



Torres Carrasco, Ludwing Ernesto. (2022). Escenarios prospectivos para mejorar la eficiencia, eficacia y equidad en el sistema educativo boliviano. *Educación Superior*, 9(1), 23-36. Recuperado el 2 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832022000100004&lng=es&tlng=es.

Torres Carrasco, Ludwing Ernesto. (2021). ¿La educación es el gasto más eficiente? Análisis de costo-beneficio, retornos a la educación, y simulaciones contrafactuales para el sistema educativo boliviano. Recuperado el 5 de mayo de 2024, de: https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/4811/SMTE_NE_02_03_67.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Torres Carrasco, Ludwing Ernesto. (2020). Evaluación histórica y contextual del proceso de formación en el sistema educativo boliviano. Recuperado el 7 de mayo de 2024, de: <http://bit.ly/3ug3BIP>.

Fecha de recepción: 9 de noviembre 2024

Fecha de aceptación: 9 de diciembre 2024



INTERSECCIONES DE GÉNERO Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Intersections of Gender and Academic Stress in University Students

Montevilla Castillo, Irma

Directora - Unidad Educativa "Calama"

irmamontevillacastillo@gmail.com

La Paz, Bolivia

RESUMEN

Este estudio analiza cómo el género influye en el estrés académico en estudiantes universitarios, abordando los factores estresores y las estrategias de afrontamiento empleadas. La metodología utilizada se basa en la recopilación y análisis de documentación de diversos investigadores, lo que permite explorar las complejidades inherentes a estas interacciones en el contexto universitario. Este ensayo busca exponer las diferencias en el manejo del Estrés Académico (EA) según el género, así como en las estrategias de afrontamiento. Diversos estudios han evidenciado patrones distintivos; donde las mujeres tienden a utilizar enfoques más centrados en la emoción, mientras que los hombres prefieren estrategias orientadas a la resolución de problemas para mitigar el impacto del Estrés Académico. Asimismo, se ha observado que las estudiantes mujeres reportan niveles más elevados de EA en comparación con sus compañeros varones. Factores como la actividad física, una dieta equilibrada y el apoyo familiar también han demostrado ser amortiguadores efectivos para reducir el EA, mientras que los factores estresores propios del entorno educativo tienen efectos directos en la salud mental de los estudiantes. Por último, se resalta que la reducción de cargas académicas y la modificación en los tipos de evaluaciones pueden contribuir significativamente a disminuir el EA en el ámbito universitario.

Palabras Clave: Estrés académico, género, afrontamiento, estrategias de afrontamiento.



ABSTRACT

This study analyzes how gender influences academic stress in university students, addressing the stressors and coping strategies used. The methodology used is based on the collection and analysis of documentation from various researchers, which allows exploring the complexities inherent to these interactions in the university context. This essay seeks to expose the differences in the management of Academic Stress (AS) according to gender, as well as in coping strategies. Various studies have shown distinctive patterns; where women tend to use more emotion-focused approaches, while men prefer problem-solving oriented strategies to mitigate the impact of Academic Stress. Likewise, it has been observed that female students report higher levels of EA compared to their male classmates. Factors such as physical activity, a balanced diet and family support have also been shown to be effective buffers to reduce AD, while stressors specific to the educational environment have direct effects on the mental health of students. Finally, it is highlighted that the reduction of academic loads and the modification in the types of evaluations can contribute significantly to reducing AE in the university environment.

Keywords: Academic stress, gender, coping, coping strategies.

INTRODUCCIÓN

El estrés académico (EA) representa una problemática de alta relevancia en el ámbito universitario, manifestándose como una respuesta adaptativa a las demandas propias de la vida académica. Este fenómeno, definido como un estado psicológico que surge de la interacción entre los estresores académicos y los recursos personales y contextuales del estudiante (Barraza, 2006), afecta tanto el bienestar psicológico como el rendimiento académico. La prevalencia del EA entre estudiantes universitarios está ampliamente documentada; se estima que cerca del 30% de ellos experimentan niveles elevados de estrés, lo que está vinculado con un aumento significativo en la incidencia de trastornos como la ansiedad y la depresión (Vidal et al., 2018; Montoya-Vélez et al., 2010).

Abordar el EA desde una perspectiva de género es fundamental, ya que las investigaciones evidencian diferencias significativas en cómo hombres y mujeres perciben y gestionan el estrés académico. Estudios como los de Vidal et al. (2018) y Berrío y Mazo (2011) revelan que las mujeres tienden a reportar niveles más altos de EA en comparación con los hombres. Estas diferencias no solo se reflejan en las estrategias de afrontamiento empleadas, sino también en una mayor vulnerabilidad de las mujeres a los efectos negativos sobre su salud mental y su desempeño académico. Incorporar la perspectiva de género en el estudio del EA permite una comprensión más profunda de las dinámicas subyacentes y favorece el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas y equitativas.



El presente ensayo tiene como objetivo analizar las intersecciones entre el EA y el género, explorando las múltiples dimensiones que configuran esta relación. Además, se propone desarrollar estrategias pedagógicas con enfoque de género que contribuyan a mitigar los efectos adversos del EA y a fomentar un entorno académico más inclusivo y saludable. Con base en un enfoque sistémico, que integra la Teoría General de Sistemas y la Teoría Transaccional del Estrés, se busca proporcionar un marco teórico sólido que permita a las instituciones educativas abordar las necesidades específicas de sus estudiantes, reconociendo y respetando las diferencias de género en sus experiencias académicas.

DESARROLLO

El estrés académico (EA) ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas que permiten una comprensión multifacética de sus dinámicas y manifestaciones en el entorno universitario. En primer lugar, el modelo conceptual propuesto por Barraza (2006) integra la Teoría General de Sistemas con la Teoría Transaccional del Estrés, caracterizando el EA como un sistema complejo compuesto por estresores, indicadores de desequilibrio sistémico y estrategias de afrontamiento. Este enfoque sistémico facilita la identificación de las interacciones entre los diferentes componentes que configuran el estado de estrés, proporcionando una base estructural para el análisis de las variables que influyen en la experiencia académica de los estudiantes.

Paralelamente, la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984) introduce la noción de evaluación cognitiva como un proceso determinante en la res-

puesta al estrés. Según esta teoría, la percepción individual de las demandas y los recursos disponibles modula la intensidad y la naturaleza de la respuesta estresante, subrayando la importancia de los procesos de valoración primaria y secundaria en la configuración del EA. Esta perspectiva cognitiva complementa el modelo sistémico de Barraza al enfatizar el papel de las interpretaciones subjetivas en la experiencia del estrés académico.

Adicionalmente, el Síndrome General de Adaptación (SGA) de Selye (1956) aporta una dimensión fisiológica al entendimiento del estrés, describiendo las fases de alarma, resistencia y agotamiento en la respuesta del organismo ante estímulos estresantes. La aplicabilidad del SGA al EA permite considerar no solo los aspectos psicológicos y contextuales del estrés, sino también sus implicaciones fisiológicas, ofreciendo una visión holística de cómo las demandas académicas pueden afectar integralmente al estudiante.

En cuanto a las diferencias de género en las estrategias de afrontamiento del EA, diversos estudios han evidenciado patrones distintivos en la manera en que hombres y mujeres gestionan el estrés académico. Pozos-Radillo et al. (2014) identificaron variaciones significativas en los niveles de ansiedad y en las estrategias de afrontamiento utilizadas por distintos géneros, sugiriendo que las mujeres tienden a emplear enfoques más centrados en la emoción, mientras que los hombres adoptan estrategias orientadas a la resolución de problemas. De manera complementaria, Barraza y Medina (2016) encontraron que las estudiantes femeninas recurren con mayor frecuencia al apoyo social como mecanismo de afrontamiento, en contras-

te con los estudiantes masculinos que prefieren la planificación y la reevaluación positiva de las situaciones estresantes. Estos hallazgos se alinean con los resultados de Berrío y Mazo (2011), quienes reportaron que las mujeres emplean estrategias centradas en la gestión emocional del estrés, mientras que los hombres se orientan hacia soluciones prácticas y problemáticas para mitigar el impacto del EA.

• **Análisis de Estudios Empíricos**

La relación entre el estrés académico (EA) y el género ha sido objeto de múltiples investigaciones que han permitido dilucidar las complejidades inherentes a esta interacción en el contexto universitario. En primer lugar, se ha observado que las estudiantes femeninas reportan niveles más elevados de EA en comparación con sus contrapartes masculinas, lo cual ha sido evidenciado por Vidal et al. (2018), quienes además señalaron una mayor tendencia de las mujeres a buscar apoyo social como mecanismo de afrontamiento. Este patrón se ve reforzado por los hallazgos de Silva-Ramos et al. (2020), quienes identificaron que tanto las mujeres como los estudiantes de primeros años presentan niveles superiores de EA, sugiriendo una vulnerabilidad particular en estos grupos demográficos. Adicionalmente, Correa (2015) corroboró estas observaciones al demostrar que las mujeres no solo perciben mayores niveles de EA, sino que también recurren con mayor frecuencia al apoyo social, lo que subraya una diferenciación en las estrategias de manejo del estrés basada en el género.

En cuanto al impacto del EA en la salud mental, Montoya-Vélez et al. (2010) establecieron una asociación significativa

entre el estrés académico y la depresión en estudiantes universitarios, destacando una mayor incidencia de depresión entre las mujeres. Contrariamente, Armenta et al. (2020) encontraron que el EA afecta de manera similar a hombres y mujeres en términos de ansiedad y depresión, lo que sugiere que, aunque los niveles de EA pueden variar por género, los efectos sobre la salud mental podrían manifestarse de manera comparable. Por otro lado, Vizoso y Arias (2016) identificaron una correlación entre el EA y el burnout, además de una disminución en el rendimiento académico, lo que evidencia las repercusiones negativas del estrés académico en múltiples dimensiones del desempeño estudiantil.

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, se ha observado una clara diferenciación en función del género. González et al. (2017) determinaron que las mujeres tienden a buscar y recibir mayor apoyo social, mientras que Almeida et al. (2018) subrayaron el papel del apoyo social como un amortiguador efectivo del EA. Olvera et al. (2018) complementaron estos hallazgos al señalar que las mujeres prefieren estrategias centradas en la emoción, en contraste con los hombres que adoptan enfoques orientados a la resolución de problemas. Esta diferenciación se alinea con los resultados de Barraza y Medina (2016) y Berrío y Mazo (2011), quienes identificaron que las mujeres emplean estrategias de afrontamiento más enfocadas en la gestión emocional del estrés, mientras que los hombres optan por tácticas más pragmáticas y orientadas a la acción.

En términos de autoeficacia y resiliencia, Guadalupe et al. (2015) destacaron que una mayor autoeficacia y el apoyo social



contribuyen significativamente a la mejora del rendimiento académico, observándose diferencias de género en estos aspectos. León et al. (2019) corroboraron que la resiliencia y la autoeficacia actúan como factores reductores del EA, con implicaciones diferenciadas para hombres y mujeres. Asimismo, Trigueros et al. (2020) señalaron que tanto la inteligencia emocional como la resiliencia disminuyen los niveles de EA, sugiriendo una posible variación en estos efectos según el género, aunque no se profundizó en esta última dimensión.

Los factores moderadores y mediadores del EA también han sido objeto de estudio, especialmente en relación con la inteligencia emocional. Céspedes et al. (2016) encontraron que una mayor inteligencia emocional se asocia con menores niveles de EA, aunque no exploraron la influencia del género en esta relación. Sin embargo, Trigueros et al. (2020) propusieron que la inteligencia emocional puede actuar como un mediador en la relación entre el EA y otros factores, recomendando la consideración de las diferencias de género en futuros análisis. En cuanto a la actividad física y la dieta, Chacón et al. (2019) determinaron que la práctica regular de actividad física y una dieta equilibrada contribuyen a la reducción del EA, señalando que los hábitos relacionados con estos factores pueden diferir según el género, lo que implica una necesidad de adaptar las recomendaciones de salud en función de estas diferencias.

El apoyo familiar también ha sido identificado como un factor protector contra el EA. Halgravez et al. (2016) demostraron que el apoyo familiar está positivamente relacionado con un mejor desempeño académico y actúa como un amortiguador

contra el estrés. Además, Soto-González et al. (2018) encontraron que el nivel educativo de la madre influye en la percepción del EA por parte de los estudiantes, sugiriendo que las dinámicas familiares y el capital educativo parental pueden tener un impacto diferenciador según el género del estudiante.

En cuanto a los estresores académicos específicos, Restrepo et al. (2020) identificaron las cargas académicas y las evaluaciones como los principales factores estresantes en el entorno universitario. Otero-Marrugo et al. (2020) agregaron que las evaluaciones orales generan mayores niveles de EA en comparación con las escritas, y sugirieron que estas diferencias podrían variar según el género. De La Rosa-Rojas et al. (2015) señalaron que los estudiantes de medicina presentan niveles más altos de EA, con diferencias de género evidentes dentro de esta disciplina, lo que resalta la necesidad de considerar tanto la especialidad académica como el género en el análisis del EA. Además, Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) indicaron que las metodologías de enseñanza poco participativas incrementan el EA, mientras que Toribio-Ferrer y Franco-Bárcenas (2016) subrayaron que los factores estresores en el entorno educativo tienen efectos directos sobre la salud mental de los estudiantes.

En lo que respecta a las intervenciones y estrategias de mitigación del EA, Pardo y González (2019) demostraron que los programas de mindfulness mejoran las estrategias de afrontamiento, recomendando su adaptación según el género para maximizar su efectividad. Lanuque (2020) indicó que las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas y en el apoyo social son efectivas para redu-



cir el EA, sugiriendo que las preferencias de género deben ser consideradas en la implementación de estas estrategias. Además, González et al. (2017) enfatizaron la importancia de fomentar el apoyo social en los hombres, mientras que Almeida et al. (2018) propusieron la creación de redes de apoyo inclusivas y efectivas que respondan a las necesidades específicas de cada género.

- **Propuesta de Modelo Pedagógico Integrado**

El desarrollo de un modelo pedagógico integrado que aborde el estrés académico (EA) desde una perspectiva de género requiere la síntesis de diversas teorías y hallazgos empíricos que permiten una comprensión holística de las dinámicas involucradas. En primer lugar, la integración de la Teoría General de Sistemas propuesta por Barraza (2006) con la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984) constituye la base conceptual para este modelo. Barraza (2006) ha conceptualizado el EA como un sistema compuesto por estresores, indicadores de desequilibrio sistémico y estrategias de afrontamiento, proporcionando una estructura que facilita la identificación de las interacciones entre los diferentes componentes que configuran el estado de estrés. Por su parte, Lazarus y Folkman (1984) han enfatizado la importancia de la evaluación cognitiva en la respuesta al estrés, donde la percepción individual de las demandas y los recursos disponibles modula la intensidad y naturaleza de la respuesta estresante. Esta combinación teórica permite abordar el EA desde una perspectiva que considera tanto los factores sistémicos como los procesos cognitivos subyacentes.

Además, la incorporación de las perspectivas del Síndrome General de Adaptación de Selye (1956) enriquece el modelo al añadir una dimensión fisiológica a la comprensión del estrés. Selye (1956) describió las fases de alarma, resistencia y agotamiento en la respuesta del organismo ante estímulos estresantes, lo que permite considerar no solo los aspectos psicológicos y contextuales del EA, sino también sus implicaciones fisiológicas. Esta perspectiva multidimensional asegura que el modelo pedagógico integrado aborde de manera comprehensiva las respuestas al estrés académico, reconociendo la interacción entre los factores psicológicos, sociales y biológicos.

El reconocimiento de las diferencias de género en las estrategias de afrontamiento constituye un componente esencial de este modelo. Estudios realizados por González et al. (2017) han demostrado que las mujeres buscan y reciben mayor apoyo social, mientras que Almeida et al. (2018) han subrayado el papel del apoyo social como un amortiguador efectivo del EA. Asimismo, Pozos-Radillo et al. (2014) y Olvera et al. (2018) han identificado que las mujeres emplean estrategias centradas en la emoción, en contraste con los hombres que adoptan enfoques orientados a la resolución de problemas. Este reconocimiento implica la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas y de afrontamiento según el género, implementando, por ejemplo, programas de apoyo social más atractivos para hombres, tal como sugieren González et al. (2017).

El fortalecimiento de la autoeficacia y la resiliencia emerge como otro componente crucial del modelo. Guadalupe et al. (2015) han evidenciado que una mayor

autoeficacia y el apoyo social contribuyen significativamente a la mejora del rendimiento académico, observándose diferencias de género en estos aspectos. León et al. (2019) han corroborado que la resiliencia y la autoeficacia actúan como factores reductores del EA, con implicaciones diferenciadas para hombres y mujeres. Trigueros et al. (2020) han añadido que tanto la inteligencia emocional como la resiliencia disminuyen los niveles de EA, sugiriendo una posible variación en estos efectos según el género. Por lo tanto, se propone la implementación de programas específicos destinados a desarrollar estas habilidades en ambos géneros, reconociendo las particularidades de cada uno para maximizar su efectividad.

El fomento del apoyo social y familiar se integra como un componente fundamental del modelo pedagógico. Halgravez et al. (2016) han demostrado que el apoyo familiar está positivamente relacionado con un mejor desempeño académico y actúa como un amortiguador contra el estrés. Asimismo, Almeida et al. (2018) han señalado la importancia de crear redes de apoyo inclusivas que respondan a las necesidades específicas de cada género. Soto-González et al. (2018) han destacado que el nivel educativo de la madre influye en la percepción del EA por parte de los estudiantes, lo que sugiere que involucrar a la familia en el apoyo al estudiante puede ser una estrategia efectiva para mitigar el EA, especialmente considerando las diferencias de género en la dinámica familiar.

La diversificación de las estrategias de afrontamiento constituye otro pilar del modelo, reconociendo que las preferencias y efectividad de estas estrategias pueden variar según el género. Pozos-Ra-

dillo et al. (2014) y Olvera et al. (2018) han evidenciado que enseñar múltiples estrategias adaptadas a las preferencias de género puede mejorar la capacidad de los estudiantes para manejar el EA de manera efectiva. Este enfoque diversificado permite que las intervenciones pedagógicas sean más inclusivas y personalizadas, atendiendo las distintas necesidades y preferencias de hombres y mujeres en el manejo del estrés académico.

Finalmente, la adaptación de las metodologías de enseñanza y evaluación se plantea como una estrategia para reducir los estresores académicos. Restrepo et al. (2020) y Otero-Marrugo et al. (2020) han identificado que la reducción de cargas académicas y la modificación de los tipos de evaluaciones pueden disminuir significativamente el EA. Además, Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015) han señalado que implementar metodologías participativas e inclusivas contribuye a un entorno académico más saludable y equitativo. Estas adaptaciones metodológicas no solo alivian los factores estresantes, sino que también promueven una participación más activa y comprometida de los estudiantes, facilitando un mejor manejo del estrés académico.

CONCLUSIONES

El análisis de la literatura sobre estrés académico (EA) y género revela una relación significativa entre ambos factores en el contexto universitario. Las mujeres reportan consistentemente niveles más altos de EA, acompañados de un enfoque hacia estrategias de afrontamiento emocional y de búsqueda de apoyo social, mientras que los hombres tienden a emplear en-



foques de resolución de problemas. Estas diferencias de género sugieren que las intervenciones educativas deben diseñarse para abordar las necesidades específicas de cada grupo, optimizando su efectividad.

Se recomienda implementar programas de mindfulness y promoción de la actividad física y hábitos saludables, ajustados a las particularidades de género, así como capacitación en inteligencia emocional. Estas estrategias no solo mitigan el EA, sino que promueven un entorno académico inclusivo y saludable. Además, políticas institu-

cionales que reduzcan cargas académicas y diversifiquen los métodos de evaluación contribuyen a disminuir el EA y a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Se propone que futuras investigaciones exploren cómo otras interseccionalidades, como etnia y clase social, influyen en la experiencia del EA. También se sugiere la realización de estudios longitudinales para observar la evolución del EA y las estrategias de afrontamiento en el tiempo, aportando una comprensión más contextualizada del fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, L., Carrer, M., Souza, J., & Pillon, S. (2018). Avaliação do apoio social e estresse em estudantes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017045703405>
- Armenta, L., Quiroz, C., Abundis, F., & Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(48), 402-415. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p30>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A., & Medina, S. (2016). El estrés académico en estudiantes de gastronomía de una universidad privada de la ciudad de Durango, en México. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 8(2), 11-26. <https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a02>
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>

- Céspedes, E., Soto, V., & Alipázaga, P. (2016). Inteligencia emocional y niveles de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de San Martín de Porres, Chiclayo-Perú. *Revista del Cuerpo Médico del HNAAA*, 9(3), 168-178. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2016.93.113>
- Chacón, R., Zurita, F., Olmedo, E., & Castro, M. (2019). Relationship between academic stress, physical activity and diet in university students of education. *Behavioral Sciences*, 9(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/bs9060059>
- Correa, F. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Vallejo, de Piura 2013. *Revista del Cuerpo Médico del HNAAA*, 8(2), 80-84. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2015.82.202>
- De la Rosa-Rojas, G., Chang-Grozo, S., Delgado-Flores, L., Oliveros, L., Murillo, D., Ortiz, R., & Yhuri, N. (2015). Niveles de estrés y formas de afrontamiento en estudiantes de Medicina en comparación con estudiantes de otras escuelas. *Gaceta médica de México*, 151(4), 438-442.
- González, L., Hernández, A., & Torres, M. (2017). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(35), 111-130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- Guadalupe, J., Amaya J., & Condo, G. (2015). Factores de Riesgo y Prevención del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de la UNEMI, Milagro. *Revista Científica YACHANA*, 4(2), 41-47.
- Halgravez, L., Salinas, J., Martínez, G., & Rodríguez, O. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36.
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Lanuque, A. (2020). Revisión Sistemática del Afrontamiento del Estrés Universitario en Momentos de Presión. *Calidad de Vida y Salud*, 13, 130-142. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/267>

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- León, A., Gonzalez, S., Gonzalez, N., & Barelata, B. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 129-148. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226>
- Montoya-Vélez, L., Gutiérrez, J., & Toro-Isaza, B. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Ces Medicina*, 24(1), 7-17.
- Olvera, P., Ledezma, J., Alvarado, P., González, A., González, K., Robles, K., Sandoval, K., González, N., Nava, M., & Vera, A. (2018). Estrés académico, estresores y afrontamiento en estudiantes de Odontología en el Centro de Estudios Universitarios Metropolitanos Hidalgo [CEUMH]. *Journal of Negative and No Positive Results: JONNPR*, 3(7), 522-530. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.2512>
- Otero-Marrugo, G., Carriazo-Sampayo, G., Tamara-Oliver, S., Lacayo-Lepesqueur, M., Torres-Barrios, G., & Pájaro-Castro, N. (2020). Nivel de estrés académico por evaluación oral y escrita en estudiantes de Medicina de una universidad del Departamento de Sucre. *Revista CES Medicina*, 34(1), 40-52. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.1.4>
- Pardo, C., & González, R. (2019). El impacto de un programa de meditación mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51-61. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137>
- Pozos-Radillo, B., de Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M., & Delgado-García, D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología educativa*, 20(1), 47-52.
- Restrepo, J., Amador, O., & Castañeda, L. (2020). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 23-47. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Silva-Ramos, M., Lopez-Cocotle, J., & Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960>

- Soto-González, M., Cuña-Cabrera, D., Gutiérrez-Nieto, M., & Barreira-Salgado, Á. (2018). Nivel educativo de los progenitores como factor mediador del estrés académico. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(1), 23-29.
- Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar, J., Rocamora, P., Morales, M., & López, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17(6), 20-71. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Vidal, J., Muntaner-Mas, A., & Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos: Revista de educación*, (22), 181-195. <https://doi.org/10.31876/rce.v25i1.29629>
- Vizoso, C., & Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>

Fecha de recepción: 9 de noviembre 2024

Fecha de aceptación: 9 de diciembre 2024