

Relación entre Apoyo Social y Estrés Académico en ingresantes de la carrera de Psicología y Psicopedagogía

Estudiante: Vega, Paula Micaela

Legajo: 28576

Director/es: Fuhr, Ana.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicología

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Cipolletti. 07-10-2024



Firma y aclaración del autor: Paula Micaela Vega

Índice:

1. RESUMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	5
2.1 Planteamiento del Problema.....	5
2.2 Objetivos.....	6
2.2.1 Objetivo General.....	6
2.2.2 Objetivos Específicos.....	6
2.3 Hipótesis.....	7
2.4 Fundamentación.....	7
4. ESTADO DEL ARTE.....	10
5. MARCO TEÓRICO.....	17
5.1 Estrés.....	17
5.1.1 Fisiología del Estrés.....	17
5.1.2 Definiciones y Perspectivas del Estrés:.....	18
5.1.3 Modelo Sistémico Cognoscitivo del Estrés Académico.....	21
5.2 Red y Apoyo Social.....	29
5.2.1. Conceptualización.....	29
5.2.2 Beneficios del apoyo social.....	35
5.3. Apoyo social y migración.....	37
5.4 Apoyo social y Estrés.....	38
5.4.1 Apoyo social y Estrés Académico.....	40
6.1 Definición Operacional de las Variables.....	41
6.2 Diseño de estudio.....	41
6.3. Participantes.....	42
6.3.1. Muestra.....	42
6.3.2. Criterios de Inclusión y Exclusión:.....	42
6.4 Instrumentos.....	42
6.4.1. Registro de Datos Sociodemográficos y Académicos.....	42
6.4.2. Adaptación Argentina del Inventario SISCO del Estrés Académico por Cirami, Ursino, Mancevich y Beltramino Persoglia (2018).....	43
6.4.3. Adaptación Argentina de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP).....	43
6.4 Procedimiento:.....	44
8. RESULTADOS.....	46
8.1 Registro de Datos Demográficos.....	46
8.2 SISCO-Estrés Académico.....	49

8.2.1 Nivel de Estrés Percibido: Generalidades.....	49
8.2.2 Estresores.....	50
8.2.3. Síntomas - Reacciones.....	52
8.2.2 Estrategias de Afrontamiento.....	55
8.3 ESCALA DE APOYO SOCIAL.....	56
8.4 Correlación entre Apoyo Social y Estrés Académico.....	58
8.5 Comparación de la Vulnerabilidad a los Estresores Académicos.....	58
9. DISCUSIÓN.....	60
10. CONCLUSIÓN.....	0
11. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	0
12. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	0
13. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	0
14. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	0
15. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	0
16. ANEXO.....	0
16.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	0
16.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	0
162.1. REGISTRO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	0
16.2.2. ADAPTACIÓN ARGENTINA DEL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO.....	0
16.2.3. ADAPTACIÓN ARGENTINA DE LA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO.....	0
16.3. RESULTADOS OBTENIDOS.....	0

1. RESUMEN

Título: Relación entre Apoyo Social y Estrés Académico en ingresantes de la carrera de Psicología y Psicopedagogía

El presente trabajo final integrador está guiado por el propósito principal de analizar la influencia del apoyo social en el estrés académico percibido por los estudiantes de primer año de Psicología y Psicopedagogía en la Universidad de Flores, sede Comahue. La muestra está compuesta por 51 estudiantes, quienes completaron el Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP). Los resultados indicaron que el nivel de estrés académico percibido en general fue moderado, siendo los síntomas más comunes la fatiga y la ansiedad. Se observó que la mayoría de los estudiantes percibe un nivel alto de apoyo social, aunque la correlación entre este apoyo y el nivel de estrés académico fue débil. Además, los estudiantes que emigraron de su lugar de origen mostraron una ligera mayor vulnerabilidad frente a los estresores académicos en comparación con aquellos que no emigraron. A partir de los resultados obtenidos, se proponen intervenciones para reducir los niveles de estrés académico y fortalecer las redes de apoyo social, con un enfoque especial en los estudiantes migrantes. También se sugieren futuras investigaciones que incluyan una muestra más diversa en términos de universidades, regiones y género, así como estudios comparativos entre diferentes carreras.

Palabras claves: ingresantes universitarios - estrés académico - apoyo social - estudiantes migrantes.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Planteamiento del Problema

Un estudio global de opinión pública realizado por la Red Mundial Independiente de Estudios de Mercado (WIN, 2023) junto con Voices! Research y Consultancy (2023) reveló que durante el año pasado más de la mitad de los encuestados (50%) consideran tener un nivel de estrés negativo, describiéndolo como "muy malo" o "bastante malo". Esta percepción negativa del estrés es más frecuente entre las mujeres (57% frente al 43% en hombres), así como en los adultos de 25 a 35 años (58%) y en los jóvenes de 18 a 24 años (56%).

Esta población más joven, la de 18-24 años, es la que conforma, según los datos recolectados por el Departamento de Información Universitaria de Argentina (Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022, Ministerio de Educación de la Nación-República Argentina, 2022) desde el año 2012 hasta el año 2021, la mayor cantidad de nuevos inscritos. De estos, en el año 2021, el 30.5% tenía menos de 20 años, es decir, entre 17 y 19 años.

Baker y Siryk (1984, citado en Becerra Tineo et al., 2020) argumentan que las exigencias de la educación superior van más allá de lo meramente académico y conceptualizan la adaptación a la vida universitaria como un proceso que abarca múltiples dimensiones.

Barraza (2009) propone que los estudiantes universitarios enfrentan diversas demandas a lo largo de su trayectoria universitaria, las cuales son valoradas como estresores debido a que desbordan sus recursos y pueden provocar un desequilibrio sistémico con el entorno.

El apoyo social resulta ser un factor protector ante los niveles nocivos del estrés académico, así como las estrategias de afrontamiento (Vega et al., 2017). Investigaciones

como la de Zamora Betancourt et al. (2021) aseveran que el apoyo social de familiares y amigos incide significativamente en la disminución del estrés académico.

Con el propósito de aportar conocimiento y datos empíricos en cuanto a la relación que existe entre el estrés académico y el apoyo social, el presente trabajo estará guiado por las siguientes preguntas: ¿Cómo influye el apoyo social en el estrés académico percibido por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue? y, ¿existe diferencia en la predisposición a presentar vulnerabilidad frente a los estresores académicos entre estudiantes universitarios que han emigrado de su ciudad de origen y aquellos que han permanecido con su red de apoyo social?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Analizar la influencia del apoyo social como modelador en el estrés académico percibido por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue.

2.2.2 Objetivos Específicos

Describir las manifestaciones de estrés (síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento) experimentadas predominantemente por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue.

Evaluar el apoyo social (de familia, amigos y un otro significativo) percibido por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue.

Examinar la relación entre el apoyo social y el estrés académico percibido en los estudiantes de primer año.

Comparar la vulnerabilidad a los estresores académicos entre estudiantes universitarios que han emigrado de su ciudad de origen y aquellos que han permanecido con su red social familiar.

2.3 Hipótesis

El apoyo social es un factor modelador del impacto del estrés académico percibido por los estudiantes universitarios de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue.

Los alumnos que emigran de su ciudad origen, dejando su red social familiar presentan mayor vulnerabilidad a los estresores académicos universitarios.

2.4 Fundamentación.

A lo largo del tiempo, se han realizado numerosas investigaciones sobre la relación entre el estrés académico y el apoyo social en estudiantes universitarios. Sin embargo, en la Universidad de Flores (UFLO) no se ha explorado esta relación de manera específica, ni existen estudios que la investiguen en la región patagónica, lo que resalta la pertinencia de la presente investigación en este contexto particular. Esta carencia de estudios locales destaca la relevancia y trascendencia del presente estudio, ya que busca contribuir a llenar un vacío en la literatura científica, proporcionando datos locales sobre el estrés académico y el apoyo social en estudiantes de primer año de Psicología y Psicopedagogía.

Este trabajo resulta conveniente tanto para la comunidad universitaria como para los profesionales de la salud mental. Los resultados pueden ser útiles para diseñar programas que mitiguen el estrés académico, contribuyendo al bienestar estudiantil y a la mejora del rendimiento académico. Asimismo, las autoridades académicas y los equipos docentes de UFLO pueden utilizar los resultados para ajustar políticas y prácticas de apoyo al estudiante. De este modo, la investigación no solo añade conocimientos a la disciplina de la psicología y

la psicopedagogía, sino que también tiene el potencial de influir positivamente en la experiencia universitaria de los estudiantes en la Universidad de Flores, sede Comahue.

El impacto social de esta investigación reside en la posibilidad de mejorar la calidad de vida y el bienestar de los estudiantes universitarios en la región de la Patagonia, especialmente en la sede Comahue de UFLO. La implementación de los hallazgos contribuye a la creación de un entorno académico más saludable, beneficiando tanto a los estudiantes actuales como a futuros ingresantes. Además, el estudio tiene el potencial de ofrecer conocimientos aplicables para los profesionales responsables de la planificación académica, permitiendo diseñar intervenciones más efectivas basadas en evidencia empírica local.

Este estudio aborda un problema concreto y actual, como lo es el estrés académico en los estudiantes universitarios y la influencia del apoyo social en la mitigación de dicho estrés. Los hallazgos pueden ser aplicados para desarrollar programas de apoyo social dentro del ámbito educativo que permitan a los estudiantes afrontar mejor las presiones académicas. Asimismo, se espera que los resultados proporcionen una actualización de los datos sobre la prevalencia de este fenómeno en la comunidad de UFLO-Comahue, permitiendo generar estrategias preventivas y correctivas que respondan a las necesidades específicas de la comunidad estudiantil.

Desde un punto de vista teórico, la investigación contribuye a enriquecer el conocimiento sobre la interacción entre el apoyo social percibido y el estrés académico en contextos universitarios específicos, lo que podría permitir generalizaciones a otros contextos. Aunque existen estudios que abordan el estrés académico y el apoyo social por separado, pocos trabajos examinan su interacción de manera específica en esta población. Los resultados de este estudio pueden ser utilizados como base para investigaciones futuras, permitiendo generar teorías más robustas y generalizables en diversos entornos educativos,

aportando un conocimiento relevante sobre la relación entre estas variables en el contexto patagónico y en la Universidad de Flores.

El estudio es viable debido a la accesibilidad de los estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la sede Comahue, quienes participan de manera voluntaria. Se estima que alrededor de 40 estudiantes serán encuestados, lo que asegura una muestra adecuada. Además, los instrumentos utilizados, como el Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido, cuentan con adaptaciones y validaciones en Argentina, lo que garantiza la fiabilidad y validez de los datos obtenidos.

El psicólogo desempeña un papel fundamental en la comprensión y abordaje del estrés académico. En esta problemática, su rol incluye el análisis de los factores psicosociales que afectan a los estudiantes, la implementación de diagnósticos institucionales, y la elaboración de enfoques teóricos que guían la intervención. Además, el psicólogo puede diseñar y coordinar talleres y programas de intervención dirigidos a mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.

4. ESTADO DEL ARTE

Con respecto al fenómeno que se desea investigar en el presente trabajo final integrador, se encuentran antecedentes en Latinoamérica de dicho objeto de estudio.

En la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú, Pisfil Jaimes (2024), desarrolló una Tesis de grado titulada como “**Influencia del Apoyo Social sobre el Estrés Académico en Ingresantes Universitarios de Lima Metropolitana**”. Esta estuvo guiada por el propósito principal de determinar la influencia del apoyo social sobre el estrés académico de estudiantes universitarios ingresantes. Con un diseño predictivo transversal, y una muestra de 206 ingresantes, se aplicó una ficha de datos sociodemográficos, el inventario SISCO de estrés académico y la Escala Multidimensional de Apoyo social. Entre los principales resultados, se encontró que la dimensión de otros significativos del apoyo social, posee una influencia negativa y baja sobre los estímulos estresores y sobre los síntomas del estrés académico en ingresantes. No obstante, la dimensión de amigos y familia del apoyo social, no influyen de manera negativa sobre estas dimensiones del estrés. De igual modo, las dimensiones de amigos, familia y otros significativos no influyen de manera negativa en la dimensión de estrategias de afrontamiento del estrés académico.

De manera semejante, Zamora Betancourt et al., (2021), en Jalisco, México, realizaron un trabajo de investigación bajo el título de “**Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios**”, con los objetivos de en primer lugar, analizar la relación existente entre el estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios; y en segundo lugar, identificar el poder explicativo de las dimensiones del apoyo social sobre el estrés académico. En el cual, participaron 1024 estudiantes de la institución de educación Superior Pública del estado de Jalisco, México, a quienes se les administró un cuestionario sociodemográfico, Inventario de Estrés Académico y la Escala de Apoyo Social y de Amigos. Los resultados evidenciaron una correlación negativa entre los niveles bajos de

estrés y el apoyo social y sus dimensiones. Además, se observó una diferenciación por sexo: el apoyo social en los hombres se conformó principalmente por el familiar, mientras que en las mujeres se conformó tanto por el familiar como por el de amigos, ambos con un bajo nivel explicativo.

Al mismo tiempo, en Ecuador, Rocha Toapanta y Gavilanes Manzano (2024) realizaron una investigación transversal no experimental, con alcance descriptivo y correlacional nombrada **“Apoyo social percibido y estrés académico en estudiantes universitarios”**. Bajo el propósito de “determinar la relación entre el apoyo social percibido y el estrés académico”, se aplicaron el inventario SISCO SV-21 de estrés académico y la adaptación al español del cuestionario MOS Social Support Survey para evaluar el apoyo social percibido, en una muestra de 140 estudiantes universitarios (hombres y mujeres) de la Facultad de Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial de una Universidad de Ambato. Como objetivos específicos se planteó evaluar las dimensiones del apoyo social percibido, determinar los niveles de estrés académico y comparar dichos niveles entre estudiantes universitarios según su género. Los resultados indicaron que no hay correlación entre las dimensiones de apoyo social percibido y el estrés académico, y tampoco se encontraron diferencias significativas en los niveles de estrés académico según el sexo. En conclusión, la ausencia de relación entre estas dos variables podría deberse a causas multifactoriales, por lo que el apoyo social percibido no actuó como amortiguador del estrés.

A su vez, Moran Paucar (2019) realizó una Tesis en Perú. El título de su trabajo es el **“Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios universitarios”**. Este estudio estuvo guiado bajo el objetivo principal de conocer cuales son las relaciones existentes entre el estrés académico y el apoyo social en estudiantes de una Universidad de Lima Metropolitana, Perú, que han migrado por estudios. Como objetivo específico se encuentra el analizar las posibles diferencias entre el estrés académico y soporte

social según variables académicas, sociodemográficas y de migración. La muestra estuvo conformada por 53 alumnos peruanos que migraron a la ciudad de Lima con el fin de seguir con un estudio universitario. La recolección de datos sociodemográficos se realizó mediante una ficha de datos que posibilitó el filtrado de los participantes. Así también, se les aplicó el inventario SISCO del estrés académico y la versión adaptada al castellano por Arenchabala y Miranda (2002) de “The Multidimensional Scale of Perceived Social Support” (MSPSS) para evaluar el apoyo social. Los resultados indicaron una correlación negativa entre el área de síntomas del estrés de tipo psicológico con el área global de apoyo social y con todas las fuentes de soporte. Así como también, una relación negativa entre el soporte global y el soporte específico de amigos y familia con los síntomas de estrés.

En la Universidad del Norte en Colombia, Polo y Mendoza (2024) realizaron un informe titulado: “**Análisis de los factores asociados a la salud mental de estudiantes universitarios de Colombia**”. Como objetivo principal se encuentra la identificación de los factores vinculados a los síntomas depresivos, la ansiedad y el estrés percibido en estudiantes universitarios colombianos, con el objetivo de apoyar el desarrollo de estrategias de prevención o intervención en salud mental por parte de las instituciones de educación superior en Colombia. Para realizar dicho informe se empleó un estudio cuantitativo-transversal, correlacional-predictivo; en el cual, se aplicó en una muestra de 2420 estudiantes universitarios los siguientes instrumentos de medición: cuestionario sociodemográfico, cuestionario de salud del paciente PHQ-9 (para determinar los síntomas depresivos), la escala de estrés percibido, medida del trastorno de ansiedad generalizada, Escala de Riesgo Suicida de Plutchik, la encuesta multidimensional de apoyo social percibido (MSPSS) y inventario de enfoques y técnicas de estudio para estudiantes (ASSIST). Los hallazgos de este informe destacan la importancia de enfocar las estrategias en la ansiedad y el estrés percibido para mejorar la salud mental de los estudiantes, especialmente si se

pretende reducir los síntomas depresivos. Además, se evidencia que las estrategias centradas en aumentar el apoyo social percibido o en mejorar las técnicas de estudio pueden tener un impacto limitado debido a su baja capacidad predictiva sobre los indicadores de salud mental examinados en este informe.

Asimismo, en Chile, Urzúa et al., (2017), realizaron una investigación titulada “**¿El apoyo social mediatiza el efecto negativo del estrés por aculturación en la salud? Un estudio en colombianos y peruanos inmigrantes en el norte de Chile**” con el objetivo principal de analizar el papel mediador del apoyo social en la relación entre el estrés por aculturación y la salud en inmigrantes colombianos y peruanos en el norte de Chile. En este estudio participaron 851 personas mayores de 18 años, a quienes se les aplicó los siguientes instrumentos: Cuestionario de salud general (SF-12); Escala de estrés por aculturación en inmigrantes; y Escala de apoyo social. Los resultados indicaron que, aunque el apoyo social actúa como mediador entre las dimensiones de estrés por aculturación y la salud general, su efecto es solo simple y parcial. La hipótesis sobre el efecto indirecto del apoyo social percibido en inmigrantes se confirma de manera parcial, y se plantea la discusión sobre otras posibles variables mediadoras, como las diferencias en la percepción del apoyo social según el grupo cultural de pertenencia.

Por su parte, en la Universidad de Costa Rica, Morales Navarro et al., (2022), realizaron un estudio de investigación titulado “**Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior**”. El cual, estuvo guiado por el propósito de construir un modelo predictivo del estrés, a partir de los indicadores de autoeficacia, apoyo social y personalidad en 126 estudiantes universitarios de primer año pertenecientes al programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior. Para la recolección de datos, se utilizaron cuatro instrumentos; para el estrés, la Escala de Estrés Percibido (EEP-14) de Cohen et al. (1983);

para evaluar la percepción de autoeficacia, la escala de Autoeficacia General (EAG) De Baessler Y Shwarzer (1996); para evaluar el apoyo social percibido, la escala AFA-R (Gonzalez y Landero, 2014) y, para evaluar los rasgos de personalidad se utilizó la versión castellana del Big Five Inventory (Benet y John, 1998). Como principales conclusiones, se pudo observar que los rasgos de personalidad como extraversión, agradabilidad y responsabilidad se relacionan inversamente con el estrés, mientras que el neuroticismo tiene una relación directa. Así también, que la autoeficacia y el apoyo social de amigos y familia reducen la percepción de estrés, respaldado por el modelo sociocognitivo de Bandura (1977) y que solo el neuroticismo y la autoeficacia son predictores significativos del estrés percibido, explicando el 52% del mismo.

De igual manera, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, Luna, García-Reyes et al., (2020), realizaron una investigación titulada **“Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico”**. En este estudio participaron 146 estudiantes de odontología del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta, del Instituto Politécnico Nacional, 104 mujeres y 42 hombres, a quienes se les administró una ficha de identificación y los instrumentos Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU), Escala reducida de Apoyo Social Percibido, Familiar y de Amigos (AFA-R), Escala de Positividad (EP) y la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A). Este estudio, de tipo descriptivo y transversal, tuvo como objetivos determinar el grado de estrés académico y sus causas entre estudiantes de odontología; investigar cómo el apoyo social, el pensamiento positivo y el bienestar psicológico se relacionan con este estrés; y determinar si el apoyo social, el pensamiento positivo y el bienestar psicológico pueden predecir el nivel de estrés académico en esta población específica. Como conclusión, se encontró que los estudiantes de odontología experimentan un nivel moderado y constante de

estrés, mayor en mujeres, principalmente debido al rendimiento académico y las expectativas profesionales. El menor bienestar psicológico y el género femenino son predictores de mayor estrés académico. Aunque la salud mental generalmente es adecuada, especialmente entre hombres, se requieren intervenciones para mejorar el bienestar psicológico, especialmente dirigidas a mujeres. Además, se necesitan políticas públicas que cambien las percepciones negativas sobre la profesión odontológica.

En la misma línea, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Vega Valero, C. et al (2017) realizaron un estudio descriptivo- transversal titulado “**Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios**” en el cual, participaron voluntariamente 58 estudiantes de la carrera de psicología del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la FES Iztacala, a quienes se les administró el Inventario de Estrés Académico (IEA) y el Inventario de Apoyo Social Académico (IASA). El estudio se realizó bajo el objetivo principal de identificar el apoyo social percibido y recibido, como así también las situaciones de estrés, afrontamiento y rezago escolar en estudiantes universitarios. Como principales resultados se obtuvo que el apoyo social académico percibido es más alto con la institución, luego le siguen los compañeros y por el contrario, el apoyo social académico recibido es mayor por parte de los compañeros. Se obtuvo un nivel de estrés moderado, preponderando dos situaciones estresantes, por un lado la sobrecarga académica y por otro, la falta de tiempo para realizar las actividades académicas.

Por otro lado, en Colombia, Lemos et al., (2018), realizaron un estudio transversal bajo el título de “**Estrés y Salud Mental en Estudiantes de Medicina: Relación con Afrontamiento y Actividades Extracurriculares**”. El objetivo central de este estudio consistió en caracterizar los niveles de estrés, depresión y ansiedad; y su asociación con variables fisiológicas, psicológicas y de la educación en 217 estudiantes de medicina. Para

realizar la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Modificado; Cuestionario Medical Outcomes Study - Social Support Survey (MOS-SSS) (escala original de Sherbourne y Stewart, adaptada y validada para Colombia por Londoño et al); Cuestionario de estrés percibido - PSS; Cuestionario de salud PHQ 9; Cuestionario de ansiedad generalizada GAD 7; Cuestionario de aspectos sociodemográficos, académicos y clínicos. Como alguno de los hallazgos, este estudio reveló que las personas sin síntomas clínicos presentan mayores niveles de apoyo social, emplean más estrategias de afrontamiento centradas en el problema (como la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social), y practican una reevaluación positiva con mayor frecuencia

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Estrés

Al considerar los aportes de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) en su página oficial, el estrés se define “como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil” (Organización Mundial de la salud, 2023, sección de ¿Qué es el Estrés?). Este fenómeno es una reacción natural que todas las personas experimentan en respuesta a situaciones amenazantes y diversos estímulos. Sin embargo, la manera en que cada individuo responde al estrés varía, y esta respuesta es crucial para determinar cómo el estrés afecta la salud y el bienestar tanto mental como físico.

Además, la Real Academia Española (RAE, 2023) define el estrés como la "tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos, a veces graves" (Real Academia Española, s.f., párr. 1).

5.1.1 Fisiología del Estrés

El estrés tiene un impacto profundo tanto en el cuerpo como en la mente, alterando la homeostasis natural del organismo y desencadenando una respuesta psicofísica que varía en función de la intensidad y duración del estrés (Romero et al. 2019). Los eventos estresores afectan diversos sistemas fisiológicos clave, incluyendo el sistema nervioso simpático, el eje tiroideo, el eje de la vasopresina y el sistema simpático-adrenomedular (Kerman, 2019). Un componente fisiológico central en la respuesta al estrés es el eje de los glucocorticoides, especialmente el cortisol, que desempeña un papel crucial en la regulación del metabolismo de los carbohidratos, asegurando que el organismo disponga de la energía necesaria, y en la modulación de la actividad del sistema inmunológico (Romero et al. 2019; Kerman, 2019).

El proceso comienza cuando el sistema nervioso detecta una amenaza, lo que activa el sistema nervioso autónomo y provoca la liberación de adrenalina por parte de la médula suprarrenal, facilitando una respuesta rápida ante la situación. Si el agente estresor persiste,

las demandas energéticas del cuerpo aumentan, lo que se traduce en una mayor carga alostática y, en respuesta, la corteza suprarrenal secreta cortisol para fortalecer la capacidad de afrontamiento del estrés. Sin embargo, si el equilibrio interno no se restablece, la hipersecreción de cortisol se mantendrá, incrementando la carga alostática y, a largo plazo, produciendo daños físicos en los sistemas circulatorio, digestivo, metabólico e inmunológico, así como trastornos psicológicos, que pueden incluir problemas adaptativos, depresivos, ansiosos e incluso psicóticos (Kerman, 2019)

5.1.2 Definiciones y Perspectivas del Estrés:

5.1.2.1 Una Visión Integral y Multidimensional. Barraza Marcias (2006a) aborda el concepto de estrés a partir de diversas perspectivas teóricas. En su revisión, recoge la definición propuesta por Shturman (2005), que concibe el estrés como una respuesta inespecífica del organismo ante demandas, tanto internas como externas, con manifestaciones físicas y emocionales. De manera complementaria, incluye el enfoque de Cruz y Vargas (2001), quienes entienden el estrés como un comportamiento defensivo o adaptativo vinculado a la activación del sistema neuroendocrino frente a amenazas percibidas.

Asimismo, se refiere a las ideas de Benjamín (1992), quien centra su análisis en el agente estresor en sí, definiendo el estrés como un fenómeno externo percibido en un contexto específico, frente al cual el individuo despliega respuestas biológicas y defensas mentales. Desde una perspectiva más amplia, la Teoría Persona-Entorno, desarrollada por Mingote y Pérez (2003), caracteriza el estrés como un proceso multidimensional que impacta la adaptación humana. Finalmente, Barraza Marcias integra la visión de Williams y Cooper (2004), quienes conceptualizan el estrés como un proceso dinámico, influido por factores individuales y sistémicos, lo que proporciona una comprensión estructurada y multifacética del fenómeno.

5.1.2.2 La Perspectiva sistémica: Teoría General de Sistemas. Barraza Marcías (2006) postula que esta perspectiva parte del principio de que todo fenómeno de la realidad (incluido el estrés) posee una estructura sistémica. Esto implica que puede ser entendido como un sistema interrelacionado, y para conocerlo en profundidad, es necesario emplear modelos que consideren su totalidad, más allá de sus componentes individuales.

Desde este enfoque, se posibilita analizar no solo las partes individuales, sino también las interacciones que las mantienen unidas, bajo la premisa de que "el todo es más que la suma de sus partes" (Colle, 2002, p. 4). En este marco, el ser humano no solo es visto como un conjunto de subsistemas interconectados, sino también como un sistema abierto que depende y mantiene una constante interacción con su entorno mediante un flujo continuo de entradas (input) y salidas (output) necesarias para mantener su equilibrio sistémico (Barraza Marcías, 2006a).

En este marco, Barraza Marcías (2006a) propone que la relación entre el sistema humano y su entorno se organiza a través de una red estructurada por el esquema input-output. Los "inputs" representan la adquisición de los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades del sistema, mientras que los "outputs" son los resultados o productos de estas actividades. Además, la retroalimentación juega un papel crucial, permitiendo al sistema ajustar su comportamiento con base en los resultados obtenidos y no solo seguir un plan preestablecido

Finalmente, el autor postula que el objetivo del ser humano, como sistema abierto, es alcanzar un estado de equilibrio sistémico. Este equilibrio se logra mediante diversas compensaciones internas o externas que responden a las variaciones del entorno. El concepto de equifinalidad se refiere a la capacidad del sistema para alcanzar un mismo estado final desde diferentes puntos de partida o por caminos diversos, mientras que la multifinalidad implica que condiciones iniciales similares pueden llevar a diferentes resultados.

5.1.2.3 La perspectiva cognoscitivista: Teoría Transaccional del Estrés. Aunque la perspectiva sistémica es eficaz para comprender la interacción continua entre un sistema abierto y su entorno a través de entradas (input) y salidas (output), el análisis de los procesos internos que ocurren dentro del sistema requiere una visión adicional (Barraza Marcias, 2006a). Algunos autores, como Colle (2002, citado en Barraza Marcias, 2006a), comparan estos procesos internos con una "caja negra", ya que inicialmente no se conoce el funcionamiento interno del sistema, solo se sabe que transforma y procesa elementos provenientes del entorno. Para comprender estos procesos internos en el contexto del estrés, es útil adoptar una perspectiva cognoscitivista que se enfoque en los mecanismos psicológicos que median entre la entrada y la salida del sistema (Barraza Marcías, 2006a).

Lazarus (1986) propone que “el estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p.16).

A partir de ello, se puede afirmar que el estrés no es un fenómeno exclusivamente interno ni externo, sino que es más bien, una interacción específica que se encuentra mediada por la evaluación cognitiva que hace la persona tanto las demandas externas como los recursos internos disponibles para enfrentarlas, lo que finalmente conduce a la decisión sobre la manera de abordar estas demandas (Lazarus, 1986; Barraza Marcías, 2006a).

Barraza Marcias (2006a) propone que la relación persona-entorno se puede desglosar en tres componentes principales: primero, la aparición de un acontecimiento estresante que podría ser percibido como dañino o peligroso; segundo, la interpretación cognitiva de ese acontecimiento, donde el individuo lo valora como amenazante según su percepción, independientemente de las características objetivas del evento; y tercero, la activación del organismo en respuesta a la amenaza percibida. En la misma línea, el autor plantea que la valoración cognitiva que realiza el ser humano ante un acontecimiento potencialmente

estresante puede tener diferentes resultados: puede ser neutral, cuando el evento no requiere una respuesta activa; positiva, cuando se percibe que el evento puede ser manejado con los recursos disponibles; o negativa, cuando se percibe una amenaza o desafío que podría superar los recursos del individuo, lo que genera un desequilibrio y obliga a actuar. Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos estresantes y los recursos para enfrentarlos, surge el estrés, lo que lleva a la persona a emplear diversas estrategias de afrontamiento. Según Lazarus y Folkman (1986), estas estrategias pueden enfocarse en resolver el problema que causa el estrés o en regular las emociones negativas derivadas de la situación estresante. De este modo, la perspectiva cognoscitivista proporciona una comprensión más profunda de cómo las personas interpretan y manejan el estrés a través de procesos internos complejos (Barraza Marcías, 2006a).

5.1.3 Modelo Sistémico Cognoscitivo del Estrés Académico

5.1.3.1 Hipótesis Constitutivas del Modelo Sistémico Cognoscitivo del Estrés Académico. Barraza Marcías (2006b) propone una conceptualización multidimensional e integral del estrés académico mediante la creación de un modelo teórico basado en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y la Teoría Transaccional del Estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus y Folkman, 1986; Lazarus, 2000); y representa un avance significativo en el campo, ya que hasta entonces no existía un modelo teórico que explicara el estrés en el ámbito académico. Para explicar dicho modelo, el autor formuló cuatro hipótesis que constituyen el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico: “ Hipótesis de los componentes sistémicos-procesales del estrés académico”; " Hipótesis del estrés académico como estado psicológico”; “Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico”; y “La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico”.

“ Hipótesis de los Componentes Sistémicos-Procesales del Estrés Académico”.

Barraza Marcias (2006b) postula *que* en este modelo, se toma distancia de la definición clásica de sistema que enfatiza la estructura y los subsistemas. En cambio, se pone el foco en la definición de sistema abierto, que sugiere un proceso de relación continua entre el sistema y su entorno. De esta manera, los componentes procesuales del estrés académico se explican como un flujo constante de entrada (input) y salida (output) que experimenta todo sistema para mantener su equilibrio-

Barraza Marcías (2006a) propone que en el estrés académico, se puede visualizar este flujo cuando el estudiante enfrenta una serie de demandas en el contexto escolar que, al ser percibidas como estresores (input), generan un desequilibrio en el sistema (situación estresante). Este desequilibrio se manifiesta en diversos síntomas (indicadores del desequilibrio), lo que lleva al estudiante a implementar estrategias de afrontamiento (output). Es a partir de esta perspectiva, que se pueden identificar tres componentes procesuales del estrés académico- que más adelante serán desarrollados-: los estímulos estresores (input), los síntomas (indicadores del desequilibrio) y las estrategias de afrontamiento (output).

“ Hipótesis del Estrés Académico como Estado Psicológico”. Barraza Marcías (2006a) define el "input" como las demandas o exigencias que enfrentan los estudiantes universitarios o de nivel medio superior al comenzar o desarrollar sus estudios en las instituciones educativas en las que están matriculados. Estas exigencias pueden ser de dos tipos: normativas y contingentes. Las demandas normativas son aquellas establecidas, formales y predecibles, como los reglamentos y las evaluaciones; mientras que las demandas contingentes son variables y específicas de situaciones concretas, como las expectativas de un docente o las circunstancias particulares del aula. Estas exigencias se manifiestan en dos niveles: uno general, que abarca a toda la institución, y otro particular, que se centra en el aula.

Cruz y Vargas (2001, citado en Barraza Marcías, 2006a; Barraza Marcías y Silerio Quiñónez, 2007) distinguen dos tipos de estresores a los que las personas pueden enfrentarse. Los "estresores mayores" son situaciones o eventos vitales con una presencia objetiva que impactan negativamente en la persona, independientemente de su juicio o percepción. En cambio, los "estresores menores" no tienen una presencia objetiva y no son inherentemente estresantes, pero son percibidos como tales según la valoración personal del individuo. Estos estresores menores varían de una persona a otra, ya que dependen de la interpretación subjetiva que cada uno hace del acontecimiento. Esta diferenciación permite entender que el estrés académico es, en última instancia, un estado psicológico.

Barraza Marcías (2006a) también identifica diversas demandas y exigencias institucionales, como la adaptación al horario y calendario escolar, la integración a la estructura organizativa de la institución (por ejemplo, organización en semestres o años y la asignación a turnos matutinos, vespertinos o mixtos), la participación en las prácticas curriculares (como evaluaciones por fases o módulos, sesiones de integración de contenidos, servicio social y prácticas profesionales), y el cumplimiento de actividades de control escolar (como inscripción, reinscripción, y gestión del derecho de examen), entre otras.

Por otro lado, Barraza Marcías(2003, 2005) enumera diversos estresores académicos que, en su mayoría, son considerados estresores menores debido a la valoración cognitiva que hace el estudiante de la situación. Entre estos estresores se encuentran la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones en el trabajo, un entorno físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para realizar las tareas, los problemas o conflictos con los asesores, las evaluaciones y el tiempo solicitado para el trabajo..

“Hipótesis de los Indicadores del Desequilibrio Sistémico que Implica el Estrés Académico”. Shturman (2005, citado en Barraza Marcías 2006a) clasifica tres tipos de estrés:

normal, eustrés (positivo) y distrés (negativo). Siguiendo esta línea, el estrés académico es considerado estrés de carácter negativo, es decir, distrés, que conlleva como consecuencia un desequilibrio sistémico en la relación existente entre el sujeto y su entorno, ya que según la percepción del individuo, las demandas o exigencias del entorno superan sus propios recursos disponibles.

Barraza Marcias (2006b) afirma que el desequilibrio sistémico se puede identificar a partir de ciertos indicadores. Barraza Marcías y Silerio Quiñónez (2007) utilizan la clasificación propuesta por Rossi (2001), que distingue tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales. Los físicos son aquellos que implican reacciones corporales, como morderse las uñas, temblores musculares, migrañas e insomnio. Los psicológicos se relacionan con funciones cognitivas o emocionales, como la inquietud, dificultades de concentración, bloqueos mentales o depresión. Los indicadores comportamentales se refieren a conductas específicas, como discutir, aislarse de los demás, faltar a clases, o cambiar los hábitos alimentarios, ya sea aumentando o reduciendo el consumo de alimentos.

Estos indicadores se manifiestan de manera única en cada persona, de modo que el desequilibrio sistémico se presenta en distinta cantidad y variedad según el individuo (Barraza Marcías, 2006b)

“La Hipótesis del Afrontamiento como Restaurador del Equilibrio Sistémico”.

Cómo Barraza Marcias (2006a) propone, el estímulo estresor provoca un desequilibrio sistémico que se manifiesta a través de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Ante esta situación, el sujeto siente la necesidad de actuar para restablecer el equilibrio de su sistema. Para poder responder a las demandas del entorno, es fundamental realizar “una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento (coping)” (Barraza Marcías y Silerio Quiñónez, 2007, p.55). Esto implica que el sujeto lleva a cabo una valoración o

evaluación interna de sus propios recursos para enfrentar la situación. Esta valoración puede ser consciente o inconsciente y determina el modo en que se abordará el problema. Según Barraza Marcías (2006a), la manera en que las personas reaccionan ante el estrés no es automática; está mediada por esta evaluación interna sobre si creen que pueden manejar la situación con los recursos de afrontamiento que tienen disponibles.

Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 141; citado en Barraza Marcías, 2006a).

Barraza Marcías (2006a) presenta esta definición que resalta la complejidad del afrontamiento como proceso adaptativo ante el estrés. En primer lugar, el afrontamiento implica esfuerzos cognitivos y conductuales, lo que abarca tanto estrategias mentales, como reinterpretar situaciones de manera positiva, como acciones observables, como buscar apoyo social. Esta combinación refleja la naturaleza multidimensional del afrontamiento. Además, el afrontamiento es un proceso “constantemente cambiante”: las estrategias utilizadas por los individuos se ajustan según la evolución de la situación y la percepción del estrés. Lo cual, posibilita un manejo efectivo del estrés, ya que permite adaptar las respuestas a las demandas cambiantes. La definición también señala que el afrontamiento se dirige tanto a demandas externas (como problemas laborales) como a demandas internas (como pensamientos o emociones negativas). Asimismo, el afrontamiento no solo aborda factores del entorno, sino también la regulación del estado interno del individuo.

Por último, Barraza Marcías (2006) introduce un componente evaluativo: las demandas se perciben como “excedentes o desbordantes” de los recursos del individuo. Lo cual, implica que el afrontamiento se activa cuando la persona siente que las demandas superan sus capacidades o recursos disponibles, lo que varía según la evaluación cognitiva de

cada individuo. Este componente para comprender cómo y por qué se adoptan diferentes estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés (Barraza Marcías, 2006a; Lazarus y Folkman, 1984).

Barraza Marcías (2006a) indica que la relevancia de las estrategias de afrontamiento ha sido destacada por diversos autores, como Holroyd y Lazarus (1982), Vogel (1985), quienes sostienen que las formas de afrontamiento que utiliza un individuo pueden tener un impacto más decisivo en la experiencia de estrés que la propia naturaleza de los estresores. Según estos autores, cada persona tiende a utilizar aquellas estrategias de afrontamiento con las que se siente más cómoda o familiarizada, ya sea porque las ha aprendido intencionalmente o porque las ha descubierto de manera casual en situaciones de emergencia. Además, el autor destaca factores como la genética, la inteligencia, el tipo de relación que se ha mantenido con los padres, experiencias previas de vida, y el nivel de optimismo, entre otros, pueden ser indicadores sólidos de la capacidad de una persona para manejar el estrés de manera efectiva (Cruz y Vargas, 2001, citado en Barraza Marcías, 2006b).

Barraza Marcías (2006a) nombra algunas estrategias de afrontamiento que existen- ya que resulta casi imposible enumerarlas todas en un solo listado - : la asertividad, la autovaloración positiva, las distracciones evasivas, y la ventilación emocional o el compartir confidencias, entre otras.

5.1.3.2 Conceptualización del estrés académico. A partir de lo mencionado, Barraza Marcías (2006a) caracteriza al estrés académico como un estado psicológico y lo analiza a través de tres componentes sistémicos: los estresores, los indicadores del desequilibrio sistémico (Reacciones Físicas, Psicológicas y Comportamentales), y las estrategias de afrontamiento. El autor propone pensar al *estrés académico* como

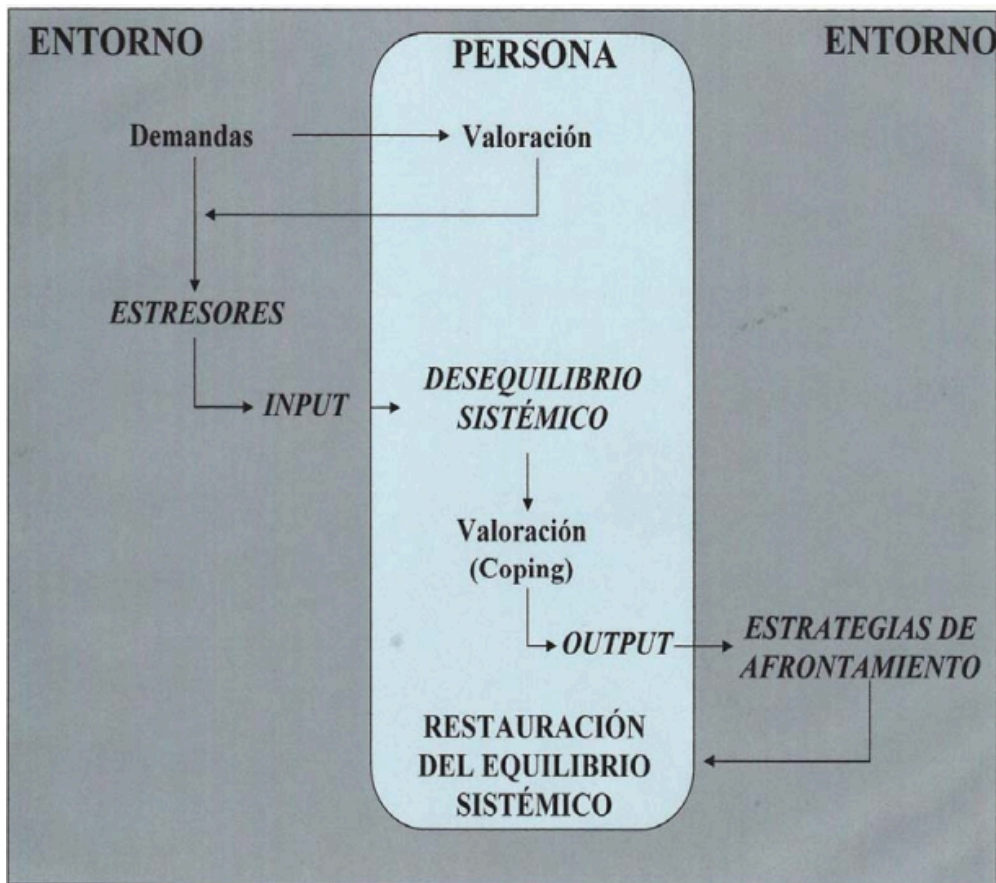
...un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: “primero”: el alumno se ve

sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); “segundo”: estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); “tercero”: ese desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza Marcias, 2006a, p. 126)

La perspectiva sistémica que utiliza Barraza Marcías(2006a) permite comprender cómo cada componente - desde la percepción de los estresores hasta las respuestas de afrontamiento - está interconectado dentro del sistema psicológico del estudiante. Cabe aclarar que este autor denominó estrés académico al estrés manifestado por estudiantes de educación media superior y superior.

Para favorecer la explicación, Barraza Marcías(2006b) proporciona un gráfico que detalla cada proceso que acontece en el fenómeno del estrés académico:

Figura 1



Nota: El gráfico es una representación del Modelo Propuesto por Barraza Marcías. Tomado de Barraza Marcías (2006a, p. 124)

La figura propuesta por Barraza Marcías (2006a) representa de manera clara y detallada el desarrollo del estrés académico a partir de la interacción entre el entorno, las demandas y las valoraciones cognitivas del estudiante. Este modelo subraya la importancia de las estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico y mantener el bienestar psicológico en un contexto académico.

Este modelo comienza con el entorno, que abarca el contexto académico en el que se encuentra el estudiante, incluyendo diversas demandas académicas, como tareas, exámenes y proyectos, que generan presión. Estas demandas son percibidas como estresores cuando el estudiante las evalúa como desafíos o amenazas que pueden superar sus recursos disponibles. En este sentido, los estresores se identifican como el input del sistema, es decir, factores

externos que ingresan en el sistema psicológico del estudiante. El estudiante, como centro del modelo, realiza una valoración cognitiva de estos estresores, determinando si las demandas son manejables, desafiantes o amenazantes. Esta evaluación resulta crucial, ya que la percepción influye en la manifestación del estrés. Si se percibe que las demandas superan las capacidades del estudiante, se genera un desequilibrio sistémico, que se manifiesta en síntomas emocionales, físicos o conductuales, indicando que el sistema psicológico está bajo tensión. Como respuesta a este desequilibrio, se produce un output, que consiste en la implementación de estrategias de afrontamiento. Estas estrategias, que pueden ser acciones o pensamientos utilizados para reducir o manejar el estrés, se centran en resolver el problema o en regular las emociones. El objetivo es restaurar el equilibrio sistémico, lo que, si se logra, mitiga el estrés y permite que el sistema psicológico vuelva a un estado de equilibrio, favoreciendo la adaptación al entorno académico y manteniendo el bienestar psicológico.

El modelo también sugiere un proceso de retroalimentación, en el que los resultados de las estrategias de afrontamiento pueden influir en futuras valoraciones de estresores y en la percepción de nuevas demandas, convirtiendo el modelo en un ciclo continuo.

5.2 Red y Apoyo Social

5.2.1. Conceptualización

El apoyo social es un concepto que ha sido abordado desde múltiples perspectivas en la literatura a lo largo de los años, lo cual refleja su naturaleza compleja y multidimensional (Sánchez, 1998). Se reconoce ampliamente que este tipo de apoyo desempeña un papel protector que impacta de manera significativa en la calidad de vida de los individuos (Aranda Beltrán y Pando, 2013).

García Fuster (2011) postula que el interés por el concepto de "apoyo social" resurgió significativamente en las décadas de los 70 y 80 con las investigaciones de John Cassel, en los años 1974 y 1976; Gerald Caplan en el 1974; y Sydney Cobb, en el 1976, revitalizando

un tema previamente estudiado: la conexión entre las relaciones sociales, el bienestar, la salud y la tendencia de los seres humanos a buscar la compañía de otros . A lo largo de la historia, diversos precursores han destacado en este campo. En el siglo XIX y principios del XX, figuras como Durkheim, Robert Park, Ernest Burgess y Roderick McKenzie exploraron estas relaciones. En las décadas de los 50 y 60, se realizaron importantes contribuciones por parte de John Bowlby, John Barnes, Elizabeth Bott, Selyé, Caplow, Lazarus, Hinkle y Wolff, entre otros (Orcasita Pineda y Uribe Rodríguez, 2010; Garcia Fuster, 2011; Aranda Beltrán y Pando, 2013).

Cobb (1976) no solo describe al apoyo social como la información que induce a una persona a sentirse cuidada, apreciada y parte de una red de obligaciones recíprocas; sino que también menciona que las interacciones de apoyo entre las personas actúan como un escudo frente a los efectos negativos del estrés en la salud.

Abello Llanos et al., (2003) definen las redes sociales como formas continuas de interacción social, caracterizadas por un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones. Se caracterizan por funcionar como un sistema abierto y en constante desarrollo, que incluye a individuos y grupos con necesidades y problemas similares, quienes se organizan para maximizar sus recursos mediante el intercambio y la reutilización de experiencias en varias direcciones. Es en ellas, que se puede construir y desarrollar una visión común basada en la interconexión para el intercambio horizontal de conocimientos, experiencias y oportunidades. Esta visión compartida otorga un significado histórico y político a las actividades de la red. Se destaca que hay un objetivo común entre los miembros, que permite unificar y motivar a los diferentes actores sociales que conforman la red.

Asimismo, la red social puede definirse como el resultado de la sumatoria de las relaciones con las que cuenta efectivamente un sujeto, o que el mismo perciba como tales.

Es decir, que la red social, se conforma por los sujetos que el individuo considera significativos y cercanos, que constituyen su ambiente social primario, como miembros de la familia nuclear, amigos, entre otros (Abello Llano y Madariaga Orozco, 1999)

Según Soriano (2023), el apoyo social se puede entender como el conjunto de formas de asistencia, comprensión y respaldo que una persona recibe de su entorno social, incluyendo amigos, familiares, colegas y otros miembros de la comunidad.

Por su parte, Gracia Fuster (2011) explora el concepto de apoyo social basado en la definición propuesta por Nan Lin (1986, citada en Garcia Fuster, 2011), entendiéndolo como “un conjunto de provisiones expresivas o instrumentales, percibidas o recibidas, proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza, que pueden producirse en situaciones tanto cotidianas como de crisis a lo largo del ciclo vital” (p.8). El primero, “sistema de provisiones expresivas e instrumentales,” se refiere a las funciones que el apoyo social cumple como constructo en sí mismo. Las provisiones instrumentales se relacionan con las acciones que el individuo realiza para alcanzar objetivos que trascienden los medios utilizados para lograrlos. Por otro lado, las provisiones expresivas están vinculadas a aquellas acciones donde las relaciones sociales son tanto un fin en sí mismas como un medio para satisfacer necesidades emocionales y de afiliación, tales como sentir afecto, compartir emociones o problemas, experimentar valoración y aceptación por parte de los demás, y superar frustraciones.

Como se ha expuesto en el párrafo anterior, Nan Lin, et al. (1989) clasifican las funciones del apoyo social en instrumentales y expresivas. Empero, otros autores catalogan las funciones como estructurales o cuantitativas y funcionales o cualitativas. El apoyo social puede analizarse desde dos perspectivas principales: la perspectiva estructural y la perspectiva funcional. La perspectiva estructural se centra en las características de las redes sociales de una persona, examinando aspectos como a) el tamaño de la red, es decir, número

de personas que la componen; b) la densidad, grado de interconexión entre los miembros de la red; c) la reciprocidad, equidad en el intercambio de recursos entre los miembros; y d) la homogeneidad, similitud entre los miembros de la red (Aranda Beltrán, 2012; Garcia Fuster, 2011). Desde este punto de vista, la atención se centra en las características más objetivas y cuantificables de las relaciones sociales, como su tamaño y frecuencia de contacto, así como en las condiciones objetivas que facilitan o dificultan el apoyo social (Garcia Fuster, 2011).

Por otro lado, tomando los aportes de Aranda Beltrán (2012), la perspectiva funcional del apoyo social se enfoca en las funciones cualitativas que cumplen estas redes en la vida de una persona. Esta perspectiva considera que las relaciones sociales no solo son importantes por su cantidad o configuración, sino por el tipo de apoyo que ofrecen. Dentro de estas funciones, se distingue el apoyo emocional, que incluye expresiones de amor, afecto, empatía y pertenencia a grupos, y cuyo objetivo es que la persona se sienta aceptada y valorada. También se encuentra el apoyo instrumental o material, que se refiere a las acciones concretas o materiales proporcionados para resolver problemas cotidianos. Finalmente, el apoyo informacional implica ofrecer consejos, orientación y mantener a la persona informada para facilitar su adaptación a su entorno interno y social.

Así, Garcia Fuster (2011) propone que mientras la perspectiva estructural se centra en la red social en sí misma y sus características más tangibles, la perspectiva funcional examina cómo estas relaciones satisfacen diversas necesidades y desempeñan diferentes funciones de apoyo en la vida de las personas. La distinción entre ambos enfoques posibilita comprender la complejidad del apoyo social y cómo este puede influir en la adaptación y bienestar de los individuos

Al hablar de funciones del apoyo social, actualmente los investigadores coinciden en identificar al menos tres tipos o funciones esenciales del apoyo social: el apoyo emocional, el apoyo instrumental (también conocido como apoyo material, tangible o ayuda práctica) y el

apoyo informacional, que abarca también el consejo, la orientación o la guía (Garcia Fuster, 2011)

Garcia Fuster (2011) presenta el segundo aspecto de la definición de apoyo social propuesta por Nan Lin (1986; citada en Garcia Fuster, 2011): el apoyo percibido y el apoyo recibido, los cuales corresponden a dos componentes fundamentales: el cognitivo y el conductual. Esta definición de apoyo social reconoce tanto los procesos objetivos de apoyo, es decir, las transacciones reales de ayuda (apoyo recibido), como la percepción subjetiva de esos procesos por parte del individuo (apoyo percibido). El apoyo percibido se refiere a la evaluación cognitiva que realiza la persona sobre la disponibilidad y efectividad del apoyo en su entorno. Por lo cual, más allá de si el apoyo es efectivamente recibido, lo que resulta significativo para la salud y el bienestar es la percepción de que dicho apoyo está disponible en caso de necesidad. En la misma línea, el autor, Garcia Fuster (2011) afirma que investigaciones han demostrado que esta percepción de apoyo tiene un impacto protector en la salud y el bienestar del individuo, ya que influye en su sensación de seguridad y valoración personal. Así como también afirma que el apoyo recibido hace referencia a las interacciones sociales concretas en las que se brinda ayuda. Sin embargo, destaca que la percepción de estas interacciones puede variar significativamente entre el proveedor y el receptor del apoyo, lo que puede llevar a diferencias en cómo se experimenta y valora el apoyo recibido. Esta distinción es fundamental, ya que, aunque ambos tipos de apoyo se refieren a la misma situación, la investigación ha mostrado que el apoyo percibido tiene un impacto más consistente en el bienestar que el apoyo recibido (Garcia Fuster, 2011).

El tercer aspecto al que hace mención Garcia Fuster (2011) es el relacionado con las fuentes de apoyo social, encontrándose en la definición de Nan Lin (1986, citada en Garcia Fuster, 2011) como “la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza”. Estas fuentes de apoyo social se corresponden con niveles macro, meso y micro. En el nivel

macro, se encuentra la comunidad; en el meso, las redes sociales; y en el nivel micro, las relaciones íntimas y de confianza. Cada nivel proporciona al individuo diferentes formas de apoyo social, lo que a su vez genera distintos sentimientos de vinculación. La comunidad (nivel macro) actúa como la fuente de apoyo más externa y general, basada en la participación del individuo en actividades comunitarias o en organizaciones de voluntariado. Este nivel proporciona un sentido de pertenencia a una estructura social más amplia y contribuye a la formación de una identidad social general. La red social (nivel meso) es definida como “conjunto de relaciones sociales y sus características estructurales” (p.1), por lo cual, la red social de apoyo será el “subconjunto de las relaciones sociales que desempeñan funciones de apoyo” (García Fuster, 2011, p. 1). Estas relaciones sociales se constituyen a partir del ámbito familiar, laboral y amistoso, y requieren un mayor esfuerzo que la mera participación comunitaria (nivel macro), ya que implican una interacción interpersonal más frecuente y comprometida. Por último, el autor expone que las relaciones íntimas y de confianza (nivel micro), están marcadas por un mayor sentimiento de compromiso y están reguladas por normas de reciprocidad y responsabilidad mutua por el bienestar del otro.

En cuanto a las fuentes de apoyo social, Zimet et al. (1988, citado en Matrángolo et al., 2022) enfatizan la naturaleza multidimensional que posee el apoyo social percibido y consideran tres fuentes que son fundamentales en el tipo de apoyo social emocional: la familia, los amigos, y un otro significativo.

El cuarto y último aspecto presente en la definición de Nan Lin (1986) son las “situaciones tanto cotidianas como de crisis a lo largo del ciclo vital”. El apoyo social, según Cobb (1976, citada en García Fuster 2011), es un elemento fundamental desde el inicio de la vida, comenzando en la infancia con las relaciones parentales y extendiéndose a lo largo del ciclo vital a través de las interacciones con familiares, amigos, colegas y miembros de la comunidad. A medida que una persona avanza en su vida, las fuentes de apoyo social y su

importancia cambian, adaptándose a las distintas etapas y desafíos que enfrenta. Este apoyo puede tener un papel crucial en momentos de crisis, facilitando la adaptación a nuevas circunstancias. Antonucci y sus colaboradores desarrollaron el modelo del convoy, el cual describe cómo las relaciones sociales cercanas que rodean a una persona proporcionan un soporte continuo durante el ciclo vital. Este modelo enfatiza que las personas que nos acompañan a lo largo de la vida cambian según la fase en la que nos encontremos, con algunas relaciones más cercanas e importantes que otras en determinados momentos (Kahn y Antonucci, 1980; Antonucci, 2001; Orcasita Pineda y Uribe Rodríguez, 2010).

Otros autores

5.2.2 Beneficios del apoyo social

Importancia del Apoyo Recibido y Percibido para el Bienestar. Aranda Beltrán (2012) plantea que el apoyo social, tanto en su forma recibida como percibida, juega un papel crucial en la promoción del bienestar individual. El apoyo recibido se refiere a la ayuda concreta y tangible que una persona obtiene de su red social, mientras que el apoyo percibido está relacionado con la percepción de que esa red estará disponible en momentos de necesidad. Ambos tipos de apoyo son igualmente importantes e imprescindibles para mejorar el bienestar general de las personas. Sin embargo, la autora manifiesta que la ausencia de una red de apoyo social puede tener implicaciones negativas en el bienestar. En tales casos, es esencial construir una red de apoyo efectiva en donde el foco no debería estar únicamente en el tamaño de la red (es decir, la cantidad de personas que la componen), sino más bien en un aspecto cualitativo: la calidad del apoyo brindado. La investigadora afirma que la calidad de las relaciones sociales y el tipo de apoyo proporcionado son determinantes clave en la capacidad de la red para contribuir al bienestar.

Como ha mencionado anteriormente, lo fundamental para la salud y el bienestar de las personas no es únicamente la presencia efectiva del apoyo social, sino la percepción de que

este apoyo estará disponible en momentos de necesidad (Aranda Beltrán, 2012). Diversos estudios han demostrado que sentir que se cuenta con una red de apoyo ejerce un efecto protector sobre la salud física y emocional, ya que refuerza la sensación de seguridad y la valoración personal (García Fuster, 2011).

Así también, Cohen (2004) afirma que las conexiones sociales benefician la salud al proporcionar recursos psicológicos y materiales necesarios para enfrentar el estrés. El modelo predice que el apoyo social es beneficioso para aquellos que sufren adversidades

Promoción de la Salud vs Prevención de la Enfermedad. Aranda Beltrán (2012) sostiene que el apoyo social desempeña un papel fundamental en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, al influir en las respuestas fisiológicas del cuerpo. En primer lugar, destaca que el apoyo social tiene un efecto directo sobre el sistema inmunológico, lo que ayuda a mitigar los efectos negativos de los procesos neuroendocrinos. Este fenómeno, conocido como "efecto principal directo", implica que el apoyo social fortalece las defensas del organismo, promoviendo una mejor salud física. En segundo lugar, plantea que el apoyo social actúa como un amortiguador frente al estrés y otras adversidades, un mecanismo identificado como "efecto de amortiguación". Este efecto consiste en la capacidad del apoyo social para reducir o frenar las respuestas fisiológicas que pueden deteriorar la salud, como el aumento de la presión arterial o el ritmo cardíaco elevado, al ofrecer consuelo, apoyo emocional, y sentido de pertenencia.

Asimismo, Abello Llanos et. al (2003) mencionan que la pertenencia a una red social propicia el fortalecimiento de la interacción entre diferentes miembros involucrados. Como consecuencia, se refuerza no sólo la identidad del sujeto sino también la integración social, por lo cual, "la red constituye una fuente esencial de sentimiento de identidad, del deber ser, de competencia, de acción" sí como de las conductas cotidianas y de las estrategias de ajuste durante situaciones críticas (Skuzki, 1997: citado en Abello Llanos et al., 2003, p.117)

Por otra parte, Barrera y Flores (2020) coinciden con otros estudios al determinar que el apoyo social percibido de la familia y amigos está significativamente correlacionado con diversas dimensiones de la salud mental positiva (SMP), respaldando la hipótesis de que un mayor apoyo social se asocia con una mayor SMP.

5.3. Apoyo social y migración

A raíz de un estudio realizado por Urzúa et. al (2017) se establece que el apoyo social percibido puede funcionar como un amortiguador en la relación entre el estrés por aculturación y la salud física y mental. Es decir, cuando los migrantes perciben un mayor nivel de apoyo social, es más probable que presenten mejores indicadores de salud general, a pesar de enfrentar niveles similares de estrés debido a la aculturación. Este efecto protector del apoyo social se debe a su capacidad para reducir los efectos negativos que el estrés por aculturación puede tener sobre el bienestar de una persona. Así, el apoyo social actúa como un recurso valioso para los migrantes, permitiéndoles afrontar los desafíos emocionales y psicológicos que surgen durante el proceso de adaptación a una nueva sociedad. Desde una perspectiva práctica, el estudio destaca la importancia de fortalecer las redes de apoyo social, como los grupos de ayuda mutua y los vínculos familiares, para promover el bienestar de los migrantes. Intervenciones que busquen mejorar estas redes pueden ser particularmente efectivas para aquellos migrantes que experimentan niveles moderados de estrés por aculturación, ya que es posible que el apoyo social no sea suficiente para contrarrestar los efectos negativos del estrés extremo o prolongado.

Siguiendo esta misma línea Moran Paucar (2019) realizó un estudio en el que destaca que el estrés académico es un factor común en los estudiantes universitarios, pero parece ser más pronunciado en aquellos que son migrantes debido a los retos adicionales que enfrentan al adaptarse a un nuevo entorno. La percepción de situaciones estresantes se incrementa debido a la carga de tareas, el tiempo limitado y las expectativas académicas, lo que lleva a

una mayor fatiga crónica, somnolencia y síntomas de ansiedad. Estos hallazgos permiten caracterizar el apoyo social como un recurso esencial para reducir el impacto del estrés académico y fomentar un entorno más favorable para el bienestar y la adaptación de los estudiantes migrantes.

Urzúa et al. (2017) enfatiza en como el apoyo social funciona de manera indirecta, protegiendo al individuo de los efectos negativos de otros factores estresantes. Cumple un efecto amortiguador que incide en la disminución del estrés, lo cual es especialmente relevante en contextos de alta presión, como los que enfrentan los migrantes al adaptarse a una nueva cultura y sociedad.

5.4 Apoyo social y Estrés

Estudios como el de Cohen y Wills (1985) han investigado el rol del apoyo social en la moderación de los efectos del estrés. Según estos autores, el apoyo social actúa como un amortiguador ("efecto buffer") que protege a los individuos frente a situaciones estresantes. De acuerdo con su enfoque, este mecanismo es particularmente efectivo cuando la persona se enfrenta a altos niveles de estrés, reduciendo su impacto sobre el bienestar emocional y la salud física. El modelo sugiere que diferentes formas de apoyo (emocional, instrumental e informativo) son claves en la reducción del malestar asociado al estrés y en el aumento de los niveles de bienestar (Cohen y Wills, 1985; Urzúa et al., 2017).

Este planteamiento ha sido respaldado por Thoits (2011), quien enfatiza que el apoyo social no solo mitiga el impacto del estrés, sino que también proporciona un sentido de control y poder sobre la situación estresante. A través de las redes sociales, los individuos acceden a recursos que les permiten enfrentar de mejor manera los desafíos, lo que influye tanto en su salud psicológica como física. En este sentido, el apoyo no se limita a la reducción del estrés inmediato, sino que también fortalece la percepción de autoeficacia de las personas.

Por otro lado, Taylor (2011) introduce el concepto de regulación del estrés mediante el apoyo social, sugiriendo que este no solo reduce el estrés percibido, sino que también ayuda a moderar las respuestas fisiológicas y emocionales que ocurren en situaciones de alta presión. Este enfoque subraya que el apoyo social contribuye a la regulación de procesos biológicos, como la activación del sistema nervioso, reduciendo los niveles de cortisol y las respuestas cardiovasculares.

Otro enfoque relevante lo aporta Barrera (1986), quien profundiza en la distinción entre el apoyo social percibido y el recibido, resaltando que la percepción del apoyo tiene un mayor efecto amortiguador que el apoyo concreto que se recibe. Esto significa que, aunque una persona no reciba un apoyo directo, el simple hecho de sentir que tiene acceso a una red de apoyo le proporciona seguridad y bienestar frente a eventos estresantes. Este hallazgo destaca la importancia de las creencias y percepciones individuales en la moderación del estrés.

A su vez, Uchino (2004) realiza una revisión exhaustiva de la literatura en torno al apoyo social y la salud física, señalando que este no solo atenúa el estrés psicológico, sino que también tiene efectos directos sobre la salud física al reducir respuestas fisiológicas como la presión arterial y las respuestas hormonales asociadas al estrés. Este autor sostiene que las relaciones sociales estables y positivas actúan como una "red de protección" que amortigua tanto el estrés emocional como los efectos biológicos del mismo, promoviendo un mayor bienestar general. El apoyo social se presenta entonces como un factor clave en la mitigación de los efectos del estrés. Desde la reducción del malestar emocional hasta la regulación de respuestas fisiológicas, la literatura científica respalda consistentemente la idea de que contar con un entorno social sólido y percibir que se tiene acceso a apoyo puede ser un recurso valioso para enfrentar situaciones de alta demanda.

5.4.1 Apoyo social y Estrés Académico

Los estudiantes que perciben un mayor nivel de apoyo social experimentan menores niveles de estrés, lo que sugiere que una red de apoyo sólida es crucial para manejar las demandas académicas (Pisfil Jaimes, 2024; Rocha Toapanta y Gavilanes Manzano, 2024) y para disminuir la ansiedad académica, permitiendo a los estudiantes enfrentar mejor los desafíos académicos (Zamora Betancourt et. al, 2021)

Polo y Mendoza (2024) afirman que los estudiantes con un sólido sistema de apoyo social presentan menores niveles de estrés y mejor salud mental en comparación con aquellos que carecen de este apoyo. De manera similar, los estudiantes que reciben un apoyo social adecuado presentan mejores resultados en términos de bienestar psicológico y manejo del estrés (Luna, Et al., 2020)

Además, el apoyo social percibido no solo está relacionado con menores niveles de estrés académico, sino también con una mayor autoeficacia. Esto sugiere que el apoyo social puede fortalecer la percepción de control frente a los retos académicos (Morales Navarro et al., 2022) como así también, el éxito académico (Vega Valero, et. al. 2017).

6. MÉTODO

6.1 Definición Operacional de las Variables

Estrés Académico: Es definido por Barraza (2006) como un proceso adaptativo de naturaleza sistémica y predominantemente psicológica. Esta variable será medida a través de tres dimensiones: la presencia de estresores académicos, las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales frente a estas situaciones, y las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes.

Apoyo Social Percibido: Se conceptualiza por Zimet et al. (1988) como el grado en que los sujetos perciben recibir apoyo de tres fuentes principales: la familia, los amigos y otras personas significativas.

6.2 Diseño de estudio

El presente trabajo se enmarca en una investigación cuantitativa, no experimental, con un diseño transversal, descriptivo y correlacional. La elección de un enfoque cuantitativo es adecuada debido a que permite estimar numéricamente la magnitud u ocurrencia de fenómenos, en este caso, del estrés académico, mediante la utilización de instrumentos estandarizados para la recolección de datos y el análisis estadístico (Hernández Sampieri, 2014). El diseño de investigación elegido es no experimental, ya que se observará el fenómeno de la prevalencia del estrés académico tal como ocurre en su contexto natural, sin manipular intencionalmente ninguna variable (Hernández Sampieri, 2014). Para ello, se utilizará el Inventario SISCO de Estrés Académico. Este estudio tiene un alcance descriptivo, ya que busca especificar y describir las propiedades y características del fenómeno estudiado, en este caso, el estrés académico en estudiantes universitarios.

6.3. Participantes

6.3.1. Muestra

La muestra seleccionada para esta investigación fue de tipo no probabilística, específicamente intencional, ya que se contactó a estudiantes de primer año de las carreras de Psicopedagogía y Psicología de la Universidad de Flores (UFLO), sede Comahue. En total, participaron 51 estudiantes de ambas licenciaturas. Todos los participantes estudiantes regulares de primer año en la sede Comahue de la UFLO.

6.3.2. Criterios de Inclusión y Exclusión:

Fueron incluidos en este estudio aquellos estudiantes regulares de primer año de las carreras de Psicopedagogía o Psicología de la Universidad de Flores (UFLO), sede Comahue, que completaron el formulario de consentimiento informado de manera adecuada y aceptaron voluntariamente participar en la investigación. Se excluyeron del estudio aquellos estudiantes que no pertenecían a primer año de las mencionadas carreras, así como aquellos que no completaron el consentimiento informado o decidieron retirarse del estudio en cualquier momento.

6.4 Instrumentos

La recolección de datos es a través de: Registro de datos sociodemográficos y académicos, La adaptación Argentina del Inventario SISCO del Estrés Académico y la Adaptación Argentina de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido.

6.4.1. Registro de Datos Sociodemográficos y Académicos

Este instrumento fue elaborado específicamente para este estudio con el fin de recopilar información básica sobre el género, la edad, la ciudad de origen y datos académicos.

6.4.2. Adaptación Argentina del Inventario SISCO del Estrés Académico por Cirami, Ursino, Mancevich y Beltramino Persoglia (2018)

El inventario consta de 33 ítems divididos en tres subescalas. La primera “Estresores Académicos” (9 ítems), evaluados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = “Nunca” a 5 = “Siempre”). La segunda “Reacciones Físicas, Psicológicas y Comportamentales” (15 ítems), con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = “Nunca” a 5 = “Siempre”). Y La tercera “Estrategias de Afrontamiento Activas y Evitativas” (9 ítems), evaluadas con una escala de 4 puntos (1 = “No hice esto en absoluto” a 4 = “Hice esto con mucha frecuencia”).

Todos los porcentajes que se obtengan en el análisis, tanto a nivel general como particular, son evaluados e interpretados según el baremo indicativo centrado en el valor teórico de esta variable (estrés) donde: de 0-33 % indica un nivel de intensidad leve ; de 34% a 66 % un nivel de intensidad moderado y del 67% a 100% un nivel de intensidad severo (Barraza, 2018).

6.4.3. Adaptación Argentina de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP).

La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP), también conocida como Multidimensional Social Support Scale (MSPSS), fue creada por Zimet y colaboradores en 1988 y validada en Argentina en el año 2022 por Matrángolo, G., Simkin, H., y Azzollini, S.C. Esta escala consta de 12 ítems distribuidos en tres subescalas que miden el apoyo percibido de la familia, los amigos y otras personas importantes, utilizando una escala Likert de siete puntos donde: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Algo en desacuerdo; (4) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (5) Algo de acuerdo; (6) De acuerdo; Y (7) Muy de acuerdo.

Los resultados que se obtienen tanto del análisis individual como general, se interpretan a partir de la escala propuesta por los autores originales de este instrumento Zimet

et al., 1988) donde: los valores comprendidos entre el 1 y 2.9 corresponden a un “Nivel Bajo de Apoyo Social”; aquellos que abarquen del 3 al 5 pertenecen al “Nivel Medio de Apoyo Social” y aquellos que se encuentren entre 5 y 7 al “Nivel Alto de Apoyo Social”

Esta categorización permite analizar de manera diferenciada el impacto del apoyo social en los niveles de estrés académico percibido por los estudiantes.

6.4 Procedimiento:

Para la administración de los instrumentos a la muestra seleccionada, se estableció contacto con los estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores (UFLO), sede Comahue, a través de la aplicación de WhatsApp. A los participantes se les envió un link que los dirigió a un formulario de Google que incluía tanto el consentimiento informado como los instrumentos de medición correspondientes. Antes de proceder a responder los cuestionarios, se solicitó a los participantes que marcaran una casilla de verificación obligatoria en la cual explicitan su conformidad para participar en el estudio de investigación (consentimiento informado).

El análisis de los datos recolectados se llevó a cabo utilizando las categorías de análisis correspondientes a los criterios cuantitativos de cada una de las escalas empleadas.

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados mediante la plataforma Google Sheets (Excel) y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25. Se llevaron a cabo cálculos de medias, desviaciones estándar, porcentajes y otros estadísticos descriptivos relevantes tanto para caracterizar la muestra como para cada variable del estudio: el Apoyo Social y el Estrés Académico. Estos análisis permitieron identificar tendencias generales y variabilidad dentro de la muestra, proporcionando una visión clara de las características principales de los estudiantes evaluados.

Además, se empleó la correlación de Pearson para evaluar la relación entre el Apoyo Social y el Estrés Académico, utilizando la función correspondiente de la herramienta de

Google Sheets (Excel) para obtener los coeficientes de correlación y determinar la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables.

8. RESULTADOS

8.1 Registro de Datos Demográficos

A partir de los objetivos planteados en la investigación y de los instrumentos utilizados para corroborar los mismos, se detallan los resultados.

La muestra estudiada (n=51), estuvo conformada por 41 alumnos/as de la carrera de Psicología (80,4,%) y 10 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (19,6 %) (Ver gráfico 1 del anexo 16.3). El 100% de la población estudiantes regulares de primer año en la sede Comahue de la Universidad de Flores, de los cuales el 13.7% (siete alumnos) ingresaron en el año 2023 y el 86.3% (44 alumnos) el presente año, 2024 (Ver gráfico 2 del anexo 16.3).

En cuanto a la distribución de las edades de los participantes, la mayor parte de la muestra se concentra en los estudiantes más jóvenes. Un 25.5% de los participantes tiene 18 años, al igual que otro 25.5% que tiene 19 años, lo que representa a la mitad del total de la muestra. Asimismo, un 9.8% corresponde a estudiantes de 20 años. Además, se observa que un 3.9% de los participantes tiene 21 años, y otro 3.9% tiene 22 años. Un 5.9% de los estudiantes tiene 25 años, mientras que un 7.8% tiene 26 años. Finalmente, otros grupos de edad están representados por un solo estudiante cada uno, lo que corresponde a un 1.96% del total. Estas edades incluyen: 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 36 y 54 años. Estos datos evidencian que la mayoría de los estudiantes participantes están en el rango de 18 a 20 años, lo que refleja un perfil predominantemente joven dentro de la muestra analizada (Ver gráfico 3 del anexo 16.3).

La distribución del sexo biológico fue de 84.3 % femenino (43 estudiantes) y 15.7 % masculino (ocho individuos) . En cuanto a la identidad de género, se observó un 82.4 % de mujeres (42 alumnas), 15.7 % de hombres (ocho alumnos) y 2 % de personas no binarias (un individuo). (Ver gráfico 4 y 5 del anexo 16.3).

En relación a los lugares de origen, los participantes provienen de diversas localidades. La mayor cantidad de estudiantes procede de Neuquén Capital, con un 31,4 % (16 estudiantes); seguido por Cipolletti-Río Negro con un 23,5 % (12 estudiantes) y por Cinco Saltos-Río Negro con un 9,8 % (cinco estudiantes). Asimismo, tanto General Roca como Catriel - ambas localidades de Río Negro -, se contribuyen con 5.9 % cada una (tres estudiantes por ciudad). Le siguen la ciudad de Centenario-Neuquén y la provincia de Buenos Aires con un 3.9% cada una (dos alumnos provenientes de cada lugar). Así también, se observa otros lugares de origen representados por un estudiante cada uno: Viedma-Río Negro (2%), San Patricio del Chañar-Neuquén (2%), Plotier-Neuquén(2%), General Enrique Godoy-Río Negro (2%), Chubut (2%), 25 de Mayo-La Pampa (2%), Junin de los Andes (2%), y Venezuela (2%). Estos resultados permiten apreciar una representación mayoritaria de localidades cercanas a la región del estudio, con algunos participantes provenientes de otras provincias e incluso del extranjero (Ver gráfico 6 del anexo 16.3).

En cuanto al lugar de residencia actual se puede observar un 43.1 % de estudiantes que residen en la ciudad de Cipolletti, Río Negro (22 alumnos). Seguido de Neuquén Capital con un 31.4% (16 estudiantes) y por la localidad de Cinco Saltos con un 9.8 % (cinco estudiantes). Así también, se aprecia un 5.9 % de alumnos en la ciudad de Centenario, Neuquén (tres estudiantes); un 3.9% tanto en la localidad de Fernández Oro y General Roca, Río Negro (dos estudiantes en cada localidad) y un 3% en San Patricio del Chañar (un alumno). (Ver gráfico 7 del anexo 16.3).

Respecto a la situación de convivencia, el 17.6 % de los estudiantes vive solo, el 64.7% convive con sus padres o hermanos, y el 17.6% convive con una persona significativa (entre los cuales se encuentran: pareja, pareja e hijos y abuelos). (Ver gráfico 8 del anexo 16.3).

En cuanto a la frecuencia con la cual mantienen comunicación con su familia mientras estudian, se reporta que el 72.5 % (37 alumnos) lo hace de manera diaria; el 11.8 % (seis participantes) con una frecuencia de una a dos veces por semana; el 7.8 % (cuatro estudiantes) se comunica “menos de una vez por semana”; el 5.9 % (tres alumnos) con una frecuencia de tres a seis veces por semana; y el 2.0 % (un estudiante) casi nunca o nunca. (Ver gráfico 9 del anexo 16.3).

Por otra parte, siguiendo la misma línea, en relación a la frecuencia con la cual mantienen contacto con sus amigos mientras estudian, se destaca que el 27.5% (14 alumnos) se comunica “diariamente”; 25.5% (13 estudiantes) lo hace de “1-2 veces por semana”; el 21.6% (11 participantes) de “3-6 veces por semana”; el 15.7% (ocho estudiantes) se comunica “menos de una vez por semana” y el 9.8% (cinco alumnos) casi nunca se comunica con sus amigos. (Ver gráfico 10 del anexo 16.3).

En cuanto a la situación académica de los encuestados, se reporta que el 49.0% (25 estudiantes) tiene cuatro o cinco finales aprobados hasta el momento; el 39.2% (20 alumnos) tiene de uno a tres finales aprobados y el 11.8% (seis participantes) no rindió ningún final hasta el momento. (Ver gráfico 11 del anexo 16.3).

En relación a la cantidad de materias que cursan actualmente se puede apreciar que en su gran mayoría, un 94.1% (48 alumnos) cursan de cuatro a seis materias y un 5.9% (3 estudiantes) cursa de una a tres materias. (Ver gráfico 12 del anexo 16.3)

Así también, se pudo indagar en la satisfacción con el entorno académico de la Universidad de Flores, y se obtuvo que un 43.1% (22 alumnos) están medianamente satisfechos, un 41.2% (21 estudiantes) satisfechos y un 15.7% muy satisfechos.

Por otro lado, en relación a quienes han emigrado de su ciudad de origen para estudiar en la Universidad de Flores, se reporta que el estrés en un 33.3 % (seis estudiantes) “ha aumentado significativamente”; en un 27.8 (cinco de los alumnos) “ha aumentado

ligeramente”; en un 22.2% (cuatro de los participantes) “no ha tenido impacto” en su nivel de estrés, en un 11.1% (dos de los encuestados) “ha disminuido significativamente” y en un 5.6% (un alumno) “ha disminuido ligeramente” (Ver gráfico 14 del anexo 16.3).

8.2 SISCO-Estrés Académico

8.2.1 Nivel de Estrés Percibido: Generalidades

En relación al nivel de estrés académico percibido se aprecia un promedio de 63,23 % (Ver tabla 1) Lo que corresponde a un nivel moderado de estrés (Barraza, 2018).

Tabla 1

Valores Descriptivos del nivel de Estrés Académico percibido

Variable	N Válido	N Perdidos	Media	Desv. estándar	Nivel de Estres Porcentaje	Caracterización
Estres Académico	51	0	2.9524	,42497	63,23%	Moderado

En cuanto a la frecuencia de este fenómeno, y tomando en consideración los tres puntos de corte proporcionados por Barraza (2018), se observa una predominancia en el nivel moderado de estrés (de 34% a 66%), con un 65,38% (n=34), seguido por el nivel severo de estrés (de 67% a 100%), con un 34,62% (n=18). Cabe destacar que ningún estudiante se ubicó en el nivel leve de estrés académico, lo que indica que toda la muestra se distribuyó entre los niveles moderado y severo. (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la muestra en función del nivel de Estrés Académico percibido

Nivel de Estres	Frecuencia	Porcentaje de Alumnos
Leve: 0 a 33%	0	0
Moderado: 34% a 66%	33	64.7%
Severo: 67% al 100%	18	35.3%
Total:	51	100%

En cuanto a las dimensiones del estrés académico: “Estresores”, “Síntomas / Reacciones” y “Estrategias de Afrontamiento”, en términos generales se obtuvo un nivel de intensidad moderado (Barraza, 2018) en las tres variables: 61.8%, 63.4% y 64.61% respectivamente (Ver Tabla 3)

Tabla 3

Valores Estadísticos Descriptivos de las dimensiones del Estrés Académico percibido.

Variables	N		Media	Desv. estándar	Nivel de Estres	
	Válido	Perdidos			%	Caracterización
Estresores	51	0	3,0980	,66579	61,8%	Moderado
Sintomas	51	0	3,1752	,71080	63,4%	Moderado
Afrontamiento	51	0	2,5839	,38158	64,61%	Moderado

Ahora bien, de manera particular, se describen a continuación las manifestaciones de estrés más preponderantes en las tres dimensiones evaluadas (estresores, síntomas/reacciones y estrategias de afrontamiento).

8.2.2 Estresores

A partir de los datos obtenidos, se destacan como estresores de intensidad severa los siguientes: el estresor 04, "Las instancias de evaluación (exámenes, monografías, trabajos prácticos, etc.)", con un 76,8%; y el estresor 02, "La sobrecarga de tareas y trabajos académicos", con un 76,4% (ver Tabla 4).

Asimismo, se identifican como estresores de intensidad moderada los siete restantes. En primer lugar, con un 66,2%, se encuentra el estresor 06, "No entender los temas que se abordan en clase". Le sigue el estresor 08, "El tiempo limitado para realizar los trabajos solicitados por los docentes", con un 64,4%. A continuación, con un 58,8%, se ubican los estresores 05, "Las actividades propuestas por los profesores (guía de preguntas, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, trabajos prácticos, lectura de textos, etc.)", y 07, "La participación en clase (responder a preguntas de los docentes, exposiciones, etc.)".

Con un 56%, se presenta el estresor 09, "El cumplimiento con la carga horaria y asistencia necesaria", seguido del estresor 03, "La personalidad, el carácter y/o el estilo del profesor", con un 55,2%. Finalmente, con un 44,8%, se encuentra el estresor 01, "La competencia con los compañeros de grupo" (ver Tabla 4).

Tabla 4

Valores Estadísticos Descriptivos de los Estresores (SISCO).

Estresores	Válido	N Perdidos	Media	Desv. estándar	Nivel de Intensidad %	Caracterización
01 La competencia con los compañeros de grupo	51	0	2,24	1,106	44,8%	Moderado
02 La sobrecarga de tareas y trabajos académicos	51	0	3,82	,974	76,4%	Severo
03 La personalidad, el carácter y/o el estilo del profesor	51	0	2,76	,992	55,2%	Moderado
04 Las instancias de evaluación (exámenes, monografías, trabajos prácticos, etc.)	51	0	3,84	,987	76,8%	Severo
05 Las actividades propuestas por los profesores (guía de preguntas, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, trabajos prácticos, lectura de textos, etc.)	51	0	2,94	,968	58,8%	Moderado
06 No entender los temas que se abordan en clase	51	0	3,31	1,104	66,2%	Moderado
07 La participación en clase (responder a preguntas de los	51	0	2,94	1,333	58,8%	Moderado

docentes, exposiciones, etc.)						
08 El tiempo limitado para realizar los trabajos solicitados por los docentes	51	0	3,22	1,172	64,4%	Moderado
09 El cumplimiento con la carga horaria y asistencia necesaria	51	0	2,80	1,371	56%	Moderado

8.2.3. Síntomas - Reacciones

En la Tabla 5, se observa que los tres tipos de síntomas se corresponden con un nivel de intensidad moderado. Entre ellos, se destacan los Síntomas Físicos con un 66,47 %, le siguen los Síntomas Psicológicos con un 65,41% y finalmente con un 56,66 %, se encuentran los Síntomas Comportamentales.

Tabla 5

Valores Estadísticos Descriptivos de los Síntomas-Reacciones

Síntomas	N		Media	Desv. estándar	Nivel de Estres	
	Válido	Perdidos			Porcentaje	Caracterización
Físicos	51	0	3,3235	,79401	66,47%	Moderado
Psicológicos	51	0	3,2706	,81469	65,41%	Moderado
Comportamentales	51	0	2,8333	,74274	56,66%	Moderado

8.2.3.1 Síntomas Físicos

En cuanto a los síntomas físicos reportados por los estudiantes (ver Tabla 6), los más prevalentes, con una intensidad caracterizada como severa fueron: la fatiga crónica (cansancio permanente), con un 76%, y la somnolencia o mayor necesidad de dormir, con un 75%. Ambos síntomas reflejan altos niveles de agotamiento físico entre los participantes. Le

siguen los problemas o dificultades para conciliar el sueño (insomnio o pesadillas), con un 67,8%.

Como síntomas físicos de intensidad moderada se encuentran: los dolores de cabeza o migrañas, con un 62%; las conductas involuntarias como rascarse o morderse las uñas (59,2%) y los problemas digestivos (58,8%).

Tabla 6

Valores Estadísticos Descriptivos de los Síntomas Físicos.

Síntomas Físicos	N Válido	Perdidos	Media	Desv. estándar	Nivel de intensidad Porcentaje	Caracterización
01 Problemas o dificultades para conciliar el sueño (insomnio o pesadillas)	51	0	3,39	1,185	67,8%	Severo
04 Fatiga crónica (cansancio permanente)	51	0	3,80	1,132	76%	Severo
07 Dolores de cabeza o migrañas	51	0	3,10	1,375	62%	Moderado
10 Problemas digestivos, dolor abdominal o diarrea	51	0	2,94	1,333	58,8%	Moderado
13 Conductas involuntarias como rascarse, morderse las uñas o frotarse las manos	51	0	2,96	1,311	59,2%	Moderado
15 Somnolencia o mayor necesidad de dormir	51	0	3,75	1,197	75%	Severo

8.2.3.2 Síntomas Psicológicos

En relación a los síntomas psicológicos identificados (ver Tabla 7), se caracterizan de intensidad severa: la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) (75%); la

ansiedad, angustia o desesperación, reportada (70,6%); y los problemas para concentrarse (69%).

Los síntomas caracterizados como moderados son: Los sentimientos de depresión y tristeza fueron reportados (58,8%) y los sentimientos de agresividad y/o aumento de irritabilidad (53,8%).

Tabla 7

Valores Estadísticos Descriptivos de los Síntomas Psicológicos.

Síntomas Psicológicos	N		Media	Desv. estándar	Nivel de Intensidad	
	Válido	Perdidos			Porcentaje	Caracterización
02 Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	51	0	3,75	1,163	75%	Severo
05 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	51	0	2,94	1,066	58,8%	Moderado
08 Ansiedad, angustia o desesperación	51	0	3,53	1,138	70,6%	Severo
11 Problemas para concentrarse	51	0	3,45	,986	69%	Severo
14 Sentimientos de agresividad y/o aumento de irritabilidad	51	0	2,69	1,175	53,8%	Moderado

8.2.3.1 Síntomas Comportamentales

En cuanto a los síntomas de comportamiento observados en los estudiantes (ver Tabla 8), el más prevalente representando un nivel severo es el desgano para realizar trabajos académicos, con un 67%. El aumento o reducción de la ingesta de alimentos también fue reportado con frecuencia, alcanzando un nivel moderado de este síntoma, con un 64%. Así también se caracterizan como moderados los síntomas de tendencia a polemizar, discutir y

generar conflictos y aislamiento de compañeros de clase, familiares o amigos fueron menos frecuentes, con un 48,6% y un 47% respectivamente..

Tabla 8

Valores Estadísticos Descriptivos de los Síntomas Comportamentales.

Síntomas Comportamentales	N		Media	Desv. estándar	Nivel de intensidad	
	Válido	Perdidos			Porcentaje	Caracterización
03 Tendencia a polemizar, discutir y generar conflictos	51	0	2,43	1,100	48,6%	Moderado
06 Aislamiento de los compañeros de clase, familiares o amigos	51	0	2,35	1,036	47%	Moderado
09 Desgano para realizar trabajos académicos	51	0	3,35	1,055	67%	Severo
12 Aumento o reducción de la ingesta de alimentos	51	0	3,20	1,327	64%	Moderado

8.2.2 Estrategias de Afrontamiento

En cuanto a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes (ver Tabla 9), se observa que las estrategias más prevalentes y de intensidad severa, fueron: "Hice bromas acerca de esto" (78,5%); "Traté de pensar en una estrategia para saber qué hacer" (76%); "Acepté que esto haya pasado" (70,5%) y "Me concentré en modificar la situación que me preocupaba" (67,75%). Como Estrategias de afrontamiento moderadas, se encuentran la de "Busqué apoyo y comprensión de otra persona" (65,75%) y "Usé alcohol y/o otras sustancias para que me ayudaran a pasar por esto" (39,75%).

Tabla 9

Valores Estadísticos Descriptivos de las Estrategias de Afrontamiento

Estrategias de Afrontamiento	N		Media	Desv. estándar	Nivel de intensidad	
	Válido	Perdidos			Porcentaje	Caracterización

01 Me concentré en modificar la situación que me preocupaba	51	0	2,71	,701	67,75%	Severo
02 Busqué apoyo y comprensión de otra persona	51	0	2,63	,916	65,75%	Moderado
03 Dije cosas para expresar mis sentimientos desagradables	51	0	2,43	,900	60,75	Moderado
04 Usé alcohol y/o otras sustancias para que me ayudaran a pasar por esto.	51	0	1,59	,942	39,75	Moderado
05 Traté de pensar en una estrategia para saber qué hacer.	51	0	3,04	,747	76%	Severo
06 Evité hacerle frente a la situación en la que estaba.	51	0	2,27	,981	56,75	Moderado
07 Hice bromas acerca de esto.	51	0	3,14	,960	78,5%	Severo
08 Acepté que esto haya pasado	51	0	2,82	,865	70,5	Severo
09 Busqué aspectos positivos de la situación que estaba atravesando	51	0	2,63	,979	65,75	Moderado

8.3 ESCALA DE APOYO SOCIAL

Con respecto al segundo objetivo específico, donde se buscó evaluar el apoyo social (de familia, amigos y un otro significativo) percibido por los ingresantes de las carreras de Psicología y Psicopedagogía. se realizó el análisis a partir de los tres niveles de clasificación de los puntajes obtenidos en la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido propuestos por (Zimet et al., 1988).

Se evaluó el apoyo social percibido en el total de la muestra (n=51) (ver Tabla 10). La media obtenida fue de 5.75, con una desviación estándar de 0.85, lo que indica un nivel alto de apoyo social (Zimet et al., 1988). No se registraron datos perdidos.

Tabla 10

Valores Estadísticos Descriptivos del nivel de Apoyo Social Percibido

Variable	Válido	N Perdidos	Media	Desv. estándar	Nivel
Apoyo Social	51	0	5,7467	,84754	Alto

En cuanto a la distribución del nivel de apoyo social (ver Tabla 11), los resultados revelan que ningún estudiante percibe un nivel bajo de apoyo social.. Un 15.4% (n=8) de los estudiantes reporta un nivel medio de apoyo social, mientras que la mayoría, un 82.7% (n=43), percibe un nivel alto. Esto sugiere que la gran mayoría de los estudiantes cuenta con una sólida red de apoyo social.

Tabla 11

Distribución de la muestra en función del nivel de Apoyo social percibido

Nivel de Apoyo Social	Frecuencia	Porcentaje de Alumnos
Bajo: 1 - 2,9	0	0%
Medio: 3-5	8	15.384%
Alto: 5.1 - 7	43	82.692%

Además, se evaluaron las tres fuentes de apoyo social (familia, amigos y otro significativo) en la muestra seleccionada (ver Tabla 12). Los resultados muestran un nivel alto de apoyo social en todas las categorías evaluadas. La media del apoyo social percibido fue de 5.64 para la familia (desv. estándar = 0.95), 5.66 para los amigos (desv. estándar = 1.23) y 5.95 para el otro significativo (desv. estándar = 1.25), lo que confirma la prevalencia de un fuerte respaldo social entre los estudiantes.

Tabla 12*Valores Estadísticos Descriptivos de las Categorías del Apoyo Social Percibido*

Apoyo Social por categorías	N		Media	Desv. estándar	Nivel de Apoyo Social
	Válido	Perdidos			
Familia	51	0	5,6373	,95435	Alto
Amigos	51	0	5,6569	1,23183	Alto
Otro significativo	51	0	5,9461	1,24931	Alto

8.4 Correlación entre Apoyo Social y Estrés Académico

En relación al tercer objetivo, para examinar la relación entre el Apoyo Social percibido y el Estrés Académico en la muestra de estudiantes, se utilizó la correlación de Pearson para obtener el coeficiente de correlación negativa de **-0.1157088734**.

El signo negativo sugiere que, a medida que el Apoyo Social aumenta, el Estrés Académico tiende a disminuir, pero la relación es muy débil.

El valor -0.1157 está muy cercano a 0, lo que implica que casi no hay una relación lineal significativa entre ambas variables. En otras palabras, el nivel de Apoyo Social percibido no parece tener un impacto importante en el Estrés Académico de los estudiantes en esta muestra.

8.5 Comparación de la Vulnerabilidad a los Estresores Académicos

En relación con el cuarto objetivo específico, que busca comparar la vulnerabilidad a los estresores académicos entre estudiantes universitarios que han emigrado de su ciudad de origen y aquellos que han permanecido con su red social familiar, se presentan los resultados en la Tabla 13.

Los datos muestran que los estudiantes emigrantes tienen una media de vulnerabilidad a los estresores académicos de 66.53, con una frecuencia de 16 alumnos, lo que representa el 31.37% del total de la muestra. Esta categoría se caracteriza como de vulnerabilidad moderada. Por otro lado, los estudiantes no emigrantes presentan una media de 59.87 y una

frecuencia de 35 alumnos, constituyendo el 68.62% de los participantes. Al igual que los emigrantes, esta categoría también se clasifica como de vulnerabilidad moderada.

Tabla 13

Valores Estadísticos Descriptivos de la vulnerabilidad a los estresores académicos

Alumnos	Media	Frecuencia	Porcentaje de Alumnos	Caracterización de Estresores
Emigrantes (pcia, ciudad, país)	66.53	16	31.37%	Moderado
No emigrantes	59.87	35	68.62%	Moderado

9. DISCUSIÓN

En la presente investigación, se propuso como objetivo principal “Analizar la influencia del apoyo social como modelador en el estrés académico percibido por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue”.

A raíz de los resultados obtenidos en la presente investigación, es posible afirmar que, aunque se observa una tendencia a que un mayor apoyo social percibido esté asociado a niveles más bajos de estrés académico, dicha relación resulta ser muy débil y no alcanza significancia estadística. Este hallazgo sugiere que, en esta muestra de estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía, el nivel de apoyo social percibido no tiene un impacto relevante en la reducción del estrés académico. Estos resultados pueden estar influenciados por factores contextuales y personales que no fueron considerados en el presente estudio, como la calidad del apoyo social, o bien por la presencia de variables intervinientes que modulen esta relación.

En convergencia con estos resultados, se destaca la investigación de Urzúa et al. (2017), donde se identificó que el apoyo social ejerce un efecto simple y parcial en relación con el estrés por aculturación en población migrante, aunque sin ser un factor determinante en la mitigación del mismo. Este estudio aporta evidencia relevante que sugiere que el apoyo social puede tener un efecto limitado en ciertos contextos o sobre determinadas dimensiones del estrés. Del mismo modo, Rocha Toapanta y Gavilanes Manzano (2024), en su análisis sobre la relación entre el apoyo social percibido y el estrés académico en estudiantes universitarios, no encontraron una correlación significativa entre estas dos variables, lo que refuerza los hallazgos de la presente investigación. Tal como mencionan estos autores (Rocha Toapanta y Gavilanes Manzano, 2024) la falta de una relación entre estas dos variables,

podría explicarse por factores múltiples, lo que indica que el apoyo social percibido no desempeñó un papel protector frente al estrés.

Por otro lado, existen investigaciones que divergen de los resultados obtenidos en este estudio. Por ejemplo, Vega et al. (2017) señalaron que el apoyo social actúa como un factor protector frente al estrés académico en estudiantes de primer año, permitiendo que aquellos con mayor red de apoyo perciben menores niveles de estrés. Este efecto protector se explica desde el modelo de “efecto buffer” o amortiguación (Cohen y Wills, 1985), donde el apoyo social, actúa como mecanismo que resguarda y protege a las personas ante circunstancias de estrés (Cohen y Wills, 1985). En el ámbito académico, propicia que los estudiantes enfrenten las demandas académicas con mayor resiliencia y afrontamiento adaptativo (Urzúa et al., 2017; Zamora Betancourt et al., 2021; Pisfil Jaimes, 2024). Asimismo, en las investigaciones de Zamora Betancourt et al. (2021) y Polo y Mendoza (2024) se identificaron una relación inversa entre el apoyo social y el estrés percibido, sugiriendo que las redes de apoyo juegan un papel crucial en la salud mental de los estudiantes universitarios, actuando como un recurso fundamental para reducir el impacto de factores estresantes.

Sin embargo, los resultados que se obtuvieron en la presente investigación no permiten confirmar esta función protectora del apoyo social. A diferencia de los estudios mencionados, en esta muestra no se observó que el apoyo social percibido actuara como un amortiguador significativo del estrés académico en los estudiantes evaluados. Esta discrepancia puede deberse a la naturaleza particular de la población estudiada, las características del contexto académico, o incluso las diferencias en los instrumentos utilizados para medir tanto el apoyo social como el estrés académico. En este sentido, es importante destacar que el apoyo social no solo depende de su cantidad, sino también de su calidad y de la percepción subjetiva que cada individuo tiene sobre la disponibilidad y efectividad de dicho apoyo (Nan Lin, 1986; Garcia Fuster, 2011). Asimismo, el tipo de apoyo

emocional, instrumental, informativo (Garcia Fuster, 2011) podría influir de manera diferencial en el afrontamiento del estrés académico, lo que sugiere la necesidad de estudios futuros que exploren estas dimensiones con mayor profundidad.

En cuanto al primer objetivo específico, que pretende “describir las manifestaciones de estrés” experimentadas predominantemente por la población estudiada, se puede afirmar que el nivel de estrés académico percibido por la mayoría de los estudiantes revela un promedio del **63,23%**, lo que indica un nivel **moderado** de estrés, resultado consistente con los hallazgos de la investigación realizada por Luna et al. (2020), Silva-Ramos et. al (2020) y Magnin (2021). Al considerar los puntos de corte propuestos por Bazzara (2018), se observa que **65,38%** de los estudiantes (n=34) reportan un nivel moderado de estrés, mientras que **34,62%** (n=18) experimentan un nivel severo. Es notable que ningún estudiante se ubicó en el nivel leve de estrés, lo que sugiere que todos los participantes se distribuyen entre los niveles moderado y severos. En este sentido, difiere con las investigaciones de Moran Paucar (2019)

En convergencia con los estudios de Barraza Marcias y Barraza Nevárez (2018); Barraza Marcias et al. (2019) y Moran Paucar (2019) en los principales estresores identificados, se encuentran: las instancias de evaluación (exámenes, monografías, trabajos prácticos, etc) y la sobrecarga de tareas y trabajos académicos. Estos hallazgos resaltan la presión académica que enfrentan los estudiantes, contribuyendo significativamente a sus niveles de estrés. Ambos, considerados estresores menores debido a que dependen de la valoración cognitiva que el alumno hace sobre la situación y / o demandas y exigencias del entorno académico (Barraza Marcías, 2003, 2005).

En relación a los síntomas relacionados con el estrés académico se concuerda con los resultados obtenidos en los estudios de Barraza Marcias et al. (2019) y Moran Paucar (2019). Se destacan entre los síntomas físicos, los más prevalentes: Fatiga crónica (76%) y

Somnolencia (75%), Así también, se aprecia una correspondencia con ambas investigaciones en cuanto a los resultados de los síntomas psicológicos más destacados en esta población, ya que se encuentra: Inquietud, con un 75% y, Ansiedad o angustia, con un 70,6%. Finalmente, los síntomas comportamentales muestran un desgano para realizar trabajos académicos - con un 67% de nivel de intensidad - como el más prevalente.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes (n=51) es alto (media de 5.75) en todas las fuentes analizadas: familia, amigos y otros significativos y que las estrategias de afrontamiento, más utilizadas por los alumnos son la de hacer bromas sobre la situación (78,5%) y tratar de pensar en una estrategia para resolver problemas (76%); es que se infiere que los estudiantes podrían gozar de una salud mental positiva, tal como sugieren Barrera y Flores (2020); quienes respaldan la hipótesis de que un mayor apoyo social se encuentra asociada a una mayor salud mental positiva. Sin embargo, a pesar de lo propuesto por dichos autores, en este estudio, los participantes presentan estrés moderado y severo.

En cuanto a la comparación entre estudiantes que emigraron de su ciudad de origen para estudiar en la Universidad de Flores y aquellos que se quedaron con su red social se revela que ambos grupos presentan una vulnerabilidad moderada a los estresores académicos. Sin embargo, los emigrantes muestran una media de 66,53, en contraste con 59,87 para los no emigrantes. Estos resultados sugieren que, aunque ambos grupos presentan un nivel de vulnerabilidad moderada a los estresores académicos, los estudiantes emigrantes experimentan una mayor vulnerabilidad en comparación con sus pares que permanecen en su lugar de origen. Esta diferencia podría estar relacionada con factores como la adaptación a un nuevo entorno académico y social, que puede influir en su bienestar emocional y académico. Esto resalta el posible impacto del cambio de residencia en el nivel de estrés de los estudiantes, tal como indica Moran Paucar (2019).

10. CONCLUSIÓN

La transición a la educación superior, como lo es el primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía, puede generar un conjunto de desafíos y oportunidades que tienen un impacto profundo en el bienestar psicológico y en la forma en que los estudiantes se relacionan con el proceso de aprendizaje.

El estudio permitió analizar la influencia del apoyo social en el estrés académico percibido por los estudiantes de primer año de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel moderado de estrés académico, reflejando que, si bien enfrentan presiones relacionadas con sus estudios, estas se encuentran dentro de un rango manejable.

En relación al apoyo social percibido, los estudiantes reportaron contar con un respaldo significativo, especialmente por parte de sus familias y otros significativos. Sin embargo, aunque la literatura existente sugiere una relación protectora entre el apoyo social y el estrés académico, los resultados de este estudio indican que, en esta muestra específica, el apoyo social percibido no desempeñó un rol significativo en la disminución de los niveles de estrés académico. Estos hallazgos plantean la importancia de considerar otras variables que puedan estar influyendo en el estrés académico, como las estrategias de afrontamiento, la motivación académica o las condiciones socioeconómicas, con el fin de obtener una visión más completa y holística del fenómeno.

Además, se observó una ligera diferencia en la vulnerabilidad a los estresores académicos entre los estudiantes que emigraron de su lugar de origen y aquellos que permanecieron en su ciudad natal con su red de apoyo cercana. Si bien los estudiantes emigrantes mostraron una mayor vulnerabilidad, esta diferencia no fue considerable, lo que indica que ambos grupos enfrentan desafíos académicos de forma relativamente similar.

11. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación ofrece nuevos enfoques al estudio del estrés académico y el rol del apoyo social en estudiantes universitarios, específicamente en contextos de cambio de residencia para estudios superiores. Uno de sus principales aportes radica en la inclusión de variables como el apoyo social percibido de diversas fuentes (familia, amigos y otro significativo) y su influencia como posible moderador del estrés académico. Aunque este tema ha sido explorado previamente, el presente trabajo lo aborda en el contexto específico de estudiantes de Psicología y Psicopedagogía en una universidad regional, lo que constituye un enfoque novedoso.

Un aspecto original del estudio es la comparación entre estudiantes que han emigrado de su localidad de origen y aquellos que permanecen en su entorno social familiar. Esta distinción permite observar la relación entre el cambio de residencia y la vulnerabilidad a los estresores académicos, proporcionando datos novedosos sobre la influencia de la migración en el bienestar psicológico de los estudiantes.

Además, al utilizar la Adaptación Argentina del Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido, la investigación ofrece datos actualizados y específicos para la población estudiada, contribuyendo de manera significativa al cuerpo de conocimiento existente sobre cómo los estudiantes universitarios en esta región perciben y enfrentan el estrés académico.

Por último, este estudio resalta la importancia de incluir el apoyo social en el diseño de intervenciones y políticas educativas dirigidas a reducir el impacto del estrés académico. Los hallazgos podrían contribuir al desarrollo de programas de acompañamiento estudiantil en contextos de alta demanda académica, lo que añade valor práctico a sus aportes teóricos.

12. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta únicamente por estudiantes de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue, lo que limita la generalización de los hallazgos a otras carreras y contextos universitarios. Los factores específicos relacionados con estas disciplinas pueden influir en los niveles de estrés académico y en la percepción del apoyo social, por lo que los resultados podrían no ser representativos de estudiantes de otras áreas del conocimiento.

En segundo lugar, la investigación se realizó exclusivamente en la sede Comahue de la Universidad de Flores, lo que restringe el alcance geográfico de los resultados. Si bien esta sede brinda información valiosa sobre los estudiantes de esta región, las características culturales y contextuales de otras sedes o universidades podrían diferir y afectar la relación entre el apoyo social y el estrés académico.

Así también, es importante destacar que la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres. De los 51 participantes, solo ocho fueron varones (15.7 % del total de la muestra), lo que implica una desigualdad en la representación de género. Esta disparidad puede limitar el análisis comparativo de las experiencias de estrés académico y apoyo social entre hombres y mujeres, lo que podría ser una fuente de sesgo en los resultados.

Otra de las limitaciones de esta investigación radica en que no se realizó una discriminación ni comparación de los resultados entre los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía. Si bien esta diferenciación podría haber revelado posibles variaciones en el estrés académico percibido y el apoyo social entre los grupos, este análisis no fue abordado ya que no formaba parte de los objetivos iniciales del estudio. La decisión de analizar los resultados de forma conjunta responde al enfoque general de la investigación, que buscaba

explorar el fenómeno del estrés académico en estudiantes universitarios en su totalidad, sin hacer distinciones por carrera.

13. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

A partir de las limitaciones mencionadas, futuras investigaciones podrían enfocarse en comparar los niveles de estrés académico y apoyo social entre estudiantes de diferentes carreras, como Psicología y Psicopedagogía, para profundizar en las particularidades de cada grupo. Este análisis podría ofrecer una mayor comprensión de las diferencias específicas en los factores que influyen en el bienestar académico de cada población. Además, sería valioso extender el estudio a una muestra más diversa en términos de universidades, regiones y género, para obtener resultados más representativos y generalizables a otros contextos educativos.

Otra posible línea de investigación sería analizar de manera longitudinal cómo evoluciona la percepción de apoyo social y el nivel de estrés académico a lo largo de los años de formación universitaria. Esto permitiría explorar si el impacto del apoyo social se modifica en función del avance en la carrera o las experiencias acumuladas en el tiempo.

Asimismo, sería interesante incorporar nuevas variables como la resiliencia o las estrategias de afrontamiento específicas que los estudiantes emplean frente al estrés académico, con el fin de evaluar si estas capacidades o habilidades moderan de alguna manera la relación entre el apoyo social y el estrés percibido.

Futuras investigaciones también podrían investigar la influencia de factores culturales o socioeconómicos en la relación entre el apoyo social y el estrés académico. Examinar cómo las diferencias en el acceso a recursos financieros, la estabilidad familiar, o las expectativas sociales afectan el apoyo social percibido y su capacidad de mitigar el estrés podría ofrecer una comprensión más matizada de las dinámicas involucradas.

Finalmente, estudios cualitativos que profundicen en las experiencias subjetivas de los estudiantes en cuanto al estrés y el apoyo social, a través de entrevistas o grupos focales,

podrían complementar los hallazgos cuantitativos y proporcionar una perspectiva más rica y detallada sobre las vivencias de los estudiantes universitarios en relación a estas variables.

14. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A partir de las conclusiones obtenidas en la presente investigación, es posible proponer una serie de intervenciones profesionales que podrían contribuir a mitigar el impacto del estrés académico y potenciar el apoyo social en los estudiantes de primer año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía.

En primer lugar, se sugiere la implementación de programas de mentoría y acompañamiento psicológico dirigidos a los ingresantes. Estos programas podrían involucrar a estudiantes avanzados o profesionales de la institución que, a través de su experiencia, brinden orientación académica y apoyo emocional a los nuevos alumnos. De este modo, se favorecería la adaptación al entorno universitario y se reduciría la percepción de estrés, al fortalecer las redes de apoyo social dentro del ámbito educativo.

Asimismo, sería beneficioso ofrecer talleres de gestión del estrés y estrategias de afrontamiento. Estos espacios permitirían a los estudiantes adquirir herramientas prácticas para enfrentar los estresores académicos más frecuentes, tales como la sobrecarga de tareas y las evaluaciones. Se podrían enseñar técnicas de relajación, organización del tiempo, y el desarrollo de estrategias de afrontamiento más adaptativas, lo que contribuiría a una mayor sensación de control y bienestar.

Otra propuesta relevante consiste en fortalecer las redes de apoyo social entre los estudiantes. Para ello, se podrían promover actividades extracurriculares que faciliten la integración social, como eventos de convivencia, grupos de estudio y/o formación de equipos deportivos en diversas disciplinas para las distintas carreras de la universidad, donde los alumnos puedan generar lazos de amistad y cooperación. Este tipo de intervenciones sería

especialmente útil para aquellos estudiantes que han emigrado de su ciudad de origen, ya que podrían encontrar en estos espacios un apoyo emocional que supla, en parte, la ausencia de su red familiar.

Por otra parte, se recomienda la capacitación docente en manejo del estrés estudiantil, para que los profesores puedan identificar tempranamente signos de estrés en sus alumnos y adopten estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente de aprendizaje más saludable. Esto podría incluir la flexibilización en los plazos de entrega, el uso de evaluaciones diversificadas y la creación de espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones académicas.

Además, es crucial desarrollar intervenciones psicológicas dirigidas a estudiantes migrantes, dado que este grupo podría ser más vulnerable al estrés académico. Estas intervenciones podrían incluir servicios de orientación psicológica, así como la creación de grupos de apoyo específicos para estudiantes que se encuentran en situaciones similares, con el fin de ofrecerles un espacio seguro donde compartir sus experiencias y desafíos.

En un nivel más amplio, sería recomendable que las instituciones educativas integren políticas de apoyo psicosocial que incluyan servicios de consejería y atención psicológica accesibles para todos los estudiantes. Estos servicios podrían ofrecerse de manera gratuita, y estar orientados a prevenir y reducir el estrés académico, promoviendo a la vez el bienestar integral del alumnado.

Finalmente, se sugiere el desarrollo de un plan de acción institucional para la prevención del estrés académico, que contemple la identificación temprana de estudiantes en riesgo de sufrir altos niveles de estrés. Esto podría lograrse mediante encuestas periódicas sobre bienestar estudiantil, acompañadas de un protocolo de intervención rápida que ofrezca apoyo a aquellos alumnos que presenten mayores dificultades.

En conjunto, estas propuestas de intervención buscan abordar tanto los factores individuales como los institucionales que inciden en el bienestar académico de los estudiantes, favoreciendo un entorno más saludable y propicio para el desarrollo personal y académico

15. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello Llanos, R., y Madariaga Orozco, C. (1999). Las redes sociales: ¿Para qué? *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 2-3, 116-135.
- Abello Llanos, R., Madariaga Orozco, C., y Sierra García, O. (2003). *Redes sociales: Infancia, familia y comunidad*. Universidad del Norte.
- Antonucci, T. C. (2001). Social relations: An examination of social networks, social support, and sense of control. In J. E. Birren y K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (5th ed., pp. 427–453). San Diego, CA: Academic Press
- Aranda Beltrán, C. (2012). *La influencia de las redes de apoyo en el bienestar social*. Instituto de Investigación en Salud Ocupacional, Departamento de Salud Pública, Universidad de Guadalajara.
- Aranda Beltrán, C., y Pando M., (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social [Conceptualization of the social support and the social support network]. *Revista de Salud Pública de México*, 55(3), 123-130.
<http://doi.org/10.1234/rspm.2013.55.3.123>
- Arnold, M., y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. En: *Cintas de Moebio*, No. 3
- Barraza Macías, A. (2003), El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza Macías, A. (2005), El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior Hermosillo, Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Barraza Macías, A. (2006a). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Barraza Macías, A. (2006b). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 8(19). Disponible en <https://psicologiaincientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>
- Barraza Macías, A. (2007a). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 9(2). Recuperado de <http://www.psicologiaincientifica.com/estres-academico-2>
- Barraza Macías, A. (2007b). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 9(10). Recuperado de <http://www.psicologiaincientifica.com/siscopropiedades-psicometricas>
- Barraza Macías, A. (2007c). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 90-93. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>
- Barraza Macías, A., y Silerio Quiñónez, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Universidad Pedagógica de Durango*, 7, 48-65.
- Barraza Macías, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil: Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12, 272-283.
- Barraza Macías, A. (2018). *Inventario SISOstémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico: Segunda versión de 21 ítems*. Books-©ECORFAN-México.
- Barraza Macías, A., González García, L. A., Garza Madero, A., y Cázares de León, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1)

- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413–445.
<https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Barrera Guzmán, M. L., y Flores Galaz, 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.
- Becerra Tineo, T., Córdova Ocupa, L., Córdova Vargas, V., y Marín Cabrera, C. (2020). Programa de coaching educativo y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima durante el periodo 2019 - II [Trabajo de investigación, Universidad, Ciudad].
- Cánepa, A. V. (2017). *El estrés académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores y su relación con el rendimiento académico* (Trabajo Integrador Final, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Licenciatura en Psicología). Universidad de Flores.
- Cirami, Lautaro, Ursino, Damian, Mancevich, Leila Andrea y Beltramino Persoglia, Agustina (2018). Adaptación cultural del inventario sisco para el estrés académico y resultados preliminares de su validación en estudiantes universitarios de CABA y GBA. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Codificación e interpretación del Inventario SISCO. (2021, agosto 15). YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=tVRxCpyOOFo>

- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Colle, Raymond. (2002). ¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación? Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Día Mundial de la Salud | Informe WIN Voices (2023). Voices! Research y Consultancy. [Día Mundial de la Salud | Informe WIN Voices / Insights - Voices! \(voicesconsultancy.com\)](https://www.voicesconsultancy.com/)
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). Código de Ética de la Fe.P.R.A. http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf.
- García Fuster, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En I. Fernández, J. F. Morales y F. Molero (Coords.), *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., Abundis-Gutiérrez, A., y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. Universidad de Sonora, Hermosillo, México.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kahn, R. L., Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P. B. Baltes y O. B. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3, pp. 253–268). Nueva York: Academic Press
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lemos, M., Henao-Pérez, M., y López-Medina, D. C. (2018). Estrés y salud mental en estudiantes de medicina: Relación con afrontamiento y actividades extracurriculares. *Archivos de Medicina*, 14(2), 3. <https://doi.org/10.3823/1385>

- Luna, D., García-Reyes, S., Soria-González, E. A., Ávila-Rojas, M., Ramírez-Molina, V., García-Hernández, B., y Meneses-González, F. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación en educación médica*, 9(35), 8-17. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina.
- Magnín, L. R. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná* (Trabajo final de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila"). Universidad Católica Argentina, 2021. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817>
- Matrángolo, G., Simkin, H., y Azzollini, S.C. (2022). Evidencia de Validez de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP) en población adulta argentina. *Rev. CES Psico*, 15(1), 163-181. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.6009>
- Meza Santa-María, K. E. (2023). Apoyo social percibido e indicadores de ansiedad y depresión en estudiantes de la universidad pública de Guatemala. *Revista De Investigación De La Escuela De Ciencias Psicológicas*, (6), 17–27. <https://doi.org/10.57247/riec.vi6.116>
- Morales Navarro, M. A., Rojas Lillo, L. A., Guzmán Utreras, E. A., y Baeza Ugarte, C. G. (2022). Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Educación*, 46(1), 1-14.
- Moran Paucar, L. M. (2019). *Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios universitarios* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología). Asesor: M. de los M. Cassaretto Bardales. Lima, Perú.
- Orcasita Pineda, L. T., y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia y

Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia. Fecha de recepción:
17/06/10; Fecha de aceptación: 24/08/10.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Estreés*. [Estrés \(who.int\)](https://www.who.int)

Pisfil Jaimes, L. J. (2024). *Influencia del apoyo social sobre el estrés académico en ingresantes universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología). Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología, Lima, Perú. Asesor: Dr. S. A. Domínguez Lara.

Polo, J. D., y Mendoza, J. C. (2024). Observatorio de Salud Mental desde el Bienestar, *Análisis de los factores asociados a la salud mental de estudiantes universitarios de Colombia* [Reporte técnico]. Universidad del Norte.

Portal oficial del Estado argentino. (2021-2022). *Sistema universitario argentino: Síntesis* [PDF].

https://www.argentina.gob.ar/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Real Academia Española. (s.f.). Estrés. Diccionario de la lengua española.

Rocha Toapanta, G. L., y Gavilanes Manzano, F. R. (2024). “Apoyo social percibido y estrés académico en estudiantes universitarios”. Grupo Editorial “ALEMA-Pentaciencias.

Romero E, Young J, Salado-Castillo R. Fisiología del Estrés y su Integración al Sistema Nervioso y Endocrino. *Rev Méd Cient*. 2020; 32:61-70. DOI: 10.37416/rmc.v32i1.535.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición MrGraw-Hill.

Sánchez E., (1998). Apoyo social, integración social y salud mental, *Revista de Psicología Social*, 13:3, 537-544, DOI: 10.1174/021347498760349797

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

- Soriano, J. (2023, octubre 13). Apoyo Social: características y efectos psicológicos de disponer de él. Portal Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/social/apoyo-social>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.001.0001>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161.
<https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press.
- Urzúa, A., Caqueo-Urizar, A., Calderón Carvajal, C., y Rojas Páez, L. (2017). ¿El apoyo social mediatiza el efecto negativo del estrés por aculturación en la salud? Un estudio en colombianos y peruanos inmigrantes en el norte de Chile. *Interciencia*, 42(12), 818-822. Asociación Interciencia, Caracas, Venezuela.
- Vega Valero, C. Z., Gómez-Escobar, G., Rodríguez Hernández, E. E., y Gálvez Jaramillo, F. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1). Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zamora Betancourt, M. del R., Caldera Montes, J. F., y Guzmán Valderrama, M. G. (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(Edición Especial), Artículo no. 11.
- Zimet, G., Dahlem, S. G. y Farley, G. K. (1988): Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

16. ANEXO

16.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sección 1 de 3

Apoyo social y Estrés académico en universitarios de primer año de la carrera de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores

Hola! Me presento, mi nombre es Paula Micaela Vega. Tengo 23 años y soy de General Roca.

La bebe que pueden ver en la foto es mi hijita de un año que se llama Emma.



Estoy en la etapa final de la carrera de Psicología en la Universidad de Flores. Solo me queda el trabajo final integrador para concluir mis estudios 😊 Si estas aca, agradezco sinceramente tu participación, ya que tu colaboración es fundamental para la realización de mi trabajo.

Si deseas mayor información o tenes alguna consulta, podés escribirme al:

- WhatsApp: **2984942175**

- Email: **paulamicaelavega@gmail.com**

UFLO
UNIVERSIDAD

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La alumna Paula Vega de la Facultad de Psicología de la Universidad de Flores está realizando una investigación con el objetivo de *"Analizar la influencia del apoyo social como modelador en el estrés académico percibido por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores, sede Comahue"*

Su participación consiste en responder sincera y voluntariamente a los cuestionarios proporcionados (15-20 minutos aproximadamente) Puede retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. Sus respuestas serán confidenciales y solo accesibles para el equipo de investigación, garantizando la protección de su privacidad según la Ley 25.326. Los resultados generales del estudio podrán ser publicados, siempre preservando su identidad. Puede solicitar los resultados si lo desea y contactar a la Secretaría de Investigación de UFLO para cualquier consulta (sinvestydes@uflo.edu.ar).

es por ello que habiendo comprendido lo que se me ha explicado

ACEPTO participar en este trabajo de investigación.

16.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

162.1. REGISTRO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. **Edad:** ____
2. **Sexo biológico:**
 - a) Masculino
 - b) Femenino
3. **Lugar de origen:** ____
4. **Lugar de residencia actual:** ____
5. **Convivencia actual:**
 - a) Solo/a
 - b) Con padres/hermanos
 - c) Con amigos
 - d) Con otro significativo
6. **Año de ingreso a la carrera:**
 - a) 2023
 - b) 2024
7. **Cantidad de finales aprobados hasta el momento:**
 - a) 0
 - b) 1 a 3
 - c) 4 o 5
8. **Cantidad de materias que cursa actualmente:**
 - a) 1-3
 - b) 4-6
9. **¿Con qué frecuencia mantienes contacto con tu familia mientras estudias?**
 - a) Diariamente

- b) 3-6 veces por semana
- c) 1-2 veces por semana
- d) Menos de una vez por semana
- e) Casi nunca o nunca

10. **¿Con qué frecuencia mantienes contacto con tus amigos mientras estudias?**

- a) Diariamente
- b) 3-6 veces por semana
- c) 1-2 veces por semana
- d) Menos de una vez por semana
- e) Casi nunca o nunca

11. **¿Qué tan satisfecho/a estás con el entorno académico de la Universidad de Flores?**

- a) Muy satisfecho/a
- b) Satisfecho/a
- c) Medianamente satisfecho/a
- d) Insatisfecho/a
- e) Muy insatisfecho/a

12. **Para quienes han emigrado de su ciudad de origen para estudiar, ¿cómo ha afectado el cambio de residencia a tu nivel de estrés académico?**

- a) Ha disminuido significativamente mi nivel de estrés
- b) Ha disminuido ligeramente mi nivel de estrés
- c) No ha tenido impacto en mi nivel de estrés
- d) Ha aumentado ligeramente mi nivel de estrés
- e) Ha aumentado significativamente mi nivel de estrés

16.2.2. ADAPTACIÓN ARGENTINA DEL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS

ACADÉMICO

Sección 2 de 3

Adaptación Argentina Inventario SISCO del Estrés Académico

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionarios será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no.

1. En una **escala del (1) al (5)** donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre, y (5) es siempre, señale con una **cruz (X)** o un **circulo** con qué **frecuencia** te inquietaron las siguientes situaciones:

Estresores		(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
E 01	La competencia con los compañeros de grupo	1	2	3	4	5
E 02	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos	1	2	3	4	5
E 03	La personalidad, el carácter y/o el estilo del profesor	1	2	3	4	5

E 04	Las instancias de evaluación (exámenes, monografías, trabajos prácticos, etc.)	1	2	3	4	5
E 05	Las actividades propuestas por los profesores (guía de preguntas, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, trabajos prácticos, lectura de textos, etc.)	1	2	3	4	5
E 06	No entender los temas que se abordan en clase	1	2	3	4	5
E 07	La participación en clase (responder a preguntas de los docentes, exposiciones, etc.)	1	2	3	4	5
E 08	El tiempo limitado para realizar los trabajos solicitados por los docentes	1	2	3	4	5
E 09	El cumplimiento con la carga horaria y asistencia necesaria	1	2	3	4	5

2. En una **escala del (1) al (5)** donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre, y (5) es siempre, señale con una **cruz (X) o un círculo** con qué **frecuencia** tuviste las siguientes reacciones cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones		(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
RF _01	Problemas o dificultades para conciliar el sueño (insomnio o pesadillas)	1	2	3	4	5
RP _02	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	1	2	3	4	5
RC _03	Tendencia a polemizar, discutir y generar conflictos	1	2	3	4	5
RF _04	Fatiga crónica (cansancio permanente)	1	2	3	4	5
RP _05	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1	2	3	4	5
RC _06	Aislamiento de los compañeros de clase, familiares o amigos	1	2	3	4	5
RF _07	Dolores de cabeza o migrañas	1	2	3	4	5
RP _08	Ansiedad, angustia o desesperación	1	2	3	4	5
RC _09	Desgano para realizar trabajos académicos	1	2	3	4	5
RF _10	Problemas digestivos, dolor abdominal o diarrea	1	2	3	4	5
RP _11	Problemas para concentrarse	1	2	3	4	5

RC _12	Aumento o reducción de la ingesta de alimentos	1	2	3	4	5
RF _13	Conductas involuntarias como rascarse, morderse las uñas o frotarse las manos.	1	2	3	4	5
RP _14	Sentimientos de agresividad y/o aumento de irritabilidad	1	2	3	4	5
RF _15	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	1	2	3	4	5

3. Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que aquí se describen, no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente, ciertas personas utilizan más unas formas que otras. Piense en situaciones estresantes en su trayectoria académica y complete las frases según como mejor represente sus modos de pensar, sentir o comportarse. Los valores de esta escala son del **(1) al (4)** donde: (1) No hice esto en lo absoluto; (2) Hice esto un poco; (3) Hice esto con cierta frecuencia; (4) Hice esto con mucha frecuencia.

Afrontamiento	(1) No hice esto en absoluto	(2) Hice esto un poco	(3) Hice esto con cierta frecuencia	(4) Hice esto con mucha frecuencia
----------------------	----------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------------------	----------------------------------------------

Af 01	Me concentré en modificar la situación que me preocupaba	1	2	3	4
------------------------	----------------------------------------------------------	---	---	---	---

Af_02	Busqué apoyo y comprensión de otra persona	1	2	3	4
Af_03	Dije cosas para expresar mis sentimientos desagradables.	1	2	3	4
Af_04	Usé alcohol y/o otras sustancias para que me ayudaran a pasar por esto.	1	2	3	4
Af_05	Traté de pensar en una estrategia para saber qué hacer.	1	2	3	4
Af_06	Evité hacerle frente a la situación en la que estaba.	1	2	3	4
Af_07	Hice bromas acerca de esto.	1	2	3	4
Af_08	Acepté que esto haya pasado	1	2	3	4
Af_09	Busqué aspectos positivos de la situación que estaba atravesando	1	2	3	4

16.2.3. ADAPTACIÓN ARGENTINA DE LA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO.

Sección 3 de 3

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS; Zimet, Dahlem y Farley, 1988). (Traducción por J. Sanz)

POR FAVOR, LEA CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS FRASES QUE APARECEN A CONTINUACIÓN Y RESPONDA EN QUE MEDIDA LE DESCRIBEN. PARA CONTESTAR, UTILICE LA SIGUIENTE ESCALA:

- 1. Muy en desacuerdo
- 5. Algo de acuerdo
- 2. En desacuerdo
- 6. De acuerdo
- 3. Algo en desacuerdo
- 7. Muy de acuerdo
- 4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo

	Muy en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	desacuerdo (3) Algo en	desacuerdo ni de acuerdo (4) Ni en	acuerdo (5) Algo de	Bastante de acuerdo (6)	acuerdo (7) Muy de
1. Existe una persona especial que está cerca de mí cuando la necesito.							
2. Existe una persona especial con la cual puedo compartir alegrías y tristezas.							
3. Mi familia trata realmente de ayudarme.							
4. Tengo la ayuda y el apoyo emocional que necesito de mi familia.							
5. Tengo una persona especial que es una fuente real de consuelo para mí.							
6. Mis amigos tratan realmente de ayudarme.							
7. Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.							
8. Puedo hablar de mis problemas con mi familia.							

9. Tengo amigos con los cuales puedo compartir mis alegrías y mis penas.							
10. Hay una persona especial en mi vida que se preocupa de mis sentimientos.							
11. Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones.							
12. Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.							

CORRECCIÓN:

- FAMILIA: ÍTEMS: 3, 4, 8, 11.
- AMIGOS: ÍTEMS: 6, 7, 9, 12.
- OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS: ÍTEMS: 1, 2, 5, 10

16.3. RESULTADOS OBTENIDOS

LINK DEL EXCEL CON LOS RESULTADOS Y CALCULOS:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1h4TYHrI4Hz4Qp982L3Cl0aPS-z4gN4zJmnLrbwRUf0I/edit?usp=sharing>

Grafico 1: *Distribución de la muestra según la carrera que estudian los participantes.*

Recuento de Carrera

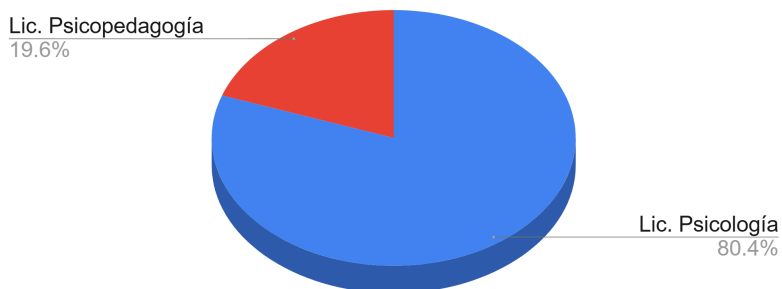


Grafico 2: Año de Ingreso a la carrera

Recuento de Año de Ingreso a la carrera

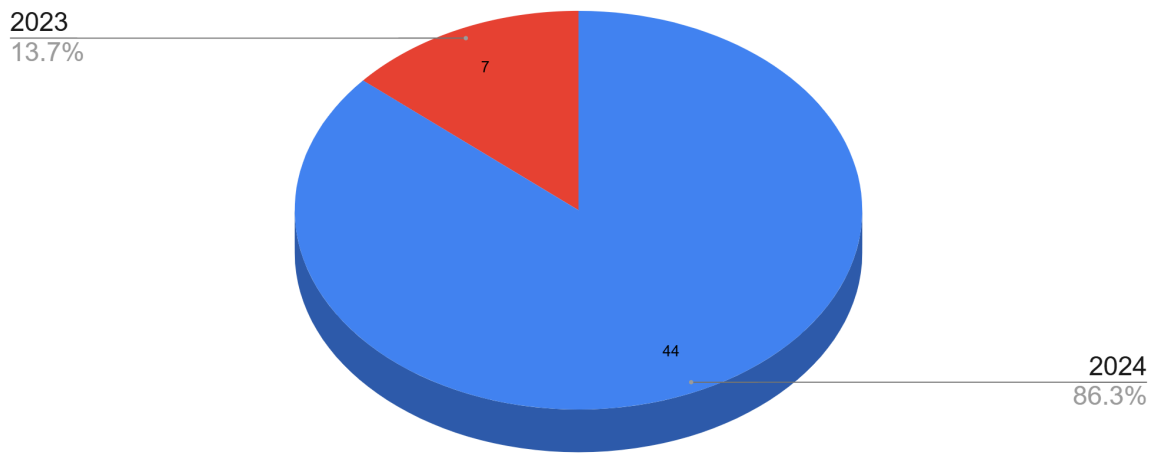


Grafico 3: Distribución de la muestra según la edad

Grafico 4: Distribución de la muestra segun el sexo biologico de los encuestados

Sexo biológico
51 respuestas

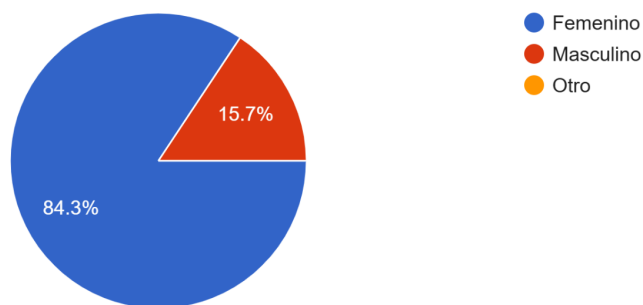


Grafico 5: Distribución de la muestra según el género de los participantes.

Género

51 respuestas

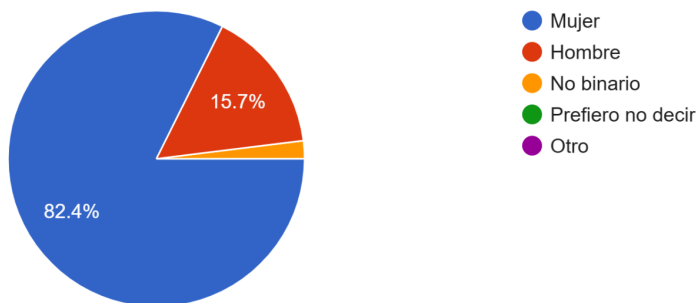


Gráfico 6: Recuento del lugar de origen

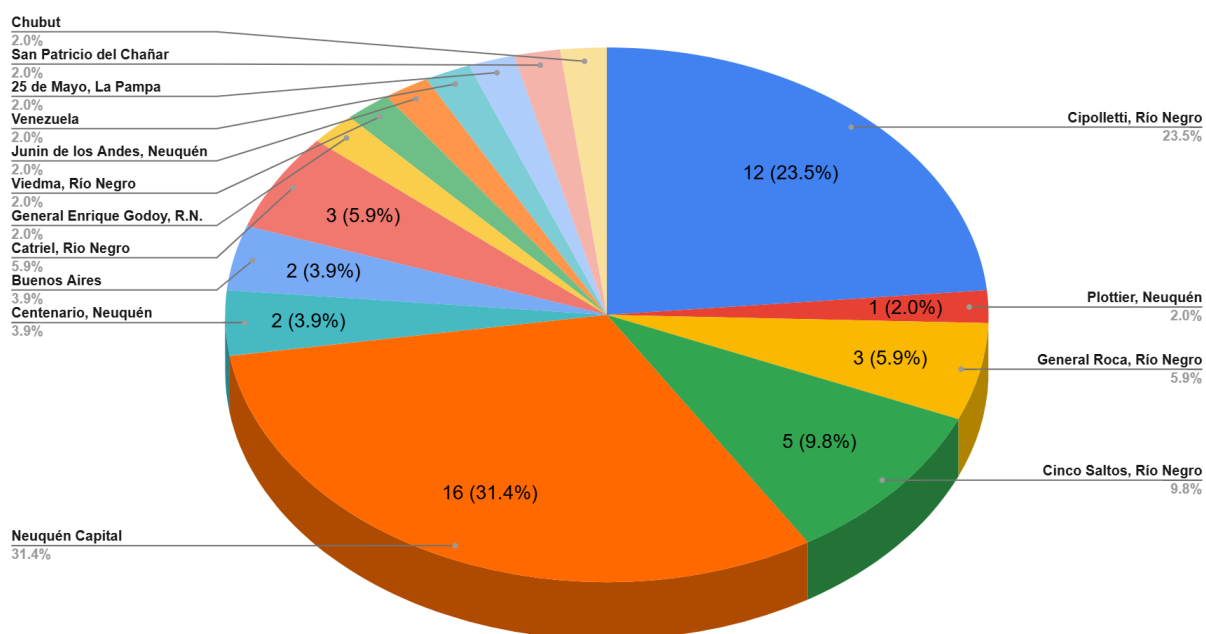


Gráfico 7: Recuento del lugar de Residencia Actual

Recuento de Lugar de residencia actual

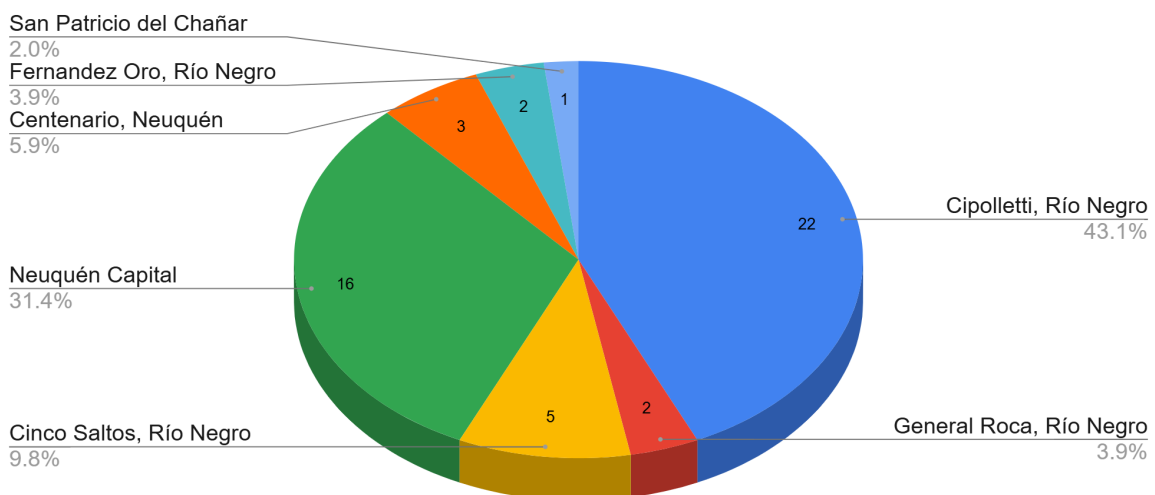


Grafico 8: Recuento de Convivencia actual

Recuento de Convivencia actual

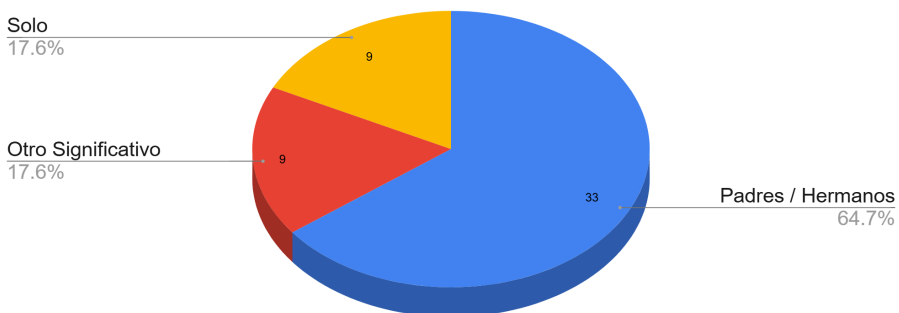


Gráfico 9: Frecuencia de contacto con familia.

Recuento de ¿Con qué frecuencia mantienes contacto con tu familia mientras estudias?

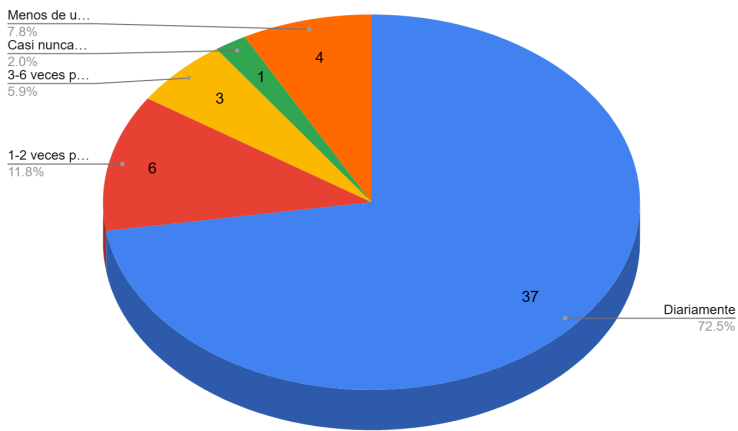


Gráfico 10: Frecuencia de contacto con amigos

Recuento de ¿Con qué frecuencia mantienes contacto con tus amigos mientras estudias?

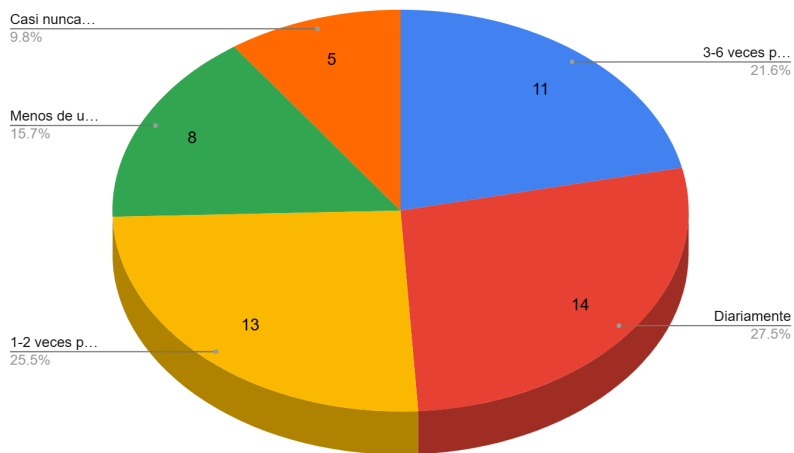


Gráfico 11: cantidad de finales aprobados hasta el momento.

Recuento de Cantidad de finales aprobados hasta el momento

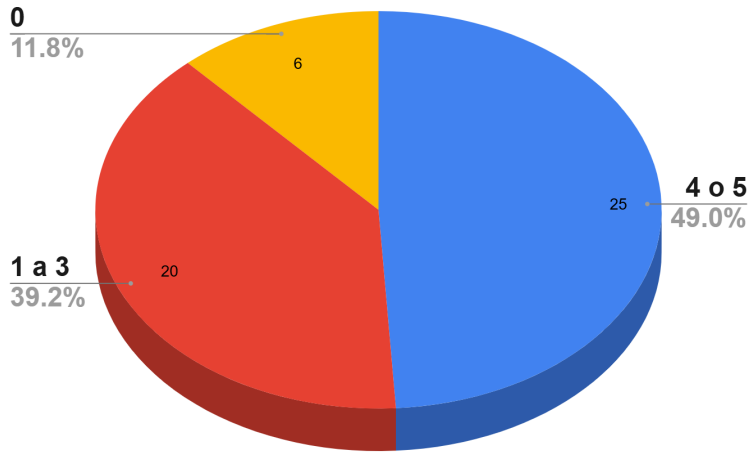


Gráfico 12: Cantidad de materias que cursa actualmente

Recuento de Cantidad de materias que cursa actualmente

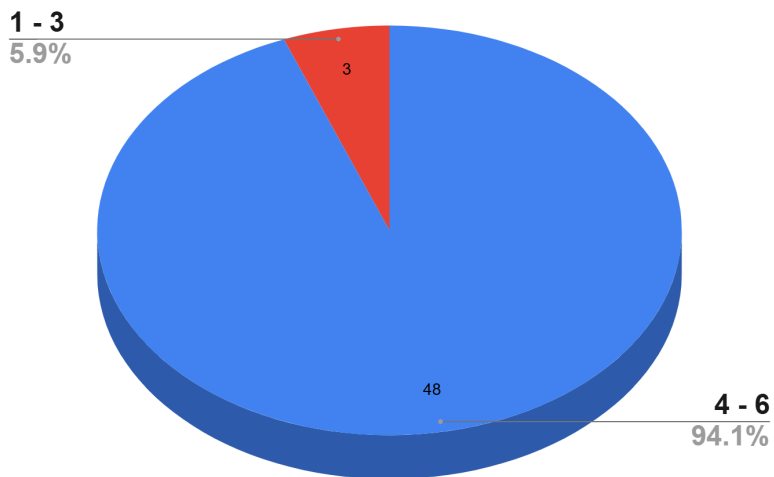


Gráfico 13: satisfacción con el entorno académico de UFLO

Recuento de ¿Qué tan satisfecho/a estás con el entorno académico de la Universidad de Flores?

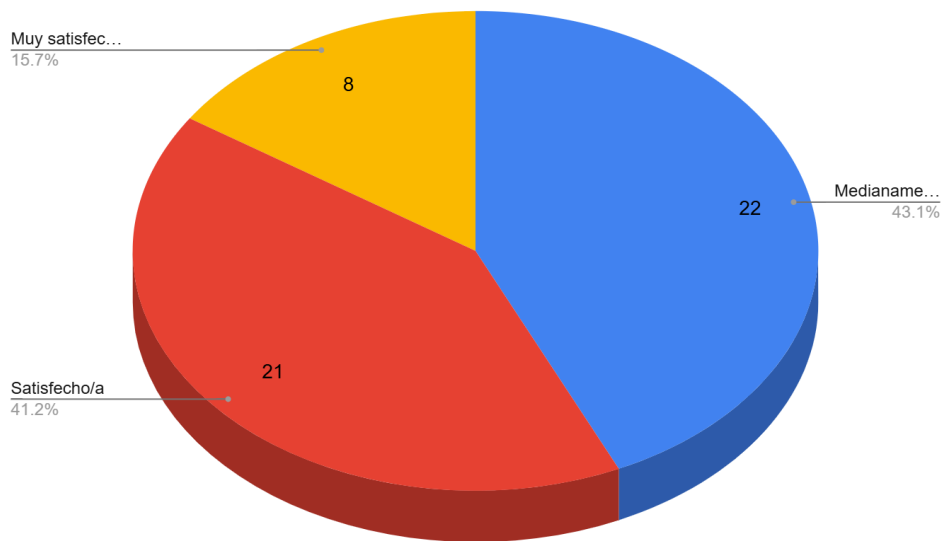


Gráfico 14:

Recuento de Para quienes han emigrado de su ciudad de origen para estudiar, ¿cómo ha afectado el cambio de residencia a tu nivel de estrés académico?

