

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



*Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios
migrantes y no migrantes: Estudio comparativo*

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología
que presenta:

Jazmín Dayely Alegre Chávez

Asesora:

Patricia Martínez Uribe

Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, PATRICIA MARTINEZ URIBE.....,
docente de la Facultad deP.sicología.....de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado
.....ESTRÉS ACADEMICO Y APOYO SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MIGRANTES Y NO
MIGRANTES: ESTUDIO COMPARATIVO.....

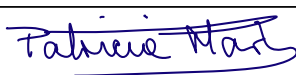
....., del/de la
autor(a)/ de los(as) autores(as)

.....JAZMIN DAYELY ALEGRE CHAVEZ.....,
.....,
.....,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 21/09/2025
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:Lima, 21 de setiembre de 2025.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: MARTINEZ URIBE, PATRICIA	
DNI: 07910391	Firma 
ORCID: 0000-0001-8361-227X	

Agradecimientos

A mi familia, por confiar en mí y ser mi mayor sostén en la vida.

A mi mamá, por creer en mí y apoyarme en cada decisión que tomo. Gracias por estar siempre presente y por nunca soltar mi mano, incluso a través de la distancia.

A mi abuelita, por ser la más orgullosa de cada paso que doy. Gracias por inculcarme el valor de la responsabilidad y la educación, y por ayudarme a convertirme en la persona que soy.

A mi hermana y mi prima por las risas compartidas, por escucharme siempre que lo necesité y por soportarme en mis malos momentos. Gracias por ser mis compañeras de vida.

A mi hermanito, por su cariño incondicional. Gracias por incluirme en tu mundo y por ser el primero en darme un abrazo cuando más lo necesito.

A mis mascotas, Ariel, Hamburgueso, Sammy, Tom y Nashi, por iluminar mi vida y ser mi motivación para continuar incluso en los momentos más difíciles.

A las amigas y amigos que hice en la universidad y en esta ciudad, por hacerme sentir bienvenida y ayudarme a encontrar mi lugar cuando sentía que no encajaba.

A mi asesora de tesis por todo su apoyo, orientación y acompañamiento que fueron claves para sacar adelante esta tesis.

A todos los que participaron en esta investigación, por brindarme un poco de su tiempo y colaborar con este proyecto.

Y, sobre todo, a aquellos estudiantes que, como yo, tuvieron que dejar su hogar para perseguir un mejor futuro.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo comparar las diferencias en el estrés académico y el apoyo social entre estudiantes universitarios del interior del país que migran a Lima por estudios y estudiantes universitarios provenientes de Lima. Para esto se tuvo una muestra de 119 participantes (70 de Lima metropolitana y 49 de provincia). Los instrumentos utilizados fueron el Inventario SISCO SV-21 para medir el estrés Académico y la Escala Multidimensional del Apoyo Social Percibido (MSPSS) y la convocatoria se realizó mediante redes sociales. Respecto a los resultados, solo se encontraron diferencias significativas entre el grupo de Lima y el de provincia en el apoyo social brindado por los amigos, siendo mayor en los estudiantes provenientes de Lima. De manera adicional, al evaluar las variables sociodemográficas también se encontró que, en ambos grupos, el estrés académico y el apoyo social estarían más presentes en las estudiantes mujeres. Dichos hallazgos resaltan la importancia de continuar con los estudios referentes al tema en la población de estudiantes migrantes, con una muestra más amplia y considerando las características y variables específicas de la condición de migración de dichos estudiantes.

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

Abstract

This research aimed to compare the differences in academic stress and social support between university students from the interior of the country who migrated to Lima for studies and those from Lima. There was a sample of 119 participants (70 from metropolitan Lima and 49 from the provinces). The instruments used were the SISCO SV-21 Inventory to measure academic stress and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), administered through social media. Regarding the results, significant differences were found between the Lima and provincial groups only in the social support provided by friends, with Lima students receiving higher social support. Additionally, when evaluating sociodemographic variables, it was found that academic stress and social support were more present among female students in both groups. These findings highlight the importance of continuing to study the topic among migrant students, with a broader sample size, and considering the specific characteristics and variables of these students' migration status.

Keywords: academic stress, social support, university students, migrant students, educational migration.

Tabla de contenidos

Introducción.....	5
Método.....	13
Participantes.....	13
Medición.....	14
Análisis de datos.....	16
Resultados.....	18
Discusión.....	23
Referencias.....	31
Anexos.....	39
Anexo A: Consentimiento informado	
Anexo B: Ficha de Datos Sociodemográficos	
Anexo C: Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del SISCO	
Anexo D: Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del MSPPS	
Anexo E: Pruebas de normalidad de las variables	
Anexo F: Datos Descriptivos para Estrés académico y Apoyo social en el grupo de Lima y el de provincia	

Introducción

La universidad implica una serie de demandas académicas, sociales, emocionales e institucionales con las que los estudiantes deberán lidiar para poder integrarse satisfactoriamente a esta (Credé & Niehorster, 2011). En ese sentido, la vida universitaria supone la presencia de factores estresantes como pueden ser la complejidad del área de estudios, adaptarse a un nuevo entorno y la relación con los compañeros de clase (Alarcón, 2020). Así, la población universitaria podría encontrarse en un ambiente en el que predomina la presión y la sobrecarga de trabajos, lo cual puede afectar negativamente su salud (Restrepo & Sánchez, 2020). De esta manera, los estudiantes universitarios serían más propensos a experimentar problemas de salud mental. Esto se pudo apreciar en una encuesta realizada a estudiantes de distintas universidades privadas de Lima, en la cual se evidenció que un gran porcentaje de los encuestados presentaba sintomatología severa con respecto a sus niveles de estrés (32%), ansiedad (39%) y depresión (39%) (Cassaretto et al., 2021a).

En adición a lo anterior, la situación de vulnerabilidad de los estudiantes se podría acrecentar en aquellos que vienen del interior del país y migran a Lima para cursar sus estudios superiores. A este fenómeno se le conoce como migración interna por estudios, el cual hace referencia al cambio de domicilio de un estado o provincia a otra que realizan los estudiantes para lograr una formación profesional (Iño Daza, 2023; Salas-García et al., 2016). Dicha migración, en Latinoamérica y el Perú, estaría influenciada por la búsqueda de mejores oportunidades educativas y profesionales y el deseo de superación personal, por lo que en muchos casos es visto como un medio para mejorar sus condiciones de vida y construir un futuro más prometedor para ellos y su familia (Iño Daza, 2023; Ramírez y Rengifo, 2019; Rincón-Báez, 2024; Rivera, 2008).

Sin embargo, el migrar para continuar sus estudios universitarios, acarrearía mayores desafíos para estos estudiantes, pues pasan por un doble proceso de adaptación, en el que tienen que adaptarse tanto a la universidad como a una nueva ciudad, aprendiendo a manejar también la autonomía que viene junto a esta etapa (Ramírez y Rengifo, 2019; Suárez y Vasquez, 2021). En relación a esto, atraviesan por grandes cambios que quiebran su cotidianidad, pues deben reorganizar su vida para aprender a desenvolverse fuera de su entorno habitual (Cotler, 2016; De León et al., 2019; Ramos, 2019)

En relación a esto, los estudiantes universitarios migrantes suelen afrontar mayores demandas como trasladarse a un espacio nuevo, que suele ser una ciudad con espacios urbanos y normas sociales que no conocen, por lo que experimentan cambios en la manera de vivir para

adaptarse a formas de relacionarse y a una distribución urbana diferente (Gómez, 2019; Ramos, 2019). Así, en el caso de Lima, los estudiantes tendrían que habituarse al ritmo acelerado, al tráfico, las largas distancias e incluso la alimentación, el clima o el espacio paisajístico que suele ser muy diferente al de sus departamentos de origen, especialmente si provienen de la sierra o la selva (Cotler, 2016; Ramírez y Rengifo, 2019). De esta manera, podrían experimentar el desarraigo de sus costumbres y de su lugar de origen y hasta llegar a sentirse como extranjeros en su propio país al no compartir los mismos códigos y sentir el contraste entre el lugar al que migran y su lugar de origen, lo cual a su vez los fuerza a reconfigurar su subjetividad (De León et al., 2019; Gómez, 2019; Ramos, 2019). Además, podrían encontrarse con problemas como la inseguridad ciudadana y mayores riesgos al vivir o desenvolverse solos, esto sumado a posibles problemas económicos derivados de su estancia en una ciudad usualmente más grande y caótica (Franco-Coffré, 2023).

Además, al mudarse a otra ciudad experimentarían el alejamiento de sus redes de apoyo, lo cual implicaría que tendrían menos recursos disponibles para lidiar con las dificultades propias de su proceso de adaptación a la universidad (Credé & Niehorster, 2011). Esto se vincula también a una mayor probabilidad de experimentar soledad y problemas de salud mental, puesto que se alejan de su familia y sus círculos sociales y, en muchos de los casos empiezan a vivir solos o con familiares lejanos (Chambergo et al., 2020). En esta línea, podrían sentir miedo al tener que adaptarse solos a la nueva ciudad y tristeza por dejar a su familia por primera vez, en muchos casos (Cervantes Rincón et al., 2024; Ramírez y Rengifo, 2019). Así, el proceso migratorio acarrea ciertos duelos al enfrentarse a la pérdida de vínculos, objetos, lugares y referentes que eran significativos para el estudiante migrante (Gómez, 2019).

Asimismo, la condición de migrante podría ser un factor de riesgo para diferentes problemáticas. Al respecto, en muchos de los casos, los migrantes se ven expuestos a la discriminación, ya sea por su color de piel, su lugar de procedencia o su cultura, lo cual, a su vez, podría conllevar un deterioro de su salud mental y bienestar, sobre todo en aquellos que migraron recientemente (Verelst et al., 2022). Además, incluso cuando no se observa de manera explícita o no hayan ocurrido episodios concretos de discriminación, los alumnos migrantes podrían percibir ciertas conductas implícitas que provocan que se sientan discriminados y “fuera de lugar” en esos entornos (Cotler, 2016). Por otra parte, entre este grupo de estudiantes se podría incrementar la exposición a conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas (Salas-García et al., 2016). En adición a esto, los estudiantes migrantes también podrían presentar problemas en su desempeño académico e incluso llegar a desertar de la

universidad (Chambergó et al., 2020). Problemas en la salud física y mental (Peña & Bastini, 2025).

En línea con lo anterior, otra problemática presente en los estudiantes universitarios tanto migrantes como no migrantes es el estrés académico. Desde el modelo transaccional se entiende al estrés desde la interacción entre el individuo y su entorno. Así, este refiere a un desequilibrio entre los factores estresores del ambiente y los recursos disponibles del individuo (Lazarus & Folkman, 1984). Dentro de esto, un componente importante es la evaluación cognitiva, puesto que esta determina si cierta relación entre el individuo y el entorno es considerada estresante, en función a la evaluación de las demandas de la situación y los recursos disponibles para enfrentarla (Lazarus & Folkman, 1986). En ese sentido, el estrés se produciría cuando los recursos son sobrepasados por los desafíos del entorno, ocasionando que el individuo experimente tensión al no poder enfrentarlos y sentir amenazado su bienestar (Lazarus & Folkman, 1984).

A partir de esto, el estrés se podría clasificar según la fuente de la cual proviene, siendo el estrés académico aquel que se produce frente a los factores estresores del ambiente educativo, los cuales pueden ser tanto exigencias endógenas como exógenas que influyen en el desempeño de los estudiantes (Barraza, 2005). De manera más específica, el estrés académico está compuesto por tres dimensiones: estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2006). El primero alude a la presencia de un estímulo o situación amenazante que es valorada como superior a sus recursos disponibles, lo cual causa un desequilibrio sistémico entre el individuo y su entorno (Barraza, 2005; Barraza, 2006). Algunos de los estresores principales que se identifican en el ámbito académico son la sobrecarga de tareas y el tiempo limitado para realizarlas, conflictos con los docentes o los compañeros, competitividad grupal y el carácter de los profesores (Barraza & Silerio, 2007; Berrio & Mazo, 2012).

Respecto al segundo componente, ante el desequilibrio se presentarían una serie de reacciones o síntomas que pueden ser físicos como insomnio, cansancio y dolor de cabeza; psicológicos como la inquietud, tristeza, angustia y problemas de concentración, y comportamentales como conflictos, aislamiento, absentismo e ingestión de bebidas alcohólicas (Barraza, 2006). Por último, en relación al tercer componente, las estrategias de afrontamiento aluden a la manera en la que el individuo intenta restaurar el equilibrio del sistema (Berrio & Mazo, 2012). Hay diferentes estrategias, pero algunas de las más comunes dentro del ámbito académico son la habilidad asertiva, enfocarse en la resolución de problemas, elogios a sí mismo, distracciones evasivas e invertir en amigos íntimos (Barraza, 2006; Barraza, 2007b).

En relación a lo anterior, un estudio realizado con 405 estudiantes colombianos, halló altos índices de estrés entre los encuestados, los cuales presentaban inquietud, alteración en el sueño y cambios de consumo de alimentos como las principales consecuencias de la presencia del estrés académico (Restrepo et al., 2020). Esto es similar a lo encontrado en otro estudio que se llevó a cabo con 1810 universitarios peruanos, en el que se encontró que un 83% de los encuestados había experimentado estrés académico de niveles de medio a medio alto durante ese semestre; reportándose como principales indicadores los problemas en la organización del sueño, los cambios alimenticios y los problemas de concentración (Cassaretto et al., 2021b).

En adición a esto, el estrés académico también podría estar relacionado con ciertas variables sociodemográficas de los estudiantes. Así, el sexo podría influir en la manera en la que se experimenta el estrés, siendo generalmente más frecuente en las mujeres. En relación a esto, un estudio realizado en Estados Unidos con 302 estudiantes universitarios encontró que el género fue un factor significativo ya que las estudiantes mujeres tenían mayores síntomas fisiológicos de estrés (Karaman et al., 2019). Esto coincide con lo encontrado en una investigación más reciente, realizada con 351 estudiantes universitarios españoles, en que se evidenció que las mujeres tenían niveles más altos de estrés académico en general y en las dimensiones de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales (Marco Ahulló et al., 2022). En esta misma línea, en un estudio realizado en Perú con 172 estudiantes, también se pudo apreciar que las mujeres presentaron niveles más elevados de estrés académico en comparación a sus compañeros hombres (Estrada et al., 2021).

De igual manera, más específicamente respecto a la población de migrantes, en un estudio realizado en Colombia con 102 estudiantes universitarios se encontró que las puntuaciones de estrés estarían asociadas al lugar de origen de la población universitaria, pues se reportó índices más altos de estrés en estudiantes migrantes a comparación de los no migrantes (Cabrera et al., 2023). Esto concuerda con otro estudio realizado en México con 105 estudiantes migrantes, en el cual se evidenció que un gran porcentaje de estos estudiantes presentaban estrés, aunque este fue en un nivel leve (Pérez et al., 2022). En el caso de Perú, una investigación con 53 estudiantes migrantes internos, obtuvo resultados similares pues encontró que el 96.20% de los participantes reportó percibir estrés académico en niveles de medio hasta alto (Moran Paucar, 2019).

En adición a esto, otros factores como la discriminación podrían contribuir a que esta población presente más estrés académico. Al respecto, un estudio realizado en Estados Unidos con 203 estudiantes latinos encontró que la discriminación percibida estaba relacionada con el estrés académico (Cheng et al., 2020). En torno a esto, el origen étnico también podría influir,

como se manifestó en un estudio llevado a cabo con 102 universitarios chilenos, en el cual aquellos que tenían ascendencia indígena presentaban mayores dificultades para lidiar con el estrés académico (Ramírez, 2022).

En relación a lo anterior, es importante indagar sobre variables posiblemente relacionadas con el estrés académico que pudieran actuar como factores protectores ante este, siendo una de las principales el apoyo social. Este se puede definir como la disponibilidad real o percibida de recursos sociales que pueden usarse para brindar consuelo o ayuda en momentos difíciles (Lepore, 2012). De esta manera, abarca las provisiones brindadas por otros con el fin de generar salud y bienestar (Cohen et al., 2000; Lin et al., 1986). Asimismo, este apoyo puede provenir de tres escenarios en los cuales el individuo se relaciona: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas (Lin et al., 1986). El primero alude a un contexto más general que se relaciona con un sentido de identidad social; por otra parte, el segundo se refiere a las personas con las que se tiene un contacto regular y vínculos de afinidad, los cuales pueden incluir a la familia, los amigos y compañeros de estudios o trabajo, finalmente, en el tercero se ubican las relaciones que tienen un vínculo más cercano en la cual hay reciprocidad y responsabilidad por el otro (Gracia & Herrero, 2006; Lepore, 2012; Lin et al., 1986). Además, el apoyo disponible también es influido por factores contextuales y macrosociales, pues los atributos del individuo se asocian a barreras u oportunidades dentro de la sociedad que dan forma a las relaciones sociales (House et al., 1988).

En adición a lo anterior, el apoyo social puede clasificarse en objetivo y subjetivo según el tipo, cantidad y percepción de apoyo recibido (Lin et al., 1986). Así, el objetivo alude a la cantidad de relaciones sociales de las que dispone la persona a las cuales potencialmente podría solicitar ayuda, mientras que la subjetiva es la evaluación que el individuo realiza del apoyo que ha recibido (Lin et al., 1986). Además, el apoyo puede dividirse en diversos tipos según la función que desempeña, siendo las principales el apoyo emocional, cognitivo y material (Jacobson, 1986). Al respecto, el apoyo emocional implica una conducta que promueve que la persona se sienta apreciada, admirada, cuidada y segura; por otro lado, el apoyo cognitivo, se refiere a la información, conocimientos y consejos que son brindados para ayudar al individuo a que entienda mejor el problema y pueda lidiar con este; por último, el apoyo material se refiere a los bienes o servicios que son otorgados para ayudar a que se resuelva el problema de manera más práctica (Jacobson, 1986). En tal sentido, el apoyo provisto por otros contribuye directa o indirectamente a reducir los efectos negativos del estrés en la salud, ya que dota de más recursos al individuo (Lepore, 2012).

De manera empírica, diversos estudios han investigado el apoyo social en estudiantes universitarios. Uno de estos fue realizado en Estados Unidos con 326 estudiantes pertenecientes a carreras STEM y se encontró que el apoyo social tanto de la familia como de los amigos se relacionaba de manera positiva con la salud mental de los estudiantes (Kalkbrenner & Carlisle, 2023). Esto se relaciona con lo hallado en otra investigación llevada a cabo con 1997 estudiantes universitarios chinos, pues se reportó que los que tenían niveles más altos de apoyo social sufrían menos ansiedad, depresión e insomnio (Zhao et al., 2022). Además, en una muestra de 862 estudiantes mexicanos se evidenció que la mayoría tenía altos índices de apoyo social de su familia y amigos, lo cual se relacionaría de manera directa con la salud mental positiva (Barrera & Flores, 2020).

Por otra parte, un estudio realizado en Chile con 1931 estudiantes encontró que el apoyo social favorece el rendimiento académico, resaltando además que la mayor fuente de apoyo es la familia (López et al., 2020). Asimismo, otra investigación desarrollada con 874 universitarios chinos halló que el apoyo social se relacionaría de manera inversa con la procrastinación a través de la mediación de la autocompasión y las emociones negativas (Yang et al., 2023). En adición a esto, el apoyo social ayudaría a reducir los pensamientos o intenciones de abandonar los estudios universitarios, como fue evidenciado en un estudio llevado a cabo con 3121 estudiantes chilenos de primer año (López et al., 2021a).

En la misma línea, el apoyo social es también una variable importante en el proceso de adaptación a la universidad de los estudiantes universitarios migrantes. Así, en un estudio realizado en Canadá con estudiantes migrantes y no migrantes, se encontró que el apoyo de los amigos es un factor protector ante el desarrollo de estrés postraumático en aquellos que migraron recientemente (Verelst et al, 2022). En adición a esto, un estudio realizado en Malasia con 200 estudiantes internacionales encontró que el apoyo social estuvo asociado con un mejor ajuste académico y psicológico a la universidad (Anwar et al, 2018). Esto concuerda con lo hallado en una investigación desarrollada en Estados Unidos con 276 estudiantes internacionales, en la cual se evidenció que el apoyo social, especialmente aquel brindado por amigos y la institución, se relacionaba con un mejor ajuste a la universidad (Shu et al., 2020).

En el caso de Latinoamérica, también se encontraron algunas investigaciones que aluden a la importancia del apoyo social en el proceso de adaptación de los estudiantes migrantes. De esta manera, en México un estudio cualitativo con 16 estudiantes migrantes internos, se identificó que contar con redes de apoyo tanto en el lugar de origen como en su lugar de estudios, es una de las principales estrategias para que los estudiantes puedan instalarse a la nueva ciudad (Cervantes Rincón et al., 2024). De manera similar, en Perú en una

investigación con 10 estudiantes que migraron a Lima por estudios se encontró que contar con el apoyo de su familia y el de sus amigos, principalmente si migraron junto con ellos, era crucial para poder encontrar un sentido de pertenencia y acoplarse a su nueva vida dentro y fuera de la universidad (Ramírez y Rengifo, 2019).

De acuerdo a lo anterior, el apoyo social y el estrés académico son factores importantes a considerar al estudiar la población universitaria tanto migrantes como no migrantes. Asimismo, estos factores también podrían estar relacionados entre sí. Al respecto, un estudio realizado con 417 estudiantes peruanos señaló que el apoyo social se relacionaría de manera inversa con el estrés académico, por lo cual los estudiantes que cuentan con mayor apoyo social tendrían índices más bajos de estrés o más recursos para lidiar con este (Manrique-Millones et al., 2021). Además, en una muestra de 53 universitarios de provincia que migraron a Lima por estudios se encontró que el apoyo social, y especialmente el brindado por la familia y amigos, se relacionaba de manera negativa con los síntomas del estrés académico (Moran Paucar, 2019).

En adición a esto, otros estudios en universitarios encontraron que el apoyo social actuaría como un mediador entre el estrés académico y otras variables. De esta manera, en el contexto del covid-19, en una muestra de 508 estudiantes de Afganistán se encontró que el apoyo social, específicamente del tipo emocional, actúa como un mediador entre el estrés académico y el bienestar mental (Green, 2021). Del mismo modo, una investigación conducida con 555 universitarios colombianos encontró que el apoyo social actuaba como un amortiguador de los efectos del estrés académico, facilitando así la adaptación a la vida universitaria (Restrepo et al., 2023).

En base a lo anterior, resultaría importante seguir explorando el estrés académico y el apoyo social, especialmente en estudiantes migrantes. Esto es relevante en el contexto peruano, ya que muchos jóvenes se desplazan de su región de origen a otras regiones para realizar sus estudios universitarios, siendo Lima el destino que recibe mayor afluencia de migrantes universitarios de otros departamentos del país (Casas, 2019). Esto se debe a que, en el Perú, sigue existiendo una centralización en la capital, por lo cual Lima Metropolitana concentra el poder económico y político del país y ofrece mejores estándares de vida y una mayor calidad en la educación superior (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2015; Ramírez y Rengifo, 2019). Así, las desigualdades regionales se ven reflejadas en este tipo de migración, ya que los estudiantes son impulsados a irse de sus lugares de origen por la mala cobertura de la educación superior y la carencia de programas académicos de calidad que respondan a sus necesidades y expectativas de desarrollo profesional, pues incluso pueden llegar a tener la

percepción de que quedarse implicaría un atraso en comparación de los que sí migraron (Iño Daza, 2022; Ramírez y Rengifo, 2019; Rincón-Báez, 2024; Suárez & Vasquez, 2021).

En base a esto, se resalta la importancia de que las universidades, de manera institucional, conozcan las características de los estudiantes migrantes, reconociendo la diversidad de sus trayectorias migratorias y visibilizando sus necesidades, para poder brindarles apoyo y orientación en su proceso de adaptación a la comunidad universitaria y a la ciudad, para que puedan construir un proyecto educativo óptimo (Cervantes Rincón et al., 2024; De León et al., 2019; Suárez & Vasquez, 2021).

En relación a todo lo anterior, es importante poder analizar el estrés académico y el apoyo social en esta población en comparación a los alumnos que no atraviesan por la migración interna por estudios. Además, los resultados obtenidos podrían emplearse para desarrollar diferentes actividades que atiendan a esta problemática y permitan que los estudiantes migrantes puedan adaptarse mejor a las demandas que se les presentan en el ámbito académico y social.

Es así que, en relación a lo desarrollado anteriormente, el objetivo de la presente investigación es comparar el estrés académico y el apoyo social entre los estudiantes universitarios del interior del país que migran a Lima por estudios y los estudiantes universitarios provenientes de Lima. Asimismo, se tiene como objetivos específicos evaluar si existen diferencias entre el apoyo social y el estrés académico en función a las características sociodemográficas en ambos grupos de participantes.

Método

Participantes

El presente estudio contó con la participación de 119 estudiantes que estuvieron matriculados en el ciclo 2024-0, 2024-1 o 2024-2 en 10 universidades de Lima Metropolitana (6 privadas y 4 públicas). La información fue recogida durante las semanas 7 y 8 del 2024-0, de la semana 2 hasta la semana 6 del 2024-1 y entre la semana 10 y 12 del ciclo 2024-2.

Esta muestra se dividió en dos grupos de acuerdo a su procedencia y lugar de nacimiento. De esta manera, el grupo de estudiantes procedentes de Lima metropolitana y Callao, estuvo compuesto por 70 personas (58.8 % de la muestra), cuyas edades se encontraban entre los 18 y 26 años ($M = 20.21$, $DE = 1.14$), donde el 68.6 % eran mujeres y el 31.4 %, hombres. El segundo grupo consistía de 49 estudiantes (el 41.2 % de la muestra) que migraron a Lima por sus estudios universitarios desde diversos departamentos del país. Dentro de este grupo, las edades oscilaban entre los 18 y 25 años ($M = 19.59$, $DE = 1.76$), el 79.6 % eran mujeres y el 20.4 % eran hombres. Además, la mayoría provenía de los departamentos de Junín (24.5 %) y Áncash (22.4 %), tenían desde 2 meses hasta 6 años residiendo en Lima ($M = 1.91$, $DE = 1.40$) y vivían solos (49 %), con familiares (46.9 %), con amigos (2 %) o con compañeros de cuarto (2 %). Además, solo el 8.2 % participó en algún programa de acompañamiento brindado por su universidad

Los participantes fueron convocados a través de las redes sociales, mediante plataformas como WhatsApp, Facebook e Instagram, dado que la encuesta se aplicó de manera virtual. Además, se utilizó un muestreo no probabilístico por bola de nieve.

Asimismo, como parte del formulario de aplicación, cada participante recibió un consentimiento informado (Anexo A) en el cual se detallaron los objetivos del estudio. Esto con la finalidad de garantizar la voluntariedad de su participación. Además, en dicho consentimiento se especificó que se mantendría el anonimato de los participantes y que la información brindada sería manejada de manera confidencial y sería usada solo con propósitos académicos. También se les presentó una ficha de datos sociodemográficos (Anexo B) para recolectar los datos más relevantes de los participantes y verificar que cumplan con los requisitos del estudio.

Medición

Para medir el **estrés académico** se utilizó el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21; Barraza, 2018). Este es un instrumento de autoinforme que mide el estrés académico en estudiantes universitarios de pregrado y postgrado. Cuenta con 23 ítems, de los cuales el primero es dicotómico (sí/no) y actúa como filtro para identificar a los participantes apropiados para completar el cuestionario, y el segundo busca estimar el nivel de auto percepción global del nivel de estrés académico a partir de una escala Likert del 1 (poco) al 5 (mucho). Los otros ítems se dividen en tres subescalas que corresponden a las dimensiones del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) y tienen una escala tipo Likert con 6 valores desde “nunca” hasta “siempre”.

Respecto a las propiedades psicométricas de este instrumento, estas fueron comprobadas originalmente por Barraza (2018) con una muestra de 997 estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado en México. En dicho estudio se reportó una confiabilidad de alfa de Cronbach de .85 para el instrumento general. Asimismo, de manera más específica, se obtuvo de alfa de Cronbach de .83, .87 y .85 para las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento respectivamente. La validez, se evaluó a través de un análisis factorial exploratorio con el método de Componentes Principales y rotación Varimax, y se obtuvo un KMO de .896. Además, los tres componentes (síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento) explicaron el 47% de la varianza total.

En Perú, con una muestra de 560 universitarios, se corroboró la validez mediante un análisis factorial confirmatorio que reportó un buen ajuste al modelo pues, el chi cuadrado fue de $\chi^2 = 901.85$, el estadístico de CFI fue de .929, el TLI fue de .920 y el RMSEA fue de .083 (90%CI = .078–.088) (Olivas et al., 2021). Asimismo, este instrumento ha sido utilizado en diversas investigaciones con estudiantes universitarios. Así, en un estudio realizado con 65 estudiantes de primeros semestres en Ecuador, se encontró un alfa de Cronbach de .923 para el instrumento general (Moya Lara et al., 2023). En adición a esto, una investigación realizada con 1463 universitarios de Perú encontró una adecuada confiabilidad ya que el coeficiente Omega del cuestionario general fue de .815 (Calizaya-López et al., 2022). Estos resultados fueron similares a los registrados en otro estudio que se llevó a cabo con 184 estudiantes universitarios peruanos, en el cual el alfa de Cronbach fue de .81 para la escala completa y de .82, .83 y .76 para las de dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento respectivamente (Solar Alejo, 2023). Finalmente, en el presente estudio, también se comprobó la confiabilidad pues se encontró que el alfa de Cronbach fue de .85 para la dimensión de

estresores, de .89 para la de síntomas y de .81 para la de estrategias de afrontamiento (Anexo C).

Para medir el **apoyo social** se utilizó la versión en español de la Escala Multidimensional del Apoyo Social Percibido (MSPSS; Zimet et al., 1988). Este instrumento está compuesto por 12 ítems, divididos en tres dimensiones: familia, amigos y otros significativos. La escala de respuesta, en la versión original del instrumento, tiene 7 niveles desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Esta versión se probó en una muestra de 275 estudiantes de Estados Unidos. Se encontraron alfas de Cronbach de .88 para el total de la escala, .91 para la dimensión otros significativos, .87 para la dimensión familia y .85 para la dimensión amigos; asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio, con la normalización de Kaiser, para evaluar la validez, en el cual se obtuvieron cargas factoriales entre .81 y .84 para la dimensión familia; de .79 y .86 para amigos; y de .74 y .92 para las personas significativas, lo que pudo corroborar el modelo de las tres dimensiones (Zimet et al., 1988).

En Latinoamérica, esta escala fue traducida y adaptada al español por Arechabala y Miranda (2002) en un estudio realizado en Chile con 76 adultos mayores. En dicho estudio, después de realizar un análisis factorial exploratorio, se modificó el instrumento a un modelo de dos dimensiones: familia-otros significativos y amigos, puesto que el análisis con rotación Varimax con extracción de dos factores reportó una explicación del modelo del 59% de la varianza total. Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio obteniéndose un buen ajuste del modelo relacionado de dos factores, pues se obtuvo un chi-cuadrado de $\chi^2(1) = 7.6$, $p < .01$, un estadístico de GFI de .86 y un CFI de .90. La confiabilidad también se comprobó ya que se obtuvo un alfa de Cronbach de .86 y .88 para las subescalas de familia-otros significativos y amigos respectivamente, y de .86 para la escala total. En adición a esto, los autores redujeron las opciones de respuesta, contemplando solo 4 que van desde “casi nunca” hasta “casi siempre”.

Diversos estudios han utilizado esta adaptación al español de la escala en diferentes poblaciones, pero considerando el modelo original de tres dimensiones. Así, en una población de 247 adolescentes chilenos, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante Componentes Principales con rotación ortogonal Varimax en el que se obtuvo un KMO de .857 y los tres componentes en conjunto explicaron el 69,3% de la varianza total, probando la validez de este modelo; además, halló un alfa de Cronbach de .87 para la escala en general y de .85, .89 y .79 para las dimensiones de familia, amigos y otros significativos respectivamente (Mosqueda et al., 2015). En la misma línea, una investigación realizada en Argentina con 655 estudiantes universitarios encontró un alfa de Cronbach de .84 para la dimensión de familia,

.91 para la de amigos, y .85 para otros significativos (Musso et al., 2020). Esto es similar a lo encontrado en una muestra de 1030 adolescentes de República Dominicana, pues el alfa de Cronbach fue de .80, .84 y .80 para familia, amigos y otros significativos, respectivamente (Jiménez et al., 2020). De igual manera, en el Perú, en un estudio realizado con 60 estudiantes que migraron a Lima, se obtuvo un alfa de Cronbach de .89 para el instrumento general, .81 para familia, .94 para amigos y .81 para otros significativos (Moran Paucar, 2019).

En línea con lo anterior, esta adaptación ha sido validada de manera más reciente por López-Angulo et al. (2021b) en una muestra de 1975 estudiantes universitarios chilenos. En este estudio se realizaron varios análisis factoriales confirmatorios para probar el ajuste de diversos modelos explicativos, encontrándose que el de tres dimensiones presentaba un mejor ajuste, pues se obtuvo un chi-cuadrado de $\chi^2(53) = 387.913$, un CFI de .961 y un RMSEA de 0.58. También se comprobó la confiabilidad, ya que el alfa de Cronbach fue de .92 para el instrumento en general y de .91, .93 y .86 para las dimensiones de familia, amigos y otros significativos respectivamente. En ese sentido, el modelo planteado en esta última adaptación fue el que se tomó en cuenta en el presente estudio. En esa línea, para este estudio se evaluó la confiabilidad por consistencia interna y se obtuvo un alfa de Cronbach de .87 para el instrumento en general y de .84, .92 y .82 para las dimensiones de apoyo de la familia, amigos y otros significativos, respectivamente (Anexo D).

Asimismo, también se les presentó a los participantes una ficha de datos sociodemográficos (Anexo B), que incluyó preguntas referentes a su edad, sexo, carrera, universidad, ciclo en el que se encuentra, ciclo de ingreso, percepción de su rendimiento, satisfacción con la universidad, lugar de procedencia, si migró a Lima por estudios, el tiempo que tienen viviendo en Lima metropolitana y/o Callao y su relación con las personas con las que viven.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de la información recogida se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 29. En primer lugar, se realizó el análisis de la confiabilidad de los instrumentos a través del alfa de Cronbach. Asimismo, se obtuvieron los estadísticos descriptivos para los constructos del estudio y para las variables sociodemográficas. Luego, se analizó la normalidad de los datos, para lo cual se revisó la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov. En adición a esto, en los casos en los que no existió una distribución normal de los datos, también se calculó la asimetría y la curtosis para

comprobar que los datos no se alejaban significativamente de la normalidad. En base a esto, se eligió usar pruebas paramétricas para los análisis posteriores.

A continuación, se realizaron análisis de comparación entre grupos, para evaluar las diferencias del estrés académico y el apoyo social entre los estudiantes de Lima y los migrantes, para lo cual se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. Además, se utilizó esta prueba para comparar los ítems de cada dimensión del estrés académico en ambos grupos. Así como para responder a los objetivos específicos de evaluar diferencias en el estrés académico y apoyo social entre hombres y mujeres. Finalmente, de manera adicional, se analizaron las correlaciones de Pearson para las variables del rendimiento académico y satisfacción con la universidad en el grupo de Lima y el de provincia.



Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos según los objetivos del presente estudio. En primer lugar, para responder al objetivo general del estudio, se presenta la comparación de las variables de estrés académico y apoyo social entre el grupo de estudiantes procedentes de Lima Metropolitana y el grupo de estudiantes de provincia. Luego, respecto a los objetivos específicos, se presentan los resultados de estas variables según los datos sociodemográficos de los participantes del estudio.

En primer lugar, respecto al objetivo general, se realizó la comparación del estrés académico y el apoyo social según la procedencia de los participantes. Al respecto, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de Lima y los de otros departamentos en el nivel de estrés académico ni ninguna de sus dimensiones. Sin embargo, en el caso del apoyo social, se encontraron diferencias significativas en el apoyo social de amigos, siendo mayor en el grupo de Lima (ver tabla 1).

Tabla 1

Diferencias del Estrés académico y el Apoyo Social según procedencia

	Lima <i>n</i> =70		Provincia <i>n</i> =49		<i>t</i> (106)	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Estrés académico							
Nivel de estrés	3.83	.85	3.92	.91	-.55	.29	-.10
Estresores	3.16	.92	3.13	1.03	.16	.44	.03
Síntomas	2.89	1.05	3.17	1.01	-1.10	.07	-.28
Afrontamiento	3.17	.74	3.10	.93	.45	.33	.09
Apoyo Social							
Apoyo total	33.87	6.97	32.78	7.77	.81	.21	.14
Familia	10.79	2.99	11.37	3.40	-.99	.16	-.18
Amigos	11.57	3.40	10.45	3.61	1.73	.04*	.32
Otros significativos	11.51	2.82	10.96	3.21	1.00	.16	.17

*. $p < .05$, **. $p < .01$

Asimismo, también se llevó a cabo la comparación de cada ítem de las dimensiones del estrés académico entre ambos grupos. En ese sentido, se encontraron diferencias significativas en tres de los síntomas de estrés académico: Sentimientos de depresión y tristeza (decaído), Conflictos o tendencia a polemizar o discutir y Desgano para realizar las labores escolares, presentando, en todos los casos, puntajes mayores en el grupo de provincia (ver tabla 2).

Tabla 2

Diferencias de los síntomas del Estrés académico según procedencia

Síntomas	Procedencia				<i>t</i> (117)	<i>P</i>	<i>d de Cohen</i>
	Lima <i>n</i> =70		Provincia <i>n</i> =49				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Fatiga crónica (cansancio permanente)	2.83	1.40	3.10	1.42	-1.04	.15	-.19
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	2.97	1.33	3.43	1.24	-1.90	.03*	-.35
Ansiedad, angustia o desesperación	3.53	1.26	3.55	1.26	-0.10	.92	-.02
Problemas de concentración	3.49	1.23	3.39	1.27	0.42	0.34	0.08
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	2.36	1.49	2.61	1.48	-0.92	0.18	-0.17
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	2.01	1.35	2.47	1.46	-1.75	.04*	-0.33
Desgano para realizar las labores escolares	3.01	1.43	3.65	1.09	-2.64	.005**	-0.49

*. $p < .05$, **. $p < .01$

Por otro lado, en relación a los objetivos específicos del estudio, se realizó una comparación del estrés académico y el apoyo social según el sexo de los participantes. En el grupo de estudiantes de Lima, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de estresores y síntomas y en el apoyo social de amigos, siendo las mujeres las que tuvieron puntajes más altos (ver tabla 3).

Tabla 3

Diferencias del Estrés académico según sexo en el grupo de Lima

	Mujeres <i>n</i> =48		Hombres <i>n</i> =22		<i>t</i> (71)	<i>P</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Estrés académico							
Nivel de estrés	3.92	.79	3.64	.95	1.29	.10	.33
Estresores	3.29	.89	2.89	.94	1.72	.04*	.44
Síntomas	3.13	.96	2.36	1.09	2.99	.002**	.77
Afrontamiento	3.21	.76	3.10	.70	.57	.29	.15
Apoyo Social							
Apoyo total	34.35	7.34	32.82	6.14	.86	.20	.22
Familia	10.82	3.30	10.60	2.34	-.99	.16	-.22
Amigos	11.98	3.72	10.68	2.44	1.74	.04*	.39
Otros significativos	11.79	2.68	10.91	3.09	1.22	.11	.31

*. $p < .05$, **. $p < .01$

De manera similar, en el grupo de estudiantes de provincia, se encontraron diferencias significativas en los síntomas del estrés académico, siendo las mujeres las que presentaban puntajes más altos. Además, se encontraron diferencias significativas en el apoyo social total y el apoyo de otros significativos, encontrándose puntajes más altos en las mujeres (ver tabla 4).

Tabla 4

Diferencias del Estrés académico según sexo en el grupo de provincia

	Mujeres <i>n</i> =23		Hombres <i>n</i> =12		<i>t</i> (33)	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Estrés académico							
Nivel de estrés	4.03	.78	3.50	1.27	1.25	.12	.33
Estresores	3.25	.88	2.67	1.45	1.21	.13	.57
Síntomas	3.38	.87	2.34	1.15	3.17	.001**	.77
Afrontamiento	3.12	.87	3.01	1.17	.32	.38	.15
Apoyo Social							
Apoyo total	33.72	7.80	29.10	6.81	1.71	.047*	.22
Familia	11.82	3.30	9.60	3.34	.94	.03	-.22
Amigos	10.44	3.60	10.50	3.84	-.050	.48	.39
Otros significativos	11.46	3.09	9.00	3.02	2.26	.01*	.31

*. $p < .05$, **. $p < .01$

Siguiendo con los objetivos específicos, en el grupo de estudiantes de provincia, se llevó a cabo la comparación del estrés académico y el apoyo social según las personas con las que residen en Lima (solos o con familia y/o amigos). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables del estudio.

Finalmente, de manera adicional, se analizaron las correlaciones entre el estrés académico y apoyo social y las variables de percepción de rendimiento académico y satisfacción con la universidad, las cuales fueron incluidas en la ficha de datos sociodemográficos. Respecto a la percepción de rendimiento académico en el grupo de estudiantes provenientes de Lima ($M = 3.60$, $DE = .82$), no se encontraron correlaciones significativas con ninguna de las variables.

En cambio, para el grupo específico de provincia ($M = 3.63$, $DE = .67$), se encontraron correlaciones significativas entre la percepción de rendimiento académico y el nivel de estrés (ver tabla 5).

Tabla 5

Correlaciones entre Percepción del rendimiento académico y Apoyo Social y Estrés académico en el grupo de provincia

	Rendimiento académico		Rendimiento académico
Estrés académico		Apoyo Social	
Nivel de estrés	-.36*	Apoyo total	.28
Estresores	-.19	Familia	.24
Síntomas	-.15	Amigos	.20
Afrontamiento	.17	Otros significativos	.21

*. $p < .05$

Con respecto a la satisfacción con la universidad en el grupo proveniente de Lima ($M = 3.84$, $DE = .74$), se encontraron correlaciones significativas entre dicha variable y los estresores, síntomas, apoyo social total, el apoyo de la familia y de otros significativos (ver tabla 6).

Tabla 6

Correlaciones entre Satisfacción con la universidad y Apoyo Social y Estrés académico en el grupo de Lima

	Satisfacción		Satisfacción
Estrés académico		Apoyo Social	
Nivel de estrés	-.02	Apoyo total	.33**

Estresores	-.31**	Familia	.31*
Síntomas	-.35**	Amigos	.17
Afrontamiento	-.18	Otros significativos	.28*

*, $p < .05$, **, $p < .01$

En el caso de los estudiantes de provincia, se encontraron correlaciones inversas entre la satisfacción con la universidad ($M = 3.88$, $DE = .75$) y el nivel de estrés, estresores y los síntomas del estrés académico, pero no se encontraron correlaciones significativas con apoyo social (ver tabla 7).

Tabla 7

Correlaciones entre Satisfacción con la universidad y Apoyo Social y Estrés académico en el grupo de provincia

	<u>Satisfacción</u>		<u>Satisfacción</u>
<u>Estrés académico</u>		<u>Apoyo Social</u>	
Nivel de estrés	-.35*	Apoyo total	.01
Estresores	-.29*	Familia	-.19
Síntomas	-.38**	Amigos	.27
Afrontamiento	-.18	Otros significativos	-.10

*, $p < .05$, **, $p < .01$

Discusión

La etapa universitaria está marcada por diversas demandas para los estudiantes con las que deben lidiar para integrarse satisfactoriamente a esta, las cuales pueden ser fuentes de estrés (Credé & Niehorster, 2011). Para los estudiantes migrantes, dichas demandas pueden ser mayores, ya que además del aspecto académico tienen que afrontar desafíos en su adaptación a una nueva ciudad (Cotler, 2016). Así, la presente investigación tuvo como objetivo comparar las diferencias en el estrés académico y el apoyo social entre estudiantes universitarios del interior del país que migran a Lima por estudios y estudiantes universitarios provenientes de Lima.

En primer lugar, respecto a la comparación del estrés académico entre los grupos de estudiantes de provincia y de Lima, no se encontró ninguna diferencia significativa ni en la percepción global del estrés ni en ninguna de las dimensiones. Esto difiere a lo encontrado en otros estudios que reportaron que los estudiantes que migraron por estudios, tenían niveles más altos de estrés que sus compañeros no migrantes (Cabrera et al., 2023). Sin embargo, los resultados encontrados concuerdan con otro estudio en el cual ambos grupos de estudiantes presentaron los mismos niveles de estrés (Chávez Anaya et al., 2020).

Una explicación podría ser que la experiencia del estrés académico sea común para ambos grupos de estudiantes ya que los principales factores estresantes con los que lidian los afectarían de manera similar al estar dirigidos al contexto académico de la universidad, y, por tanto, sobresaldrían frente a factores individuales como la migración. En tal sentido, en diversos estudios se encontró que los principales estresores serían la sobrecarga de tareas y el tiempo limitado para realizarlas, conflictos con los docentes o los compañeros, competitividad grupal y el carácter de los profesores, los cuales afectarían a los estudiantes en general (Barraza & Silerio, 2007; Berrio & Mazo, 2012). Esto se corresponde con el presente estudio, pues los principales estresores reportados (sobrecarga de tareas y trabajos y tener tiempo limitado para los trabajos) fueron los mismos en ambos grupos y no se encontraron diferencias en la comparación de cada estresor en específico. Además, esto explicaría el por qué tampoco se encontraron diferencias entre los grupos en el puntaje de la dimensión de estresores. Así, el estrés académico podría responder más a características del sistema educativo y a las demandas propias de este contexto que a la procedencia de los estudiantes.

Asimismo, otra explicación podría estar relacionada a la capacidad de adaptación de los estudiantes de provincia. En ese sentido, si bien el proceso de migración puede ser difícil, también crea una oportunidad para el desarrollo de la autonomía, por lo que pueden aprender

nuevas estrategias que les permitan interactuar mejor con las demandas de este nuevo entorno y, por consiguiente, construir resiliencia psicológica para lidiar con el estrés académico (De León et al., 2019; Ramos, 2019; Ramírez y Rengifo, 2019; Topuzov, 2020). De esta manera, podrían compensar las posibles desventajas de la migración y quedar en una posición similar a la de sus compañeros no migrantes. En la misma línea, el hecho de que no se encontraron diferencias entre el afrontamiento al estrés académico ni las estrategias en específico podría deberse a que éstas dependerían de factores individuales como la personalidad de cada estudiante (Varo et al., 2023). Ante lo cual, las estrategias podrían ser similares en ambos grupos pues las características particulares de la persona tendrían más peso al evaluar el afrontamiento al estrés académico que su condición de migrantes o no migrantes.

Respecto a los síntomas del estrés académico, al comparar la presencia de síntomas en general y cada síntoma en específico, solo se encontró diferencias entre los sentimientos de depresión y tristeza, conflictos o tendencia a polemizar o discutir y desgano para realizar las labores escolares, lo cual indicaría que dichos síntomas son más frecuentes en la población de estudiantes migrantes que en los que provienen de Lima. En relación a esto, la mayoría de síntomas serían compartidos por ambos grupos, pero algunos de estos podrían exacerbarse en su posición de estudiantes migrantes. En cuanto a los sentimientos de depresión o tristeza, otros estudios también reportaron su presencia en estudiantes migrantes, destacando que podría estar asociada al duelo migratorio, puesto que la migración desencadenaría una serie de movilizaciones emocionales y afectivas, como la tristeza, soledad y miedo, al que tener dejar atrás la vida que conocían y a sus seres queridos, especialmente su familia (Cotler, 2016; De León et al., 2019; Moran Paucar, 2019; Ramírez y Rengifo, 2019).

Asimismo, los estudiantes de provincia podrían estar más susceptibles a tener conflictos o tendencia a discutir a causa de que, como parte de su proceso de adaptación, algunos podrían tener algunos prejuicios y rechazo hacia la nueva ciudad o sus habitantes, lo cual podría predisponerlos negativamente al interactuar en el ambiente y, así, expresar una mayor irritabilidad y reactividad (Ramírez y Rengifo, 2019; Ramos, 2019). Dichas dificultades de adaptación a la universidad y a la nueva ciudad podrían relacionarse también al desgano para realizar labores escolares, ya que las complicaciones en el proceso de integración se relacionarían con problemas académicos o bajo rendimiento y ocasionaría que puedan perder el interés o incluso desertar a la universidad (Lin et al., 2024; Peña Piña & Bastiani Gómez, 2025).

En segundo lugar, en relación al apoyo social, no se presentaron diferencias entre los grupos ni en el apoyo total ni en el apoyo de familia y de otros significativos, y solo en el caso

del apoyo brindado por amigos, se encontró que este era mayor en el grupo de Lima a comparación del grupo de provincia. Al respecto, esta diferencia podría presentarse a causa del alejamiento de los amigos del lugar de origen y la dificultad para formar nuevas amistades. Así, el proceso migratorio implica un distanciamiento del entorno amical, puesto que, si bien la amistad no se rompería, el encontrarse en diferentes contextos podría complicar el brindar y recibir apoyo de su red habitual (Cotler, 2016). En este escenario, es fundamental el papel de las amistades que hagan en la universidad, pues el grupo de pares puede ser un sostén para el tránsito a la universidad y la ciudad y sería necesaria para construir una red social que complemente a la antigua para lograr proporcionarle suficiente apoyo; sin embargo, sobre todo en un principio, este proceso podría ser más complicado a causa de concepciones negativas que tendrían de los limeños, como personas superficiales que los podrían tratar mal o incluso llegar a discriminar por su condición de migrantes, por lo cual evitarían la interacción, y si bien, esta tensión se disiparía con el paso del tiempo, sería una barrera inicial que limitaría la formación de lazos amicales con sus compañeros de Lima (Cotler, 2016; Ramírez y Rengifo, 2019; Ramos, 2019).

No obstante, aunque esta podría ser una explicación plausible, dado que la muestra incluyó tanto a estudiantes que se mudaron recientemente como a otros que llevaban varios años viviendo en Lima, harían falta estudios adicionales con una población más específica para corroborar si estos resultados cambian dependiendo del tiempo de residencia y su adaptación al entorno.

Por otra parte, respecto a la falta de diferencias en el apoyo total y las otras dimensiones, se evidenciaría que la percepción de apoyo es similar en ambos grupos. Así, en el caso de la familia, los estudiantes migrantes seguirían sintiendo su apoyo tanto material como moral y emocional, pues no solo les brindan medios económicos, sino que actuarían como nexos para conectarlos con fuentes de apoyo en la nueva ciudad que los ayuden a integrarse mejor, además, en algunos muchos de los casos, llegan a vivir con familia lejana o incluso hermanos mayores que migraron previamente, y aun si esto no sucede, para algunos estudiantes la separación física también ayudaría a fortalecer la relación que se tenía con la familia (Cervantes Rincón et al., 2024; Iño Daza, 2022; Peña Piña & Bastiani Gómez, 2025; Ramírez y Rengifo, 2019). En ese sentido, la familia seguiría siendo una fuente importante de apoyo para la mayoría de estos estudiantes, lo cual podría equiparar las condiciones con los estudiantes de Lima.

En la misma línea, el apoyo podría no diferir ya que existe la posibilidad de que los estudiantes de provincia se integren a redes de apoyo institucionales, como programas de acompañamiento o tutoría que ofrecen algunas universidades, las cuales les facilitarían el

proceso de inserción a la comunidad universitaria (Cotler, 2016; Moran Paucar, 2019). Además, estar en un entorno nuevo puede impulsarlos a buscar nuevas redes de apoyo para compensar el alejamiento de su anterior círculo, especialmente con otros compañeros migrantes que, al estar atravesando procesos similares comprenderían mejor sus experiencias y con los que podrían construir una comunidad de la cual se sientan parte (Cotler, 2016; Putri & Nursanti, 2020; Ramos, 2019).

Por otro lado, con respecto al objetivo específico, la comparación según el sexo de los participantes, reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a los estresores y los síntomas del estrés académico en el grupo de estudiantes de Lima, mientras que en el de provincia solo se encontraron diferencias en los síntomas. Así, se resalta que en ambos grupos son las mujeres las que presentaban puntajes más altos que sus compañeros hombres. Esto es similar a lo encontrado en otros estudios en los cuales las mujeres presentaban índices más altos de estrés, así como una mayor presencia de estresores y una mayor frecuencia de síntomas (Avalos & Trujillo, 2021; Marco Ahulló et al., 2022; Moreno Treviño et. al, 2022). De igual manera, Moran Paucar (2019), también reportó una mayor frecuencia de síntomas de estrés en las mujeres que migran por estudios universitarios.

Esto podría explicarse debido a que las mujeres tendrían que enfrentar más desafíos como el estigma social y la inequidad de oportunidades académicas y profesionales, lo cual representaría un mayor riesgo de estrés y una mayor vulnerabilidad ante las reacciones físicas, comportamentales y psicológicas (Avalos & Trujillo, 2021; Lemos et al.; 2018). Además, aunque los estresores serían similares en el grupo de provincia, la forma en la que se reacciona ante ellos y el impacto que tienen involucraría aspectos convencionales históricos (Segura y Pérez, 2016). Por lo que, las mujeres podrían encontrarse más vulnerables ante los efectos del estrés académico. En adición a esto, las mujeres tienden a sentirse más libres de expresar y reconocer como se sienten, pues son socialmente consideradas como más emocionales (Cassaretto et al., 2021b). En ese sentido, las mujeres en el presente estudio podrían sentirse más cómodas expresando los síntomas a comparación de los hombres, lo cual podría ser otra explicación para las diferencias encontradas en el presente estudio.

Asimismo, respecto a las diferencias en el apoyo social, en el grupo de Lima, el apoyo de amigos fue más alto en las mujeres. Este resultado fue similar en el grupo de provincia, pues las mujeres registraban un mayor apoyo percibido total y de otros significativos. Así, la búsqueda de apoyo podría ser más común entre las mujeres que entre los hombres pues tienen a expresar sus emociones con más facilidad que los hombres, mientras que estos carecen de las redes de apoyo necesarias y/o no han desarrollado las habilidades requeridas para buscar dicho

apoyo (Alfaro Vasquez et al., 2022; Graves et al., 2021). Esto implica que las características de las amistades que forman las mujeres favorecerían la percepción del apoyo con el que ellas cuentan, pues se sentirían más cómodas expresando sus sentimientos y necesidades a sus amigos y estarían más receptivas a buscar y recibir apoyo de estos.

En la misma línea, en el caso de los estudiantes de provincia, podrían no haberse presentado diferencias en el apoyo de amigos entre hombres y mujeres, puesto que para ambos sería un gran reto construir relaciones en el lugar al que migran, y como se mencionó anteriormente, existiría un alejamiento de las amistades del lugar de origen (Cao et al., 2018). En relación a esto, a diferencia del grupo de Lima, tanto hombres como mujeres estarían menos dispuestos a recurrir a esta fuente de apoyo en particular. Sin embargo, esta diferencia entre hombres y mujeres, sí se expresaría en otras fuentes a las que acuden con más frecuencia. De esta manera, a pesar de que contar con la capacidad de buscar y recibir apoyo de diversas fuentes es crucial para el afrontamiento de los factores estresantes del contexto migratorio y académico, solo las mujeres serían más propensas a utilizar estrategias como la búsqueda de apoyo social y la expresión emocional cuando enfrentan dificultades en el contexto académico, mientras que los hombres, tienden más a la evitación de problemas y al retraimiento social (Domínguez et al., 2022; Varo, 2023). Por tanto, las estudiantes migrantes podrían estar más dispuestas a buscar y percibir el apoyo de otras personas, como tutores o profesores, que sus compañeros hombres.

En relación a las variables adicionales que se exploraron en el estudio, por un lado, respecto al rendimiento académico percibido en el grupo de Lima, no se encontró ninguna correlación ni con el estrés académico ni el apoyo social. En el caso del grupo de estudiantes de provincia, solo se halló que el rendimiento académico se relacionaba de manera inversa con el nivel de estrés percibido. De esta manera, los resultados indicarían que, si el estrés académico se incrementa, los estudiantes percibirían que tienen un menor rendimiento académico, lo cual coincide con otras investigaciones en las que aquellos que mencionaban tener más estrés tenían calificaciones más bajas o reportaban tener un bajo rendimiento académico (Crego et al., 2016; Frazier et al., 2018; Infantas & Heredia, 2023).

Así, en los estudiantes de provincia, las expectativas, tanto propias como de la familia, respecto a la universidad como propulsor para su futuro, podrían generar más presión para mantener buenas calificaciones, lo cual, si bien en un inicio podría actuar como impulso para esforzarse en obtener buenos resultados, si se sobrepasa cierto nivel, el estrés generado podría tener efectos contraproducentes y afectar negativamente su rendimiento académico (Cervantes Rincón et al., 2024; Chávez Anaya et al., 2021; Iqra, 2024; Infantas Vela & Heredia Gonzales,

2023; Ramírez y Rengifo, 2019). Además, otra posible explicación, sería que al encontrarse con un elevado nivel de estrés tenderían a evaluar negativamente su capacidad de lidiar con las demandas que se les presentan, por lo que su baja confianza y autoeficacia afectaría también la manera en la que perciben su rendimiento académico, reportando puntajes bajos, aun si esto no se siempre se correspondería con sus calificaciones reales (Crego et al., 2016; Freire Rodríguez & Ferradás Canedo, 2020).

Asimismo, respecto al apoyo social, no se presentó ninguna correlación con la percepción de rendimiento académico. Esto podría deberse a que, el apoyo social por sí solo podría no ser suficiente para tener un efecto en el rendimiento académico. En ese sentido, si bien, algunos estudios encontraron que el apoyo social de diversas fuentes ayudaría a mejorar el rendimiento académico, esta relación no sería directa, sino que se presentaría a través de otros factores, como su influencia en el afrontamiento del estrés académico, el fortalecimiento de la confianza en sus capacidades y la resiliencia académica ante las demandas del entorno educativo, los cuales son factores que favorecerían el desempeño de los estudiantes (Wang et al., 2024, Halgravez Perea, 2016, Putri & Nursanti, 2020).

Finalmente, respecto a la satisfacción con la universidad, en el grupo de estudiantes de Lima se encontró una relación inversa con los estresores y síntomas del estrés académico. Estos resultados son similares en el grupo de provincia, pues el nivel de estrés percibido, los estresores y síntomas del estrés académico también estuvieron relacionados de manera negativa con la satisfacción. En relación a esto, los estresores presentes en el contexto universitario y los síntomas ocasionados por el estrés pueden afectar la calidad de vida y la salud (Cassaretto et al., 2021b). En ese sentido, el conjunto de actividades que se realizan en la universidad constituye una fuente de estrés y puede influir en el bienestar físico y psicológico de los estudiantes (Oliván Blázquez et al., 2011). Ante esto, si los estudiantes identifican a la universidad como su principal fuente de estrés y se ven afectados por los diversos síntomas podría ser más probable que vean a esta institución como un entorno aversivo. Además, algunos estudios encontraron que el estrés actuaría como un mediador entre la amotivación y la satisfacción (Yoo & Marshall, 2021). Por tanto, si hay una menor percepción de estrés la persona podría tener más motivación para asistir a la universidad y, por tanto, sentirse más satisfecho dentro de esta.

Asimismo, respecto al apoyo social, se halló una relación directa con el apoyo total, el de la familia y el de otros significativos en el grupo de estudiantes de Lima. Al respecto, otros estudios también reportaron que el apoyo social, brindado en el ambiente universitario, estaba relacionado con una mejor adaptación dentro de este contexto (Anwar et al, 2018; Shu et al.,

2020). Así, la satisfacción con la universidad dependería también de los vínculos sociales que pueda formar dentro de esta, sobre todo a nivel institucional, por lo que el hecho de contar con fuentes de apoyo dentro del entorno universitario, como tutorías y una buena relación con los profesores, influiría de manera positiva en la satisfacción que sienten con esta institución (Mireles Vázquez & García García, 2022; Wang et al., 2024). Además, el apoyo de la familia durante este proceso también sería relevante, pues contar con un entorno percibido como cálido en el cual los ayuden a transitar por su autonomía favorecería la adaptación de estos estudiantes a la universidad (Barrera et al., 2019; Restrepo et al., 2023).

En el caso de los estudiantes de provincia, no se encontró ninguna relación significativa con el apoyo social. Al respecto, si bien la familia, los amigos del lugar de origen y los de la universidad, y los apoyos institucionales disponibles dentro de este contexto, influyen en el proceso de adaptación de los estudiantes migrantes y a su integración a la comunidad educativa, esto no garantiza que el apoyo social se relacione de manera particular con la satisfacción, dado que esta engloba diferentes aspectos del contexto universitario además de las relaciones sociales, como son la infraestructura, la calidad educativa y el clima de aprendizaje, los cuales responderían más a aspectos institucionales (Cotler, 2016; Mireles Vázquez & García García, 2022; Rincón-Báez, 2024).

A modo de síntesis, uno de los principales resultados de la investigación es que se encontraron menos diferencias de las esperadas respecto al estrés académico y el apoyo social en la comparación de grupos, dado que solo el apoyo social de amigos era significativamente mayor en el grupo de Lima comparado con el grupo de provincia. Asimismo, el efecto de las variables sociodemográficas sería similar en ambos grupos, puesto que tanto en el grupo de Lima como en el de provincia, se encontró lo esperado respecto al análisis según el sexo de los participantes, ya que el nivel de estrés fue más alto en las mujeres, y los estresores y/o síntomas estuvieron más presentes en este grupo también. Por último, de manera adicional también se destaca que la percepción de rendimiento académico y la satisfacción con la universidad presentaron algunas relaciones significativas con el estrés académico y el apoyo social.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, se identifica, en primer lugar, el reducido tamaño y marcada heterogeneidad de la muestra. Esto implica que, aunque haya participantes de diversas características, no hay números representativos en ningún grupo. Por consiguiente, este hecho podría afectar los resultados de las comparaciones de las variables. En línea con esto, otra limitación fue la recolección de datos, puesto que esta se realizó en diferentes momentos de los ciclos académicos. Esto podría haber afectado la medición de la variable del estrés académico, pues esta es susceptible a los estresores ambientales que podrían

haberse acrecentado en aquellas semanas cercanas a las evaluaciones parciales o finales, a comparación de otras semanas con menor carga académica.

Asimismo, se tuvo una baja participación de estudiantes de provincia, lo cual pudo haber influido en que no se obtuvieran resultados significativos en el objetivo general del estudio, ya que el número de la muestra fue muy reducido y no habría permitido encontrar diferencias con el grupo de Lima. Además, los grupos estaban desproporcionados, puesto que los estudiantes de Lima, superaban ampliamente en número a los de provincia.

En relación a esto, otra limitación del presente estudio fue que los criterios de inclusión planteados fueron muy amplios. Una muestra de esto es la variabilidad en el tiempo de residencia en Lima, pues para algunos de los participantes fue su primer semestre, mientras que otros tenían varios años viviendo en esta ciudad, por lo que se encontraban en etapas muy distintas de su proceso migratorio. En adición a esto, también es una limitación el que no se exploraron otros datos sociodemográficos que podrían ser relevantes para la población de estudiantes de provincia, tales como las condiciones en las cuales migraron, si tienen familiares en el lugar al que migran, el nivel socioeconómico, la obtención de una beca, la distancia geográfica con el lugar de origen, entre otros. En ese sentido, se debe considerar que el grupo de estudiantes migrantes no es homogéneo y sus diferentes condiciones sociales, económicas y culturales pueden influir en que tengan procesos migratorios y experiencias muy variadas dentro de la universidad (Suárez & Vasquez, 2021).

En relación con lo mencionado, es recomendable ampliar los estudios del tema con una muestra más numerosa de estudiantes que hayan migrado a Lima por estudios. Así como restringir los criterios de inclusión y exclusión para conseguir mayor representatividad dentro de los grupos y encontrar información más precisa. Adicionalmente, se recomendaría indagar cómo afectan las condiciones específicas de migración a la adaptación a la universidad de los estudiantes de provincia y explorar otras variables que podrían estar relacionadas con el estrés académico y el apoyo social, así como explorar más a fondo la relación entre dichas variables.

Finalmente, en línea con lo encontrado en la presente investigación se podría generar aportes para beneficiar la salud mental de los estudiantes universitarios y en especial aquellos que migraron a Lima para seguir sus estudios universitarios. En ese sentido, se podrían promover actividades que vinculen a los estudiantes, brindándoles la posibilidad de integrarse con compañeros de Lima y con otros estudiantes migrantes para construir nuevas amistades y grupos de apoyo que les brinden herramientas para lidiar mejor con las demandas presentes dentro del ambiente universitario y sentirse más cómodos dentro de este.

Referencias

- Alarcón, R. D. (2020). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219–221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- Alfaro Vasquez, R., Carranza Esteban, R., Mamani-Benito, O., & Caycho-Rodríguez, T. (2022). Examining Academic Self-Efficacy and Perceived Social Support as Predictors for Coping With Stress in Peruvian University Students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881455>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532002000100007>
- Avalos, M. L., & Trujillo, F. (2021). Variables involucradas con el estrés académico y el afrontamiento en universitarios durante el confinamiento por covid-19. *Psicología Iberoamericana*, 29(3), 1–18. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i3.331>
- Anwar, S., Kaur, A. & Awang-Hashim, R. (2018). Home Away from Home - The Role of Social Support for International Students' Adjustment. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15 (2), 33-54. <https://doi.org/10.32890/mjli2018.15.2.2>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense [INED]*, 4, 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2).
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN
- Barraza, A & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Revista Investigación Educativa Duranguense (INED)*, 7, 48-65.
- Barrera, M. L., & Flores, M. M. (2020). Apoyo social percibido y salud mental positiva en hombres y mujeres universitarios. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 11(2), 67–83. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.4>
- Barrera, A., Neira, M., Raipán, P., Riquelme, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 24(2), 105. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Berrio, N., & Mazo, R. (2012). *Estrés Académico*. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55–82. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Cabrera, E., Charry, S. & Astaiza, G. (2023). Asociación entre depresión, ansiedad, estrés y lugar de origen (migración interna-no migración) en estudiantes universitarios. *Psicología Y Salud*, 33(2), 477-486. <https://doi.org/10.25009/pys.v33i2.2829>

- Calizaya-López, J., Pinto-Pomareda, H., Clariza Lazo-Manrique, M., Bellido-Medina, R., Miaury Vilca, A. R., & Ceballos-Bejarano, F. (2022). Comparison of Academic Stress in Students of Public and Private Universities in Peru. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 22(18), 36–44.
- Cao, C., Zhu, C., & Meng, Q. (2018). Chinese International Students' Coping Strategies, Social Support Resources in Response to Academic Stressors: ¿Does Heritage Culture or Host Context Matter? *Current Psychology*, 40(1), 242–252. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9929-0>
- Casas, E. (2019). El kilometraje de la movilidad educativa. Una aproximación cuantitativa a la migración universitaria peruana. *Novedades académicas*, 4, 1-28.
- Cassaretto, M., Chau, C., Espinoza, M., Otiniano, F., Rodríguez, L., & Rubina, M (2021a). *Salud mental en universitarios del consorcio de universidades durante la pandemia*. Consorcio de Universidades. <https://www.consorcio.edu.pe/wpcontent/uploads/2021/10/SALUDMENTAL-CONSORCIO-DE UNIVERSIDADES.pdf>
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021b). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Cervantes Rincón, F., Villegas Salas, L. I., & Suárez Domínguez, J. L. (2024). Migración interna por estudios: perfiles de los jóvenes que llegan a la Universidad Veracruzana. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 8, e1945. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.1945>
- Chambergó, D., Muñoz, C. E., Lizarzaburu, D., León, F., Odar, M., Pereyra, R., Mayta, P., & Lirhus, R. (2020). Migración para estudiar en escuelas de Medicina Humana del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental Y Salud Pública*, 37(1), 81–86. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.371.4695>
- Chávez Anaya, T. C., Rivera, M. M. C., Maque, A. L., Zea, M. F. M., Esqueros, N. R., & Aliga, Y. T. (2020). Estresores académicos en estudiantes migrantes y no migrantes de la Universidad Católica De Santa María. *Revista de Psicología*, 10(2), 39-53. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i2.1240>
- Cheng, H.-L., McDermott, R. C., Wong, Y. J., & McCullough, K. M. (2020). Perceived discrimination and academic distress among Latinx college students: A cross-lagged longitudinal investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 67(3), 401–408. <https://doi.org/10.1037/cou0000397>
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H (2000). *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.001.0001>
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de becarios del programa Beca 18*. Ministerio de Educación, Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6128>

- Credé, M., & Niehorster, S. (2011). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Crego, A., María Carrillo-Díaz, Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Stress and Academic Performance in Dental Students: The Role of Coping Strategies and Examination-Related Self-Efficacy. *Journal of Dental Education*, 80(2), 165–172. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.2.tb06072.x>
- De León, F., Santiviago, C & Erazo, G. (2019). Los procesos de migración estudiantil y las prácticas de apoyo universitarias. En C. Santiviago y J. Maceiras (Comps.), *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles* (pp. 221-239). Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28243>
- Domínguez, D. G., Cheng, H.-L., & De La Rue, L. (2022). Career Barriers and Coping Efficacy with International Students in Counseling Psychology Programs. *The Counseling Psychologist*, 50(6), 780-812. <https://doi.org/10.1177/00110000221097358>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica* 40(1), 88-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Franco-Coffré, J., Rivera-Solís, K., Chávez-Molina, O. & Alvia-Lopez, M. (2023). Estado actual de los estudiantes migrantes internos de la Carrera de Enfermería Universidad de Guayaquil año 2023. *Dominio De Las Ciencias*, 9(2), 1960–1972.
- Frazier, P., Gabriel, A., Merians, A., & Lust, K. (2018). Understanding stress as an impediment to academic performance. *Journal of American College Health*, 67(6), 562–570. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1499649>
- Freire Rodríguez, C. & Ferradás Canedo, M. M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 133-142. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>
- Gómez, S. (2019). Experiencias migratorias en estudiantes universitarios. Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230108>
- Green, Z., Faizi, F., Jalal, R., & Zadran, Z. (2021). Emotional support received moderates academic stress and mental well-being in a sample of Afghan university students amid COVID-19. *International Journal of Social Psychiatry*, 00(0), 1-8. <https://doi.org/10.1177/00207640211057729>

- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS One*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Halgravez Perea, L. A., Salinas Téllez, E., Martínez González, G. I., & Rodríguez Luis, O.E. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27–36. <https://remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/7>
- House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and Processes of Social Support. *Annual Review of Sociology*, 14, 293–318. <http://www.jstor.org/stable/2083320>
- Iqra. (2024). A systematic – review of academic stress intended to improve the educational journey of learners. *Methods in Psychology*, 11, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100163>
- Infantas Vela, S. M., & Heredia Gonzales, F. (2023). Estrés académico y el rendimiento académico de los estudiantes de un instituto de educación. *REVISTA VERITAS ET SCIENTIA - UPT*, 12(01). <https://doi.org/10.47796/ves.v12i01.774>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2015). *Migraciones Internas en el Perú a nivel departamental*. https://peru.iom.int/sites/g/files/tmzbdl951/files/Documentos/20-03-2017_Publicaci%C3%B3n%20Migracion%20Interna%20por%20Departamentos%20015_OIM.pdf
- Iño Daza, W. G. (2023). Migración interna y educación: narrativas y voces de jóvenes rurales de un Programa Académico Desconcentrado de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz-Bolivia). *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 12(2), 85-106. <https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.5>
- Jacobson, D. E. (1986). Types and Timing of Social Support. *Journal of Health and Social Behavior*, 27(3), 250–264. <https://doi.org/10.2307/2136745>
- Jiménez, M. N., Axpe, I., & Esnaola, I. (2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes. *Suma Psicológica*, 27(1). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.3>
- Kalkbrenner, M. T., & Carlisle, K. L. (2023). Structural Pathways Between Social Support and Mental Health Among STEM Students: Implications for College Student Psychotherapy. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/87568225.2023.2183164>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of Academic Stress Among College Students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lemos, M., Henao Pérez, M., López Medina, D. C. (2018). Estrés y salud mental en estudiantes de medicina: relación con afrontamiento y actividades extracurriculares. *Archivos de Medicina* 14, 1–8. doi: 10.3823/1385
- Lepore, S. J. (2012). Social support. In *Encyclopedia of human behavior*. (2nd ed.). Elsevier/Academic Press London.
- Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. (1986). *Social Support, Life Events, and Depression* (2.^a ed.). Elsevier Gezondheidszorg.
- Lin, Z., Gukasyan, G., & Nasyrova, L. (2024). Virtual reality in cultural education: Cultural integration and academic performance of migrant students in the context of cultural capital. *Education and Information Technologies*, 29, 15325–15351. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12450-3>
- López, Y., Cobo, R., Pérez, M. & Díaz, A. (2021a). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139–148. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000300139>
- López, Y., Pérez, M., Bernardo, A., Cobo, R., Sáez, F. & Diaz, A. (2021b). Propiedades Psicométricas de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(58), 127-140. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.11>
- Manrique-Millones, D. L., Millones-Rivalles, R., Dominguez-Lara, S., Pineda-Marín, C., & Manrique-Pino, O. (2021). Apoyo social en educación superior: evidencias de validez y confiabilidad en el contexto peruano. *Universitas Psychologica*, 19, 1–11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.sshe>
- Marco Ahulló, A., Villarrasa Sapiña, I., & Monfort Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- Mireles Vázquez, M. G., & García García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 610–626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Moran Paucar, L. (2019). *Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14615>

- Moreno Treviño, J., Hernández Martínez, J., & García Gallegos, A. (2022). Estrés académico de estudiantes universitarios de Economía: estresores, síntomas y estrategias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 60, 19–27.
- Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V., & Barriga, O. A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(3), 125–136. <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.3.200551>
- Moya Lara, I. N., Barreno López, J. S., & Álvarez Maldonado, M. A. (2023). Estrés académico y adaptación a la universidad en estudiantes de primer semestre de una universidad pública en Ecuador: Academic stress and adaptation to university in first semester students of a public university in Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(4), 247–262. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1212>
- Musso, M., Rodríguez, C., & Cascallar, E. (2020). Predicting key educational outcomes in academic trajectories: a machine-learning approach. *Higher Education*, 80(5), 875–894. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00520-7>
- Olivas, L., Morales, S. & Solano, M. (2021). Evidencias psicométricas del Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos Y Representaciones*, 9(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Peña Piña, J. & Bastiani Gómez, J. (2025). Migración interna por estudios hacia la educación superior universitaria. Caracterización en contextos multiculturales de Chiapas, México. *Revista Científica de Educación Superior Y Gobernanza Interuniversitaria Aula* 24, 1(1), 58–75. <https://doi.org/10.56124/aula24.v7i1.004>
- Pérez, M., Fernández, H., Enríquez, C., López, G., Ortiz, I., & Gómez, T. (2022). Estrés, ansiedad, depresión y apoyo familiar en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Salud*, 37(03), 553–568. <https://doi.org/10.14482/sun.37.3.616.98>
- Putri, W. C., & Nursanti, A. (2020) The relationship between peer social support and academic resilience of young adult migrant students in Jakarta. *International Journal of Education*, 13(2), 122-130. <https://doi.org/10.17509/ije.v13i2.24547>
- Ramírez, C. S., & Rengifo, L. S. P. (2019). Experiencia de migración interna en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional UPC. <https://doi.org/10.19083/tesis/625608>
- Ramírez, M. (2022). The relationship between academic psychological capital and academic coping stress among university students. *Terapia Psicológica*, 40(2), 279–305. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082022000200279>
- Ramos, S. (2019). La transición a la Universidad y el proceso migratorio: Una mirada desde la percepción estudiantil. En C. Santiviago y J. Maceiras (Comps.), *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles* (pp. 221-239). Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28243>

- Restrepo, J. E., Bedoya Cardona, E. Y., Cuartas Montoya, G. P., Cassaretto Bardales, M. de los M., & Vilela Alemán, Y. P. (2023). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria: mediación de la regulación cognitivo-emocional y el apoyo social. *Anales de Psicología*, 39(1), 62–71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Restrepo, J., Sánchez, O., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Rincón-Báez, W. U. (2024). Estudios sobre migración interna educativa universitaria en Latinoamérica y Colombia. *Panorama*, 18(34), 51-76. <https://doi.org/10.15765/qn945g41>
- Rivera, L. (2008). Redefiniendo identidades culturales. Jóvenes universitarios migrantes del altiplano peruano. En F. García (Ed.), *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina* (pp. 181-201). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Ecuador.
- Salas-García, B., De-San-Jorge-Cárdenas, X., Beverido-Sustaeta, P. & Carmona-Avenidaño, Y. (2016). La migración interna en estudiantes universitarios. ¿Un riesgo para el consumo de drogas? *CienciaUAT*, 10(2), 23–32. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200778582016000100023&script=sci_artt_ext
- Segura, R., & Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Alternativas en Psicología*, 36, 105-120.
- Shu, F., Ahmed, S. F., Pickett, M. L., Ayman, R., & McAbee, S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 136-148. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.002>
- Solar Alejo, I. (2023). *El rol de la regulación emocional y la calidad de sueño en el estrés académico de universitarios en el contexto de pandemia* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/25908>
- Suárez, L., & Vasquez, E. (2021). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la universidad Veracruzana. *Apuntes Revista de Ciencias Sociales*, 48(88), 125–150. <https://doi.org/10.21678/apuntes.88.127>
- Topuzov, O. M., Shamne, A. V., Malykhin, O. V., Aristova, N. O., & Opaliuk, T. L. (2020). Adaptation Peculiarities of the First-Year Students to University Life: Study on Stress Resistance. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), 48-59. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/265>

- Valdivieso-León, L.; Lucas Mangas, S.; Tous-Pallarés, J. & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*, 23(2), 165-186, doi: 10.5944/educXX1.25651
- Varo, C., Aires-González, M. d. M., García-Jiménez, M., Trigo, M. E., & Cano-García, F. J. (2023). Effective Coping with Academic Stress Is a Matter of Personality Types: Revisiting the Person-Centred Approach. *Behavioral Sciences*, 13(8), 687. <https://doi.org/10.3390/bs13080687>
- Verelst, A., Spaas, C., Pfeiffer, E., Devlieger, I., Kankaapää, R., Peltonen, K., Vänskä, M., Soye, E., Watters, C., Osman, F., Durbeej, N., Sarkadi, A., Andersen, A., Primdahl, N. L., & Derluyn, I. (2022). *Social determinants of the mental health of young migrants. European Journal of Health Psychology*, 29(1), 61-73. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000097>
- Wang, Y., Wang, L., Yang, L., & Wang, W. (2024). Influence of perceived social support and academic self-efficacy on teacher-student relationships and learning engagement for enhanced didactical outcomes. *Scientific Reports*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-78402-6>
- Yang, X., Zhu, J., & Hu, P. (2023). Perceived social support and procrastination in college students: A sequential mediation model of self-compassion and negative emotions. *Current Psychology*, 42(7), 5521–5529. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01920-3>
- Yoo, H. J., & Marshall, D. T. (2021). Examining the relationship between motivation, stress, and satisfaction among graduate students. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 409–426. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1962518>
- Zhao, G., Xie, F., Li, S., Ding, Y., Li, X., & Liu, H. (2022). The relationship between perceived social support with anxiety, depression, and insomnia among Chinese college students during the COVID-19 pandemic: The mediating role of self-control. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.994376>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Anexos

Anexo A: Consentimiento informado

Consentimiento informado

Estimado/a participante,

Se encuentra invitado(a) a participar de la presente investigación conducida por Jazmín Alegre Chávez, estudiante del último año de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con la asesoría de la Dra. Patricia Martínez. El objetivo de esta es conocer acerca de las experiencias académicas que le generan preocupación y los recursos con los que cuentan al afrontar dichas situaciones. En caso de que acceda a participar, se le pedirá completar algunos datos generales y, posteriormente, dos cuestionarios, los cuales le tomarán aproximadamente 15 minutos.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria y anónima. En ese sentido, usted puede decidir voluntariamente dejar de participar en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, la información brindada será utilizada únicamente con fines académicos y los datos recogidos serán visualizados únicamente por la investigadora y almacenados hasta culminar con la investigación, por lo que se eliminarán al término de esta. Además, no se otorgará ningún tipo de devolución individual de los resultados, ya que la información será analizada grupalmente.

Si presenta alguna duda, consulta o comentario con respecto al estudio o en la realización de la prueba, puede comunicarse con la responsable del estudio mediante el siguiente correo electrónico: a20193372@pucp.edu.pe.

¿Accede a participar en la investigación?

- Sí
- No

Anexo B: Ficha de datos sociodemográficos**Ficha de datos sociodemográficos**

Sexo

- Mujer
- Hombre
- Otro

Edad: _____

¿Estás matriculado/a en el ciclo 2024-0/ 2024-1/ 2024-2?

- Sí
- No

¿En cuántos créditos?: _____

¿Cuál es tu universidad?: _____

Facultad a la que perteneces: _____

Especialidad/ Carrera: _____

Año en el que ingresó a la universidad: _____

Ciclo en el que te encuentras actualmente : _____

¿Cómo considera que es su rendimiento académico?:

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

Del 1 al 5 ¿Qué tan satisfecho se encuentra con su experiencia dentro de la universidad?

1 2 3 4 5

Lugar de nacimiento (departamento y ciudad): _____

En caso de no ser de Lima metropolitana o Callao ¿Te has mudado con el propósito de cursar tus estudios universitarios?

- Sí
- No

¿Desde cuándo vives en Lima metropolitana o Callao ? : _____

¿Con quién(es) vive?:

- Familiares
- Amigos
- Pareja
- Solo/a
- Otros: _____

En caso de no ser de Lima metropolitana o Callao ¿Ha formado parte de algún programa de acompañamiento de su universidad?

- No
- Sí

¿En cuál?: _____

Anexo 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 suprimido	
Estresores $\alpha = .85$	SISCO3	.61	.82	
	SISCO4	.54	.84	
	SISCO5	.68	.83	
	SISCO6	.68	.82	
	SISCO7	.66	.83	
	SISCO8	.62	.83	
	SISCO9	.57	.84	
	Síntomas $\alpha = .89$	SISCO10	.69	.87
		SISCO11	.70	.87
SISCO12		.73	.86	
SISCO13		.65	.87	
SISCO14		.67	.87	
SISCO15		.60	.88	
SISCO16		.72	.87	
Afrontamiento $\alpha = .81$		SISCO17	.61	.77
	SISCO18	.64	.76	
	SISCO19	.60	.77	
	SISCO20	.60	.77	
	SISCO21	.49	.79	
	SISCO22	.42	.80	
	SISCO23	.48	.80	

Anexo D:*Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del MSPPS*

		Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Familia $\alpha = .84$	MSPPS_F1	.67	.81
	MSPPS_F2	.68	.80
	MSPPS_F3	.65	.82
	MSPPS_F4	.73	.78
Amigos $\alpha = .92$	MSPPS_A1	.76	.91
	MSPPS_A2	.86	.87
	MSPPS_A3	.79	.90
	MSPPS_A4	.83	.89
Otros significativos $\alpha = .82$	MSPPS_O1	.57	.80
	MSPPS_O2	.72	.73
	MSPPS_O3	.70	.74
	MSPPS_O4	.58	.80

Anexo E:*Pruebas de normalidad de las variables*

	Kolmogorov-Smirnov ^a									
	Estadístico		Gl		Sig.		Asimetría		Curtosis	
	Lima	Provincia	Lima	Provincia	Lima	Provincia	Lima	Provincia	Lima	Provincia
Nivel de estrés	.25	.23	70	49	<.001	<.001	.53	.70	.61	.76
Estresores	.10	.10	70	49	.08	.200*	.17	.63	.77	.14
Síntomas	.11	.10	70	49	.05	.200*	.45	.19	.03	.32
Afrontamiento	.07	.11	70	49	.200*	.200*	.21	.42	.10	.45
Apoyo total	.09	.10	70	49	.200*	.200*	.32	.34	.21	.07
Apoyo familia	.14	.15	70	49	.001	.01	.28	.63	.53	.44
Apoyo amigos	.10	.14	70	49	.06	.02	.35	.06	.66	.91
Apoyo otros significativos	.13	.10	70	49	.008	.200*	.25	.26	.30	.67

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

a. Corrección de significación de Lilliefors

Anexo F:*Datos Descriptivos para Estrés académico y Apoyo social en el grupo de Lima*

Estrés académico	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Nivel de estrés	3.83	.85	1	5
Estresores	3.16	.92	1.14	5
Síntomas	2.89	1.05	.29	5
Estrategias de afrontamiento	3.17	.74	1.29	4.71
Apoyo social				
Apoyo total	33.87	6.97	15	48
Familia	10.79	2.98	4	16
Amigos	11.57	3.40	4	16
Otros significativos	11.51	2.82	4	16

Datos Descriptivos para Estrés académico y Apoyo social en el grupo de Provincia

Estrés académico	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Nivel de estrés	3.92	.91	1	5
Estresores	3.13	1.03	.29	4.86
Síntomas	3.17	1.01	.43	5
Estrategias de afrontamiento	3.10	.93	1	4.86
Apoyo social				
Apoyo total	32.78	7.77	13	48
Familia	11.37	3.40	4	16
Amigos	10.45	3.61	4	16
Otros significativos	10.96	3.21	4	16