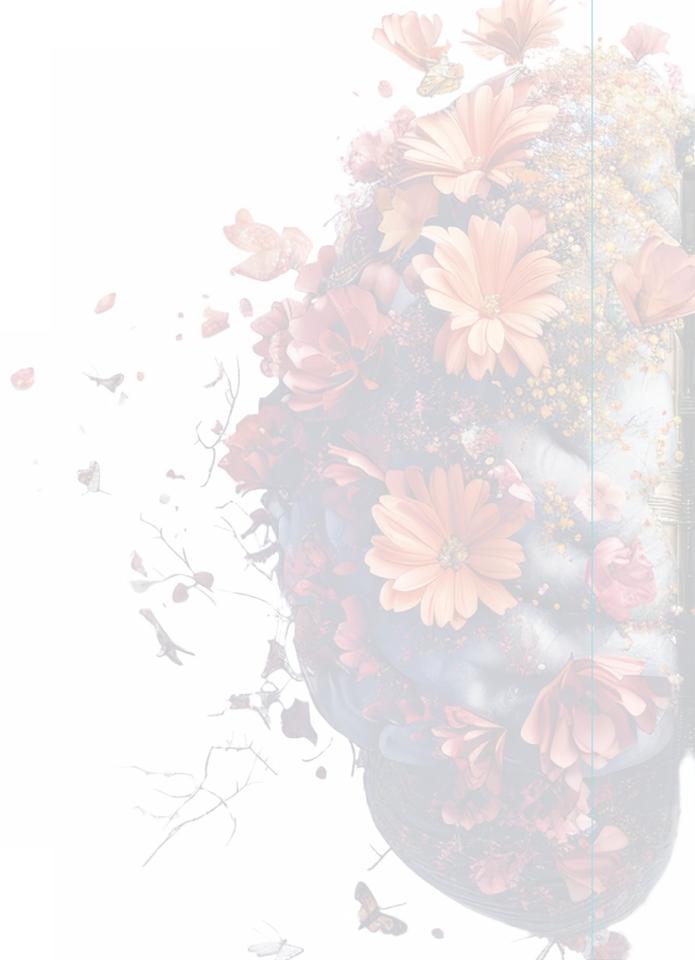


...



## Capítulo 7.

# Impacto de las variables positivas sobre el estrés académico en estudiantes universitarios: una comparación entre Colombia, México y El Salvador

**Pedro Alexis Mojica Gómez**

*Doctorando en Psicología, Universidad de Sevilla. Docente, Universidad Autónoma de Bucaramanga, extensión UNISANGIL, Yopal.  
Correo electrónico: pmojica@unisangil.edu.co*

**Javier Humberto Parra Pulido**

*Magíster en Neurociencias de la Conducta, Universidad de Guadalajara – México. Docente, Universidad Autónoma de Bucaramanga, extensión UNISANGIL, Yopal.  
Correo electrónico: jparra@unisangil.edu.co*

**María Fernanda Durón-Ramos**

*Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Sonora. Profesora investigadora, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas.  
Correo electrónico: maria.duron@itson.edu.mx*

**Edgardo Chacón-Andrade**

*Máster en Docencia Universitaria, Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC). Director de la Escuela de Psicología de la UTEC.  
Correo electrónico \_edgardo.chacon@utec.edu.sv*



La vida universitaria se puede considerar como un factor relevante de estrés, momento en que el estudiante transita desde la educación secundaria a un ambiente de mayor competitividad para adaptarse a un nuevo rol como universitario, que le genera nuevas demandas académicas, responsabilidades y normas, aumentando con ello la probabilidad de repercusiones en la salud mental. Por lo tanto, las instituciones de educación superior tienen la obligación de aplicar estrategias de intervención, con el objetivo de repercutir en el éxito de la formación profesional y prevenir el fracaso académico (Jerez y Oyarzo, 2015).

Es relevante en ese sentido conocer las características del estudiante universitario, que transita entre dos etapas de su ciclo vital, dejando atrás la adolescencia para pasar a ser un adulto joven. Actualmente, las nuevas tendencias llevan a que los jóvenes con edades entre los 18 y los 29 años se perciban aún como adolescentes, debido a que siguen dependiendo económicamente de sus familias, lo que no les permite alcanzar la etapa de adultez que se caracteriza por la salida de su hogar para asumir responsabilidades de independencia financiera y roles de paternidad o matrimonio (Arnett, 2008). A esta nueva etapa se la ha denominado como *adultez emergente*, categoría iniciada en Estados Unidos y que rápidamente se ha aplicado en contextos latinoamericanos (Pérez *et al.*, 2008), constituyendo un aporte innovador a las teorías del desarrollo que cuenta con validez teórica y empírica (Arnett, 1997).

Autores como Baader *et al.* (2014) señalan una nueva tendencia en las investigaciones de Estados Unidos y Latinoamérica, centrada en los estudiantes universitarios con respecto a su salud mental. Teniendo en cuenta las características de la adultez emergente, relacionadas con las dificultades de la vida universitaria, la apropiación de nuevas responsabilidades académicas y el manejo de la autonomía, al ser estas percibidas como estresantes, aumentan la probabilidad de generar afectaciones a la salud mental y de desarrollar trastornos psicológicos.

En la actualidad hay interés creciente en estudiar las variables asociadas al entorno universitario y la carga académica generada por el desarrollo de actividades como trabajos y exámenes y la presión de la calificación para superar de manera exitosa los diferentes cursos o materias, además de la forma en que esto influye orgánicamente en quien responde ante estos estímulos. Esto cabe dentro de la definición de *estrés*, caracterizado como una respuesta conductual y fisiológica que involucra el sistema endocrino e inmunológico, ante situaciones que puedan ser interpretadas como amenazas que afectan el equilibrio del organismo, y que resulta finalmente en un proceso de adaptación y supervivencia (Selye, 1973).

Cuando el estudiante percibe de forma negativa las demandas de su entorno, le resulta angustiante tener que relacionarse socialmente con sus compañeros o con el profesor y realizar trabajos. Estas situaciones que deberá enfrentar durante su proceso académico generan una pérdida del control, con manifestaciones físicas como cansancio, insomnio y ansiedad que se traducen en bajo compromiso académico, ausentismo, pérdida del interés profesional y posiblemente la deserción académica, todo lo cual describe un estado de estrés académico (Zárate *et al.*, 2017).

Según Muñoz (2004), se identifican tres tipos de estresores académicos que probablemente afectan a los estudiantes de educación superior durante sus ciclos académicos: primero, los relacionados con la enseñanza, que implican las relaciones sociales, como son las del profesor con los estudiantes y entre estos, el método de enseñanza que se evidencia en los planes de estudio, los horarios, la pedagogía, etc.; segundo, el desarrollo de las evaluaciones; y tercero, la sobrecarga de trabajo.

Las demandas propias del ambiente académico como la obligatoriedad de la presencialidad, la conectividad a las horas de clase o tutoría y la designación de trabajos por parte del docente, y que implican una alta dedicación de horas de estudio y trabajo autónomo, conllevan a un desequilibrio que, según el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), es identificado por el alumno como una insuficiencia de recursos necesarios para responder a exigencias percibidas como amenazantes y excesivas. Estas demandas generan pues dificultades para equilibrar la vida personal y académica, disminución del tiempo libre y aumentos en la exigencia para mantener niveles elevados de atención y concentración.

Continuando con los diferentes estresores presentes en el ámbito académico, investigaciones como las de Kember y Leung (2006) establecen que los niveles percibidos de sobrecarga pueden verse alterados por las modificaciones en la metodología de enseñanza y en la relación profesor-estudiante; otras también refieren que aspectos como el tipo de programa académico, el semestre o curso en el que está el estudiante son del mismo modo factores percibidos de forma subjetiva como experiencias estresantes a nivel académico (De Miguel y Arias, 1999; Tejedor, 1996).

Según lo menciona Barraza (2006), este estrés académico se caracteriza como un proceso sistémico que involucra lo adaptativo y psicológico en tres etapas. En la primera, las demandas del ambiente son percibidas como estresantes, para pasar a un segundo momento en el que este nivel de estrés genera desequilibrios de manera sistemática, con diversos síntomas, hasta una última etapa en la que el alumno aplica una serie de estrategias de afrontamiento para con esto restaurar la homeóstasis. Dentro de la presente investigación, se retomaron tanto los conceptos de estresores como los síntomas, debido a que es de interés brindar la explicación de estas primeras etapas, sin tomar en consideración el aspecto conductual.

La presente investigación centra su interés en estudiar los aspectos positivos del funcionamiento psicológico, variables poco estudiadas y que son de interés gracias al surgimiento de la psicología positiva (Contreras y Esguerra, 2006). Por eso traemos a colación el constructo de las experiencias positivas, componente del bienestar subjetivo (Diener *et al.*, 2017) que hace referencia a connotaciones de gratificación, alegría, entusiasmo etc., las cuales tienen la capacidad de generar en el sujeto pensamientos y acciones que permiten reconocer y gestionar los recursos psicológicos, sociales y físicos con los que cuenta en su ambiente (Vecina-Jiménez, 2006).

Todas las emociones, tanto positivas como negativas, son generadas a través de las experiencias personales (Strand *et al.*, 2009), razón por la cual, uno de los pilares que sostiene los intereses de la psicología positiva se basa en las experiencias subjetivas valoradas como favorables por los individuos (Seligman, 2017).

Aunque dentro del estudio de las experiencias, el foco de interés se encuentra centrado tanto en aquellas que se consideran como positivas como en las que se valoran como negativas (Strand *et al.*, 2009), algunos estudios incluyen ambas dentro del estudio del bienestar subjetivo, integrándolas como elementos que forman el componente afectivo de este constructo (Diener *et al.*, 2017).

Existe evidencia de que las experiencias positivas pueden proveer resiliencia a las personas que han tenido situaciones estresantes en sus vidas, además de que ayudan a recuperarse de estados emocionales negativos (Strand *et al.*, 2009). De hecho, cuando una persona cree experimentar más situaciones valoradas como positivas que negativas, tiende a presentar una mayor salud mental (Heintzelman *et al.*, 2023). También, cuando un individuo reporta mayor frecuencia de experiencias positivas tiende a considerar que son menos los factores adversos, como el estrés (Veilleux *et al.*, 2020). En este sentido, se plantea la importancia de indagar la asociación entre las experiencias, tanto positivas como negativas, con el estrés académico de universitarios.

Investigaciones realizadas por Cohen *et al.* (2003), Ostir *et al.* (2002) y Fredrickson *et al.* (2003) aportan evidencia empírica del valor de las experiencias y emociones positivas en los procesos de adaptación de los estudiantes, señalando una relación estrecha con el bienestar, la resiliencia y la salud mental. Asimismo, se ha demostrado que se reduce la probabilidad de enfermedades, generando beneficios sobre el sistema inmunológico y cardíaco e incrementado la longevidad. Frente al estrés académico, existe evidencia de que el desarrollo de emociones positivas puede aportar a que el estudiante universitario optimice sus recursos y de esta forma evite el desequilibrio sistémico generado por las situaciones que son percibidas como estresantes (Bonilla, 2018).

Por último, hacemos referencia al apoyo social percibido, que se caracteriza por ser determinante y se distingue como una variable protectora para la salud y el bienestar del individuo, con el potencial de mitigar el malestar psicológico (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003).

Por ello resulta un constructo de interés para los investigadores, dado que ha mostrado resultados favorables como factor protector ante situaciones adversas, como pueden ser los cambios vitales debido a crisis personales y situaciones de estrés, y por su aporte al fortalecimiento de estrategias de afrontamiento (Feldman *et al.*, 2008). A su vez, brinda sentido de estabilidad al individuo, generando capacidad de control, sentimientos de bienestar y una percepción de ambiente positivo frente a las dificultades (Barra, 2004).

En la literatura se encuentran varias definiciones para este constructo. Hombrados *et al.* (2012) describen el apoyo social como la ayuda que se genera por parte de la comunidad, amigos cercanos y redes sociales, siendo para el individuo algo real o percibido, que puede ser de tipo emocional o instrumental. Conductas como ayudar a realizar un trabajo o cuidar a una persona que lo necesita son de tipo instrumental, mientras que se reconoce como apoyo emocional a lo percibido como amor, confianza y respeto.

También se considera la percepción de la calidad del apoyo social que existe de diferentes fuentes externas, ya sea de parte de amigos, personas importantes o familia, que son evaluadas de forma subjetiva por parte del individuo (Zimet *et al.*, 1988).

Investigaciones refieren que la variable de apoyo social percibido probablemente aporta de forma positiva e incrementa las oportunidades de que el estudiante haga uso de recursos disponibles en su entorno, como la capacidad de expresar sus emociones, hablar de sus preocupaciones constantes y sus dificultades con otras personas que ellos perciben como apoyo o significativas, para de esta forma lograr el éxito en sus actividades académicas e incrementar la probabilidad de que los resultados obtenidos sean satisfactorios (Román y Hernández, 2005).

Southwick *et al.* (2005) establecen la importancia de identificar las relaciones que desde la dimensión funcional se caracterizan como vínculos estrechos, en tanto que son predictores relacionados con la percepción de bienestar y salud del individuo, mientras que la cantidad de vínculos o relaciones que se tengan, que se consideran como parte de una dimensión estructural, no generan el mismo efecto de predicción. En el mismo sentido, Cohen y Syme (1985) confirman la relevancia de la calidad de los vínculos sociales caracterizados por el apoyo social percibido que tiene el sujeto frente a la disponibilidad real del mismo, logrando acceder a los recursos facilitados por los familiares o amigos que lo rodean durante su proceso académico.

Baqutayan (2011) refiere en su investigación que el apoyo social con que cuenta el estudiante se percibe característicamente de forma positiva, de modo que los vínculos cercanos incrementan la capacidad de afrontamiento frente al estrés académico. Similarmente, los hallazgos de Martínez-Pérez y Osca (2002) ponen de relevancia el éxito que puede tener un estilo de vida saludable cuando se cuenta con una red de apoyo social por parte de la familia, los amigos y la pareja.

La familia se considera como una red de apoyo primaria y duradera, que acompaña al estudiante durante toda su vida, le proporciona y satisface sus necesidades, y de la cual depende para su desarrollo. En consecuencia, es de vital importancia su apoyo y soporte social en el proceso de crecimiento y transición durante cada una de las etapas de la vida. En este grupo primario de apoyo se presenta un continuo intercambio de situaciones afectivas, apoyo emocional y aporte de recursos materiales para la sostenibilidad económica durante su proceso académico, de manera que influye en la percepción subjetiva de la calidad y fortaleza de las relaciones sociales. Cuando el núcleo familiar cuenta con estas características proporciona un apoyo que incrementa la probabilidad de éxito al afrontar las situaciones de estrés, mientras que los amigos constituyen relaciones secundarias que se forman en diferentes etapas de la vida y se caracterizan porque pueden llegar a generar una mayor influencia en ciertos momentos de esta (King *et al.*, 1995).

Como se describe en el contexto académico, los estudiantes se enfrentan a constantes retos que suelen interpretar como estresantes, lo que les lleva a activar diversos recursos de apoyo social proporcionado por las personas cercanas, como la familia y las personas significativas, que podrían representar una ayuda emocional y de seguridad. Esto da al estudiante la oportunidad de sentirse comprendido por los demás a su alrededor y también respetado frente a su forma de actuar y enfrentar los diferentes retos del ambiente académico (Feldman *et al.*, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación es establecer el efecto que tiene el apoyo social percibido, las experiencias positivas y negativas sobre los niveles de estrés académico. De forma complementaria se incluyeron dos objetivos específicos: a) describir los valores reportados para estrés académico, apoyo social y experiencias (positivas y negativas); b) comparar los promedios de las variables evaluadas según el país de residencia de los estudiantes (México, Colombia y El Salvador).

## Método

Debido al aumento de los niveles de estrés en estudiantes universitarios por la educación virtual obligada, a raíz de la pandemia COVID-19 (Lovón y Cisneros, 2020), el interés de esta investigación es el impacto que tiene el apoyo social percibido (de amigos y familia) y las experiencias (positivas y negativas) sobre el estrés académico en estudiantes de educación superior. Para esto, se plantea una investigación cuantitativa, correlacional-explicativa de corte transversal, a partir de la evaluación de una muestra multicéntrica en universidades de tres países de Latinoamérica.

Se espera encontrar asociación inversa entre la percepción de las puntuaciones de apoyo social, tanto de amigos como de familiares, con el factor de estrés académico (hipótesis 1, H1), el cual está conformado por estresores y síntomas. Además, se espera que el estrés académico tenga una influencia negativa por parte de las experiencias positivas y una relación directa con las

experiencias negativas (hipótesis 2, H2). Finalmente, se incluye una descripción de los valores reportados para cada variable de estudio y sus componentes, así como una comparación entre los valores promedio reportados por los participantes de los tres países evaluados.

## Participantes

Participaron 344 estudiantes de Colombia (48 %), El Salvador (32 %) y México (20 %), que respondieron a un formulario en línea. El 77 % de los participantes fue de género femenino y el 23 % de género masculino. La edad mínima de los participantes fue de 17 años y la máxima de 53 ( $M= 23.40$ ;  $DE= 6.39$ ). El semestre que se encontraban cursando al momento de responder el instrumento se ubicó en un rango de 1 a 10 ( $M= 4.87$ ;  $DE= 2.80$ ).

## Instrumentos

*-Estrés académico:* Se aplicó una parte del inventario de estrés académico SISCO - SV (Barraza, 2018); se retomaron las dimensiones de estresores (con 8 ítems) y síntomas (10 ítems). Esta escala ha presentado valores aceptables de fiabilidad en México y Colombia (Malo *et al.*, 2010). Por otro lado, las puntuaciones de confiabilidad fueron aceptables para la escala general (0.91) y para cada dimensión (estresores = 0.82; síntomas = 0.92). El análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó índices de bondad de ajuste aceptables:  $X^2 = 186.35$  ( $gl = 134$ ;  $p = 0.002$ ); SRMR = 0.08; CFI = 0.98; RMSEA = 0.034; 90 % IC (.021 - .045).

*-Apoyo social percibido:* Se aplicó la escala de apoyo social familiar y de amigos (AFA-R) (González y Landero, 2014), compuesta por 15 ítems de escala Likert, con dos factores que evalúan el apoyo de los padres (8 ítems) y los amigos (7 ítems). El  $\alpha$  de Cronbach del instrumento mostró niveles altos de confiabilidad en cada una de sus dimensiones (apoyo familiar = .93; apoyo de amigos = .90); la validez de escala se obtuvo a través de un AFC para los tres países, con un modelo de dos factores que presentó índices de bondad de ajuste aceptables:  $X^2 = 22.93$  ( $gl = 8$ ;  $p = 0.003$ ); SRMR = 0.021; CFI = 0.99; RMSEA = 0.074; 90 % IC (.039 - .110).

*-Experiencias positivas y negativas:* La escala de experiencias positivas y negativas (SPANE) (Diener *et al.*, 2009) fue usada para la presente investigación mediante su adaptación al español (León-Pinilla *et al.*, 2015). El instrumento cuenta con 12 ítems, 6 que miden experiencias positivas (es decir, feliz, alegre, etc.) y 6 negativas (es decir, triste, asustado, etc.). Los reactivos son de tipo Likert, que van desde 1 (muy rara vez) hasta 5 (muy frecuentemente). La escala tiene altos niveles de confiabilidad (síntomas positivos  $\alpha = .92$ ; síntomas negativos  $\alpha = .89$ ). La validez de la escala se obtuvo mediante AFC para los tres países, con índices de ajuste aceptables del modelo obtenido:  $X^2 = 22.93$  ( $gl = 8$ ;  $p = 0.003$ ); SRMR = 0.021; CFI = 0.99; RMSEA = 0.074; 90 % IC (.039 - .110).

## Procedimiento

Los datos de las escalas se recopilaron a través de una encuesta en línea. El análisis de datos se realizó con los softwares estadísticos SPSS (v. 24) y AMOS (v. 23). Primero, se calculó la validez para cada escala por medio de un AFC y la fiabilidad se estimó con el  $\alpha$  de Cronbach. En un inicio se obtuvieron estadísticos descriptivos y de normalidad para cada escala, que incluyeron media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Para identificar las diferencias entre las medias de los participantes, según el país de residencia, se hizo un análisis de varianza (Anova); además, se generó una matriz de correlación mediante índices para cada dimensión (estimados con medias) usando una correlación de Pearson. Finalmente, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para establecer la relación directa de apoyo de amigos y familiares (H1), así como las experiencias positivas y negativas (H2). Los índices de bondad de ajuste para los distintos AFC y el modelo SEM fueron: chi cuadrado ( $X^2, p > .001$ ); raíz cuadrática media estandarizada (SRMR  $\leq 0.08$ ); índice de ajuste comparativo (CFI  $\leq 0.95$ ); error cuadrático medio de aproximación (RMSEA  $\leq 0.05$ ).

## Consideraciones éticas

El protocolo de investigación fue aceptado por los comités de ética de todas las instituciones participantes, en atención a la norma 8.01 de los principios éticos de los psicólogos y el código de conducta de la Asociación Estadounidense de Psicología. En cuanto al consentimiento informado, cumplió con lo estipulado en la norma 3.10, ya que se explicó de forma clara al inicio del formulario; además se incluyó un apartado introductorio según lo previsto en las normas 8.02 y 8.04. Cabe destacar que todos los participantes indicaron que se encontraban de acuerdo en que sus respuestas voluntarias fueran utilizadas con fines científicos en la presente investigación.

A nivel de Colombia, la investigación cumple con lo establecido en la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993, donde se establecen las normas científicas, administrativas y técnicas para la investigación en salud, como también en la Ley 1090 de 2006, que reglamenta el ejercicio de los profesionales en psicología.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados para cada una de las variables de *estrés académico, experiencias positivas y negativas y apoyo social percibido*. Cada una de estas escalas cuenta con dos factores, que fueron evaluados teniendo en cuenta la agrupación de los ítems según los resultados obtenidos. Así, la escala de apoyo social (AFA-R) cuenta con los factores de apoyo de amigos y apoyo familiar; la escala de experiencias (SPANE) cuenta con los factores de valoración positiva y negativa; y la escala de estrés académico (SISCO-SV) cuenta con los estresores y los síntomas. Para todas las escalas, a mayor puntuación, mayor presencia de la variable evaluada.

### Capítulo 7.

La tabla 1 muestra los resultados descriptivos de cada una de las variables para la muestra total de los tres países. A nivel general, para las variables de apoyo familiar y de amigos se presentaron puntuaciones simétricas, indicando homogeneidad en las respuestas de los participantes. Asimismo, las medidas de forma evidenciaron que las puntuaciones generales de los participantes fueron similares para cada una de las categorías de respuesta. Por su parte, para las variables de experiencias positivas y negativas se siguió una distribución normal en las puntuaciones de los participantes. Los estresores y síntomas mostraron medidas de distribución sesgadas hacia la derecha de la curva, indicando una mayor frecuencia de puntuaciones altas en estas variables.

**Tabla 1.**

*Estadísticos descriptivos de las variables de apoyo, experiencias y estrés para la muestra total (México, Colombia, El Salvador)*

Variables		M	DE	Asimetría	Curtosis
Apoyo social (AFA-R)	Apoyo de amigos	3.20	1.10	-0.04	-1.03
	Apoyo familiar	3.18	1.20	.05	-1.17
Experiencias positivas y negativas (SPANE)	Experiencias positivas	3.57	0.86	-.23	-.58
	Experiencias negativas	2.75	0.90	.18	-.64
Estrés académico (SISCO -SV)	Estresores	3.55	0.88	-.26	.11
	Síntomas	3.49	1.20	-.19	-.72

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central, dispersión y distribución de las escalas evaluadas para cada uno de los factores del total de la muestra. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

Los estadísticos descriptivos de cada uno de los reactivos del instrumento para evaluar estrés académico se presentan en la tabla 2. Los estudiantes ubicaron la media más alta en el reactivo “La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en internet, etc.” en México ( $M= 4.24$ ,  $DE= 1.33$ ) y El Salvador ( $M= 3.63$ ,  $DE= 1.24$ ), mientras que en Colombia lo más reportado fue “La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación” ( $M= 3.96$ ,  $DE= 1.32$ ). Por otro lado, el ítem cuyo valor promedio fue el más bajo reportado por los participantes de los tres países fue “La competitividad con mis compañeros de clases” (México:  $M= 2.47$ ,  $DE= 1.19$ ; Colombia:  $M= 2.79$ ,  $DE= 1.42$ ; El Salvador:  $M= 2.67$ ,  $DE= 1.33$ ).

**Tabla 2.**

*Estadísticos descriptivos de ítems pertenecientes a dimensión de estresores académicos comparando por país*

Ítems SISCO-SV	México		Colombia		El Salvador	
	M	DE	M	DE	M	DE
1. La competitividad con mis compañeros de clases.	2.47	1.19	2.79	1.42	2.67	1.33

2. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me impartan clases.	3.10	1.29	3.37	1.31	3.19	1.40
3. La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en internet, etc.	4.24	1.33	3.76	1.34	3.63	1.24
4. El nivel de exigencia de mis profesores/as.	3.75	1.32	3.81	1.33	3.61	1.36
5. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as.	3.21	1.46	3.71	1.46	3.43	1.36
6. Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.)	3.46	1.53	3.36	1.51	3.01	1.42
7. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.	4.04	1.40	3.96	1.32	3.56	1.39
8. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.	3.78	1.38	3.59	1.36	3.58	1.26

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems de la escala SISCO-SV. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra los resultados de los estadísticos descriptivos de la dimensión de síntomas del estrés académico en cada uno de los reactivos que lo componen. Los estudiantes de Colombia y El Salvador reportaron mayormente “Somnolencia o mayor necesidad de dormir” (Colombia:  $M= 3.88$ ,  $DE= 1.59$ ; El Salvador:  $M= 3.55$ ,  $DE= 1.52$ ), mientras que lo más reportado por universitarios mexicanos fue “Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación” ( $M= 4.68$ ,  $DE= 1.35$ ). Por el contrario, los valores más bajos se ubicaron en el ítem “Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea” para los alumnos que residen en México ( $M= 3.49$ ,  $DE= 1.48$ ) y Colombia ( $M= 2.66$ ,  $DE= 1.45$ ), mientras que en El Salvador fue “Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear” ( $M= 2.63$ ,  $DE= 1.44$ ).

**Tabla 3.**

*Estadísticos descriptivos de ítems pertenecientes a dimensión de síntomas del estrés académico comparando por país*

Ítems SISCO-SV	México		Colombia		El Salvador	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).	4.31	1.59	3.40	1.57	3.36	1.52
2. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.	3.49	1.48	2.66	1.45	2.78	1.59
3. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4.21	1.69	3.21	1.81	2.65	1.66
4. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	4.53	1.35	3.88	1.59	3.55	1.52
5. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	4.49	1.55	3.84	1.58	3.47	1.55

### Capítulo 7.

Impacto de las variables positivas sobre el estrés académico en estudiantes universitarios: una comparación entre Colombia, México y El Salvador

6. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.	4.68	1.35	3.80	1.49	3.41	1.73
7. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	3.56	1.71	2.76	1.47	2.63	1.44
8. Aislamiento de los demás.	3.85	1.53	3.13	1.64	2.78	1.67
9. Desgano para realizar las labores académicas.	4.31	1.37	3.34	1.55	3.27	1.51
10. Aumento o reducción del consumo de alimentos.	4.38	1.56	3.29	1.65	3.22	1.61

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems de la escala SISCO-SV. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de la dimensión de apoyo familiar percibido. Los estudiantes de los tres países reportaron mayormente el ítem “Tus padres te demuestran cariño y/o afecto” (México:  $M= 3.28$ ,  $DE= 1.39$ ; Colombia:  $M= 3.60$ ,  $DE= 1.31$ ; El Salvador:  $M= 3.55$ ,  $DE= 1.33$ ); por el contrario, el ítem que tuvo los valores más bajos en todos los participantes fue “En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos (papás, hijos y hermanos)” (México:  $M= 2.37$ ,  $DE= 1.40$ ; Colombia:  $M= 2.86$ ,  $DE= 1.39$ ; El Salvador:  $M= 2.90$ ,  $DE= 1.45$ ).

**Tabla 4.**

*Estadísticos descriptivos de ítems pertenecientes a dimensión de apoyo familiar percibido comparando por país*

Ítems AFA-R (Familia)	México		Colombia		El Salvador	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1. Cuentas con alguien de tu familia para poder platicar cuando lo necesitas.	3.01	1.47	3.13	1.34	3.35	1.28
2. Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema personal.	2.91	1.41	3.11	1.37	3.35	1.32
3. Tus padres te demuestran cariño y/o afecto.	3.28	1.39	3.60	1.31	3.55	1.33
4. Confías en tu familia para hablar de las cosas que te preocupan.	2.60	1.36	3.10	1.44	3.24	1.36
5. Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la universidad.	2.97	1.47	3.29	1.34	3.15	1.47
6. En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos (papás, hijos y hermanos).	2.37	1.40	2.86	1.39	2.90	1.45
7. Estás satisfecho(a) con el apoyo que recibes de tu familia.	3.26	1.40	3.48	1.31	3.44	1.32

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems de la escala AFA-R. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

Los valores de tendencia central para la escala apoyo social percibido de los amigos se presentan en la tabla 5. El ítem más reportado por los estudiantes de México fue “Confías en algún amigo(a) para hablar de las cosas que te preocupan” ( $M= 3.66$ ,  $DE= 1.30$ ), en Colombia la media más alta se presentó en “Cuentas con algún amigo(a) con quien puedas platicar cuando lo necesitas” ( $M= 3.39$ ,  $DE= 1.18$ ), mientras que los universitarios de El Salvador estuvieron más de acuerdo con el reactivo “Cuentas con algún amigo(a) que te demuestre afecto” ( $M= 3.45$ ,  $DE= 1.29$ ). Por otro lado, lo que menos reportaron en los tres países fue “Alguien de tus amigos(as) te ayuda en las tareas de la universidad o trabajo” (México:  $M= 3.12$ ,  $DE= 1.31$ ; Colombia:  $M= 2.73$ ,  $DE= 1.27$ ; El Salvador:  $M= 2.48$ ,  $DE= 1.42$ ).

**Tabla 5.**

*Estadísticos descriptivos de ítems pertenecientes a dimensión de apoyo social percibido de amigos comparando por país*

Ítems AFA-R (Amigos)	México		Colombia		El Salvador	
	M	DE	M	DE	M	DE
1. Cuentas con algún amigo(a) con quien puedas platicar cuando lo necesitas.	3.51	1.29	3.39	1.18	3.38	1.31
2. Cuentas con algún amigo(a) que te ayude a resolver algún problema personal.	3.35	1.42	3.09	1.22	3.18	1.40
3. Cuentas con algún amigo(a) que te demuestre afecto.	3.63	1.26	3.37	1.24	3.45	1.29
4. Confías en algún amigo(a) para hablar de las cosas que te preocupan.	3.66	1.30	3.21	1.23	3.28	1.34
5. Alguien de tus amigos(as) te ayuda en las tareas de la universidad o trabajo.	3.12	1.31	2.73	1.27	2.48	1.42
6. Alguien de tus amigos(as) te apoya cuando tienes problemas en la universidad.	3.16	1.32	3.00	1.25	2.77	1.46
7. Estás satisfecho(a) con el apoyo que recibes de tus amigos(as).	3.56	1.29	3.28	1.21	3.28	1.35

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems de la escala AFA-R. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 exhibe los estadísticos descriptivos de los ítems que pertenecen a la dimensión de experiencias positivas. El ítem más reportado en México ( $M= 3.51$ ,  $DE= 1.01$ ) y Colombia ( $M= 3.67$ ,  $DE= 0.99$ ) fue “Agradables”, y en El Salvador refieren mayormente experimentar “Satisfacción” ( $M= 3.75$ ,  $DE= 1.11$ ). Por otro lado, los aspectos menos frecuentes en los universitarios de México son los “Positivos” ( $M= 3.34$ ,  $DE= 1.05$ ), mientras que en Colombia el menor promedio se ubicó en “Satisfacción” ( $M= 3.51$ ,  $DE= 0.93$ ) y en El Salvador en “Alegría” ( $M= 3.52$ ,  $DE= 1.11$ ). Es importante remarcar que la diferencia entre la media más alta y la más baja en general es solo de .41, lo que indica que todas las experiencias positivas reportaron una frecuencia similar.

## Capítulo 7.

Impacto de las variables positivas sobre el estrés académico en estudiantes universitarios: una comparación entre Colombia, México y El Salvador

**Tabla 6.***Estadísticos descriptivos de ítems pertenecientes a dimensión de experiencias positivas comparando por país*

Ítems SPANE (Positivas)	México		Colombia		El Salvador	
	M	DE	M	DE	M	DE
Positivos	3.34	1.05	3.63	.97	3.70	1.04
Buenos	3.40	.96	3.59	.81	3.55	1.06
Agradables	3.51	1.01	3.67	.99	3.62	1.10
Felices	3.40	1.15	3.59	.97	3.57	1.02
Alegría	3.41	1.10	3.57	.97	3.52	1.11
Satisfacción	3.46	1.08	3.51	.93	3.75	1.11

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems de la escala SPANE. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

Las medidas de tendencia central de la dimensión experiencias negativas se reportan en la tabla 7. El reactivo que obtuvo la media más alta fue “Miedo” en México ( $M= 3.47$ ,  $DE= 1.23$ ) y Colombia ( $M= 2.99$ ,  $DE= 1.20$ ), mientras que en El Salvador fue “Enfado” ( $M= 2.72$ ,  $DE= 1.16$ ). Por el contrario, los tres países reportaron valores más bajos en torno a experiencias “Desagradables” (México:  $M= 3.04$ ,  $DE= 1.14$ ; Colombia:  $M= 2.58$ ,  $DE= 1.09$ ; El Salvador:  $M= 2.24$ ,  $DE= 0.95$ ).

**Tabla 7.***Estadísticos descriptivos de ítems pertenecientes a dimensión de experiencias negativas comparando por país*

Ítems SPANE (Negativas)	México		Colombia		El Salvador	
	M	DE	M	DE	M	DE
Negativos	3.29	0.96	2.84	1.06	2.53	0.98
Malos	3.10	1.01	2.67	1.06	2.30	1.06
Desagradables	3.04	1.14	2.58	1.09	2.24	.95
Tristes	3.10	1.12	2.62	1.09	2.33	1.05
Miedo	3.47	1.23	2.99	1.20	2.55	1.15
Enfado	3.24	1.15	2.93	1.16	2.72	1.16

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems de la escala SPANE. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

Se obtuvieron las puntuaciones de las medidas de tendencia central (media) y de dispersión (mediana) para cada una de las variables por país (tabla 8) y se realizaron comparaciones de varianzas usando el Anova de una vía (tabla 9).

**Tabla 8.***Estadísticos descriptivos para las variables de apoyo, experiencias y estrés para la muestra según el país*

Variables	M	México		Colombia		El Salvador	
		DE	M	DE	M	DE	M
Apoyo social (AFA-R)	Apoyo de amigos	3.43	1.13	3.15	1.03	3.12	1.18
	Apoyo familiar	2.92	1.24	3.22	1.19	3.28	1.19
Experiencias positivas y negativas (SPANE)	Experiencias positivas	3.42	.94	3.59	.76	3.62	.94
	Experiencias negativas	3.21	.87	2.77	.90	2.44	.80
Estrés académico (SISCO-SV)	Estresores	3.64	.81	3.62	.88	3.38	.90
	Síntomas	4.19	1.08	3.42	1.16	3.18	1.18

Nota: La tabla muestra las medidas descriptivas de tendencia central y dispersión de las escalas evaluadas para cada uno de sus factores dividido por país. M= media; DE= desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los sentimientos negativos y los síntomas para los tres países (tabla 9). Específicamente, para la variable de sentimientos negativos, los participantes de México presentaron una puntuación estadísticamente mayor a los de Colombia ( $p = .001$ , IC 95 % [0.14, 0.73]) y El Salvador ( $p < .001$ , IC 95 % [0.45, 1.08]). Por su parte, los participantes de Colombia tuvieron puntuaciones estadísticamente mayores en esta variable que los de El Salvador ( $p = .006$ , IC 95 % [0.08, 0.58]).

Para la variable de síntomas, los participantes de México presentaron una puntuación estadísticamente mayor a los de Colombia ( $p < .001$ , IC 95 % [0.39, 1.17]) y El Salvador ( $p < .001$ , IC 95 % [0.60, 1.43]). Por su parte, los participantes de Colombia tuvieron puntuaciones similares en esta variable que los de El Salvador ( $p = .215$ , IC 95 % [-0.09, 0.57]). No se presentaron diferencias estadísticamente significativas en las variables de apoyo de amigos y familiares, estresores y experiencias positivas entre los tres países ( $p > .05$ ).

**Tabla 9.**

*Análisis de varianza para las puntuaciones de SISCO-II, SPANE y AFA para cada uno de los países evaluados*

Escala y dimensión			Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p
Apoyo social (AFA-R)	Apoyo social percibido de amigos	Intergrupos	4.61	2.00	2.31	1.92	.15
		Intragrupos	409.33	341.00	1.20		
	Apoyo social percibido de familia	Intergrupos	6.21	2.00	3.11	2.16	.12
		Intragrupos	490.61	341.00	1.44		
Experiencias positivas y negativas (SPANE)	Experiencias positivas	Intergrupos	1.88	2.00	.94	1.28	.28
		Intragrupos	251.13	341.00	.74		
	Experiencias negativas	Intergrupos	24.67	2.00	12.33	16.62	<.001
		Intragrupos	253.11	341.00	.74		
Estrés académico (SISCO -SV)	Estresores	Intergrupos	4.69	2.00	2.35	3.06	.05
		Intragrupos	261.40	341.00	.77		
	Síntomas	Intergrupos	45.22	2.00	22.61	17.12	<.001
		Intragrupos	450.42	341.00	1.32		

Nota: La tabla muestra el análisis de varianzas de medias entre las puntuaciones de cada uno de los países. F= Anova de Fisher; gl= grados de libertad;  $\alpha=0.05$  Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se realizaron análisis de correlación para identificar asociaciones entre las puntuaciones de cada una de las variables de apoyo, estrés, síntomas y experiencias (tabla 10). El apoyo de amigos obtuvo una asociación directa, moderada y estadísticamente significativa con la variable de apoyo familiar y una asociación baja, directa y estadísticamente significativa con las experiencias positivas y negativas, indicando que un aumento en la puntuación del mismo implicaba un aumento simultáneo en la puntuación de dichas variables. También el apoyo de amigos se relacionó directa y moderadamente con la variable de experiencias positivas y tuvo una asociación inversa, baja y estadísticamente significativa con las variables de estresores y síntomas, indicando que un aumento en el puntaje del primero implicaba una reducción en la puntuación en estas últimas variables.

Las experiencias positivas se correlacionaron inversamente con las puntuaciones de experiencias negativas, los estresores y los síntomas. Dichas asociaciones fueron bajas, indicando que un aumento en la puntuación de experiencias positivas implicaba una disminución en dichas variables. Por último, las experiencias negativas, los estresores y los síntomas presentaron

asociaciones directas y estadísticamente significativas que oscilaron entre bajas y moderadas, indicando que, en la muestra, a medida que aumenta una variable, las otras dos también aumentarán.

**Tabla 10.**

*Análisis de correlación entre las puntuaciones de las escalas SISCO-II, SPANE y AFA*

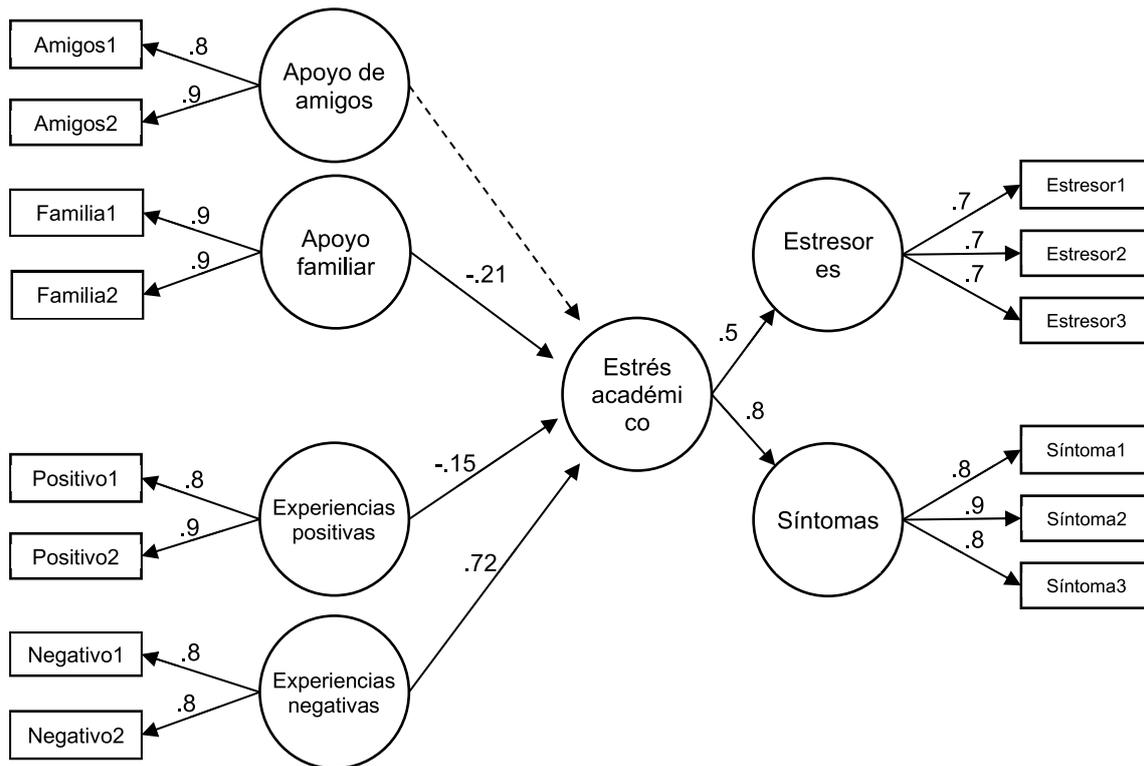
Escala y dimensión	1	2	3	4	5	6
Apoyo social (AFA-R)	(1) Apoyo de amigos	-				
	(2) Apoyo familiar	.569**	-			
Experiencias positivas y negativas (SPANE)	(3) Experiencias positivas	.374**	.469**	-		
	(4) Experiencias negativas	.148**	-.043	-.193**	-	
Estrés académico (SISCO -SV)	(5) Estresores	-.051	-.127*	-.302**	.398**	-
	(6) Síntomas	-.076	-.282**	-.361**	.626**	.526**

Nota: La tabla muestra el análisis de asociación (Pearson) entre las dimensiones de cada una de las variables. Valores de  $r$  entre 0.2-0.49 indican asociación baja;  $r$  entre 0.5-0.79 asociación moderada;  $r > 0.8$  asociación fuerte. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ . Fuente: elaboración propia.

Se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (MEE) para evaluar las relaciones entre las variables de apoyo familiar y de amigos y las experiencias positivas y negativas sobre el estrés académico. Los resultados de la adecuación del modelo indicaron que los índices de ajuste fueron adecuados:  $X^2 = 109.10$  ( $gl = 67$ ;  $p = .001$ ); SRMR = .06; CFI = .99; RMSEA = .043; 90 % IC (.027 - .057). La  $R^2$  fue de .67, indicando que el 67 % de la varianza en el estrés académico es explicada por el apoyo familiar y las experiencias (positivas y negativas). Específicamente, las experiencias positivas no tuvieron efecto sobre el estrés académico ( $b = .02$ ,  $p > .05$ ). Por su parte, el apoyo familiar ( $b = -.21$ ,  $p < .01$ ) y las experiencias positivas ( $b = -.15$ ,  $p < .01$ ) tuvieron efecto inverso sobre la presencia del estrés académico, indicando que un aumento en dichas variables reduce el estrés; las experiencias negativas tuvieron un efecto directo en el estrés ( $b = .72$ ,  $p < .01$ ), de modo que un aumento en su puntuación eleva consecuentemente el estrés en los participantes. Los valores de asociación de los coeficientes estandarizados se pueden observar en la figura 1.

**Figura 1.**

*Resultados del modelo de ecuaciones estructurales: relaciones entre apoyo y experiencias en el estrés académico*



## Discusión

Diferentes aspectos del ámbito universitario, como son la realización de exámenes, el tiempo limitado para la presentación de trabajos, la relación docente-estudiante, o la competitividad con los compañeros, son percibidos como generadores de tensión y de altos niveles de estrés académico (Pozos *et al.*, 2015). Adicionalmente, se encuentran estresores en las múltiples exigencias dentro del aula de clase como lo son la participación, la asistencia a asesorías, la responsabilidad frente a trabajos y la preparación de exposiciones, generando diversos síntomas relacionados con ansiedad, nerviosismo, dificultades para concentrarse, sentimientos de irritabilidad, así como percepciones de sobrecarga y un desequilibrio sistémico ante las demandas de este entorno (Castillo-Navarrete *et al.*, 2020; Restrepo *et al.*, 2020).

La hipótesis de estudio sobre la asociación entre la percepción recibida de apoyo de los amigos y familiares se cumplió parcialmente, y se evidencia que la familia presenta una relación inversa y estadísticamente significativa con el estrés académico, lo que indica que entre mayor sea el apoyo recibido por parte de la familia, menor será el estrés académico percibido por los estudiantes, resultados que coinciden con las investigaciones de Feldman *et al.* (2008), Barrera-Herrera *et*

*al.* (2019) y González *et al.* (2015). Esto demuestra la consideración de la familia como la red de apoyo primario, siendo relevante su aporte en recursos sociales o materiales, por lo que el estudiante logra satisfacer las necesidades y contar con su apoyo constante al ser relaciones cercanas y duraderas. Las relaciones familiares han estado presentes desde el inicio de su vida y estarán presentes durante sus diferentes etapas de desarrollo, generando un acompañamiento desde antes, durante y luego de que termine su proceso académico universitario (González y Landero, 2014; Novoa y Barra, 2015).

En cuanto al efecto que tiene el apoyo social percibido por parte de los amigos, no se presentó asociación estadística significativa con respecto al estrés, lo que concuerda con Barrera-Herrera *et al.* (2019). Este resultado se puede explicar debido a que los amigos corresponden a relaciones secundarias, que comparten el mismo ambiente académico y las diferentes demandas del entorno universitario, por lo que están expuestos a percibir de la misma forma los estímulos estresantes, compartiendo posiblemente la valoración desbordante de estas situaciones académicas (Barraza *et al.*, 2015; Feldman *et al.*, 2008).

Referente a lo planteado en H2, existió una asociación directa y positiva entre las experiencias negativas y el estrés académico, lo que significa que aquellos estudiantes que perciben más frecuencia de situaciones valoradas como aversivas tienden a tener más estrés académico. Estos resultados son consistentes con estudios previos (Klatzkin *et al.*, 2019; Limon, 2022), siendo importante destacar que otros factores como la calidad de sueño pueden influir tanto en el estrés como en la percepción de experiencias negativas (Lücke *et al.*, 2022), lo cual es un aspecto que debe considerarse al proponer intervenciones que ayuden a disminuir el estrés académico.

Finalmente, se halló asociación significativa e inversa entre la percepción de experiencias positivas y el estrés en estudiantes universitarios, lo que indica que la percepción de eventos o situaciones favorables para los alumnos puede ayudar a reducir el estrés que presentan en el contexto educativo. Esta relación inversa ha estado presente en previos estudios, como lo señala la revisión teórica de van Steenbergen *et al.* (2021), destacando la importancia de intervenciones que ayuden a promover factores personales positivos, dado que además de reducir la probabilidad de estrés, también podrían servir para mejorar el compromiso de los estudiantes universitarios (Durón-Ramos *et al.*, 2018).

## Conclusiones

El presente estudio identifica la existencia de niveles de estrés en los estudiantes durante su proceso de formación académica, que provocan la aparición de síntomas de ansiedad, malestares fisiológicos y problemas de concentración, con un consecuente desequilibrio sistémico. Ante esto, se evidencia la necesidad de diseñar estrategias de intervención dirigidas a mejorar el apoyo y las relaciones con los familiares, así como a la gestión de las emociones negativas y

el incremento de las experiencias positivas. Estos hallazgos remarcan la necesidad cada vez más creciente de fomentar crecimiento personal en las instituciones de educación superior, junto con la formación profesional.

Unido a lo anterior, los hallazgos de este estudio confirman el efecto protector que tiene el grupo familiar sobre el estrés percibido en estudiantes universitarios, lo cual da pie a que se favorezcan las relaciones de apoyo emocional y de recursos físicos durante la etapa universitaria. Por su parte, los amigos no mostraron un efecto protector sobre las puntuaciones de estrés de los estudiantes, ya que, al estar en el mismo ambiente con demandas académicas similares, estos pueden incluso constituir un factor adicional de estrés académico, por situaciones de trabajo en grupo y actividades acordadas que sobrecargan a los estudiantes con mayor compromiso. Se concluye entonces que las emociones positivas son un factor protector en la percepción de bienestar en los estudiantes y que a su vez les ayudan a hacer frente a las demandas y estresores en los que se ven inmersos durante su etapa universitaria.

### **Limitaciones y futuras direcciones**

En el presente estudio abordamos variables psicológicas y psicosociales de las diferentes muestras de estudiantes universitarios de México, Colombia y El Salvador. Sin embargo, para futuras investigaciones se deberían controlar aspectos como el tipo de carrera que se cursa, el nivel que se está cursando, los rangos de edad de la muestra y los modelos pedagógicos de las diferentes universidades evaluadas, lo cual implicaría una ampliación en el tamaño muestral que permita tener una mayor generalización de los resultados.

### **Conflicto de intereses y financiación**

Los autores no refieren conflictos de intereses en el desarrollo de la presente investigación.

## Referencias

- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson Educación.
- Baader, T., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Alamo, C., Fierro, C., Venezian, S. y Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 52(3), 167-176. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272014000300004>
- Baqutayan, S. (2011). Stress and Social Support. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 33(1), 29-34. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.85392>
- 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. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21 inventario sistémico cognoscitivista, para el estudio del estrés académico* [segunda versión de 21 ítems]. ECORFAN.
- Barraza, R., Muñoz, N., Alfaro, M., Álvarez, A., Araya, V., Villagra, J. y Contreras, A. M. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 53(4), 251-260. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005>
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P. y Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3f5e7319-8a31-4579-8597-0439b9f3f167%40redis>
- Bonilla, M. A. (2018). La relación de las habilidades emocionales y el estrés académico. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 90-115. <https://doi.org/10.18359/reds.2996>

- Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W. y Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 101-116. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.08>
- Cohen, S. y Syme, L. (1985). *Social support and health*. Academic Press. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020203.x>
- Cohen, S., Doyle, W., Turner, R., Alper, C. y Skoner (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Style*, 65(4), 652-657. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000077508.57784.DA>
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: Una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v2n2/v2n2a11.pdf>
- De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento académico en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377. <http://hdl.handle.net/11162/68150>
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie Canadienne*, 58(2), 87-104. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000063>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2009). *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Durón-Ramos, M. F., García Vázquez, F. I., y Lagares, L. P. (2018). Positive psychosocial factors associated with the university student's engagement. *The Open Psychology Journal*, 11(1), 292-300. <http://dx.doi.org/10.2174/1874350101811010292>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-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), 739-752. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a11.pdf>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. y Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>

- González, L. F., Hernández, A. G., y Torres, M. T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(35), 111-130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- González, M. T. y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de apoyo social familiar y de amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1464-1480. <https://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v4n2/v4n2a2.pdf>
- Halgravez, L., Salinas, J., Martínez, G., y Rodríguez, O. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36. <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/70/114>
- Heintzelman, S. J., Kushlev, K. & Diener, E. (2023). Personalizing a positive psychology intervention improves well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1– 22. <https://doi.org/10.1111/aphw.12436>
- Hombrados, M. I., Gómez, L., Domínguez, J. M., García, P. y Castro, 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>
- Jerez, M. M. y Oyarzo, B. C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0717-92272015000300002>
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185-198. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572074>
- King, L. A., Mattimore, L. K., King, D. W. & Adams, G. A. (1995). Family Support Inventory for Workers: a new measure of perceived social support from family members. *Journal of Organizational Behavior*, 16(3), 235-258. <https://doi.org/10.1002/job.4030160306>
- Klatzkin, R. R., Dasani, R., Warren, M., Cattaneo, C., Nadel, T., Nikodem, C. & Kissileff, H. R. (2019). Negative affect is associated with increased stress-eating for women with high perceived life stress. *Physiology & Behavior*, 210, 112639. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2019.112639>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). The stress concept in the life sciences. En R. S. Lazarus y S. Folkman (Eds.), *Stress, appraisal and coping* (pp. 1-21). Springer.

- León-Pinilla, R., Prado-Gascó, V. J. & Jiménez Ivar, M. A. (2015). *Scale of positive and negative experience (SPANE)*. Universitat Jaume I de Castelló.
- Limon, D. L. (2022). *Daily Survey of Negative Affect and Social Interactions in Young Adults with High Levels of Social Stress* [Tesis de especialidad médica]. Universidad de Brigham.
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 28. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe3.588>
- Lücke, A. J., Wrzus, C., Gerstorf, D., Kunzmann, U., Katzorreck, M., Kolodziejczak, K., Ram, N., Hoppmann, C. & Schilling, O. K. (2022). Good night–good day? Bidirectional links of daily sleep quality with negative affect and stress reactivity in old age. *Psychology and Aging*, 37(8), 876–890. <https://doi.org/10.1037/pag0000704>
- Malo, D., Cáceres, G. y Peña, G. (2010). Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga, Colombia. *Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 26-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534519>
- Martínez-Pérez, M. D. y Osca, A. (2002). Análisis psicométrico del Inventario de Apoyo Familiar para Trabajadores. *Psicothema*, 14(2), 310-316. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714219.pdf>
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico: Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Novoa, C., y Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 33(3), 239-245. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082015000300007>
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Social determinants of health. The solid facts*. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/98438/e81384.pdf?ua1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98438/e81384.pdf?ua1)
- Ostir, G., Goodwin, J., Markides, K., Balfour, J., Ottenbacher, K. y Guralnik, J. (2002). Differential effects of premorbid physical and emotional health on recovery from acute illness. *Journal of the American Geriatrics Society*, 50(4), 713-718. <https://doi.org/10.1046/j.1532-5415.2002.50167.x>
- Pérez, J. C., Cumsille, P. & Martínez, M. (Marzo, 2008). *Construct validity of the Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood in a Chilean sample*. Sesión de cartel presentado en the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago, Illinois.

- Pozos, B., Preciado, M., Plascencia, A., Acosta, M. y Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=97>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A. y Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 23-47. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Román, C. y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3722718>
- Seligman, M. E. (2017). *La auténtica felicidad*. B de Books.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61(6), 692-699. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(70\)90796-4](https://doi.org/10.1016/0002-9149(70)90796-4)
- Southwick, S. M., Vythilingam, M. & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Reviews of Clinical Psychology*, 1, 255–291. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948>
- Strand, E. B., Reich, J. W., Zautra, A. J. & Lopez, S. J. (2009). Positive experiences. En S. López (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (vol. 2, pp. 721-727). Wiley.
- Tejedor, F. J. (1996). Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 205, 461-485.
- Van Steenbergen, H., de Bruijn, E. R., van Duijvenvoorde, A. C. & van Harmelen, A. L. (2021). How positive affect buffers stress responses. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 153-160. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.03.014>
- Vecina-Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Veilleux, J. C., Lankford, N. M., Hill, M. A., Skinner, K. D., Chamberlain, K. D., Baker, D. E. & Pollert, G. A. (2020). Affect balance predicts daily emotional experience. *Personality and Individual Differences*, 154, 109683. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109683>
- Zárate Depraect, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L., y Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.

Zimet, G. D., Dahlem, N., Zimet, S. G., y Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)