



## Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 20 No. 1

Marzo de 2017

# ESTRÉS, APOYO SOCIAL ACADÉMICO Y REZAGO ESCOLAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cynthia Zaira Vega Valero<sup>1</sup>, Gisel Gómez-Escobar<sup>2</sup>, Erik Emmanuel Rodríguez Hernández<sup>3</sup> y Felisa Gálvez Jaramillo<sup>4</sup>

Facultad de Estudios Profesionales Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

### RESUMEN

El estrés es un fenómeno ampliamente estudiado en el campo de la salud, no así en el ámbito académico. Pocos estudios vinculan al estrés - apoyo social y sus efectos en el campo de la educación, los cuales auspician problemas académicos como el rezago escolar. El objetivo del presente estudio es caracterizar a estudiantes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), respecto al apoyo social académico percibido y recibido, situaciones de estrés, y estrategias de afrontamiento en alumnos con y sin rezago escolar. Los resultados se discuten a la luz del sistema de enseñanza-aprendizaje y del modelo transaccional.

**Palabras clave:** estrés, apoyo social, rezago académico, afrontamiento, modelo transaccional.

# STRESS, ACADEMIC SOCIAL SUPPORT, AND EDUCATIONAL BACKWARDNESS IN COLLEGE STUDENTS

### ABSTRACT

Stress issue it is a widely-studied phenomenon in the area of Health but not in the academic context. Few studies have linked to stress with social support and their effects in education field, which cause

<sup>1</sup> Profesora Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: [vegavalero@hotmail.com](mailto:vegavalero@hotmail.com)

<sup>2</sup> Profesora del Suayed. Correo Electrónico: [gisel.escobar.go@gmail.com](mailto:gisel.escobar.go@gmail.com)

<sup>3</sup> Psicólogo egresado de FES Iztacala. Correo Electrónico: [reri908@gmail.com](mailto:reri908@gmail.com)

<sup>4</sup> Psicóloga egresada de FES Iztacala. Correo Electrónico: [reri908@gmail.com](mailto:reri908@gmail.com)

academic problems such as educational backwardness. The aim of this paper is characterizing students of the Open University and Distance Education System (SUAYED, for their acronym in Spanish), with respect to academic social support perceived and received, stressful situations, and coping strategies in college students with and no educational backwardness. The results are discussed in light of Transaction Model of Stress.

**Key words:** stress, social support, academic backwardness, coping strategies, Transaction Model of Stress.

El estrés ha sido ampliamente estudiado en Psicología desde diferentes perspectivas, con el objetivo de profundizar en la explicación del mismo. Tres son los modelos explicativos generales propuestos: los que se enfocan en las reacciones o respuestas, los que lo entienden como estímulo y los que lo conciben como interacción (Rodríguez, 2012). Los modelos que entienden el fenómeno como respuesta fisiológica, estudian la relación entre el estrés y la presencia de diversos síntomas (Pérez, Rodríguez, Borda, y Del Río, 2003), mientras que el modelo de estrés -como estímulo- se ocupa del estudio de situaciones que se denominan estresores (Barraza, 2005).

El tercer modelo concibe la presencia de estrés como la interacción entre el individuo y su entorno (Lazarus y Folkman, 1986). Este modelo supone que no es el evento ambiental aislado o la respuesta lo que define al estrés, sino la apreciación que el individuo tiene de la situación, la cual es valorada en dos niveles: la valoración primaria determina hasta qué punto la relación con el ambiente es de daño/pérdida, de amenaza, de desafío o de beneficio, el conjunto de ellas conducen a la percepción de estrés. En caso de que el individuo evalúe la relación como irrelevante o benigna, no se percibe estrés ni implicaciones aversivas en su vida. Si sucede lo contrario, el individuo se exige la movilización para afrontar la situación, lo cual corresponde a la valoración secundaria, en donde analiza con qué recursos de afrontamiento dispone y la posibilidad de utilizar una estrategia efectiva ante dicha situación. Al final, tanto las valoraciones primarias como secundarias interactúan para determinar el grado de estrés percibido y la reacción emocional (Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1991).

Desde esta perspectiva resultan importantes las estrategias de afrontamiento, que son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, divididas en dos grandes dimensiones. Las estrategias de afrontamiento se pueden identificar como: las dirigidas a la acción que son aquellos comportamientos orientados a resolver el problema, y las dirigidas a la emoción, son respuestas emocionales surgidas en el momento. El grado en que un acontecimiento es evaluado como estresante, es determinado por una confluencia de factores personales y situacionales que se toman en cuenta en las valoraciones; dependiendo de éstas se experimenta una emoción acorde al grado de estrés y los recursos de afrontamiento disponibles, de tal forma que existe una relación entre los componentes, estrés-afrontamiento-emoción, lo que permitiría sugerir que no hay estrés sin emoción y no hay emoción sin estrés.

Por otro lado, existen numerosas investigaciones sobre el estrés en diferentes ámbitos, incluyendo por supuesto el educativo. En éste último se encuentran los estudios que identifican a los estresores (Barraza, 2005), por ejemplo los exámenes de especialidad (Navarro y Romero, 2001), la sobrecarga académica, horario extenso, la falta de comunicación entre compañeros, o al combinar el trabajo con los estudios (Al Nakeeb, Alcázar, Fernández, Malagón, y Molina, 2002; Rodríguez, 2004), así como la falta de tiempo para cumplir con el trabajo académico (Polo, Hernández, y Pozo, 1996), y los exámenes en general (De Miguel y Hernández, 2006; Barraza, 2012).

Otro grupo de trabajos relativos al estrés, que identifican una relación entre el promedio escolar entendido como rendimiento escolar o desempeño, establecen que a menores niveles de estrés hay mejores resultados académicos (Caldera, Pulido, y Martínez, 2007; Román, Ortiz, y Hernández, 2008; Bermudez, 2008; Barraza, 2012; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad, 2012), lo cual sugiere que el estudio del estrés académico es relevante con el propósito de

identificar a los estudiantes en riesgo, a fin de proponer herramientas que pudieran reducir el nivel de estrés, mejorando así el rendimiento escolar. En este sentido, la literatura resalta al *apoyo social* como una variable capaz de amortiguar el estrés escolar (Feldam, Goncalves, Chacon-Puignau, Zaragoza, Bagés, y Pablo, 2008), otras variables también mencionadas son las estrategias de afrontamiento, que cambian conforme avanzan los semestres de una carrera académica (Tafoya, 2013), las cuales se relacionan con el nivel de estrés (Ticona, Paucar, y Callata, 2010).

Al estrés que se presenta en el ámbito educativo se le denomina estrés escolar (Berrio y Mazo, 2011), el cual genera los mismos efectos nocivos en la salud (por ejemplo, enfermedades gastrointestinales) del individuo y está sujeto al mismo tipo de explicación que ofrecen los modelos de estrés. Berrio y Mazo (2011), realizaron una revisión exhaustiva de estudios realizados en Latinoamérica, identificando que el 26% de los trabajos de este tipo están orientados a identificar los estresores, el 34% a los síntomas y sólo el 6% a la valoración de la situación. Con algunas diferencias entre las investigaciones, éstas coinciden en que los estudiantes y profesores presentan estrés y una de las implicaciones es que se ve afectada su ejecución académica además de tener complicaciones en su salud física y mental (Martínez y Díaz). Asimismo, se muestra que la metodología empleada es esencialmente la aplicación de inventarios dirigidos a identificar estrés académico, posibles diferencias entre género, edad y nivel educativo. En general los inventarios muestran confiabilidad moderada; la validez está en proceso o no la reportan; se identifican diferencias por género y nivel educativo, las mujeres y los estudiantes de posgrado muestran niveles más altos de estrés. En ninguno de los trabajos se hace referencia a la relación entre la capacidad académica o rezago escolar del estudiante y el estrés presentado.

Ahora bien, es importante resaltar que el rezago es actualmente una preocupación institucional generalizada en los niveles de Educación Superior de nuestro país (Pérez, 2010). Se requieren llevar a cabo estudios sobre las características y el

comportamiento de la población estudiantil, en relación a los factores que intervienen en las diversas problemáticas que impiden el éxito escolar, como lo es el rezago académico (Cano, Gómez, y García, 2009). Para solucionar esta problemática es necesario reconocer la complejidad de las experiencias escolares, en donde existe una influencia recíproca entre las personas implicadas en los escenarios, entre factores y situaciones intervinientes, así como los contextos en los que se entrelazan las relaciones (Desatnik, 2009). Desde un enfoque ecológico (Bronfrenbrener, 1987; cit en: Cepeda 2011), se pueden organizar los factores de riesgo a partir de tres dimensiones: por un lado los aspectos relacionados con el alumno en donde se han documentado los factores personales, como el autoconcepto, autoestima, nivel de motivación, plan de vida, los niveles y manejo de ansiedad y estrés, locus de control y el estado de salud, resaltando las deficiencias endocrinológicas, deficiencias en los órganos de los sentidos, o la desnutrición. Otra dimensión la constituye el nivel socioeconómico, ya que puede contribuir al abandono de los estudios; y la tercera, son las expectativas familiares y las responsabilidades que tiene que cumplir el estudiante dentro del contexto del hogar. A partir de lo anterior se han generado tres líneas principales de investigación para abordar el rezago escolar; por un lado, aquélla que analiza la influencia de la organización institucional y los métodos instruccionales de evaluación utilizados. Otra línea se conforma de los estudios que han incidido en la importancia de los factores contextuales y ambientales; y por último la línea encargada de analizar la forma en que los universitarios afrontan la tarea de estudio (Martin, García, Torbay, y Rodríguez, 2010). En esta línea se destacan los estudios relacionados con el estrés escolar, quedando abierta la posibilidad de generar conocimiento respecto al apoyo social académico que los estudiantes perciben o reciben, en tanto se ha identificado en otros campos de conocimiento que el apoyo es una variable moduladora de los efectos nocivos del estrés. Por lo que el objetivo de este trabajo consiste en identificar el apoyo social percibido y recibido, situaciones de estrés, afrontamiento y rezago escolar en estudiantes universitarios.

## Método

### Participantes

Participaron voluntariamente 58 estudiantes del SUAyED de la FES Iztacala, con una edad promedio de 37.31 ( $s= 9.58$ ), 14 hombres y 44 mujeres. El tipo de muestra fue no probabilística intencional, el criterio de inclusión fue ser alumno vigente de la carrera de Psicología del SUAyED y que aceptaran a través de un consentimiento informado su participación.

### Tipo de estudio

El estudio fue de tipo descriptivo en donde no existe manipulación de variables y únicamente se describen (Kerlinger y Lee, 1988, 2002). Se empleó un diseño transversal obteniendo los datos en una sola aplicación y con una muestra (Hernández, Fernández, y Baptista, 2008).

### Instrumentos

Para este estudio se aplicó el Inventario de Apoyo Social Académico (IASA), construido por 80 ítems, el cual se dividió en dos secciones, la primera dirigida al Apoyo Social Percibido y la segunda al Apoyo Social Recibido, asimismo, cada sección evaluó cuatro áreas distintas de apoyo, de tal forma que cada una de las ocho áreas se conformaron de 10 ítems, las cuales se mencionan a continuación: apoyo social académico percibido por compañeros ( $\alpha = 0.85$ ); apoyo social académico percibido por profesores ( $\alpha = 0.88$ ); apoyo social académico percibido por familiares ( $\alpha = 0.86$ ); y apoyo social académico percibido por la institución ( $\alpha = 0.77$ ). Para la primer sección, las opciones de respuesta fueron de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”, calificándose de 1 a 6 puntos, otorgando seis a “muy de acuerdo”. La segunda sección sobre apoyo social recibido, se conformó de las siguientes áreas: apoyo social académico recibido por compañeros ( $\alpha = 0.80$ ); apoyo social académico recibido por profesores ( $\alpha = 0.82$ ); apoyo social académico recibido por familiares ( $\alpha = 0.85$ ); y apoyo social académico recibido por la institución ( $\alpha = 0.81$ ). Para esta segunda sección, las opciones de respuesta fueron de “no haría esto” a “sí lo haría”,

calificándose de 1 a 5 puntos, otorgando cinco a “sí lo haría”. Las alpha reportadas se obtuvieron en este estudio.

El inventario de Estrés Académico (IEA) para alumnos de educación a distancia consta de 53 ítems divididos en cuatro secciones: situaciones estresantes (19 ítems,  $\alpha = 0.80$ ), donde las opciones de respuesta fueron: “nada”, “poco”, “moderado” y “mucho”, las cuales se calificaron de 1 a 4 puntos, otorgando cuatro a “mucho”; recursos personales (3 ítems,  $\alpha = 0.82$ ); respuesta al estrés (8 ítems,  $\alpha = 0.82$ ) y afrontamiento (13 ítems,  $\alpha = 0.81$ ). Para estas tres áreas, las opciones de respuesta fueron: “nunca”, “casi nunca”, “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”, otorgando de 1 a 5 puntos.

El rezago escolar se consideró a partir de dos materias reprobadas del total de las cursadas.

#### Procedimiento

Se solicitó autorización del coordinador de carrera Psicología SUAyED, de los profesores responsables de los grupos, y en su momento de los estudiantes para poder realizar la aplicación de los inventarios, los cuales se subieron a la aplicación *Formularios de Google* (acceso libre), para después ser enviados a través de la plataforma Moodle 2.0 del SUAyED, con un mensaje en donde se les explicó acerca de la confidencialidad de sus datos personales, así como de sus respuestas, y también se les proporcionaron las instrucciones necesarias para responder los cuestionarios. El proceso total de la aplicación duró aproximadamente 30 minutos.

#### Análisis de resultados

Con la finalidad de presentar de forma clara los resultados, se expondrá en primer lugar la descripción de las variables demográficas, seguido de la descripción de las variables apoyo social, percibido y recibido, estrés, afrontamiento y por último las pruebas de comparación.

El promedio de edad fue de 37.31 años ( $s=9.58$ ), participaron 14 hombres (24%) y 44 mujeres (76%). El 81% (47) trabajan, mientras que el 19% (11) no lo hacen. El 5.2% (3) cursan el primer semestre, el 31% (18) segundo semestre, el 3.4% (2) el tercero, el 15.5% (9) el cuarto, el 20.7% (12) el quinto, el 5.2% (3) el sexto, el 8.6% (5) el séptimo y el 10.3% (6) el octavo. El 41.4% (24) ha reprobado materias y las han re-cursado, mientras que el 58.6% (34) no.

En la tabla 1 se muestran los promedios del IASA tanto para el apoyo percibido como recibido y a su vez para compañeros, profesores, familiares e institución. En todos los casos, el promedio los ubica en el rango de que perciben o reciben un apoyo moderado.

Tabla 1. *Descriptivos de Apoyo Social Académico*

	Apoyo Social Percibido				Apoyo Social Recibido			
	Compañeros	Profesores	Familiares	Institución	Compañeros	Profesores	Familiares	Institución
Promedio	42.12	39.75	39.63	43.53	35.89	31.03	33.2	33.53
Desv. Tip.	1.03	1.12	1.01	82.99	7.92	7.94	89.47	69.89
Rangos								
Apoyo Bajo	17-39	14-35	16-36	27-41	19-32	13-28	13-30	19-30
Apoyo Moderado	40-48	36-46	37-44	42-48	33-40	29-34	31-37	31-39
Apoyo alto	49-60	47-60	45-59	49-60	41-52	35-46	38-50	40-46

En la tabla 2 se muestran los descriptivos del apoyo social académico percibido y recibido por grupo de estudiantes, aquellos que no presentan rezago y aquellos



que sí. Para los dos grupos, el promedio los ubica en general en el rango de una percepción moderada de apoyo en las diferentes áreas del instrumento. Una prueba *t* de Student se aplicó para identificar posibles diferencias estadísticas, las cuales no se identificaron en ninguna área de apoyo social.

Tabla 2. *Descriptivos de Apoyo Social Académico para alumnos con y sin rezago escolar*

Gru po	Prom	Apoyo Social Percibido				Apoyo Social Recibido			
		Compañeros	Profesores	Familiares	Institución	Compañeros	Profesores	Familiares	Institución
Con rezago	Escolar	40	39.95	38.66	42.87	35.45	30.58	32.91	33.5
	Desv. Tip.	1.14	1.12	1.68	8.83	8.35	8.94	8.94	7.31
Sin rezago	Prom	43.61	39.61	40.32	44	36.2	31.32	33.41	33.55
	Desv. Tip.	9.34	1.14	9.82	8	7.72	7.27	8.2	6.85

En la tabla 3 se presentan los descriptivos para las situaciones estresantes, recursos personales, respuestas al estrés y afrontamiento. Para el caso de las situaciones estresantes, el promedio obtenido establece que el nivel de estrés es moderado, en orden de mayor a menor las seis primeras situaciones estresantes resultaron de esta manera: Sobrecarga académica (exámenes, entrega de trabajos obligatorios, asistencia a prácticas, etc.), falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario, lectura de los mismos, redactar el trabajo, etc.), dificultades para subir tareas en el tiempo acordado, reprobar una asignatura, y no recibir respuesta del tutor. Para el caso de contar

con recursos personales, algunas veces cuentan con internet, con habilidades tecnológicas y con computadoras, en el caso de la respuesta al estrés algunas veces se preocupan, sienten miedo, tienen pensamiento negativos, fuman o beben, se sienten inseguros, entre otras respuestas. Para el caso del afrontamiento, el promedio indica que algunas veces expresan sus opiniones, planifican estudiar, elaboran un plan de acción para el estudio, prioriza sus tareas, entre otras. No se identificaron diferencias estadísticas entre los alumnos con y sin rezago escolar.

Tabla 3. *Descriptivos del IEA*

	Situaciones Estresantes	Recursos Personales	Respuesta al Estrés	Afrontamiento	
Promedio	52.46	8.10	18.41	74.18	
Desv. Tip	1.06	3.41	6.76	12.76	
Rangos	Frecuencia				
		Casi nunca	03--06	09--14	43-68
		Algunas Veces	07--10	14--20	69-80
		Casi siempre	11--15	21-36	81-100
Nivel Bajo	26-47				
Moderado	48-57				
Nivel Alto	58-72				

### Discusión

El presente trabajo se planteó identificar el apoyo social percibido y recibido, situaciones de estrés, afrontamiento y rezago escolar en estudiantes universitarios del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). Antes de abordar las implicaciones de los resultados, cabe destacar que los participantes de esta investigación, se caracterizan por estar cercanos a los 40 años y la mayoría

trabaja, no siendo así para los alumnos del sistema escolarizado en donde la edad promedio es de 20 años y pocos son los que trabajan. Además de lo anterior, los resultados deben ser tomados con cautela, ya que no es lo mismo la enseñanza-aprendizaje para el sistema escolarizado que para la educación a distancia. El primer sistema tiene la característica primordial de que las clases son con la presencia física del profesor, mientras que en el segundo, los alumnos tienen tutorías virtuales, sin una interacción física y sincrónica como en el sistema presencial. Lo anterior hace que la cuestión pedagógica sea diferente, por ejemplo, el espacio de la clase, el tipo de retroalimentación, la interacción física con otros compañeros, los horarios en que se dicta la clase, etc., son algunas de las características de los sistemas de educación que pueden auspiciar diferentes grados y formas de aprendizaje (Sewart, 1993).

Por lo tanto, el apoyo social académico percibido y recibido fue moderado para compañeros, profesores, familiares e Institución. En la parte introductoria de este trabajo se mencionó que la presencia de estrés escolar elevado tiene los mismos efectos nocivos para la salud, en este contexto el apoyo social, según Cohen y Ashby (1985) y Cohen (1990), el apoyo social es un factor protector, ya que aumenta el bienestar personal, además puede constituir un recurso para afrontar más apropiadamente las situaciones estresantes (Forbes y Roger, 1999). Los resultados obtenidos muestran que el apoyo social académico percibido es más alto con la institución, seguido de los compañeros, mientras que en el caso de apoyo recibido es mayor por parte de compañeros, lo que coincide en parte con Feldam, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y Pablo (2008), quienes autores argumentan que los problemas académicos pueden ser más compartidos con los compañeros que con la familia. Cabe señalar que el percibir más apoyo por parte de la institución en los estudiantes del SUAyED, se puede deber al sistema propio de enseñanza-aprendizaje y por el tipo de instrumento empleado en esta investigación, que destaca ítems en donde se explícita apoyo académico por parte de familiares, compañeros e institución, este resultado marca una diferencia con otros estudios en el sentido de que los alumnos reportan mayor

apoyo social de parte de familiares y amigos (Guarino y Feldman, 1995; Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, y Pablo, 2008), en el ámbito escolar. Asimismo, como se mencionó anteriormente, el apoyo social puede ser un factor protector de niveles nocivos de estrés.

Respecto de las situaciones estresantes, se mencionó que el nivel de estrés fue moderado para esta muestra, las dos primeras situaciones estresantes que marcan como importantes son la sobrecarga académica y falta de tiempo para realizar las actividades académicas, datos son consistentes con los de Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y Pablo (2008), Barroza y Silerio (2007) y Martín (2007). Sin embargo, se apuntan otras situaciones estresantes propias de esta muestra como los es el subir los trabajos o tareas a la plataforma, así como la ausencia de respuesta por parte del tutor en algunas ocasiones.

Respecto a las estrategias de afrontamiento, las siguientes seis estrategias de afrontamiento pueden ubicarse desde el modelo transaccional como dirigidas a la acción: "Priorizo las tareas y organizo el tiempo", "no permito que el problema me supere", "procuro darme un plazo para solucionarlo", "mientras estoy estudiando para un examen, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados", "hablo de mis problemas con otros (pareja, familia, amigos)", "al sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación", "elaboro un plan de acción y lo sigo". Este dato apunta la relevancia de medir aspectos conductuales y no sólo cognitivos como lo estableció Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez (2012), ya que ellos ubican la ansiedad y los estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios, además de identificar la relación entre dichas variables, sugieren que los instrumentos de medida, especialmente el de ansiedad no identifican las conductas que emiten los estudiantes. Asimismo, en este estudio se ubicaron datos sobre el afrontamiento, tales como identificar los tiempos para organizar su trabajo académico. Cabe recordar que la mayoría trabaja y que el estrés como situación lo manejan realizando acciones.

Por el momento se considera que la caracterización antes descrita, particularmente con estudiantes de educación a distancia, es un primer paso para detectar el nivel de estrés, las situaciones de estrés, las estrategias de afrontamiento, a través del modelo de Lazarus y Folkman, el cual permite ubicar lo que los estudiantes valoran como estresante y las estrategias que emplean ante eventos académicos. Por ahora no se identificaron relaciones entre las variables, estrés y afrontamiento, por el tipo de instrumento empleado, lo cual es un área de oportunidad para un siguiente trabajo. Por último, comentar que no se identificaron diferencias estadísticas entre alumnos con y sin rezago escolar, esto puede ser relevante en el sentido del sistema de enseñanza-aprendizaje como también del programa curricular con el que cuentan, no hay una seriación estricta para cursar asignaturas conforme se avanza el nivel o los créditos.

## Referencias Bibliográficas.

Barraza, M. A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. **Investigación Educativa duranguense**, 12, 22-29.

Barroza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo [Versión electrónica], **INED**, 7, 48-65.

Bermúdez, Q.B., Durán, O. MM. Escobar, A. C., Morales, A. A., Monroy, C. S., Ramírez, Á.A., Ramírez, H.J., Trejos, V. JL., Castaño C.J., y González, P. S. (2008). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. **Revista Médica UNAB**, 9(3), 189-205.

Caldera, J.F., Pulido, C. B., y Martínez, G.M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del centro universitario de lo altos. **Revista de Educación y Desarrollo**, 7(2), 77-84.

Cohen, S. (1990.) Social Support and Physical Illness. **Advances**, 7(1), 35-48.

Cohen, S. y Ashby, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. **Psychological Bulletin**, 98, 310-357.

Feldman. L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. **Revista Universitas Psychologica**, 2(3), 739-751.

Forbes, A. y Roger, D. (1999). Stress, Social Support and Fear of Disclosure. **British Journal of Health Psychology**, 4, 165-179.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. **Red de Revistas Científicas de América Latina**, 44(2), 143-154.

Guarino, L y Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. **Comportamiento**, 4, 25-45.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. **Apuntes de Psicología**, 25(1), 87-99.

Ortiz, S., Tafoya, S., Farfán, A., y Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. **Revista Med**, XXI, 1, 29-37.

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. **Anales de Psicología**, 28(1), 89-96.

Román, C. C., Ortiz, R. F., y Hernández, R. Y. (2008) El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. **Revista iberoamericana de educación**, 46(7).

Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. **Open Learning**, 8(3), 3- 12.

Ticona, S.B., Paucar, Q.G., y Callata, L.G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Enfermería – UNAS AREQUIPA. 2006. **Revista electrónica cuatrimestral de enfermería**, 19, 1-18. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n19/docencia1.pdf>