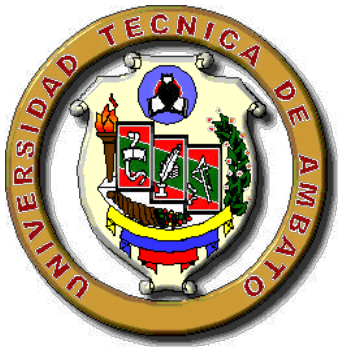



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES**

**CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

**TEMA:**

---

# Estrés académico y adaptación a la vida universitaria de estudiantes en movilidad académica (foráneos)

---

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de licenciada en Trabajo Social

**AUTOR:**

Odalys Nayely Usiña Arévalo

**TUTOR**:

Dra. Eulalia Dolores Pino Loza

Ambato – Ecuador

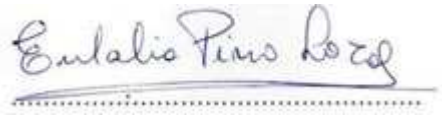
2026

## APROBACIÓN DEL TUTOR

En calidad de tutora del Trabajo de Investigación sobre el tema:

**"ESTRÉS ACADÉMICO Y ADAPATACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES EN MOVILIADAD ACADÉMICA (FORÁNEOS)"**, de la Srta. Odalys Nayely Usiña Arevalo, portadora de la C.1. 040176778-5, egresada de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato, certifico que dicho trabajo de titulación reúnelos requisitos y méritos suficientes para ser sometido a Evaluación del Tribunal de Grado, que el H. Consejo Directivo de la Facultad designe, para su correspondiente estudio y calificación**.**

Ambato 08 de diciembre 2025



**Dra. Eulalia Dolores Pino Loza**

**TUTOR DE TRABAJO DE TITULACION**

## AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Las opiniones, ideas y comentarios expresados son de exclusiva responsabilidad del autor, a excepción de las citas bibliográficas. Dejo constancia que este informe es resultado de una investigación exhaustiva realizada por el responsable de la indagación, con el tema "ESTRÉS ACADÉMICO Y ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES EN MOVILIDAD ACADÉMICA (FORÁNEOS)", cuyos resultados, revisión bibliográfica y de campo permitieron llegar a las conclusiones y recomendaciones presentadas en el escrito.

Ambato, 08 de diciembre 2025



**Odalys Nayely Usiña Arevalo**

**C.I. 040176778-5**

## DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga que esta Tesis o parte de ella como un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos de línea patrimoniales de mi Tesis, con fines de difusión pública, además apruebo reproducción de esta tesis, dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga ganancias económicas y se realice respetando mis derechos como autor.

Ambato, 08 de diciembre del 2025



**Odalys Nayely Usiña Arevalo**

**C.I. 040176778-5**

## APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Los miembros del Tribunal de Grado APRUEBAN el Trabajo de Investigación sobre "ESTRÉS ACADÉMICO Y ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES EN MOVILIDAD ACADÉMICA (FORÁNEOS)", presentado por la Srta. Odalys Nayely Usiña Arevalo, de conformidad con el Reglamento de Graduación para obtener el Título de Tercer Nivel de la Universidad Técnica de Ambato.

Ambato, de.....del 2026

Para constancia firman:

**.....**

**Presidente del Tribunal**

**.....** **.....**

**Miembro del Tribunal** **Miembro del Tribunal**

## DEDICATORIA

A Dios,

Por ser mi refugio en los momentos de duda, por darme fuerzas cuando sentí que ya no podía más y por iluminar cada paso de este camino.

A mis padres, pero en especial a mi madre Doris Arevalo por su amor incondicional, por cada sacrificio silencioso y por creer en mi incluso cuando yo dudaba de mis propias capacidades. Esta meta también es de ella; cada página de este trabajo lleva impreso su esfuerzo, sus consejos y sus oraciones. Gracias por enseñarme a no rendirme y por ser mi mayor ejemplo de lucha y humildad

A mis hermanas, porque en ustedes encontré un refugio, una razón más para seguir adelante y un amor que conoce condiciones. Alisson mi confidente y mi amiga. Gracias por escucharme, por tus consejos y por abrazarme en silencio cuando las palabras no alcanzaban. Te amo profundamente, y esta meta también es tuya, porque muchas veces tus palabras fueron el impulso que necesitaba para no rendirme A Aitana la pequeña alegría de la casa, que con sus ocurrencias y sonrisas lleno de luz mis momentos de cansancio. Aunque aún no lo entienda, cada sonrisa suya fue un respiro para mi corazón

A mis abuelitos Rosa y Antonio por sus oraciones, sus consejos simples pero llenos de sabiduría y por ese amor tan único que solo ellos saben dar. Gracias por ser mi apoyo, por preocuparse por mí y por ensenarme, con su ejemplo, a valorar el esfuerzo y la humildad este triunfo también es suyo

A Darwin Diaz, por guiarme en el desarrollo académico de este trabajo. Gracias por su paciencia, sus consejos y por estar presente en este proceso tan importante para mi

A Elvis por acompañarme en este largo camino, por escuchar mis preocupaciones y celebrar conmigo cada pequeño logro. Gracias por tu paciencia, tu comprensión y por recordarme que soy capaz cuando el cansancio me hacía dudar

A mi familia por sus palabras de ánimo, por las risas que aliviaron mis días de cansancio y por estar presentes en cada etapa de mi vida. Su apoyo ha sido el motor que me impulso a seguir a delante.

Gracias por acompañarme en esta travesía.

*Odalys Usiña*

## Índice

APROBACIÓN DEL TUTOR ..... ii
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN ..... iii
DERECHOS DE AUTOR ..... iv
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO ..... v
DEDICATORIA ..... vi
RESUMEN EJECUTIVO ..... xi
ABSTRACT ..... xii
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO ..... 1
1.1 Antecedentes Investigativos ..... 1
1.1.1 Situación problemática ..... 1
Justificación ..... 3
Delimitación del problema ..... 4
Identificación de la línea de investigación ..... 5
Antecedentes Investigativos ..... 5
Desarrollo Teórico ..... 8
Enfoque psicosocial desde el Trabajo Social ..... 8
Factores que lo desencadenan en contextos universitarios ..... 10
Variable 2 ..... 15
Adaptación universitaria ..... 15
1.2 Objetivos ..... 19
Objetivo General: ..... 19
Objetivos Específicos: ..... 20
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA ..... 21
2.1 Materiales ..... 21
2.2 Métodos ..... 21
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN ..... 24
3.1 Análisis y discusión de resultados ..... 24
3.2 Dimensión Estresores Académicos ..... 26
3.3 Dimensión Síntomas ..... 28
3.4 Dimensión Estrategias de Afrontamiento ..... 31
3.4.1 Primera Parte: Vida Académica - Gestión Del Tiempo ..... 33
3.4.2 Regulación Metacognitiva del Aprendizaje ..... 36
3.4.3 Metas De Aprendizaje ..... 39
3.4.4 Metas De Rendimiento ..... 41

3.5 Segunda Parte: Vida Social - Apoyo Familiar ..... 44
3.5.1 Apoyo de Pares ..... 48
3.6 Tercera Parte: Vida Institucional - Relación Docente-Estudiante ..... 52
3.6.1 Soporte Institucional ..... 55
Discusión de Resultados ..... 57
Enunciación de Propuesta ..... 60
3.2 Verificación de hipótesis ..... 61
Tabla 13 verificación de hipótesis ..... 61
Hallazgo Principal ..... 61
Interpretación Estadística ..... 62
Implicaciones Contextuales ..... 62
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ..... 63
4.1 Conclusiones ..... 63
4.2 Recomendaciones ..... 64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 66
Anexos ..... 75
PROGRAMA INTEGRAL DE ACOMPAÑAMIENTO PARA ESTUDIANTES FORÁNEOS EN MOVILIDAD ACADÉMICA ..... 75

## Índice de tablas

Tabla 1 Datos sociodemográficos ..... 24
Tabla 2 Dimensión estresores ..... 26
Tabla 3 Dimensión de síntomas asociados al estrés académico..... 28
Tabla 4 Frecuencias y porcentajes de estrategias de afrontamiento..... 31
Tabla 5 Frecuencias y porcentajes de gestión del tiempo académico ..... 33
Tabla 6 Frecuencias y porcentajes de regulación metacognitiva ..... 36
Tabla 7 Frecuencias y porcentajes de metas de aprendizaje ..... 39
Tabla 8 Frecuencias y porcentajes de metas de rendimiento ..... 41
Tabla 9 Frecuencias y porcentajes de apoyo familiar ..... 44
Tabla 10 Frecuencias y porcentajes de apoyo de pares..... 48
Tabla 11 Frecuencias y porcentajes de relación docente-estudiante ..... 52
Tabla 12 Frecuencias y porcentajes de soporte institucional ..... 55

## RESUMEN EJECUTIVO

El trabajo de investigación analiza cómo el estrés académico impacta la adaptación a la vida universitaria de estudiantes foráneos en sus primeros semestres en la Universidad Técnica de Ambato. Desde la perspectiva psicosocial se reconoce que estos estudiantes enfrentan una serie de desafíos, como la presión académica, la separación de sus familias, el ajuste a una nueva cultura y la precariedad económica, lo que aumenta su vulnerabilidad. A través de un estudio cuantitativo con estudiantes de primer y segundo semestre se analizaron los niveles de estrés, así como las manifestaciones físicas, emocionales y conductuales que experimentan. Se tomaron en cuenta las estrategias que utilizan para sobrellevar dichas situaciones, así como la manera en cómo se adaptan académicamente, social e institucionalmente y el impacto que tienen sus emociones. Los resultados muestran que hay altos niveles de ansiedad, tristeza, dificultad para concentrarse y cansancio. El estudio indica que estas emociones están relacionadas con la cantidad de tareas, el tiempo limitado para realizar sus tareas, la exigencia de los profesores y la adaptación al nuevo entorno. Paralelamente, se pone de relieve la relevancia de la familia y de estrategias de afrontamiento del problema, aunque no se han aplicado de manera sistemática. El informe del análisis estadístico señala una correlación positiva significativa, entre la adaptación y el estrés académico y muestra una conexión que parece compleja y a la vez se encuentra mediada por la resiliencia, el apoyo social y los recursos institucionales. A partir del anterior análisis se formula una propuesta de intervención psicosocial integral que incluye la detección precoz, talleres de gestión del estrés, formación de redes de apoyo, acompañamiento entre iguales, y recomendaciones para el apoyo institucional para de este modo favorecer la adaptación y el bienestar de los estudiantes.



**Palabras clave:** estrés académico, adaptación universitaria, movilidad académica, foráneos.

**ABSTRACT**

This research analyzes how academic stress affects the adaptation to university life of foreign students in their first semesters at the Technical University of Ambato. From a psychosocial perspective, it is recognized that these students face a series of challenges, such as academic pressure, separation from their families, and adjustment to a new culture, and economic hardship, which increases their vulnerability. Through a quantitative study with first- and second-year students, stress levels were analyzed, as well as the physical, emotional, and behavioral manifestations they experience. All the ways that the students were able to cope with whatever situation they faced was analyzed. The findings show a high incidence of anxiousness, sadness, problems with concentration and fatigue, due to workload, lack of time, professors' demands and difficulties adapting to the new environment. At the same time, applying family support and problem-focused coping strategies is important although this not being applied in a systematic way. The findings suggest there is a positive but low relationship between the two variables. However, not all these relationships follow the direction of the hypothesis. A comprehensive psychosocial intervention program featuring early identification and intervention of suicide prone adolescents, workshops for stress management, strengthening of family and peer and support networks, peer mentoring programmer and improved institutional support may help in retention and help for students.

**Keywords**: academic stress, university adjustment, academic mobility, international students.

# CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

## 1.1 Contexto y Problematización

La movilidad estudiantil en el Ecuador ha crecido significativamente en los últimos años, un fenómeno impulsado por políticas de inclusión y la creación de programas académicos en centros urbanos de mayor crecimiento en el país. Sin embargo, este aumento ha puesto de manifiesto un problema latente: la falta de sistemas de apoyo psicosocial adaptados a las necesidades de los estudiantes foráneos. Para muchos, el estrés académico y el proceso de adaptación a la vida universitaria, que incluye la separación del contexto familiar y social, son interferencias sutiles que repercuten negativamente en el bienestar. La ciudad de Ambato, Quito o Cuenca son una opción viable para que sus jóvenes continúen estudios de educación superior; no obstante, se requiere una atención integral a fin que no solo accedan a la superioridad, sino que logren culminarla (Martínez, et al., 2024). El estrés académico (EA) es un asunto que se ha discutido ampliamente en el contexto educativo, especialmente en cuanto a su impacto en la salud mental y la productividad. Cuando se trata de los estudiantes de primer nivel, la presión que se enfrenta, los cambios en el ambiente y las exigencias de la institución en cuestión, constituyen problemáticas que afectan el desarrollo de su salud mental y su crecimiento profesional.

Para poder abordar esta problemática, es necesario evaluar la situación en múltiples niveles. Después, se contextualiza esta problemática en los niveles macro, meso y micro, lo que se considera necesario para asimilar la interrelación de un conjunto de factores estructurales, de la institución y de la persona, que de una u otra manera, afectan la vivencia estudiantil.

### 1.1.1 Situación problemática

La vida universitaria es una transición exigente donde convergen retos académicos, sociales y emocionales. A escala global, la salud mental de estudiantes universitarios muestra signos de deterioro sostenido en la postpandemia y la presión académica figura entre los principales estresores; la evidencia reciente subraya, además, que las estrategias de afrontamiento proactivas: planificación y búsqueda de apoyo, se asocian con mejor bienestar que los enfoques pasivos (Helliwell et al., 2025). Los organismos internacionales han sugerido transformar los sistemas de apoyo en la educación superior. Esto es a causa del aumento de trastornos relacionados al estrés en los estudiantes jóvenes. Se proponen ambientes promotores de salud mental y servicios accesibles (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). En resumen, el ajuste universitario dependerá de la regulación cognitivo-emocional, el soporte social y la

administración del tiempo que ya han sido identificados como mediadores entre estrés y adaptación.

En América Latina, la movilidad académica se ha intensificado mediante dispositivos regionales como el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), el MERCOSUR Educativo y múltiples convenios interuniversitarios; en particular, la convocatoria presencial PILA (2025) consolida un andamiaje de cooperación entre Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) y Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) con redes adherentes en Brasil, Chile, Cuba, Nicaragua, Paraguay y Uruguay, que opera bajo reciprocidad, reconocimiento pleno de créditos y exoneración de matrícula en la Institución de Educación Superior (IES) de destino, además de garantizar hospedaje y alimentación los siete días de la semana para participantes, exigir un Coordinador PILA por institución y organizar plazas por asignación y a concertar con cronogramas definidos; no obstante, para los estudiantes foráneos persisten riesgos psicosociales relevantes infraestructura limitada de acompañamiento, altos niveles de estrés académico ligados a desigualdades económicas y choques culturales internos entre regiones socioculturalmente diversas que la evidencia en Colombia y Perú asocia a déficits de regulación cognitivo-emocional y apoyo institucional insuficiente; en este marco, la arquitectura de PILA y las políticas del MERCOSUR Educativo funcionan, desde Trabajo Social, como determinantes institucionales que pueden amortiguar dichos riesgos cuando se implementan de forma efectiva: inducción, tutorías, consejería, redes de pares y reconocimiento curricular oportuno; de modo que el acompañamiento psicológico y el fortalecimiento de redes de apoyo se vuelven condiciones necesarias para traducir la movilidad en adaptación universitaria y permanencia, especialmente en estudiantes de primeros ciclos y con recursos limitados.

La expansión de la educación superior en las ciudades de Ecuador como Ambato y su migración interna desbalancea de manera económica, urbana y académica las ciudades (Moya Lara et al., 2023). Un estudio de la zona 4 de una universidad pública muestra la relación inversa entre la adaptación y el estrés académico en el primer semestre. Un amplio estudio de la salud mental en la población universitaria relaciona la subjetividad al bienestar y el apoyo percibido. Han sido señalados como la necesidad de implementar intervenciones tempranas (Mena-Freire et al., 2023). Este escenario respalda la necesidad de implementar en la UTA el fortalecimiento del acompañamiento psicosocial, tutorías, talleres sobre administración de tiempo, y redes de apoyo de los estudiantes de los primeros años de la universidad.

## 1.2 Justificación

El impacto del estrés académico en el fenómeno de la adaptación universitaria es un elemento de interés tanto científico como social. Desde un punto de vista psicosocial, esta investigación muestra las diferencias que perjudican a los jóvenes de barrios pobres. Sus buenas notas dependen más del apoyo que reciben que de lo inteligentes que sean. En cuanto a lo científico, el estudio busca registrar cómo se mueven los estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato. Esto servirá para crear reglas que incluyan a todos y para planear cómo ayudarlos. Según García et al., (2024) se observó que "las consecuencias más comunes entre los estudiantes durante períodos de estrés incluyen ansiedad, depresión y dificultades de concentración" (p. 3). Así mismo, Páez y Vásquez (2023) advierten: "El estrés académico ha sido considerado como uno de los principales problemas de salud psicológica a nivel mundial en adolescentes y jóvenes, el cual en ocasiones conlleva consecuencias como la impulsividad" (p. 1). Estos antecedentes refuerzan la necesidad de que las instituciones educativas implementen estrategias efectivas para reducir el estrés académico (EA) y fomentar el bienestar integral de sus estudiantes. Las investigaciones han encontrado que los estudiantes en movilidad académica enfrentan ciertos problemas en su traslado a otra universidad y sistema educativo que pueden afectar su integración y bienestar (Selye, 1974; Rodríguez et al., 2020). Para las universidades que son los atores centrales del proceso de formación, les resulta importante pensar en estrategias de acompañamiento que mitiguen estos efectos y favorezcan la adaptación (Fernández & Gómez, 2019)

Es relevante social y científicamente porque se trata de un problema nuevo y poco estudiado en el Ecuador: el estrés académico (EA) y su influencia en la adaptación psicosocial de las y los estudiantes extranjeros en movilidad académica. A la hora entrar en consideraciones sociales, la investigación tiene un carácter de visualización de las desigualdades estructurales que experimentan las y los jóvenes que migran por estudio, saliendo muchos de comunidades marginalizadas; el rendimiento, el aprendizaje escolar no sería consecuencia sólo de las capacidades intelectuales, sino de la calidad de la red de apoyo que reciban, el entorno de soporte que les dé; desde el punto de vista científico, esta investigación da respuesta a la necesidad de contar con un conocimiento empírico, contextualizado sobre la dinámica psicosocial de la movilidad estudiantil desde la Universidad Técnica de Ambato (UTA); también se ubica en la perspectiva de la investigación en bienestar psicosocial y educativo en contextos universitarios, que trata de la postura considerada no sólo pedagógica, sino que integre lo emocional, lo social, lo cultural.

El estudio que se va a realizar les servirá para generar estrategias basadas en evidencia que mejore el bienestar de los estudiantes foráneos, el abandono escolar, el rendimiento académico y la cohesión institucional.

Los beneficiarios directos de esta investigación son los estudiantes en movilidad académica (foráneos), quienes recibirán apoyo psicosocial personalizado; Asimismo, las instituciones de educación superior, que ampliarán su campo de acción hacia la intervención sistémica en contextos educativos fortaleciendo su rol en la promoción del bienestar estudiantil. En términos de factibilidad, del estudio está garantizado gracias a l permiso otorgado por la institución educativa, que ha facilitado el acceso a los estudiantes participantes, así como el uso de espacios y recursos necesarios para la aplicación del instrumento. Además, se cuenta con el respaldo del tutor académico y el cumplimiento de los lineamientos éticos establecidos por la universidad.

### 1.2.1 Problema Científico

A continuación, se presentan la interrogante que guía esta investigación, misma que en base a evidencia se pretenden responder:

¿Cuál es la influencia del estrés académico en la adaptación de la vida universitaria?

## 1.3 Delimitación del problema

El presente estudio se delimita con precisión para asegurar la rigurosidad y la viabilidad de la investigación. Temporalmente, el análisis se centrará en el período académico 2025-2026, lo que permitirá una recolección de datos primarios en tiempo real, reflejando las condiciones y desafíos actuales de los estudiantes. Así mismo, se procederá a evaluar la producción científica de 2020 a 2025, permitiendo que el presente marco teórico se apoye en los resultados más pertinentes en relación con el estrés académico (EA) y la adaptación (AP). En el espacio, la investigación tendrá lugar en la UTA, un contexto que resulta ser emblemático de la dinámica de la movilidad interna en Ecuador, centrado en los estudiantes foráneos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, quienes, dado el tipo de disciplinas o las exigencias de interacción social, pasan por un proceso de adaptación particularmente denso. Finalmente, la delimitación contextual se circunscribe a aula séptimo y octavo semestre de la carrera, ya que esta especificidad merece ser el eje de las dificultades del primer ajuste a la vida universitaria. Permite un análisis pertinente de las vulnerabilidades en los inicios de la vida académica, montando los estudiantes de intercambio que asumen otra experiencia y motivaciones de desplazamiento de movilidad muy diferentes a las del estudiante foráneo nacional.

### 1.3.1 Identificación de la línea de investigación

La investigación se inserta estratégicamente en la línea de: Bienestar psicosocial y educativo en contextos universitarios, un área de estudio que se alinea con una visión de la educación superior que va más allá de la transmisión de conocimientos. El bienestar psicosocial puede considerarse un concepto multifacético, resultado de la autorregulación intrínseca y el desarrollo de competencias personales, es la capacidad de los individuos para gestionar sus emociones, mantener una salud mental positiva y alcanzar metas personales y académicas.

Centrándose en esta línea, la investigación no sólo pretende el conocimiento de los problemas, sino la incitación a la elaboración de soluciones y en la intervención con las causas estructurales del malestar del estudiantado, al mismo tiempo que se visibiliza una forma de concebir el proceso de formación profesional que no olvida las premisas de la salud mental, la justicia, la dignidad humana.

El conjunto de elementos de esta línea de investigación es potente y multidisciplinar; permitiendo una interpretación exhaustiva del fenómeno. La inclusión social, "se definió como la que se hace con la intención de establecer una sociedad para todos, donde cada persona, provista de derechos y de responsabilidades, tiene un rol que desempeñar" (Huber, 2003, p. 74).

A diferencia de lo anterior, la exclusión estructural y simbólica que experimentan los estudiantes extranjeros, expresada de diferentes maneras lingüísticas, culturales o socioeconómicas, es reconocida como un elemento que debilita el proceso. El establecimiento social se denomina también una construcción social de redes de apoyo, importantes para soportar emocional o funcionalmente.

Consideramos que la democracia universitaria y la resiliencia psicosocial cierran el círculo con este enfoque, ya que nos ofrecen las herramientas conceptuales para desarrollar la forma en que la participación igualitaria y la resiliencia social/psicosocial puede modificar el entorno. Desde esta perspectiva, el EA no se comprensión como un riesgo, sino como una respuesta a la ausencia de entornos soportadores y, de esta forma, la investigación se relaciona con el Trabajo Social y la justicia social (Silva-Ramos et al, 2020).

## 1.4 Antecedentes Investigativos

Avances en Ciencias de la Educación, es una colección realizada por Palomares (2021) que presenta un estudio de las tendencias actuales en el ámbito de la psicopedagogía y la gestión educativa, brindando marcos teóricos para entender la relación entre estrés académico y

factores institucionales. Adicionalmente, el estudio incluye investigaciones y reflexiones en torno a la innovación educativa, la inclusión y el uso de las tecnologías en el aula. Habla sobre el desarrollo de competencias en estudiantes, formación del profesorado, así como los retos que plantea la educación a distancia. Su importancia macro se debe a que detecta las brechas entre el sistema y la universidad.

Se presentan en el texto Aportaciones para transformar la enseñanza universitaria desde la experiencia docente las innovaciones pedagógicas y la experiencia docente de Nhaxielli et al. (2023) que refiere a una serie de metodologías activas que podrían ser incorporadas en los programas de adaptación universitaria. La creación de una biblioteca virtual con contenidos seleccionados, una creación que puede ayudar a reducir el estrés. La utilización de estos métodos como el aprendizaje por proyectos o el aula invertida pueden causar un mayor involucramiento de los alumnos y, por ende, un menor estrés por adaptación.

El libro Innovación docente e investigación en salud: desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior de (Martínez et al. (2024). Está relacionado con la salud, y aportaremos del mismo un análisis sobre el bienestar emocional, la autoestima y el rendimiento académico, así como factores psicológicos importantes para la adaptación y el estrés del estudiante. Igualmente, examina diferentes estrategias de aprendizaje y su influencia en el éxito académico, lo cual puede ayudar a identificar actividades que apoyen al estudiante a afrontar el estrés y mejorar la adaptación. Asimismo, cada año reciben muchos foráneos que tienen problemas de adaptación a un nuevo lugar, la UTA.

Según Milla (2024), el estrés afecta de forma negativa al rendimiento académico de los estudiantes, por lo que hace necesario poner en marcha estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades de afrontamiento. Este proceso de adaptación (AP) demandante puede incrementar significativamente los niveles de estrés académico (EA) en estudiantes foráneos. La adaptación a un entorno organizado social y culturalmente que se encuentra alejado de las redes de apoyo familiares, y en muchos casos con complicaciones de carácter económico, puede volverse estresante si los estudiantes no poseen las habilidades sociales que les permitan crear vínculos significativos, lo cual podría traer como efecto respecto a la percepción de soledad y de aislamiento; no obstante, afecta su bienestar, su salud mental y, por ende, su rendimiento académico.

Con respecto al aprendizaje autodirigido por parte del estudiante, el estudio de Vizcaino-Escobar et al. (2024) señala cómo el aprendizaje del estudiante puede ser una de las principales

formas de disminuir el estrés de las personas estudiantes. Al diferenciarse de otros estudios que se concentran en el estrés académico o en las presiones de tipo institucional, se da relevancia a las competencias que posee el estudiante. Por lo observado, se puede concluir que, con un aprendizaje autodirigido, el estudiante es capaz de disminuir el estrés que percibe, lo que se traduce en que, el docente, facilítale las estrategias y orientaciones necesarias, y se busca que el estudiante perciba un grado de autonomía y un sentido de autoeficacia ante el cumplimiento de las actividades académicas.

De acuerdo con Parra y Pino (2024) su estudio refiere “obtuvo un resultado del 94% de los encuestados, con resultados afirmativos en relación a el cuestionamiento sobre si han presentado momentos de tensión o estrés” (p. 11). Las razones de dicho estrés son múltiples, como pueden ser la presión para conseguir buenas calificaciones, la sobrecarga de trabajo y gran carga académica, la competencia entre compañeros, la necesidad de compaginar la vida académica con el resto de la vida, etc. El antecedente expuesto pone de manifiesto la necesidad de estudiar el estrés académico ya que se trata de una variable independiente que impacta de manera negativa en la salud física y psicológica de los estudiantes, y afecta su rendimiento y desarrollo.

Los hallazgos presentados en la investigación de Durand y Juvera (2024), reflejan que la movilidad de estudiantes no sólo implica beneficios en lo académico, sino también vehiculiza un desarrollo personal, social y profesional del alumnado en donde empieza a manifestarse lo que ellos denominan "Generación de la movilidad", es decir, una generación que tiene por prioritario ser independientes y explorar el mundo en la tarea de mejorar su condición humana. Aun así, también ha quedado patente que se producía una brecha en el acceso a estas oportunidades por variables económicas y educativas que proponía la necesidad de políticas institucionales más inclusivas.

Para Zulema y Yadir (2025), la movilidad estudiantil forma parte de la estrategia del proceso de internacionalización (PI) de las instituciones de educación superior, ya que añade valor a la experiencia educativa y a la cooperación de las instituciones de los diferentes países. Podemos distinguir movilidad de grado, cuya entrega del título es otorgada por la institución de destino, y movilidad para créditos, en la que la entrega del crédito es otorgada por la institución de origen. La movilidad estudiantil, a pesar de que aporta, tiene importantes limitaciones, sobre todo en América Latina, que están ligadas a limitaciones económicas, condiciones de vida, violencia política e inseguridad. Asimismo, esta región tiene menor atractivo para los

estudiantes internacionales frente a Norteamérica y Europa. Cabe destacar que los beneficios son muchos y entre ellos están el intercambio cultural, la formación integral, el desarrollo de las competencias socioemocionales y la mejora de la empleabilidad.

## 1.5 Desarrollo Teórico

### Enfoque psicosocial desde el Trabajo Social

El enfoque psicosocial en el campo del Trabajo Social se fundamenta en la comprensión integral del ser humano como sujeto biológico, psicológico y social, influido por su entorno y las interacciones que establece en distintos niveles de relación. Este enfoque asume que los fenómenos humanos no pueden ser analizados de manera aislada, sino en la interdependencia constante entre la persona, la familia, la comunidad y las instituciones (Abello & Gallego, 2007). Desde dicha óptica el Trabajo de Social toma igualmente al ser humano como el actor -protagonista- de su proceso vital y como el agente que puede transformar su realidad, superando las formas asistencialistas o fragmentadas.

La cualidad interdisciplinar que tiene el enfoque psicosocial habilita la posibilidad de integrar saberes derivados de la psicología, sociología, educación... etc. Esto permite dar respuesta a las dimensiones emocional, cognitiva y social de la persona. Así, dentro del modelo, Hernández Martín (2015) establece que el modelo psicosocial, como es el caso del que se inspira el modelo biopsicosocial de Engel (1977), busca sortear el reduccionismo médico tradicional, proponiendo una intervención centrada en el bienestar integral y la autonomía de las personas. Desde este punto de vista, el trabajo social psicosocial se enfoca en fortalecer, tanto internamente como externamente su trabajo y su adaptación en la comunidad laboral. Este enfoque permite laborar empáticamente promocionando los ejes de acción del trabajo social. A su vez, se ocupa de la planificación del trabajo social, la conexión externa del trabajo social psicosocial, la movilización social, el trabajo social comunitario y el trabajo social a nivel institucional. Esto significa que el trabajador social cumple un papel de mediador, de catalizador de procesos, es decir, ayuda a las personas a reconocer sus problemáticas desde su propia visión, y desde la de su entorno, social y comunitario. Es en este sentido que la evaluación psicosocial va más allá de la evaluación centrada únicamente en el diagnóstico, porque también intenta hacer explícitas las dinámicas relacionales que dan lugar a situaciones de vulnerabilidad, como el apego, el conflicto o la exclusión social, así como elaborar planes de acción que favorezcan la cohesión social y la fuerza de las comunidades para generar bienestar y protección.

- **Estrés académico**

De acuerdo con, Estrada, et al, (2024) “los estresores académicos son factores relacionados con el entorno educativo que generan estrés en los estudiantes” (p. 1). Es una respuesta física que se activa cuando el entorno académico es percibido como exigencias que sobrepasan los recursos disponibles de la persona para afrontarlos de manera adecuada. Según Espinoza & Elescano (2024), citando a (Orlandini, 1999), refiere: “el estrés académico se define como una tensión desmedida, que se manifiesta en todas las etapas educativas, desde la educación básica hasta la capacitación de posgrado” (p. 31). Es una reacción a una percepción abrumadora de las demandas educativas y una tensión excesiva que proviene de un contexto educativo.

García et al., (2024) enfatizan que "en el ámbito académico, el estrés es la presión que enfrentan los estudiantes al enfrentar demandas y responsabilidades académicas que exceden sus capacidades, impactando su bienestar y rendimiento" (p. 3). Por lo tanto, es un fenómeno que deriva de un contexto académico que interactúa con las características personales del estudiante, llevando a un desequilibrio que dificulta su autorregulación y respuesta adecuada a los desafíos académicos. Esta es una reacción adaptativa en la que algunos niveles pueden incluso afectar positivamente el rendimiento académico de los estudiantes, y por lo tanto no es una reacción negativa. Sin embargo, en niveles más altos, el fenómeno puede perjudicar el bienestar general del estudiante.

- **Tipos de estrés**

Según la *American Psychological Association* (2010), hay tres tipos de estrés:

El estrés agudo es un proceso corto y no dura lo suficiente para causar los daños graves que trae el estrés a largo plazo. Sus síntomas más frecuentes incluyen malestar emocional: ansiedad, enojo o irritabilidad y depresión; problemas musculares como dolores de cabeza por tensión, y problemas digestivos como acidez o síndrome del intestino irritable. Se puede tratar y controlar fácilmente.

El estrés agudo episódico, afecta a personas que sufren estrés agudo con frecuencia. Sus vidas suelen ser desordenadas y llenas de caos y crisis. Siempre están apurados, toman demasiadas responsabilidades y suelen llegar tarde. Quienes lo tienen suelen estar tensos, irritables, ansiosos y de mal carácter. Los síntomas vienen de una sobreexcitación prolongada, como migrañas, dolor en el pecho e hipertensión. El tratamiento de este estrés necesita actuar en varios niveles y muchas veces requiere ayuda profesional por varios meses.

El estrés crónico se manifiesta como un fenómeno desgastante que consume a los individuos de manera constante, día tras día. El estrés del tipo que mencionamos no solo afecta al organismo, sino que también llega a impactar a la mente y la vida en su totalidad, conduciendo a un deterioro a largo plazo. Este tipo de estrés tiene un origen determinado por exigencias y presiones incesantes prolongados en el tiempo, como puede ser el hecho de sufrir las condiciones de la pobreza o estar atrapado en un trabajo profundamente insatisfactorio. Este tipo de estrés puede llegar a ser letal, ya que puede llevar a la muerte, ya sea a través de la violencia, el suicidio o infartos y apoplejías. Sus síntomas son complejos, difíciles de manejar, y pueden requerir un tratamiento amplio en el que hay que realizar técnicas de control del estrés, así como tratamientos que son de carácter conductual y médico.

**Factores que lo desencadenan en contextos universitarios**

El contexto universitario representa una etapa de transición donde los estudiantes se enfrentan a nuevas exigencias cognitivas, emocionales y sociales que pueden desencadenar respuestas de estrés. Dichas demandas suelen intensificarse por la combinación de expectativas personales, competitividad académica y adaptación a un entorno institucional desconocido (Estrada-Araoz, et al, 2024). El estrés académico, es un fenómeno multifactorial y responde a la interacción de variables personales y ambientales. Las principales fuentes de tensión emergen de la sobrecarga de trabajo, la presión por el rendimiento, el tiempo limitado para cumplir tareas y evaluaciones, así como las exigencias institucionales derivadas del ritmo académico y las normativas universitarias. A estos factores se suman los problemas familiares, las dificultades de adaptación al entorno y la presión social o económica, que intensifican la vulnerabilidad del estudiante foráneo o de primer ingreso.

- **Estresores académicos**

La carga académica es uno de los factores que originan el estrés en el alumnado universitario. Aquellos estudiantes que cursan diversas materias o tienen gran carga de trabajo manifiestan mayor agotamiento y ansiedad (Gonçalves & Carlotto, 2024). Las prácticas, trabajos, exámenes y exposiciones orales se están solapando, generando así mayor carga emocional en los alumnos. De acuerdo con la investigación de Estrada-Araoz et al. (2024), los estresores más habituados en los estudiantes peruanos eran “Realizar muchos cursos, compaginar trabajo y estudio, presión por realizar exámenes”. (p. 1136).

La institución también impone sus exigencias a través de políticas académicas, criterios de evaluación y velocidad con la que organizar las clases. Todos estos aspectos son estresores

estructurales. Las condiciones que se describen tienden a propiciar la sensación de ineficacia y falta de control. Sobre todo, cuando el sistema educativo prioriza el rendimiento por encima del aprendizaje (Abarca, et al. 2022) Igualmente, se suma el hecho de que hay que mantener un promedio alto si se quieren conservar las becas.

- **Condiciones personales y sociales**

Los problemas familiares, la mala adaptación al nuevo entorno universitario, así como el nivel de exigencia que no se resuelve o se soporta, se suman a la carga académica. Para los estudiantes forasteros, la ruptura de la red de apoyo y la dificultad de integración son factores de estrés que provocan desequilibrio emocional (Sauñe, 2024). Dese aquí se genera en contexto de vulnerabilidad, con estrés académico como respuesta adaptativa frente a la incertidumbre, aunque disfuncional cuando la espera se prolonga en el tiempo.

El estrés académico se manifiesta en tres niveles que se interrelacionan: físico, aplicado y comportamental. Las expresiones del estrés tienen distintas formas según su intensidad y duración del que se percibe (OMS, 2022).

- **Síntomas reacciones físicos**

Las reacciones fisiológicas son las primeras señales del desajuste ante las demandas académicas. Se incluyen dolores de cabeza, fatiga, insomnio, contracturas musculares, taquicardias y alteraciones digestivas (Campos, 2023). Estos síntomas contribuyen a la baja asistencia escolar y agravan las dificultades que se enfrentan. Además, la mala nutrición y la falta de sueño empeoran la fatiga y crean un ciclo vicioso de estrés y malestar corporal.

El estrés es un estado del cuerpo en el cual una situación se percibe como tensa; esto puede activar el sistema hipófiso-adrenal, que a su vez resulta en un aumento de la secreción de cortisol y glucosa en el torrente sanguíneo. Esta respuesta ocurre si el cuerpo percibe un peligro y se está preparando para afrontar la situación. Si el estrés se prolonga hasta un punto que supera el umbral de tolerancia humana, puede evocar una gama de sentimientos que incluyen irritabilidad, ira, depresión, ansiedad y una sensación de presión constante. Estos efectos producirán una serie de fenómenos a nivel fisiológico y conductual (Cárdenas Tapia, et al, 2024).

Además de los síntomas neurológicos y motores, las reacciones fisiológicas al estrés académico incluyen una activación prolongada del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (HHA), lo que

lleva a una producción elevada de cortisol. Dicha sobrecarga crónica de hormonas provoca desregulaciones del sistema inmunológico, cosa que puede traducirse en una mayor propensión a las infecciones virales y hacer que las condiciones preexistentes se agraven, como por ejemplo el acné o el síndrome del intestino irritable, durante el periodo de exámenes. "El estrés crónico causa un deterioro físico en el momento mismo, pero también anula los mecanismos de recuperación y de homeostasis del cuerpo, lo que afectará a la salud a largo plazo del estudiante". (Selye, 1956, p. 87). Es crucial reconocer estos signos físicos no solo como molestias pasajeras, sino como señales biológicas que requieren una intervención inmediata en las estrategias de afrontamiento y los hábitos de vida del estudiante.

- **Síntomas reacciones psicológicas**

En el plano psicológico predominan la ansiedad, frustración, irritabilidad, tristeza, sensación de incapacidad y bloqueo cognitivo. Estas reacciones derivan de la percepción de no poder cumplir las demandas académicas y de las comparaciones constantes con otros compañeros (Mofatteh, 2020). Los pensamientos negativos autorreferenciales, como: no soy capaz de lograrlo o voy a fracasar, generan un deterioro progresivo de la motivación y del auto concepto académico.

Según los expertos en temas psicológicos, el estrés académico es una serie de reacciones psicológicas complejas cuya primera fase es la ansiedad o idea de temor la cual se presenta como la preocupación o pensamientos reiterativos respecto a que se va a fracasar. Esta activación emocional que ocurre interfiere con nuestras funciones cognitivas más elevadas. Esto puede implicar el famoso bloqueo mental y una sensación de incapacidad en momentos críticos. Esto ocurre porque las sobrecargas hormonales afectan la memoria de trabajo. Justamente, la que nos permite recordar información (Campos, 2023). Cuando estamos estresados, caemos en un ciclo vicioso que nos puede llevar a sentirnos más tristes y apáticos. No podemos disfrutar de las cosas. Cuando nos sentimos así, evitamos muchas cosas, como procrastinar o aislarnos, y eso no ayuda en nada porque seguimos estresados y rindiendo muy poco.

- **Síntomas reacciones comportamentales**

A nivel conductual, los estudiantes pueden mostrar evitación de tareas, absentismo, aislamiento social y disminución del rendimiento. Los patrones compensatorios también destacan, siendo la hiperactividad académica, la ingesta de cafeína o bebidas energéticas y la absoluta dedicación al estudio sin tomar respiros, el círculo del estrés se perpetúa (Estrada-Araoz, et al,

2024). A su vez, estos comportamientos, al no estar acompañados por estrategias adaptativas, determinan la capacidad de autorregulación emocional y aumentan las posibilidades de llegar al agotamiento.

El estrés académico se manifiesta en comportamientos como la procrastinación y el absentismo, que son intentos de escapar de la ansiedad. También se observan patrones de compensación poco saludables, como la hiperactividad ineficaz o el abuso de estimulantes, que solo agravan el agotamiento y el aislamiento social. Estos comportamientos afectan la capacidad de autorregulación y contrastan con los enfoques de afrontamiento más activos.

- **Estrategias de afrontamiento**

Los estilos de afrontamiento activo implican la utilización de recursos cognitivos y sociales para manejar el estrés de forma efectiva. Estrategias como la planificación del tiempo, la búsqueda de apoyo social, la reestructuración cognitiva y la autoeficacia permiten disminuir la tensión percibida (Estrada-Araoz, et al., 2024). Según Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento efectivo depende de la evaluación que el individuo hace de la situación estresante y de los recursos de que dispone. Los estudiantes que emplean estilos activos muestran mayor resiliencia y estabilidad emocional, así como mejor rendimiento académico (Sauñe, 2024).

Al implementar estas estrategias activas, los estudiantes pueden mostrar una mayor resiliencia y estabilidad emocional, convirtiendo la tensión que sienten en un desafío que pueden manejar, lo que a su vez mejora su rendimiento.

- **Estilos evitativos**

Los estilos de afrontamiento evitativos, entre los que están negación, distracción o procrastinación, generan una disminución momentánea del malestar, impidiendo la resolución de los problemas académicos (Estrada-Araoz, et al., 2024). Dichos estilos de afrontamiento, entre los cuales se incluyen el aislamiento social o la búsqueda de evasión mediante actividades ajenas a lo académico, impactan de manera negativa a la adaptación universitaria y favorecen el riesgo de fracaso académico.

El problema de la evitación trasciende lo académico, ya que se alinea estrechamente con la baja asertividad y la incapacidad para establecer límites observada en otros entornos; en el caso de no defenderse ante agresiones de pares o familiares menores, el estudiante está utilizando una evitación social y física del conflicto, sacrificando su bienestar a corto plazo para eludir la

incomodidad o el riesgo percibido de confrontación, un patrón conductual desadaptado que lo coloca en un estado de vulnerabilidad recurrente.

- **Relación entre afrontamiento y resiliencia**

La resiliencia académica actúa como un mediador entre el estrés y la adaptación, permitiendo al estudiante transformar la adversidad en oportunidad de crecimiento (Farfán, et al, 2023). Esta capacidad se vincula estrechamente con las estrategias de afrontamiento activas, la autoeficacia y el apoyo social percibido. Desde el enfoque psicosocial, el fortalecimiento de la resiliencia implica fomentar redes de apoyo y promover un clima universitario inclusivo que facilite la gestión emocional y la permanencia académica (Sauñe, 2024).

- **Modelo Transaccional del Estrés**

El modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) presenta el estrés como un proceso dinámico que comienza con los estímulos, que son esos acontecimientos, ya sean externos o internos, que nos exigen adaptarnos. Pero aquí está la clave: el estrés psicológico no surge simplemente del estímulo en sí, sino de los mediadores o la evaluación cognitiva. Es decir, cuando una persona percibe un estímulo como una amenaza y al mismo tiempo, siente que sus recursos para afrontarlo son insuficientes, se genera un desequilibrio importante. Este desequilibrio provoca respuestas, que son reacciones subjetivas, cognitivas y comportamentales, como la ansiedad o la evitación, y estas respuestas pueden convertirse en nuevos estímulos, alimentando así el ciclo. La verdadera fortaleza de este modelo está en que se enfoca en cambiar la percepción de la amenaza y en fortalecer los recursos de afrontamiento, en lugar de centrarse únicamente en el evento estresante (Dahab, et al., 2010).

- **Teoría Ecológica de los Sistemas Bronfenbrenner**

Los modelos se conciben como constructos formales, es decir, herramientas científicas que simplifican y representan la realidad, actuando como un puente entre el investigador y el objeto de estudio. Según Ortega Chávez, et al, (2021) el modelo ideal tiene un carácter abstracto y profundo, funcionando como un vínculo entre las teorías y la práctica científica a través de funciones clave como la semiótica, la heurística y la capacidad de hacer pronósticos. La creación y el trabajo con modelos se denomina modelación, una estrategia teórica donde se hace uso de este sistema auxiliar al sustituir el objeto real por este y, de este modo, poder obtener información nueva; la doctrina, que se define como un conjunto de creencias, y la teoría, que se traduce como sistema conceptual como el tipo de Kerlinger que permite explicar

o predecir fenómenos; y, en última instancia, la construcción y validación de esos modelos, constituyen el marco para la creación de teorías, que es uno de los objetivos de la ciencia.

**Variable 2**

**Adaptación universitaria**

La adaptación universitaria es un proceso dinámico de ajuste a las demandas y recursos de la vida en la educación superior, que integra cambios conductuales, cognitivos y afectivos para desenvolverse con eficacia. De forma operativa, se evalúa en tres dimensiones interrelacionadas: académica, social e institucional, a través de escalas específicas diseñadas para primeros ingresos y aplicables en distintos momentos del primer año para monitorear el ajuste (Sauñe, 2024).

En estudios latinoamericanos que emplean instrumentos basados en Baker y Siryk, la adaptación se concibe precisamente como la coordinación de esas tres áreas: académica, social e institucional, lo que permite identificar barreras puntuales de ajuste y orientar intervenciones. Esta operacionalización ha mostrado adecuada consistencia interna y validez para contextos universitarios locales.

- **Proceso de ajuste en estudiantes foráneos**

En el caso de los estudiantes foráneos, el proceso de adaptación implica un cambio sustancial en el entorno físico, social y emocional. La separación del núcleo familiar, las diferencias culturales y la necesidad de construir nuevas redes de apoyo representan factores que pueden dificultar su integración (Sauñe, 2024). Estos estudiantes suelen experimentar sentimientos de soledad, ansiedad y desarraigo, especialmente durante los primeros semestres de su trayectoria universitaria.

Asimismo, Chávez, et al, (2023) explican que la adaptación de los estudiantes foráneos depende de la interacción entre factores personales: autoeficacia, resiliencia; contextuales: apoyo familiar y social; e institucionales: recursos y acompañamiento. En este sentido, la labor universitaria y del Trabajo Social adquiere relevancia al promover programas de tutoría, orientación y acompañamiento emocional que fortalezcan las competencias adaptativas del alumnado.

- **Factores que facilitan o dificultan la adaptación**

Entre factores destacados que faciliten la adaptación universitaria, está el apoyo social y familiar, motivación académica intrínseca, estrategias de autorregulación y el acceso a servicios institucionales como programas de bienestar o tutorías. (Moreira-Mora, et al, 2023). En cambio, la escasez de recursos económicos, las carencias en los hábitos de aprendizaje, la baja autoestima y la socialización deficiente pueden ser factores con el proceso de ajuste (Sauñe, 2024).

Gil Álvarez y Fernández Becerra (2021) sostienen la idea de que el equilibrio entre las exigencias académicas y el apoyo emocional es lo que precisamente va a definir la calidad de la adaptación del estudiante. En el momento en el que las exigencias institucionales sobrepasen los mecanismos de afrontamiento, va a aumentar enormemente el riesgo de no adaptarse y de la posibilidad de abandonar el recorrido académico. Por eso es necesario aplicar estrategias institucionales preventivas centradas en la mejora de las habilidades emocionales y sociales del alumnado.

- **Dimensión 1 vida académica definición**

La vida académica se relaciona con las conductas y actitudes del estudiante frente a las demandas cognitivas del aprendizaje. Comprende la capacidad para gestionar el tiempo, organizar actividades, desarrollar hábitos de estudio y mantener la motivación académica. Según Moreira-Mora, et al, (2023), esta dimensión incluye cuatro componentes fundamentales: gestión del tiempo, regulación metacognitiva, metas de aprendizaje y metas de rendimiento.

Un control del tiempo ajustado hace posible un reparto equitativo de tareas y evaluaciones, lo que permite una correcta carga y evita el agotamiento. Por su parte, la regulación metacognitiva es la monitorización y ajuste de las Estrategias de Aprendizaje que utilizamos para la búsqueda de los objetivos. Finalmente, las metas de aprendizaje y metas de rendimiento, evidencian la motivación intrínseca y el deseo de superación, éstas se relacionan positivamente con la persistencia académica y contrarrestan la satisfacción personal (Abarca, et al, 2022).

Una buena gestión de dicha dimensión transforma las exigencias externas en habilidades internas de autodirección. Esto significa que un estudiante que se compromete plenamente con sus estrategias y objetivos termina logrando una autorregulación. De este modo, la autorregulación se convierte en una estrategia crucial para reducir el estrés y para ayudar a la persistencia, pero también para garantizar el rendimiento y la satisfacción en el propio proceso educativo.

- **Dimensión 2: Vida social**

La vida social abarca las interacciones y vínculos que el estudiante establece con sus pares, docentes y comunidad universitaria. Su adecuada consolidación favorece el sentido de pertenencia, la integración emocional y el bienestar psicológico (Sauñe, 2024). El apoyo familiar actúa como base de seguridad emocional, mientras que el apoyo de pares contribuye al aprendizaje colaborativo y al afrontamiento de situaciones estresantes.

De acuerdo con lo considerado por Moreira-Mora, et al, (2023), la integración social es un factor clave en el ajuste universitario ya que permite la participación en redes de acompañamiento formales e informales. El refuerzo de la pertenencia a la comunidad universitaria favorece la retención académica, así como la satisfacción en líneas generales con la vida educativa.

El respaldo familiar brinda seguridad emocional constante. Por su parte, el apoyo de los compañeros es fundamental para impulsar el aprendizaje, especialmente en entornos de estrés como el escolar. Las interacciones sociales de calidad permiten desarrollar habilidades como la empata, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos claves para desenvolverse en la Universidad.

- **Dimensión 3: Vida institucional**

Cómo vida institucional entendemos a la vinculación que el estudiante crea con las estructuras políticas y la cultura de la universidad. Incluye la relación docente-estudiante, los servicios que ofrece la casa universitaria a la ciudadanía y el ambiente universitario. Variables que influyen directamente en el nivel de confianza y compromiso del educando con la institución (Sauñe, 2024). En dichos servicios que ofrece la universidad, la comunicación empática del personal docente es pieza clave y de esta depende ne gran medida la percepción y satisfacción que generaran en el contexto académico

Cuando existe falta de acompañamiento, competencia social o clima excluyente, entonces el nivel de estrés aumenta y la adaptación es mayor (Moreira-Mora, et al 2023). En este contexto, la institución se presenta como un microsistema fundamental, donde la efectividad de sus procesos administrativos, la calidad de la tutoría académica y la promoción de una cultura de apoyo mutuo actúan como factores protectores que facilitan la integración, reducen la sensación de amenaza y son clave para la retención y el éxito académico.

- **Modelos teóricos aplicados**

La transición y adaptación al contexto universitario es un proceso arduo que ha sido analizado desde un gran número de perspectivas psicosociales. Resultan de especial interés tres modelos teóricos que contribuyen a dar cuenta de dicho fenómeno, mediante el Cuestionario de Adaptación al College de Baker y Siryk; la Teoría de Transiciones de Schlossberg; y el Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff. Teniendo en cuenta estos modelos, se permite un análisis en el que confluyen los factores de carácter individual y contextual que determinan el proceso adaptativo del estudiante.

El modelo de Baker y Siryk (1984-1989), ofrece una visión global para poder evaluar la Adaptación Universitaria en la que se utiliza el SACQ como instrumento. Este modelo descompone la adaptación en este proceso en cuatro dimensiones fundamentales. La primera de ellas es la Adaptación Académica, que implica el control de estresores educacionales, la motivación y el rendimiento académico. La segunda de ellas es la Adaptación Social, que indica el éxito en las relaciones interpersonales, la participación en la comunidad universitaria y la satisfacción con el campus. La tercera es la Adaptación Personal-Emocional, que pone de relieve la forma de lidiar con la experiencia de malestar psicológico, como por ejemplo la ansiedad o el estrés derivados del entorno académico.

Por último, la Adhesión Institucional se focaliza sobre el compromiso y la satisfacción que siente el alumno hacia la universidad. Así, el SACQ proporciona la posibilidad de establecer correlaciones significativas entre esta dimensión y otras numerosas variables psicosociales tales como la soledad o la autoeficacia, y se podría deducir que, una correcta adaptación no solo mejora la experiencia universitaria, sino que también mejora el rendimiento académico. Las dimensiones tanto sociales como emocionales, conllevan un impacto profundo en la educación (Michaeli Manee, et al, 2024).

La Teoría de la Transición de Nancy K. Schlossberg (1981) estudia cómo los individuos enfrentan cambios en sus vidas. Ella define la transición como todo evento, o evento que cambia algo en la persona, su rol, sus rutinas y su percepción de sí mismo y del mundo a su alrededor. Las transiciones requieren un proceso de ajuste en tres etapas, a saber, la etapa de entrada, la etapa de paso y la etapa de salida. El Sistema de las 4 S es el núcleo de este modelo que sintetiza los factores que de forma dinámica condicionan cómo el individuo afrontará el cambio. La Situación examina el contexto y el impacto subjetivo de la transición; el Self analiza los recursos internos: resiliencia, autoeficacia; el Soporte en las redes de apoyo: familia,

institución; y las Estrategias en las tácticas de afrontamiento. El modelo es muy útil para la comprensión de la movilidad estudiantil como una transición que depende de la interacción de estos recursos individuales y ambientales (Deps & Cara, 2019).

El modelo de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (1989-1995) es un modelo eudaimónico. Este modelo define el bienestar como la realización del potencial humano. También lo define como un funcionamiento positivo, no solo como la ausencia de malestar. Mi estudio de caso consistirá en hacer una definición operativa de la dimensión "Autonomía", el cual examina la toma de decisiones. Este esquema multidatos ha ido convirtiéndose en el marco más usado para temas de salud mental positiva. Se habla de un modelo que ha dado paso a ver el bienestar como algo dinámico, que entraña variables personales, contextuales y culturales y que se ve afectado de forma inversa por elementos como el estrés (García, et al., 2024).

- **Movilidad académica**

La movilidad académica se refiere al desplazamiento de estudiantes desde su lugar de origen a otra ciudad, región o país para cursar estudios superiores. Este fenómeno, cada vez más común en el contexto universitario, implica no solo un cambio geográfico, sino también una transformación en el entorno social, cultural y académico del estudiante. Gonzalez y Torres (2021) afirman que adaptarse a nuevas instituciones educativas puede ser extremadamente difícil para los estudiantes que deben reubicarse fuera de sus comunidades, ya que tienen que adaptarse a nuevos estilos de enseñanza, diferentes dinámicas sociales y, en muchos casos, enfrentar situaciones económicas difíciles.

Los estudiantes que están experimentando movilidad académica tienden a estar más estresados, ansiosos, sentir más desapego y también pueden experimentar cierta soledad. Esto es particularmente común durante los primeros meses en sus nuevas ubicaciones académicas. También aprenden a ser más autónomos y emocionalmente resilientes, lo que beneficia su rendimiento académico en general. El apoyo institucional, la integración social y la accesibilidad a recursos de movilidad adaptativa condicionan y determinan en gran medida la experiencia de movilidad de un individuo.

## 1.2 Objetivos

**Objetivo General:**

- Determinar la influencia del estrés académico en el proceso de adaptación a la vida universitaria de estudiantes en movilidad académica (foráneos)

**Objetivos Específicos:**

- Especificar las dificultades cognitivo -emocionales presentes en el estrés académico para comprender su impacto en el desarrollo académico y personal de los estudiantes universitarios.

Este objetivo se cumple en la fase diagnóstica inicial del estudio, mediante la aplicación del instrumento SISCO SV-21 que mide el estrés académico y una escala de autoeficacia académica a los estudiantes foráneos. Los datos obtenidos establecen la línea base para comprender la magnitud del impacto del estrés en el desempeño académico, cumpliendo así la función de especificar el problema.

- Determinar las prácticas de apoyo social que facilitan la adaptación a la vida universitaria en los estudiantes

Se utiliza la escala EAVU (Escala de Adaptación a la Vida Universitaria), que mide la adaptación general y refleja indirectamente la efectividad de las prácticas de apoyo implementadas en el grupo de comparación. La combinación de la medición cuantitativa EAVU y la exploración cualitativa mediante grupos focales, permite identificar cuáles de las prácticas promovidas durante la intervención realmente funcionaron como facilitadoras de la adaptación.

- Proponer alternativas de abordaje que prevengan el estrés académico y mejoren la adaptación universitaria de estudiantes foráneos.

Este objetivo se cumple con la ejecución de la propuesta central del trabajo, que es la implementación de talleres. Esta intervención práctica constituye la alternativa de abordaje propuesta por la investigación. El objetivo se cierra y valida con la evaluación de la efectividad de estos talleres y mentorías mediante las medidas post-intervención con las herramientas SISCO SV-21, EAVU, y demás indicadores.

# CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

## 2.1 Materiales

a) La herramienta de medición del presente estudio corresponde al Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico – SISCO SV-21, creado por Barraza (2018) y posteriormente validado en diversos contextos universitarios de América Latina. Este instrumento permite medir la intensidad del estrés académico, los estresores más frecuentes, las reacciones físicas y emocionales y las estrategias de afrontamiento. El tiempo de respuesta de la prueba es de unos 20-25 minutos. Está compuesto por 23 ítems. Es una prueba comprensiva donde se utilizan diferentes escalas tipo Likert. Además, se creó un cuestionario sociodemográfico complementario para recabar datos básicos como edad, sexo, zona de residencia, red de apoyo percibida e integración universitaria. La elección de estos instrumentos está fundamentada en la pertinencia de un abordaje integral de la problemática, debido a que el SISCO cuenta con validez y confiabilidad para la evaluación de los niveles de estrés académico (Olivas-Ugarte, et al, 2021) y el cuestionario adicional permitirá contextualizarlos en relación con las condiciones sociales y familiares de los sujetos.

b) La Escala de Ajuste a la Vida Universitaria (EAVU) es un instrumento psicométrico desarrollado en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Su finalidad es evaluar la adaptación de los estudiantes de primer ingreso. La EAVU mide tres dimensiones importantes como son la Vida Académica (VA), Vida Social (VS) y Vida Institucional (VI). La VA, por ejemplo, mide la autorregulación y motivación. La VS evalúa el apoyo de pares y familiar. También la VI mide la relación docente-estudiante y sentido de pertenencia. Cada ítem se puntúa en una escala Likert de siete puntos. Es conveniente recodificarlos mediante un proceso inverso. En este caso, esto resulta necesario para los ítems VA3.GT, VA10.RM y VI7.SI antes del cálculo de las puntuaciones totales. Con un sólido fundamento teórico que permite asegurar su validez de constructo y de contenido, así como con una excelente fiabilidad interna ($\alpha$ de Cronbach > 0.80), el instrumento es de uso libre con licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0. (Moreira-Mora, et al, 2023).

## 2.2 Métodos

El enfoque de la investigación es cuantitativo con perspectiva psicosocial, lo cual significa que se busca medir de forma objetiva la relación entre el estrés académico y los procesos de

adaptación universitaria de estudiantes foráneos, integrando dimensiones emocionales, sociales y académicas. El paradigma cuantitativo permite el análisis estadístico de datos y garantiza objetividad, mientras que la mirada psicosocial reconoce que el estrés no es únicamente un fenómeno individual, sino que depende también de los vínculos, los apoyos institucionales y la calidad de las redes sociales.

El estudio se basa en la investigación bibliográfica y la de campo. Se revisaron conjuntamente fuentes vigentes en el tiempo y el espacio, y se utilizaron para apoyar todo el estudio que se realizó. La metodología de campo se realiza a través de la aplicación del instrumento a los estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato, es decir, la obtención de datos primarios que se analizaran y luego se contrastaran con la teoría. La combinación de métodos se presenta como una fortaleza por cuanto se une la teoría de la práctica.

La presente investigación utiliza los enfoques descriptivo y correlacional. En este caso es descriptivo, porque se pretende entender la caracterización de los estresores, de los síntomas y de los recursos de afrontamiento de los estudiantes. En este caso es correlacional, porque se interesa en reconocer la estratificación de la relación que existe entre el estrés académico y la adaptación psicosocial. Este tipo de diseño es expuesto en Núñez-Mercado y Medrano-Madriles (2023), donde se describe como pertinente en el caso de que se pretenda estudiar la relación entre las variables de un entorno educativo, dado que no se opera en la manipulación de las condiciones contextuales.

Los métodos empleados fueron varios y complementarios. Por medio del método analítico-sintético se logró descomponer el fenómeno del estrés académico en sus elementos constitutivos y, a partir de esto, volver a juntarlos en una comprensión global de la adaptación universitaria. Se utilizó el método hipotético-deductivo para plantear la principal hipótesis acerca del efecto del estrés en la adaptación y se sometió a verificación empírica a partir de los datos (Kerlinger y Lee, 2002). El método histórico-crítico fue útil para observar la evolución del problema en investigaciones previas y para estudiar las cualidades y deficiencias de investigaciones anteriores. Como resultado, el proceso de medición se realizó mediante la aplicación de instrumentos estandarizados que logran cuantificar las variables y poder analizar.

Los extranjeros que se hallen registrados en el primer y segundo semestre en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato, periodo académico 2025-2026. Según los primeros registros, este grupo estaría conformado por 57 estudiantes,

todos ellos con la particularidad de vivir en Ambato por cuestiones de estudio y lejos de su lugar de origen.

La muestra para investigar es toda la población evidente, por la escasa cantidad de sujetos del grupo que no pasa de cien. Por esta razón se realizará un censo poblacional, con el cual se asegura que cada estudiante foráneo de primer y segundo semestre de la facultad forme parte del estudio. Este procedimiento elimina el uso de fórmulas para el muestreo y al mismo tiempo permite obtener el panorama completo del fenómeno objetivo.

# CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se muestran los resultados de la aplicación de los instrumentos. Para el análisis de los resultados se utilizaron los softwares Excel y SPSS/PSPP modelo Alpha.

## 3.1 Análisis y discusión de resultados

En la caracterización sociodemográfica de los estudiantes, el 100% de los estudiantes son ecuatorianos, con edades que comprenden desde los 18 hasta los 23 años.

La Tabla 1 resume las variables sociodemográficas por carrera académica, lo que permite a cada uno de los programas de estudios identificar características propias, lo que, a su vez, permite entender las diferencias y variaciones en función de la carrera que se estudia a las condiciones de vida, la situación familiar y características etarias.

**Tabla 1 Datos sociodemográficos**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Sexo del estudiante | Femenino | 38 | 66.70% |
| | Masculino | 19 | 33.30% |
| | Otro | 0 | 0.00% |
| Carrera que cursa | Hospitalidad y Turismo | 9 | 15.80% |
| | Turismo | 8 | 14.00% |
| | Educación inicial | 10 | 17.50% |
| | Educación básica | 6 | 10.50% |
| | Psicopedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros | 13 | 22.80% |
| | Psicopedagogía de la Actividad Física y Deporte | 11 | 19.30% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Es usted estudiante foráneo, es decir, vive en otra ciudad diferente a su lugar de origen para estudiar | Si | 50 | 87.70% |
| | No | 7 | 12.30% |
| Con quien vive actualmente en Ambato | Solo/a | 40 | 70.20% |
| | Con familiares | 12 | 21.10% |
| | Con compañeros o amigos | 4 | 7.00% |
| | En residencia universitaria | 1 | 1.80% |
| Es la primera vez que vive fuera de casa por estudios | Si | 47 | 82.50% |
| | No | 10 | 17.50% |
| Tiene algún tipo de apoyo económico | Familiar | 50 | 87.70% |
| | Beca | 2 | 3.50% |
| | Trabajo propio | 5 | 8.80% |
| | otro | 0 | 0.00% |

**Nota:** Relación de variables por carrera académica obtenida de la encuesta aplicada por la investigadora.

El grupo de estudio tuvo 57 estudiantes foráneos divididos en seis áreas de estudio. En Psicopedagogía de Idiomas con el 28,1%, Educación Inicial con el 17,5%, Hospitalidad y Turismo con el 15,8%, Psicopedagogía de Deporte con el 15,8%, Educación Básica con el 12,3%, y Turismo con 10,5%. El género femenino fue el mayor en casi todas las áreas. Los resultados fueron del 77,8% al 90%, lo cual coincide con los resultados de (Calderón-Guevara & Carrera-Pillalazo, 2022) quienes refieren "mayoritariamente el cuerpo docente nacional es ocupado por mujeres" (pág. 15). Solo el área de Turismo fue diferente, allí, los hombres fueron el 66,7%. Estos resultados subrayan que en la educación hay más mujeres. Sobre la edad, más del 70% tenía edades comprendidas entre 18 y 20 años.

Casi el 88% vive lejos de su ciudad natal. Para el 82,5%, es la primera vez que viven solos por sus estudios. En cuanto a dónde viven, el 70,2% vive solo. Otro 21,1% vive con parientes.

Según los resultados, la familia da casi todo el dinero (87,7%). Esto muestra que viven solos, pero dependen del dinero de sus padres.

Los datos muestran una considerable movilidad geográfica por parte de los estudiantes no nativos. También, existe una dependencia económica familiar media-alta y alta preferencia por la vivienda individual, lo que genera tensión importante en la adaptación psicosocial. Los hallazgos verifican estudio de (Maldonado & Flores Garzón, 2025) el cual involucro a 117 alumnos no nativos y muestra que: "los estudiantes que experimentan alta capacidad de estrés académico, sobre todo en relación con sus obligaciones académicas y las expectativas, se inclinan a utilizar fundamentalmente estrategias de tipo resolución de problemas y pensamiento desiderativo" (pág. 2). Los estudiantes están mostrando una capacidad para adaptarse ante una situación de independencia residencial, pero dependencia económica parental. Esto indica la necesidad de la implementación de intervenciones institucionales en relación con el reforzamiento del apoyo psicosocial, autonomía funcional, así como manejo del estrés de la población estudiantil en fase de transición.

### 3.2 Dimensión Estresores Académicos

**Tabla 2 Dimensión estresores**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 1 | 1.80% |
| | Rara vez | 10 | 17.50% |
| | Algunas veces | 20 | 35.10% |
| | Casi siempre | 15 | 26.30% |
| | Siempre | 11 | 19.30% |
| La forma de evaluación mediante ensayos, investigaciones, trabajos, búsquedas en internet, etc. | Nunca | 1 | 1.80% |
| | Casi nunca | 4 | 7.00% |
| | Rara vez | 20 | 35.10% |
| | Algunas veces | 20 | 35.10% |
| | Casi siempre | 7 | 12.30% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Siempre | 5 | 8.80% |
| El nivel de exigencia de mis profesores | Nunca | 1 | 1.80% |
| | Casi nunca | 1 | 1.80% |
| | Rara vez | 18 | 31.60% |
| | Algunas veces | 25 | 43.90% |
| | Casi siempre | 8 | 14.00% |
| | Siempre | 4 | 7.00% |
| El tipo de trabajo que me piden los profesores consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc. | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 0 | 0.00% |
| | Rara vez | 15 | 26.30% |
| | Algunas veces | 21 | 36.80% |
| | Casi siempre | 16 | 28.10% |
| | Siempre | 5 | 8.80% |
| Tener tiempo limitado para hacer el trabajo encargado por los profesores | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 0 | 0.00% |
| | Rara vez | 19 | 33.30% |
| | Algunas veces | 18 | 31.60% |
| | Casi siempre | 14 | 24.60% |
| | Siempre | 6 | 10.50% |
| La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los profesores | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 1 | 1.80% |
| | Rara vez | 20 | 35.10% |
| | Algunas veces | 19 | 33.30% |
| | Casi siempre | 8 | 14.00% |
| | Siempre | 9 | 15.80% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de estresores académicos del Inventario SISCO SV-21, aplicado por la investigadora. Adaptado de Barraza, A. (2016).

La Tabla 2 presenta la distribución de frecuencias de los principales estresores identificados en la muestra. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares constituye el estresor más prevalente, con el 80,7%, datos que concuerdan con el estudio de Rueda-García et al, (2021), quienes refieren que." comprobaron que las áreas, académica y clínica generaban el 78,4 % de los acontecimientos estresantes" (pág. 8). El tiempo limitado para realizar los trabajos asignados representa el segundo estresor más reportado con el 66,6%, seguido del nivel de exigencia de los profesores del 64,9% y la poca claridad sobre las expectativas docentes con el 63,2%. El tipo de trabajos requeridos (consultas, ensayos, mapas conceptuales) genera estrés en el 61,4% de los participantes, mientras que la forma de evaluación afecta al 56,1%.

Estos hallazgos son consistentes con el estudio de Díaz-Parra et al. (2025), quienes encontraron niveles de estrés severo en estudiantes universitarios, donde la sobrecarga de tareas (M=3.68) y el tipo de trabajos requeridos (M=3.58) fueron los estresores con mayor puntuación. Lo anterior evidencia que la gestión del tiempo y la carga académica representan los principales desafíos para la población estudiantil.

### 3.3 Dimensión Síntomas

**Tabla 3 Dimensión de síntomas asociados al estrés académico**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Fatiga crónica (cansancio permanente) | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 1 | 1.80% |
| | Rara vez | 17 | 29.80% |
| | Algunas veces | 20 | 35.10% |
| | Casi siempre | 12 | 21.10% |
| | Siempre | 7 | 12.30% |
| Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 3 | 5.30% |
| | Rara vez | 13 | 22.80% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Algunas veces | 19 | 33.30% |
| | Casi siempre | 14 | 24.60% |
| | Siempre | 8 | 14.00% |
| Ansiedad, angustia o desesperación | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 2 | 3.50% |
| | Rara vez | 14 | 24.60% |
| | Algunas veces | 20 | 35.10% |
| | Casi siempre | 12 | 21.10% |
| | Siempre | 9 | 15.80% |
| Problemas de concentración | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 2 | 3.50% |
| | Rara vez | 14 | 24.60% |
| | Algunas veces | 22 | 38.60% |
| | Casi siempre | 10 | 17.50% |
| | Siempre | 9 | 15.80% |
| Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 4 | 7.00% |
| | Rara vez | 18 | 31.60% |
| | Algunas veces | 19 | 33.30% |
| | Casi siempre | 10 | 17.50% |
| | Siempre | 6 | 10.50% |
| Conflictos o tendencias a polemizar o discutir | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 3 | 5.30% |
| | Rara vez | 25 | 43.90% |
| | Algunas veces | 19 | 33.30% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Casi siempre | 4 | 7.00% |
| | Siempre | 6 | 10.50% |
| Desgano para realizar las labores escolares | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 5 | 8.80% |
| | Rara vez | 26 | 45.60% |
| | Algunas veces | 17 | 29.80% |
| | Casi siempre | 5 | 8.80% |
| | Siempre | 4 | 7.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de síntomas asociados al estrés académico obtenida del inventario aplicado por la investigadora.

La Tabla 3 presenta la distribución de los síntomas asociados al estrés académico que experimentan los estudiantes ante las demandas del entorno universitario. La ansiedad, angustia o desesperación afecta al 72,0% de los estudiantes con frecuencia moderada a alta. Los sentimientos de depresión y tristeza se presentan en el 71,9% de la muestra, mientras que los problemas de concentración afectan al 71,9%. La fatiga crónica o cansancio permanente se reporta en el 68,5% de los participantes. Los resultados coinciden con el estudio de Ahuananchi Añazco, et al, (2025), quien refiere que la ansiedad esta entre las manifestaciones mas comunes con el 35.4%, el insomnio con 14.6%, el nerviosísimo con el 12.6%, acompañado de molestias físicas, gastrointestinales. En cuanto a los síntomas comportamentales, el desgano para realizar labores escolares se presenta en el 45,6% de los estudiantes. El aumento de irritabilidad o agresividad afecta al 61,3%, en tanto que los conflictos o tendencias a discutir constituyen el síntoma menos prevalente (50,8%).

Los síntomas que afectan la esfera instrumental y la esfera afectiva de los estudiantes que sufren estrés académico, como ansiedad, depresión y problemas de concentración, son de la esfera emocional y cognitiva y están considerados como los más frecuentes en la población; en la esfera de las relaciones interpersonales, hay síntomas como la agresividad, la que en la población que sufre estrés académico es rara (Moreta-Herrera, et al, 2021). El estudio cita lo siguiente como lo que más abunda en su trabajo; “Los síntomas psicológicos de somatización y disfunción social predominaron en la muestra” (Pág. 1). Esto significa que de toda la sintomatología que describe y demuestra el estrés académico, lo que más impacta el bienestar

psíquico y emocional de los estudiantes, son las situaciones que afectan su esfera cognitiva.

### 3.4 Dimensión Estrategias de Afrontamiento

**Tabla 4 Frecuencias y porcentajes de estrategias de afrontamiento**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Concentrarse en resolver la situación que me preocupa | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 1 | 1.80% |
| | Rara vez | 22 | 38.60% |
| | Algunas veces | 22 | 38.60% |
| | Casi siempre | 5 | 8.80% |
| | Siempre | 7 | 12.30% |
| Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 2 | 3.50% |
| | Rara vez | 21 | 36.80% |
| | Algunas veces | 21 | 36.80% |
| | Casi siempre | 9 | 15.80% |
| | Siempre | 4 | 7.00% |
| Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 1 | 1.80% |
| | Rara vez | 15 | 26.30% |
| | Algunas veces | 16 | 28.10% |
| | Casi siempre | 18 | 31.60% |
| | Siempre | 7 | 12.30% |
| Mantener el control sobre mis emociones para que no | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 3 | 5.30% |
| | Rara vez | 15 | 26.30% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| me afecte lo que me estresa | Algunas veces | 17 | 29.80% |
| | Casi siempre | 17 | 29.80% |
| | Siempre | 5 | 8.80% |
| Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar como las solucione | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 2 | 3.50% |
| | Rara vez | 15 | 26.30% |
| | Algunas veces | 16 | 28.10% |
| | Casi siempre | 18 | 31.60% |
| | Siempre | 6 | 10.50% |
| Elaboración de un plan enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 2 | 3.50% |
| | Rara vez | 19 | 33.30% |
| | Algunas veces | 14 | 24.60% |
| | Casi siempre | 16 | 28.10% |
| | Siempre | 6 | 10.50% |
| Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa | Nunca | 0 | 0.00% |
| | Casi nunca | 2 | 3.50% |
| | Rara vez | 16 | 28.10% |
| | Algunas veces | 18 | 31.60% |
| | Casi siempre | 16 | 28.10% |
| | Siempre | 5 | 8.80% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de estrategias de afrontamiento obtenida del inventario aplicado por la investigadora.

Las estrategias de afrontamiento son los medios mentales y las acciones que usan los estudiantes para manejar las cargas fuertes del ambiente escolar. La Tabla 4 muestra cómo se reparten estas formas en el grupo de estudio. Se usaron más las formas enfocadas en el problema. Mirar lo bueno y lo malo de las respuestas es la forma más común con el 70,1%.

Luego sigue poner metas claras de solución con el 66,7%. También está el enfocarse en lo bueno del momento con el 66,6%. Poner toda la atención en arreglar el tema que causa pena y hacer un plan de pasos tienen la misma fuerza de uso con el 64,9%. El control emocional lo usan el 61,4 % de los estudiantes, mientras que recordar situaciones similares previas se presenta en el 59,7 %.

El 19.3% de estudiantes que participaron marcan la elaboración de un plan para regular el estrés con la mayor frecuencia. El 64.9% refiere que la utiliza algunas veces y de forma similar fueron receptadas las respuestas del 59.7% de educandos. Finalmente, el 28.1% de los estudiantes universitarios que participaron indicaron que lo hacen rara vez como alguna vez.

> Los hallazgos revelan una alta incidencia de estrés vinculado a la sobrecarga académica, la presión social y problemas familiares, afectando directamente la concentración, motivación y salud mental de los estudiantes. La implementación de técnicas como la gestión del tiempo, la respiración consciente y la tutoría emocional demostró mejorar la resiliencia y el rendimiento escolar; se concluye que un entorno educativo emocionalmente sostenible es clave para el aprendizaje significativo, recomendando integrar estos enfoques en la planificación institucional y formación docente (Álvarez-Rosero, et al, 2025).

Estas respuestas dejan entender que los educandos utilizan mayormente estrategias orientadas a la resolución de problemas, establecimiento y planeación de soluciones. Esto es, ya que las estrategias de solución de problemas suelen ser más efectivas para manejar estresores controlables, como lo son las demandas académicas, de manera positiva.

Sí, es cierto que la pregunta de qué estrategias se utilizan "siempre" es la que menos ha sido respondida por más de 19.3% de los alumnos, lo que sugiere que el uso de estas estrategias es situacional. Esto podría ser el motivo para la implementación de programas de entrenamiento en habilidades para promover el uso sistemático y adaptativo de estas.

### 3.4.1 Primera Parte: Vida Académica - Gestión Del Tiempo

**Tabla 5 Frecuencias y porcentajes de gestión del tiempo académico**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Establezco mis propias fechas límites para cumplir | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| oportunamente con las responsabilidades académicas | Bastante en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | En desacuerdo | 15 | 26.30% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 18 | 31.60% |
| | De acuerdo | 16 | 28.10% |
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Planifico mi tiempo para realizar cada una de las actividades académicas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 26 | 45.60% |
| | De acuerdo | 18 | 31.60% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Me resulta difícil organizar el tiempo para cumplir mis actividades y tareas académicas | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 3 | 5.30% |
| | En desacuerdo | 6 | 10.50% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 16 | 28.10% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bastante de acuerdo | 3 | 5.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Identifico las tareas prioritarias para finalizarlas en las fechas establecidas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 14 | 24.60% |
| | De acuerdo | 28 | 49.10% |
| | Bastante de acuerdo | 5 | 8.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Reviso de manera periódica el avance de las tareas y actividades para cumplir mis metas académicas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 6 | 10.50% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 15 | 26.30% |
| | De acuerdo | 27 | 47.40% |
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de gestión del tiempo académico obtenida del cuestionario aplicado por la investigadora.

La Tabla 5 presenta los resultados relativos a las habilidades de gestión del tiempo académico.

Revisar periódicamente el avance de las tareas es la práctica más consolidada: el 71.9% está de acuerdo o completamente de acuerdo. El 38.6% está "de acuerdo", el 19.3% "bastante de acuerdo" y el 14.0% "completamente de acuerdo". Identificar tareas prioritarias es practicado por el 70.2% de los estudiantes (sumando las categorías de acuerdo en adelante). El 31.6% está "de acuerdo", el 26.3% "bastante de acuerdo" y el 12.3% "completamente de acuerdo".

Establecer fechas límite propias es realizado por el 66.7% de los estudiantes. El 28.1% está "bastante de acuerdo" y el 26.3% "de acuerdo". Planificar el tiempo es practicado por el 64.9% de los estudiantes. El 28.1% está "de acuerdo", el 26.3% "bastante de acuerdo" y el 10.5% "completamente de acuerdo". Un dato alarmante es que un 43.8% de los estudiantes reconoce tener problemas para organizar el tiempo "de acuerdo", "bastante de acuerdo" y "completamente de acuerdo". El 29,8% "de acuerdo", el 10,5% "bastante de acuerdo" y el 3,5% "completamente de acuerdo". Por otro lado, el 29,8 % está en desacuerdo respecto a tener problemas y, por fin, hay alguna parte de la población que tiene el control de su tiempo.

De acuerdo con Reyes-González, et al (2022), “los análisis textuales para estudiantes de alto y bajo rendimiento académico presentan diferencias en las estrategias de planificación y priorización del tiempo, herramientas de apoyo y formulación de objetivos de estudio” (pág. 1). Esto sugiere que el conocimiento de estas estrategias no garantiza su implementación efectiva. Es posible que los estudiantes conozcan las técnicas, pero las apliquen de manera inconsistente, o que la carga académica excesiva haga insuficientes incluso las mejores prácticas de gestión del tiempo.

### 3.4.2 Regulación Metacognitiva del Aprendizaje

**Tabla 6 Frecuencias y porcentajes de regulación metacognitiva**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Procuro que mi entorno de estudio sea adecuado para realizar mis tareas y actividades académicas (mobiliario, iluminación, materiales, espacio de estudio). | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 10 | 17.50% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | De acuerdo | 34 | 59.60% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Controlo las distracciones para que no interfieran en la realización de mis tareas y actividades académicas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.50% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 33 | 57.90% |
| | Bastante de acuerdo | 6 | 10.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Organizo previamente los materiales que necesito para estudiar y aprender. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 33 | 57.90% |
| | Bastante de acuerdo | 6 | 10.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Establezco metas a corto plazo para cumplir con mis | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| responsabilidades académicas. | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 33 | 57.90% |
| | Bastante de acuerdo | 6 | 10.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Me resulta difícil hacer planes para alcanzar mis metas académicas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 35 | 61.40% |
| | Bastante de acuerdo | 4 | 7.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de regulación metacognitiva obtenida del cuestionario aplicado la investigadora.

Los resultados de la Tabla 6 hacen referencia a la regulación metacognitiva del aprendizaje. En la afirmación "Procuro que mi contexto del estudio sea el adecuado “, el resultado muestra que el 66,7 % de estudiantes aprueba o aprueba totalmente. También podemos notar que solo un 33, 3% de los estudiantes está "de acuerdo", el 21, 1 % "bastante de acuerdo”, y el 12, 3 % "completamente de acuerdo”.

En un 22,8% de la muestra responde con una posición intermedia y un 10,6% se encuentra en desacuerdo (considerando los datos de todas las modalidades en desacuerdo). Martínez

Viel, et al, (2022) refiere “La regulación metacognitiva conlleva a la planificación, ejecución y control de estrategias metacognitivas” (pág. 1). Los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes universitarios saben que las condiciones ambientales son importantes para el estudio y tratan de mantenerlas adecuadas. Por otra parte, para los estudiantes universitarios forasteros que viven solos hay más dificultad para atender este aspecto a causa de limitaciones económicas o por las características de las viviendas.

### 3.4.3 Metas De Aprendizaje

**Tabla 7 Frecuencias y porcentajes de metas de aprendizaje**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Siento satisfacción por el dominio alcanzado en mis tareas y actividades académicas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 35 | 61.40% |
| | Bastante de acuerdo | 4 | 7.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Siento motivación en la realización de mis tareas y actividades académicas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 32 | 56.10% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bastante de acuerdo | 4 | 7.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Siento satisfacción cuando supero las actividades académicas difíciles. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 2 | 3.50% |
| | En desacuerdo | 7 | 12.30% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 13 | 22.80% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |
| | Bastante de acuerdo | 6 | 10.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de metas de aprendizaje obtenida del cuestionario aplicado la investigadora.

La Tabla 7 presenta los resultados relacionados con las metas de aprendizaje, que reflejan la orientación intrínseca hacia el conocimiento y el desarrollo de competencias. El 68.5% de estudiantes refiere estar de acuerdo con el identificarse que sienten satisfacción cuando superan actividades académicas difíciles, el 24.6% refirió estar de acuerdo, otro 24,6% indico bastante de acuerdo y el 19.3% refirió estar completamente de acuerdo. Apenas el 11.1% indica estar en desacuerdo en alguno de los niveles.

Los resultados son positivos, ya que reflejan que los educandos en su mayoría experimentan internamente satisfacción cuando superan los desafíos académicos. Como señalan Calonge-Pascual, et al (2024) haciendo referencia a la teoría de la autodeterminación, la satisfacción derivada de la superación de retos difíciles es un indicador de motivación intrínseca de alta calidad, que favorece la persistencia académica y el aprendizaje profundo.

Sentir satisfacción por el dominio alcanzado en tareas y actividades académicas presenta un 61.3% de estudiantes en niveles de acuerdo. El 33.3% está "de acuerdo", el 14.0% está

"bastante de acuerdo" y otro 14.0% está "completamente de acuerdo". El 26.3% tiene una posición neutral, mientras que solo el 12.3% está en algún nivel de desacuerdo.

El sentir motivado para llevar a cabo las tareas académicas se traduce en un 56, 1% de alumnos con niveles de acuerdo, siendo del 31,6% aquellos que son "de acuerdo", el 17,5% son "bastante de acuerdo" y el 7,0% son "completamente de acuerdo". Un 31,6% opta por una postura neutral, que es, además, el porcentaje más elevado en esta categoría entre los 3 ítems que se valoraban. Un 12,3% estaban en desacuerdo. Es relevante apuntar que el porcentaje neutral más alto se da precisamente en motivación (31, 6 %), lo que indica que casi un tercio del alumnado se encontraba en una situación de duda sobre su nivel de motivación académica, preocupación ya que la motivación es una variable clave en la predicción de los resultados académicos y de la persistencia en el proceso universitario.

Los datos conseguidos evidencian de forma clara y sencilla una paradoja: a pesar de que los estudiantes consideran que la superación de retos complicados y difíciles les satisface, con 68.5% de la puntuación, para la similitud que les supone la realización de tareas la puntuación media desciende a 56.1%. Así, la satisfacción se podría vincular con haber conseguido objetivos concretos y de cierto nivel de dificultad, aunque no con la realización como tal de las tareas académicas cotidianas.

Según Lamas Rojas, H. (2008), este autor recoge a Zimmerman (1989, 1994), las metas de aprendizaje orientadas hacia el dominio y la comprensión intermedia son más efectivas para favorecer el aprendizaje autorregulado que los objetivos asociados con el rendimiento. Los datos indican que la mayoría de los estudiantes muestra orientación hacia metas de aprendizaje, un aspecto que juega un papel protector frente al estrés académico.

### 3.4.4 Metas De Rendimiento

**Tabla 8 Frecuencias y porcentajes de metas de rendimiento**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Siento seguridad de mi capacidad para continuar los estudios en la universidad. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Me considero capaz de superar los retos académicos en mi primer año universitario. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 5 | 8.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 10 | 17.50% |
| | De acuerdo | 33 | 57.90% |
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Considero que soy capaz de realizar las actividades académicas planificadas. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 2 | 3.50% |
| | En desacuerdo | 6 | 10.50% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | De acuerdo | 32 | 56.10% |
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de metas de rendimiento obtenida del cuestionario aplicado por la investigadora.

En la Tabla 8 se refieren los resultados sobre las metas de rendimiento y la autoeficacia percibidas por los educandos. El 73,7% considera que puede realizar las actividades académicas planificadas. Específicamente, el 40.4% está "de acuerdo", el 19.3% está "bastante de acuerdo" y el 14.0% está "completamente de acuerdo". Solo el 7.1% está en desacuerdo y el 19.3% mantiene una posición neutral.

Este alto porcentaje de autoeficacia percibida para realizar actividades planificadas es un indicador muy positivo. Como señala Bandura (1997), la autoeficacia académica es uno de los predictores más robustos del rendimiento universitario y la persistencia académica. Los estudiantes que confían en su capacidad para completar las tareas planificadas tienden a establecer metas más desafiantes, persistir ante dificultades y emplear estrategias de aprendizaje más efectivas (Rosales-Ronquillo & Hernández-Jácquez, 2020).

Sentir seguridad de la capacidad para continuar los estudios universitarios presenta un 70.1% de estudiantes con niveles de acuerdo. El 33.3% está "de acuerdo", el 26.3% está "bastante de acuerdo" y el 10.5% está "completamente de acuerdo". El 15.8% tiene una posición neutral, mientras que el 14.1% está en algún nivel de desacuerdo.

Considerarse capaz de afrontar los desafíos académicos del primer año tiene un 64.8% de alumno que se encuentra en niveles de acuerdo; un 33,3% en "de acuerdo", un 17,5% en "bastante de acuerdo" y un 14,0% "completamente de acuerdo". Un 21,1% muestra una posición " neutral " y un 14,1% en desacuerdo. Los tres indicadores de la autoeficacia demuestran porcentajes muy similares en las categorías de desacuerdo (desde un 7, 1% hasta un 14, 1%), lo que muestra la consistencia de las respuestas. Un 15 % del alumno no tiene una clara confianza en la capacidad académica, lo que supone un grupo de riesgo que necesita intervención.

La confrontación de la Tabla 10 y la Tabla 11 muestra que los alumnos tienen niveles similares de metas de aprendizaje y autoeficacia académica, y ambos rondan el 60-70 % en las categorías de acuerdo. Eso es bueno, ya que la unión de la orientación al aprendizaje con la autoeficacia académica constituye un rasgo motivacional óptimo. Sin embargo, el porcentaje elevado de alumnos de posición neutral (15-30% el ítem) sugiere que una parte de la población estudiante todavía no tiene interiorizada su creencia sobre su capacidad académica. Esto puede estar en conexión con la novedad (82,5% fuera por primera vez) y el

proceso de adaptación al espacio universitario.

Como señalan Barrios, et al (2025) la autoeficacia académica se desarrolla principalmente a través de experiencias de dominio. Los estudiantes que aún no han acumulado suficientes experiencias exitosas en la universidad pueden mostrar niveles menos definidos de autoeficacia, reflejados en las posiciones neutrales reportadas.

### 3.5 Segunda Parte: Vida Social - Apoyo Familiar

**Tabla 9 Frecuencias y porcentajes de apoyo familiar**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Puedo buscar apoyo en mi familia cada vez que lo necesito | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mi familia comprende los retos y necesidades que enfrento como estudiante. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 7 | 12.30% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bastante de acuerdo | 10 | 17.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mi familia me escucha cuando lo requiero. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | De acuerdo | 30 | 52.60% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mi familia me motiva en esta nueva etapa de vida. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mi familia me brinda consejos útiles para | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| adaptarme mejor a la universidad. | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mi familia me apoya económicamente. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Nota: Distribución de frecuencias de metas de rendimiento obtenida del cuestionario aplicado por la investigadora.

La Tabla 9 presenta los resultados relacionados con el apoyo familiar percibido, una variable crucial en la adaptación universitaria de estudiantes foráneos. El apoyo económico familiar es el indicador con mayor nivel de acuerdo: el 75.4% está bastante de acuerdo o completamente de acuerdo. El 38.6% se declara "bastante de acuerdo" y el 36.8% se encuentra "completamente de acuerdo". Un 12.3% adopta una postura neutral, mientras que el 12.3% muestra desacuerdo.

El alto porcentaje que obtuvo este apoyo se hallaría en concordancia con los datos

sociodemográficos ya analizados antes (Tabla 1), donde un 87.7% destacó que efectivamente recibe el apoyo económico familiar. Estaríamos hablando de una confirmación de ese apoyo, mediante una escala de percepción subjetiva y, por ende, sería comprobar la importancia del apoyo económico familiar como uno de los pilares fundamentales de la experiencia universitaria.

La motivación familiar para esta nueva etapa vital obtiene un segundo nivel mayor de estar de acuerdo: el 70.2% lo está muy de acuerdo o completamente de acuerdo. En concreto, el 31. 6% está "bastante de acuerdo" y el 38. 6% "completamente de acuerdo". El 17. 5% tiene una postura de neutralidad y el 12. 3 % no está de acuerdo. La provisión de consejos útiles para llegar a la universidad presenta un 70.2% de estudiantes con niveles de acuerdo. De ellos, el 40. 4% se muestra "bastante de acuerdo" y el 29. 8% "completamente de acuerdo". El 14. 0% tiene una posición neutral y el 15. 8% no está de acuerdo.

La comprensión familiar de los retos y necesidades en la vida del estudiante presenta una tasa de estudiantes con niveles de acuerdo del 61,4 %. En el ámbito del apoyo familiar, el 29,8% está " bastante de acuerdo" a lo que el 31,6% llega a manifestar estar "completamente de acuerdo", con una posición neutral del 22,8 % que se manifiesta en el 15,8% de quienes están en desacuerdo.

Recibiendo ayuda familiar cuando se necesita, un 59. 7 % de estudiantes con niveles de acuerdo; el 24. 6% con "bastante de acuerdo" y el 35. 1% con "completamente de acuerdo", con un porcentaje neutral del 24. 6%, el más elevado en el total de ítems de apoyo familiar y el 15. 8 % en desacuerdo. Ser escuchado por la familia cuando se necesita un 57.9% con niveles de acuerdo, el 29. 8% con "bastante de acuerdo" y el 28. 1% con "completamente de acuerdo", el 26. 3% con posición neutral y el 15. 8% en desacuerdo. Los resultados muestran un patrón interesante: el apoyo material (económico) y motivacional tienen mayor nivel de acuerdo que el de apoyo emocional específico (ser escuchado, poder buscar apoyo), lo que indica que, aunque las familias dan apoyo económico y una forma de aliento, es posible que haya una limitación en el apoyo emocional específico y podría ser consecuencia de la distancia física.

Como indican Zamora Betancourt, et al (2021) el apoyo social familiar es un determinante de protección esencial frente al estrés académico. Sin embargo, su eficacia no tan solo depende de su propia disponibilidad objetiva, sino que también es del conocimiento subjetivo que tiene el estudiante con relación a la disponibilidad y la calidad de tal apoyo. El hecho que cerca del

25% de los estudiantes toma una posición neutral respecto a poder buscar apoyo familiar puede apuntar a que hay elementos de barrera entre la búsqueda y la familia, aunque esta última está presente. La igualdad de los porcentajes de posición en contra (entre 12,3% y 15,8%) puede poner de manifiesto que existe un sector del estudiantado en la línea de la escasez generalizada del apoyo familiar. Este grupo de personas es la que representa a la población con un alto riesgo y que se debe prestar atención prioritaria en los programas de intervención universitaria.

Aunque el 87.7% reportó dependencia económica familiar (Tabla 1), solo el 75.4% está bastante o completamente de acuerdo con recibir apoyo económico. Esta diferencia del 12.3% puede reflejar que algunos estudiantes reciben el apoyo económico, pero no lo perciben como suficiente o adecuado, o que existen tensiones familiares asociadas a la provisión de recursos económicos.

### 3.5.1 Apoyo de Pares

**Tabla 10 Frecuencias y porcentajes de apoyo de pares**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| He hecho nuevas amistades dentro de la universidad. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Comparto actividades sociales con mis nuevas amistades | Bastante en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | De acuerdo | 32 | 56.10% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mis amistades comprenden como me siento al ingresar a la vida universitaria. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | En desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | De acuerdo | 31 | 54.40% |
| | Bastante de acuerdo | 6 | 10.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Considero que mi relación con el grupo de clase es importante para aprender. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 8 | 14.80% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bastante de acuerdo | 10 | 17.50% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Es importante para mí que el grupo me considere buen estudiante para trabajar en equipo | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 10 | 17.50% |
| | De acuerdo | 30 | 52.60% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mis amistades me escuchan cuando lo necesito. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 10 | 17.50% |
| | De acuerdo | 30 | 52.60% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mis compañeros y compañeras me | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| apoyan cuando los necesito. | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 30 | 52.60% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Mis amistades me dan consejos útiles para adaptarme mejor a la universidad. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de apoyo de pares percibido obtenida del cuestionario aplicado por la investigadora.

La Tabla 10 da a conocer la información respecto al apoyo por pares, que es clave para la integración social universitaria. Los resultados muestran algo normal en apoyo entre iguales. El punto con más acuerdo es que los amigos entienden los sentimientos al empezar la carrera con el 64,9%. Le sigue lo fácil que es hacer amigos con 61,4%). y que los amigos escuchan cuando se necesita con el 61,4%. La importancia de la relación con el grupo de clase para aprender y ser considerado buen compañero de trabajo presentan igual porcentaje del 56,1%. Compartir actividades sociales con nuevas amistades alcanza el 54,4%, mientras que recibir

apoyo de compañeros cuando se necesita con un 52,6% y que los amigos brinden consejos para adaptarse (52,7%) obtienen los porcentajes más bajos.

Es claro que las posturas en medio sobre ayuda de pares (15,8% a 33,3%) son más altas. Esto pasa en comparación con la ayuda de familia (12,3% a 26,3%). Tinto (1993) y Pascarella y Terenzini (2005) indican esto, las redes de ayuda entre pares se hacen fuertes poco a poco. Esto ocurre al entrar a la vida escolar. Esto es distinto a los lazos familiares, que son viejos. Esto muestra algo importante. El apoyo de compañeros se está creando aún en estos alumnos de fuera.

Tal como apuntaron Hernández Rosell y Pérez Pérez (2019). La integración social con los compañeros asumiendo el rol de predictor de la persistencia en la educación superior y, así, en la de primer año. Los estudiantes que desarrollan con sus compañeros relaciones de incidencia probablemente se queden en la universidad y consiguen informar de una mayor satisfacción con la experiencia universitaria

El dato más alarmante es el de los aproximadamente un 15 % de los estudiantes que coinciden en no haber establecido apoyo entre pares en todos los indicadores evaluados. Este grupo en aislamiento social se convierte en una población de muy alto riesgo que necesita de intervención inmediata.

### 3.6 Tercera Parte: Vida Institucional - Relación Docente-Estudiante

**Tabla 11 Frecuencias y porcentajes de relación docente-estudiante**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Considero que la mayoría de docentes me motiva para seguir aprendiendo. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Busco apoyo en mis docentes para resolver mis dificultades de aprendizaje. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 9 | 15.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |
| | Bastante de acuerdo | 7 | 12.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Considero que los estímulos de mis docentes son importantes para fomentar mi aprendizaje autónomo. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de relación docente-estudiante obtenida del cuestionario aplicado por la investigadora.

La Tabla 11 muestra los resultados relacionados con la relación entre el profesor y el

estudiante, que es un pilar fundamental para la calidad de la experiencia educativa a nivel universitario. También es el indicador que tiene el mayor nivel de acuerdo de que los estímulos docentes son importantes para el aprendizaje autónomo, con un 45.7% de acuerdo, en gran medida de acuerdo o totalmente de acuerdo. El 31.6% está "De acuerdo", el 1.8% está "Bastante de acuerdo" y el 12.3% está "Totalmente de acuerdo". Sin embargo, el 40.4% es neutral, la mayor proporción de este grupo. El 14.1% no está de acuerdo.

Buscar apoyo en docentes para resolver dificultades presenta un 40.4% de estudiantes con niveles de acuerdo. El 35.1% está "de acuerdo" y el 5.3% está "completamente de acuerdo". Es notable que no hay respuestas en "bastante de acuerdo". El 40.4% tiene posición neutral y el 19.3% está en desacuerdo.

Hay que considerar que la mayoría de los docentes motiva para seguir aprendiendo muestra un 35.1% con niveles de acuerdo. El 26.3% está "de acuerdo", el 1.8% está "bastante de acuerdo" y el 7.0% está "completamente de acuerdo". El 40.4% mantiene posición neutral y el 24.6% está en desacuerdo, siendo este el porcentaje más alto de desacuerdo entre todos los ítems institucionales evaluados.

Los datos muestran un patrón preocupante: las tres variables de la relación docente- estudiante tienen unos niveles de acuerdo muy bajos (35.1% a 45.7%), muy por debajo de los del apoyo familiar (57.9% a 75.4%) y del apoyo de pares (52.6% a 64.9%). Pero debe tenerse en cuenta que las opciones neutrales obtienen un porcentaje de 40.4 en los tres ítems, lo que indica que cerca de 4 de cada 10 estudiantes no tienen una opinión clara acerca de la calidad de la relación que se tiene con los docentes. Es algo alarmante.

Motivo de mayor preocupación, ante la diferencia de que los docentes motivan a los estudiantes para que persistan en este aprendizaje, con una diferencia de 24.8 %, es tan alta; ya que hay que tener en cuenta que la motivación de los docentes es un determinante de compromiso de los estudiantes, en su aprendizaje. En este sentido, Martínez-Maldonado, et al (2019) hacen referencia a las prácticas pedagógicas en las que se ofrece autonomía, a las que son estructuradas, a las que tienen una comunicación positiva de las expectativas, que hacen que haya mayor motivación y por tanto un mejor desempeño.

La percepción que tienen los estudiantes sobre la baja búsqueda de apoyo docente es otro factor que se podría relacionar con la Resolución de Problemas, y esto es que tienen algún tipo de barreras a nivel de las docencias, o han tenido experiencias que son negativas cuando buscan apoyo, o que no tienen claridad sobre el apoyo académico que se ofrece a nivel

institucional.

Comparando estos resultados con los estresores académicos reportados anteriormente (Tabla 5), donde el 59.7% experimentaba estrés por la personalidad y carácter de los profesores, se observa consistencia: existe una proporción considerable de estudiantes con experiencias subóptimas en la relación con sus docentes.

### 3.6.1 Soporte Institucional

**Tabla 12 Frecuencias y porcentajes de soporte institucional**

| | | Recuento ponderado | % del N de tabla |
|---|---|---|---|
| Considero que la universidad me apoya en mi adaptación a la vida universitaria. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 8 | 14.00% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 29 | 50.90% |
| | Bastante de acuerdo | 8 | 14.00% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| La universidad promueve espacios para que yo comparta con otras personas estudiantes. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 6 | 10.50% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 11 | 19.30% |
| | De acuerdo | 30 | 52.60% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Bastante de acuerdo | 9 | 15.80% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Siento orgullo de pertenecer a mi universidad. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 13 | 22.80% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 18 | 31.60% |
| | De acuerdo | 22 | 38.60% |
| | Bastante de acuerdo | 3 | 5.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |
| Aún no me siento parte de la universidad. | Completamente en desacuerdo | 0 | 0.00% |
| | Bastante en desacuerdo | 1 | 1.80% |
| | En desacuerdo | 12 | 21.10% |
| | Ni en desacuerdo, ni desacuerdo | 20 | 35.10% |
| | De acuerdo | 21 | 36.80% |
| | Bastante de acuerdo | 3 | 5.30% |
| | Completamente de acuerdo | 0 | 0.00% |

**Nota:** Distribución de frecuencias de soporte institucional percibido obtenida del cuestionario aplicado por la investigadora.

La Tabla 12 presenta los resultados relacionados con el soporte institucional percibido. Sentir

orgullo de pertenecer a la universidad es el indicador con mayor nivel de acuerdo: el 59.7% está de acuerdo, bastante de acuerdo o completamente de acuerdo. Que la universidad promueva espacios de interacción entre estudiantes presenta un 40.3% de estudiantes con niveles de acuerdo. Hay que considerar que la universidad apoya la adaptación muestra un 33.4% con niveles de acuerdo.

El ítem "Aún no me siento parte de la universidad" tiene una interpretación inversa. El 33.3% está en algún nivel de acuerdo (lo que indica falta de integración), mientras que el 28.1% está en desacuerdo (indicando integración positiva). El 38.6% tiene posición neutral. Interpretando el ítem inverso, se puede concluir que solo el 28.1% de los estudiantes se siente claramente integrado a la Universidad (pues sostiene estar en desacuerdo con el no sentirse parte). Es decir, que el 71.9% no tiene un claro sentido de pertenencia institucional (o, directamente, no se siente parte).

Los resultados del soporte institucional presentan preocupantes patrones análogos a la relación profesorado-alumno/a: los niveles de acuerdo son bajos (33.4% - 59.7%) y los porcentajes neutrales son muy altos (29.8% - 43.9%). Ensayamos que una porción bastante importante del alumnado no percibe un claro soporte institucional para su proceso de adaptación. Por otra parte, el 59,7% señaló estar de acuerdo con sentirse orgulloso de pertenecer y apenas el 28,1% se identifica con sentirse integrado.

Como subraya la autora, Corona (2020), el sentido de pertenencia debe implicar integración académica y social profunda, no solamente identificación institucional superficial. Los educandos participantes pueden sentir orgullo por hallarse matriculados en la universidad, pero ese orgullo no necesariamente se traduce en sentido de pertenencia o integración efectiva.

El que solo el 33,4 % de los estudiantes perciba el apoyo institucional para la adaptación, en el contexto que se nos presenta, y que el 94,7 % de los estudiantes son de fuera y el 82,5 % vive fuera de casa por primera vez.

**Discusión de Resultados**

La investigación examinó el estrés académico en un grupo compuesto por 57 universitarios ecuatorianos de los que un 66.7% de los participantes eran mujeres que habían matriculado asignaturas en pedagogía y en carreras de servicios. Descubrieron, entre otros, resultados muy notables en relación con precisamente factores estresantes académicos (tareas exageradas

80.7%; tiempo escaso 78.9% y hasta falta de claridad en las expectativas que tienen los profesores sobre sus alumnos 63.2%). El 72.0% notaron que muchos tenían síntomas como ansiedad, el 73.7%, depresión y el 66.7% indico mucho cansancio y problemas para concentrarse el 70.2%. Estos resultados demuestran que el estrés en un contexto universitario no es solo una respuesta individual, sino el resultado de la interacción entre exigencias institucionales, condiciones de vida, como, por ejemplo, vivir solo como foráneo y con recursos de afrontamiento muy limitados.

Los estresores comunes que reconocemos son coincidentes con la normalización internacional y la regional; precisamente estudios en América Latina han encontrado que entre el 77% y el 89.6% de la población universitaria se encuentra afectada por el estrés académico, donde la excesiva carga de tareas aparece como la causa más destacada (Ahuananchi Añazco & Figueroa Samaniego, 2024), y estudios realizados en Ecuador muestran que el 43.2% de los estudiantes manifestaba niveles de estrés académico moderados, coincidiendo con la elevada prevalencia (Peñarrieta-Bedoya, et al., 2025). Por otra parte, nuestros resultados amplían este tipo de evidencia al destacar un factor poco investigado: la ambigüedad en las expectativas para los docentes, que es considerada como un estresor por casi dos tercios de la población estudiada. Esto quiere decir que además de la carga de tareas, la falta de claridad pedagógica, como criterios no explícitos, o la ausencia de retroalimentación, puede exacerbar la sensación de un elevado grado de ambigüedad, aumentando el estrés experimentado.

Los síntomas que se han consignado corresponden con los síntomas que se describen en la literatura, pero poseen algunos matices. Moreta-Herrera et al. (2020) con una muestra de 444 estudiantes universitarios ecuatorianos reportaron disfunción social y somatización como los dominios más prevalentes, mientras que en nuestra muestra hay una mayor prevalencia de síntomas emocionales y cognitivos. En nuestra muestra hay más presencia de síntomas emocionales como la ansiedad y la depresión y cognitivos como la dificultad para concentrarte. Esta discrepancia estadística podría explicarse por el perfil de nuestra muestra: estudiantes de educación, en su mayoría de origen extranjero y viviendo solos, acometiendo no sólo tareas académicas sino que también demandas adaptativas sin sistemas de apoyo que tendieran una mano; o porque, al contrario, una situación que probablemente maximiza la introspección emocional y la autorregulación cognitiva, pero que probablemente lo sea más de la internalización del síntoma que del hábito interpersonal..

A mayores y aunque la literatura general dice que las mujeres refieren mayor ansiedad y depresión que los hombres (Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría, 2015; Pavez et al., 2012), el diseño general no nos permite comparar robustamente por género, si bien que la alta representatividad del género femenino (66.7%) puede dar cuenta del predominio de incluirlos en la muestra; esta diferencia puede también tener que ver con el propio perfil de la muestra, dado que eran estudiantes de pedagogía de una alta carga internacional, en soledad, gestionado entre la carga académica y los problemas de adaptación y sin disponer de lazos cercanos, lo que puede favorecer el aumento de la introspección emocional y el autocontrol, lo cual podría terminar con síntomas internalizados en lugar de manifestarse a través del comportamiento social.

La regulación emocional y la reevaluación cognitiva son consideradas estrategias de afrontamiento que pueden tener efectos atenuantes del estrés, en la línea de lo que predican las diferentes aportaciones de la literatura (Valle Zegarra & Torales Cabrera, 2025). En la misma línea, la literatura nos dice que existe un importante desbalance entre lo que se necesita y lo que se tiene: un gran número de estresores en los estudiantes y a la vez un gran número de ausencias de estructuras de apoyo institucional. De este modo se oponen a lo que corroboran evidencias con programas de mindfulness o tutorías académicas, que hacen disminuir el estrés y aumentan la autoeficacia, un probado factor que actúa como protector y que actúa activamente entre el estrés y el hábito (Nogueira & Alcaide Risoto, 2025).

Este diseño transversal de la investigación presenta limitaciones muy importantes, no se puede establecer una relación clara de causalidad para nuestra investigación. Consideramos que, en la medida en que la muestra está conformada, sobre todo por mujeres que han estudiado en la rama pedagógica, limita también la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones de estudiantes de educación superior.

Es necesario que el diseño de los futuros estudios sea longitudinal a fin de poder estudiar el seguimiento de los niveles de estrés académico y sus efectos a lo largo del tiempo, como también el estudio de la importancia de poder minimizar los niveles de estrés académico mediante la implementación de programas de intervención corregidos y que estén adaptados a la realidad ecuatoriana, en sus aspectos socioculturales. Para el diseño de intervenciones hay que tener en cuenta elementos que orienten a la mejora del bienestar y del rendimiento académico. Apuntan a la necesidad de establecer sistemas de tutorías, el desarrollo de talleres de gestión del estrés y el estudio de la autoeficacia como elementos de intervención

institucional.

**Enunciación de Propuesta**

Ampliando sobre la asistencia, el programa se establece como el diseño y la implementación de un Programa Integral de Acompañamiento para Estudiantes Foráneos en Movilidad Académica para la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), y se desarrollará en el período académico 2025-2026, y que, debido a su característica, consiste en la asistencia en tres etapas durante las etapas del programa 1 - Inducción Temprana y Acompañamiento y Seguimiento Progresivo 2 - Prevención de Estrés Académico 3 - Aumento de la Adaptación Universitaria a los Estudiantes de Otras Ciudades.

La intervención del programa incluye la implementación de estrategias psicosociales de un nivel de validación empírica como la de Tutorías entre Pares, Taller de Regulación Emocional, Técnicas de Afrontamiento Activo de Estrés de Teoría Transaccional, Ejercicios de Mindfulness, Autorregulación Académica, y Movilización de Recursos Institucionales de Apoyo que se imponen a un diseño censal y que permite que todos los foráneos identificados en la población posean cobertura de la intervención.

El programa prevé la creación de un equipo con un perfil académico diverso compuesto por profesionales en Trabajo Social y Psicología y mentores en su etapa de senior, quienes desarrollarán las acciones formativas, acompañarán de forma personalizada y podrán realizar derivaciones ante situaciones de riesgo psicoemocional en forma temprana. Además, la propuesta contempla un diseño de evaluación de tipo pre y pos test de la intervención con la aplicación de instrumentos normalizados SISCO SV-21, EAVU y escalas de autoeficacia académica, complementando el abordaje con un diseño cualitativo a partir de grupos focales.

Las estrategias y acciones de esta propuesta se basan en las teorías de Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner y la teoría de la Autoeficacia de Bandura. Nos basamos en un enfoque científico para entender los riesgos psicosociales que surgen cuando los estudiantes se mueven, y así justificar el impacto que tendrían las acciones que elegimos. Este programa es nuestra respuesta como institución, y está en línea con los principios de igualdad de oportunidades, educación de calidad y para que los estudiantes se queden y terminen sus estudios, como se establece en la LOES y en las metas. del Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026. Su implementación busca reducir el estrés académico, fortalecer la resiliencia psicosocial, mejorar el rendimiento y promover la retención universitaria de estudiantes foráneos, n niveles de estrés moderado o severo, siendo

la carga académica extrema, garantizando condiciones equitativas para su trayectoria en la educación superior.

### 3.2 Verificación de hipótesis

**H0:** No existe relación significativa entre el nivel de estrés académico y la adaptación a la vida universitaria en estudiantes foráneos de la Universidad Técnica de Ambato.

**Hi:** Existe una relación significativa entre el nivel de estrés académico y la adaptación a la vida universitaria en estudiantes foráneos de la Universidad Técnica de Ambato.

**Tabla 13 verificación de hipótesis**

| Correlaciones | | | |
|---|---|---|---|
| | | Estrés | Adaptación |
| Estrés | Correlación de Pearson | 1 | .306* |
| | Sig. (bilateral) | | 0.021 |
| | Suma de cuadrados y productos vectoriales | 23.658 | 7.943 |
| | Covarianza | 0.422 | 0.142 |
| | N | 57 | 57 |
| Adaptación | Correlación de Pearson | .306* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0.021 | |
| | Suma de cuadrados y productos vectoriales | 7.943 | 28.539 |
| | Covarianza | 0.142 | 0.51 |
| | N | 57 | 57 |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** cálculo de coeficiente de correlación Pearson realizado por la investigadora

#### Hallazgo Principal

La correlación de Pearson es r = .306, p = 0.021, lo que indica una relación positiva, débil

pero significativa entre el estrés académico y la adaptación a la vida universitaria. Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alterna (Hi): existe una relación significativa entre ambas variables.

### Interpretación Estadística

El $p = 0.021$ está por debajo del nivel de significancia ($\alpha = 0.05$), lo que indica que la correlación no es debida al azar. La correlación, aunque débil ($r = .306$), es estadísticamente significativa en una muestra de 57 estudiantes. La relación positiva es contraintuitiva: a mayores niveles de estrés académico, la adaptación tiende a ser ligeramente mayor, sugiriendo que no existe una relación inversa lineal simple.

### Implicaciones Contextuales

Este resultado se enmarca en el perfil específico de los estudiantes foráneos (87.7% viven en otra ciudad, 70.2% viven solos, 82.5% es la primera vez que viven fuera de casa). Pese al estrés que experimentan—80.7% reporta sobrecarga de tareas, 73.7% sentimientos depresivos y 70.2% problemas de concentración—la adaptación no se reduce proporcionalmente.

Estos estudiantes decidieron emigrar para estudiar, desarrollando desde el inicio un compromiso con su permanencia. La exposición al estrés, aunque sintomatológica (ansiedad 75.4%, fatiga crónica 66.7%), no impide que busquen estrategias de afrontamiento activo: el 64.9% se concentra en resolver la situación, el 66.7% establece soluciones concretas y el 70.1% analiza opciones.

# CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo resume los resultados de la investigación en relación con los objetivos específicos planteados, extrayendo conclusiones que se basan en la evidencia empírica y están fundamentadas en la perspectiva psicosocial del Trabajo Social. Cada conclusión se acompaña de recomendaciones que pueden ser puestas en práctica y que están dirigidas a la Universidad Técnica de Ambato, Bienestar Estudiantil, docentes y al programa académico de Trabajo Social.

## 4.1 Conclusiones

- El estrés académico se configura como un factor de riesgo básico y también como uno de los más frecuentes en la población estudiante universitaria, sobre todo en estudiantes en movilidad académica o estudiantes foráneos que se encuentran en los primeros semestres de sus estudios. La transición del bachillerato a la universidad es un momento crítico de alta vulnerabilidad que trae consigo cambios simultáneos y muy profundos a nivel académico, social, económico e independencia emocional que superan la capacidad adaptativa de los estudiantes. Más de la mitad de los estudiantes se sienten bastante estresados, algunos incluso a niveles muy altos. Se debe, sobre todo, a que tienen mucha tarea, los profesores les meten mucha presión y no ven un futuro laboral claro. Este estrés constante les hace rendir menos, sentirse deprimidos y ansiosos, lo que aumenta las probabilidades de que dejen los estudios.
- La investigación muestra que el estrés en la escuela y adaptarse a la universidad están relacionados, pero de una manera complicada. A pesar de la alta prevalencia de estrés, los resultados indican que para los estudiantes foráneos el éxito en el proceso de adaptación queda mediado por su capacidad de manejar el estrés que se deriva de la nueva situación de los universitarios. En este sentido, el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema como, por ejemplo, la planificación, la organización y la búsqueda activa de información y ayuda, se establece como un factor diferenciador frente a la búsqueda de una respuesta afectiva o el uso de estrategias centradas en la evitación. Todo lo cual pone de manifiesto que la adaptación exitosa no depende de la ausencia de estrés sino del uso de las habilidades necesarias de autorregulación emocional y gestión del tiempo para hacer frente a las exigencias académicas y sociales.
- Se ratifica que los factores protectores son claves para la mitigación del empobrecimiento que provoca el estrés académico y para el desarrollo de la adaptación.

Entre ellos, se reconoce el apoyo social percibido por parte de la familia, de los amigos y de los pares universitarios y la creación de un sentido de pertenencia a la propia institución como determinantes del bienestar psicosocial. No obstante, se detecta un déficit en la percepción de soporte percibido por parte de la universidad, lo que hace necesaria una potenciación de los programas institucionales. La universidad debe promover la integración, garantizar espacios de actividad física y sueño, establecer sistemas de mentoría para fomentar habilidades protectoras que aseguren la permanencia y el desarrollo general de los estudiantes foráneos.

- Los datos muestran que, aunque el estrés y la adaptación no están muy ligados, sí existe una relación real entre ellos. Esto quiere decir que es importante que los estudiantes que se mudan para estudiar tengan apoyo para manejar sus emociones y adaptarse mejor.

### 4.2 Recomendaciones

- Proner en marcha un protocolo para la detección y atención durante el primer mes de las dificultades cognitivas y emocionales de los/as alumnos/as que ingresan por primera vez a la UTA, mediante un tamizaje (SISCO y PHQ-9) en el primer mes para indagar la gravedad de los síntomas. Los resultados de este tamizaje se utilizarían para un triaje y derivación, ofreciendo una vía de atención con bloques que irían de los talleres psicoeducativos obligatorios en formas de intervención para los casos más leves, y atenciones individuales especializadas o derivaciones urgentes para el caso de los más severos. Y, además, poner en marcha un sistema de monitorización continua y una vía de contacto proactivo a la atención sin estigmatizar, siguiendo la línea de la comunicación con las familias para potenciar el apoyo desde casa.
- La creación del Sistema Integrado de Apoyo Institucional donde articule los tres niveles de apoyo para estudiantes foráneos al mejorar la relación entre docentes y estudiantes, generar redes de mentoría entre compañeros, y desarrollar servicios centralistas de acompañamiento psicosocial. La transformación del rol del docente es lo más importante, ya que implica una sensibilización hacia una Docencia Empática y un desarrollo de un Modelo de Claridad Pedagógica en donde haya rúbricas y calendarios que disminuyan la ambigüedad. La Red de Mentoría generará una formalización del apoyo entre estudiantes más avanzados y novatos tras un sistema de capacitación intensivo y reconocimiento de créditos. Por último, se recomienda la creación de la Casa del Estudiante Foráneo como resultado de un proceso de creación de espacios físicos centralistas donde haya orientaciones, apoyo psicosocial y conexión familiar y

una Plataforma Digital de Apoyo. El éxito se podría evaluar con indicadores si aumenta en un 30% la percepción de mantener una relación significativa con los docentes; y si disminuye el ausentismo académico en un 20%.

- Implementar un programa de ayuda oficial y permanente para los alumnos nuevos. Este sistema tiene 3 secciones: 1. La primera es un taller obligatorio durante la primera semana para indicar a los alumnos foráneos que es normal sentirse ansioso y aprender técnicas sencillas para mitigar el estrés. 2. Luego, en el semestre se les dará ayuda continua con talleres sobre cómo organizarse y gestionar las emociones, y se les asignará un alumno tutor para que les ayude y les oriente para hacerse amigos. 3. Finalmente, a los que sigan con estrés se les ofrece un apoyo extra de tipo individual. La clave es que este plan se evaluará de una forma muy rigurosa haciendo comparaciones de resultados para demostrar que repercute de forma positiva en el estrés, y si estos resultan que son positivos, la Universidad debería mantenerlo de forma fija.

- Uso de estrategias de afrontamiento como métodos cognitivo conductuales para gestionar el estrés reduciendo el malestar, trabajar en el fortalecimiento de recursos internos de los estudiantes como el autocuidado y la motivación personal. La gestión de recursos externos buscando apoyo social y espiritual, desarrollo de actividades relajantes como meditación, ejercicios de respiración y actividades creativas como el dibujo, la pintura y la fotografía.

## Referencia Bibliográfica


Abarca, Á. S., Jaramillo, F. A., Lucero, A., & Placencio, E. P. (2024). Estrés en estudiantes: Una situación de preocupación – *Revisión sistemática. Revista Iberoamericana de Investigación en Ciencias y Humanidades,* 9, 38–52.

Abarca, M., Guerrero, J., Lang, M., Marín, K., & Vargas, M. (2022). Estresores académicos y manifestaciones biopsicosociales en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Fisioterapia,* 44(2), 88–94. https://doi.org/10.1016/j.ft.2021.06.002

Abello, M., & Gallego, J. (2007). *Intervención psicosocial: Una aproximación desde el trabajo social* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].

Ahuananchi Añazco, Y. D., & Figueroa Samaniego, S. E. (2024). Determinantes del estrés académico y su impacto en el rendimiento estudiantil. Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 8638. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18501

Ahuananchi Añazco, Y. D., Suquisupa Alvarado, C. L., & Figueroa Samaniego, S. E. (2025). Determinantes del estrés académico y su impacto en el rendimiento estudiantil. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar,* 9(3), 8638–8658. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18501

Almeida Ferreiro, I. (2016). *Trastorno de personalidad por evitación: Aproximaciones al tratamiento psicológico* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Santiago de Compostela].

Álvarez-Rosero, V. A., Díaz-Díaz, S. P., García-Hevia, S., & Luque-Letechi, A. (2025). Estrategias educativas para manejar el estrés académico y su influencia en el aprendizaje en estudiantes de bachillerato técnico agropecuario. *MQRInvestigar,* 9(3), e838. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e838

Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza. (2019, 4 de marzo). *Gestión eficaz del tiempo: Primero lo primero* [Guía]. https://www.andaluciaemprende.es/wp-content/uploads/2019/03/Gestion-del-tiempo_lo-primero-es-lo-primero.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2018, 2 de agosto). *Ley orgánica de educación superior.* Consejo de Educación Superior. https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf

Barrios, F., Muñoz, J., Balladares, C., & Carazas, C. (2025). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom,* 6(1), 1–11. https://zenodo.org/records/15232934

Barrios Sánchez, F., Muñoz Zea, J. K., Balladares Pacco, C., & Carazas Durand, C. R. (2026). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. Revista *InveCom,* 6(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.15232934

Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences,* 13(10), 447–454. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005

Caldera Montes, J. F., Pulido Castro, B. E., & Martínez González, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo,* 7, 77–82.

Calderón-Guevara, C., & Carrera-Pillalazo, J. P. (2022). Feminización del magisterio ecuatoriano. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar,* 6(1), 2641. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1678

Calonge-Pascual, S., Guijarro-Romero, S., & Burgueño, R. (2024*). La teoría de la autodeterminación y sus tipos de motivación a lo largo de un continuum de autodeterminación* [Proyecto de innovación docente]. Universidad de Valladolid.

Campos, M. J. (2023). *El estrés académico* [Documento de formación]. Consejería de Educación y Juventud, Comunidad de Madrid.

Cassaretto, M., & Martínez, P. (2019). Dificultades cognitivo-emocionales en estudiantes universitarios: Implicancias para la salud mental. *Psicología y Educación,* 15(1), 23–35.

Chávez Acurio, A. I., & Lima Rojas, D. (2023). Depresión, ansiedad, estrés y funcionalidad familiar en adolescentes de una unidad educativa de Guayaquil. *Revista Eugenio Espejo,* 17(2), 33–45. https://doi.org/10.37135/ee.04.17.05

Consejo de Educación Superior. (2024). *Plan de desarrollo del sistema de educación superior 2022–2026 (Actualización 2024).* https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2024/09/Plan-de-Desarrollo-SES-2022-2026-12-08-2024.pdf

Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes: Estudio de caso en danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación,* 13(2). https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172

Deps, V. L., & Bernardo de Cara, G. R. (2019). Desarrollo de la teoría de la transición de Schlossberg y su aplicabilidad en el contexto de los estudiantes universitarios. *Cumbres,* 5(2), 99–109. https://doi.org/10.48190/cumbres.v5n2a8

Díaz-Parra, J., Curipallo-Peralta, N., Rojas-Avilés, H., & Parra-Muñoz, J. (2025). La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes de educación básica de la Universidad Central del Ecuador. *Cátedra,* 8(2), 78–92. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.7909

Durand Villalobos, J. P., & Juvera Quijada, K. M. (2024). Exploración de las etapas de movilidad estudiantil: Perspectivas de estudiantes de la Universidad de Sonora en instituciones de educación superior sudamericanas. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech,* 15.

Estrada-Araoz, E. G., Ayay-Arista, G., Cruz-Laricano, E. O., & Paricahua-Peralta, J. N. (2024). Estresores académicos y los estilos de vida de los estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en una universidad pública. *Retos,* 59, 1132–1139.

Farfán, M., Estrada, E., Lavilla, W., Ulloa, N., Calcina, D., Meza, L., Yancachajlla, L., & Rengifo, S. (2023). Mental health in the post-pandemic period: Depression, anxiety, and stress in Peruvian university students upon return to face-to-face classes. *Sustainability,* 15(15), 11924. https://doi.org/10.3390/su151511924

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica,* 7(3), 739–751.

Gallardo Chacón, K. F., & Vargas Espín, A. del P. (2024). Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Ecos de la Academia,* 10(20), e1167. https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1167

García-Hernández, Y., García-Rojas, J. A., & Martínez-García, M. D. (2024). Estudio comparativo del estrés académico en estudiantes de ingeniería en Gestión Empresarial durante la pandemia de COVID-19. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 14(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1756

García, M. J., Del Valle, M. V., López Morales, H., & Urquijo, S. (2024). Psychometric properties of Ryff's Psychological Well-Being Scale in Argentina. *Ciencias Psicológicas,* 18(2), e3739. https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3739

Gil Álvarez, J. A., & Fernández Becerra, C. O. (2021). El estrés académico, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en residentes de Estomatología General Integral. *EDUMECENTRO,* 13(1), 16–31.

Gonçalves, S., & Carlotto, M. (2024). Estressores acadêmicos como preditores da síndrome de burnout em estudantes. Revista Brasileira de Educação, 29, e290020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290020

González, M., & Torres, J. (2021). Movilidad académica y adaptación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Revista de Educación Superior,* 50(2), 45–62.

Hernández-Arteaga, L. G., & Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 15(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200

Hernández Martín, B. (2013). El trabajo social en la intervención psicosocial con personas con trastorno mental severo: Una reflexión sobre el papel de las familias. *Documentos de Trabajo Social,* (52), 314–325.

Hernández Rosell, Y., & Pérez Pérez, L. (2019). Integración social en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 3(1), 1–18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860896004

Huber, B. (2003). El concepto de integración social: Un programa de investigaciones orientadas hacia la formulación de políticas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales,* 55(3), 433–439. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132863_spa

Lara Cárdenas, L. D., & Barragán Olmedo, S. T. (2023). *Procesos de adaptación a la vida universitaria en estudiantes de nuevo ingreso* [Trabajo de grado, Universidad de Ibagué].

López-Larrosa, S., & Periscal, C. (2022). El conflicto entre los padres, la seguridad emocional y el autoconcepto de los adolescentes. *Psicología Educativa,* 28(2), 185–193. https://doi.org/10.5093/psed2021a17

Maldonado Ramírez, G. D. C., & Flores Garzón, V. P. (2025). *Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés académico en estudiantes foráneos pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo 2024–2025* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional DSpace.

Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., & Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos,* 43, 845–851.

Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vinces, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2024). Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar,* 9(2), 8030–8049. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525

Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 18(36), 1–13. https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13

Martínez Viel, Y., Quintero León, A., & Mancebo Calzado, M. S. (2022). La regulación metacognitiva en el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde los entornos virtuales. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional,* 10(2). https://doi.org/10.34070

Mena-Freire, M., Ruíz-Olarte, A., & Moreta-Herrera, R. (2023). Bienestar subjetivo y salud mental en universitarios del Ecuador: Análisis de relaciones latentes con SEM. *Actualidades en Psicología,* 37(135), 55–68. https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.53576

Michaeli Manee, F., Asghari, B., & Abkhiz, S. (2024). Evaluation of the psychometric properties of Student Adaptation to College Questionnaire among Iranian freshmen. *Iran Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences,* 18(1), e138945. https://doi.org/10.5812/ijpbs-138945

Mofatteh, M. (2020). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health,* 8(1), 36–65. https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004

Moreira-Mora, T. E., Mata-Salas, A., & Pizarro-Aguilar, L. V. (2023). *Escala de ajuste a la vida universitaria.* Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Moreno Díaz, D. M., & Mancini Bazo, A. M. (2025). *Estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios durante el contexto de COVID-19: Una revisión sistemática* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.

Moreta-Herrera, R., Zambrano-Estrella, J., Sánchez-Vélez, H., & Naranjo-Vaca, S. (2021). Salud mental en universitarios del Ecuador: Síntomas relevantes, diferencias por género y prevalencia de casos. *Pensamiento Psicológico,* 19(1), Artículo 1. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.smue

Moya Lara, I. N., Barreno López, J. S., & Álvarez Maldonado, M. A. (2023). Estrés académico y adaptación a la universidad en estudiantes de primer semestre de una universidad pública en Ecuador. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* 4(4), 247–262. https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1212

Momeñe, J., Estévez, A., Pérez-García, A. M., Olave, L., & Iruarrizaga, I. (2021). Estilos de afrontamiento, esquemas disfuncionales y síntomas psicopatológicos relacionados con la dependencia emocional hacia la pareja agresora. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual,* 29(1), 29–50. https://doi.org/10.51668/bp.8321102s

Nogueira, C., & Alcaide Risoto, M. (2025). Rendimiento académico, bienestar psicológico y autoeficacia académica en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 30(106), 749–768.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

Ostoich Dávila, G. (2019). Manejo del tiempo por el procrastinador en las organizaciones públicas occidentales posmodernas: Caso de estudio de la Inspectoría del Trabajo del estado Mérida. *Sapienza Organizacional,* 6(11), 166–199. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553066143008

Parra Vacacela, A. E., & Pino Loza, E. D. (2024). El estrés académico en los estudiantes universitarios. *Tejedora. Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social,* 7(13), 31–47. https://doi.org/10.56124/tj.v7i13.003

Peñarrieta-Bedoya, L., Pineda-Ancco, J., Quintanilla-Chacón, M., & Rodriguez-Rocha, L. (2025). Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de derecho en zonas altoandinas. *European Public & Social Innovation Review,* 10, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1445

Pilco Zamora, B. A., & Ramírez Valarezo, A. Y. (2024). *Adaptación psicosocial en estudiantes foráneos de una Facultad de Psicología de Guayaquil* [Trabajo de titulación, Universidad de Guayaquil].

Restrepo, J. E., Bedoya-Cardona, E. Y., Cuartas-Montoya, G. P., Cassaretto, M., & Vilela, P. (2023). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria: Mediación de la regulación cognitivo-emocional y el apoyo social. *Anales de Psicología,* 39(1). https://doi.org/10.6018/analesps.472201

Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L., & Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria,* 15(1), 57–72. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057

Rodríguez-Ávila, A., Vargas-Beltrán, M., & Luna-Ferrales, C. (2023). Subestructuración teórica: Modelo de conducta anticonceptiva en madres

adolescentes. *Index de Enfermería,* 32(4), e14573. https://doi.org/10.58807/indexenferm20236527

Romero Guerrero, K. L. (2023). *Soledad y tendencia al aislamiento de los adolescentes durante la pandemia: Estudio comparado* [Proyecto de investigación de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato]. Repositorio PUCE.

Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jácquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare,* 24(3), 1–17. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7

Rueda-García, D., et al. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. *Revista Científica INSPILIP,* 5(1).

Ruperti-Lucero, E., Espinel-Guadalupe, J., Naranjo-Cabrera, C., & Aguilar-Pita, D. (2021). Conciliación de la vida familiar y bienestar laboral: Análisis de roles sociales y género en tiempos de COVID-19. Caso Ecuador. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades,* (15), 18–30. https://doi.org/10.37135/chk.002.15.01

Sánchez Díaz, E. C., López Sánchez, J. A., & Chacón Bustamante, J. M. (2024). Retos a los que se enfrentan los estudiantes foráneos de nuevo ingreso al ingresar a la universidad. *Revista CISA,* 6(2), 1–9. https://doi.org/10.58299/cisa.v6i1.69

Sauñe, B. W. E. (2024). *Factores socioeconómicos que influyen en la adaptación universitaria en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Alas Peruanas Filial Ica* [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas].

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia,* 28(79), 75–83. https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/html/

Tenorio Llempén, N. N., Zuñiga Cáceres, A. P., & Gabriel Burga, O. N. (2023). Relación entre el estrés académico y manejo del tiempo en estudiantes de una universidad de Lima. *Paidagogo. Revista de Investigación Multidisciplinaria,* 5(2), 54–67.

Universidad de Cuenca, Dirección de Cooperación Nacional e Internacional. (2025*). Guía de aplicación – Movilidad internacional saliente (segundo semestre 2025).* Universidad de Cuenca.

Valle Zegarra, M. N. A., & Torales Cabrera, J. M. (2025). Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de psicología en universidades privadas. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 9(39). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1090

Vera, M., & Salazar, L. (2018). Exclusión institucional en la educación superior: Una mirada desde los estudiantes foráneos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 12(1), 89–105. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100089

Vizcaino-Escobar, A. E., Céspedes-Rodríguez, H. T., Matos-Matos, A. G., Sáez-Delgado, F., Klimenko, O., & Afonso-de-León, J. A. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica,* 46, e5780.

Zamora Betancourt, M. del R., Caldera Montes, J. F., & Guzmán Valderrama, M. G. (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,* 9(spe1). https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2916

## Anexos

# PROGRAMA INTEGRAL DE ACOMPAÑAMIENTO PARA ESTUDIANTES FORÁNEOS EN MOVILIDAD ACADÉMICA

### Datos informativos

El programa se prevé implementar en la UTA durante el período académico 2025-2026, atendiendo a estudiantes foráneos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. La intervención se estructura en tres fases: inducción temprana, acompañamiento continuo y seguimiento progresivo, cada una de estas fases incorpora estrategias validadas empíricamente para fortalecer las redes de apoyo y desarrollar competencias de afrontamiento activo. La metodología combina tutorías entre pares, talleres de regulación emocional y activación de recursos institucionales, garantizando una cobertura de la población objetivo mediante diseño censal.

### Antecedentes

La movilidad estudiantil interna en Ecuador ha crecido significativamente, pero evidencia una carencia de sistemas de apoyo psicosocial adaptados. Los estudiantes foráneos enfrentan múltiples desafíos: separación familiar, choque cultural interno, sobrecarga académica y percepción de aislamiento social. La propuesta de intervención fue diseñada a partir de los resultados obtenidos de los inventarios aplicados por la investigadora que refieren que, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares es el estresor más significativo: el 80.7% de los estudiantes lo experimenta con una frecuencia que va desde algunas veces hasta siempre. A razón de esta causa, la adaptación de estudiantes foráneos se ve obstaculizada por la ausencia de redes de apoyo efectivas y la falta de programas específicos que aborden la transición desde una perspectiva integral.

### Justificación

Abordar el estrés académico en estudiantes foráneos constituye una responsabilidad institucional y social urgente. Desde el enfoque psicosocial, la investigación visibiliza desigualdades estructurales que afectan a jóvenes de diversas regiones marginadas, cuyo éxito depende no solo de capacidades intelectuales sino de la calidad del entorno de apoyo. La evidencia científica indica que la falta de acompañamiento aumenta el riesgo de ansiedad, depresión y abandono académico, generando costos humanos y económicos significativos.

Implementar este programa permite traducir la movilidad en adaptación efectiva, fortaleciendo la resiliencia psicosocial y la cohesión institucional.

El Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026 establece como meta prioritaria "Disminuir la tasa de deserción de primer año en tercer nivel de grado del 20,98% en el año 2021 a 17,99% al 2025" (CES, 2022, pág. 24). Los datos evidencian que uno de cada cinco estudiantes abandona la universidad durante el primer año, fenómeno particularmente crítico entre estudiantes foráneos quienes enfrentan factores de vulnerabilidad psicosocial adicionales.

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el artículo 71 manifiesta que:

> Principio de igualdad de oportunidades. - El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica, de movilidad o discapacidad. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018, 2 de agosto)

Los estudiantes que vienen de otras ciudades son igual de inteligentes que los locales, pero tienen una gran desventaja: les falta su red de apoyo. Mientras los locales tienen a su familia cerca, los foráneos enfrentan solos la soledad y los gastos. Si no atendemos estos problemas, no estamos cumpliendo realmente con la ley que exige darles a todos la misma oportunidad de terminar su carrera.

Es necesario mencionar que, la normativa no concibe la educación superior únicamente como la transmisión de conocimientos técnicos, sino que adopta un enfoque holístico. El Artículo 12 de la LOES establece que el sistema de educación superior se rige por principios de "universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación". La integralidad significa que la universidad no puede tratar al estudiante solo como un cerebro que estudia; debe tratarlo como a una persona completa; si la universidad ignora que los estudiantes foráneos se sienten solos o tristes porque no tienen a su familia cerca, les está dando una educación incompleta o a medias

Implementar programas de ayuda para que los estudiantes se adapten a la universidad es clave, así cumplimos con el estándar de Calidad del Artículo 93. Esta idea para bajar el estrés académico no es algo suelto, sino un plan para que se cumpla lo que dice la LOES sobre

defender los derechos de todos (Art. 5), dar las mismas oportunidades y buscar la excelencia en los estudios.

**Objetivos**

**Objetivo general:**

Diseñar e implementar alternativas de abordaje psicosocial que prevengan el estrés académico y fortalezcan la adaptación universitaria de estudiantes foráneos.

**Objetivos específicos:**

- Establecer una red de tutorías entre pares que facilite la integración social y el sentido de pertenencia durante los primeros meses de adaptación.
- Desarrollar talleres de habilidades de afrontamiento activo basados en la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman.
- Fortalecer la autoeficacia académica mediante estrategias de autorregulación del aprendizaje y gestión del tiempo.
- Crear un sistema de derivación temprana a servicios de bienestar institucional para casos de alta vulnerabilidad psicoemocional.
- Evaluar el impacto de la intervención en la reducción de síntomas de estrés y en la mejora del rendimiento académico.

**Análisis de factibilidad**

**Técnica.**

El programa utiliza metodologías validadas (SISCO SV-21 para estrés, EAVU para adaptación) y técnicas de mindfulness con eficacia comprobada. La universidad cuenta con espacios físicos y plataformas virtuales para implementar talleres. La investigación de campo previa garantiza conocimiento de la población y acceso institucional.

**Operativa.**

Es necesario contar con un equipo multidisciplinario para trabajar coordinadamente constituido por al menos 3 trabajadoras sociales, 2 psicólogas y 5 estudiantes que cursen sus estudios en los últimos años y estén prontos a graduarse para que puedan guiar y orientar a los educandos foráneos, laborando en jornadas de 4 horas por semana con cada grupo de estudiantes provenientes de otras ciudades del país, con una duración aproximada de 16 semanas. Para que marche todo en orden, es muy importante la supervisión, seguimiento y aprobación de la propuesta por parte de profesionales del área de bienestar estudiantil de la UTA.

**Económica.**

La capacitación de los instructores tiene un costo de $800, los materiales didácticos $300 y el seguimiento $200. En total, son $1,300, cantidad que se puede cubrir con fondos de la universidad o acuerdos con las secretarías de salud, ya que el enfoque es preventivo y ayuda a que los estudiantes se queden.

**Política.**

El art. 71 de la LOES aprueba iniciativas que promuevan el bienestar de estudiantes en condición de movilidad interna y externa. La inconclusión educativa es una política en el contexto educativo en todos los niveles y sostenimiento de instituciones del Ecuador, que buscan garantizar la educación y promover de esta forma el desarrollo del país.

**Fundamentación científico-técnica**

**Teoría del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman**

Lazarus y Folkman (1984) aportan la Teoría del Estrés y Afrontamiento que establece que la adaptación depende de la evaluación cognitiva de la situación y de los recursos de afrontamiento disponibles. Los estudiantes foráneos perciben la universidad como amenazante cuando carecen de redes de apoyo. La intervención fortalece estrategias activas (planificación, búsqueda de apoyo) sobre evitativas (negación, aislamiento), reduciendo la tensión percibida.

**Modelo ecológico de Bronfenbrenner**

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), refiere que el desarrollo humano resulta de interacciones entre microsistema (familia, pares), mesosistema (relaciones entre entornos), exosistema (institución) y macrosistema (valores culturales). Los estudiantes foráneos experimentan ruptura del microsistema de origen y deben construir nuevas redes. La intervención actúa en el mesosistema facilitando conexiones entre estudiantes, docentes y servicios, y en el exosistema promoviendo políticas institucionales inclusivas.

**Teoría de la autoeficacia de Bandura**

Bandura (1997), la autoeficacia académica es uno de los predictores más robustos del rendimiento universitario y la persistencia académica. La investigación muestra que la autoeficacia académica se debilita con estrés crónico creando un ciclo negativo. Los talleres de autorregulación y mentoría incrementan la autoeficacia mediante modelamiento, persuasión verbal y manejo de estados emocionales.

**Evidencia empírica:**

Metaanálisis recientes confirman que intervenciones psicosociales en primera fase universitaria reducen sintomatología ansiosa en 28% y mejoran adaptación social medida por escalas validadas. Las tutorías entre pares aumentan la retención en 25% y el sentido de pertenencia en 40%. El mindfulness reduce estrés académico con efectos sostenidos a 3 meses.

**Metodología modelo operativo**

**Fase 1: Inducción temprana (Semanas 1-4)**

Se organizan talleres grupales de 8 estudiantes cada uno, con frecuencia semanal de 2 horas. Los contenidos incluyen: reconocimiento de estresores académicos, técnicas de respiración diafragmática para regulación fisiológica y construcción de mapas de apoyo social. Se asigna un mentor senior por cada dos estudiantes noveles para facilitar la integración en redes informales.

**Fase 2: Acompañamiento continuo (Semanas 5-12)**

Se implementan ciclos de talleres especializados: gestión del tiempo mediante planificación semanal priorizada, reestructuración cognitiva para pensamientos autorreferenciales negativos y entrenamiento en resolución de problemas interpersonales. Los mentores realizan encuentros quincenales de seguimiento individual, monitorizando síntomas de estrés y aplicando escalas breves de bienestar. Se activan derivaciones a psicología o consejería cuando los puntajes superan umbrales de riesgo moderado.

**Fase 3: Seguimiento progresivo (Semanas 13-16)**

Se evalúa la consolidación de habilidades mediante simulaciones de situaciones académicas estresantes. Se promueve la participación en actividades extracurriculares y órganos estudiantiles para fortalecer la vida institucional. Se realiza una evaluación post-intervención con los mismos instrumentos iniciales y se establece un plan de mantenimiento de habilidades con contacto mensual durante el siguiente semestre.

**Estrategias pedagógicas activas:**

Se utilizan *role-playing* para práctica de afrontamiento, mapas conceptuales sobre redes de apoyo y diarios de autorregistro emocional. La metodología es participativa y evita exposiciones teóricas extensas, priorizando la experiencia práctica.

**Administración de la propuesta**

**Coordinación:**

Un profesional de Trabajo Social con maestría en salud mental universitaria debe liderar el programa, reportando directamente al Vicerrectorado Académico y coordinando con Bienestar Estudiantil.

**Equipo:**

- 2 trabajadores sociales (facilitadores de talleres y seguimiento)
- 1 psicólogo (supervisión técnica y derivaciones)
- 5 estudiantes-senior seleccionados por liderazgo y empatía (capacitados 20 horas en mentoría entre pares)

**Recursos**

**Espacios:**

Aulas de la Facultad y sala de bienestar (2 horas semanales)

**Materiales**

Guías de trabajo, cuadernos de autorregistro, acceso a plataforma virtual para recursos complementarios.

**Calendario:**

- Semanas 1-2: Reclutamiento y tamizaje inicial
- Semanas 3-14: Implementación de talleres y mentorías
- Semana 15: Evaluación post-intervención
- Semana 16: Análisis de resultados y ajustes para siguiente ciclo

**Previsión de la evaluación**

**Diseño:**

Estudio cuasiexperimental con medidas pre-post y grupo de comparación no equivalente (estudiantes foráneos que no reciben la intervención en el mismo período).

**Indicadores:**

- Primarios: Reducción de puntaje en SISCO SV-21 (diferencia de medias > 5 puntos) y aumento en EAVU (diferencia > 10 puntos)
- Secundarios: Incremento en autoeficacia académica medida con escala específica, disminución de absentismo en 15% y mejora en promedio ponderado de 0.3 puntos.
- Proceso: la meta es que al menos un 80% de estudiantes foráneos beneficiarios mejoren las condiciones y habilidades personales para regular sus emociones y que se mantengan involucrados con la participación.

- Instrumentos: SISCO SV-21, EAVU, escala de autoeficacia académica, registro de asistencia y encuesta de satisfacción. Se usarán pruebas t de Student para muestras pareadas y análisis de regresión lineal para ver qué factores influyen en el cambio, al analizar los datos.
- Análisis cualitativo: mediante la aplicación de la propuesta se busca estimular las conexiones sociales de educandos foráneos, escuchando activamente sus vicisitudes y valorando sus opiniones.
- Esperamos que el 30% de la gente se quede hasta el final.
- Sostenibilidad: Si la evaluación muestra que funciona (menos estrés y mejor adaptación con $p < 0.05$), lo mejor sería que la Universidad pusiera la capacitación de mentores en el presupuesto anual de Bienestar Estudiantil y que se haga como parte del servicio comunitario. Así, esto seguiría sin costar mucho más.