

EL IMPACTO DEL TRÁNSITO POR LA VIDA UNIVERSITARIA EN LOS ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Ana Josefa Martos y Mula¹

Ivanna Gabriela Callieri²

Cecilia Anahí Guarí³

Mirtha Andrea Alarcón⁴

Luciana Gabriela Tolaba⁵

Diego Sebastián Vaca⁶

RESUMEN

La presente investigación se propuso analizar si el tránsito por la vida universitaria proveía a los estudiantes de herramientas para hacer frente al estrés académico y favorecía sus estados emocionales.

Se trabajó con 65 estudiantes que, en el momento de su ingreso a la FHyCS-UNJu en el año 2020, habían completado una batería de pruebas psicométricas que permitieron conocer sus estados emocionales al inicio de sus estudios superiores y las herramientas con las que contaban para hacer frente al estrés académico (estrategias de

¹ Licenciada y Doctora en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: amartosymula@fhycs.unju.edu.ar

² Licenciada en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: icallieri@fhycs.unju.edu.ar

³ Profesora en Cs. de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: caguari@fhycs.unju.edu.ar

⁴ Licenciada en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: malarcon@fhycs.unju.edu.ar

⁵ Licenciada en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: ltolaba@fhycs.unju.edu.ar

⁶ Profesor de Filosofía y estudiante avanzado de Antropología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: diegovakus@gmail.com. Fecha de realización del artículo: 14 de abril de 2025.

afrontamiento y habilidades sociales). Transcurridos cuatro años de vida universitaria, se les volvió a administrar dicha batería, permitiendo esto conocer de qué manera la universidad había incidido en dichos constructos.

Los resultados mostraron que el tránsito por la vida universitaria no había fomentado el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas en los estudiantes y tampoco sus habilidades sociales (a excepción de las habilidades sociales avanzadas). Sus niveles de estrés académico fueron similares a los presentados durante su primer año de vida universitaria, mostrando estados emocionales más adversos. Estos datos revelan la necesidad de que la FHyCS-UNJu prevea instancias formales de entrenamiento que fomenten el desarrollo de herramientas que faciliten el tránsito del estudiantado por la vida universitaria.

Palabras clave: estados emocionales, estrategias de afrontamiento, habilidades sociales, vida universitaria.

THE IMPACT OF UNIVERSITY LIFE ON STUDENT'S EMOTIONAL STATES

ABSTRACT

This research aimed to analyze whether the transition through university life provided students with tools to cope with academic stress and favored their emotional states.

The study involved 65 students who upon entering the FHyCS-UNJu in 2020, had completed a battery of psychometric tests that allowed them to understand their emotional states at the beginning of their higher education studies and the tools they had available to cope with academic stress (coping strategies and social skills). After four years of university life, the test was administered again, allowing us to understand how the university had influenced these constructs.

The results showed that the transition through university life had not fostered the development of adaptive coping strategies in the students, nor had it fostered their social skills (with the exception of advanced social skills). Their academic stress levels were similar to those presented during their first year of university, but they showed more adverse emotional states. These data reveal the need for the FHyCS-UNJu to provide formal training opportunities that encourage the development of tools that facilitate students' transition through university life.

Keywords: emotional states, coping strategies, social skills, university life.

INTRODUCCIÓN

El tránsito por la vida universitaria implica una serie de demandas a las que los estudiantes deben hacer frente (autogestión de los aprendizajes, nuevas modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, alto nivel de exigencia, sobrecarga académica...) (Frontera Provincial et al., 2020; Salgado Beltrán & Suárez León, 2019).

Estas demandas pueden ser percibidas por los estudiantes positivamente, como desafíos; o negativamente, como amenazas (Taylor, 2007). En el primero de los casos, la situación puede tener efectos positivos sobre el estudiante, al motivarlo a superar los problemas que vayan apareciendo; pero si las demandas se perciben como amenaza, podrían generar pánico e imposibilidad para afrontarlas (Lazarus & Folkman, 1986; Taylor, 2007), pudiendo llevar a la aparición de estados emocionales adversos en el individuo, favoreciendo el estrés crónico y el deterioro de la salud mental (Callieri et al., 2018; Callieri & Montes, 2022; Kobus et al., 2020; Martos y Mula et al., 2022, 2018; Saravia Bartra et al., 2020).

Es decir, la falla en la confrontación de estos requerimientos del ámbito universitario puede llevar a los estudiantes a desarrollar el denominado estrés académico, que es definido por Barraza Macia (2006), como un

proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido, en contextos escolares o universitarios, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio estudiante, son consideradas estresores. Estos estresores provocan un desequilibrio sistemático (situación estresante) que se manifiesta en diversos síntomas (indicadores del desequilibrio) y este desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. Y son varios los estudios que han demostrado una relación estrecha entre el padecimiento de este tipo de estrés y el desarrollo de sintomatología ansiosa y/o depresiva (Castillo Pimienta et al., 2016; Cobiellas Carballo et al., 2020; Frontera Provincial et al., 2020; Quiliano Navarro & Quiliano Navarro, 2020; Tijerina González et al., 2018).

La capacidad de los estudiantes para adaptarse a esta vida académica dependerá, en gran medida, de las herramientas que los individuos posean para hacer frente a las demandas en este ámbito, tales como las estrategias de afrontamiento o las habilidades sociales (Alarcón et al., 2022; Lazarus & Folkman, 1986; Londoño Pérez, 2009; Martos y Mula, Condorí et al., 2019; Martos y Mula et al., 2022; Palomino Mariño & Romero Hidalgo, 2019).

Lazarus y Folkman (1986), definen el afrontamiento como aquellos 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; y distinguen principalmente dos tipos de estilos de afrontamiento: el centrado en el problema (implica tener un objetivo y llevar a cabo estrategias dirigidas a cambiar la situación o modificar las presiones ambientales o las cogniciones asociadas a ellas) y el centrado en la emoción (implica enfocarse más bien en disminuir el grado de trastorno emocional). Otros autores consideran un tercer tipo de estilo, el de evitación, en el que se afronta minimizando o evitando los eventos amenazantes, pareciendo este ser efectivo en amenazas a corto plazo,

pero pudiendo no tener éxito cuando la amenaza es persistente (Taylor, 2007).

Varias investigaciones han intentado encontrar la relación entre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes y su adaptación o no al sistema universitario, encontrando que los individuos que utilicen estrategias activas, encaminadas a resolver el problema o las circunstancias (centradas en el problema), o bien permitiendo el control emocional y reduciendo con ello el malestar (centradas en la emoción), se adaptarán mejor al ámbito académico, obteniendo mayor éxito en el mismo; mientras que aquellos individuos en los que predominen estilos de afrontamiento de evitación tendrán experiencias, representaciones y creencias más negativas hacia la relación educativa en la universidad (Ballester Brage et al., 2006; Condorí et al., 2022; Martos y Mula, 2016; Martos y Mula, Vera et al., 2019; Martos y Mula et al., 2020).

Por su parte, las habilidades sociales pueden ser consideradas como un conjunto de aptitudes que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable (Ladd & Mize, 1983). Son conductas observables, aprendidas y utilizadas en intercambios sociales para obtener fines concretos.

Como señalan Medrano y Marchetti (2014), son muchas las investigaciones que concuerdan en señalar la importancia de los comportamientos sociales en el contexto académico; y muchas de ellas han demostrado una relación positiva entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes (Medrano y Marchetti, 2014; Oyarzún Iturra et al., 2012; Medrano, 2011). De hecho, Medrano (2011) señala que se puede hablar de habilidades sociales académicas, que son aquel repertorio de comportamientos sociales necesarios para lidiar de manera adecuada con las demandas sociales del ambiente educativo, necesarias para lograr un adecuado desempeño académico y favorecer los procesos de aprendizaje. Quienes no posean dichas habilidades pueden experimentar aislamiento social, apoyo social deficiente y

dificultades para resolver problemas académicos (Ozben, 2013); mientras que el desarrollo de altas habilidades sociales entre los estudiantes previene la aparición de estrés en los mismos, fomentando su adaptación a las situaciones vividas como amenazantes (Lazarus & Folkman, 1986; Caballo, 1997; Hidalgo & Abaca, 1999; Martín, 2002, los tres en Londoño Pérez, 2009).

Dado que ambas herramientas (estrategias de afrontamiento y habilidades sociales) son el resultado de aprendizajes y están determinadas por el contexto sociocultural en el que el individuo crece (Barrera Herrera & Vinet, 2017; González Barrón et al., 2002; Marsollier & Aparicio, 2010; Oyarzú Iturra et al., 2012; Salazar Botello et al., 2020), puede hipotetizarse que el tránsito por la universidad podría servir como sustento y promotor de este tipo de estrategias y habilidades, fomentando de este modo que, con el tiempo de cursado, los estudiantes puedan ir desarrollándolas, ayudando así a mitigar el estrés vivido en el ámbito académico, mejorando su bienestar psicológico y reduciendo sus estados emocionales adversos.

Es por ello que, dentro del proyecto de investigación denominado “Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy”, aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy (2020-2024), se estableció como objetivo analizar si las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales que empleaban los estudiantes universitarios se veían modificadas en el transcurso de sus años de cursado, modificándose también los estados emocionales de dichos estudiantes y el estrés académico experimentado por los mismos. Concretamente, el interés radicó en analizar si el tránsito por la vida universitaria fomentaba el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante el estrés de carácter adaptativo (centradas en el problema y en la emoción), así como el desarrollo de habilidades sociales; ayudando esto a reducir el nivel de estrés académico de los estudiantes, disminuir su

sintomatología ansiosa y/o depresiva y aumentar su bienestar psicológico.

Para ello se diseñó el presente estudio, en el que se comparó el estado de los estudiantes en todos estos constructos psicológicos en los primeros momentos de tránsito en la universidad con la situación de los mismos una vez transcurridos cuatro años de cursado.

MATERIAL Y MÉTODO

Para llevar a cabo el presente estudio, se estableció contacto, vía correo electrónico o WhatsApp, con 734 estudiantes que en el año 2020 iniciaron sus estudios en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu). Estos estudiantes, en el momento de su ingreso, habían accedido a participar en la investigación y completaron una batería de pruebas psicométricas en las que se recolectó información sobre su estado anímico (sintomatología ansiosa, sintomatología depresiva y bienestar psicológico), así como también se analizaron las herramientas con las que los individuos contaban para hacer frente al estrés que pudiera producir el ámbito académico (estrategias de afrontamiento y habilidades sociales). La recolección de estos datos se llevó a cabo en el Curso de Ambientación a los Estudios Universitarios, en el mes de febrero del año 2020.

A estos mismos estudiantes se les solicitó, un año más tarde (año 2021), que completaran un inventario virtual, en el que se estudió el estrés académico que dichos estudiantes experimentaron durante su primer año en la universidad.

Trascorridos 4 años desde su ingreso a la FHyCS-UNJu, se les solicitó que respondieran a una encuesta virtual donde se les preguntaban si seguían estudiando en dicha Facultad y, de ser así, se le solicitaba volver a completar la misma batería de pruebas psicométricas que llevaron a cabo en el momento de su ingreso, en esta ocasión administrada a través de un cuestionario virtual Google Forms y

sumando una vez más el inventario de estrés académico, que en esta ocasión analizaba el estrés experimentado durante su cuarto año en el ámbito universitario (previo a la administración virtual se comprobó, mediante estudios piloto, que la administración virtual de las pruebas no modificaba las medidas del constructo).

En este último pase, de las 734 personas a las que se envió el mensaje solicitando su participación, en 122 casos se pudo comprobar que el contacto que habían proporcionado cuatro años antes era erróneo o había cambiado de propietario; 328 individuos se limitaron a no responder las reiteradas invitaciones a participar en esta parte del estudio; 6 individuos manifestaron que no deseaban seguir participando como voluntarios; 2 indicaron que no podían acceder al link enviado para completar la prueba por no poseer contraseña de Google; 211 manifestaron haber abandonado sus estudios en el transcurso de estos cuatro años; y 65 estudiantes confirmaron que proseguían sus estudios universitarios en la FHyCS-UNJu, siendo estos individuos los que completaron la batería de pruebas psicométricas de esta fase de la investigación (aunque no todos los individuos completaron la totalidad de las pruebas).

Las pruebas psicométricas administradas en ambos momentos fueron:

El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger et al., en la adaptación española realizada por Buela-Casal et al. (2011). Esta prueba fue completada por 57 estudiantes en ambas ocasiones. Consta de una escala de Ansiedad Estado (AE) compuesta de 20 frases con las que el sujeto puede describir cómo se siente “en un momento particular” y una escala de Ansiedad Rasgo (AR), también con 20 frases, en la que se muestra cómo se siente el sujeto “generalmente”. La suma de las puntuaciones obtenidas da como resultado una puntuación directa.

El Inventory of Depression de Beck (Beck et al., 1996) evalúa la existencia o severidad de síntomas de depresión, tanto en poblaciones

clínicas como no clínicas. Este inventario fue completado por 35 estudiantes en ambas ocasiones. La prueba, consta de 21 ítems y la puntuación se determina mediante la suma de las elecciones otorgadas a cada uno de esos ítems.

La Escala de Bienestar Psicológico para Adultos BIEPS (A) de Casullo (2002). Esta prueba fue completada por 35 estudiantes en ambas ocasiones. La escala proporciona una puntuación general de bienestar psicológico, así como las puntuaciones en las dimensiones que lo componen: *Aceptación/Control* (aceptación de sí mismo, sensación de autocapacidad); *Autonomía* (puede tomar decisiones de modo independiente, confía en su propio juicio); *Vínculos* (confía en los demás y puede establecer buenos vínculos) y *Proyectos* (tiene metas y proyectos de vida).

El Inventario para el estudio del estrés académico SISCO SV-21 (Barraza Macías, 2018). Esta prueba fue completada por 30 estudiantes en ambas ocasiones (año 2021 y año 2024). Está formado por 21 ítems, obteniéndose una puntuación que refleja el nivel de estrés académico del individuo, en general y para cada una de las dimensiones que lo constituyen (*estresores* académicos, que indica la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; *síntomas* de estrés académico, que refleja la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor; *estrategias* de afrontamiento ante el estrés académico, que informa sobre la frecuencia de uso de las estrategias para hacer frente a los estímulos estresores).

El Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Tobin et al., 1989, en la adaptación realizada por Cano García et al., 2007). Esta prueba fue completada por 57 estudiantes en ambas ocasiones. Este inventario consta de 40 ítems que se categorizan a su vez en escalas con una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las escalas primarias son: 1) Resolución de Problemas (RP), 2) Reestructuración Cognitiva (RC), 3) Apoyo Social (AS), 4) Expresión Emocional (EE), 5) Evitación de problemas

(E), 6) Pensamientos Ansiosos (PA), 7) Retirada Social (RS) y 8) Autocrítica (Au). Las escalas secundarias surgen de la agrupación de las primarias: 1) Dirigida a la Acción centrada en el Problema (DAP = RP + RC), 2) Dirigida a la Acción centrada en la Emoción (DAE = AS + EE), 3) No Dirigida a la Acción centrada en el Problema (NDAP = E + PA) y 4) No Dirigida a la Acción centrada en la Emoción (RS y Au). Finalmente, las escalas secundarias se agrupan, dando lugar a dos grandes categorías: Dirigidas a la Acción y No Dirigidas a la Acción.

Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (Goldstein et al., 1980). Esta prueba fue completada por 35 estudiantes en ambas ocasiones. Este test proporciona información acerca del nivel de habilidades sociales del evaluado, determinando la deficiencia o competencia que tiene en las mismas. El test está compuesto por 50 ítems que se agrupan en 6 áreas: A1 = Primeras Habilidades Sociales (requeridas para originar una interacción social eficaz); A2 = Habilidades Sociales Avanzadas (permiten desarrollar el trabajo en equipo); A3 = Habilidades Relacionadas con los Sentimientos (requeridas para manejar las emociones de manera asertiva); A4 = Habilidades Alternativas a la Agresión (técnicas alternativas a la violencia ante diferentes situaciones que pueden generar conflicto); A5 = Habilidades para hacer frente al estrés (contribuyen a minimizar el estrés y utilizarlo de manera positiva); A6 = Habilidades de Planificación (necesarias para la organización de las metas en el proyecto de vida del individuo).

Los datos fueron analizados por medio de pruebas t de Student para muestras relacionadas, permitiendo comparar las puntuaciones en Ansiedad, Depresión, Bienestar Psicológico (y sus dimensiones), Estrategias de Afrontamiento y Habilidades Sociales (y sus áreas) de los individuos a su ingreso a la universidad y cuatro años después de iniciados sus estudios universitarios.

En el caso del estrés académico, se compararon las puntuaciones de los individuos en estrés (tanto en general como para cada una de las

dimensiones que los componen) tras el primer año de cursado universitario, con sus puntuaciones en estrés (y sus dimensiones) después de transcurridos cuatro años de cursado. Para ello también se emplearon pruebas t de Student para muestras relacionadas.

Solamente en el caso de los resultados obtenidos con el STAI se realizó un análisis separado para varones y para mujeres, ya que así lo aconseja la prueba.

RESULTADOS

De los 65 individuos que participaron en el estudio, el 71% eran mujeres y el 29% varones. Su edad promedio en el momento de su ingreso a la universidad era de 23.9 ± 8.8 años, siendo su promedio de edad en el momento del estudio de 27.9 ± 8.8 años. El 60% no tenía pareja en el momento que inició sus estudios; el 28% si tenía pareja, pero no convivía con ella; mientras que el 12% convivía con su pareja. Dos tercios de ellos no trabajaban en el momento de comenzar sus estudios universitarios. El 59% de los estudiantes ingresaron a sus estudios universitarios proveniendo directamente de la escuela secundaria; el 25% habían tenido experiencia previa en terciario, pero no habían concluido sus estudios; y el 16% restante ya poseía un título terciario previo.

El 88% estudiaba en la Sede de San Salvador de Jujuy y el 12% restante en la Sede de San Pedro de Jujuy, manifestando vivir en estas localidades donde se encuentran las Sedes el 67% de los estudiantes.

Tabla 1:

Comparaciones entre las puntuaciones en Ansiedad, Depresión y Bienestar Psicológico obtenidas en el ingreso y las obtenidas, por esos mismos individuos, tras cuatro años de cursadas universitarias.

		t de Student	Ingreso	4 años después
MUJERES				
ANSIEDAD	AE	$t_{(39; .05)} = -3.977$ $p = .000$	23.8 ± 11.6	31.3 ± 13.1
	AR	$t_{(39; .05)} = -2.045$ $p = .048$	30.9 ± 12	33.9 ± 11.2
	VARONES			
	AE	$t_{(16; .05)} = -2.191$ $p = .044$	18.6 ± 11.5	25.3 ± 12.3
DEPRESIÓN	AR	$t_{(16; .05)} = -1.022$ $p = .322$	23 ± 12.2	25.1 ± 11.2
		$t_{(34; .05)} = -2.952$ $p = .006$	16.8 ± 10.8	22.3 ± 13.4
BIENESTAR PSICOLÓGICO	General	$t_{(34; .05)} = 1.251$ $p = .219$	31.9 ± 4.2	31.1 ± 4.9
	Acept. /Cont.	$t_{(34; .05)} = -0.657$ $p = .515$	7.4 ± 1.4	7.6 ± 1.2
	Autonomía	$t_{(34; .05)} = 2.895$ $p = .007$	7.5 ± 2.2	6.5 ± 1.7
	Vínculos	$t_{(34; .05)} = 0.000$ $p = .999$	7.1 ± 1.7	7.1 ± 1.8
	Proyectos	$t_{(34; .05)} = -0.153$ $p = .879$	9.9 ± 2	10 ± 1.9

Nota: Tabla de elaboración propia.

En esta parte del estudio se mantuvo la representación de todas las carreras incluidas en el mismo (Trabajo Social: 28%; Educación para la Salud: 17%; Comunicación Social: 17%; Ciencias de la Educación: 11%; Letras: 9%; Antropología: 8%; Filosofía: 5%; e Historia: 5%).

De los 65 estudiantes estudiados, 28 completaron todas las pruebas del segundo pase (cuatro años después de su ingreso); 30 respondieron únicamente a las pruebas STAI e Inventario de Estrategias de Afrontamiento; y 7 únicamente a las pruebas SISCO SV-21, Inventario de Depresión de Beck, BIEPS (A) y Lista de chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales.

ESTADOS EMOCIONALES

En la Tabla N°1 se puede apreciar que, tanto entre las mujeres como entre los varones, los promedios en AE fueron mayores después de cuatro años de estudios universitarios que en el momento del ingreso. Mientras que en el caso de la AR las diferencias solo se observaron entre las mujeres, volviéndose a apreciar que el promedio fue superior en la medición realizada cuatro años después de su ingreso a los estudios universitarios.

Con respecto a los resultados obtenidos en el Inventario de Depresión de Beck, también se puede observar que la puntuación reflejada por los individuos en estudio fue superior después de cuatro años de estudios universitarios (Ver Tabla N°1).

En el caso del bienestar psicológico, a nivel general, no se observaron diferencias entre el momento de ingreso a los estudios universitarios y después de cuatro años de cursado académico. No obstante, al analizar la dimensión autonomía dentro de esta prueba, se observó que los individuos puntuaron menos en la misma cuatro años después de iniciados sus estudios. El resto de dimensiones incluidas en bienestar psicológico no mostraron variar (Ver Tabla N°1).

El análisis del estrés académico no mostró diferencias en las puntuaciones (tanto a nivel general como en cada una de las

dimensiones) al comparar el estrés experimentado en el primer año de vida académica con el cuarto año en la universidad (Ver Tabla N°2).

Tabla 2:

Comparaciones entre las puntuaciones en Estrés Académico (y sus dimensiones) tras el primer año de cursado universitario y las obtenidas, por esos mismos individuos, tras cuatro años de cursada universitaria.

		t de Student	1er año	4º año
ESTRÉS ACADÉMICO	General	$t_{(29; .05)} = -0.752$ $p = .458$	3.3 ± 0.7	3.2 ± 0.6
	Estresores	$t_{(29; .05)} = -0.204$ $p = .840$	3.2 ± 1	3.2 ± 0.8
	Síntomas	$t_{(29; .05)} = -1.633$ $p = .113$	3.5 ± 1.02	3.3 ± 0.7
	Estrategias	$t_{(29; .05)} = 0.098$ $p = .923$	3.1 ± 1	3.1 ± 1

Nota: Tabla de elaboración propia.

HERRAMIENTAS PARA HACER FRENTE A LAS DEMANDAS UNIVERSITARIAS

Como se puede apreciar en la Tabla N° 3, los resultados encontrados en la presente investigación no revelaron modificaciones significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés tras el tránsito del individuo por la vida universitaria. Solamente se observó una tendencia no significativa a que los estudiantes, después de cuatro años de estudios universitarios, emplearan menos estrategias del tipo RC y más estrategias vinculadas con la RS.

Tabla 3:

Comparaciones del empleo de cada una de las estrategias de afrontamiento entre el momento del ingreso a la universidad y después de transcurridos cuatro años de cursada.

	t de Student	Ingreso	4 años después
DA	$t_{(56; .05)} = 0.943; p = .350$	12.1 ± 2.9	11.7 ± 2.8
NDA	$t_{(56; .05)} = -0.231; p = .818$	11.5 ± 2.8	11.6 ± 2.8
DAP	$t_{(56; .05)} = 1.138; p = .260$	6.3 ± 1.8	6.04 ± 1.5
DAE	$t_{(56; .05)} = 0.540; p = .592$	5.8 ± 1.8	5.7 ± 1.7
NDAP	$t_{(56; .05)} = 0.279; p = .781$	5.6 ± 1.5	5.8 ± 1.5
NDAE	$t_{(56; .05)} = -0.699; p = .487$	5.7 ± 1.6	5.8 ± 1.8
RP	$t_{(56; .05)} = 0.087; p = .931$	3 ± 1	3 ± 0.8
RC	$t_{(56; .05)} = 1.886; p = .064$	3.3 ± 1	3.1 ± 0.7
EE	$t_{(56; .05)} = -0.097; p = .923$	2.8 ± 0.9	2.8 ± 0.9
AS	$t_{(56; .05)} = 0.918; p = .362$	3.1 ± 1.2	2.9 ± 1.1
E	$t_{(56; .05)} = -0.445; p = .658$	2.9 ± 0.8	3 ± 0.8
PA	$t_{(56; .05)} = 0.860; p = .393$	2.9 ± 0.9	2.8 ± 0.9
Au	$t_{(56; .05)} = 0.178; p = .859$	3 ± 1	2.9 ± 1.1
RS	$t_{(56; .05)} = -1.684; p = .098$	2.7 ± 0.9	2.9 ± 1

Nota: Tabla de elaboración propia.

En lo referente a las Habilidades Sociales, tampoco se observaron diferencias significativas en el empleo de las mismas entre el momento

del ingreso a la universidad y después de transcurridos cuatro años en ella. Únicamente se encontró un aumento en el uso de las Habilidades Sociales Avanzadas; así como una tendencia no significativa a un menor uso de las habilidades de Planificación (Ver Tabla Nº4).

Tabla 4:

Comparaciones del empleo de Habilidades Sociales (y cada una de sus Áreas) entre el momento del ingreso a la universidad y después de transcurridos cuatro años de cursada.

	t de Student	Ingreso	4 años después
General	$t_{(34; .05)} = 1.340; p = .189$	174.9 ± 25	168.2 ± 29.1
A1	$t_{(34; .05)} = -0.372; p = .712$	169.03 ± 38	172 ± 39.8
A2	$t_{(34; .05)} = -4.953; p = .000$	166.2 ± 33.5	192 ± 37.6
A3	$t_{(34; .05)} = -0.272; p = .787$	161.6 ± 36.9	163.5 ± 40
A4	$t_{(34; .05)} = 0.917; p = .365$	188.4 ± 32	183.3 ± 31.9
A5	$t_{(34; .05)} = 0.840; p = .407$	173 ± 30.6	167 ± 34.3
A6	$t_{(34; .05)} = 1.702; p = .098$	186.7 ± 31.5	173.6 ± 37.8

Nota: Tabla de elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados observados en la presente investigación mostraron que, en términos generales, las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales no se vieron modificadas por el tránsito de los estudiantes en el ámbito universitario.

Estos resultados no van en la dirección esperada, ya que, con base en otros estudios, se podría esperar que las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales se vieran incrementadas conforme los

estudiantes avanzan en sus estudios universitarios, al ser las mismas el resultado de aprendizajes y estar determinadas por el contexto sociocultural en el que el individuo se desarrolla (Barrera Herrera & Vinet, 2017; González Barrón et al., 2002; Marsollier & Aparicio, 2010; Oyarzú Iturra et al., 2012; Salazar Botello et al., 2020). De hecho, autores como Marsollier & Aparicio (2010), consideran que el tránsito por la vida académica, incluida la universidad, debería fomentar un abanico más amplio y variado de estrategias de afrontamiento. Mientras que otros autores (Barrera Herrera & Vinet, 2017; Herrera Lastussi et al., 2012) consideran que, al ser la adquisición de las habilidades sociales un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo durante toda la vida, el paso a nuevos grupos y contextos sociales (como la incorporación al mundo universitario) podría fomentar la aparición de nuevas habilidades sociales.

Al centrar la atención sobre los resultados obtenidos en el presente estudio, en relación con las estrategias de afrontamiento de los individuos, solamente se apreciaron unas tendencias no significativas a que los estudiantes presentaran menor uso de estrategias adaptativas vinculadas a la RC, así como un mayor uso de estrategias no adaptativas del tipo RS, después de cuatro años de estudios universitarios. Mientras que los resultados obtenidos con la Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales mostraron que la única habilidad que se vio fomentada después de cuatro años de cursado universitario fueron las Habilidades Sociales Avanzadas. Es decir, aquellas habilidades que favorecen el trabajo en equipo (pedir ayuda, participar, dar instrucciones y seguirlas, disculparse o convencer a los demás). Si bien estas habilidades son fundamentales, especialmente para encarar los estudios de nivel universitario y el desempeño laboral, hay que señalar que el resto de habilidades no presentaron modificaciones con respecto al momento de ingreso de los estudiantes a la universidad; e incluso las Habilidades de Planificación, habilidades de suma importancia para la organización de las metas en vista a la consecución de objetivos, tendieron a verse reducidas.

A la hora de interpretar los resultados obtenidos en la investigación que se está presentando, es importante tener en cuenta el lapso de tiempo en la que la misma se llevó a cabo (inicio del año 2020 - inicio del año 2024), considerando que en él se produjo un hecho histórico que, sin duda, afectó a los individuos: la pandemia por COVID-19 y el aislamiento y distanciamiento social que lo acompañó. Estas medidas impidieron que los individuos pudieran realizar gran parte de la cursada de manera presencial e interactiva, lo que pudo haber dificultado la existencia de situaciones que pudieran haber fomentado el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas, así como el desarrollo de las habilidades sociales.

No obstante, otros estudios, que no incluyeron este complicado lapso de tiempo, mostraron resultados que, en cierta manera, van en la misma dirección que los obtenidos en la presente investigación.

Así, Correa Mesa et al. (2020), observaron que los estudiantes universitarios de años más avanzados tendían a emplear más estrategias no adaptativas de tipo evitativas, en comparación con los de años más bajos, que empleaban mayormente estrategias adaptativas del tipo resolución de problemas. Mientras que González Barrón et al. (2002), trabajando con adolescentes, encontraron que, aunque con la edad los individuos presentaban un mayor repertorio de estrategias, también se observaba una disminución en el empleo de estrategias centradas en el problema.

Y, en lo referente a las habilidades sociales, existen también trabajos en los que no se ha podido observar que el tránsito por la vida universitaria fomente el desarrollo de habilidades sociales (Del Prette et al., 1992), habiendo incluso estudios que mostraron que el avance en los estudios universitarios se asociaba a la reducción en el empleo de algunas de las habilidades sociales que los individuos poseían (Herrera Lestussi et al., 2012). Salazar Botello et al. (2020), por su parte, señalan que el posible efecto promotor de habilidades sociales que pudiera llegar a tener el tránsito por la vida universitaria, dependería en gran medida de las

habilidades sociales de base con las que los individuos ingresan a este nivel educativo. De esta manera, los que ingresan con mayor dominio de habilidades sociales las mantienen y aumentan a lo largo de la cursada; pero los que en el ingreso traen consigo un repertorio de habilidades sociales deficitario, pueden ver dichas habilidades incluso reducidas, al no contar en la institución con instancias formales de entrenamiento.

Lo cierto es que, en cuatro años de tránsito académico, los estudiantes de la FHyCS-UNJu del presente estudio no desarrollaron estrategias de afrontamiento adaptativas, así como tampoco vieron fomentadas sus habilidades sociales, a excepción de las Habilidades Avanzadas. Aspecto que los dejó desprovistos de herramientas que les ayudaran a confrontar las demandas del ámbito universitario y a adaptarse al mismo; pudiendo esto también hacerlos más vulnerables al desarrollo de estrés académico y al deterioro de su salud mental.

Este hecho queda reflejado también en los resultados hallados en la presente investigación, ya que se observó que los niveles de estrés de los estudiantes después de cuatro años de cursado académico fueron similares a los que presentaron al finalizar su primer año de cursado en la universidad. Año que se caracterizó por una serie de cambios metodológicos, didácticos y psicosociales en el ámbito educativo, debido a la irrupción de la virtualidad en la docencia como consecuencia de las medidas de aislamiento y distanciamiento social que acompañaron a la aparición del COVID-19 (Saldivar-Garduño & Ramírez Gómez, 2020).

Por otra parte, tampoco se observaron diferencias en los niveles de bienestar psicológico en los estudiantes tras su paso por la vida universitaria. Este dato cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que la bibliografía de referencia señala que, por lo general, los individuos que alcanzan el nivel universitario tienden a percibir su propio bienestar psicológico como mejor que el de la población en general (Barrera Hernández et al., 2019; Carranza Esteban et al., 2017).

Es más, en la presente investigación, los estudiantes presentaron, con el paso del tiempo, una reducción en su bienestar psicológico en relación a su autonomía; mostrándose, después de cuatro años de cursado universitario, más dependientes de otros a la hora de tomar decisiones y más preocupados por lo que otras personas piensen de ellos.

Además, los estudiantes, tras su tránsito por la vida universitaria, mostraron un aumento en la sintomatología depresiva y ansiosa; observándose, en este último caso, un aumento de la AE tanto en varones como en mujeres, pero un aumento de la AR solamente entre las mujeres.

Estos resultados podrían ir en la dirección de aquellos que consideran a los estresores propios de la vida universitaria como promotores de estados emocionales adversos entre el estudiantado (Alarcón et al., 2022; Barrera Herrera et al., 2019; Callieri et al., 2018; Callieri & Montes, 2022; Kobus et al., 2020; Martos y Mula et al., 2022, 2018; Saravia Bartra et al., 2020); especialmente si los estudiantes no desarrollan herramientas para hacer frente a dichos estresores, como es el caso de la muestra en estudio.

No obstante, para realizar un adecuado análisis de los resultados, no hay que dejar de lado que el grupo de estudiantes que formó parte de la investigación tiene la peculiaridad de haber comenzado su vida universitaria en el año en que la pandemia por COVID-19 irrumpió en nuestras vidas; y que muchos autores coinciden al señalar que la sucesión de acontecimientos que acompañaron a la pandemia por COVID-19 ha podido impactar negativamente en la salud mental de la población en general (Hidalgo Villavicencio et al., 2024; Sánchez Padilla et al., 2023).

Con base a esto, se podría decir que el aumento en la sintomatología ansiosa y depresiva observada en los estudiantes a lo largo de sus años de estudio universitario, podría estar determinado tanto por los aspectos propios que acompañaron al difícil momento que implicó el tránsito por

una pandemia y sus secuelas; como también por las características estresantes del tránsito por la vida universitaria, especialmente en individuos que no desarrollaron las herramientas necesarias para hacer frente a dicho estrés académico.

CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones del presente estudio, al llevarse a cabo en un momento histórico excepcional y con una muestra muy reducida de estudiantes debido a su carácter longitudinal, con la pérdida de una gran cantidad de estudiantes que no respondieron al cuestionario después de cuatro años; los resultados reflejan que el tránsito por la vida universitaria, por sí solo, no asegura el desarrollo de herramientas (estrategias de afrontamiento y habilidades sociales) que ayuden a los estudiantes a superar las demandas propias de este nivel educativo, pudiendo esto repercutir negativamente en los estados emocionales de los estudiantes.

Considerando la necesidad de fomentar la educación integral de los estudiantes, así como la preservación de su salud psicológica, se considera importante que la institución universitaria arbitre los medios para asegurar el desarrollo de competencias salugénicas entre el estudiantado, fomentando la creación de instancias formales de entrenamiento en estrategias de afrontamiento adaptativas y en habilidades sociales; buscando con ello reducir el estrés académico de los estudiantes, reducir la sintomatología ansiosa y/o depresiva en los mismos y fomentar su bienestar psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, M. A., Condorí, F. E., & Vera, L. (2022). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. *Investigaciones, ensayos y experiencias*, 5(5), 106-118. <https://ies7-juj.infud.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Ballester Brage, L., March Cerdá, M. X., & Orte Socias, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950220001>

Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.

<file:///C:/Users/Administrador/Documents/Investigaci%C3%B3n/Proyecto%202020/Bibliograf%C3%A1da/Barraza%202006.pdf>

Barraza Macías, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21: Inventory SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Books-©ECORFAN.

https://www.ecorfand.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, R. A., & Aceves Sánchez, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 244-251. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42/33>

Barrera Herrera, A., Neira Cofré, M., Raipán Gómez, P., Riquelme Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>

Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. (2017). Aduldez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47–56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005>

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brownmn, G. K. (1996). *BDI-II. Inventario de depresión de Beck*. Paidós.

Buela Casal, G., Guillén Riquelme, A., & Seisdedos Cubero, N. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI (Adaptación española)*. Tea Ediciones S.A.

Callieri, I. G. & Montes, E. P. (2022). Estado emocional de los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy. *Psicodiagnosticar*, 30, 27-47. <https://www.adeip.org.ar/PSICODIAGNOSTICAR-30.pdf>

Callieri, I. G., Di Filippo Ordóñez, N. B., & Vaca, D. S. (2018, 14–15 de noviembre). Estrategias de afrontamiento no adaptativas como posibles determinantes de estados de ánimo adversos en estudiantes universitarios [Trabajo libre] *X Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales*, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L., & García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39. https://fjcano.info/images/test/CSI_art_esp.pdf

Carranza Esteban, R. F., Hernández, R. M., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencia Sociales*, 13(2), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246945>

Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>

Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. 1er edición. Paidós.

Cobiellas Carballo, L. I., Anazco Hernández, A., & Górgora Gómez, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015.

Condorí, F. E., Vazquez, E. E., & Barrionuevo, A. G. (2022, 27–28 de octubre). Estrategias de afrontamiento ante el estrés entre los estudiantes ingresantes a la universidad y su relación con el desempeño de los mismos en su primer año de cursado [Trabajo libre]. *II Encuentro de Cátedras de Psicología*. San Salvador de Jujuy, Argentina.

Correa Mesa, N. M., Ramírez Mesa, L., & López, C. A. (2020). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés universitario en estudiantes de II y IX semestre de Psicología* [Tesis de grado, Tecnológica de Antioquia. Instituto Universitario]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/805?show=full>

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200005>

Frontera Provincial, N., Jimeno Sánchez, G., & Capabio Mondurrey, J. (2020). Evaluación del estrés académico y de la salud general en estudiantes de primer curso universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de Zaragoza. *Revista Enfermería Docente*, 112, 33-41. <https://ciberindex.com/c/ed/11233ed>

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Lista De Chequeo Evaluación De Habilidades Sociales. Eficacia De Un Programa de Intervención Para la Mejora Del Clima Escolar.* Urbana, IL.

González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M. M., & Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescente. *Psicothema*, 14(2), 363-368. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8028/7892>

Herrera Lestussi, A., Freytes, M. V., López, G. E., & Olaz, F. O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277–287. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>

Hidalgo Villavicencio, N. P., Lucas Castro, A. J., & Castro Jalca, J. (2024). Estado emocional y psicológico post Covid-19 en niños y adolescentes. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(1), 4544-4559. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4544-4559>

Kobus, V., Calletti, M. J., & Santander, J. (2020). Prevalencia de síntomas depresivos, síntomas ansiosos y riesgo de suicidio en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 58(4), 314-323. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272020000400314>

Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive Learning Model of Social Skill Training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.127>

Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Ediciones Mertínez Roca S.A.

Londoño Pérez, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana*

de *Psicología*, 12(1), 95-107.
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n1/v12n1a09.pdf>

Marsollier, R. G. & Aparicio, M. T. (2010). Las Estrategias de Afrontamiento: una Alternativa Frente a Situaciones Desgastantes. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 8-13. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n3.5244>

Martos y Mula, A. J. (2016, 8–10 de septiembre). Análisis de fortalezas para la permanencia en la universidad. Estudio de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu) [Trabajo libre]. *XX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXVII Jornadas Nacionales de ADEIP*, San Luis, Argentina.

Martos y Mula, A. J., Condorí, F. E. & Giménez, N. E. (2019, 14-15 de noviembre). Habilidades sociales, posibles aptitudes a desarrollar para mejorar los estados emocionales en estudiantes universitarios [Trabajo libre]. *X Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales*, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Martos y Mula, A. J., Guari, C. A., Di Filippo Ordóñez, N. B., & Vaca, D. S. (2018). Estudios universitarios ¿una salida ante los problemas personales de los individuos o un generador de problemas personales? Las voces de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación. En J.C. Márquez (Ed.), *Intercambio de experiencias en Educación para la Salud y Promoción de la Salud 2018* (pp. 49-60). Libro digital. Juan Carlos Márquez, 2018.

Martos y Mula, A. J., Montes, E. P., & Vazquez, E. E. (2020). Relación entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu. *Investigaciones, ensayos y experiencias*, 4(4), 121-136.

https://issuu.com/ies.7/docs/revista_investigaciones_ensayos_y_experiencias_n_google_vignette

Martos y Mula, A. J., Vera, L & Ricaldi, D. S. (2022, 27–28 de octubre). Estrés académico durante la pandemia y su relación con las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes [Trabajo libre]. *II Encuentro de Cátedras de Psicología*. San Salvador de Jujuy, Argentina.

Martos y Mula, A. J., Vera, L., & Vazquez, E. E. (2019, 18-20 de septiembre). Relación entre las Estrategias de Afrontamiento de los estudiantes de Ciencias de la Educación, Sede San Salvador (2019) y su permanencia/abandono en la materia Biología del Aprendizaje [Trabajo libre]. *XIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, San Salvador de Jujuy, Argentina

Medrano, L. & Marchetti, P. (2014). Impacto de un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144. DOI: [10.1989/ejep.v7i2.185](https://doi.org/10.1989/ejep.v7i2.185).

Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios: La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 2, 87-102. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22018>

Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836011>

Ozben, S. (2013). Social Skills, Life Satisfaction, and Loneliness in Turkish University Student. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 203-214

Palomino Mariño, G. Y. & Romero Hidalgo, C. J. (2019). *Estrés académico y habilidades sociales de los estudiantes del V ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional del*

Callao, 2018 [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Callao]. <http://repositorio.unac.edu.pe/handle/20.500.12952/4486>

Quiliano Navarro, M., & Quiliano Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(3), 1-9. DOI: 10.4067/s0717-95532020000100203

Salazar Botello, M., Mendoza Llanos, R., & Muñoz Jara, Y. (2020). Impacto diferenciado del tiempo de formación universitaria según institución de educación media en el desarrollo de habilidades sociales. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e416. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.416>

Saldivar Garduño, A. & Ramírez Gómez, K. E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona*, 23(2), 11-40. [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).5011](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).5011)

Salgado Beltrán, A. Y. & Suárez León, M. V. (2019). *Estrés académico en estudiantes de enfermería de una institución educativa superior-2019* [Tesis de grado, Universidad de Córdoba, Colombia]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/463a1f20-8549-4268-bac1-71fc496c5663>

Sánchez Padilla, M. L., Hernández Benítez, R., & González Muñoz, S. (2023). Depresión, ansiedad y estrés post COVID-19 en estudiantes del Área Académica de Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Publicación semestral Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(22), 166-171. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i22.10641>

Saravia Bartra, M.M., Cazorla Saravia, P., y Cedillo Ramírez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de*

la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Ricardo Palma, 20(4), 568-573. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3198>

Taylor, S. (2007). *Psicología de la Salud.* McGraw-Hill Interamericana.

Tijerina González, L. Z., González Guevara E., Gómez Nava M., Cisneros Estala M. A., Rodríguez García K. Y., & Ramos Peña E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista de Salud Pública y Nutrición, 17(4)*, 41-47. <https://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/399>.