

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios
universitarios**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

AUTOR

Leydi Marylin Moran Paucar

ASESOR:

Mónica De Los Milagros Cassaretto Bardales

Lima, Junio, 2019

Agradecimientos

A mi mamá por su apoyo y esfuerzo a lo largo de mis estudios, sobre todo por motivarme a estudiar.

A mi familia, por su colaboración y apoyo durante la carrera.

A Mónica Cassaretto, por su paciencia y sus enseñanzas durante el proceso de elaboración y corrección de la investigación. La supervisión, el acompañamiento y el compromiso con este trabajo.

A Elba, por su constante guía a través de mi proceso de aprendizaje, el soporte y por su colaboración a esta investigación.

A mis amigas, por su constante ayuda, revisión, escucha y acompañamiento durante cada proyecto.

Finalmente, a los alumnos que participaron de esta investigación, por su disposición e interés.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la relación del estrés académico y apoyo social en un grupo de 53 estudiantes de provincias de una universidad de Lima. Para ello, se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala Multidimensional del Apoyo Social Percibido MSPSS. Se recolectaron los datos en un formulario virtual publicado en las redes sociales. La aplicación duró cinco meses debido a la poca participación de los estudiantes. Los resultados indicaron que en promedio este grupo específico de universitarios muestra mayormente un nivel entre mediano y alto del estrés académico (96.20%); además, las situaciones más frecuentes que generan estrés académico fueron: la sobrecarga de tareas, el tiempo limitado y las evaluaciones. Los síntomas de estrés más reportados fueron la somnolencia, la fatiga crónica y los sentimientos de depresión y tristeza. Respecto al apoyo social, se encontró que los estudiantes percibían mayor apoyo de la red otros significativos en contraste con el apoyo de los amigos. Sobre la relación de las dos variables, se halló que el área de síntomas del estrés de tipo psicológico ($r=-.49$; $p<.01$) se relaciona negativamente con el área global del apoyo social y con todas las fuentes de soporte. Además, se encontró que el soporte global ($r=-.34$; $p<.05$) y el soporte específico de los amigos ($r=-.32$; $p<.05$) y de la familia ($r=-.34$; $p<.05$) se relacionaba negativamente con los síntomas del estrés. Por último, se señala la importancia de continuar investigando las variables asociadas a la adaptación de los estudiantes migrantes en Lima.

Palabras clave: estrés académico, apoyo social, migrantes, estudiantes universitarios.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between academic stress and social support in a group of 53 students from the provinces of a university in Lima. To this end, the SISCO Inventory of Academic Stress and the Multidimensional Scale of Social Support Perceived MSPSS was applied. The data was collected in a virtual form published on social networks. The application lasted five months due to the low participation of the students. The results indicated that on average this specific group of university students shows mostly a medium to high level of academic stress (96.20%); In addition, the most frequent situations that generate academic stress were: overload of tasks, limited time and evaluations. The most reported stress symptoms were drowsiness, chronic fatigue, and feelings of depression and sadness. Regarding social support, it was found that students perceived greater support from the network other significant in contrast to the support of friends. Regarding the relationship of the two variables, it was found that the area of psychological stress symptoms ($r=-.49, p<.01$) is negatively related to the global area of social support and all sources of support. In addition, it was found that the overall support ($r=-.34; p<.05$) and the specific support of the friends ($r=-.32; p<.05$) and of the family ($r=-.34; p<.05$) was negatively related to the symptoms of stress. Finally, the importance of continuing to investigate the variables associated with the adaptation of migrant students in Lima is pointed out.

Key words: academic stress, social support, migrants, university students.

Tabla de contenido

| | |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Introducción | 7 |
| Método | 17 |
| Participantes | 17 |
| Medición | 17 |
| Procedimiento | 20 |
| Análisis de resultados | 21 |
| Resultados | 23 |
| Discusión | 27 |
| Referencias | 37 |
| Apéndices | 51 |
| Apéndice A: Ficha de datos | 51 |
| Apéndice B: Consentimiento Informado | 52 |
| Apéndice C: Confiabilidad por consistencia interna del Sisco | 53 |
| Apéndice D: Confiabilidad por consistencia interna de MSPSS | 54 |
| Apéndice E: Prueba de Normalidad | 55 |
| Apéndice F: Características de la muestra | 56 |



En el Perú, el proceso de migración interna ha permitido que las personas busquen mejorar sus condiciones de vida desplazándose a zonas urbanizadas (Sánchez, 2015). De esta forma, la migración se ha convertido en un medio que facilita la búsqueda de educación de calidad y prestigio con el propósito de tener éxito fuera de sus comunidades (CEPAL-OIJ, 2008; CEPAL-OIJ, 2004; Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2009; Rodríguez, 2008; Villa & Espina, 2001).

En el último siglo, la educación peruana ha dado paso a una expansión educativa facilitando que existan diversas ofertas educativas que no han permitido un acceso equitativo de los jóvenes a instituciones educativas privadas y públicas (Benavides, 2004; Benavides, León, Haag & Cueva, 2015; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2018). Respecto a ello, Cuenca y Reátegui (2016) señalaron que un incremento de la matrícula en universidades no asegura el acceso de los jóvenes al sistema educativo para recibir educación de calidad. Entonces, son las desigualdades socioeconómicas y culturales de la población que dificultan a algunos jóvenes acceder a la educación superior de calidad (Benavides, 2004; Benavides et al., 2015; Cuenca & Reátegui, 2016).

Para aquellos que ingresan a la universidad, esta sigue siendo una posibilidad de desarrollo; sobre todo si los jóvenes migran a los lugares en los que se encuentran los mejores centros de formación. Respecto a ello, el INEI (2009) ha reportado un incremento, de 13% a 17% de casos de migración interna por motivos de estudios superiores universitarios hacia la ciudad de Lima entre los años 1993 al 2007.

Entonces, para los jóvenes de las zonas más alejadas, la universidad fue concebida como una herramienta para mejorar las condiciones sociales de sus familias pues se orientaron a buscar espacios y oportunidades de ascenso social (Cuenca et al., 2017). Por esta razón, se podría decir que los estudiantes universitarios de provincia no solo cargan con las demandas de la etapa de vida en que se encuentran, sino también con aquellas que acompañan a sus responsabilidades académicas, así como los retos que implican su condición de estudiante migrante.

En la universidad, muchos jóvenes se encuentran en la etapa de la adolescencia tardía y adultez temprana (Amézquita, González & Zuluaga, 2000). En esta etapa viven nuevas experiencias y pasan por diversos eventos y cambios (Lenz, 2001; Organización Mundial de la Salud, 2017). Entre ellos, se otorga una mayor importancia al vínculo con los pares, siendo las mujeres quienes presentan un fortalecimiento de este vínculo al inicio de la adolescencia (Delgado, Oliva & Sánchez-Queija, 2011). Además, en esta etapa se

presentan estresores vitales relacionados al ámbito escolar y al familiar (Jiménez, Menéndez & Hidalgo, 2008).

Mientras que, en la universidad, los jóvenes enfrentan nuevos desafíos como el autoritarismo pedagógico, el desaprobado asignaturas, semestres y años, las dificultades para cumplir con las expectativas de la universidad y la carrera, y la falta de apoyo económico para cumplir con las exigencias académicas. Entre estas demandas se suele mencionar a la sobrecarga de tareas, las evaluaciones académicas constantes y exigentes realizadas por los profesores, la alta competitividad grupal, los diferentes tipos de trabajo, el tiempo limitado para realizar una asignación, el no entender los temas desarrollados en clase y la participación dentro de la misma (Amézquita et al., 2000; Barraza, 2003).

Por otro lado, los estudiantes migrantes deben adaptarse a un nuevo espacio como la universidad y a una nueva ciudad, algunos estando alejados de su familia. En el proceso, ellos buscan una residencia o viven con familiares, reciben mayores responsabilidades y adquieren costumbres que cambian su estilo de vida. Pero, a lo largo de esta experiencia, podrían lograr una mayor autonomía y aprender a organizarse (Cotler, 2016; Torcomian, 2016; Tosi, Suarez & Ballerini, 2010).

Frente a las demandas académicas y las condiciones de desplazamiento de los estudiantes, estos podrían estar más propensos a deteriorar su salud, bienestar y rendimiento académico (Amesquita et al., 2000; Castrillón et al., 2015; Crego et al., 2015; Damián, 2017; Martín, 2007; Marty et al., 2005; Montoya et al., 2010; Stewart et al., 1999; Struthers, Perry, & Menec, 2000).

Entonces, uno de los mayores retos que algunos estudiantes pueden afrontar durante su formación académica es el estrés. El estrés, según el modelo transaccional, se produce en la relación individuo-entorno planteada como un desequilibrio subjetivo. El desequilibrio ocurre entre las demandas y los recursos que tienen los individuos. Si los recursos sobrepasan las demandas del entorno, el estrés percibido por la persona es bajo. Cada persona tiene un nivel óptimo de estrés, si el nivel de estrés se encuentra por debajo se experimenta aburrimiento; pero si se encuentra por encima se experimenta tensión (Lazarus & Lazarus, 2000).

En esta teoría, el estímulo presentado es evaluado como dañino, amenazante o retador si sobrepasa los recursos y la capacidad de afrontamiento de la persona. Es entonces, que se identifican dos procesos; la valoración cognitiva y las formas de afrontar como mediadores de la relación persona-entorno ante estímulos estresantes (Folkman et al., 1986; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1986; Lazarus & Lazarus, 2000).

En el contexto educativo, el estrés que experimentan los estudiantes es denominado estrés académico; este es un fenómeno complejo que implica las situaciones académicas evaluadas como estresantes, la experiencia subjetiva y las variables relacionadas, que interactúan dentro de este contexto (Martín, 2007). Según Barraza (2007), el estrés académico es un proceso sistémico de carácter adaptativo y psicológico. En este proceso el individuo se ve expuesto a demandas académicas que, en base a su valoración, son consideradas como estresores (situaciones estresantes). Como respuesta, estos estresores desencadenan un desequilibrio sistémico evidenciado en síntomas (indicadores de desequilibrio). En consecuencia, el individuo se ve obligado a realizar acciones de afrontamiento con la finalidad de recuperar su estado de equilibrio. Mediante esta conceptualización se distinguen tres componentes; estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2007a, 2007b, 2008, 2009).

En Latinoamérica, se ha reportado estrés académico en estudiantes universitarios a través de distintas investigaciones reportando que este es relativamente frecuente en los universitarios (Alfonso, 2013; Barraza & Silerio, 2007; Espinel, Robles & Álvarez, 2015; Feldman et al., 2008; Ferri, 2015; Gagna, 2015; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Pulido et al., 2011; Zarate, Guadalupe, Castro & Quintero, 2017).

Por ejemplo, en una investigación realizada en México por Barraza y Silerio (2007) reportaron que 99% alumnos de una escuela diurna y 93% de alumnos del Colegio de bachilleres de la Universidad de Juárez del estado de Durango presentaron algunas veces estrés académico con intensidad medianamente alta. En este mismo país, Pulido et al. (2011) reportaron, en 504 estudiantes de todas las facultades con excepción de pedagogía y teología, mayores niveles de estrés durante el octavo, séptimo y tercer semestre. Asimismo, las mujeres presentaron un mayor nivel de estrés en contraste con los hombres. En Ecuador, Espinel et al. (2015) realizaron un estudio con 85 estudiantes y el 86% de ellos registraron una intensidad media de estrés académico. Por otro lado, en Chile una investigación realizada por Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) en 314 estudiantes reportaron que el 98% presentaba estrés académico. Dentro de esta muestra, el 96% de mujeres reportó estrés académico en contraste con 89% de estudiantes hombres. Por último, en Argentina un grupo de 199 estudiantes se reportó que el 95% de ellos había presentado estrés académico (Gagna, 2015).

En los estudios, los estresores propios del entorno académico que han sido reportados con mayor frecuencia son: exámenes, evaluaciones de los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, y el tiempo limitado para realizar los trabajos

(Barraza & Silerio, 2007; Ferri, 2015; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Zarate et al., 2017).

En el Perú, los estudios de Boullosa (2013) y Damián (2017) coinciden en presentar información similar respecto a la intensidad del estrés académico y los estresores reportados por los estudiantes. Por un lado, Boullosa (2013) con 198 estudiantes de la facultad de letras de una universidad privada reporta que un 44% de estudiantes registró niveles medianamente alto de estrés académico, un 41% registró un nivel medio y el 4% presentó un nivel alto. Los estresores frecuentes son las evaluaciones de cursos, la sobrecarga de tareas y trabajos y el tipo de trabajo. Además, se identificó como síntomas frecuentes a las reacciones psicológicas como ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración e inquietud.

De manera similar, Damián (2017) con 130 estudiantes de las Facultades de Ciencias y Letras de la misma universidad reportó que el 77% de estudiantes presentó un nivel de intensidad medianamente alto y alto de estrés académico. Además, se identificó como eventos estresantes a las evaluaciones de profesores, el tiempo limitado para realizar las tareas y la sobrecarga de trabajo. Los síntomas más frecuentes fueron las reacciones psicológicas, entre las cuales destaca la dificultad para concentrarse, inquietud y ansiedad.

Una investigación realizada por Bedoya, Perea y Ormeño (2006) en 118 alumnos de una universidad de Lima reportó que el 97% habían registrado estrés académico. Los estudiantes de tercer y cuarto año consideraron como estresor frecuente el tiempo para cumplir con las actividades académicas. Por otro lado, la investigación realizada por Ticona, Paucar y Llerena (2006) en 234 estudiantes del primer al cuarto año de enfermería de una universidad de Arequipa registró que el 30% de participantes presentaba niveles de estrés severo. Además, se identificó como evento estresante la proximidad de exámenes finales.

El estrés académico ha sido relacionado con otras variables como el sexo, lugar de nacimiento y facultad. Al respecto, se ha encontrado que el estrés académico es significativamente mayor en mujeres (Barraza, 2015; Boullosa, 2013). También, se registró que las mujeres perciben más los síntomas físicos en contraste con sus compañeros (Monroy, 2018). Respecto al lugar de nacimiento, se encontraron diferencias en cuanto a los síntomas psicológicos y comportamentales percibidos por los estudiantes nacidos en provincia (Boullosa, 2013; Damián, 2017). Además, se encontraron diferencias en relación a las facultades de letras y ciencias. En cuanto a los síntomas

comportamentales, se encontró que los estudiantes de la facultad de letras reportaron con mayor frecuencia el aumento de consumo de alimentos en contraste con los alumnos de ciencias. A ello se suma que, los alumnos de letras presentaron con mayor frecuencia fatiga crónica y somnolencia en comparación con los estudiantes de ciencias (Damián, 2017).

El estrés académico en migrantes ha sido estudiado en investigaciones en Estados Unidos (Misra, Crist & Burant, 2003; Misra & Castillo, 2004). Una investigación de Misra et al. (2003) con 143 estudiantes de África, Asia, y el Medio Este reportó que las mujeres percibían una mayor intensidad de reacciones emocionales, comportamentales y físicas del estrés. En el mismo país, una investigación realizada por Misra y Castillo (2004) contrastó el estrés académico entre 249 estudiantes locales con 143 estudiantes internacionales en dos universidades. Se encontraron diferencias por cultura y sexo. Por un lado, las mujeres de ambos grupos percibieron un mayor nivel de estrés académico. Por otro lado, los estudiantes locales reportaron un mayor nivel de estrés académico proveniente de estresores autoimpuestos (gusto por competir y ganar), mientras que los estudiantes internacionales indicaron a la presión como una de las fuentes importantes de estrés académico.

No se han reportado investigaciones que controlen la condición de migración de los estudiantes peruanos, pero algunos estudios muestran diferencias de estrés académico por alumnos nacidos en provincia y alumnos de Lima (Boullosa, 2013; Damián, 2017). Los alumnos nacidos en provincia presentaban una mayor proporción de síntomas psicológicos como inquietud, dificultad para relajarse y mantenerse tranquilos. Asimismo, podrían presentar mayores dificultades para dormir y un mayor cansancio permanente en contraste con los estudiantes de Lima (Boullosa, 2013). En el mismo contexto, los alumnos nacidos en provincia presentaron una mayor frecuencia de reacciones comportamentales como el conflicto o tendencia a polemizar y el aislamiento. En relación a las reacciones psicológicas, los estudiantes nacidos en provincia registraron una mayor ansiedad, angustia y desesperación en comparación a los alumnos nacidos en Lima (Damián, 2017). Esto nos llevaría a cuestionarnos si es que detrás de los resultados iniciales podría estar implícita la condición de migración. Por ello, es necesario investigar las particularidades y la presencia del estrés académico en poblaciones en riesgo como los estudiantes que migran por motivos académicos.

Como se mencionó, algunos grupos de estudiantes experimentan estrés académico durante su proceso de adaptación a la vida universitaria (Boullosa, 2013; Barraza &

Silerio, 2007; Bedoya et al. 2006; Celis et al. 2001; Damián, 2017; Ticona et al., 2006). Sin embargo, en este proceso podría intervenir una variable que cumpla la labor de factor protector ante situaciones estresantes. Esta variable es el apoyo social, ya que, ante un nuevo contexto, se ve retado y es necesario conocer el rol que adquieran las redes sociales de los estudiantes como fuente de apoyo.

El apoyo social podría estar relacionado al estrés académico debido a su capacidad para atenuar el efecto de los estímulos estresantes en los individuos (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 2006). En ese sentido, el apoyo social funcionaría como un amortiguador o factor protector que permitiría evaluar un estresor como menos dañino para afrontarlo de manera adecuada, incrementando la resistencia de las personas ante situaciones estresantes (Barra, 2004; Felmand, et al., 2008). Este recurso también participa de periodos de tranquilidad facilitando que las personas utilicen nuevas estrategias y habilidades de afrontamiento que permita un mejor manejo de desafíos y frustraciones (Barra, 2004; Sarason, 2006; Taylor, 2011).

Según Cobb (1976), el apoyo social puede ser entendido como el sentirse amado, valorado y el ser parte de una red de social (citado en Sosa & Zubieta, 2014). Luego, Tardy (1985), citado en Terol et al., 2004, identificó cinco dimensiones del apoyo social: la dirección, la disponibilidad, la descripción, el contenido y las redes. Posteriormente, según Wills (1991), el apoyo social es la percepción de ser amado, cuidado y valorado por otros y pertenecer a una red social de mutua asistencia (citado en Taylor, 2011).

Diversas definiciones sobre el apoyo social se han desarrollado a lo largo del tiempo, sin embargo, algunos investigadores lograron reconocer dos aspectos importantes del apoyo social: la estructura y el ámbito funcional. La estructura permite conocer las características cuantitativas y objetivas de una red social. El aspecto funcional refiere a las relaciones valoradas como significativas y disponibles para el individuo (Barra, 2004; Rodríguez & Enrique, 2007; Taylor, 2011; Vega & González, 2009). Según Wethington & Kessler (1996) citados en Vega-Angarita (2011), el apoyo funcional es entendido como la percepción de un individuo sobre los recursos sociales con los que cuenta para ser ayudada y asesorada. Las conceptualizaciones y operalizaciones del apoyo social han permitido que los investigadores evalúen diversos aspectos de este constructo multidimensional desde diferentes perspectivas y niveles de análisis. Entonces, la relación entre cada uno de los aspectos y la variación de su descripción en el constructo complejiza el poder afirmar un concepto uniforme. Lo cual evidencia la complejidad del apoyo social

y las diferentes perspectivas a través de las cuales puede ser investigada (García-Martín, Hombrados-Mendieta & Gómez Jacinto, 2016; Terol et al., 2004)

El apoyo social proviene de la familia, amigos y otros individuos al ser percibidos como un soporte (Malokc & Yalcin, 2015). Estos individuos son considerados proveedores, ya que, mantienen una relación o lazo percibido como significativo (Sarason, Sarason & Pierce, 1990; Tardy (1985) citado en Terol et al. 2004). Esta red de apoyo en jóvenes estudiantes cambia conforme pasan los años y surgen otras fuentes de apoyo conformadas por otros significativos. Entonces, la percepción del apoyo recibido de los padres podría disminuir, a pesar de que los estudiantes reconocen la importancia de la familia como una fuente de soporte. Mientras que el apoyo percibido de la pareja aumenta y el apoyo de los amigos, hermanos y adultos no varían a lo largo de la etapa de la adolescencia (Musitu & Java, 2002; Villafrade & Franco, 2016). El apoyo de los otros significativos podría provenir de los profesores y tutores como fuentes de apoyo y la pareja. Según Cotler (2016), los tutores tienen un rol importante en el desarrollo personal de los estudiantes migrantes durante su proceso de adaptación. De forma similar, en el estudio realizado por Rivera (2012) con becarios y tutores de una universidad privada de Lima, se señala que el equipo de tutoría y los becarios coinciden al comentar que cuando la relación entre ambos está caracterizada por un vínculo de amistad y confianza, esta relación sirve de soporte para la adaptación de los becarios a la vida universitaria y la consolidación de la autonomía.

Algunas investigaciones (Baez, Favaro, Pérez & Vásquez, 2014; Feldman et al., 2008; Novoa & Barra, 2015) han reportado como fuentes de apoyo percibido a los amigos, a otras personas significativas y a la familia. La investigación de Feldman et al. (2008) con la participación de 442 universitarios venezolanos, indica un mayor apoyo social de la familia, seguido del apoyo general y el apoyo de amigos. En Chile, la investigación de Baez et al. (2014) en 272 estudiantes de enfermería reportó una mayor percepción del apoyo de otros significativos y amigos. En el mismo país, una investigación realizada por Novoa y Barra (2015) en 353 alumnos, sugirió que los estudiantes perciben un mayor de apoyo social de parte de los amigos y otros significativos, seguidos de la familia.

En Latinoamérica, el apoyo social en estudiantes migrantes ha sido estudiado por Castro y Lupano (2013) en Argentina. Esta investigación encontró que los estudiantes que presentaban una mayor satisfacción con la vida y una mayor percepción del apoyo social podrían tener una mejor adaptación sociocultural. En el mismo país, una

investigación realizada por Sosa y Zubieta (2014) con la participación de 214 estudiantes migrantes externos (extranjeros) e internos (nacionales), sugiere que los migrantes internos perciben un mayor apoyo social de las personas de sus mismas ciudades de origen. Asimismo, mantienen un mayor contacto con las personas de su misma ciudad y de la ciudad de acogida.

En el Perú, no existen muchos estudios con estudiantes migrantes. Entre los pocos existentes están aquellos que se concentran en los estudiantes del programa de Becas 18 en la ciudad de Lima. Estos jóvenes culminan sus estudios de secundaria con un buen promedio y no cuentan con el sustento económico para estudiar. Es por ello que, el programa suple los costos académicos, la alimentación, el transporte, y el alojamiento de los becarios. Además, muchos de los becarios, de acuerdo a la institución en donde realicen sus estudios, forman parte de un espacio de tutoría (Pronabec, 2013).

Cotler (2016) realizó una investigación con estos estudiantes becarios y sugirió que, al cambiar de ciudad, los jóvenes experimentan momentos difíciles al estar alejados de sus familias y comunidades. Sin embargo, en este proceso los jóvenes descubren una nueva comunidad conformada por otros becarios que comparten sus experiencias sobre el proceso de adaptación a la vida académica. De esta forma, los estudiantes forman nuevas redes de apoyo en el nuevo contexto en el que viven.

La investigación realizada por Aquino (2016), con 122 universitarios del programa de Beca 18 que estudiaban en una universidad privada de Lima, encontró que los estudiantes que se desplazaron de su ciudad de origen a donde estudian mostraban peor adaptación a la vida universitaria (AVU) en el área personal (bienestar físico, psicológico y el autoconcepto) que los que no se desplazaron por estudio; de manera específica se encontró lo mismo en los estudiantes que venían de ciudades de la sierra en comparación de los de la costa. De forma similar, el estudio de Pretty (2016) con 103 universitarios peruanos, encontró que los alumnos que se desplazaron de sus ciudades de origen para realizar sus estudios en Lima presentaban una menor adaptación en el área personal que los estudiantes nacidos en la capital.

Los jóvenes que se desplazan desde sus lugares de origen por estudios enfrentan las demandas académicas de la universidad, y el cambio de su comunidad. Es por ello, que su proceso de adaptación podría verse afectado por el estrés académico (Aquino, 2016). Sin embargo, la vivencia del estrés académico podría ser amortiguada por las redes sociales y el apoyo que estas brindan a los estudiantes. Entonces, se torna importante conocer la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios.

En Jordania, un estudio realizado por Hamdan-Mansour y Dawani (2008) con 241 estudiantes universitarios ha identificado que a mayor estrés percibido menor será el apoyo social que presenten los estudiantes. Asimismo, se encontró que el soporte social de la familia es un predictor del grado de estrés percibido para esta muestra. Resultado similar fueron reportados por Wang, Cai, Qian y Peng (2014) en su estudio con 632 estudiantes chinos. En el estudio se indicó que un mayor estrés percibido por los estudiantes estaría relacionado con una menor percepción de apoyo social. Además, sugieren que el soporte social modera el impacto del estrés en la depresión.

En Latinoamérica, se ha investigado la relación del estrés y apoyo social en estudiantes universitarios. El estudio de Feldman et al. (2008) sugiere que a un mayor estrés académico percibido por las mujeres existiría una menor percepción de apoyo social de los amigos. En los hombres se señala que una mayor percepción de estrés académico habría una menor percepción del apoyo social de personas cercanas. Por otra parte, un estudio realizado por Gagna (2015) con la participación de 199 estudiantes de universitarios argentinos señala que a un mayor apoyo percibido de los pares existiría un menor nivel de estrés académico. El estudio de Caldera-Montes, Reynoso-González, Gómez-Covarrubia, Mora-García y Anaya-González (2017) con 988 estudiantes mexicanos señaló que los alumnos que perciben un menor apoyo emocional, económico y académico de su familia presentarían un mayor estrés académico.

Entonces, se podría decir que los niveles de estrés académico reportados en los universitarios indican los retos que vive esta población durante su formación académica (Boullosa, 2013; Damián, 2017). Dentro de esta población, los alumnos provenientes de provincias, que han migrado en busca de estudios (CEPAL-OIJ, 2004; Rodríguez, 2008; Benavides, 2004; INEI, 2009), se encontrarían propensos a registrar mayores niveles de estrés debido a las exigencias académicas de la universidad, además de afrontar el proceso de adaptación psicológica y cultural en la ciudad. Estudios como los de Boullosa (2013) y Damián (2017) muestran diferencias en algunos indicadores de estrés académico entre alumnos nacidos en provincia en contraste con los nacidos en Lima; sin embargo, evidencia que controle la condición de migración es escasa.

Por otra parte, el apoyo social funcionaría como un recurso para poder afrontar las situaciones estresantes (Barra, 2004; Caldera-Montes et al., 2017). Es así que, la percepción que tienen los estudiantes que migran del apoyo recibido por sus amigos, padres y otros podría tener relación con la intensidad del estrés que experimentan, y ser

un factor crucial en el proceso de adaptación al nuevo contexto (Aquino, 2016; Boullosa, 2013; Cotler, 2016; Damián, 2016; Pretty, 2016).

En ese sentido, dificultades para afrontar las exigencias académicas, adaptarse a un nuevo espacio y costumbres, y establecer nuevas relaciones podría relacionarse a una menor adaptación a la vida universitaria en el área personal de los estudiantes (Aquino, 2016; Pretty, 2016). Entonces, la condición de desplazamiento puede colocar a los estudiantes en una situación de vulnerabilidad mayor en contraste con otros estudiantes.

Son pocos los estudios que tratan de vincular estrés académico y soporte social en estudiantes universitarios (Feldman, 2008; Ganga, 2015; Caldera-Montes et al., 2017). Pero, no se han identificado estudios que analicen una relación entre estas dos variables en población universitaria peruana y migrante. La investigación de Cotler (2016), ha permitido identificar que en el proceso de adaptación los estudiantes migrantes becados pueden pasar por vivencias dolorosas y sentimientos de nostalgia, soledad y desarraigo debido a la lejanía de sus familias. Frente a esta situación sería importante vincular estas variables porque permitirá conocer las implicancias que tienen en una población migrante y estudiante. En ese sentido, brindaría recursos para que programas de bienestar estudiantil puedan desarrollar nuevos proyectos y actividades en favor de la adaptación de estos estudiantes.

Por ello, el propósito de este estudio es conocer las posibles relaciones entre el estrés académico y el apoyo social en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana que han migrado por estudios. Como primer objetivo específico se busca analizar las posibles diferencias en el estrés académico y el soporte social de acuerdo a variables sociodemográficas, académicas y de migración. Para ello, se hará un estudio cuantitativo en el que se aplicaran las pruebas psicológicas en un solo momento a cada sujeto con el fin de relacionar las variables.

Método

Participantes

La presente investigación cuenta con un número de 60 estudiantes peruanos que han migrado a la ciudad de Lima con el propósito de seguir sus estudios universitarios. De estos 53 reportan la presencia de estrés académico. Además, tienen como mínimo un semestre de estudios completados en una universidad privada de Lima. Para tener un mayor control del criterio de migración se diseñó una ficha de datos que permitió el filtrado de los participantes (Apéndice A).

Del total de los alumnos, 34 son mujeres (64.2%) y 19 son hombres (35.8%). El 67.9% pertenece a la facultad de letras y el 32.1% pertenece a la facultad de ciencias. El promedio de edad de los participantes es 20.89 años ($DE= 1.99$) en un rango de 18 a 25 años. El 15.1% ha recibido una beca de estudios y el 84.9% no es becario. El 32.1% de participantes ha pasado por el proceso acompañamiento y el 67.9% no ha participado de estos espacios. El 47.2% mantiene una relación de pareja y el 52.8% no. El 73.6% de participantes trabaja y estudia.

Respecto al lugar de migración, el 24.5% proviene de departamentos de la costa, el 60.4% proviene de la sierra y el 15.1% proviene de la selva. El promedio de tiempo de los estudiantes viviendo en Lima es 50 meses ($DE= 27.49$). El 34% de participantes había vivido en Lima antes de mudarse por estudios y el 66% no habían vivido antes en Lima. Por último, el 47.2% viven solos en Lima, el 41.5% viven con sus familiares, el 7.5% viven con sus amigos y el 3.8% viven con su pareja.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y registrada en un consentimiento informado que explicita los derechos con los que cuenta el participante durante la realización de la investigación, tomando en cuenta que se mantendrá la confidencialidad, la participación voluntaria y el derecho a retirarse del estudio cuando lo consideren (Apéndice B). Dada la naturaleza del estudio, no hubo un proceso de devolución.

Medición

Para medir el estrés académico se planea usar el Inventario SISCO (Barraza, 2007). Este es un instrumento construido por Barraza (2007) con la finalidad de medir el estrés académico desde la perspectiva sistémico-cognitivista.

Método

La confiabilidad y la validez fueron reportadas por Barraza (2007) en un estudio con 152 estudiantes de postgrado utilizando un cuestionario de 41 ítems. Se realizó un análisis de confiabilidad por mitades obteniendo un alfa de Cronbach de .83 para todo el instrumento, .82 para la dimensión de estresores, .88 para la dimensión de síntomas y .71 para la dimensión de estrategias de afrontamiento. Si bien Barraza cita una confiabilidad global de la prueba de .90, en realidad no existe una sumatoria completa de todos los ítems por lo que es pertinente que la consistencia interna se analice para cada área, obteniendo para la dimensión de estresores un alfa de Cronbach de .85, síntomas .91 y para afrontamiento .69. Esta última área no suele trabajarse en la mayoría de estudios en nuestro medio ya que no es adecuado integrar en una sola medida todas las posibles respuestas de afrontamiento dado que estas son diversas (Boullosa, 2013, Damián, 2017).

La validez fue evaluada a través del análisis factorial exploratorio con un método de componentes principales y con una rotación varimax. Los resultados indicaron que los tres componentes: síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento explicaron el 46% de la varianza total. Luego, se evaluó la consistencia interna utilizando el estadístico r de Pearson para correlacionar el puntaje global del inventario con cada una de las dimensiones. Como resultado, diez ítems no presentaron correlaciones significativas. Por último, se realizó un análisis de grupos contrastados utilizando el estadístico t de Students para evaluar las diferencias de medias entre los alumnos que presentaban un mayor nivel de estrés académico (25% superior) y los que presentaban una menor presencia del estrés (25% inferior) (Barraza, 2007).

Se han reportado sus propiedades psicométricas en las investigaciones de Barraza (2007), Malo, Cáceres y Peña (2010), Malo, Cuadrado, Florián y Sánchez (2011) y Ancajima (2017). Además, el inventario ha sido usado para medir el estrés académico en estudiantes en las investigaciones de Barraza (2008), Barraza (2015), Boullosa (2013) y (Damián, 2017).

En el Perú, Ancajima (2017) ha evaluado las propiedades psicométricas del SISCO en estudiantes universitarios de Trujillo. Para evaluar la validez basada en el contenido se utilizó el método de criterio de jueces y el estadístico V-Aiken, los resultados arrojaron que los 29 ítems son relevantes como parte del inventario SISCO (contando desde el ítem 3 de la prueba). Por otro lado, para evaluar la validez basada en la estructura interna se realizó un análisis factorial confirmatorio y se obtuvo como resultado un índice de ajuste global de 5; el índice de bondad (GFI) de .82 con un error cuadrático (RSMEA) de .076, un CFI de .84 y un índice de Tucker y Lewis (TLI) de .83. Sin embargo, a través

Método

del método de mínimos cuadrados no ponderados se obtuvo un ajuste más robusto siendo el ajuste absoluto (GFI=.98, RMR=.05) similar al ajuste comparativo (NFI=.97).

En el presente estudio, se realizó un análisis de confiabilidad por consistencia interna de las áreas del SISCO obteniendo como resultado el alfa de Cronbach de .81 para estresores, .81 para síntomas y .61 para afrontamiento. Dentro del área de síntomas se obtuvo un alfa de Cronbach de .74 para síntomas físicos, .83 para síntomas psicológicos y .43 para síntomas comportamentales.

Por otro lado, para evaluar el apoyo social en estudiantes se utilizará *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS), el cual es un instrumento construido y validado por Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988). En su versión adaptada al castellano por Arenchabala y Miranda (2002) se obtuvieron sus propiedades psicométricas.

En un primer momento, la escala estaba compuesta por 24 ítems dirigidos a evaluar las relaciones con amigos, familia y otros significantes respecto a áreas como popularidad, respeto e ítems relacionados directamente con el apoyo social. Sin embargo, luego de varios estudios pilotos se excluyeron algunos ítems que no explicaban directamente el apoyo social (Zimet et al., 1988).

La escala está conformada por 12 ítems distribuidos en tres fuentes de apoyo y cuenta con un formato de respuesta Likert del 1 (muy en desacuerdo) al 7 (muy de acuerdo). La primera dimensión evalúa el apoyo social de amigos, la segunda dimensión mide apoyo social de la familia y la última dimensión evalúa el apoyo de otros significativos.

El estudio de Zimet et al. (1988) con 275 estudiantes de Estados Unidos reportó confiabilidad a través del coeficiente de alfa de Cronbach. El coeficiente de alfa de Cronbach reportado fue .88 para el total de la escala, .91 para la dimensión otros significativos, .87 para la dimensión familia y .85 para la dimensión amigos.

Para aportar a la validez se realizó el análisis factorial confirmatorio y el resultado permitió confirmar las tres áreas. Además, se correlacionó el apoyo social con las variables; ansiedad y síntomas de depresión. Los resultados demostraron una relación negativa entre las variables. Por dimensiones, el apoyo de la familia se relacionó negativamente con la escala de depresión ($r = -.24, p < .01$), y ansiedad ($r = -.18, p < .01$). El apoyo de los amigos y otros significativos se relacionaron negativamente con la escala de depresión, $r = -.24, p < .01$; $r = -.13, p < .05$ respectivamente.

Método

En Latinoamérica, la escala ha sido adaptada por Arechabala y Miranda (2002) con un grupo de 76 adultos mayores, hipertensos y con déficit cognitivo en Chile. El inventario fue traducido al español y fue expuesto al método de expertos en psicología, inglés y geriatría. Luego, se realizó un piloto en un grupo de adultos mayores hipertensos. Este estudio piloto evidenció la necesidad de modificar el formato de respuesta a uno de 4 puntos (1 = casi nunca, 2 = a veces, 3 = con frecuencia, 4 = siempre o casi siempre).

Respecto a las propiedades psicométricas, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .86 para la escala total, .86 para la subescala familia-otros significativos y .88 para la subescala amigos. Se realizó un análisis factorial exploratorio y luego confirmatorio. En un primer momento, se trató de probar la existencia de las tres dimensiones, pero los autores identificaron el comportamiento diferente de los ítems al agruparse por dimensiones. Ello resultó en la formación dos agrupaciones: familia-otros significativos y amigos. Se realizó una nueva rotación varimax con extracción de dos factores y se obtuvo una explicación del modelo del 59% de la varianza total. El análisis factorial confirmatorio señaló un modelo de dos factores relacionados con un índice Lisrel (GFI) de .86 y un Comparative Fit Index (CFI) de .90. Además, se obtuvo un valor de chi-cuadrado $\chi^2 (1) = 7.6$, $p < .01$, que permitió afirmar el modelo de dos factores relacionados (Arechabala & Miranda, 2002).

Esta adaptación ha sido utilizada en investigaciones en estudiantes universitarios de Chile (Novoa & Barra, 2015), de Argentina (Gagna, 2015) y de Perú (Espinoza, 2016).

Para este estudio, se evaluó la confiabilidad por consistencia interna del inventario MPSS y se obtuvo un alfa de Cronbach de .89 para el área global. Las áreas obtuvieron un alfa de Cronbach de .81 para familia, .94 amigos, .81 otros significativos.

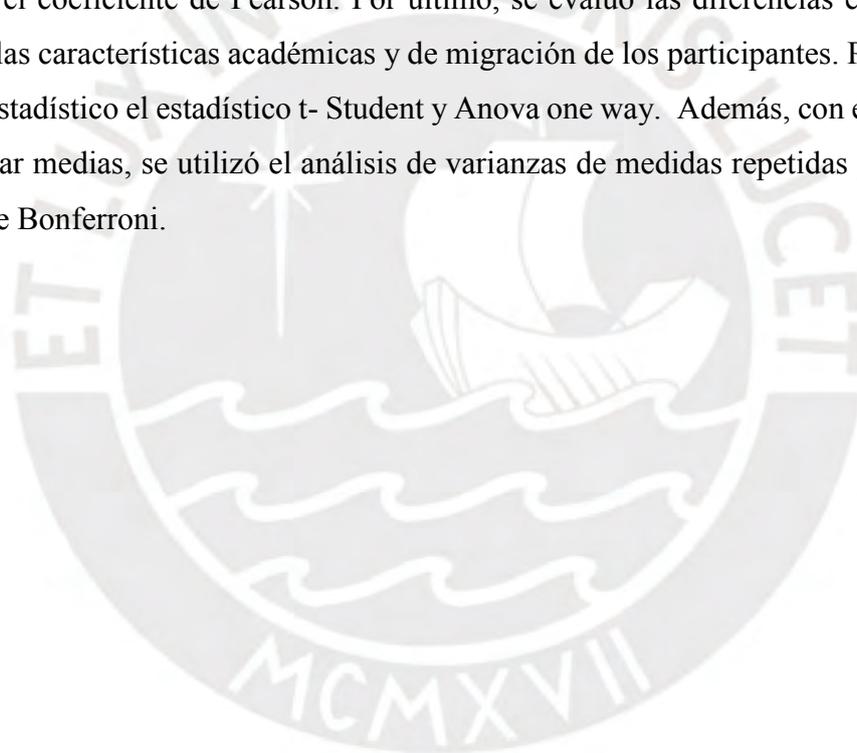
Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó de forma virtual a través de un formulario que contenía el consentimiento informado, ficha de datos y los inventarios. El formulario fue publicado a través de las redes sociales, específicamente en páginas de estudiantes de diferentes facultades de una universidad privada de Lima. Se recolectaron los datos durante un periodo de cinco meses debido a que fue difícil acceder a este grupo específico de estudiantes. Además, se contactó a los administradores de páginas de estudiantes para poder llegar a más estudiantes migrantes de diversas facultades. Finalmente, el periodo de aplicación permitió llegar al número mínimo de estudiantes planteado para realizar la investigación.

Análisis de resultados

El estudio utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en la versión 25 del programa. Para cada una de las pruebas se realizó el análisis de confiabilidad por consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach. Por otro lado, se realizó el análisis de normalidad a través prueba de normalidad Kolmogorov–Smirnov, sin embargo, no todas las presentaron normalidad. Por tanto, se procedió a evaluar los coeficientes de asimetría y curtosis. Finalmente, se determinó que ambas pruebas no presentaron una no normalidad severa y por ello se decidió utilizar pruebas paramétricas.

Luego, se analizaron las características de los participantes del estudio a través de estadísticos descriptivos. Después, se realizó el análisis de correlación entre las pruebas utilizando el coeficiente de Pearson. Por último, se evaluó las diferencias entre ambas variables, las características académicas y de migración de los participantes. Para ello, se utilizó el estadístico el estadístico t- Student y Anova one way. Además, con el propósito de comparar medias, se utilizó el análisis de varianzas de medidas repetidas y la prueba post hoc de Bonferroni.



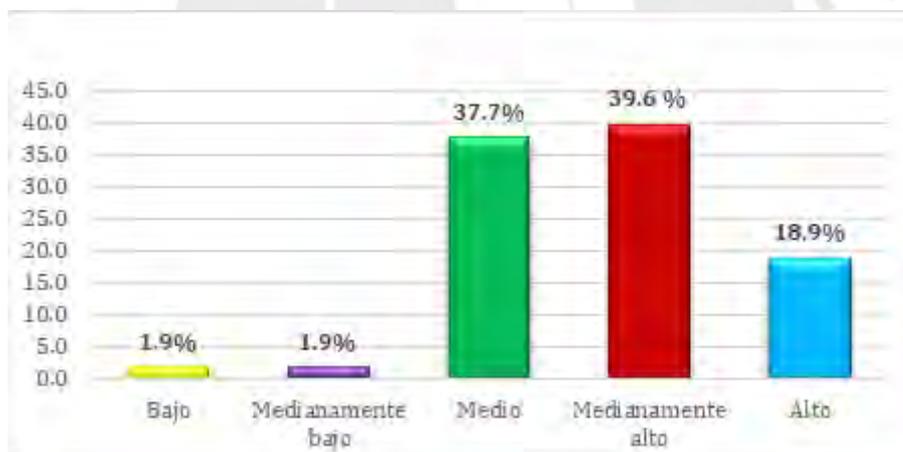


Resultados

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos planteados en este estudio. En primer lugar, se describen los resultados descriptivos del estrés académico, se indican los niveles de intensidad de estrés académico, los síntomas más resaltantes y las situaciones académicas evaluadas como más estresantes. Además, se indican las diferencias según las variables sociodemográficas, académicas y de migración. En segundo lugar, se presentan los resultados respecto al apoyo social y se indican las diferencias relevantes según las variables de control mencionadas. Por último, se presentan las correlaciones entre el estrés académico y el apoyo social.

Del total de participantes, un 88.33% ($n=53$) indica haber experimentado nerviosismo o preocupación relacionado al estrés durante el semestre académico. El promedio de este fue de 3.72 ($DE= 0.86$) que corresponde a un nivel medianamente alto. El 96.20% de los participantes presentó niveles medio hasta alto.

Figura 1: Niveles de estrés académico



N=53

Como se observa en la tabla 1, en relación con las situaciones académicas evaluadas como estresantes, se ha identificado a la sobrecarga de trabajos, el tiempo limitado para realizar trabajos y las evaluaciones de los profesores; y la media de respuesta a estas situaciones reportada supera el punto 3, lo que se corresponde con una calificación de frecuencia del estresor “casi siempre”.

Resultados

Tabla 1*Estresores académicos*

| | <i>Categoría*</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> |
|---------------------------------------------------|-------------------|----------|-----------|
| Sobrecarga de tareas y trabajos escolares. | Casi siempre | 3.74 | 0.90 |
| Tiempo limitado para hacer el trabajo. | Casi siempre | 3.72 | 1.08 |
| Las evaluaciones de los profesores | Casi siempre | 3.62 | 0.99 |
| El tipo de trabajo que piden los profesores | Casi siempre | 3.28 | 1.08 |
| La competencia con los compañeros del grupo. | Casi siempre | 3.23 | 1.10 |
| Participación en clase | Casi siempre | 3.13 | 1.13 |
| No entender los temas que se abordan en la clase. | Algunas veces | 2.83 | 1.24 |
| La personalidad y el carácter del profesor. | Algunas veces | 2.55 | 0.99 |

Nota* categoría correspondiente a la frecuencia promedio de percepción de estrés en cada ítem estresores.

Los síntomas reportados con mayor frecuencia son síntomas físicos, síntomas psicológicos y comportamentales (Tabla 2); sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre áreas.

Tabla 2*Síntomas físicos, psicológicos y comportamentales*

| | <i>M</i> | <i>M/n ítems</i> | <i>DE</i> |
|---------------------------|----------|------------------|-----------|
| Síntomas físicos | 18.26 | 3.04 | 4.26 |
| Síntomas psicológicos | 15.94 | 3.19 | 3.83 |
| Síntomas comportamentales | 12.28 | 3.07 | 2.30 |

Los síntomas más reportados por los estudiantes incluyen somnolencia, sentimientos de depresión y aumento o reducción del consumo de alimentos (Tabla 3). La media de respuesta a estas situaciones reportada supera el punto 3, lo que se corresponde con una calificación de frecuencia del síntoma es “casi siempre”.

Tabla 3*Síntomas del estrés académico*

| | <i>Categoría*</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> |
|---------------------------------------------------------|-------------------|----------|-----------|
| Somnolencia | Casi siempre | 3.45 | 0.99 |
| Fatiga crónica | Casi siempre | 3.38 | 0.86 |
| Rascarse, morderse las uñas, frotarse. | Casi siempre | 3.06 | 1.42 |
| Dolores de cabeza | Casi siempre | 3.04 | 1.04 |
| Trastorno del sueño | Algunas veces | 2.72 | 0.93 |
| Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea. | Algunas veces | 2.62 | 1.11 |
| Sentimientos de depresión y tristeza | Casi siempre | 3.34 | 1.00 |
| Ansiedad, angustia, o desesperación | Casi siempre | 3.28 | 1.03 |
| Inquietud | Casi siempre | 3.26 | 0.96 |
| Problemas de concentración | Casi siempre | 3.25 | 0.90 |
| Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad. | Algunas veces | 2.81 | 1.09 |
| Aumento o reducción del consumo de alimentos | Casi siempre | 3.21 | 1.04 |
| Desgano para realizar las labores escolares | Casi siempre | 3.15 | 0.79 |
| Aislamiento de los demás | Casi siempre | 3.11 | 1.03 |
| Conflictos o tendencia a polemizar o discutir | Algunas veces | 2.81 | 0.90 |

Nota* categoría correspondiente a la frecuencia promedio de la presencia de síntomas en cada ítem.

Resultados

Se buscaron diferencias en el estrés académico de acuerdo a las variables sociodemográficas, académicas y de migración. Se encontraron diferencias por sexo y la experiencia previa de migración. No se hallaron diferencia de acuerdo al tipo de carrera, facultad, el semestre de ingreso, condición de becado, la presencia de acompañamiento, la condición laboral, con quien vive y la región de la procede.

Encontrándose que, solamente había diferencias por sexo y por la condición de migración anterior a los estudios en el área percepción de síntomas físicos. Así, se encuentra que, las mujeres ($M_{mujeres}=19.26$ $DE_{mujeres}=4.48$, $M_{hombres}= 16.47$ $DE_{Hombres}=3.22$, $t(-2.39)$, $p= .02$, $d=0.72$) y los estudiantes que no han tenido experiencia de migración a Lima previa al ingreso a la universidad ($M_{Lima\ antes}=16.61$ $DE= 3.97$, $M_{no\ Lima\ antes}= 19.11$ $DE= 4.21$, $T=-2.09$, $p= .04$, $d= 0.61$) presentan mayores síntomas físicos de estrés académico que los hombres y los que han migrado antes respectivamente.

Por otro lado, el nivel de estrés académico se relaciona positivamente con la edad de los participantes ($r=.27$, $p=.048$), indicando que al pasar los años más intensa será la percepción del estrés académico.

A continuación, se muestra la tabla 4 con los resultados a nivel descriptivo del apoyo social. Cabe señalar, que la percepción soporte social es mayor cuando proviene de otros significativos seguido de la familia y amigos. Además, se evaluó las diferencias entre las tres áreas y se encontró que los estudiantes reciben mayor el apoyo percibido de otros significativos en contraste con el apoyo recibido de los amigos ($F(3.94)$, $M_{otros\ significativos}= 11.25$, $M_{amigos}= 9.98$, $p=.02$, $gl= 2$).

Tabla 4*Estadísticos descriptivos: Soporte social*

| | Mín | Máx | M | DE |
|---------------------|-----|-----|-------|------|
| Soporte | 17 | 48 | 31.91 | 7.50 |
| Otros Significativo | 4 | 16 | 11.25 | 3.36 |
| Familia | 5 | 16 | 10.68 | 2.68 |
| Amigos | 4 | 16 | 9.98 | 3.41 |

N=53

De manera similar, se indagó sobre las posibles diferencias acorde a las variables sociodemográficas, académicas y de migración y se encontró que solamente se hallaban diferencias en la condición de pareja, hallándose que los estudiantes que no mantenían una relación de pareja percibían mayor soporte proveniente de su familia que los que tenían pareja ($M_{sin\ pareja}= 11.36$ $DE= 2.84$, $M_{con\ pareja}= 9.92$ $DE= 2.31$, $T= -2.00$, $p=.05$ $d=$

Resultados

0.55). Por otro lado, el área de otros significativos se correlaciona positivamente con los ciclos de estudio en la universidad ($r=.47$, $p=.00$). No se encontraron diferencia de acuerdo al sexo, las facultades, el ingreso, la condición de becarios, la presencia de acompañamiento, condición laboral, el tiempo previo en Lima.

Estrés académico y apoyo social:

Respecto a la relación entre ambas variables de estrés académico y apoyo social, se han hallado pocas relaciones estadísticamente significativas. De tal forma que, hay una relación inversa entre las los síntomas globales de estrés académico y la percepción de soporte social general, y en específico de los amigos y familia. Es así que se halló relación entre el área de síntomas del estrés y tres áreas de apoyo social. Se identificó una relación negativa con el puntaje total de apoyo social, y con las áreas de familia y amigos. Es decir, a mayor percepción de los síntomas de estrés académico menor será la percepción del apoyo proveniente de amigos y familia. Además, el área de síntomas psicológicos se relaciona negativamente con el puntaje global del apoyo social, y las áreas de otro significativo, familia y amigos. Lo cual indica que a una mayor percepción de los síntomas psicológicos menor será el apoyo de los amigos, familia y otros significativos (Tabla 5).

Tabla 5
Correlaciones de Estrés académico y Soporte Social

| | Estrés | | Síntomas | |
|---------------------|-----------|------------|----------|--------------|
| | Percibido | Estresores | Físicos | Psicológicos |
| Otros significativo | | | | -.32* |
| Familia | | | -.34* | -.36** |
| Amigos | | | -.32* | -.48** |
| Soporte total | | | -.34* | -.49** |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

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

Discusión

A lo largo de la formación académica, los estudiantes suelen evaluar como estresantes ciertas situaciones académicas como las tareas, evaluaciones, el tiempo limitado, etc. (Barraza, 2007; Boullosa, 2013; Correa-Prieto, 2015; Damián, 2017). Además, los estudiantes migrantes deben asumir nuevos retos con la finalidad de adaptarse a un nuevo lugar y en el proceso de la movilización de sus lugares de origen se les podría dificultar el contacto con su red de apoyo más cercana, familia y amigos (Cotler, 2016). Entonces, la adaptación a un nuevo espacio lleva consigo afrontar diversos retos académicos e interpersonales utilizando recursos personales y sociales que los acompañen. En ese sentido, el presente estudio quería conocer la relación del estrés académico y apoyo social en estudiantes migrantes.

En el presente estudio se han obtenido resultados sobre el estrés académico a través del nivel de la preocupación y nerviosismo (Barraza, 2007). Los resultados indican que la mayoría de los participantes (88%) ha experimentado estrés académico a lo largo del semestre. A ello se suma que, en promedio, el nivel de estrés académico es en promedio medianamente alto. Resultados similares se reportaron en investigaciones con estudiantes universitarios (Boullosa, 2013; Damián, 2017). Sin embargo, las proporciones de los niveles de estrés académico de mediano a alto encontrados (96% de la muestra) han sido mayores en contraste con dos investigaciones (89% y 77% en Boullosa y Damián respectivamente) y dichos resultados aparecen antes de la 7ma semana de clase.

Esto nos hace sospechar que el grupo de estudiantes migrantes ha experimentado mayor estrés académico en comparación a sus pares no migrantes. Sin embargo, aún no es posible afirmar tajantemente que es así por lo que otros estudios pueden dirigir su atención a contrastar esta condición en diversas poblaciones. Además, encontramos que en el grupo migrante existiría una mayor percepción de situaciones académicas como estresantes, además de las nuevas responsabilidades que deben asumir, aprender a organizarse y cambios de estilo de vida (Amézquita et al., 2000; Barraza, 2003; Cotler, 2016; Tosi, Suarez & Ballerini, 2010; Torcomian, 2016). El estrés académico, de acuerdo a los resultados, podrían ser percibido en mayor medida de acuerdo a la edad de los estudiantes. En ese sentido, se podría pensar que a medida que pasa el tiempo los estudiantes podrían experimentar retos de mayor dificultad en el ambiente académico.

Además, es posible que los estudiantes reportan estos altos niveles de estrés por los retos implícitos en su condición de migración como los costos de la movilización, movilizarse en una ciudad nueva, encontrar un lugar en donde vivir, alejamiento del padre y su familia, independencia del núcleo familiar, cumplir con las expectativas planteadas sobre su educación superior (Cotler, 2016). Es decir, los retos que llevan la movilidad de su lugar de origen y las demandas académicas podrían conducir a una mayor percepción de estrés académico durante su adaptación académica.

Un aspecto interesante de este estudio es la descripción de los principales estresores en este grupo, los resultados nos hacen pensar que existen tareas que son parte del rol estudiantil y que pueden ser percibidas como estresantes, los resultados de este estudio coinciden de forma similar con Boullosa (2013) y Damián (2017) y fuera del país con otros autores (Barraza & Silerio, 2007; Ferri, 2015; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Zarate et al., 2017). Las situaciones percibidas como estresantes con mayor frecuencia fueron a la sobrecarga de tareas, el tiempo limitado y las evaluaciones de los profesores.

La percepción de la sobrecarga de tareas y las evaluaciones como situaciones estresantes podrían estar relacionadas al tiempo limitado para entregarlas. Ello se podría explicar debido a las dificultades que los estudiantes presentan para organizarse frente a las evaluaciones más cercanas. Además, en la adolescencia es un tema relevante la transición de la dependencia a la autonomía de los jóvenes, lo que se vería reflejado en estas actividades (Tormian, 2016). A partir de la teoría de la autodeterminación (TAD), el proceso que lleva la autonomía fomenta una mayor integración del contexto en el cual se ven retadas ciertas necesidades de las personas, sin embargo, el control excesivo y retos muy altos podrían llevar a la desorganización, falta de responsabilidad, y distress (Ryan & Deci, 2000).

De manera similar, en los estudios de Aquino (2016) y Pretty (2016) se ha reconocido que el aspecto personal es el área más importante para la adaptación a la vida universitaria en estudiantes que se movilaron de sus lugares de origen y esta se encuentra asociada al bienestar físico y psicológico de los estudiantes. Por tanto, la mayor percepción de estrés y las dificultades para la adaptación en el área personal podrían evidenciar cierta vulnerabilidad de este grupo de estudiantes y la necesidad de fortalecer en recursos de diversa índole.

Con relación a los síntomas del estrés académico, se encontró que los síntomas más reportados por los estudiantes son destacan la somnolencia, la fatiga crónica,

Discusión

sentimientos de depresión y/o tristeza, y ansiedad o angustia. En cuanto a la somnolencia, estos resultados son similares a los encontrados por Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barria (2015) quienes señalan a la somnolencia como uno de los síntomas característicos de sus participantes. En el Perú, existen diversos estudios con universitarios que muestran altas tasas de mala calidad de sueño (Barrenechea, Gómez, Huaira, Preguntegui, Aguirre, Rey de Castro, 2010; Huamani, Reyes, Mayta-Tristán, Timana, Salazar, Sánchez, Pérez, 2006; Rosales, Egoavil, La Cruz, Rey del Castro, 2008). Las dificultades del sueño podrían estar asociadas a las tensiones, enojo, preocupación, hiperactivación cognitiva e hipervigilancia en estudiantes (Tafoya et al., 2013).

En el Perú, Damián (2017) encontró que, ante una mayor percepción del nivel de estrés y sus síntomas peor será la organización del sueño, la recreación y el tiempo libre y viceversa. Por otro lado, Pretty (2016) determinó que, ante una peor calidad de sueño estaría asociada a una menor adaptación a la vida universitaria en el área personal, interpersonal, de estudio e institucional. Asimismo, la calidad del sueño de los estudiantes está asociada con ansiedad, depresión, el estrés (Vílchez-Cornejo et al., 2016), vivir solos o fuera de la universidad, síntomas de estrés postraumático (PTSD) y consumo de tabaco, alto uso de Internet, no consumir el desayuno, poco soporte social y bajo rendimiento académico (Peltzer & Pengpid, 2015). Es posible que frente a la percepción de sobrecarga de tareas y el tiempo limitado para las mismas, los estudiantes tengan que desvelarse más horas para cumplir con las demandas académicas. De esta forma, los estudiantes presentarían constantemente somnolencia y fatiga crónica.

También se encontró que las mujeres experimentaron con mayor frecuencia los síntomas físicos. De forma similar, Boullosa (2013) encontró diferencias de sexo respecto a los síntomas físicos en estudiantes. En relación a ello, se puede decir que las mujeres en diversas investigaciones han reportado una mayor percepción de estrés académico en contraste con los hombres (Barraza, 2015; Gutiérrez, Londoño & Mazo, 2013). Sin embargo, se podría pensar que no se encontró esta diferencia en este estudio debido a que la percepción del estrés académico de todo el grupo ha sido intensa y mayor a la encontrada en otros estudios (Boullosa, 2013; Correa-Prieto, 2015; Damián, 2017). Asimismo, se debe tener en cuenta que todos los estudiantes han migrado por estudios a Lima, condición que permitiría pensar que este grupo podría haber experimentado situaciones similares durante su proceso de adaptación a la vida universitaria. Entonces, las vivencias y las demandas en un grupo particular de estudiantes podrían haber sido

Discusión

experimentadas de forma similar, dificultado el poder encontrar diferencias en cuanto a la percepción de estrés percibido.

Respecto a la condición de migrantes se encontró que los estudiantes que no tenían experiencia previa viviendo en Lima antes de sus estudios reportaron con mayor frecuencia síntomas físicos. Probablemente ello tenga relación con el proceso de adaptación previo que podrían haber experimentado aquellos que se movilizaron a Lima meses previos a su ingreso a la universidad. Por tanto, este grupo habría tenido un mayor tiempo adaptación ante algunas situaciones como el cambio de estilo de vida, conocer la ciudad de Lima, la búsqueda de hospedaje, el alejamiento en la familia, etc. (Cotler, 2016). No contar con el tiempo previo para un mejor manejo de estas situaciones podría haber conducido a una mayor percepción de los síntomas físicos.

Los síntomas psicológicos más frecuentes y que se encuentran entre los más mencionados son los sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad e inquietud. Algunos de estos síntomas coinciden con los reportados por Boullosa (2013) y Damián (2017), y son mencionados como predictores de afecto negativo en estudiantes universitarios (Fernández-Castillo, Molerio, Grau & Peña, 2016). Estos síntomas pueden evidenciar que, ante las demandas impuestas por el entorno, los estudiantes suelen presentar ideas constantes y negativas sobre su desempeño para afrontar las situaciones estresantes. Asimismo, estos síntomas podrían indicar la presencia depresión y ansiedad en estudiantes (García, Valencia, Hernández- Martínez, & Rocha, 2017; Rehmani, Khan, & Fatima, 2018).

Según Posselt y Ketchen (2016), la presencia de altos niveles de competencia en los salones de clase puede aumentar la probabilidad de depresión y ansiedad en estudiantes. De manera similar, los estudiantes de afroamericanos, latinos, queer, y los que se encuentran en los primeros años tendrían un mayor riesgo a presentar estrés y ansiedad. Por otro lado, se ha asociado depresión y ansiedad como PDT al consumo de tabaco, evidenciado una mayor relación en el grupo de las mujeres estudiantes en 30 países (Peltzer & Pengid, 2017). En ese sentido, es posible que una población minoritaria como la migrante también fuera vulnerable a esa clase de presión.

A esto se sumaría que la mayoría de participantes del estudio viven solos en Lima, y la lejanía de sus familias y amigos podría generar emociones negativas. Respecto a ello, Pereyra-Elías et al. (2010) indican como factores asociados a la depresión el vivir con un familiar externo a la familia nuclear, inconformidad con el rendimiento académico y su condición económica. Por otro lado, las emociones negativas que los jóvenes migrantes

Discusión

experimenten podrían afectar la interacción con los demás y, en consecuencia, su proceso de adaptación en un nuevo espacio (Castro & Lupano, 2013). En ese sentido, a pesar de que la mayoría de los alumnos viven solos es importante resaltar que muchos de ellos podrían pertenecer a comunidades o grupos de estudiantes organizados por la universidad de tal forma que el sentido de pertenencia y el soporte podrían amortiguar la percepción del estrés. La creación de comunidades dentro de los primeros ciclos es facilitada por la universidad en la que se hizo el estudio ya que fomenta la participación de los jóvenes en grupos de reunión con la finalidad de la interacción social y cohesión con la cultura de la institución. Sin embargo, el contexto y los programas de bienestar de los estudiantes varían de acuerdo a la visión de las diferentes universidades de Lima, al igual que las características de los grupos de estudiantes migrantes que ingresan.

Se debe resaltar la presencia de síntomas como la angustia, sentimientos de tristeza y somnolencia debido a que podrían señalar otras variables asociadas al proceso de adaptación de los estudiantes. La presencia de estas variables con mayor frecuencia e intensidad podrían indicar mayor riesgo a desarrollar depresión o ansiedad en esta muestra (Rehmani, Khan, & Fátima, 2018; García et al., 2017; Peltzer & Pengid, 2017; Pereyra- Elías et al., 2010). Evidenciado la potencial vulnerabilidad en la que se pueden encontrar los estudiantes migrantes.

Respecto al apoyo social, se evidenció una mayor percepción de soporte por parte de los otros significativos en contraste con los amigos, además se observó que a medida que los estudiantes permanecen más ciclos en la universidad mayor será el apoyo que perciban. Cabe señalar que no se tiene un dato detallado quiénes serían estos otros significativos, aunque sospechamos que podría incluir a personas como la pareja ya que 47.2% tienen pareja, pero nos genera inquietud quienes serían los miembros de esta red. Por otro un lado, la pareja puede ser una fuente de apoyo para los estudiantes, sin embargo, se debe considerar las múltiples percepciones que los jóvenes otorgan a sus relaciones de pareja como tranquilas, tempestuosas, desgastantes y cargadas de celos (Romo, 2008). Entonces, podría variar la percepción de apoyo por parte de las parejas. Por otro lado, es posible que la red esté conformada por aquellos programas que dentro de la universidad ofrecen apoyo durante los primeros meses de integración a las clases. Ello nos lleva a pensar en el rol para promover este tipo de red a futuro. Aspecto importante ya que Cotler (2016) menciona que, ante la ruptura de lazos con los amigos del lugar de origen, los estudiantes deben formar nuevas relaciones con otros alumnos que podrían estar pasando por los mismos retos.

Por otra parte, se encontró que los estudiantes que no tienen una relación de pareja perciben mayor apoyo de la familia. Probablemente los estudiantes que mantienen una relación de pareja perciben un mayor soporte de esta fuente ya que su familia nuclear podría estar alejada de ellos. Mientras que los que perciben un mayor apoyo de sus familias puede deberse a que la distancia les permite valorar más la importancia de dicho vínculo, dimensionando de mejor manera las diferencias y discrepancias entre los miembros de la familia. La familia sigue siendo importante a lo largo de la vida universitaria en los estudiantes. Ello se constata en la investigación de Figueroa, Dorio y Forner (2003) pues se resaltan la importancia del apoyo emocional de la familia en la transición de los estudiantes a la universidad. De esta forma, para este grupo de estudiantes la familia podría ser una fuente mayor de soporte durante el proceso de estudios y cambios que afrontan. A pesar de que, algunos de ellos se encuentren separados de su familia nuclear podrían estar en contacto frecuente con familiares que viven en la ciudad, o por otro lado podrían encontrar otros medios a través del cual fortalecer estos lazos. Es decir, los medios de comunicación y la tecnología permitirían una mayor cercanía y apoyo a través mensajes (Chen & Yang, 2015).

Respecto al objetivo principal del estudio nos llama la atención la ausencia de relaciones entre el soporte social total y sus áreas con algunos aspectos del estrés académico como son la percepción de intensidad del estrés o estresores. Solamente se han encontrado relaciones inversas entre los síntomas de estrés académico y el apoyo percibido global, de amigos y familia. De la misma forma, se encontró una relación inversa entre los síntomas psicológicos y el apoyo social global y proveniente de la familia, amigos y otros significativos.

Los resultados de Feldman et al. (2008) y Gagna (2015) coinciden al reportar relaciones inversas entre las áreas de estrés académico y apoyo social en un grupo de estudiantes. Por un lado, el apoyo social se convertiría en una variable importante para poder disminuir la percepción de los síntomas del estrés en los estudiantes migrantes. Por otra parte, se podría decir que una mayor percepción de los síntomas del estrés académico podría desgastar o disminuir la percepción del apoyo social de amigos, familia y otros significativos. Entonces, el soporte social sería un recurso que varía de acuerdo a la fuente y al periodo de desarrollo humano de las personas, y puede servir de amortiguador ante cambios sociales y transiciones (Lee & Goldstein, 2016).

El apoyo social cumpliría esta función durante la transición a la adultez, el cambio de redes de apoyo, ante situaciones académicas estresantes (Feldman et al., 2008; Gagna,

Discusión

2015) y, en estudiantes migrantes sería esencial ante los sentimientos de soledad y nostalgia que surgen al estar alejados de sus familias. De la misma forma favorecería a su adaptación a un nuevo ambiente (Thomas & Sumathi, 2016), esto es mencionado por Cotler (2016) quien resalta que los estudiantes suelen formar nuevos amigos con la finalidad de relacionarse con personas que están pasando por desafíos similares en su proceso de llegar a una nueva ciudad y adaptar a la universidad. Según, Lee y Goldstein (2016), durante la transición a la adultez el apoyo social percibido de los amigos actúa como un amortiguador frente a algunas implicaciones psicosociales negativas del estrés.

La relación del apoyo social de otros significativos, familia, y amigos con los síntomas psicológicos, podría explicar que el apoyo podría amortiguar los síntomas psicológicos como sentimientos de tristeza, angustia y ansiedad presentados en esta muestra. Asimismo, esta relación se podría entender que una mayor percepción de síntomas psicológicos del estrés académico podría llevar a desgastar o disminuir la percepción de apoyo social de otros significativos, familia y amigos.

Relacionado a esto, se ha mencionado que los estudiantes que se movilizan de sus lugares de origen presentan una mayor dificultad de adaptación respecto al área personal (Aquino, 2016; Pretty, 2016). Con ello, se podría decir que el apoyo social es importante para el proceso de adaptación a la vida universitaria (Urquant & Pooley, 2007). El apoyo de fuentes cercanas como grupos de reunión de estudiantes o amigos podrían brindar amortiguar estos síntomas.

Al identificar con mayor frecuencia los síntomas como sentimientos de tristeza, angustia, ansiedad e inquietud, su presencia se ha relacionado con depresión y ansiedad en estudiantes. Respecto a ello, se ha encontrado que el apoyo social percibido por los estudiantes amortigua la depresión y estrés en estudiantes (Pauley & Hesse, 2009). Erhardt (2016) reportó que el apoyo percibido de otros significativos, amigos y familia reduce el riesgo de desarrollar depresión por los estudiantes. Asimismo, la alta prevalencia de síntomas de ansiedad, depresión y estrés presenta como factores asociados la disfunción familiar, el poco descanso, los recursos económicos, y el soporte social en estudiantes (Arrieta, Cárdenas & Gonzáles, 2012). También se podría considerar la personalidad de los estudiantes, y la nostalgia y añoranza por el hogar respecto al apoyo religioso, de amigos y pares (Bolívar & Zerpa, 2018). Con ello, se puede inferir los factores de riesgo que podrían intervenir la relación de ambas variables y, por ende, posibilitar la aparición de depresión y ansiedad en estudiantes.

Discusión

Además, se debe considerar que la condición de migrantes y los retos que afrontan (Cotler, 2016) podrían potenciar esa vulnerabilidad. Esto se ha evidenciado en la investigación de Ríos (2016) la asociación de la migración con la depresión en un grupo de estudiantes en Trujillo. En Estados Unidos, el trabajo de Potochnik y Perreira (2010) demostró que el soporte de familia y profesores podría minimizar la percepción de estresores propios de la migración en un grupo de jóvenes de la primera generación de inmigrantes latinos.

Por otro lado, las relaciones entre los síntomas globales del estrés académico y ciertas áreas del apoyo social podrían estar determinados por la carga de los síntomas psicológicos. Entre estos síntomas se mencionan los sentimientos de tristeza, ansiedad e inquietud los cuales podrían dificultar el proceso de adaptación universitaria para los estudiantes migrantes. Asimismo, si se hubiera analizado los síntomas comportamentales del estrés académico podrían haber existido más elementos para discutir respecto a la relación de ambas variables.

Se esperaba encontrar relaciones inversas con los puntajes globales y otras áreas de ambas variables. Los pocos resultados respecto a la relación de la variable se podrían deber al número de participantes del estudio, pues a mayor número habría una potencial para captar una relación entre las variables en caso esta existiera. También se debe considerar las características particulares del grupo podrían haber influido en los resultados de correlación, ya que las respuestas similares de los participantes podrían restringir la posibilidad de correlaciones. En ese sentido, la particularidad de la muestra elegida y los criterios de inclusión para recolectar participantes podrían haber influido al mostrar la realidad de un grupo particular.

De forma similar, la existencia de una sola pregunta para sustentar la presencia de estrés académico limita la capacidad de obtener una mayor variabilidad en las respuestas. Ello se observa al reportar que la mayoría de los estudiantes indicaron percibir una intensidad estrés académico entre medio, medianamente alto y alto. De esta forma, más de la mitad de los estudiantes se ubicarían en las tres últimas opciones de cinco opciones de respuesta de la escala de pregunta principal. A pesar de ello se encontraron relaciones entre el apoyo social de otros significados, amigos y familia con el área de síntomas resaltando los síntomas psicológicos.

En base a los resultados expuestos, resulta importante seguir investigando las variables relacionadas al proceso de adaptación de los estudiantes migrantes como el estrés aculturativo y estrategias de aculturación. Esto con el propósito de controlar con

Discusión

mayor precisión la condición de migración en los estudiantes. En la presente investigación se ha tratado de controlar la condición a través de la recolección de diferentes datos sociodemográficos, sin embargo, sería importante continuar con investigaciones que permitan describir mejor a esta población.

Por otro lado, el estudio planteaba como hipótesis que los estudiantes migrantes percibían mayor estrés académico, a pesar de que se sugirió una mayor intensidad del estrés en este grupo, se requiere de mayor investigación para su comprobación empírica. En esa misma línea, se debe mencionar otra limitación relacionada a la recolección de los datos. No se contempló, para poder afirmar que el estrés académico es percibido con mayor intensidad, la comparación entre grupos de alumnos migrantes y no migrantes. Por tanto, sería importante considerar para próximas investigaciones la recolección de datos desde ambos grupos con la finalidad conocer si las variables se presentan en mayor o menor medida en cada grupo. De esta forma, se podría conocer si el estrés académico es percibido en mayor proporción por los estudiantes migrantes en comparación con los estudiantes no migrantes. La comparación entre ambos grupos de estudiantes permitiría conocer las variables asociadas al estrés académico y apoyo social. Ello ayudaría a conocer cómo es que el estrés académico y el apoyo social interactúan en el proceso de adaptación de ambos grupos de estudiantes. Con ello, se podría generar programas y actividades que ayuden a los estudiantes migrantes durante su adaptación a la vida universitaria.

Se debe tener en cuenta que los estudios se realizaron en un grupo de estudiantes con características particulares que podrían haber influido en los resultados obtenidos. En ese sentido, los estudiantes podrían migrar en diferentes condiciones al mudarse a la ciudad y vivir diferentes procesos de migración (Cotler, 2016). Algunos se mudan a Lima porque son becarios y reciben el financiamiento del estado para poder realizar sus estudios. Estos jóvenes suelen tener logros académicos en sus centros educativos, pero no cuentan con los recursos económicos para poder continuar sus estudios superiores. (Cotler, 2016; Pronabec, 2013). Por tanto, este grupo tendría que afrontar un contexto adverso al mudarse a Lima. Por otro lado, algunos estudiantes podrían contar con recursos económicos para poder continuar sus estudios universitarios en Lima. No todos los estudiantes migrantes son becarios. De igual forma, no todos afrontan las situaciones adversas de igual forma y con los mismos recursos.

Además, se podría considerar que las demandas académicas que se les exigía durante su aprendizaje en sus lugares de origen fueron distintas a las que deben cumplir

Discusión

en la universidad. Es decir, la calidad de educación secundaria en las zonas rurales del país podría variar respecto a las zonas urbanas. Según, Cuenca et al. (2017) sobre la calidad educativa de las áreas de comunicación y matemáticas de la educación secundaria se han encontrado grandes diferencias entre las zonas rurales y urbanas y entre las instituciones públicas y privadas. Esto podría evidenciar que no todos llegan con los mismos recursos y condiciones para iniciar una carrera en la universidad. Es por ello que, se recomienda que en las siguientes investigaciones se incluyan estudiantes de diferentes universidades de Lima.

Asimismo, sería importante poder identificar quienes eran las fuentes de soporte consideradas como otros significativos para la muestra de estudiantes migrantes. Además, se debe tener en cuenta que un grupo (47.2%) de estudiantes se mudó a Lima para vivir solos y otro grupo (41.5%) se estableció con familiares. Las características de la movilización de estos estudiantes evidencian un panorama de condiciones de migración complejo. Respecto a ello, Rodríguez (2011) menciona que la migración interna es un factor importante para los cambios cualitativos y cuantitativos en las ciudades de Latinoamérica. Por tanto, conocer mejor el panorama de condiciones de esta población permitiría abordar la problemática de los estudiantes migrantes en Lima.

El presente estudio tuvo como propósito conocer la relación entre el estrés académico y el apoyo social percibido en estudiantes que llegaron a Lima por estudios. Los resultados obtenidos muestran la asociación de ambas variables en específico el área sintomatología del estrés académico y el apoyo social, resaltando el aspecto psicológico de los participantes dentro del proceso de adaptación a un contexto diferente y a la vida universitaria.

Asimismo, los resultados permitirían formular estrategias orientadas a mejorar el proceso de adaptación de los estudiantes migrantes a la universidad, de esta forma se contribuiría a al bienestar de los mismos. Actualmente, la universidad cuenta con un programa dirigido a estudiantes que provienen de diferentes lugares de Perú a estudiar una carrera de pregrado. El programa les brinda acompañamiento y talleres durante el primer ciclo de sus estudios. Sin embargo, sería importante que otras instituciones educativas se preocupen por el bienestar de los estudiantes migrantes durante su formación universitaria.

Referencias

- Alfonso, B (2013). *Adaptación del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos de Ciencias Médicas*. (Tesis de Maestría). UCLV, Cuba, URL <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/3078>
- Amézquita, M., González, R., Zuluaga, D. (2000). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4) 341-356.
- Ancajima, L. (2017). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. (Tesis de Licenciatura). UCV, Lima, URL: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/650>
- Aquino, J (2016). *Adaptación a la vida universitaria y residencia en becarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificie Universidad Católica del Perú, Lima, URL: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7706>
- Arechabala, M., & Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería* 8(1): 49-55.
- Arrieta K., Díaz, S., & González F. (2012). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/806/80629187004/>
- Baez, C., Favaron, L., Perez, J., & Vázquez, L. (2014). *Apoyo social percibido relacionado con el rendimiento en estudiantes de enfermería de la universidad del Bio Bio, Chillan 2014*. (Tesis de licenciatura). Universidad del Bio - Bio: Chile, URL: <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1652/1/Favaron%20Aqueveque%2C%20Luigi.pdf>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243.
- Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa Hermosillo, México.
- Barraza, A. (2007 a). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 9(10).

Referencias

- Barraza, A. (2007 b). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Barraza, A. (2007 c). El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región Laguna (Durango-Coahuila). Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Varios/EstresAcademicoAlumnosMaestria.pdf>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272- 283.
- Barraza, M. (2015). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). PUCP, Lima. Recuperado de la base de datos Repositorio PUCP. URI: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6103>
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65.
- Barrenechea, M., Gómez, C., Huaira, A., Preeguntegui, I., Aguirre, M. & Rey De Castro, J. (2010). Calidad de sueño y excesiva somnolencia diurna en estudiantes del tercer y cuarto año de Medicina. *Cimel*, 15(2), 54-58.
- Bedoya, S., Perea, P. & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16 (1), 15-20.
- Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades*, 125-146. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/>
- Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación, Lima: Perú, Cendoc Grade.
- Berguerise, M., Gonzalo, D., Luna, R., & Otero. R. (2015). Adaptación del Inventario de Estrés Académico en población universitaria mexicana. *Researchgate*. DOI: 10.13140/RG.2.1.3146.7123

Referencias

- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., & Dasen, P. (2006). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S (2017). Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. En Cooper, C. L., & In Quick, J. C. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. Malden, MA : Wiley Blackwell.
- Bolivar, G., & Zerpa, C. (2018). Personalidad y apoyo social como predictores de la añoranza del hogar en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 28(1) 107-119. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2937/5158>
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. URI: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4880>
- Caldera-Montes, J., Reynoso-González, O., Gómez-Covarrubia, N., Mora-García, O., & Anaya-González, B. (2017). Modelo explicativo y predictivo de respuestas de estrés académico en bachilleres. *Ansiedad y estrés*, 23, 20-26.
- Cárdenas Castro, M., Barrientos Delgado, J., & Ricci Alvarado, E. (2015). Estructura factorial de la escala de soporte social subjetivo: validación en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Acta Colombiana De Psicología*, 18(1), 95-101. doi:10.14718/ACP.2015.18.1.9
- Castrillón, E., Sarsosa, K., Moreno, F., Moreno, S. (2015). Estrés académico y sus manifestaciones inmunológicas: La evidencia de la psico-neuroendocrino-inmunología. *Salutem Scientia Spiritus*, 1(1):16-28
- Castro Solano, A., & Lupano Perugini, M. L. (2013). Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjeros en Argentina. *Interdisciplinaria*, 30(2), 265-281.
- Cheng, L.& Yang, X. (2015). Nature and Effectiveness of Online Social Support for Intercultural Adaptation of Mainland Chinese International Students. *International Journal of Communication* 9, 2161–2181.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 62(1), 25-30.

Referencias

- CEPAL-OIJ, (2004), La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias. Santiago: CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf;jsessionid=A9400A405C29A687FE22DF82FCF72241?sequence=1
- CEPAL-OIJ, (2008), Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar, Santiago: CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3639/1/S2008100_es.pdf
- Crego, A., Carrillo-Díaz, M., Armfield, J., Romero, M. (2015). Stress and Academic Performance in Dental Students: The Role of Coping Strategies and Examination-Related Self-Efficacy. *Journal of Dental Education* 80(2) 162-172.
- Correa-Prieto, F. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo de Piura 2013. *Revista del cuerpo médico del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 8(2), 80-84.
- Cotler, J. (2016). Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de becarios del programa Beca 18. Lima; Perú. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo- Ministerio de Educación.
- Cuenca, R., & Reátegui, L. (2016). *La incumplida promesa universitaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Damián, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7708/DAMIAN_CARMIN_LISSET_ESTRES_ACADEMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado, I., Oliva, A., Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27(1) 155-163.
- Díaz, A. M., Parra, S. M., Aravena, V. J., & Barriga, O. A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(3), 125-136. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1708166947?accountid=28391>
- El Ansari, W., Adetunji, H., & Oskrochi, R. (2014). Food and mental health: relationship between food and perceived stress and depressive symptoms among university students in the United Kingdom. *Central European Journal of Public Health*, 22(2), 90-97.

Referencias

- Espinel, J., Robles, J., & Álvarez, G. (2015). Factores de riesgo y prevención del estrés académico en estudiantes universitarios de la UNEMI, Milagro. *Yachana*, 4(2), 41-47.
- Erhardt, E. (2016). *Relación entre apoyo social percibido en jóvenes de 18 a 30 años originarios del interior del país que asisten a la universidad en Capital Federal y el riesgo de desarrollar depresión*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Argentina de la Empresa, Argentina. Recuperado de <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/4046/Erhardt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puigau, G., Zaragoza, J., Bages, N., & Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psicológica*, 7 (3), 739-751.
- Fernández-Castillo, E., Molerio Pérez, O., Grau, R., & Peña, A. C. (2016). Afectividad negativa en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Ansiedad Y Estrés*, 22(1), 26-32. DOI:10.1016/j.anyes.2016.03.001
- Ferri, D (2015). *Ansiedad y estrés académico en estudiantes de universidades públicas v.s universidades privadas* (Tesis de Licenciatura). UADE, Argentina URL: <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/5453/Ferri%20Daniela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Figuroa, P., Dorio, I., & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99251/94851>
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992-1003. Recuperado de https://cds.psych.ucla.edu/pubs/1986%20FolkmanLazarus_Dynamics%20of%20a.pdf
- Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R., & De Longuis., A. (1986). Appraisal, Coping, Health status, and Psychological Symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 50 (3) 571-579. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anita_Delongis2/publication/19459529_A

Referencias

- ppraisal_Coping_Health_Status_and_Psychological_Symptoms/links/09e415089b23fd5e93000000/Appraisal-Coping-Health-Status-and-Psychological-Symptoms.pdf
- Gagna, E. (2015). *Relación entre autoestima, apoyo social percibido y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Argentina de la Empresa: Argentina. Recuperado de <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2510/Gagna.pdf?sequence=>
- García, R., Valencia, A., Hernández-Martínez, A., & Rocha, T. (2017). Pensamiento rumiativo y depresión entre estudiantes universitarios: repensando el impacto del género. *Revista Interamericana De Psicología*, 51(3), 406.
- García-Martin, M., Hombrados-Mendieta, I., & Gómez-Jacinto, L. (2016). A Multidimensional Approach to Social Support: The Questionnaire on the Frequency of and Satisfaction with Social Support (QFSSS). *Anales de Psicología*, 32 (2), 501-515. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.201941>
- Gufanti, S. (2011). *Relación entre estrés académico y el apoyo social percibido en estudiantes de psicología de universidad privada y pública*. (Tesis de Licenciatura). UAI, Rosario. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104102.pdf>
- Gutiérrez, Y., Londoño, K., & Mazo, R. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Dialnet*, 13 (2), 121-134.
- Hamdan-Mansour, A. M., & Dawani, H. A. (2008). Social Support and Stress Among University Students in Jordan. *International Journal Of Mental Health & Addiction*, 6(3), 442-450. DOI:10.1007/s11469-007-9112-6
- Huamaní, C., Reyes, A., Mayta-Tristán, P., Timana, R., Salazar, A., Sánchez, D. et al. (2006). Calidad y parálisis del sueño en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 67(4), 339-344.
- INEI, (2009). Perú: Migraciones internas. Lima, Perú: Talleres de la Oficina Técnica de Administración del INEI. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0801/libro.pdf
- Jardin, C., Mayorga, N., Bakhshaie, J., Garey, L., Viana, A., Sharp, C., & Zvolensky, M. (2018). Clarifying the relation of acculturative stress and anxiety/depressive

Referencias

- symptoms: The role of anxiety sensitivity among Hispanic college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 221-230. DOI:10.1037/cdp0000175
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Jiménez, L., Menéndez, S. y Hidalgo, M. (2008). Un análisis de los acontecimientos Vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 26(3), 427-440.
- Jiménez, L. (2010). Estrés en estudiantes de farmacia de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2) 1-29.
- Lazarus, R., & Folkman S. (1986) *Cognitive Theories of Stress and the Issue of Circularity*. En: Appley M.H., Trumbull R. (eds) Dynamics of Stress. The Plenum Series on Stress and Coping. Springer, Boston, MA. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4
- Lazarus, R., Monat, A., & Reevy, G. (2007). The Praeger handbook on stress and coping. Westport, CT: Praeger.
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lee, C., & Goldstein, S. (2016). Loneliness, Stress, and Social Support in Young Adulthood: Does the Source of Support Matter? *Journal of Youth & Adolescence*, 45(3), 568-580. DOI:10.1007/s10964-015-0395-9
- Lenz, B (2001). The Transition from Adolescence to Young Adulthood: A Theoretical Perspective. *The Journal of School Nursing* 17 (6), 300 - 306. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/10598405010170060401>
- OMS (2017). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. En Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- Malkoc, A., & Yalcin, İ. (2015). Relationships among Resilience, Social Support, Coping, and Psychological Well-Being among University Students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 35-43.
- Malo, D., Cáceres, G. y Peña, G. (2010). Validación del Inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial

Referencias

- de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia. En *Revista electrónica Praxis Investiga ReDIE*, 2(3), 26-42.
- Malo, D., Cuadrado, E., Florián, R. y Sánchez, D. (2011). Análisis psicométrico del Inventario SISCO del estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad del Sinú. "En" Barraza, A. Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos (92-107). México: Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE).
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Marty, M., Lavín, G., Figueroa, M., Larrain, D., & Cruz, M. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(1), 25-32.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships Among Life Stress, Social Support, Academic Stressors, and Reactions to Stressors of International Students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.10.2.137>
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132.
- Monroy, P (2018). Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Montoya, L., Gutiérrez, J., Toro, B., Briñón, M., Rosas, E., Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Rev CES Med*, 24(1), 7-17.
- Musitu, G., & Java, M. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial* 12(2), 179-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1798/179818034005/>
- Novoa, C., & Barra, E. (2015). Influence of perceived social support and personality factors in vital satisfaction of university students. *Terapia psicológica*, 33(3), 239-245. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000300007>

Referencias

- Pauley, P., & Hesse, C. (2009). The Effects of Social Support, Depression, and Stress on Drinking Behaviors in a College Student Sample. *Communication Studies, 60*(5), 493-508. DOI:10.1080/10510970903260335
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2015). Nocturnal sleep problems among university students from 26 countries. *Sleep & Breathing, 19*(2), 499. DOI:10.1007/s11325-014-1036-3
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2017). Association between tobacco use, depression, and anxiety: A cross-national study among university students from 30 low- and middle-income countries. *Journal of Psychology in Africa, 27*(6), 483. DOI:10.1080/14330237.2017.1347772
- Pereyra-Elías, R., Ocampo-Mascaró, J., Silva-Salazar, V., Vélez-Segovia, E., Da Costa-Bullón, A., Toro-Polo, L., & Vicuña-Ortega, J. (2010). Prevalencia y factores asociados con síntomas depresivos en estudiantes de ciencias de la salud de una Universidad privada de Lima, Perú 2010. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica, 27*(4), 520-526. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342010000400005&lng=es&tlng=es.
- Pretty Sarco, B. L. (2016). *Calidad de sueño y adaptación a la vida universitaria en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontífice Universidad Católica del Perú, Lima, URL: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7703>
- Posselt, J., & Ketchen, S. (2016). Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study. *Journal Of College Student Development, 57*(8), 973-989.
- Posselt, J. R., & Lipson, S. K. (2016). Competition, anxiety, and depression in the college classroom: Variations by student identity and field of study. *Journal of College Student Development, 57*(8), 973-989. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1846292844?accountid=28391>
- Pronabec (2013). Aportando las bases para una transformación en la educación superior del Perú. Lima; Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – Pronabec
- Potochnick, S. R., & Perreira, K. M. (2010). Depression and Anxiety among First-Generation Immigrant Latino Youth: Key Correlates and Implications for Future Research. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 198*(7), 470–477. Recuperado de <http://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181e4ce24>

Referencias

- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31- 37.
- Ra, Y., & Trusty, J. (2017). Impact of Social Support and Coping on Acculturation and Acculturative Stress of East Asian International Students. *Journal Of Multicultural Counseling & Development*, 45(4), 276-291. doi:10.1002/jmcd.12078
- Ramón G., C., Antonio, S., & Victoria, F. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Psicología Y Salud*, 7(2), 41-50 DOI:10.1016/j.rips.2016.05.001
- Ramos, M. R., Cassidy, C., Reicher, S., & Haslam, S. A. (2016). A Longitudinal Study of the Effects of Discrimination on the Acculturation Strategies of International Students. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 47(3), 401. DOI:10.1177/0022022116628672
- Cuenca, R., Carrillo, S., Ríos, C. D. L., Reátegui, L., Ortiz, G., &. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Rehmani, N., Khan, Q., & Fatima, S. (2018). Stress, Anxiety and Depression in students of a private medical school in Karachi, Pakistan. *Pakistan Journal Of Medical Sciences*, 34(3), 1-6.
- Ríos, E. (2016) *Antecedente de migración como factor asociado a depresión en estudiantes del primer año de medicina*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego Trujillo: Perú.
- Rivera, G. (2013). Sistematización de los programas de becas integrales “RP. Jorge Dintilhac SS.CC.” y “Fe y Alegría” de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (Tesis de maestría) Pucp, Lima, Perú.
- Rodríguez, J. (2008). Migración interna de la población joven: el caso de América Latina. *Revista Latinoamericana de Población*, 2(3), 9-26.
- Rodríguez, J. (2011). Migración interna en ciudades de América Latina: Efectos en la estructura demográfica y la segregación residencial. *Notas de población*, 93, 135-167.
- Rodríguez, S., & Enrique, H. (2006). Validación Argentina del cuestionario MOS de apoyo social percibido. *Psicología Cultura y Sociedad* 7, 155-168. Recuperado de <http://texas.palermo.edu.ar/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2010.pdf>

Referencias

- Romo, J. Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja: de sus experiencias y proyectos de vida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 801-823. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300006
- Rosales, E., Egoavil, M., La Cruz, C. & Rey de Castro, J. (2008). Somnolencia y calidad de sueño en estudiantes de medicina durante las prácticas hospitalarias y vacaciones. *Acta Médica Peruana*, 25(4), 199-203.
- Ryan, R., & Deci, L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sánchez, A. (2015). Migraciones internas en el Perú. Lima: OIM. Recuperado de http://www.oimperu.org/sitehome/sites/default/files/Documentos/03-03-2015_Publicacion%20Migraciones%20Internas_OIM.PDF
- Sarason, B., Sarason, I., & Pierce, G. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Sarason, I. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Pearson Educación.
- Sosa, F., & Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51.
- Stewart, S., Lam, T., Betson, C., Wong, C., & Stewart, S. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. *Medical Education*, 33(4), 243-250. DOI:10.1046/j.1365-2923.1999.00294.x
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592.
- SUNEDU. (2018). Informe Bienal: Sobre la realidad universitaria. Sunedu: Lima Perú.
- Tafoya, S., Jurado, M., Yépez, N., Fouilloux, M., & Lara, M. (2013). Dificultades del sueño y síntomas psicológicos en estudiantes de medicina de la Ciudad de México. *Medicina*, 73(3), 247-251. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802013000300008&lng=es&tlng=es.

Referencias

- Taylor, S. (2011). Social support: A review. En H. S Friedman(Ed.) *The handbook of health psychology* (pp.189-214). New York: Oxford University Press.
- Terol, M., López, S., Rodríguez, J., Pastor, M., & Martin-Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 35(1), 23-46. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61777/96257>
- Ticona, S., Paucar, G. & Llerena, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería – UNSA Arequipa 2006. *Revista electrónica cuatrimestral de enfermería*, 19, 1-18.
- Thoits, P. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior* 52(2) 145-161.
- Thomas, F., & Sumathi G., N. (2016). Acculturative Stress and Social Support among the International Students: An Empirical Approach. *Global Management Review*, 10(3), 61-72.
- Thorne, C (1999). La calidad de educación universitaria y el caso peruano. En Foro educativo. La universidad que el Perú necesita. Lima: Consorcio de Universidades.
- Torcomian, C. (2017). Experiencias universitarias en estudiantes migrantes. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(2), 49-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12889>
- Tosi, A., Suarez, S., & Ballerini, A. (2010). Transiciones vitales en estudiante universitarios migrantes. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Urquant, B. y Pooley, J. (2007). The transition experience of Australian students to university: The importance of social support. *The Australian Community Psychologist*, 19(2), 78-91. Recuperado de [http://groups.psychology.org.au/Assets/Files/19\(2\)_07_Pooley.pdf](http://groups.psychology.org.au/Assets/Files/19(2)_07_Pooley.pdf)
- Vega-Angarita, O. (2011). Percepción del apoyo social funcional en cuidadores familiares de enfermos crónicos. *Aquichan*, 11(3), 274-286. DOI: 10.5294/aqui.2011.11.3.3

Referencias

- Vega, O., & González, D. (2009). Apoyo social: elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global*, 8(2), 1-11. Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/66351/63971>
- Vilchez-Cornejo, J., Quiñones-Laveriano, D., Failoc-Rojas, V., AcevedoVillar, T., Larico-Calla, G., Mucching-Toscano, S., Smith Torres-Román, J., Aquino-Núñez, P., Córdova-De la Cruz, J., Huerta-Rosario, A., Espinoza-Amaya, J., Palacios-Vargas, L., & Díaz-Vélez, C. (2016). Salud mental y calidad de sueño en estudiantes de ocho facultades de medicina humana del Perú. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 54(4), 272- 281. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3315/331549488002.pdf>
- Villa, M., & Espina, R. (2001). Migración interna, urbanización y distribución espacial de la población en América Latina y el Caribe. En Donas, S. (ed). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Ucol. Costa Rica: EULAC-GTZ.
- Villafrade, L.A. y Franco, C.M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79-90.
- Wang, X., Cai, L., Quian, J., & Peng, J. (2014). Social support moderates stress effects on depression. *International Journal of Mental Health Systems*, 8(1), 1-12. DOI:10.1186/1752-4458-8-41
- Zárate, N., Guadalupe, M., Castro, M., & Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad* 9(4), 92-98.
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.



Apéndice A:
Ficha de datos

| | | | | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| 1. | Sexo: | H <input type="checkbox"/> | M <input type="checkbox"/> | |
| 2. | Edad: | _____ | | |
| 3. | Lugar de nacimiento (departamento y ciudad): | _____ | | |
| 4. | Facultad: | Especialidad: | _____ | |
| 5. | Ciclo (2-12): | _____ | | |
| 6. | ¿Se ha mudado a Lima con el propósito de estudiar? | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | |
| 1. | Lugar (departamento y ciudad) del que migra: | _____ | | |
| 2. | Año y semestre de ingreso a la universidad: | _____ | | |
| 3. | Tiempo de residencia en Lima (en meses): | _____ | | |
| 4. | ¿Ha vivido en Lima anteriormente? | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | |
| | Si respondió "Sí", indique el tiempo en meses: _____ | | | |
| 5. | ¿Cuándo ingreso a la universidad, fue la primera vez que residió en Lima? | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | |
| 1. | ¿Ha formado parte de algún programa de acompañamiento, tutoría o psicoterapia brindado por la universidad? | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | |
| | Si respondió "Sí", indique que temas trataron en el programa de acompañamiento, tutoría o psicoterapia: _____ | | | |
| 1. | ¿Forma parte de un programa de becas? | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | |
| | Si respondió "Sí", indique el nombre del programa de becas: _____ | | | |
| 1. | Con quienes vive actualmente: | | | |
| | • Con familiares | <input type="checkbox"/> | | |
| | • Con amigos | <input type="checkbox"/> | | |
| | • Con mi pareja | <input type="checkbox"/> | | |
| | • Solo (a) | <input type="checkbox"/> | | |
| | • Otros, especifique: _____ | | | |
| 2. | ¿Se encuentra actualmente en una relación amorosa? | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> | |
| | Si respondió 'sí': ¿cuánto tiempo? en meses: _____ | | | |
| 3. | ¿Trabaja actualmente? | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | |
| | ¿Cuántas horas? _____ | | | |

Apéndice B
CONSENTIMIENTO INFORMADO
Participación en investigación

El presente estudio pretende evaluar las variables asociadas al proceso de adaptación a la vida académica de estudiantes universitarios peruanos que llegan a la ciudad de Lima con el propósito de estudiar. Este estudio será conducido por la alumna Leydi Morán, quien se encuentra en el último año de la carrera de Psicología Clínica, y cuenta con la supervisión de la Magister Mónica Cassaretto.

Para lograr el objetivo del estudio se planea recoger a una muestra mínima de 100 estudiantes que se han mudado a Lima para estudiar en la universidad. Los estudiantes que forman parte del estudio deben ser mayores de edad y haber culminado como mínimo el primer ciclo de sus carreras.

Si usted accede a participar de este estudio, se le solicitará responder a una ficha de datos y tres cuestionarios. Su participación en esta investigación es voluntaria y los datos que se obtengan serán confidenciales. Por tanto, la información no será usada para fines que no estén estipulados en este estudio. Además, usted puede finalizar su participación en cualquier momento.

Habiendo leído y entendido las condiciones mencionadas.

Confirmando mi participación en el estudio:

Sí _____ No _____

Firma (opcional): _____

De igual manera, si luego de responder a los cuestionarios surge alguna pregunta, no dude en contactar a la responsable del estudio con el siguiente correo electrónico: a20120483@pucp.pe o al de la asesora de tesis, la Mg. Mónica Cassaretto al mcassar@pucp.edu.pe, teléfono 6262000 anexo 4598.

Apéndice C

Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del SISCO

| | | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimid o | | | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|------------------------------|---------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Estresores $\alpha = .81$ | SISCO3 | .40 | .81 | Afrontamiento | SISCO28 | .36 | .56 |
| | SISCO4 | .66 | .77 | $\alpha = .61$ | SISCO29 | .38 | .55 |
| | SISCO5 | .48 | .79 | | SISCO30 | .32 | .57 |
| | SISCO6 | .70 | .76 | | SISCO31 | .17 | .63 |
| | SISCO7 | .67 | .76 | | SISCO32 | .50 | .49 |
| | SISCO9 | .43 | .80 | | SISCO33 | .35 | .56 |
| | SISCO10 | .52 | .79 | | | | |
| Síntomas $\alpha = .81$ | SISCO12 | .22 | .81 | Síntomas físicos | SISCO12 | .37 | .73 |
| | SISCO13 | .55 | .79 | $\alpha = .74$ | SISCO13 | .64 | .67 |
| | SISCO14 | .35 | .80 | | SISCO14 | .48 | .71 |
| | SISCO15 | .46 | .79 | | SISCO15 | .55 | .69 |
| | SISCO16 | .31 | .81 | | SISCO16 | .46 | .73 |
| | SISCO17 | .47 | .79 | | SISCO17 | .45 | .71 |
| | SISCO18 | .52 | .79 | | SISCO18 | .66 | .78 |
| | SISCO19 | .59 | .78 | Síntomas psicológicos | SISCO19 | .70 | .77 |
| | SISCO20 | .69 | .78 | $\alpha = .83$ | SISCO20 | .64 | .78 |
| | SISCO21 | .42 | .80 | | SISCO21 | .54 | .81 |
| | SISCO22 | .51 | .79 | | SISCO22 | .57 | .81 |
| | SISCO23 | .41 | .80 | | SISCO23 | .21 | .39 |
| | SISCO24 | .35 | .80 | Síntomas comportamental es | SISCO24 | .18 | .42 |
| | SISCO25 | .30 | .80 | $\alpha = .43$ | SISCO25 | .31 | .30 |
| SISCO26 | .24 | .81 | | SISCO26 | .27 | .32 | |

Apéndice D*Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del MSPSS*

| | | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Soporte $\alpha = .89$ | MPSS1 | .67 | .88 |
| | MPSS2 | .63 | .88 |
| | MPSS3 | .40 | .89 |
| | MPSS4 | .54 | .89 |
| | MPSS5 | .58 | .89 |
| | MPSS6 | .70 | .88 |
| | MPSS7 | .70 | .88 |
| | MPSS8 | .49 | .89 |
| | MPSS9 | .76 | .88 |
| | MPSS10 | .56 | .89 |
| | MPSS11 | .49 | .89 |
| | MPSS12 | .71 | .88 |
| Familia $\alpha = .81$ | MPSS3 | .52 | .81 |
| | MPSS4 | .69 | .73 |
| | MPSS8 | .60 | .78 |
| | MPSS11 | .72 | .72 |
| Amigos $\alpha = .94$ | MPSS6 | .89 | .90 |
| | MPSS7 | .88 | .91 |
| | MPSS9 | .76 | .94 |
| | MPSS12 | .88 | .91 |
| Otros significativos $\alpha = .81$ | MPSS1 | .65 | .86 |
| | MPSS2 | .79 | .81 |
| | MPSS5 | .75 | .82 |
| | MPSS10 | .70 | .84 |

Apéndice E*Prueba de normalidad*

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Asimetría | Curtosis |
|---------------------------|---------------------------------|----|------|-----------|----------|
| | Estadístico | gl | Sig. | | |
| Estresores | .08 | 53 | .20* | .01 | -.09 |
| Síntomas | .10 | 53 | .20* | .16 | .61 |
| Síntomas Físicos | .13 | 53 | .03 | .39 | -.11 |
| Síntomas Psicológicos | .14 | 53 | .01 | .49 | -.64 |
| Síntomas Comportamentales | .14 | 53 | .01 | .02 | .81 |
| Afrontamiento | .12 | 53 | .05 | -.34 | 1.12 |
| Soporte | .07 | 53 | .20* | .01 | -.48 |
| Otro Significativo | .11 | 53 | .08 | -.21 | -.79 |
| Familia | .11 | 53 | .16 | -.04 | -.29 |
| Amigos | .12 | 53 | .06 | -.07 | -.83 |

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors



Apéndice F:

Características de la muestra

| Variable | | F | % | Variable | | f | % |
|-------------------------|----------------|-----|---------|-------------------------|--------------|------|------|
| Sexo | Hombre | 19 | 35.8 | Regiones | Costa | 13 | 24.5 |
| | Mujer | 34 | 64.2 | | Sierra | 32 | 60.4 |
| Carreras | Arquitectura | 7 | 13.2 | | Selva | 8 | 15.1 |
| | EE.GG.CC | 4 | 7.5 | Departamentos | Amazonas | 2 | 3.8 |
| | FACI | 6 | 11.3 | | Ancash | 4 | 7.5 |
| | Comunicación | 3 | 5.7 | | Apurímac | 2 | 3.8 |
| | Derecho | 7 | 13.2 | | Arequipa | 3 | 5.7 |
| | EEGGLL | 7 | 13.2 | | Ayacucho | 3 | 5.7 |
| | Gestión | 3 | 5.7 | | Cajamarca | 3 | 5.7 |
| | Humanidades | 1 | 1.9 | | Cusco | 7 | 13.2 |
| | Psicología | 12 | 22.6 | | Huancavelica | 1 | 1.9 |
| Educación | 3 | 5.7 | Huánuco | | 1 | 1.9 | |
| Facultades | Letras | 36 | 67.9 | Ica | 6 | 11.3 | |
| | Ciencias | 17 | 32.1 | Junín | 7 | 13.2 | |
| Ingreso por primera vez | Si | 29 | 54.7 | Lambayeque | 2 | 3.8 | |
| | No | 24 | 45.3 | Lima | 3 | 5.7 | |
| Año de ingreso | 2011 | 6 | 11.3 | Loreto | 5 | 9.4 | |
| | 2012 | 11 | 20.8 | Pasco | 1 | 1.9 | |
| | 2013 | 2 | 3.8 | Piura | 1 | 1.9 | |
| | 2014 | 6 | 11.3 | San Martín | 1 | 1.9 | |
| | 2015 | 9 | 17 | Tacna | 1 | 1.9 | |
| | 2016 | 9 | 17 | Lima antes | Si | 18 | 34 |
| | 2017 | 10 | 18.9 | | No | 35 | 66 |
| Becario | Si | 8 | 15.1 | Tiempo en Lima en meses | 6 a 12 | 2 | 3.8 |
| | No | 45 | 84.9 | | 13 a 24 | 8 | 15.1 |
| Acompañamiento | Si | 17 | 32.1 | | 25 a 36 | 8 | 15.1 |
| | No | 36 | 67.9 | | 37 a 48 | 11 | 20.8 |
| Relación | Si | 25 | 47.2 | | 49 a 60 | 6 | 11.3 |
| | No | 28 | 52.8 | | 61 a 72 | 5 | 9.4 |
| Trabajo | Si | 14 | 26.4 | | 73 a más | 13 | 24.5 |
| | No | 39 | 73.6 | | | | |
| Vive | Con familiares | 22 | 41.5 | | | | |
| | Con amigos | 4 | 7.5 | | | | |
| | Con pareja | 2 | 3.8 | | | | |
| | Solo | 25 | 47.2 | | | | |

| | <i>Mín</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> |
|----------------|------------|------------|----------|-----------|
| Edad | 18 | 25 | 20.89 | 1.99 |
| Tiempo en Lima | 8 | 120 | 50.00 | 27.49 |
| Ciclo | 2 | 12 | 6.96 | 3.04 |

N=53