por el COVID-19 en adolescentes y universitarios poblanos.

Dependencia: Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Psicología (BUAP).

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyecto de investigación registrado en la SIEP (Facultad de Psicología, BUAP)

Colaboradores profesores	Colaboradores estudiantes
Mtro. Donaxi Hernández Vichida (ID: 100520716)	Esmeralda Ramírez Gil (matrícula 201814802)
Dra. Rocío Fragozo Lazuriaga (ID: 100401288)	Gabriela Reyes Castillo (matrícula 201809721)
	Susana Morales Mota (matrícula 201813903)
	Irma Guadalupe Casay Itzcóatl (matrícula 201711260)
	Mayte Guzmán Pimentel (matrícula 201616202)
	Lucía Domínguez Torres (matrícula 201818164)
	Guadalupe Flores Meza (matrícula 201705302)
	Manuel Edgardo Hernández Corona (matrícula 201708041)
	Diana Fabiel Rodríguez Viquez (matrícula 201709158)

BUAP

Dir. José Luis Rojas Solís
ID 100523725
P R E S E N T E

Por este medio le agrade atentamente, y al mismo tiempo comunico a Usted que se ha registrado en esta Secretaría, su Proyecto de investigación individual, planteado para desarrollarse del 3 de noviembre de 2019 al 3 de febrero de 2021, titulado:

"Estrés académico, procrastinación académica y adicción a las redes sociales durante el periodo de contingencia ocasionado por el COVID-19 en adolescentes y universitarios poblanos"

Asimismo, se anexa la lista de colaboradores que participan en dicha investigación.

Sin otro particular le reitero mi respeto y atención.

Atentamente
"Pensar bien para vivir mejor"
H. Puebla de Z., a 03 de julio de 2021

Rocío Fragozo Lazuriaga
Dra. Rocío Fragozo Lazuriaga
Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado

XII. Participación en Grupo de Investigación (1)

Año	Institución	Fundador	Grupo	Líneas de investigación
2018 – 2023	Facultad de Psicología (BUAP)	Dr. José Luís Rojas-Solís	Análisis de Relaciones Interpersonales: Pareja, Familia y Organización	Violencia en la pareja de adolescentes y jóvenes
				Violencia hacia el hombre en la pareja heterosexual u homosexual
				Violencia hacia la mujer en la pareja homosexual
				Violencia Interparental y Filioparental
				Actitudes hacia la Investigación en alumnado de la Facultad de Psicología
				Estrés, burnout y tecnoestrés en alumnado o profesorado
				Estrés y burnout en policías y personal sanitario

Grupo: Análisis de Relaciones Interpersonales: Pareja, Familia y Organización

Institución: Facultad de Psicología (BUAP)

Tipo de colaboración: Investigadora-Colaboradora alumna en Proyectos de investigación



Ofc. N° SIEP 300/2021

Asunto: Pertenencia a Grupo de Investigación

A quien corresponda:

Par medio de la presente me dirijo respetuosamente a Usted para saludarlo y hacer **CONSTAR** que los (as) investigadores (as), profesores (as) y alumnos (as) en la lista adjunta a esta constancia, son miembros activos del

Grupo de Investigación:
"Análisis de Relaciones Interpersonales: Pareja, Familia y Organización"

El cual ha sido fundado dentro de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por el Dr. José Luis Rojas-Solís, en ese sentido se hace de su conocimiento los principales aspectos que caracterizan al mencionado Grupo de Investigación.

MISIÓN

NOMBRE	MATRÍCULA	LOGROS	ORCID
Domínguez Torres Lucía	201818164	2 artículos aceptados para publicación, 1 artículo en evaluación, 2 estancias Delfín, 4 ponencias realizadas, 2 ponencias aceptadas	https://orcid.org/0000-0002-7210-4891
Espinosa Guzmán Denisse	201825846	1 artículo publicado, 1 artículo aceptado, 1 artículo en revisión, 1 estancia Delfín, 1 ponencia aceptada	https://orcid.org/0000-0001-6443-1027
Guzmán Toledo Rosa María	201812518	2 artículos publicados, 1 artículo aceptado para publicación, 1 estancia Delfín, 2 ponencias aceptadas.	https://orcid.org/0000-0002-7042-551X
Morales Mota Susana	201813903	1 artículo aceptado, 1 ponencia, 1 ponencia aceptada, 1 estancia Delfín	https://orcid.org/0000-0002-9797-7525
Ramírez Gil Esmeralda	201814802	1 artículo publicado, 1 ponencia aceptada, 1 estancia Delfín	https://orcid.org/0000-0003-2059-3109
Reyes Castillo Gabriela	201809731	1 ponencia, 1 estancia Delfín	https://orcid.org/0000-0001-8858-2639
Sarquiz Garcia Guadalupe del Carmen	201823298	1 estancia Delfín, 2 artículos publicados, 1 ponencia	https://orcid.org/0000-0001-7701-7386
Urbalejo Porrás María Fernanda	201807072	1 estancia Delfín, 1 ponencia	https://orcid.org/0000-0002-4002-2170