UNIVERSIDAD CENTRAL

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TEMA

EL DISTRÉS ACADÉMICO COMO COMPONENTE DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE UNIVERSIDADES ESTATALES Y PRIVADAS (EXCEPTUANDO LA UC) EN LA ZONA DE LOS SANTOS DURANTE EL III CUATRIMESTRE 2025

MODALIDAD DE TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE BACHILLERATO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN I Y II CICLO

SUSTENTANTE

MILEYDY BLANCO MENA

TUTOR

MSC. JIMMY J. OBANDO CALDERÓN

SEDE CENTRAL

OCTUBRE, 2025

Resumen

Blanco, M. (2025). El distrés académico como componente de la experiencia universitaria: Perspectivas de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos durante el III cuatrimestre 2025. [Trabajo Final de Graduación para optar por el Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa], Universidad Central.

El presente estudio analiza el distrés académico como un componente de la experiencia universitaria desde la perspectiva de egresados de universidades estatales y privadas de la Zona de Los Santos, Costa Rica, durante el III cuatrimestre del 2025. Surge ante la necesidad de comprender cómo las demandas académicas, sociales y personales inciden en el bienestar emocional y el rendimiento de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde el acceso a recursos y apoyos institucionales es limitado. En la investigación se planteó la pregunta: ¿Cómo se manifiesta el distrés académico como parte de la experiencia universitaria, según la perspectiva de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos, durante su formación profesional?

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, orientado a comprender los significados y vivencias que los participantes atribuyen a sus experiencias académicas. La muestra estuvo compuesta por diez egresados universitarios seleccionados mediante muestreo intencional, que representan a diversas carreras y tipos de universidad. Se utilizó como técnica principal la entrevista semiestructurada. El análisis de datos siguió las etapas de transcripción literal, codificación abierta, categorización temática e interpretación fenomenológica.

Los resultados se organizaron en tres categorías principales: Factores asociados al distrés académico, en los que se evidenció la incidencia de la carga académica, la autopercepción de competencia, el entorno social y las limitaciones contextuales. Repercusiones personales, caracterizadas por la presencia de ansiedad, desmotivación y afectación del bienestar emocional; y estrategias de afrontamiento, que incluyeron respuestas adaptativas, como la búsqueda de apoyo social y la regulación emocional y desadaptativas como la procrastinación, la evasión y la autocrítica.

Entre los hallazgos más relevantes se encuentra que la presión académica, la sobrecarga de responsabilidades y la falta de recursos institucionales fueron los principales detonantes del distrés. Las manifestaciones más comunes fueron la ansiedad y el agotamiento emocional, lo que en algunos casos derivó en pensamientos de abandono de carrera. Los participantes reconocen la importancia del apoyo familiar y social, aunque evidencian carencias en la atención psicológica y el acompañamiento académico por parte de las universidades.

Se concluye que el distrés académico constituye un fenómeno multidimensional que afecta significativamente el rendimiento y la experiencia formativa. La investigación resalta la necesidad de implementar políticas institucionales de salud mental, promover espacios de acompañamiento psicológico y desarrollar programas de gestión emocional para el estudiantado universitario. Asimismo, se recomienda fortalecer las estrategias de afrontamiento activo y la red de apoyo social, así como reducir las brechas entre universidades urbanas y rurales.

Las principales limitaciones del estudio radican en el número reducido de participantes y el enfoque regional, lo que restringe la generalización de los resultados, sin embargo, el trabajo ofrece una comprensión profunda de las vivencias estudiantiles y constituye un punto de partida para futuras investigaciones sobre bienestar y salud mental en la educación superior costarricense.

Palabras clave: distrés académico, afrontamiento, ansiedad, bienestar emocional, estudiantes universitarios, salud mental, educación superior, Zona de Los Santos.

Abstract

Blanco, M. (2025). Academic Distress as a Component of the University Experience: Perspectives of Graduates from Public and Private Universities (excluding UC) in the Los Santos Area during the Third Quarter of 2025. [Final Graduation Project to obtain the Bachelor's Degree in Educational Sciences with an emphasis in Educational Administration], Universidad Central.

The present study analyzes academic distress as a component of the university experience from the perspective of graduates from public and private universities in the Los Santos area, Costa Rica, during the third quarter of 2025. It arises from the need to understand how academic, social, and personal demands affect students' emotional well-being and academic performance, especially in rural contexts where access to institutional resources and support is limited. The research addressed the question: How is academic distress manifested as part of the university experience, according to the perspectives of graduates from public and private universities (excluding UC) in the Los Santos area, during their professional training?

The study followed a qualitative phenomenological approach, aimed at understanding the meanings and lived experiences that participants attribute to their academic trajectories. The sample consisted of ten university graduates, selected through intentional sampling, representing various majors and university types. The semi-structured interview was used as the main data collection technique. Data analysis included the stages of literal transcription, open coding, thematic categorization, and phenomenological interpretation.

The results were organized into three main categories: Factors associated with academic distress, which revealed the influence of academic workload, self-perceived competence, social environment, and contextual limitations; Personal repercussions, characterized by the presence of anxiety, demotivation, and emotional well-being deterioration; and Coping strategies, which included adaptive responses such as seeking social support and emotional regulation, and maladaptive responses such as procrastination, avoidance, and self-criticism.

Among the most relevant findings, academic pressure, overload of responsibilities, and lack of institutional resources stood out as the main triggers of distress. The most common manifestations were anxiety and emotional exhaustion, which in some cases led participants to consider dropping out of their academic programs. Participants acknowledged the importance of family and social support, while also noting a lack of psychological care and academic guidance from universities.

It is concluded that academic distress is a multidimensional phenomenon that significantly affects academic performance and the overall formative experience. The research highlights the need to implement institutional mental health policies, promote spaces for psychological support, and develop emotional

management programs for university students. Likewise, it recommends strengthening active coping strategies and social support networks, as well as reducing the gaps between urban and rural universities.

The main limitations of the study lie in the small number of participants and its regional focus, which restricts the generalization of results. However, this work provides a deep understanding of students' lived experiences and constitutes a starting point for future research on well-being and mental health in Costa Rican higher education.

Keywords: academic distress, coping, anxiety, emotional well-being, university students, mental health, higher education, Los Santos area.

Dedicatoria

A mi hijo, motivo de mi entrega y esperanza, porque su existencia da sentido a cada meta alcanzada. A mi familia, por su apoyo incondicional, por creer en mí incluso en las circunstancias más difíciles, y por recordarme siempre que los sueños se construyen con esfuerzo y fe.

Este trabajo es una muestra de que, con determinación, amor y propósito, todo desafío puede transformarse en aprendizaje y crecimiento. También lo dedico a todas las personas que, con palabras de aliento, comprensión o silencioso apoyo, fueron parte de este camino académico y personal este logro también les pertenece.

Dedico esta investigación a todas las personas estudiantes que, en silencio, enfrentan el distrés académico y continúan luchando por sus metas, y a quienes, pese a las dificultades, creen en la educación como herramienta de transformación y resiliencia. Esta investigación es para ustedes y para todos los que buscan crecer sin perder la esperanza.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios, fuente de fortaleza, sabiduría y guía constante, cuya presencia me brindó serenidad y esperanza durante todo este proceso. Mi reconocimiento profundo a la Universidad por la oportunidad de formarme como profesional.

Quisiera expresar un profundo agradecimiento al M.Sc. Jimmy J. Obando Calderón, mi asesor, por su acompañamiento constante, su paciencia infinita y sus valiosas orientaciones, las cuales enriquecieron de manera significativa el desarrollo de esta investigación.

Extiendo mi gratitud a las personas egresadas que participaron en el estudio, quienes con generosidad compartieron sus experiencias y permitieron comprender a fondo el fenómeno del distrés académico. A mis padres, por su amor, apoyo incondicional y enseñanzas, que han sido un pilar fundamental en mi formación personal y profesional.

Dedico de manera especial este logro a mi hijo, fuente de inspiración y motivo constante para avanzar con determinación.

Finalmente, agradezco a todos quienes, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de este trabajo este logro es el resultado del esfuerzo, afecto y compromiso compartido que me acompañó hasta el final.

Índice

Contenido

Resumen 2
Abstract 4
Dedicatoria 6
Agradecimientos 7
CAPÍTULO I: 12
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 12
1.1 Planteamiento del Problema 13
1.2. Objetivos 18
1.2.1 Objetivo general 18
1.2.2 Objetivos específicos 18
1.3. Justificación 19
1.4. Antecedentes 20
1.4.1 Antecedentes nacionales 21
1.4.2 Antecedentes internacionales 23
1.5. Proyecciones 26
1.6. Limitaciones 27
CAPÍTULO II: 29
MARCO TEÓRICO 29
2. Educación Superior en Costa Rica. 30
2.1 Definición de educación superior. 30
2.2 Papel de las universidades estatales y privadas en la formación profesional y el desarrollo social. 31
2.3 Contexto de la educación superior en Costa Rica. 32
2.4 Experiencia Universitaria. 32
2.4.1 Concepto de experiencia universitaria. 32
2.5 Dimensiones de la experiencia universitaria. 33
2.5.1. Dimensión académica. 33
2.5.2. Dimensión social 33
2.5.3. Dimensión personal-emocional. 33
2.5.4. Dimensión institucional 34
2.6. Factores que influyen en la experiencia universitaria. 34

2.6. 1 Factores personales. 34
2.6.2 Factores académicos. 35
2.6.3 Factores socioeconómicos 35
2.6.4. Factores institucionales 35
2. 7 Estrés Académico 35
2.7.1 Definición general de estrés 35
2.7.2. Estrés académico 36
2.7.3. Estresores académicos más comunes 36
2.8 Distrés académico 36
2.8.1 Definición del distrés académico 36
2.8.2 Diferencia entre eustrés y distrés 36
2.9 Manifestaciones del distrés académico 37
2.9.1 Factores Asociados al Distrés Académico 37
2.9.2 Factores Individuales 37
2.9.3 Factores Académicos 38
2.9.4 Factores Sociales. 38
2.9.5 Factores Contextuales 39
2.10. Consecuencias del Distrés Académico. 39
2.10.1 Salud mental 39
2.10.2 Rendimiento académico 40
2.10.3 Desarrollo de vida universitaria 40
2.11 Universidades Estatales y Privadas en Costa Rica. 41
2.11.1 Breve caracterización de cada sector 41
2.12 Enfoque en la Zona de los Santos 42
2.12.1 Contexto territorial 42
2.12.2. Acceso a educación superior 42
2.12.3 particularidades de la región 42
2.13 Perspectiva de Egresados Universitarios 43
2.13.1 Importancia de recoger la visión de egresados sobre la experiencia universitaria 43
2.13.2. Recuerdos y reflexiones sobre el distrés académico vivido 43
2.13.3 Impacto de esa experiencia en su desarrollo profesional y personal 44
CAPÍTULO III: 45
MARCO METODOLOGÍCO 45

3.1 Paradigma de investigación 46
3.2 Tipo de investigación 47
3.3. Enfoque de la investigación 47
3.4. Diseño de la investigación 48
3.5. Fuentes de información 49
3.5.1 Fuentes Primarias 49
3.5.2 Fuentes Secundarias 50
3.5.3 Fuentes Terciarias 50
3.6. Participantes del estudio 51
3.6.1. Población. 51
3.6.2. Muestra 52
3.7. Variables de Análisis. 52
3.8 Tabla 1. Unidad de análisis 53
3.9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 56
3.9.1. Instrumentos 56
3.9.2. Validez y confiabilidad 56
3.10 Procesos de recolección 57
3.11. Técnicas de análisis 58
3.12 Aspectos éticos 59
3.12.1 Responsabilidad de la persona investigadora 60
3.12.2 Consentimiento informado 60
CAPÍTULO IV: 62
ANÁLISIS DE RESULTADOS 62
4.1 Codificación de las personas participantes de la investigación 63
Tabla 2. Codificación de las personas participantes de la investigación. 64
4.2 Interpretación de resultados 64
Tabla 3. Interpretación de resultados según categorías de análisis 65
Categoría #1: Factores del distrés académicos 68
Categoría 2: Factores personales del distrés académico 71
Categoría #3: Impacto del distrés académico 75
Categoría #4: Repercusiones personales 79
Categoría #5: Estrategias de afrontamiento 83
Categoría #6: Estrategias desadaptativas 87

Gráfico 1. Manifestaciones del distrés académico en la experiencia universitaria de egresados de la Zona de Los Santos (2025) 91
4.3 Interpretación general del gráfico 93
CAPÍTULO V: 94
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 94
5.1 Conclusiones 95
5.2 Recomendaciones 98
REFERENCIAS 102
CAPÍTULO VII: 124
APÉNDICES 124
Entrevista 125
Consentimiento Informado de la investigación 128
Registro visual de la interacción investigativa 130
Declaración jurada ..... **¡Error! Marcador no definido.**
CARTA APROBACIÓN DEL TUTOR ..... **¡Error! Marcador no definido.**
CÉDULA DE IDENTIDAD ..... **¡Error! Marcador no definido.**
CARTA DE REVISIÓN FILOLÓGICA ..... **¡Error! Marcador no definido.**

CAPÍTULO I:

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I: Problema de investigación.

Este capítulo presenta los parámetros fundamentales de la investigación. Inicia con la formulación del problema y su justificación, mediante la contextualización de la relevancia del distrés académico en el proceso de formación universitaria. Asimismo, analiza la importancia de esta problemática en el ámbito de la educación superior, considerando factores socioeconómicos, culturales y geográficos propios de la Zona de Los Santos.

De igual forma, destaca el impacto que tiene en el rendimiento académico, el bienestar emocional de los estudiantes y egresados, así como en la mejora de estrategias institucionales de apoyo y acompañamiento durante la trayectoria universitaria.

1.1 Planteamiento del problema

Cuando una persona ingresa a la universidad, generalmente lo hace con ilusión, metas por cumplir y expectativas de una etapa caracterizada por aprendizajes, oportunidades y desarrollo personal. No obstante, es importante reconocer los desafíos asociados a este proceso, tales como el cansancio, la presión académica, la frustración, el estrés constante y los problemas personales que se arrastran, los que pueden afectar de manera significativa la salud emocional y mental del estudiante. Estas condiciones, en muchos casos, pueden dar lugar al fenómeno del distrés académico, que impacta tanto el rendimiento como la experiencia universitaria integral.

La Zona de Los Santos, abarca los cantones de Dota, Tarrazú y León Cortés, es un territorio rural con dinámicas económicas y socioculturales particulares, lo que puede impactar el acceso, la trayectoria y la experiencia universitaria. Además, los estudiantes deben compaginar sus estudios con responsabilidades laborales o familiares. Estas condiciones aumentan el riesgo de experimentar efectos negativos durante el proceso de formación profesional.

El contexto rural de la Zona de Los Santos presenta un conjunto de condiciones estructurales y socioculturales que lo diferencian de los entornos urbanos y que, por tanto, requieren un análisis diferenciado del fenómeno del distrés académico. En primer lugar, la ruralidad implica mayores barreras físicas y de infraestructura; por ejemplo, en Costa Rica se ha documentado que los estudiantes de zonas rurales tienen más dificultad en el acceso a servicios de educación de calidad, conectividad, transporte y acompañamiento académico, lo que puede afectar sus recursos para afrontar las exigencias universitarias. Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “la ruralidad es un factor importante de

desventaja en Costa Rica, siendo (sic) los estudiantes de escuelas rurales más propensos al abandono y al rezago" (OCDE, 2017).

Por otra parte, la transición a la universidad para quienes provienen de comunidades rurales, como la Zona de Los Santos, implica desafíos adicionales de adaptación: la distancia geográfica al campus, la posible necesidad de desplazamiento o residencia en otras localidades, la menor tradición familiar de estudios superiores y la tensión de combinar estudios con labores agrícolas, familiares o de transporte. Un estudio en Costa Rica sobre estudiantes de primer ingreso identificó que los provenientes de zonas rurales enfrentan viviendas lejos, adaptación a nuevas ciudades, y ausencia de redes de apoyo familiares lo cual incrementa su vulnerabilidad emocional y académica (Espinoza Murillo & Rodríguez Chaves, 2022).

Además, la vulnerabilidad socioeconómica y la menor disponibilidad de recursos formales en entornos rurales agravan la percepción de exigencia vs. recursos. precisamente el núcleo del marco teórico de Richard Lazarus y Susan Folkman (1986), señala que cuando las demandas académicas se valoran como superiores a los recursos percibidos, se genera distrés. En el ámbito rural, los recursos de acompañamiento institucional, tutores, infraestructura tecnológica o colectivos de apoyo pueden estar más limitados, lo que incrementa dicho desequilibrio.

Por último, la Zona de Los Santos combina además características culturales propias del entorno rural (por ejemplo, familias agrícolas, comunidades más cerradas, costumbres locales), con el reto de integrarse a una educación superior que muchas veces está diseñada para contextos urbanos. Esta combinación puede propiciar una experiencia universitaria que no se ajusta a las necesidades del estudiante rural, lo que genera sentimientos de desubicación, baja autoeficacia y aumento de estrés académico.

En consecuencia, analizar el distrés académico en la Zona de Los Santos desde la perspectiva de egresados, permite comprender cómo estas condiciones rurales específicas; acceso limitado, distancia, cargas laborales familiares, cultura educativa local, menor red de apoyo, interactúan con las exigencias universitarias para generar distrés, lo que hace pertinente su investigación en este contexto diferenciado.

La teoría del afrontamiento del estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1986) constituye un marco fundamental para comprender el fenómeno del distrés académico, ya que plantea que el estrés no surge únicamente del evento en sí, sino del proceso de valoración cognitiva que realiza la persona ante las demandas del entorno. Según esta perspectiva, el individuo evalúa en una

primera instancia, si la situación representa una amenaza, un desafío o una pérdida para su bienestar como valoración primaria, y posteriormente analiza los recursos personales y contextuales con los que cuenta para enfrentarse a ella como valoración secundaria. Cuando el estudiante universitario percibe que las exigencias académicas como la carga de trabajo, los plazos, la presión evaluativa o las responsabilidades extracurriculares superan sus recursos percibidos de afrontamiento, entre ellos tiempo, apoyo social, estrategias de estudio o estabilidad emocional, se desencadena un tipo de estrés negativo denominado distrés. Este distrés se manifiesta a través de respuestas cognitivas, emocionales y conductuales tales como ansiedad, autocrítica excesiva, falta de concentración o desmotivación, que afectan el rendimiento académico y el bienestar psicológico (Lazarus & Folkman, 1986; Barraza & Rivas-Sucari, 2022). En este sentido, la teoría del afrontamiento permite comprender cómo la interacción entre la valoración subjetiva y los recursos disponibles determina la magnitud del impacto emocional que el estudiante experimenta ante las exigencias universitarias, lo que hace del distrés un proceso dinámico y contextual, más que una simple reacción automática ante la presión académica.

En tal escenario, los estudiantes valoran subjetivamente la situación como amenazante, y si no perciben apoyo o herramientas para afrontarla, les genera distrés. Como menciona, Barraza y Rivas-Sucari (2022), “este distrés puede traducirse en síntomas como ansiedad, desorganización, desmotivación y bajo rendimiento académico. Es esa carga emocional que se arrastra durante el cuatrimestre o semestre, la que genera ansiedad, insomnio, tristeza, agotamiento, dudas personales y hasta pensamientos de abandonar la carrera. Muchas veces se normaliza, se dice que “así es la universidad”, pero la realidad es que puede tener consecuencias serias si no se detecta y se atiende a tiempo.

Diversos estudios han demostrado que los estudiantes universitarios presentan niveles elevados de estrés académico durante la etapa universitaria. Por ejemplo, en el Colegio Técnico Profesional de Heredia (2022), Castro Delgado dijo que los estudiantes informaron niveles elevados de estrés, sobre todo por la sobrecarga de tareas y tiempo limitado, mostrando (sic) síntomas como fatiga y ansiedad (Castro Delgado, 2023, p. 10). Este hallazgo destaca la relación directa entre demandas académicas intensas y el estrés en contextos universitarios costarricenses.

Este problema no solo afecta al estudiante mientras está en la universidad, sino que puede dejar huellas incluso después de haberse graduado. Existen personas egresadas que, al mirar hacia atrás, recuerdan su paso por la universidad no como una experiencia formativa positiva, sino como

una etapa marcada por el sufrimiento, la autoexigencia extrema y la sensación constante de no ser suficiente. En especial en zonas rurales como la Zona de Los Santos, donde muchas personas deben hacer grandes esfuerzos para acceder a la educación superior, ya sea viajando largas distancias, enfrentando problemas económicos, separándose de sus familias o adaptándose a entornos académicos muy distintos a su realidad.

Entre aspectos importantes, la pérdida de vínculos personales y la mala gestión del tiempo, propician este fenómeno, ya que es una etapa que suele caracterizarse por la soledad y exigencias de planificación que sobrepasan la capacidad de organización de muchos estudiantes. Mora y Ruiz (2024), resaltan lo siguiente: “la pérdida de vínculos personales y la mala gestión del tiempo amplifican el estrés académico”.

El estudio realizado por Araya-Castillo et al. (2025), en la Universidad Nacional de Costa Rica, evidencia que los estudiantes que procrastinan de manera frecuente, presentan mayores niveles de estrés y un bajo rendimiento académico. Esta conducta, se convierte en un factor de riesgo claro, el estudiante evita enfrentar las tareas, lo que provoca acumulación de trabajo, culpa, angustia y pérdida de tiempo, que lo hace caer en un círculo de distrés que puede terminar en deserción o bajo desempeño. En estudiantes de la Zona de Los Santos, donde puede haber condiciones de mayor vulnerabilidad, este fenómeno del distrés académico puede provocar mayor impacto.

En un análisis sistemático sobre el estrés en los últimos años de estudios secundarios y preuniversitarios, reconocieron que uno de cada seis estudiantes presenta distrés excesivo, asociado a rasgos personales (como perfeccionismo), estilo de afrontamiento, apoyo social, hábitos de sueño y actividades escolares, estos hallazgos ofrecen un marco explicativo aplicado a contextos académicos de alta exigencia. (Popa-Velea et al., 2021).

Por otra parte, Ramírez-Adrados et al. (2022) analizaron la respuesta psicofisiológica al estrés en estudiantes que defendieron su tesis de último año (tesis de grado) y encontraron aumentos significativos en la frecuencia cardíaca y glucosa durante la defensa, confirmando que este acto académico genera un estrés fisiológico notable que puede afectar el desempeño y el bienestar (Ramírez-Adrados et al., 2021).

A pesar de que en Costa Rica existen investigaciones que han abordado el estrés académico y el distrés en población universitaria (por ejemplo, Rojas-Valverde et al., 2020, Martínez-Esquivel et al., 2024, Quesada-López & López-Sibaja, 2022), la mayoría de estos estudios se han

centrado en estudiantes activos y en contextos urbanos o institucionales específicos. Sin embargo, no se han explorado con profundidad las experiencias de distrés académico desde la perspectiva de egresados, quienes pueden ofrecer una visión retrospectiva valiosa sobre cómo estas vivencias afectaron su proceso formativo, su bienestar emocional y su transición al mundo profesional. Este vacío se amplía aún más en regiones rurales como la Zona de Los Santos, donde las condiciones socioeconómicas, geográficas y culturales difieren significativamente de las zonas urbanas del país, lo que podría incidir de manera particular en la vivencia del distrés académico. En consecuencia, el presente estudio se justifica por la necesidad de comprender cómo se manifestó el distrés académico en egresados de universidades estatales y privadas en esta región rural, aportando evidencia empírica que contribuya al diseño de estrategias de acompañamiento y apoyo más contextualizadas y equitativas para la población universitaria costarricense.

Este trabajo busca comprender cómo se vivió el distrés académico en estudiantes egresados de universidades tanto estatales como privadas en la Zona de Los Santos. No se trata de comparar cuál universidad es mejor o peor, sino de visibilizar las experiencias, de darles voz a quienes fueron protagonistas de este proceso y de buscar soluciones reales que ayuden a mejorar la experiencia universitaria para todos y todas. Porque la universidad no debería ser una etapa de sufrimiento, sino un espacio de crecimiento, descubrimiento y formación integral.

La presente investigación tiene como propósito analizar el distrés académico como parte de la experiencia universitaria desde la perspectiva de egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos. Se pretende identificar los principales factores que propiciaron la aparición de distrés académico, explorar el impacto que este tuvo en el desempeño y en la toma de decisiones académicas de los participantes, así como examinar las estrategias de afrontamiento utilizadas o, en algunos casos, la ausencia de estas. A partir de ello, se busca dar respuesta a la siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo se manifiesta el distrés académico como parte de la experiencia universitaria, según la perspectiva de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos, durante su formación profesional?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar el distrés académico como componente de la experiencia universitaria, desde la perspectiva de egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos durante el III cuatrimestre de 2025.

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar los principales factores que contribuyeron al distrés académico durante la formación universitaria de los egresados.

- ✓ Determinar de qué manera el distrés académico afectó el desempeño académico y las decisiones de los estudiantes egresados.

- ✓ Explorar las estrategias y mecanismos de afrontamiento utilizados por los egresados universitarios de la Zona de Los Santos frente al distrés académico durante su formación profesional.

1.3. Justificación

La presente investigación se justifica en varios planos, académico, social y contextual. En primer lugar, desde una perspectiva académica, el estudio contribuye a ampliar la comprensión del fenómeno del distrés académico dentro del contexto de la educación superior costarricense. A diferencia del estrés académico general, el distrés implica una respuesta negativa sostenida ante las demandas académicas percibidas como excesivas, que afectan el bienestar emocional, el desempeño y la satisfacción del estudiante universitario (Lazarus & Folkman, 1986). Esta investigación busca profundizar en cómo los egresados universitarios, al mirar retrospectivamente su experiencia formativa, interpretan este tipo de estrés, los factores que lo desencadenaron y los recursos que utilizaron para afrontarlo.

Desde un punto de vista social, el estudio tiene una relevancia significativa al visibilizar los efectos del distrés académico sobre el bienestar psicológico y la permanencia en la educación superior. En Costa Rica, diversas investigaciones han señalado que los niveles de estrés académico se encuentran en aumento entre la población universitaria, lo que genera consecuencias como desmotivación, ansiedad, bajo rendimiento e incluso deserción (Castro Delgado, 2023; Mora & Ruiz, 2024). Sin embargo, estos estudios se han concentrado principalmente en poblaciones activas dentro del sistema universitario, dejando de lado la voz de los egresados, quienes pueden ofrecer una mirada reflexiva e integral sobre cómo estas experiencias afectaron su formación y posterior desarrollo profesional.

La investigación también adquiere relevancia contextual al centrarse en la Zona de Los Santos, un territorio rural conformado por los cantones de Dota, Tarrazú y León Cortés. Esta región presenta características socioeconómicas y culturales particulares que influyen directamente en la trayectoria académica de sus habitantes. Según el Programa Estado de la Nación (2023), las zonas rurales costarricenses presentan menores índices de acceso a la educación superior, brechas tecnológicas y limitaciones económicas que condicionan la continuidad educativa. Además, muchos estudiantes deben compaginar sus estudios con responsabilidades laborales o familiares, lo cual incrementa la probabilidad de experimentar distrés académico.

En este sentido, el contexto rural requiere un análisis diferenciado, ya que las experiencias de estrés no solo derivan de las exigencias académicas, sino también de factores estructurales como la movilidad, la distancia geográfica, la desigualdad en recursos y las limitaciones de apoyo institucional.

Adicionalmente, este estudio responde a un vacío investigativo identificado en la literatura nacional. Si bien existen investigaciones sobre estrés académico en estudiantes universitarios de instituciones públicas y privadas, no se han desarrollado estudios que aborden las experiencias del distrés académico en egresados universitarios de la Zona de Los Santos. Esta ausencia de evidencia empírica limita la comprensión integral del fenómeno, especialmente en comunidades rurales donde el acceso y permanencia en la educación superior se enfrentan a mayores desafíos. Por ello, esta investigación pretende generar conocimiento contextualizado que sirva de base para futuras intervenciones psicológicas, pedagógicas y de bienestar universitario.

Finalmente, la relevancia práctica y educativa de esta investigación, radica en su potencial para ofrecer insumos a las universidades en la formulación de programas de acompañamiento emocional, tutorías y estrategias de manejo del estrés académico adaptadas a las realidades del estudiantado rural. De este modo, los hallazgos permitirán fortalecer la salud mental universitaria, fomentar entornos de aprendizaje más humanizados y promover una experiencia educativa centrada en el bienestar integral del estudiante.

En síntesis, esta investigación se justifica por su aporte al conocimiento académico, su pertinencia social, su relevancia contextual y su potencial impacto en la mejora de las políticas y prácticas universitarias relacionadas con la salud mental y el rendimiento estudiantil en contextos rurales.

1.4. Antecedentes

Los antecedentes constituyen un componente esencial en toda investigación, ya que permiten situar el estudio dentro de un marco de referencia teórico, empírico y contextual. A través de ellos se identifican los aportes, vacíos y tendencias de las investigaciones previas relacionadas con la temática de interés, lo que brinda sustento científico y justificación al trabajo actual. Este apartado posibilita comprender cómo ha evolucionado el conocimiento sobre el tema y cuáles aspectos aún requieren exploración o profundización. Asimismo, los antecedentes orientan la formulación del problema, los objetivos y el enfoque metodológico, asegurando coherencia y pertinencia en el desarrollo del estudio (Carlino, 2024).

1.4.1 Antecedentes nacionales

En Costa Rica, el distrés académico es una realidad presente en la vida universitaria de muchos estudiantes, Este tipo de estrés está vinculado con múltiples factores, distintos estudios en universidades estatales y privadas han documentado su relación con ansiedad, depresión, riesgo suicida, hábitos de vida, y con factores protectores como el apoyo social y las intervenciones psicoeducativas. A continuación, se sintetizan algunas investigaciones recientes que aportan información importante relacionada con el tema en investigación.

Martínez-Esquivel et al. (2024) realizaron un estudio titulado: Condiciones de salud mental y riesgo de suicidio en estudiantes universitarios costarricenses, cuyo objetivo fue analizar la presencia de depresión, ansiedad y apoyo social, y su relación con el riesgo suicida en una muestra de 76 universitarios. El diseño fue cuantitativo, transversal y correlacional, utilizando instrumentos estandarizados como el BDI-II y la escala de riesgo suicida de Plutchik.

Los hallazgos mostraron que la depresión fue un predictor significativo de riesgo suicida, mientras que la ansiedad y el apoyo social no tuvieron efectos directos en el modelo final. Además, se identificaron correlaciones positivas entre depresión, ansiedad y riesgo suicida, así como asociaciones negativas entre apoyo social y depresión.

Los autores señalaron la existencia de un subgrupo de estudiantes con síntomas de moderados a severos que requieren atención prioritaria, evidenciando la estrecha relación entre distrés académico y la salud mental universitaria y alertando sobre la necesidad de estrategias preventivas.

Por su parte, Quesada-López y López-Sibaja (2022) desarrollaron la investigación Salud mental en estudiantes de la UCR Sede de Guanacaste: Intervención psicoeducativa virtual, cuyo propósito fue diseñar e implementar una estrategia de promoción de la salud mental que pudiera replicarse en distintas sedes. Mediante una metodología de investigación-acción participativa y con la participación de 227 estudiantes, se llevaron a cabo actividades breves como “Un café para la salud mental”, enfocadas en el manejo del estrés y la ansiedad.

Los resultados demostraron que las temáticas de ansiedad y depresión eran las más recurrentes en las consultas estudiantiles y que las actividades cortas y dinámicas tuvieron mayor impacto en la participación. Asimismo, se concluyó que las exigencias académicas y el calendario evaluativo incrementaban el estrés, por lo que se recomendó fortalecer espacios recreativos y psicoeducativos que sirvan como amortiguadores del distrés académico.

Otro aporte significativo proviene de Rojas-Valverde, Sánchez-Ureña, Elías-Morales, Araya-Vargas, Crowe y Moncada-Jiménez (2020), con su investigación: Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias (2020) Universidad Nacional (UNA). El objetivo fue examinar la relación entre el estrés académico y diversos factores de estilo de vida, tales como la actividad física y los hábitos de sueño. Se empleó un diseño observacional con instrumentos de autoinforme y mediciones de composición corporal.

Los resultados revelaron que un mayor nivel de estrés académico estaba asociado a una peor calidad del sueño, mientras que la práctica regular de actividad física actuaba como un factor protector al reducir la percepción de estrés. Además, se concluyó que los hábitos de vida son elementos modificables que pueden incorporarse en estrategias institucionales de promoción de la salud y prevención del distrés académico.

En un contexto más reciente, Hernández-Zeledón y Rodríguez-Argüello (2023) publicaron el artículo Narrativas psicosociales de estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional, Campus Sarapiquí, durante el proceso de pandemia por la COVID-19. El propósito de esta investigación fue comprender, desde un enfoque cualitativo y mediante el análisis de narrativas estudiantiles, cómo la pandemia impactó en la experiencia universitaria inicial y en los procesos de adaptación.

Los hallazgos reflejaron sentimientos de ansiedad, frustración y cansancio relacionados con las demandas académicas y la virtualidad. Asimismo, se destacó la relevancia del apoyo social de pares, familias e instituciones como un factor protector frente al distrés académico. Finalmente, se concluyó que la transición a la vida universitaria requiere un acompañamiento más robusto por parte de las instituciones, con programas que fortalezcan las habilidades socioemocionales y fomenten redes de apoyo.

Finalmente, Quesada-Carballo y Quesada-Rodríguez (2021) llevaron a cabo la tesis Elementos estresores asociados a la conducta suicida en un sistema poblacional de estudiantes

universitarios: Universidad de Costa Rica, 2020. Este estudio tuvo como objetivo identificar los elementos estresores relacionados con la conducta suicida en estudiantes de Enfermería de la UCR. A través de un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal aplicado a 108 estudiantes, se analizaron diversas variables psicológicas y sociales.

Los resultados evidenciaron niveles elevados de estrés percibido y desesperanza en una parte significativa de la población estudiada. También se encontró que el apoyo social funcionaba como un factor protector contra conductas suicidas, mientras que el consumo de alcohol, aunque no era generalizado, representaba un riesgo para un subgrupo específico. Estos hallazgos subrayan la importancia de atender el distrés académico como un componente central en la prevención de conductas de riesgo en la población universitaria.

Estas investigaciones permiten comprender cómo el distrés académico se manifiesta en estudiantes universitarios costarricenses, muestra que incide en variables emocionales, conductuales y de estilo de vida, y que requiere de programas institucionales de intervención y prevención. Además, constituyen un fundamento clave para explorar, en esta tesis, las experiencias de egresados de universidades estatales y privadas en la Zona de Los Santos, aportando un enfoque contextual y actualizado.

1.4.2 Antecedentes internacionales

El estudio del distrés académico y su impacto en la vida universitaria ha despertado interés en distintos contextos internacionales. Países de habla inglesa, portuguesa y otros idiomas, han desarrollado investigaciones que permiten comprender cómo el estrés académico afecta dimensiones como el rendimiento, la salud física, el bienestar emocional y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios. A continuación, se presentan antecedentes internacionales que ofrecen aportes relevantes al análisis de esta problemática, así como una base comparativa internacional útil para el desarrollo del tema de investigación.

Pérez (2020) desarrolló la investigación: Estrés en universitarios: Casos México, Argentina, Costa Rica y Chile, cuyo objetivo general fue analizar el estrés académico en estudiantes universitarios de cuatro países latinoamericanos. Se utilizó un enfoque cualitativo comparativo, mediante entrevistas a estudiantes de diversas universidades y análisis de contenido de los datos obtenidos.

Entre las principales conclusiones se encontró que el estrés académico es un problema común en los países estudiados, que sus principales causas incluyen la carga académica, las

expectativas familiares y la incertidumbre laboral y que las estrategias de afrontamiento varían según el contexto cultural, destacando la organización del tiempo y el apoyo social como las más empleadas.

En Francia, el estudio desarrollado por Fares et al. (2021) titulado Estrés percibido y salud mental entre estudiantes universitarios franceses durante la pandemia de COVID-19, tuvo como propósito explorar los factores de estrés percibidos y sus consecuencias en la salud mental de 1,338 estudiantes universitarios. A través de un diseño mixto, se aplicaron cuestionarios estandarizados y entrevistas semiestructuradas, lo que permitió identificar altos niveles de ansiedad, depresión y agotamiento académico, estrechamente vinculados con la sobrecarga de tareas y el aislamiento social.

Entre las conclusiones más relevantes, se encontró que el acompañamiento psicosocial y las redes de apoyo, desempeñan un papel fundamental en la reducción del distrés académico, resaltando la necesidad de fortalecer las estrategias de prevención en el ámbito universitario francés.

Por otro parte, en un estudio realizado por Ren, Sotardi y Brown (2025), titulado Explorando el estrés académico y las experiencias de afrontamiento de los estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19, examinó las fuentes de estrés académico y las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19.

La investigación empleó un enfoque de métodos mixtos, recolectando datos cuantitativos mediante encuestas estructuradas y datos cualitativos a través de grupos focales con 193 estudiantes. Los resultados identificaron ocho principales fuentes de estrés académico y tres tipos de estrategias de afrontamiento.

El análisis temático demostró que las estrategias centradas en la emoción, como la planificación y el apoyo emocional, fueron efectivas para reducir el estrés. Este estudio evidencia la importancia de implementar intervenciones institucionales que disminuyan el distrés académico y promuevan el bienestar integral de los estudiantes.

De manera similar, en España, Cabanach et al. (2020) presentaron el artículo titulado: Fuentes de estrés académico en estudiantes universitarios españoles. El objetivo fue identificar los factores más determinantes en la generación de distrés académico. Con un enfoque cuantitativo transversal, aplicado a más de 600 estudiantes de diversas carreras, los resultados evidenciaron

que la sobrecarga de trabajos, la presión por las calificaciones y las dificultades en la gestión del tiempo eran los principales estresores.

Entre sus conclusiones más destacadas se señaló, que el estrés sostenido repercute negativamente en el rendimiento académico, por otra parte, que la percepción de falta de control genera mayor frustración y, por último, que se requiere integrar programas de tutoría académica y gestión emocional en las universidades españolas.

Un estudio realizado por Lima, Silva y Ferreira (2022), titulado Satisfacción con los estudios, cansancio emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de Manaos Brasil, exploró las relaciones entre satisfacción académica, agotamiento emocional y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios brasileños. Se trató de un estudio cuantitativo descriptivo con análisis correlacional, en el que se utilizó la escala Brief COPE para identificar 14 estilos de afrontamiento y medir los niveles de agotamiento emocional.

Entre las principales conclusiones, se observó que los estudiantes con mayor agotamiento emocional tendían a utilizar estrategias como la autoculpa, la negación, la religión y la distracción con mayor frecuencia. Además, la autoestima funcionó como un factor amortiguador del estrés, ya que niveles elevados de autoestima se asociaron con mayor satisfacción académica y menor vulnerabilidad emocional.

Finalmente, se identificaron diferencias significativas por género, destacando que las mujeres presentaron mayores niveles de agotamiento emocional que los hombres. Este estudio evidencia la importancia de promover estrategias de afrontamiento adaptativas y fortalecer la autoestima para mitigar el distrés académico en estudiantes universitarios.

En esta línea de investigación, en Portugal, de Almeida et al. (2021) titulado Estrés académico y salud mental en estudiantes universitarios portugueses. El objetivo fue explorar la relación entre las exigencias académicas y los indicadores de salud mental en jóvenes universitarios.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo con cuestionarios validados, aplicados a 278 estudiantes, se identificó que la ansiedad, la fatiga y los problemas de sueño eran consecuencias frecuentes del distrés académico.

En sus conclusiones reflejaron que el distrés académico afecta directamente a la calidad de vida de los universitarios y que, los estudiantes con menos apoyo social presentan mayor

vulnerabilidad y reflejan que las universidades deben implementar políticas de acompañamiento psicológico y talleres de bienestar integral.

Por último, Henry D. Mason (2017) llevó a cabo el estudio, Estrategias de manejo del estrés entre estudiantes de primer año en una universidad sudafricana, un estudio cualitativo, cuyo propósito fue explorar las estrategias que emplean estudiantes de primer año en una universidad sudafricana para manejar el estrés académico. A través de una metodología cualitativa, se recolectaron datos mediante narraciones de 225 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico e intencionado. El análisis temático de sus resultados, reveló seis categorías de estresores financieros, estos son los espirituales, físicos, emocionales, mentales e institucionales y tres estrategias de afrontamiento destacadas son afrontamiento centrado en el problema, en la emoción y construcción de significado. El tema central interpretado fue "resistir" un sentido innato de esperanza que ayuda a los participantes a manejar sus estresores.

En síntesis, los estudios revisados a nivel internacional permiten tener una visión sobre el tema en investigación, lo que constituye una problemática compartida en distintos contextos culturales y educativos. Estas experiencias internacionales ofrecen insumos valiosos para enriquecer la comprensión del distrés académico y orientar futuras propuestas en el contexto costarricense.

1.5. Proyecciones

A partir de los posibles resultados que se obtendrán en esta investigación, se espera generar un aporte significativo en el ámbito educativo en las universidades de la Zona de Los Santos, en torno al fenómeno del distrés académico como parte integral de la experiencia universitaria.

Se proyecta que los hallazgos evidencien la existencia de niveles elevados de estrés, ansiedad, desmotivación y sobrecarga emocional en los estudiantes, factores que repercuten directamente en su bienestar integral, su rendimiento académico y su permanencia en los programas de estudio.

Ante estos posibles resultados, poder considerar la necesidad de que las instituciones de educación superior revisen e implementen políticas institucionales de salud mental, que contemplen el acompañamiento psicológico, académico y social de la población estudiantil.

Estas acciones contribuirían no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de las competencias socioemocionales del estudiantado, lo que fortalece su permanencia y éxito académico.

Esto promovería una cultura universitaria más empática, inclusiva y consciente de los desafíos psicosociales que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos que residen en zonas rurales o con menor acceso a recursos tecnológicos y económicos, como ocurre en la Zona de Los Santos.

Finalmente, este estudio proyecta convertirse en una base para futuras investigaciones orientadas a profundizar en el impacto del distrés académico en otras regiones del país, así como en la evaluación de la efectividad de las políticas institucionales de salud mental que se desarrollen a partir de sus resultados.

En este sentido, la investigación no solo busca describir una problemática, sino también abrir el camino hacia acciones concretas, sostenibles y humanizantes, que prioricen el bienestar emocional como un componente esencial de la formación universitaria y de la calidad educativa en Costa Rica.

1.6. Limitaciones

Como en toda investigación de carácter cualitativo, este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser reconocidas, tanto para comprender el alcance de los resultados como para orientar futuras líneas de investigación.

Una de las principales limitaciones se relaciona con el alcance geográfico del estudio, que se circunscribe a la Zona de Los Santos. Si bien este contexto ofrece una valiosa mirada sobre las experiencias de los egresados universitarios en una región específica del país, los resultados no pueden generalizarse a la totalidad de la población universitaria costarricense, ya que las condiciones socioeconómicas, culturales y académicas pueden variar significativamente entre distintas zonas del territorio nacional.

Otra limitación importante radica en el tamaño y composición de la muestra. Al tratarse de un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, el número de participantes es reducido. Aunque la selección de los informantes se realizó mediante criterios de pertinencia y saturación teórica, las percepciones y vivencias de los participantes reflejan una diversidad limitada de perspectivas. En consecuencia, es posible que existan experiencias o manifestaciones del distrés académico que no se logren captar dentro del grupo participante.

Además, debe considerarse la subjetividad inherente al proceso de interpretación de los datos. En los estudios cualitativos, el rol del investigador implica un proceso de análisis e interpretación que, pese a seguir rigurosos procedimientos de codificación y categorización, puede

verse influido por las propias experiencias, creencias o supuestos teóricos del investigador. Este aspecto, aunque sea manejado mediante estrategias de triangulación y revisión de la coherencia interna del análisis, no deja de representar un límite epistemológico propio del enfoque cualitativo.

En cuanto al acceso a la información, otra limitación podría surgir del grado de disposición de los egresados para participar y profundizar en aspectos personales o emocionales vinculados con su experiencia universitaria. Algunos entrevistados consideren moderar sus respuestas por temor al juicio o a la exposición de vivencias sensibles relacionadas con su bienestar mental. Asimismo, la recolección de datos se realiza en un periodo relativamente corto, lo cual restringe la posibilidad de incorporar un número mayor de participantes o realizar entrevistas de seguimiento.

Finalmente, debe reconocerse que el tema del distrés académico y la salud mental en la educación superior continúa siendo un campo en desarrollo dentro del contexto costarricense. La escasa existencia de investigaciones previas dificulta la comparación directa de los resultados y restringe la construcción de marcos de referencia locales.

Sin embargo, lejos de considerarse un obstáculo, esta limitación constituye también una oportunidad para abrir nuevas líneas de investigación y promover el interés institucional en la creación de políticas de acompañamiento psicológico y académico, orientadas al bienestar integral del estudiantado universitario.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

Capítulo II: Marco teórico

El marco teórico constituye un componente esencial de cualquier investigación, ya que proporciona los fundamentos conceptuales y metodológicos necesarios para el desarrollo del estudio. Según Hernández Sampieri et al. (2014), el marco teórico permite definir claramente los conceptos y variables de estudio, además de orientar la selección de métodos y herramientas de recolección de datos, asegurando que estén alineados con los objetivos de la investigación.

El presente capítulo desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. El objetivo principal de este apartado es establecer las bases conceptuales y analíticas que permitirán comprender el fenómeno estudiado desde distintas perspectivas.

Ofrece un sustento científico que permite interpretar los hallazgos, con lo que garantiza que la investigación no se limite a una visión empírica, sino que se inscriba en un cuerpo de conocimiento más amplio y validado, lo que contribuye a dar legitimidad y coherencia al estudio.

2. Educación Superior en Costa Rica.

2.1 Definición de educación superior.

En Costa Rica, la educación superior se entiende como el nivel educativo que sigue a la educación media, e incluye tanto la educación universitaria como la para universitaria. Las instituciones que la imparten deben estar autorizadas legalmente para funcionar, cumplir con estándares de calidad, y ofrecer programas que conduzcan a grados académicos o títulos profesionales. Está regulada por leyes nacionales como la Ley Fundamental de Educación (Ley 6541 de 1980 para la educación para universitaria) y la Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Ley 8256 de 2002).

Según las leyes mencionadas, se destaca lo siguiente; en la Ley 6541 de 1980 estas regulan las instituciones de educación superior para universitaria, que establece los requisitos para su creación, operación, funciones y fines, lo que implica que la educación superior comprende todos los organismos que cumplen dichos requisitos legales.

Además, la Ley 8256 de 2002 crea el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES, que interviene para asegurar la calidad de los programas universitarios, públicos y privados, lo que implica que la educación superior en Costa Rica no solo es dar títulos o formar profesionales, sino también observar estándares de calidad reconocidos.

Según Lentini Gilli (2021), en el Capítulo 6 del Informe Estado de la Educación, la educación superior en Costa Rica comprende los niveles educativos postsecundarios que siguen a

la educación diversificada, tanto la educación para universitaria como la universitaria. Se señala que estas modalidades son brindadas por instituciones estatales y privadas, reguladas por normativa nacional, con reconocimiento oficial y que incluyen la oferta de carreras técnicas y profesionales, así como formación virtual o semipresencial, evaluándose su calidad mediante organismos de acreditación.

2.2 Papel de las universidades estatales y privadas en la formación profesional y el desarrollo social.

Las universidades, tanto estatales como privadas, desempeñan un papel fundamental en la formación profesional y el desarrollo social de Costa Rica. Según el Informe Estado de la Educación 2021, las universidades públicas son reconocidas por su alta credibilidad social y su contribución significativa al desarrollo del país. Este informe destaca que las universidades públicas se posicionan como las instituciones con mayor credibilidad social y las que tienen la valoración más positiva del trabajo que desarrollan, según el Estudio sobre Percepciones Ideológicas y Cultura Política en Costa Rica realizado por el Centro de Investigación y Estudios Políticos (CIEP) de la Universidad de Costa Rica.

Una universidad estatal en Costa Rica es una institución de educación superior pública que goza de autonomía universitaria. Esta autonomía está garantizada por la Constitución Política de la República de Costa Rica y es compartida por todas las universidades públicas del país.

La universidad pública es una institución de educación superior financiada principalmente por el Estado, cuya misión es garantizar el acceso a la educación, la formación profesional, la investigación y la extensión universitaria al servicio de la sociedad. Según González & Rodríguez (2020), las universidades públicas no solo forman profesionales competentes, sino que también cumplen un papel central en el desarrollo social, cultural y económico del país, asegurando equidad en el acceso a la educación superior.

La universidad privada en Costa Rica es una institución de educación superior gestionada y financiada por entidades no estatales, ya sean personas físicas o jurídicas, con el objetivo de ofrecer programas académicos que contribuyan a la formación profesional, la investigación y el desarrollo social del país. Estas universidades deben estar autorizadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), el cual es el órgano encargado de la inspección y fiscalización de las universidades privadas del país (Rojas Blanco, 2019).

Por otro lado, las universidades privadas también juegan un papel crucial en la formación profesional. Según el Plan Nacional de la Educación Superior 2021-2025 del Tecnológico de Costa Rica, las universidades privadas complementan la oferta educativa del país, ofreciendo programas académicos que responden a las demandas del mercado laboral y contribuyen a la diversificación del sistema educativo superior.

Ambos sectores universitarios, a través de sus programas académicos y actividades de extensión, fomentan el desarrollo social al formar profesionales capacitados que participan activamente en la solución de problemas sociales, económicos y culturales del país. Además, promueven la investigación aplicada que beneficia directamente a las comunidades y sectores productivos.

2.3 Contexto de la educación superior en Costa Rica.

La educación superior en Costa Rica se caracteriza por la coexistencia de instituciones públicas y privadas que ofrecen programas académicos diversos y contribuyen al desarrollo del país. Según el estudio realizado por Consejeros Económicos y Financieros S.A. (CEFSA) en conjunto con la Unidad de Rectores de las Universidades Privadas (UNIRE), las universidades privadas representan el 54% de los graduados en educación superior entre 2018 y 2023, y aportan más del 1.8% al Producto Interno Bruto (PIB) nacional.

Por otra parte, las universidades públicas en Costa Rica son reguladas por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y reciben aproximadamente el 50% de la matrícula universitaria, lo que indica una distribución equitativa de la demanda educativa entre el sector público y privado

2.4 Experiencia universitaria.

2.4.1 Concepto de experiencia universitaria.

Barragán, Díaz (2023) define la experiencia universitaria como el conjunto de actividades, interacciones, espacios de participación, vínculos sociales, expectativas y procesos académicos que los estudiantes viven durante su paso por la universidad, no solo en lo curricular, sino también en lo social, emocional y de adaptación al contexto educativo.

Por lo que se percibe que la experiencia universitaria comprende las vivencias que los estudiantes construyen a lo largo de su paso por la educación superior.

(Mireles-Vázquez & García-García, 2022) señalan que la experiencia universitaria está vinculada íntimamente con la satisfacción de los estudiantes, la cual depende de factores tales

como la calidad docente, los servicios institucionales, la relación con otros estudiantes, y el ambiente físico y social de la universidad.

2.5 Dimensiones de la experiencia universitaria.

2.5.1. Dimensión académica.

La experiencia universitaria es un fenómeno multidimensional que abarca no solo los aspectos académicos, sino también los sociales, personales y de relación con la institución. Diversos autores han propuesto modelos que permiten analizar estas dimensiones de forma integral.

La dimensión académica está vinculada con la capacidad del estudiante para responder a las exigencias curriculares, su rendimiento, la motivación hacia el aprendizaje y la percepción de la calidad docente. Según López-Angulo, Ríos y Ríos (2021), esta dimensión refleja la forma en que los estudiantes se ajustan a los requerimientos académicos, el nivel de esfuerzo y la satisfacción con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El ajuste académico hace referencia al grado en el cual el estudiante se percibe capaz de responder a las demandas académicas, involucrando su motivación, esfuerzo y satisfacción en el ámbito educativo (López-Angulo et al., 2021, p. 5).

2.5.2. Dimensión social

Esta dimensión aborda las relaciones interpersonales, la integración en grupos de compañeros y el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria. Para García-Álvarez, D., & Torres, B. (2025). lo social se refiere a la interacción con el entorno estudiantil, la participación en actividades y la construcción de redes de apoyo que permiten al estudiante adaptarse mejor al contexto universitario.

En la misma línea, Sá (2023) enfatiza que la experiencia universitaria debe analizarse considerando la interacción social y las oportunidades de participación que el estudiante tiene dentro y fuera de las aulas, ya que estas inciden en su satisfacción global con la educación superior.

2.5.3. Dimensión personal-emocional.

La dimensión personal-emocional se relaciona con el bienestar psicológico, la autoeficacia y la capacidad de los estudiantes para manejar el estrés académico. García-Álvarez, D., & Torres, B. (2025). definen esta dimensión como la percepción del estado emocional y psicológico del estudiante, considerando tanto su resiliencia como los niveles de malestar que enfrenta durante su formación.

De manera complementaria, Sá (2023) sostiene que la vivencia emocional del estudiante constituye un eje central para valorar su experiencia universitaria, ya que afecta su motivación, permanencia y desempeño académico.

2.5.4. Dimensión institucional

La dimensión institucional engloba la satisfacción con los servicios universitarios, la infraestructura, los recursos de apoyo y las políticas institucionales que median la experiencia estudiantil. García-Álvarez, D., & Torres, B. (2025). señalan que esta dimensión se refleja en la relación que el estudiante establece con la universidad como organización y en la percepción de apoyo brindado por la institución.

Asimismo, Sá (2023) plantea que la institución no solo provee conocimientos, sino que construye un entorno de oportunidades y limitaciones que condicionan la experiencia global de los estudiantes en la educación superior.

El estudio de Zamora Araya et al. (2023) analiza cómo la percepción del clima educativo por parte de estudiantes que abandonaron la Universidad Nacional de Costa Rica revela cinco factores relacionados con esa decisión: organización curricular, compromiso estudiantil, condiciones materiales de estudio, interacción en el contexto universitario e interacción educativa. Estos elementos institucionales y materiales, así como las relaciones sociales en el campus, resultan cruciales para entender cómo el clima educativo impacta emocionalmente al estudiante y puede predicar el abandono.

En conjunto, las dimensiones mencionadas permiten analizar la experiencia universitaria desde una perspectiva holística, estas categorías son fundamentales para comprender cómo los estudiantes afrontan los desafíos de la educación superior y cómo estos se relacionan con fenómenos como el distrés académico, tema central de la presente investigación.

2.6. Factores que influyen en la experiencia universitaria.

2.6. 1. Factores personales.

Los factores personales incluyen características individuales, como hábitos de estudio, motivación, inteligencia emocional y autoconcepto. Según Relieve (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), variables no cognitivas como la autogestión, la inteligencia emocional y la adaptación al entorno universitario tienen un rol importante en el rendimiento académico y en la satisfacción estudiantil (Relieve, 2020). Estos factores determinan cómo los estudiantes enfrentan la exigencia académica y el nivel de resiliencia ante la presión universitaria.

2.6.2 Factores académicos.

Los factores académicos comprenden la exigencia curricular, las metodologías de enseñanza, la carga de trabajo y las formas de evaluación. Montero Vargas (2023) explica que el proceso de adaptación al contexto académico incluye la capacidad de los estudiantes para ajustarse a nuevas metodologías de aprendizaje, exigencias evaluativas y planificación curricular, lo cual influye significativamente en la experiencia universitaria.

2.6.3 Factores socioeconómicos

Los factores socioeconómicos comprenden todas aquellas condiciones económicas y recursos materiales que influyen en la trayectoria universitaria de los estudiantes, incluyendo el nivel de ingresos familiares, acceso a becas, disponibilidad de tecnología y materiales de estudio, así como la capacidad de cubrir gastos relacionados con la educación superior. Diversos estudios indican que estas condiciones impactan directamente la adaptación al entorno universitario, la permanencia y el rendimiento académico. Garbanzo Vargas (2013) señala que la situación económica de los estudiantes, junto con el acceso a apoyos institucionales, es un factor clave que afecta tanto el rendimiento como la experiencia académica integral.

2.6.4. Factores institucionales

Los factores institucionales configuran el clima educativo y las oportunidades de interacción social y aprendizaje, juegan un papel crucial en la construcción de la experiencia universitaria integral. Mata-Salas et al. (2025) destacan que la complejidad del proceso de ajuste a la vida universitaria, (sic) debido a la interacción de múltiples factores, que resultan significativos en el proceso de transición a la educación superior. En su estudio con estudiantes de primer ingreso del Instituto Tecnológico de Costa Rica, resaltan la importancia de fortalecer las estrategias de mentoría entre pares, por sus aportes en el proceso de adaptación universitaria y bienestar académico.

2. 7 Estrés académico

2.7.1 Definición general de estrés

Cuando se define el estrés, se entiende como una respuesta fisiológica, emocional y cognitiva que se produce cuando las demandas externas o internas superan los recursos de afrontamiento del individuo, generando (sic) tensión y ansiedad (Jurado-Botina, 2021). Esta definición resalta que el estrés no depende únicamente de la situación externa, sino también de cómo el individuo la interpreta y maneja, es un fenómeno universal que puede afectar diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el académico, laboral y social.

2.7.2. Estrés académico

Esta condición puede manifestarse a través de síntomas como ansiedad, fatiga, insomnio y disminución en el rendimiento académico. Según Silva-Ramos (2020), el estrés en los estudiantes de educación superior es una problemática que es necesario estudiar de manera profunda, ya que repercute a nivel físico, emocional y académico, afecta la adaptación y permanencia en la universidad. Lo que puede entenderse como la reacción que experimentan los estudiantes universitarios cuando perciben que las exigencias de su entorno educativo exceden los recursos personales con los que cuentan para afrontarlas.

2.7.3. Estresores académicos más comunes

Entre los estresores académicos más relevantes se encuentran la sobrecarga académica, la presión por el rendimiento y los factores económicos, ya que afectan directamente la experiencia universitaria y el bienestar de los estudiantes. La sobrecarga académica se relaciona con la cantidad excesiva de tareas, exámenes y proyectos, lo que puede generar fatiga y ansiedad (Estrada-Araoz, 2024).

Por su parte, la presión por mantener un alto rendimiento académico y cumplir con expectativas externas contribuye a la aparición de estrés y miedo al fracaso. (Abarca Castillo et al., 2022) Asimismo, los factores económicos, como la necesidad de cubrir gastos educativos y materiales, influyen significativamente en la percepción de estrés de los estudiantes, especialmente aquellos con recursos limitados (Pérez & Fernández, 2024).

2.8 Distrés académico

2.8.1 Definición del distrés académico

El distrés académico se refiere al estrés negativo que experimentan los estudiantes universitarios cuando perciben que las demandas académicas superan sus recursos de afrontamiento, afectando su bienestar físico, emocional y cognitivo. A diferencia del eustrés, que es un estrés positivo que motiva y facilita el rendimiento, el distrés genera ansiedad, desmotivación, frustración y puede llevar al agotamiento académico. (Saavedra, 2022)

2.8.2 Diferencia entre eustrés y distrés

El eustrés y el distrés representan dos formas de estrés que difieren principalmente en sus efectos sobre el individuo. Saavedra (2022) indica lo siguiente el eustrés es un estrés positivo que

motiva, mejora la concentración y fomenta el rendimiento académico, el distrés es negativo y provoca ansiedad, desmotivación y agotamiento.

En el contexto universitario, el eustrés puede surgir ante desafíos que estimulan la superación personal, como la realización de un proyecto importante o la preparación para exámenes.

Por otra parte, Hernández-Arteaga (2024) resalta que el distrés se manifiesta cuando las demandas académicas exceden la capacidad de afrontamiento del estudiante, generando consecuencias negativas sobre su bienestar físico y emocional (2024).

2.9 Manifestaciones del distrés académico

Las manifestaciones generadas por el distrés académico no solo afectan el rendimiento académico, sino también la salud integral. El distrés académico se manifiesta en múltiples dimensiones del bienestar de los estudiantes universitarios, incluyendo aspectos emocionales, cognitivos, conductuales y físicos. Entre las manifestaciones emocionales más frecuentes se encuentran la ansiedad, irritabilidad, frustración, desmotivación y sentimientos de incompetencia académica. En el plano cognitivo, el distrés puede generar dificultades de concentración, problemas de memoria y baja capacidad de resolución de problemas (Gómez et al., 2018).

Desde el punto de vista conductual, los estudiantes pueden presentar conductas de evitación, procrastinación, absentismo a clases y disminución en la participación en actividades académicas y extracurriculares. Por su parte, las manifestaciones físicas incluyen fatiga, insomnio, dolores de cabeza, alteraciones digestivas y otros síntomas somáticos asociados al estrés prolongado (Hernández-Arteaga, 2024).

2.9.1 Factores asociados al distrés académico

De acuerdo con el análisis realizado, se puede destacar que el distrés académico no surge de manera aislada, sino que responde a un conjunto de factores que influyen en la experiencia del estudiante universitario. Estos factores pueden agruparse en dimensiones individuales, académicas, sociales y contextuales, las cuales interactúan entre sí y condicionan la manera en que los estudiantes enfrentan las demandas del entorno universitario.

2.9.2 Factores individuales

Las características personales desempeñan un papel fundamental en la forma en que los estudiantes perciben y enfrentan el distrés. Gallardo, K. & Vargas, A. (2024), destacan lo siguiente, los rasgos de neuroticismo se asocian con mayor percepción de amenaza, mientras que la

resiliencia y la autoeficacia actúan como factores protectores que promueven un afrontamiento positivo. Lo que indica que los estudiantes con niveles más altos de resiliencia tienden también a tener mayor confianza en sus propias capacidades para afrontar situaciones académicas. Además, los autores señalan que "a mayor resiliencia, mayor autoeficacia académica" (Gallardo & Vargas, 2024, p. 12).

2.9.3 Factores académicos

Los factores académicos constituyen una fuente directa de distrés académico, ya que involucran las demandas del plan de estudios, los métodos de evaluación y la carga de trabajo que los estudiantes deben enfrentar.

Pedroza Ramón et al. (2019) señalan que la sobrecarga académica y la presión de los exámenes se identifican como los estresores más frecuentes en estudiantes de enfermería, afectando (sic) tanto su bienestar emocional como su desempeño académico. Esto evidencia que la intensidad de la carga curricular y la cantidad de evaluaciones contribuyen significativamente al distrés académico. Por otra parte, Rodríguez et al. (2020) encontraron que "los métodos de evaluación percibidos como injustos o excesivamente exigentes incrementan la ansiedad y disminuyen la motivación de los estudiantes" (p. 135), muestran que no solo la cantidad de trabajo, sino también la forma en que se evalúa, impacta el bienestar académico.

2.9.4 Factores sociales.

Mata-Salas et al. (2022), resalta que el apoyo social percibido por los estudiantes universitarios actúa como un factor protector frente al estrés académico, contribuyendo a mejorar la motivación y la adaptación al entorno universitario. Esto indica que contar con una red de apoyo sólida puede reducir significativamente los niveles de distrés y además, que los factores sociales influyen de manera significativa en la experiencia universitaria y en la aparición de distrés académico, las relaciones interpersonales, tanto con compañeros como con docentes, el apoyo social y familiar, constituyen recursos que pueden mitigar el impacto del estrés académico. En este sentido, la calidad de las relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito universitario resulta determinante.

2.9.5 Factores contextuales

Los factores contextuales desempeñan un papel crucial en la experiencia universitaria y en la aparición de distrés académico. Entre estos factores, los recursos económicos, el acceso a servicios de apoyo y la vida en zonas rurales son determinantes significativos.

La falta de recursos financieros es una de las principales barreras para el acceso y permanencia en la educación superior. González Fernández (2024), manifiesta que la falta de recursos económicos, evidenciada por la percepción de altos niveles de influencia de los ingresos familiares y la dificultad para costear gastos educativos, constituye un obstáculo significativo para muchos jóvenes. Por lo tanto, esta limitación financiera puede generar estrés académico al obligar a los estudiantes a equilibrar estudios y trabajos remunerados, lo que afecta su rendimiento y bienestar emocional.

En esta misma línea, Solís Ventura (2025), menciona los factores socioeconómicos que limitan el acceso educativo en las zonas rurales de América Latina son, principalmente la pobreza, la falta de infraestructura y la brecha digital, que se refuerzan mutuamente para crear un ciclo de desigualdad. La ausencia de estos servicios puede incrementar la sensación de aislamiento y ansiedad entre los estudiantes, por lo que la disponibilidad de servicios de apoyo, así como orientación psicológica y académica, es esencial para el manejo del estrés académico. Sin embargo, en muchas instituciones, especialmente en zonas rurales, estos servicios son limitados.

La vida en las zonas rurales presenta desafíos adicionales, como el acceso limitado a tecnologías y servicios básicos. Álvarez (2025) destaca que, los estudiantes pertenecientes a zonas rurales fueron los que tuvieron mayores dificultades por la posible falta de acceso a medios tecnológicos y la calidad en la infraestructura educativa. Estas condiciones pueden afectar negativamente la adaptación académica y emocional de los estudiantes.

2.10. Consecuencias del distrés académico.

El distrés académico en estudiantes universitarios puede tener efectos significativos en diversos aspectos de su vida, influyendo en su bienestar físicos, psicológicos y sociales.

2.10.1 Salud mental

En cuanto a la salud mental, el estrés académico prolongado puede contribuir al desarrollo de trastornos psicológicos como la ansiedad y la depresión. Dechoudens (2019), realiza el siguiente aporte, los estudiantes experimentan muchos retos psicosociales, académicos y económicos en el

ambiente universitario. Las principales causas del estrés incluyen la carga académica, la falta de tiempo y las expectativas personales y familiares. Por lo que testifica que estos factores pueden afectar negativamente el bienestar emocional de los estudiantes.

Otros estudios sustentan, que, como parte de la salud y bienestar del individuo, se vincula con el síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que afecta a estudiantes universitarios debido a la exposición prolongada a factores estresantes en el entorno educativo.

El burnout académico, Este fenómeno se caracteriza por una sensación de fatiga extrema, actitud negativa hacia los estudios y una percepción de ineficacia en el desempeño académico (Salas et al., 2024).

2.10.2 Rendimiento académico

En lo referente al distrés académico, también puede influir de manera negativa en el rendimiento académico de los estudiantes. Bustamante (2024) alude que el estrés académico puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que puede interferir con su capacidad para concentrarse, recordar información y tomar decisiones. De esta manera este impacto puede llevar a una disminución en las calificaciones y en la calidad del aprendizaje.

El afecto es visible directamente el rendimiento de los estudiantes universitarios, dificulta su concentración, motivación y capacidad de aprendizaje. López et al. (2022), indica que, el estrés académico prolongado puede disminuir la capacidad de los estudiantes para organizar sus tareas, priorizar actividades y mantener un nivel adecuado de concentración, lo que se traduce en un bajo desempeño académico.

De la misma manera, Según Orrego Zapunto et al. (2023), los estudiantes con mayores niveles de estrés tienden a experimentar una disminución en su desempeño académico y motivación hacia el aprendizaje, los estudiantes que experimentan altos niveles de distrés académico presentan mayor probabilidad de desaprobar asignaturas, repetir cursos y disminuir su rendimiento general en comparación con aquellos que perciben niveles moderados de estrés. Esto demuestra que las presiones académicas constantes no solo afectan el bienestar emocional, sino también los logros académicos de manera tangible.

2.10.3 Desarrollo de vida universitaria

Se evidencia que a medida que las exigencias académicas sobrepasan los recursos personales y contextuales, muchos estudiantes experimentan sentimientos de frustración, pérdida de interés y desmotivación hacia sus estudios. El abandono universitario es un fenómeno

multicausal, en el que el distrés académico juega un papel central como detonante de la pérdida de compromiso y la desmotivación.

Casanova et al. (2018) señalan que la desmotivación académica se relaciona directamente con estados emocionales negativos como ansiedad, cansancio y frustración, los cuales profundizan la percepción de autoeficacia del estudiante y reducen sus posibilidades de persistir en la carrera.

De manera similar, Zamora-Araya et al. (2023) encontraron que la percepción negativa del clima institucional y académico se asocia con decisiones de deserción en la Universidad Nacional de Costa Rica. En su investigación, los estudiantes señalaron que factores como la sobrecarga académica, la falta de acompañamiento docente y la escasez de recursos, generan una experiencia universitaria marcada por la desmotivación, que en muchos casos culmina en el abandono de la carrera. Esto coincide con lo expuesto por Torres & Rodríguez (2021), quienes destacan que el desequilibrio entre las demandas académicas y los recursos de afrontamiento, incrementa la intención de abandonar los estudios, sobre todo en contextos de sobrecarga académica y presión institucional. Por lo tanto, el distrés académico no debe analizarse de forma aislada, sino como un factor transversal que se entrelaza con la motivación, la salud mental y la integración universitaria.

2.11 Universidades estatales y privadas en Costa Rica.

Ambos tipos de universidades cumplen roles complementarios, contribuyendo al fortalecimiento del sistema de educación superior en Costa Rica.

2.11.1 Breve caracterización de cada sector

Las universidades estatales en Costa Rica, como la Universidad de Costa Rica (UCR), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Técnica Nacional (UTN), se caracterizan por ser instituciones públicas, autónomas y financiadas principalmente por el Estado. Estas universidades tienen como objetivo garantizar el acceso a educación superior de calidad, fomentar la investigación y promover la extensión social (CONARE, 2023).

Mientras que las universidades privadas, operan bajo una gestión privada y financiamiento propio, principalmente mediante matrículas estudiantiles. Estas instituciones ofrecen programas académicos diversificados, a menudo con mayor flexibilidad curricular y adaptados a las demandas del mercado laboral. Para asegurar la calidad educativa, estas universidades participan en procesos de acreditación supervisados por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior

(SINAES, 2022). La acreditación garantiza que los programas académicos cumplen con estándares nacionales de excelencia.

2.12 Enfoque en la Zona de los Santos

En la Zona de los Santos el contexto territorial, presenta características rurales y socioeconómicas que condicionan el acceso, permanencia y bienestar del estudiante en la educación superior.

2.12.1 Contexto territorial

El territorio se encuentra en la parte central del país, conformado por los cantones de Dota, Tarrazú y León Cortés, en la parte este de la provincia de San José. Cuenta con ciudades cabeceras y poblados importantes.

En su gran mayoría es considerado como área rural, es una región que se caracteriza por su topografía montañosa, economía basada principalmente en la agricultura, en especial café de altura, y comunidades rurales dispersas. Estas particularidades geográficas y socioeconómicas generan desafíos significativos para el acceso a la educación superior. Cuenta con una extensión territorial de 863.24 Km2, y su población es de aproximadamente 35.428 habitantes (INEC, Censo 2011).

2.12.2. Acceso a educación superior

El acceso a universidades estatales se ve limitado por la distancia y los costos asociados a transporte y alojamiento. La mayoría de las universidades públicas más reconocidas se encuentran en San José y Cartago, lo que obliga a los estudiantes de la Zona de los Santos a desplazarse grandes distancias o trasladarse temporalmente a la capital para completar sus estudios (CONARE, 2023). Este factor contribuye a que algunos estudiantes enfrenten dificultades económicas y sociales que afectan su desempeño académico y bienestar emocional.

Cabe mencionar que algunas universidades privadas o sedes regionales de instituciones públicas ofrecen alternativas más cercanas, reduciendo los costos de transporte y proporcionando mayor flexibilidad en horarios. No obstante, la oferta educativa aún es limitada en comparación con las zonas urbanas, especialmente en programas especializados o de investigación avanzada (SINAES, 2022).

2.12.3 particularidades de la región

Los estudiantes de la Zona de los Santos deben enfrentarse a condiciones rurales particulares, como conectividad limitada a internet, recursos tecnológicos restringidos y menor

acceso a bibliotecas o laboratorios especializados. Estas limitaciones requieren de estrategias de acompañamiento académico y social más intensivas para evitar la deserción y el distrés académico (Orrego Zapunto et al., 2023).

Además, la cultura comunitaria en la región genera expectativas sobre la participación familiar en la vida educativa. Los jóvenes suelen combinar estudios con labores agrícolas, lo que añade carga de trabajo adicional y presión académica, con lo que aumenta la probabilidad de experimentar estrés académico (Zamora-Araya et al., 2023).

2.13 Perspectiva de egresados universitarios

Los egresados pueden proporcionar aspectos importantes sobre el distrés académico, vívida información crítica para mejorar la calidad educativa y el bienestar estudiantil.

2.13.1 Importancia de recoger la visión de egresados sobre la experiencia universitaria

Recoger la visión de los egresados permite comprender de manera integral cómo las experiencias vividas durante la educación superior impactan en su formación profesional y personal, y cómo estas se relacionan con el rendimiento académico, la adaptación social, la toma de decisiones y el desarrollo de competencias clave (Mireles-Vázquez et al., 2022).

Esta información es valiosa porque los egresados tienen la perspectiva y retrospectiva de todo el proceso universitario, lo que les permite identificar fortalezas y debilidades de la institución, así como factores que favorecieron o dificultaron su aprendizaje y bienestar. Según Barragán-Díaz (2023), la evaluación de la experiencia universitaria desde la óptica del egresado contribuye a identificar áreas de mejora en programas académicos, servicios de apoyo y estrategias de acompañamiento, generando retroalimentación directa para las instituciones educativas.

2.13.2. Recuerdos y reflexiones sobre el distrés académico vivido

Según García et al. (2022), el distrés académico se caracteriza por generar emociones negativas, ansiedad, agotamiento y baja motivación, afectando (sic) tanto el rendimiento académico como la vida personal del estudiante. Acopiar estos recuerdos permite comprender cómo los desafíos académicos impactaron en la trayectoria formativa de los estudiantes y cómo lograron estrategias de afrontamiento para superarlos.

Mireles-Vázquez et al. (2022) señalan que la percepción retrospectiva de los egresados proporciona información valiosa sobre los estresores más críticos durante la educación superior, como la sobrecarga de trabajo, exigencias curriculares y limitaciones de recursos. Estos factores

no solo afectaron la salud mental de los estudiantes, sino también su compromiso con la institución y su motivación para continuar con los estudios.

2.13.3 Impacto de esa experiencia en su desarrollo profesional y personal

Vargas y Herrera (2020) destacan que los egresados que enfrentan situaciones de estrés académico adquieren mayores niveles de autonomía y autogestión, lo que repercute en su capacidad de liderazgo, toma de decisiones y colaboración en equipos profesionales. Estas habilidades no solo fortalecen su desempeño laboral, sino que también impactan positivamente en su desarrollo personal, fomentando la autoestima, la autoconfianza y la adaptabilidad frente a nuevos retos.

Por otra parte, Según López-Ruiz et al. (2021), las vivencias de presión académica y exigencias curriculares contribuyen al desarrollo de la resiliencia, la gestión del tiempo y la resolución de problemas, competencias esenciales para la inserción laboral y la adaptación a ambientes de trabajo complejos y adaptabilidad frente a nuevos retos.

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLOGÍCO

Capítulo III: Marco metodológico

Este capítulo desarrolla las decisiones metodológicas asumidas en el presente estudio, detallando el tipo de investigación, el diseño empleado, las técnicas de recolección de datos, los criterios de selección de participantes, los procedimientos de análisis, así como los aspectos éticos considerados para garantizar la validez y la rigurosidad del proceso investigativo.

La metodología constituye un eje fundamental en toda investigación científica, ya que define el camino a seguir para alcanzar los objetivos planteados y obtener resultados válidos y confiables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.1 Paradigma de investigación

El presente estudio se fundamenta en el paradigma naturalista, en la idea de que los fenómenos sociales deben estudiarse en su entorno natural, tal como ocurren cotidianamente, sin manipulación ni control experimental, para capturar la complejidad de las experiencias humanas tal como se viven (Rivera Alfaro, 2022). Este enfoque se basa en la premisa de que la realidad es múltiple, subjetiva y construida por los participantes, más que una verdad única objetiva. En educación, este enfoque permite comprender de manera profunda cómo los estudiantes o egresados perciben su experiencia académica en su contexto real.

El naturalismo exige rigor en los criterios de validez científica, Como señala Silva Cancio Velloso & Tizzoni, (2020), los criterios apropiados en investigación cualitativa incluyen credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad, que buscan asegurar que los hallazgos sean fieles al fenómeno estudiado, útiles en otros contextos similares, consistentes internamente y verificables por otros investigadores. Estos criterios están plenamente asociados con el paradigma naturalista.

Este paradigma se relaciona estrechamente con enfoques cualitativos como la fenomenología, que también valoran la experiencia subjetiva, la reflexión y el contexto. No obstante, la investigación naturalista tiene un énfasis específico en la inmersión en ambientes reales, minimizando la intervención del investigador; la observación puede complementarse con entrevistas profundas, observaciones, documentos, etc., pero siempre con la intención de capturar cómo los sujetos interpretan su entorno y sus experiencias (Gurdián-Fernández, 2007).

3.2 Tipo de investigación

La elaboración de este trabajo se desarrolló bajo el tipo de investigación descriptiva, que tiene como objetivo principal detallar, caracterizar y sistematizar las características de un fenómeno, sin intervenir ni manipular variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Este tipo de investigación permite observar y documentar cómo se manifiestan los hechos, ofreciendo información organizada sobre la realidad investigada.

Según Sandín Esteban (2003), la investigación descriptiva en educación se centra en recoger información sobre los comportamientos, percepciones y experiencias de los sujetos, clasificando y describiendo los factores relevantes que inciden en un fenómeno. En el caso del distrés académico, una investigación descriptiva permitiría identificar los tipos de factores académicos, individuales, sociales, contextuales que afectan a los estudiantes, así como su experiencia universitaria.

Martínez-Salgado (2012) resalta que este tipo de investigación es útil cuando se desea tener un panorama general y organizado de la realidad, sin necesariamente profundizar en los significados subjetivos de los participantes. De esta manera, la investigación descriptiva ofrece datos sistematizados que pueden servir de base para estudios posteriores más profundos, como los fenomenológicos o explicativos.

La investigación descriptiva permite organizar y caracterizar los factores que influyen en el distrés académico de los estudiantes, ofreciendo un marco de referencia sólido para comprender el fenómeno en contextos universitarios.

3.3. Enfoque de la investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que busca comprender de manera profunda las experiencias y percepciones de los egresados universitarios respecto al distrés académico vivido durante su formación superior.

Piña-Ferrer (2023) destaca que la investigación cualitativa es fundamental para comprender los significados y las experiencias de los individuos en su contexto social y cultural. Este enfoque permite una exploración profunda de fenómenos complejos, proporcionando una visión más rica y detallada.

Este enfoque es apropiado, ya que permite explorar fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes, sin recurrir a la cuantificación de datos (Ahumada, 2013).

Dentro del enfoque cualitativo, se adopta una metodología fenomenológica, que se centra en describir y analizar las experiencias vividas por los individuos, identificando los significados que atribuyen a sus vivencias (Leiva Sánchez & Rojas Navarrete, 2015). Esta metodología es especialmente adecuada para el estudio ya que permite captar la esencia de las experiencias de los egresados en su contexto específico.

García (2023) argumenta que el enfoque cualitativo es esencial para explorar fenómenos sociales complejos, ya que permite capturar la riqueza de las experiencias humanas a través de métodos como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Este enfoque facilita una comprensión holística de los contextos estudiados.

La investigación cualitativa proporciona una visión holística del problema, considerando no solo los aspectos académicos, sino también los personales, sociales y contextuales, aspectos esenciales para comprender cómo la vida universitaria y el entorno de la Zona de Los Santos influyen en la vivencia del distrés académico.

3.4. Diseño de la investigación

El diseño de investigación representa el plan estructurado que permite responder a los objetivos del estudio, estableciendo la relación entre el problema, los objetivos, el enfoque y las técnicas de recolección de datos (Creswell & Poth, 2018). En esta investigación, se adopta un diseño fenomenológico, orientado a comprender la experiencia universitaria de los egresados de la Zona de los Santos respecto al distrés académico, considerando sus percepciones, significados y vivencias.

Según Hernández-Castillo et al. (2021), el diseño fenomenológico se centra en la identificación de los significados esenciales de las experiencias vividas, lo que permite que los investigadores interpreten la realidad desde la perspectiva de los participantes. Esta aproximación es adecuada para estudio, porque facilita la comprensión de fenómenos.

Guzmán Rincón, Barragán Moreno, Cala-Vitery y Segovia-García (2022), en su estudio sobre la deserción en la educación superior rural, aplicaron un enfoque fenomenológico para identificar las causas que los propios estudiantes atribuyen a este fenómeno, resaltando que solo a partir de la voz de los participantes es posible captar la complejidad de los factores involucrados. Esta perspectiva respalda la pertinencia del diseño elegido.

En la misma línea, Montes Sosa y Castillo-Sanguino (2022) destacan que el método fenomenológico, inspirado en la propuesta de Max van Manen, se centra en el análisis reflexivo de la experiencia vivida y en la reducción fenomenológica, lo que permite al investigador aproximarse al fenómeno desde la perspectiva de los propios sujetos. De esta forma, el diseño adoptado en esta investigación responde de manera coherente a los objetivos planteados.

3.5. Fuentes de información

Las fuentes de información representan los recursos de donde se obtiene la información necesaria para responder a los objetivos de investigación y comprender el fenómeno en estudio. En la investigación cualitativa, como la que sustenta este estudio fenomenológico, las fuentes de información juegan un papel esencial al aportar diferentes perspectivas y enriquecer la interpretación del fenómeno analizado.

Estas fuentes permiten contrastar y contextualizar los relatos recogidos con otros datos y aportar solidez al análisis. Lisboa (2018) plantea que la investigación cualitativa se fundamenta en experiencias subjetivas e intersubjetivas recogidas mediante diversas fuentes, lo que asegura una comprensión más amplia de la realidad social.

En investigaciones cualitativas bajo el diseño fenomenológico, se privilegian fuentes primarias, que ofrecen la experiencia directa de los participantes, complementadas con fuentes secundarias que permiten contextualizar y fundamentar teóricamente los hallazgos (Flick, 2015; Creswell & Poth, 2018).

3.5.1 Fuentes primarias

La entrevista semiestructurada, constituye la fuente central para recolectar información, ya que permiten que los participantes relaten sus experiencias de manera detallada y reflexiva, incluyendo percepciones sobre distrés académico, adaptación académica y social, y factores que afectan su desempeño (Alarcón-Rubio & Rojas-Vargas, 2022).

Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a egresados universitarios, son la fuente principal, ya que proporcionan los relatos, experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen al distrés académico.

Hernández-Castillo et al. (2021) enfatizan que las entrevistas semiestructuradas favorecen la exploración de significados subjetivos, lo que permite al investigador identificar patrones comunes y diferencias individuales en las experiencias de los egresados.

3.5.2 Fuentes secundarias

Estas fuentes permiten contextualizar los relatos de los participantes y contrastar sus experiencias con datos oficiales, aportando rigor al análisis (Hernández-Castillo et al., 2021).

La revisión de literatura científica comprende artículos de revistas académicas, libros y tesis recientes que aborden estrés académico, distrés académico, experiencia universitaria y factores asociados.

Según Flick (2015), esta revisión permite identificar hallazgos previos, vacíos de conocimiento y fundamentar la interpretación de los resultados, asegurando que la investigación esté alineada con el estado actual del conocimiento.

3.5.3 Fuentes terciarias

Las fuentes terciarias son aquellas que compilan, organizan y sintetizan información ya publicada en fuentes primarias y secundarias, facilitando su localización y consulta. Estas fuentes no ofrecen datos originales, sino que proporcionan resúmenes, índices, bibliografías o compilaciones que permiten al investigador identificar material relevante para su estudio. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), estas fuentes se caracterizan por facilitar el acceso a estudios y documentos ya producidos, funcionando como herramientas de consulta que orientan al investigador hacia materiales pertinentes.

En el marco de esta investigación, se recurrió a catálogos de bibliotecas físicas y digitales, tales como el Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica y la Biblioteca Nacional de Costa Rica. Asimismo, se consultaron bases de datos académicas reconocidas, entre ellas SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, que permitieron localizar artículos científicos y tesis relacionadas con el distrés académico y la experiencia universitaria. También se utilizaron repositorios institucionales de universidades estatales y privadas de Costa Rica, los cuales agrupan investigaciones que aportaron insumos valiosos al marco teórico y metodológico. Finalmente, se recurrió a diccionarios y enciclopedias especializadas en psicología, educación y metodología de la investigación, con el fin de precisar conceptos clave y enriquecer la contextualización del tema de estudio.

Compilaciones de resúmenes de artículos y revisiones sistemáticas permiten acceder rápidamente a hallazgos de estudios previos, lo que facilita la selección de los documentos que se utilizarán como fuentes secundarias (Flick, 2015).

En este sentido, las fuentes terciarias utilizadas cumplieron un papel fundamental en la estructuración del marco referencial y en la identificación de insumos relevantes, al facilitar el

acceso y la organización del conocimiento existente sobre el fenómeno del distrés académico en la educación superior.

3.6. Participantes del estudio

Los participantes de esta investigación serán egresados universitarios de instituciones estatales y privadas que hayan cursado estudios en la Zona de Los Santos. La selección se hará bajo un enfoque intencional o por conveniencia, propio de los diseños cualitativos fenomenológicos, donde lo prioritario es la riqueza de la información y la capacidad de los sujetos para aportar experiencias significativas. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se aplicarán criterios de inclusión como haber egresado en los últimos dos años, 2024 y 2025, haber obtenido licenciatura o elaboración de trabajos de investigación. Como criterios de exclusión se considerará a quienes no hayan tenido participación activa en trabajos de investigación durante su formación o que no deseen participar voluntariamente.

El tamaño de la muestra no se determinará de manera estadística, sino que se seguirá el principio de saturación de datos, propio de la fenomenología, que indica que se incluyen participantes hasta que la información obtenida deja de aportar datos nuevos (Flick, 2015; Montes Sosa & Castillo-Sanguino, 2022). Este enfoque permite garantizar que se capture la esencia de la experiencia vivida por los estudiantes**,** enfocándose en la calidad de los relatos más que en la cantidad de participantes. La muestra estará conformada por egresados de universidades estatales y privadas de la zona de Los Santos. La selección se realizó bajo criterios de inclusión y exclusión previamente definidos, asegurando que los participantes puedan aportar información relevante y detallada sobre su experiencia universitaria.

3.6.1. Población.

La población de este estudio está conformada por egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) que cursaron su formación profesional en la Zona de Los Santos. Se consideran egresados a aquellas personas que han concluido su plan de estudios y cumplen con los requisitos académicos para la obtención del grado, independientemente de si ya han realizado o no el acto de graduación.

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 2024), indica que, en el año 2020, se otorgaron 25842 títulos universitarios, y en 2024 se otorgaron 20456 diplomas universitarios en universidades estatales.

Cabe mencionar que, en el año 2024, aproximadamente se otorgaron 100 títulos a estudiantes hoy día egresados de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica., mientras que en lo transcurrido del año 2025 se han graduado 53 estudiantes. (UNED). (M. Sánchez Montero, comunicación personal, 2025)

Esta población es pertinente dado que los egresados poseen una visión integral y retrospectiva de su experiencia universitaria, lo que permite identificar con mayor claridad los factores que generaron distrés académico, sus repercusiones y las estrategias de afrontamiento que utilizaron a lo largo de su formación.

3.6.2. Muestra

La muestra de este estudio está constituida por 10 egresados universitarios del año 2024, pertenecientes a los tres cantones que conforman la Zona de Los Santos: Tarrazú, Dota y León Cortés. Estos participantes fueron seleccionados con base en un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad y disposición de los sujetos para participar en la investigación, así como a la pertinencia de su experiencia en relación con el fenómeno estudiado.

El número de participantes se justifica en tanto que, en estudios cualitativos de corte fenomenológico, lo relevante no es la cantidad de personas, sino la profundidad de la información obtenida (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este sentido, la muestra definida permite explorar a fondo las percepciones, vivencias y estrategias utilizadas frente al distrés académico, sin perder la riqueza interpretativa que caracteriza a este enfoque.

Aplicando criterios de inclusión, estudiantes que hayan presentado un Trabajo Final de Graduación (TFG) en universidades estatales o privadas (exceptuando la UC). Personas que sean residentes de la zona de Los Santos. Participantes, con capacidad para brindar información sobre su experiencia universitaria.

Se excluirá a las personas que no hayan participado de manera activa en trabajos de investigación a lo largo de su formación académica o que no manifiesten su disposición a participar de manera voluntaria en el estudio.

3.7. Variables de análisis.

En investigaciones de corte cualitativo y con diseño fenomenológico, las variables no se entienden como indicadores cuantitativos rígidos, sino como categorías de análisis que permiten organizar, interpretar y comprender las experiencias vividas por los participantes. Estas categorías surgen de los objetivos específicos y de la pregunta de investigación, y se enriquecen a través de

subcategorías que detallan los aspectos centrales vinculados al fenómeno en estudio. En el presente trabajo, orientado a comprender el distrés académico como parte de la experiencia universitaria en egresados de la Zona de Los Santos, las categorías de análisis se estructuran de la siguiente manera:

3.8 Tabla 1. Unidad de análisis

En el presente trabajo, orientado a comprender el distrés académico como parte de la experiencia universitaria en egresados de la Zona de Los Santos, las categorías de análisis se estructuran de la siguiente manera:

Tema: El distrés académico como componente de la experiencia universitaria: Perspectivas de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos durante el III cuatrimestre 2025.

Pregunta:

¿Cómo se manifiesta el distrés académico como parte de la experiencia universitaria, según la perspectiva de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos, durante su formación profesional?

Objetivo general

Analizar el distrés académico como componente de la experiencia universitaria, desde la perspectiva de egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos durante el III cuatrimestre de 2025.

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Ítems	Referencias
Objetivo específico 1: Identificar los principales factores que contribuyeron al distrés académico durante la formación universitaria de los egresados.	Factores del distrés académico	Carga académica Exigencias evaluativas Recursos institucionales	Ítems 1, 4,6,	Gallardo & Vargas (2024) Pedroza Ramón et al. (2019) Rodríguez et al. (2020) Zamora-Araya et al. (2023)
	Factores personales	Expectativas propias Responsabilidades familiares Situación socioeconómica.	Ítems 3,9,11,17	Mata-Salas et al. (2022) González Fernández (2024) Ventura (2025) Álvarez (2025)

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Ítems	Referencias
Objetivo específico 2: Determinar de qué manera el distrés académico afectó el desempeño académico y las decisiones de los estudiantes egresados.	Impacto del distrés académico	Rendimiento académico Deserción/abandono Cambios en la elección de carrera.	Ítems 2,10	Dechoudens (2019) Salas et al. (2024) Bustamante (2024) López et al. (2022) Mireles-Vázquez et al.(2022).
	Repercusiones personales	Ansiedad Desmotivación Bienestar emocional	Ítems 7	Zapunto et al. (2023 Casanova et al. (2018) Según García et al. (2022),
Objetivo específico 3: Explorar las estrategias y mecanismos de afrontamiento utilizados por los egresados universitarios de la Zona de Los Santos frente al distrés académico durante su formación profesional.	Estrategias de afrontamiento	Afrontamiento activo Apoyo social Regulación emocional	Ítems 5,8.13,15,18	Según Barragán-Díaz (2023) Mireles-Vázquez et al. (2022) Vargas y Herrera (2020) López-Ruiz et al. (2021)
	Estrategias desadaptativas	Evasión Procrastinación Conductas autocríticas	Ítems 12,14,16	Casanova et al. (2018) Zamora-Araya et al. (2023) Mireles-Vázquez et al. (2022)

3.9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En toda investigación, la recolección de datos constituye una etapa fundamental que permite obtener información pertinente para responder a los objetivos planteados. Para ello, se emplean diversas técnicas e instrumentos, tales como cuestionarios, entrevistas, observación y escalas, los cuales se seleccionan de acuerdo con el tipo de estudio y las características de los participantes. Estas herramientas facilitan la obtención de datos fiables y válidos que reflejan la realidad estudiada (Sánchez Martínez, 2022).

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, que constituye un recurso ampliamente valorado en estudios cualitativos, debido a que combina una guía de preguntas previamente establecida con la flexibilidad de permitir que los participantes amplíen o profundicen en sus respuestas. Este tipo de entrevista favorece el acceso a narrativas personales y detalladas, que resultan fundamentales para comprender los factores que incidieron en el distrés académico, el impacto que este tuvo en la formación universitaria y las estrategias de afrontamiento utilizadas. En este estudio, la entrevista será aplicada a los 10 egresados seleccionados de la Zona de Los Santos de universidades estatales y privadas.

3.9.1. Instrumentos

El instrumento de apoyo que se utilizó fue la guía de entrevista semiestructurada, construida con base en los objetivos específicos de la investigación, en las categorías y subcategorías de análisis previamente definidas. Este guion se compone de preguntas abiertas y flexibles que facilitan la exploración en profundidad de las experiencias de los participantes. Además, con el fin de garantizar la pertinencia y claridad del instrumento, será sometido a un proceso de validación por criterio de expertos.

En conjunto, esta técnica e instrumentos posibilitarán obtener una visión integral del distrés académico como parte de la experiencia universitaria, privilegiando la voz de los egresados como protagonistas de su propio relato.

3.9.2. Validez y confiabilidad

La aplicación de técnicas como la triangulación en la investigación cualitativa permite aumentar la credibilidad de los resultados al contrastar la información obtenida desde diferentes fuentes o métodos. Esta estrategia contribuye a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado y minimiza posibles sesgos en la interpretación de los datos (Fernández-Bringas, 2024).

Para garantizar el rigor científico en este estudio, se atendieron algunos de los criterios de propuestos en la investigación cualitativa.

La validación del instrumento mediante la consulta de expertos. Para lo cual se solicitó el criterio de la persona. MSc. Laura Andrea Ureña Ureña, Asesora Regional de Matemática del Departamento de Asesoría de pedagógica de la Dirección Regional Los Santos. Y la colaboración en la revisión del instrumento del señor MSc. César Alejandro Solano Fallas, quien fue supervisor del circuito 02 de la Dirección Regional Los Santos y actualmente labora como director de la Escuela República de Bolivia de Santa María de Dota.

Los mismos realizaron la revisión del instrumento en su totalidad, e indicaron lo siguiente:

MSc. Laura Andrea Ureña Ureña, detalló las siguientes sugerencias: En las indicaciones debe decir que se solicita responder de manera honesta, por otro lado, indicar el tiempo aproximado que puede tardar responder la entrevista, revisar que no exista similitud entre las preguntas y de ser posible si esta información es similar, resumirla en una sola pregunta.

Mientras que el señor MSc. César Alejandro Solano Fallas, realizó las siguientes observaciones: indicar responder de manera detallada y honesta, realizar la separación de carrera cursada o licenciatura en dos datos, carrera cursada, grado académico obtenido, además en las respuestas abiertas solicitar una o dos justificaciones, y por último la entrevista debe tener como significado de distrés académico ya que, si algún entrevistado no lo conoce, puede ser un obstáculo para recoger información.

También se contó con la revisión de la persona tutora de esta investigación.

Aunque el estudio no busca generalizar estadísticamente los hallazgos, se procuró elaborar descripciones densas y detalladas de las experiencias universitarias en la Zona de Los Santos. Este nivel de contextualización permite que otros investigadores o instituciones valoren la aplicabilidad de los resultados en contextos similares (Martínez-Salgado, 2021).

En conjunto, la aplicación de estos criterios aseguró que la investigación mantuviera coherencia, transparencia y rigor científico en la exploración del distrés académico como componente de la experiencia universitaria en la Zona de Los Santos.

3.10 Procesos de recolección

El proceso de recolección de datos en esta investigación se estructuró en diversas fases con el propósito de garantizar tanto el rigor metodológico como la pertinencia de la información obtenida. En la primera etapa, correspondiente a la planificación y diseño del instrumento, se

elaboró una guía de entrevista semiestructurada que orientó el diálogo hacia los objetivos de la investigación, manteniendo la flexibilidad necesaria para que los participantes pudieran expresar con libertad sus experiencias relacionadas con el distrés académico. Este tipo de entrevista es considerado idóneo en estudios cualitativos, ya que permite profundizar en significados y percepciones (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Posteriormente, se llevó a cabo la fase de consentimiento informado y selección de participantes. Previo a la aplicación de las entrevistas, se presentó a los participantes un documento de consentimiento informado en el que se les explicaron los objetivos del estudio, la confidencialidad en el manejo de los datos y el carácter voluntario de su participación. Esta práctica responde a las consideraciones éticas propias de la investigación cualitativa (Flick, 2015).

En la etapa de aplicación de las entrevistas, estas se realizaron de manera individual a los 10 egresados seleccionados, que representan a los tres cantones que conforman la Zona de Los Santos. El proceso se llevó a cabo en espacios previamente acordados con los participantes, en contextos presenciales que ofrecieron condiciones de tranquilidad y privacidad, lo que favoreció un ambiente de confianza. Las respuestas fueron registradas por escrito de manera detallada, para garantizar la fidelidad de la información sin recurrir al uso de grabaciones.

Finalmente, se desarrolló la fase de organización de la información, en la cual los datos recolectados fueron clasificados en función de las categorías y subcategorías previamente definidas en análisis de variables

3.11. Técnicas de análisis

El análisis de los datos en esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, con el propósito de identificar los significados y experiencias asociadas al distrés académico desde la perspectiva de los egresados universitarios de la Zona de Los Santos. El procedimiento se desarrolló en varias fases que permitieron garantizar tanto la rigurosidad metodológica como la coherencia con los objetivos de estudio.

En primer lugar, las entrevistas fueron detalladas y literalmente, a partir de los registros escritos obtenidos durante su aplicación, lo que permitió conformar. Este paso responde a la recomendación de Sandoval (2012), quien plantea que la fidelidad en la transcripción constituye un requisito indispensable en la investigación cualitativa. Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva de las respuestas de cada una de las entrevistas con el fin de familiarizarse con los datos.

Estos datos fueron agrupados en torno a las categorías y subcategorías establecidas previamente en la operacionalización de variables, relacionadas con factores académicos, individuales, sociales y contextuales, así como con las manifestaciones del distrés académico y las estrategias de afrontamiento. Esta organización facilitó la coherencia entre los datos y los objetivos de la investigación.

Con base en esta estructuración, se aplicó un análisis temático que permitió identificar patrones y significados compartidos en las narrativas de los egresados. Braun y Clarke (2006) sostienen que este tipo de análisis resulta adecuado para captar experiencias subjetivas, ya que posibilita interpretar la forma en que los participantes comprenden y explican fenómenos complejos como el distrés académico.

Finalmente, los hallazgos fueron interpretados desde un enfoque fenomenológico con el fin de comprender la esencia de las experiencias narradas. Según Martínez (2019), este tipo de interpretación no se limita únicamente a describir lo vivido, sino que busca desentrañar los significados construidos por los sujetos en torno a su experiencia, mediante un proceso hermenéutico de análisis profundo.

3.12 Aspectos éticos

El Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica establece en su Código de Ética y Deontológico que, cuando se realicen investigaciones con personas o grupos, “se deberá solicitar, por escrito, un consentimiento informado a las personas o grupos participantes en el proceso de investigación. Este consentimiento deberá aclarar los fines, propósitos, riesgos y beneficios a los que las personas o grupos podrían verse expuestas” (Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica, Art. 36, 2019). Esto garantiza que el participante comprenda claramente a qué se compromete, promoviendo su autonomía y protegiendo su dignidad como sujetos de investigación. Uso responsable de la información, los datos obtenidos serán resguardados de manera segura, evitando su divulgación a terceros no relacionados con la investigación y respetando la normativa ética y académica correspondiente.

La presente investigación se desarrolló siguiendo los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa, con el propósito de resguardar la dignidad, los derechos y la integridad de las personas participantes. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado, explicando de manera clara el propósito del estudio, los objetivos, el uso de la información y las condiciones de confidencialidad de los datos, únicamente se procedió con la aplicación de la entrevista cuando

los participantes manifestaron su consentimiento voluntario. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato mediante el uso de códigos o seudónimos en lugar de los nombres reales, asegurando que la información obtenida fuese utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Se respetó en todo momento la voluntariedad de la participación, de modo que las personas participantes tuvieron la libertad de abstenerse de responder cualquier pregunta o retirarse del estudio sin sufrir consecuencia negativa alguna. Además, se consideraron los principios de no maleficencia y beneficencia, procurando que el proceso investigativo no generara daño físico, emocional o social, y que, por el contrario, aportara beneficios a nivel académico y social al visibilizar el fenómeno del distrés académico en el contexto universitario. Finalmente, se garantizó un uso responsable de la información, la cual será resguardada de forma segura, evitando su divulgación a terceros ajenos a la investigación y en estricto cumplimiento con la normativa ética y académica correspondiente.

3.12.1 Responsabilidad de la persona investigadora

La persona investigadora asume la responsabilidad ética de garantizar que el estudio se desarrollará bajo principios de respeto, justicia y beneficencia. En este sentido, se asegura de que los participantes comprendan el propósito de la investigación, la naturaleza de su participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas. Asimismo, debe velar por la confidencialidad de la información proporcionada, evitando cualquier forma de identificación que comprometa la privacidad de los egresados participantes.

De igual forma, la investigadora se compromete a utilizar los datos recolectados únicamente para fines académicos y científicos, resguardando su almacenamiento en entornos seguros. Además, debe procurar que los hallazgos se presenten de manera objetiva y fiel a las voces de los participantes, evitando interpretaciones sesgadas o manipuladas que desvirtúen la realidad de las experiencias narradas.

Esta responsabilidad también incluye la obligación de cumplir con los principios establecidos en el Código de Ética y Deontológico del Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica (Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica, 2019), así como con las normas institucionales que regulan la investigación con seres humanos.

3.12.2 Consentimiento informado

El consentimiento informado constituye un principio ético fundamental en toda investigación con seres humanos. En el presente estudio, se elaboró un documento claro y

comprensible en el que se explicarán los objetivos de la investigación, la naturaleza de la participación, la duración estimada de la entrevista, los posibles riesgos y beneficios, así como el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Antes de iniciar el proceso de recolección de datos, los egresados universitarios seleccionados recibieron dicho documento para su lectura y firma voluntaria, garantizando que su participación sea libre, consciente y sin ningún tipo de coacción. Además, se enfatizó el compromiso de la investigadora con la confidencialidad y anonimato de la información aportada, la cual será utilizada únicamente con fines académicos.

Este procedimiento busca asegurar el respeto a la autonomía y dignidad de los participantes, en concordancia con las pautas éticas internacionales y el Código de Ética y Deontológico del Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica (Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica, 2019).

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo IV: Análisis de resultados

El presente apartado expone el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los egresados universitarios participantes en la investigación. El objetivo de este proceso fue identificar los significados, percepciones y experiencias asociadas al distrés académico, comprendido como una manifestación del malestar emocional vinculado a las exigencias del contexto universitario. Desde el enfoque fenomenológico, se buscó interpretar la esencia de las vivencias relatadas, más allá de su descripción superficial, para acceder al sentido que los sujetos otorgan a su experiencia. Según Martínez (2019), el análisis fenomenológico implica un proceso hermenéutico orientado a descubrir los significados que emergen de la experiencia vivida, permitiendo una comprensión profunda de los fenómenos humanos. En coherencia con este planteamiento, el análisis se estructuró por categorías y subcategorías derivadas de la operacionalización de variables, integrando fragmentos de los discursos que ilustran las percepciones de los participantes.

4.1 Codificación de las personas participantes de la investigación

Con el propósito de resguardar la identidad y confidencialidad de los egresados universitarios participantes en este estudio, se implementó un sistema de codificación anónima. En total, participaron diez (10) egresados provenientes de los tres cantones que conforman la Zona de Los Santos, quienes compartieron sus experiencias relacionadas con el distrés académico vivido durante su formación universitaria.

Cada participante fue identificado mediante un código alfanumérico, compuesto por la letra “E” (en referencia a “Egresado”) seguida de un número consecutivo, asignado según el orden de aplicación de las entrevistas (por ejemplo: E1, E2, E3… E10). Este procedimiento permitió organizar y analizar la información sin revelar datos personales, para garantizar el anonimato de los involucrados.

El instrumento aplicado constó de 18 preguntas abiertas, diseñadas para explorar los factores individuales, académicos, sociales y contextuales vinculados con el distrés académico, así como las estrategias de afrontamiento empleadas por los participantes. De acuerdo con Flick (2015), la codificación en estudios cualitativos constituye un recurso metodológico esencial que permite ordenar y reducir los datos sin perder la riqueza del discurso original, con lo que se facilita el análisis e interpretación de los significados emergentes.

Tabla 2. Codificación de las personas participantes de la investigación.

Código del participante	Sexo	Edad	Cantón de procedencia	Modalidad universitaria
E1	**Masculino**	**34**	**Tarrazú**	**Estatal**
E2	**Femenino**	**22**	**Tarrazú**	**Estatal**
E3	**Femenino**	**25**	**León Cortés**	**Estatal**
E4	**Masculino**	**36**	**León Cortés**	**Privada**
E5	**Femenino**	**38**	**Dota**	**Privada**
E6	**Femenino**	**33**	**Tarrazú**	**Privada**
E7	**Femenino**	**35**	**Dota**	**Privada**
E8	**Femenino**	**22**	**León Cortés**	**Privada**
E9	**Femenino**	**26**	**Dota**	**Privada**
E10	**Femenino**	**39**	**León Cortés**	**Estatal**

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.2 Interpretación de resultados

El presente apartado expone la interpretación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a diez egresados universitarios de la Zona de Los Santos. El propósito fue comprender los significados atribuidos al distrés académico y las experiencias vividas durante su trayectoria universitaria.

El proceso de análisis se realizó mediante la lectura exhaustiva, codificación abierta y categorización temática de las respuestas, lo que permitió identificar patrones comunes y divergencias entre los participantes. Las categorías se organizaron conforme a los ejes establecidos en la operacionalización de variables: factores individuales, académicos, sociales, contextuales, así como las manifestaciones del distrés académico y las estrategias de afrontamiento.

Tabla 3. Interpretación de resultados según categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Descripción del hallazgo	Cita textual representativa	Interpretación de la investigadora
Factores del distrés académicos	Carga y exigencia universitaria	La mayoría de los participantes señalaron que los **trabajos de investigación, tesis y proyectos finales** fueron las actividades que mayor presión generaron. La gestión del tiempo y los plazos ajustados fueron detonantes del distrés académico.	"El trabajo final de graduación fue lo que más me generó presión" (E7). / "Los proyectos de investigación son los más difíciles de sobrellevar" (E1).	La sobrecarga académica constituye un factor crítico del distrés, en especial durante las etapas finales de la carrera. La exigencia institucional se percibe como un reto constante que demanda autorregulación y resiliencia.
Factores personales	Ansiedad, frustración y autocrítica	Los egresados manifestaron experimentar **ansiedad, frustración y sentimientos de incapacidad**, especialmente ante la dificultad de cumplir con las expectativas propias y académicas.	"La ansiedad fue el factor que más me afectó" (E1). / "Me culpaba porque quería dar lo mejor y no siempre podía" (E1).	Las emociones negativas emergen como respuesta al desequilibrio entre demandas y recursos personales. Se evidencia una autoexigencia elevada vinculada con la búsqueda de excelencia académica.
Factores sociales	Apoyo familiar y de pares	El **apoyo de la familia, amistades y compañeros** se destacó como un	"Mi familia representó el mayor apoyo" (E8). / "Me apoyé en mis	El acompañamiento social actúa como un amortiguador emocional que reduce

		elemento fundamental para sobrellevar el estrés académico.	compañeros y amistades" (E5).	el impacto del distrés académico, con lo que favorece la motivación y el sentido de pertenencia.
Factores institucionales	Falta de acompañamiento universitario	Varios participantes coincidieron en que las **universidades no ofrecieron suficiente apoyo psicológico ni académico**, y las tutorías eran escasas o de difícil acceso.	"Nunca recibí apoyo de la universidad" (E5). / "El psicólogo no era de fácil acceso por la cantidad de estudiantes" (E2).	La ausencia de redes institucionales de apoyo incrementa la vulnerabilidad frente al distrés. Se evidencia la necesidad de políticas de bienestar estudiantil más efectivas.
Factores contextuales	Limitaciones económicas y tecnológicas	El **contexto rural y las limitaciones de conectividad e internet** representaron una dificultad significativa, lo que generó estrés adicional y desigualdad en el acceso a recursos educativos.	"Vivía en un pueblo donde el acceso a internet era muy limitado" (E2). / "En zonas rurales tenemos menos preparación que en zonas urbanas" (E9).	Las condiciones geográficas y socioeconómicas inciden directamente en la experiencia académica, profundizando el distrés en estudiantes de contextos vulnerables.
Manifestaciones del distrés académico	Bloqueo mental, desmotivación y agotamiento	Los participantes describieron síntomas como **bloqueo mental, cansancio, ansiedad y**	"Se da un bloqueo mental increíble, mucha desmotivación" (E1). / "Me mantenía en un	Las manifestaciones emocionales y cognitivas del distrés confirman su naturaleza

		desmotivación, lo que afecta su rendimiento y bienestar general.	estado de nervios, me bloqueaba la mente" (E9).	multidimensional, afectando tanto el desempeño académico como la salud mental.
Estrategias de afrontamiento	actividades recreativas y organización del tiempo	Entre las estrategias más mencionadas se destacan **el ejercicio, la organización del tiempo, actividades recreativas y apoyo familiar**.	"Organizar el tiempo para evitar la acumulación de tareas" (E10). / "Hacer ejercicio o salir a caminar me ayudaba a manejar el estrés" (E6).	Las estrategias de afrontamiento reflejan mecanismos adaptativos que permiten reducir los efectos del distrés. La autorregulación emocional y la planificación son claves en el proceso de resiliencia académica.
Propuestas de mejora	Apoyo motivacional y acompañamiento institucional	Los egresados recomendaron que las universidades fortalezcan los **talleres de apoyo emocional y académico**, con acompañamiento continuo y espacios de bienestar.	"Me hubiera gustado tener apoyo real de la universidad" (E2). / "Más acompañamiento por parte de los docentes" (E4).	Las propuestas coinciden en la necesidad de estrategias preventivas institucionales que promuevan la salud mental y el equilibrio académico de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Categoría #1: Factores del distrés académicos

Subcategoría 1.1: Carga académica

Estas categorías corresponden al primer objetivo de la presente investigación, el distrés académico se manifiesta de manera intensa cuando la carga académica supera las capacidades percibidas del estudiante. Según Rodríguez et al. (2020), el exceso de trabajos, evaluaciones y responsabilidades simultáneas constituye uno de los factores más estresantes durante la formación universitaria, generando sentimientos de saturación, ansiedad y agotamiento emocional.

En las respuestas de los participantes, la carga académica se identificó como uno de los principales desencadenantes del distrés. La mayoría mencionó que los proyectos de investigación, trabajos finales y tesis fueron los momentos de mayor presión. Por ejemplo, **E1** indicó: "La presión para cumplir los tiempos establecidos para la entrega de los avances de la tesis fue muy fuerte", mientras **E4** coincidió al señalar que "el trabajo de investigación, requisito para graduarme, fue lo que más me generó estrés".

Asimismo, los egresados **E7** y **E8** destacaron el formato APA y las exigencias metodológicas como fuentes de tensión constante. "El formato APA siempre me ha resultado muy complicado y cometía errores" **(E7).** Estos hallazgos evidencian que el distrés no solo proviene del volumen de trabajo, sino también de las demandas técnicas y cognitivas asociadas a los procesos de investigación.

En conjunto, los testimonios muestran cómo la carga académica constituye una experiencia común de presión que, según Gallardo y Vargas (2024), se agudiza cuando los plazos son rígidos y el acompañamiento institucional insuficiente.

Concurrencia de entregas y gestión de tiempos, la acumulación de entregas y el trabajo simultáneo, el estudio y empleo dificulta cumplir plazos y genera bloqueo. "Había que trabajar y estudiar al mismo tiempo, se tenía que trasladar, **(E3)** "Trabajo, siempre me causa demasiado estrés" **(E2).** La simultaneidad de demandas convierte los plazos en estresores permanentes. Desde la comprensión fenomenológica, los sujetos viven el tiempo académico como escaso y fragmentado, lo que deteriora la sensación de control y facilita el bloqueo cognitivo.

Dentro de los factores académicos se puede destacar los siguiente, sobrecarga de trabajos, proyectos finales y tesis, casi todos los participantes identifican los trabajos de investigación, proyectos finales y requisitos de grado como la fuente mayor de presión y estrés, especialmente en la etapa final de la carrera."Si al momento de realizar la tesis ... la presión para cumplir los

tiempos establecidos para la entrega de los avances." **(E1)** "El trabajo final de graduación" **(E5)** "Lo que me generó mayor presión fue el trabajo final de graduación para finalizar la maestría, El artículo especializado." **(E7)** "Los trabajos de investigación fueron los más complicados" **(E8).** La experiencia mostrada indica que la sobrecarga académica no es episódica sino focalizada en hitos (tesis, trabajos de grado) que se viven como crisis. En consecuencia, la carga académica no se percibe como un fenómeno episódico, sino como un proceso acumulativo que se intensifica en momentos críticos del trayecto universitario, como los hitos de graduación.

En conclusión, la interpretación de los datos evidencia que la carga académica, más allá de la cantidad de tareas, se configura como un factor estructural del distrés académico. Este se alimenta de la combinación entre exigencias institucionales elevadas, acompañamiento insuficiente y dificultades en la gestión del tiempo, lo que compromete el bienestar psicológico y la percepción de autoeficacia de los estudiantes en su tránsito hacia la titulación universitaria.

Subcategoría 1.2: Exigencias evaluativas

Las exigencias evaluativas, entendidas como la presión por cumplir con los estándares de desempeño y la evaluación constante, constituyen otra fuente significativa de distrés. De acuerdo con Pedroza Ramón et al. (2019), la competitividad y la percepción de alto riesgo ante el error provocan emociones de frustración y agotamiento en los estudiantes.

En el análisis, varios participantes expresaron haber sentido esta tensión de manera continua. **E2** afirmó: "Los cursos eran sumamente difíciles, la profesora muy complicada y grosera", mientras **E10** expresó: "Pensé en abandonar porque la carga académica me llevó a sentir frustración". Estas experiencias revelan que la forma en que se evalúa al estudiantado tiene un peso emocional determinante en su experiencia académica.

E7 añadió un componente importante: "Cuando enviaba avances y eran devueltos con muchas correcciones que ni siquiera entendía, me preguntaba por qué si daba todo mi esfuerzo". Este tipo de situaciones refleja lo que Zamora-Araya et al. (2023) denominan "evaluación punitiva", en la que la retroalimentación se percibe más como juicio que como orientación formativa.

Las exigencias evaluativas representan un eje central en la comprensión del distrés académico, al configurar un escenario de constante presión por alcanzar los estándares de desempeño impuestos por el sistema educativo superior. Desde una mirada interpretativa, estas

exigencias no solo implican una medición del conocimiento, sino también un componente emocional que incide de manera directa en el bienestar psicológico del estudiante.

Las experiencias de los participantes evidencian que la evaluación, en muchos casos, se vivió como una práctica rígida y poco empática. **E2** y **E10** relataron situaciones en las que la dificultad de los cursos, la actitud docente y la carga evaluativa excesiva, generaron pensamientos de abandono y desbordamiento emocional. Estos testimonios confirman que la evaluación, cuando se percibe como una instancia punitiva o desproporcionada, se convierte en un factor detonante del distrés académico.

Particularmente revelador resulta el testimonio de **E7**, quien expresó incomprensión y frustración ante la retroalimentación recibida, al percibir que sus esfuerzos no eran reconocidos. Desde una perspectiva fenomenológica, se interpreta que los egresados experimentaron la evaluación como un espacio de vulnerabilidad emocional, donde la exposición constante al juicio académico deterioró su sentido de competencia y control. En este contexto, el distrés no surge únicamente por la cantidad de evaluaciones, sino por la forma en que estas son diseñadas, comunicadas y acompañadas.

En síntesis, las exigencias evaluativas se consolidan como un componente estructural del distrés académico, al combinar la presión por el rendimiento con prácticas evaluativas percibidas como injustas o poco formativas. La falta de retroalimentación constructiva y el predominio de un enfoque sancionador obstaculizan el aprendizaje significativo y profundizan la sensación de ansiedad y agotamiento emocional en los estudiantes universitarios.

Subcategoría 1.3: Recursos institucionales

El análisis de esta subcategoría permite comprender la relevancia que poseen los recursos institucionales como factores protectores frente al distrés académico. De manera consistente con lo expuesto por Cabanach, Souto-Gestal y Franco (2016), la presencia de mecanismos de apoyo como tutorías, orientación psicológica y acompañamiento académico desempeña un papel determinante en la reducción de la sobrecarga percibida y en la gestión emocional del estudiantado universitario. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación reflejan una marcada desigualdad en la accesibilidad y calidad de dichos recursos, lo cual condiciona significativamente la experiencia educativa.

Desde una lectura interpretativa, puede afirmarse que el acompañamiento institucional actúa como un mediador crítico entre las demandas académicas y la capacidad de afrontamiento

del estudiante. En contraste, su ausencia o ineficiencia potencia sentimientos de aislamiento, indefensión y desamparo frente a las exigencias del entorno universitario.

Los testimonios analizados evidencian esta dualidad de experiencias. Por un lado, egresados como **E4** y **E6** reconocen la existencia de tutorías y apoyo docente, lo que sugiere la presencia de redes institucionales que facilitan la adaptación académica. Por otro, participantes como **E5** y **E2** manifestaron haber enfrentado una notoria falta de respaldo. La expresión de **E2** ("Nos llegamos a externar los malos tratos que recibimos, pero nunca nos resolvieron, el psicólogo no era de fácil acceso") denota un sentimiento de frustración ante la ineficiencia de los canales de atención y la ausencia de respuestas institucionales efectivas.

Estos hallazgos coinciden con Pedroza Ramón et al. (2019), quienes sostienen que la carencia de acompañamiento académico y emocional incrementa la vulnerabilidad del estudiante, debilitan sus estrategias de afrontamiento y su capacidad para sostener el esfuerzo en contextos de alta exigencia. Desde una perspectiva fenomenológica, el egresado que no percibe apoyo experimenta el entorno universitario como hostil y despersonalizado, lo cual erosiona su bienestar psicológico y la motivación intrínseca para continuar el proceso formativo.

En términos estructurales, la disparidad observada entre instituciones estatales y privadas sugiere una inequidad en la distribución de recursos de apoyo, donde las universidades con mayor infraestructura ofrecen redes de acompañamiento más accesibles, mientras otras presentan vacíos significativos en la atención al estudiante. Esta brecha impacta directamente en la forma en que los universitarios gestionan la carga emocional asociada a sus estudios y enfrentan los desafíos propios del proceso de titulación.

En resumen, los recursos institucionales constituyen un elemento decisivo en la prevención y mitigación del distrés académico. Su adecuada implementación no solo facilita la adaptación al contexto universitario, sino que también fortalece el sentido de autoeficacia, promueve la resiliencia y reduce los efectos negativos derivados de la presión académica. No obstante, la falta de equidad y la limitada accesibilidad de estos servicios, evidencian la necesidad de replantear las políticas de bienestar estudiantil desde un enfoque integral, que contemple la salud mental y el acompañamiento académico como pilares fundamentales de la formación universitaria de calidad.

Categoría 2: Factores personales del distrés académico

Subcategoría 2.1: Expectativas propias

Las expectativas personales emergen como un componente subjetivo central en la experiencia del distrés académico, al estar estrechamente vinculadas con la autoexigencia, el perfeccionismo y la necesidad de validación personal.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2016), la búsqueda de la excelencia académica y el temor a decepcionar a la familia o a sí mismo generan una presión psicológica sostenida, que transforma el aprendizaje en una fuente de ansiedad y desgaste emocional. En consonancia con esta perspectiva, los testimonios de **E1** y **E7** revelan la presencia de una autoexigencia intensa, en la que el cumplimiento de plazos y la obtención de resultados sobresalientes se asocian directamente con el sentido de valía personal. **E1** afirma sentirse presionado por "cumplir los tiempos establecidos" y "no fallar", mientras **E7** expresa frustración ante el esfuerzo no recompensado, lo que refleja una tensión interna entre el ideal de logro y la realidad del proceso académico.

Esta dinámica de perfeccionismo académico tiene implicaciones profundas: el error o la dificultad se viven no como oportunidades de aprendizaje, sino como señales de insuficiencia personal. En ese contexto, el distrés no se origina exclusivamente en las exigencias del entorno, sino en la internalización de expectativas que el propio estudiante considera innegociables. Tal configuración psicológica favorece la aparición de síntomas de ansiedad, frustración y agotamiento, especialmente cuando el rendimiento percibido no coincide con los estándares autoimpuestos.

No obstante, los relatos también evidencian que el apoyo emocional cumple una función moderadora frente a la autoexigencia. El testimonio de **E3** subraya el papel motivador de la familia como fuente de contención afectiva, al señalar que "el apoyo familiar tiene un gran impacto; uno siente entusiasmo por salir bien porque es para un mejor futuro". Este tipo de soporte permite resignificar la presión del rendimiento, transformando la motivación por obligación en motivación por propósito, lo cual contribuye a mitigar el distrés académico.

En recapitulación, las expectativas propias se configuran como un doble filo en la experiencia universitaria, por un lado, impulsan la perseverancia y el compromiso académico, pero, por otro, cuando se transforman en autoexigencia desmedida y perfeccionismo rígido, se convierten en una fuente interna de distrés. La interpretación de los hallazgos evidencia que el equilibrio entre la aspiración al logro y la aceptación de los límites personales resulta esencial para el bienestar psicológico y la sostenibilidad del proceso formativo.

Subcategoría 2.2: Responsabilidades familiares y personales

Las responsabilidades familiares y personales constituyen un eje fundamental en la comprensión del distrés académico, al configurar un entramado complejo donde convergen múltiples demandas que exceden el ámbito estrictamente universitario. Desde una perspectiva interpretativa integral, el distrés no puede entenderse únicamente como una reacción ante la carga académica o las exigencias evaluativas, sino como el resultado de la interacción entre los compromisos académicos y los diversos roles que asume el estudiante en su vida cotidiana.

Monroy-Castillo et al. (2025) plantean que la multiplicidad de roles como madre, padre, trabajador o cuidador, genera tensiones estructurales entre las esferas académica, familiar y personal, lo que conlleva una constante negociación entre el deber y el bienestar. Los testimonios analizados en esta investigación confirman dicha afirmación. **E3** señala las dificultades de "estudiar y trabajar al mismo tiempo", una expresión que sintetiza la sobrecarga de responsabilidades y la escasez de tiempo personal. **E1**, por su parte, enfatiza el sentimiento de soledad ante la falta de apoyo, indicando que "cargó con toda la presión", lo que evidencia un patrón de afrontamiento individualista que potencia el agotamiento emocional y la percepción de aislamiento.

Particularmente significativa es la experiencia de **E6**, quien enfrentó la etapa final de su formación durante el embarazo, vivencia que introduce una dimensión biopsicosocial de especial relevancia. Su testimonio ("Me afectó un poco la ansiedad, principalmente durante el proyecto final") ilustra cómo los factores fisiológicos y emocionales asociados al embarazo pueden amplificar la vulnerabilidad frente al estrés académico. Sin embargo, la misma participante destaca la importancia del soporte familiar como factor protector ("Tuve el apoyo incondicional de mi familia, principalmente de mi padre y mi hermana"), lo que reafirma el papel amortiguador del acompañamiento afectivo en la mitigación del distrés.

Desde una mirada fenomenológica, las personas egresadas que asumen múltiples responsabilidades experimentan el tiempo como un recurso fragmentado, y el espacio académico como un escenario de constante tensión. Esta condición los obliga a priorizar, postergar o sacrificar aspectos personales y emocionales en favor del cumplimiento de metas académicas. En consecuencia, el distrés surge no solo como una respuesta al exceso de tareas, sino como una vivencia existencial marcada por la culpa, la frustración y la sensación de insuficiencia ante las demandas simultáneas.

En síntesis, las responsabilidades familiares y personales se consolidan como un factor estructural del distrés académico, que trasciende la esfera educativa para inscribirse en la complejidad de la vida del estudiante adulto. Su abordaje requiere una comprensión holística de la experiencia universitaria, en la que el apoyo emocional, la empatía institucional y la flexibilización de los procesos académicos se erijan como estrategias clave para promover la salud mental y el equilibrio vital de la población estudiantil.

Subcategoría 2.3: Situación socioeconómica

La situación socioeconómica constituye un factor estructural de gran incidencia en la experiencia del distrés académico, al condicionar de manera directa las oportunidades de acceso, permanencia y éxito en la educación superior. Desde una perspectiva interpretativa y contextual, las limitaciones económicas, tecnológicas y geográficas no solo representan obstáculos materiales, sino también fuentes de tensión emocional y psicológica que amplifican la sensación de vulnerabilidad del estudiante.

Los hallazgos obtenidos reflejan que los egresados provenientes de zonas rurales o con escasos recursos económicos enfrentaron mayores niveles de estrés académico, debido a las dificultades para acceder a los recursos básicos requeridos para el aprendizaje universitario. El testimonio de **E3** ilustra con claridad esta realidad: “Vivía en una zona sin acceso a internet; tenía que trasladarme y estudiar desde el carro con el celular”, una experiencia que evidencia las desigualdades tecnológicas que persisten en contextos rurales y que afectan la equidad educativa. Del mismo modo, **E8** menciona haber dependido de sus padres, dedicados a labores agrícolas, y haber recurrido a préstamos para sostener su formación, lo que revela la presión financiera constante que acompaña al estudiante en condiciones socioeconómicas desfavorables.

Estos relatos encuentran respaldo en lo planteado por Álvarez Álvarez, del Arco Bravo, Flores-Alarcia y Ramos-Pla (2025), quienes destacan que las desventajas estructurales y tecnológicas en regiones rurales contribuyen a aumentar la vulnerabilidad emocional y a reducir la igualdad de oportunidades en los procesos de aprendizaje. En este sentido, la brecha digital y la precariedad económica no solo limitan el acceso a los medios académicos, sino que generan un entorno de tensión sostenida, donde el esfuerzo individual se ve obstaculizado por factores externos al control del estudiante.

Las expresiones de **E9** y **E10** refuerzan esta perspectiva al señalar una “desventaja en conocimientos” y “gastos incrementados” por transporte y materiales. Estas situaciones no solo

implican una sobrecarga económica, sino también una carga emocional derivada del sentimiento de inequidad y del esfuerzo adicional requerido para alcanzar los mismos resultados que otros compañeros con mejores condiciones. Desde una lectura fenomenológica, los participantes vivieron el proceso educativo como una lucha constante contra limitaciones estructurales, lo cual genera sentimientos de frustración, impotencia y desánimo.

La interpretación de estos hallazgos permite concluir que la situación socioeconómica actúa como un determinante transversal del distrés académico. Los factores económicos, geográficos y tecnológicos configuran un escenario donde el rendimiento y la salud mental del estudiante se ven comprometidos por desigualdades que exceden la esfera individual. De este modo, el distrés no se manifiesta únicamente como una respuesta subjetiva al esfuerzo académico, sino como el reflejo de condiciones estructurales que perpetúan la inequidad educativa.

En consecuencia, se hace imprescindible que las instituciones de educación superior implementen políticas inclusivas que contemplen las necesidades específicas de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Esto incluye la ampliación del acceso a recursos tecnológicos, programas de apoyo financiero, tutorías adaptadas a contextos rurales y estrategias de acompañamiento psicosocial. Solo a través de un enfoque integral y equitativo, será posible reducir el impacto del distrés asociado a la precariedad socioeconómica y garantizar un proceso formativo más justo, accesible y emocionalmente sostenible.

Categoría #3: Impacto del distrés académico

En correspondencia con el segundo objetivo específico de esta investigación, analizar el impacto del distrés académico en el rendimiento de los egresados universitarios, los hallazgos permiten comprender cómo la acumulación de demandas académicas y la presión constante por el cumplimiento de plazos alteran de manera significativa el desempeño y los procesos cognitivos del estudiantado.

La literatura revisada indica que la percepción de una demanda excesiva, manifestada en la acumulación de cargas académicas, proyectos y exámenes, produce bloqueos cognitivos, disminución en la calidad de las entregas y errores derivados de la prisa. Todo ello impacta de manera directa en las calificaciones y en el desempeño final del estudiantado (Monserrat-Hernández et al., 2023; Bustamante, 2024).

<u>Subcategoría 3.1: Rendimiento académico</u>

La evidencia empírica obtenida en las entrevistas **(E1–E10)** confirma lo expuesto por Monserrat-Hernández et al. (2023) y Bustamante (2024), quienes sostienen que la percepción de exigencias excesivas conduce a una disminución de la concentración, bloqueos mentales y deterioro en la calidad de las producciones académicas. En este estudio, los participantes coincidieron en que los trabajos de investigación, tesis y proyectos finales constituyeron los momentos de mayor presión, lo que afectó directamente su rendimiento. Frases como "se da un bloqueo mental increíble" **(E1)** o "me bloqueaba y no quería avanzar" **(E2)** reflejan la intensidad emocional y cognitiva del distrés, evidenciando un fenómeno de saturación mental que obstaculiza la capacidad de razonamiento y aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva fenomenológica, el distrés académico transforma la experiencia educativa en una dinámica de supervivencia académica, donde el estudiante orienta su esfuerzo no hacia el aprendizaje, sino hacia el cumplimiento de metas impuestas. Este desplazamiento del sentido formativo hacia la productividad, se hace visible en testimonios como el de **E4**, quien admitió que "estudiaba sin realmente comprender, solo quería cumplir". En esta lógica, la calidad cede ante la urgencia, y el conocimiento pierde su profundidad, convirtiéndose en un medio para evitar el fracaso más que en un fin en sí mismo.

La interpretación de los relatos también permite identificar factores mediadores que intensifican el impacto negativo del distrés en el rendimiento. Entre ellos destacan las condiciones contextuales adversas, como la falta de conectividad, la necesidad de trabajar durante los estudios (E3, E8) y la ausencia de acompañamiento institucional **(E2, E5, E10).** Estos factores refuerzan la desigualdad de condiciones y limitan las posibilidades de un desempeño académico óptimo.

A nivel cognitivo y emocional, se observa un patrón de bloqueo y desapego académico, y que los estudiantes reportan pérdida de fluidez mental, dificultades de concentración y desmotivación. Este fenómeno, descrito por la literatura como una manifestación típica del distrés prolongado, evidencia una alteración temporal de las funciones cognitivas superiores, lo que afecta la memoria de trabajo, la atención sostenida y la capacidad de autorregulación emocional.

No obstante, resulta significativo que incluso quienes alcanzaron buenos resultados como **E3**, quien obtuvo mención honorífica, describen su experiencia como emocionalmente desgastante. Este dato sugiere que el distrés no se traduce exclusivamente en bajo rendimiento cuantitativo, sino que puede coexistir con logros académicos, aunque a costa del bienestar psicológico y del equilibrio personal del estudiante.

En síntesis, la interpretación de esta subcategoría permite concluir que el distrés académico afecta tanto la calidad del rendimiento como la vivencia subjetiva del proceso de aprendizaje. El estudiante bajo distrés no solo produce menos y con menor calidad, sino que además experimenta un distanciamiento emocional y cognitivo respecto al conocimiento. Por tanto, el rendimiento académico se ve comprometido, no únicamente por factores externos, sino también por el deterioro interno de las capacidades cognitivas y motivacionales derivadas de la exposición prolongada al estrés universitario.

Estos resultados coinciden con la literatura contemporánea que advierte sobre la necesidad de políticas universitarias orientadas a la prevención del distrés y a la promoción del bienestar integral, entendiendo que el rendimiento académico no puede disociarse de las condiciones emocionales, contextuales y cognitivas del estudiante.

Subcategoría 3. 2: Deserción o abandono

Diversos estudios señalan que la sensación persistente de incapacidad para responder a las exigencias académicas, sumada a la falta de apoyo institucional, incrementa la intención de abandono en estudiantes universitarios (Dechoudens, 2019). Este fenómeno se asocia con experiencias prolongadas de distrés, donde la carga emocional y cognitiva sobrepasa los recursos personales y sociales disponibles para afrontarla.

En las entrevistas realizadas **(E1–E10),** varios egresados reconocieron haber considerado seriamente la posibilidad de abandonar sus estudios en momentos de alta presión. Las razones más comunes estuvieron vinculadas al agotamiento por la sobrecarga académica, la dificultad para compatibilizar trabajo y estudio, y la percepción de escaso apoyo por parte de la institución o del profesorado. Por ejemplo, E2 manifestó: “Sí, pensé en retirarme; no veía salida… estaba agotado”, lo que refleja un estado de saturación emocional. Asimismo, algunos participantes mencionaron experiencias negativas con docentes **(E2 y E7)**, exceso de correcciones sin orientación clara, y dificultades económicas o logísticas, como la necesidad de recurrir a préstamos o la complejidad del transporte **(E8, E9, E10).**

Sin embargo, a pesar de la presencia de estos factores de riesgo, la mayoría de los entrevistados no concretó la deserción. Entre los factores protectores más relevantes se identificaron la motivación vocacional, el apoyo familiar y las redes de compañeros, los cuales funcionaron como amortiguadores ante el distrés. **E3** y **E6**, por ejemplo, destacaron que continuar

los estudios se convirtió en una cuestión de compromiso personal y de sentido de propósito profesional.

Desde una perspectiva fenomenológica, la consideración del abandono puede entenderse como una respuesta límite ante la saturación emocional, más que como una decisión definitiva. En muchos casos, imaginar la posibilidad de renunciar permite a los individuos tomar distancia del sufrimiento y reorganizar sus estrategias de afrontamiento. En esta investigación, esa "crisis de abandono" operó como un punto de inflexión que llevó a algunos egresados a buscar apoyo, reorganizar prioridades o replantearse su relación con los estudios.

En conclusión, el distrés académico en la muestra analizada elevó la frecuencia e intensidad de la intención de abandono. No obstante, la presencia de factores protectores como la vocación, el respaldo familiar y el sentido de logro personal permitió que la mayoría de los participantes lograra finalizar sus carreras, a pesar de las condiciones adversas vividas.

Subcategoría 3. 3: Cambios en la elección de carrera

La literatura especializada señala que el distrés académico puede generar reorientaciones vocacionales o reconsideraciones de la trayectoria profesional cuando la experiencia universitaria resulta disonante con las expectativas iniciales del estudiante (Dechoudens, 2019). Este fenómeno se asocia con la percepción de frustración, sobrecarga y desajuste entre las capacidades personales y las demandas del entorno académico, lo que lleva a algunos estudiantes a cuestionar si la carrera elegida realmente responde a sus intereses o fortalezas.

En las entrevistas realizadas **(E1–E10),** no se identificaron cambios permanentes de carrera en la mayoría de los participantes. Sin embargo, algunos egresados **(E2 y E8)** mencionaron haber reflexionado en varios momentos sobre la posibilidad de abandonar o modificar su rumbo profesional. **E2** expresó dudas respecto a si la carrera "era realmente lo suyo", mientras que E8 manifestó haber sentido un profundo agotamiento que lo llevó a replantearse su afinidad con el campo de estudio. Estas consideraciones estuvieron motivadas, principalmente, por la frustración ante el trato docente percibido como poco empático, la carga académica excesiva y la sensación de no encajar con la metodología de enseñanza **(E2, E7).**

Desde una perspectiva fenomenológica, estos cuestionamientos no necesariamente implican un cambio tangible en la trayectoria académica, pero sí evidencian un impacto emocional y cognitivo significativo. El distrés actúa como catalizador de la duda vocacional, erosionando temporalmente la motivación y el sentido de pertenencia a la disciplina. En este sentido, aunque

los participantes lograron culminar sus estudios, la vivencia del distrés alteró la percepción que tenían de su carrera y del proceso de formación profesional.

En recopilación, el distrés académico no produjo cambios de carrera concretos en la muestra, pero sí generó cuestionamientos profundos sobre la elección vocacional y el sentido del proceso formativo. Este tipo de impacto, aunque no observable en el corto plazo, puede influir en las decisiones profesionales futuras y en el compromiso sostenido con la disciplina si no se implementan estrategias de acompañamiento y apoyo psicológico adecuados.

Categoría #4: Repercusiones personales

El distrés académico, entendido como una respuesta emocional y cognitiva negativa ante las exigencias universitarias, impacta de manera significativa en la estabilidad emocional, la motivación y el rendimiento de los estudiantes. De acuerdo con García et al. (2022), los estados de distrés sostenido pueden alterar la autorregulación emocional, disminuir la concentración y conducir a una disminución del desempeño académico. En este contexto, los relatos de los participantes reflejan cómo las experiencias de ansiedad, desmotivación y afectación del bienestar emocional incidieron en su trayectoria educativa, en algunos casos incluso condicionando sus decisiones académicas.

Subcategoría 4.1: Ansiedad

La ansiedad emergió como una de las repercusiones más frecuentes y significativas derivadas del distrés académico. Los testimonios de los egresados evidencian un estado persistente de tensión, preocupación y temor ante las exigencias universitarias. Como expresó **E1**, “en mi caso la ansiedad fue el factor que mayormente me ha llegado a afectar”, mientras que **E2** relató: “El estrés y la ansiedad me llevaron a la depresión”. Estas manifestaciones reflejan una ansiedad situacional estrechamente vinculada a la sobrecarga de tareas, la presión por cumplir con los plazos y el miedo al fracaso académico.

Desde una perspectiva interpretativa, estos relatos permiten identificar que la ansiedad no se limitó a un malestar transitorio, sino que constituyó una respuesta emocional sostenida ante un contexto académico percibido como amenazante. Las narrativas revelan síntomas tanto cognitivos (bloqueo mental, preocupación constante, pensamientos de incapacidad) como conductuales (evitación de tareas, procrastinación y disminución del rendimiento). En varios casos, los participantes señalaron sentirse paralizados al enfrentarse a trabajos de investigación o exámenes finales, lo cual afectó su confianza y su capacidad para organizar el estudio de manera efectiva.

De acuerdo con Pinargote Macías y Caicedo Guale (2019), la ansiedad académica constituye una reacción emocional desproporcionada ante demandas percibidas como excesivas, y repercute de forma directa en los procesos de concentración, planificación y ejecución de tareas. Estos efectos coinciden con los hallazgos del presente estudio, donde se evidenció que el distrés prolongado derivó en un círculo de retroalimentación negativa: la ansiedad reducía el rendimiento, y el bajo rendimiento, a su vez, aumentaba la ansiedad.

Desde el análisis fenomenológico, la experiencia relatada por los egresados refleja un proceso de interiorización del malestar emocional, en el que la ansiedad se convierte en un componente estructural de la vivencia universitaria. La sensación de insuficiencia y el temor de no cumplir con los estándares institucionales, generaron un desgaste emocional acumulativo. Este fenómeno sugiere que, más allá del rendimiento cuantitativo, la ansiedad compromete la dimensión subjetiva del aprendizaje, transformando la educación, en una fuente de sufrimiento emocional.

En definitiva, la ansiedad emergió como un indicador psicológico central del distrés académico, cuya presencia afectó no solo el bienestar mental, sino también la autopercepción de competencia y la motivación de los estudiantes. Los resultados enfatizan la necesidad de que las instituciones universitarias desarrollen estrategias de acompañamiento emocional y programas de prevención del estrés, orientados a promover una salud mental integral en el contexto educativo.

Subcategoría 4.2: Desmotivación

La desmotivación se configuró como una de las consecuencias emocionales más evidentes del distrés académico, expresándose en la pérdida progresiva de interés por los estudios, el agotamiento emocional y la percepción de inutilidad del esfuerzo invertido. Los testimonios de los egresados revelan un deterioro del vínculo con la experiencia universitaria, que pasó de ser un espacio de desarrollo personal a convertirse en una fuente constante de tensión y desaliento. **E5** expresó: “Llegué a sentirme totalmente desmotivada”, mientras que **E10** relató: “Pensé en (sic) abandonar los estudios porque ya no encontraba sentido a (sic) seguir”. Estas narrativas reflejan un quiebre motivacional derivado del cansancio acumulado y de la falta de reconocimiento o acompañamiento ante las demandas académicas.

Según Casanova et al. (2018), la desmotivación emerge cuando el esfuerzo percibido por el individuo excede sus recursos personales, lo que produce una discrepancia entre las metas académicas y el bienestar emocional. Esta disonancia genera una pérdida del propósito intrínseco

del aprendizaje, sustituyendo la motivación interna por un sentido de obligación o resistencia. En el presente estudio, este fenómeno se manifestó en participantes que reportaron estudiar únicamente “por cumplir” o “para terminar lo antes posible”, lo cual evidencia un proceso de desconexión emocional con el aprendizaje.

Desde una lectura interpretativa, la desmotivación se entiende como una respuesta adaptativa al distrés sostenido. El exceso de presión, la saturación de tareas y la percepción de soledad académica, favorecieron un estado de agotamiento mental y de desinterés hacia los objetivos formativos. Este estado no implicaba necesariamente un bajo rendimiento inmediato, sino un vaciamiento del sentido educativo, donde el cumplimiento de metas sustituyó la búsqueda de conocimiento significativo.

Asimismo, se identificó que la falta de apoyo institucional y la autoexigencia excesiva actuaron como factores coadyuvantes. Varios egresados manifestaron sentirse desatendidos por sus universidades, lo que intensificó el sentimiento de frustración y redujo su motivación para continuar. La autocrítica constante y la comparación con otros compañeros acentuaron la sensación de incompetencia y desgaste emocional, reproduciendo un patrón de autoexigencia-desgaste-desmotivación.

Desde el punto de vista de la experiencia vivida, la desmotivación representó una erosión de la identidad académica, ya que el estudiante deja de reconocerse en su rol de aprendiz y comienza a cuestionar el valor de su esfuerzo. Este cambio en la percepción del estudio conlleva un riesgo de abandono o desvinculación emocional del entorno universitario.

En síntesis, la desmotivación derivada del distrés académico constituye un indicador de vulnerabilidad psicológica y educativa, al comprometer la permanencia, el sentido del aprendizaje y la satisfacción personal de los egresados. Los hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales de acompañamiento y bienestar estudiantil, con el fin de prevenir el desgaste emocional y promover una educación universitaria centrada en la salud mental y la motivación intrínseca.

Subcategoría 4.3: Bienestar emocional

El bienestar emocional de los participantes se vio significativamente afectado por las experiencias de distrés académico, manifestándose en estados de agotamiento psicológico, tristeza, frustración y pérdida del equilibrio personal. Las expresiones de los egresados evidencian un impacto profundo que trasciende el ámbito estrictamente académico. Frases como “Me afectó

emocionalmente no poder aprobar uno de los cursos" **(E10)** o "Llegué a sufrir un ataque de ansiedad en la universidad" **(E8)** dan cuenta de la intensidad del malestar experimentado, el cual se tradujo en alteraciones del estado de ánimo, insomnio, irritabilidad y síntomas somáticos relacionados con la tensión constante.

De acuerdo con Garbanzo Vargas (2007), el rendimiento académico y la estabilidad emocional del estudiante universitario, dependen de la interacción dinámica entre factores personales, institucionales y contextuales. En este sentido, el bienestar emocional no puede entenderse como una condición individual aislada, sino como un proceso relacional influido por las exigencias del entorno educativo, la percepción de apoyo social y la autovaloración personal. Los relatos analizados confirman esta perspectiva, al reflejar que la falta de acompañamiento institucional, las dificultades económicas y la presión por cumplir con estándares académicos elevados, erosionaron la salud emocional de los egresados.

Bajo un enfoque fenomenológico, el malestar descrito no se reduce a una reacción pasajera ante las demandas universitarias, sino que constituye una experiencia de desgaste existencial, donde los estudiantes sienten que su bienestar integral se subordina a la productividad académica. La universidad, en lugar de representar un espacio de crecimiento personal, se percibe como un entorno que amplifica la vulnerabilidad emocional. Este desplazamiento de sentido del aprendizaje al sufrimiento, es un indicador crítico del impacto del distrés prolongado.

Varios participantes expresaron que las emociones negativas se mantuvieron incluso después de concluir los estudios, lo que sugiere un efecto residual del distrés en su bienestar posterior. Tal como evidencian investigaciones recientes (Bustamante, 2024; Monroy-Castillo et al., 2025), las experiencias de estrés académico intenso pueden generar secuelas emocionales duraderas, lo que afecta la autoconfianza, la motivación profesional y la percepción de logro personal.

Asimismo, la falta de programas institucionales de apoyo psicológico o espacios de contención emocional, fue mencionada por múltiples entrevistados como una carencia significativa. Esta ausencia contribuyó a que muchos enfrentaran el distrés de manera individual, desarrollando estrategias de afrontamiento poco saludables, como la evitación, el aislamiento o la sobrecarga de trabajo. La ausencia de una cultura institucional de bienestar, acentuó el sentimiento de soledad y desamparo frente a los desafíos universitarios.

De manera sintética, el bienestar emocional de los egresados resultó gravemente comprometido por la confluencia de presiones académicas, carencias institucionales y demandas personales. Este hallazgo reafirma la necesidad de que las universidades costarricenses implementen políticas sostenidas de apoyo psicológico y acompañamiento emocional, integradas en los planes curriculares y de vida estudiantil, que permitan prevenir el deterioro de la salud mental y fortalecer la resiliencia del alumnado.

Categoría #5: Estrategias de afrontamiento

La identificación y análisis de las estrategias de afrontamiento constituyen un elemento central para comprender cómo los egresados gestionan el distrés académico, en concordancia con el tercer objetivo específico de esta investigación: explorar los mecanismos y recursos empleados por los estudiantes para enfrentar la presión universitaria. De acuerdo con Barragán-Díaz (2023), las estrategias de afrontamiento comprenden recursos cognitivos, emocionales y conductuales que permiten al individuo manejar demandas percibidas como estresantes, favoreciendo la adaptación al entorno.

El afrontamiento del distrés académico constituye un componente clave en la adaptación universitaria. De acuerdo con Barragán-Díaz (2023), las estrategias de afrontamiento implican un conjunto de recursos cognitivos, emocionales y conductuales que las personas utilizan para manejar las demandas percibidas como estresantes. En el caso de los egresados entrevistados, se evidencian dos tipos de estrategias: afrontamiento activo, centrado en la resolución de problemas y la autorregulación, y estrategias desadaptativas, asociadas a la evitación, procrastinación o autocrítica.

Los relatos muestran que los participantes recurrieron a diversas prácticas para sobrellevar la carga académica, desde la búsqueda de apoyo social hasta la realización de actividades físicas o la organización del tiempo. No obstante, también emergen conductas que, aunque ofrecían alivio temporal, terminaban exacerbando el malestar emocional.

Subcategoría 5.1: Afrontamiento activo

El afrontamiento activo se constituye como una estrategia adaptativa central para gestionar el distrés académico, caracterizándose por la implementación de acciones conscientes y orientadas a la resolución de problemas. Estas estrategias permiten al estudiante intervenir directamente sobre los factores que generan estrés, promoviendo la autorregulación emocional, la planificación de actividades y la búsqueda de apoyo social o institucional.

Los relatos de los egresados evidencian que, frente a la presión académica, recurrieron a múltiples prácticas de afrontamiento activo. **E10** señaló: "Organizar el tiempo para evitar la acumulación de tareas", lo que implica una planificación estratégica que permite distribuir las demandas académicas de manera manejable y prevenir la sobrecarga. De manera complementaria, **E6** mencionó: "Salir a caminar, correr… eso me ayudó a manejar el estrés académico durante la licenciatura", lo cual refleja el uso de estrategias de regulación conductual y emocional, orientadas a mantener el equilibrio personal y mitigar los efectos fisiológicos y psicológicos del estrés prolongado.

Desde un marco teórico, Mireles-Vázquez et al. (2022) sostienen que las estrategias de afrontamiento activo fortalecen la autoeficacia percibida, ya que generan una sensación de control sobre las situaciones estresantes y promueven la resiliencia frente a desafíos académicos. La evidencia obtenida en esta investigación confirma este planteamiento: los egresados que emplearon este tipo de estrategias reportaron sentirse más capaces de manejar la carga académica, incluso en contextos de limitaciones económicas, geográficas o institucionales.

Además, la utilización del afrontamiento activo muestra un efecto modulador sobre el impacto del distrés. Al organizar el tiempo, buscar apoyo o integrar actividades de autocuidado, los estudiantes lograron reducir la percepción de amenaza de las demandas académicas, evitando que la presión se tradujera en ansiedad excesiva, bloqueo cognitivo o desmotivación. Este hallazgo sugiere que la intervención consciente y planificada frente a las fuentes de estrés, no solo facilita el cumplimiento de las metas académicas, sino que protege el bienestar emocional y fortalece la resiliencia académica.

En líneas generales, el afrontamiento activo constituye una estrategia funcional y adaptativa que permite a los estudiantes enfrentar de manera directa los desafíos universitarios. Los testimonios evidencian que, aun en presencia de limitaciones externas, los egresados pudieron recurrir a recursos personales y conductuales para gestionar la presión académica, con lo que demostraron que la planificación, el autocuidado y la búsqueda de apoyo constituyen herramientas clave para la mitigación del distrés académico y la promoción del bienestar integral.

Subcategoría 5.2: Apoyo social

El apoyo social emergió como un recurso estratégico clave para la gestión del distrés académico, poniendo en evidencia que las redes cercanas de familiares, amistades y compañeros actúan como amortiguadores emocionales frente a las demandas universitarias. Los testimonios de

los egresados destacan la relevancia de contar con espacios de contención, diálogo y acompañamiento afectivo, que permiten disminuir la percepción de amenaza y fortalecer la estabilidad emocional. **E5** relató: "Acudí a las amistades, buscaba compartir espacios con ellos para sobrellevar la carga académica", mientras que **E3** señaló: "Siempre acudía a mi familia y compañeros de trabajo para poder desahogarme acerca del estrés que genera el estudio".

Desde un enfoque interpretativo, estos relatos permiten comprender que el soporte social no solo proporciona alivio emocional momentáneo, sino que modula la experiencia de distrés, incrementando la resiliencia del estudiante ante situaciones de presión prolongada. La interacción con familiares y compañeros genera un efecto *buffer* frente al estrés, favorece la autorregulación emocional, la percepción de competencia y la motivación para continuar con el proceso académico.

Sánchez Cuevas y Fonz Cabrera (2021) destacan que un acompañamiento integral en la educación superior requiere de acciones coordinadas que promuevan tanto el bienestar académico como el emocional del estudiantado. Los hallazgos de este estudio confirman que el apoyo social cumple una función similar a la de las intervenciones institucionales, con lo que compensan, en cierta medida, la ausencia o insuficiencia de recursos formales, especialmente en contextos donde la universidad no proporciona acompañamiento constante.

Además, se observa que el apoyo social tiene un impacto cognitivo y motivacional. Los egresados refirieron que compartir experiencias con otros estudiantes y familiares les permitió organizar mejor sus actividades, reducir la ansiedad ante los plazos y mantener la concentración en los objetivos académicos. Este mecanismo de afrontamiento evidencia que la dimensión social del aprendizaje no es solo complementaria, sino fundamental para la adaptación universitaria y la mitigación del estrés.

Como síntesis interpretativa, el apoyo social se configura como una estrategia de afrontamiento eficaz y adaptativa, que contribuye significativamente a la gestión del distrés académico. Su presencia permite a los estudiantes equilibrar la carga emocional, mantener la motivación y fortalecer la resiliencia ante los desafíos de la formación universitaria. Los hallazgos sugieren que, además de promover estrategias personales de autorregulación, las universidades deberían reconocer y fomentar el valor de las redes sociales y de apoyo afectivo como parte integral de la experiencia académica.

<u>Subcategoría 5.3: Regulación emocional</u>

La regulación emocional constituye un componente esencial en el afrontamiento del distrés académico, pues permite al individuo gestionar adecuadamente sus emociones ante situaciones de alta exigencia o frustración. En este estudio, los egresados evidenciaron diversas formas de canalizar sus emociones, recurriendo tanto a estrategias activas como expresivas. **E7** manifestó: "Me refugiaba en mis mascotas, hacer ejercicios, pilates y yoga para lograr tranquilizar mi mente", mientras que E8 expresó: "Llorar era la única salida que encontraba para desahogarme".

Estas manifestaciones reflejan la adopción de mecanismos personales de regulación emocional orientados a reducir la tensión psicológica y mantener un equilibrio interno. De acuerdo con Hendrie Kupczyszyn y Bastacini (2020), la autorregulación emocional en el ámbito académico implica la capacidad de reconocer, comprender y modular las emociones para favorecer el aprendizaje y la motivación. En este sentido, incluso las expresiones emocionales aparentemente negativas como el llanto, pueden cumplir una función adaptativa, al permitir la liberación de la carga afectiva acumulada.

Los testimonios de los participantes revelan que la regulación emocional no se limita a la contención o supresión de emociones, sino que se asocia a la búsqueda activa de bienestar. Actividades como el ejercicio físico, la interacción con animales o la práctica de yoga, demuestran la utilización de estrategias de autocuidado que contribuyen a la estabilidad emocional. Según Barragán-Díaz (2023), estas prácticas fortalecen la resiliencia y el sentido de competencia personal, actuando como factores protectores frente al distrés académico.

Asimismo, las acciones descritas muestran un proceso de autorregulación emocional dinámica, en la que los egresados aprendieron a identificar sus estados afectivos y responder de manera flexible ante ellos. Desde una perspectiva psicológica y educativa, este tipo de afrontamiento favorece la adaptación al entorno universitario, promueve la autonomía emocional y mejora la gestión del tiempo y del rendimiento académico.

De forma resumida, la regulación emocional emerge como un mecanismo de afrontamiento esencial en el contexto universitario, permitiendo a los estudiantes mantener un equilibrio entre las demandas académicas y su bienestar psicológico. Las estrategias observadas reflejan la capacidad de los egresados para transformar la experiencia de distrés en una oportunidad de crecimiento personal, reafirmando que la educación superior no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias emocionales fundamentales para la vida profesional y social.

Categoría #6: Estrategias desadaptativas

Las estrategias desadaptativas se caracterizan por conductas que, aunque alivian temporalmente la tensión emocional, no contribuyen a resolver el problema de fondo y, en ocasiones, lo agravan. Entre estas se encuentran la evasión, la procrastinación y la autocrítica excesiva.

Subcategoría 6.1: Evasión

La evasión se manifiesta como una estrategia de afrontamiento desadaptativa, caracterizada por la tendencia a evitar o postergar el enfrentamiento directo de las demandas académicas. En los relatos de los participantes, se evidencia que esta conducta surgía principalmente como una forma de autoprotección ante la saturación emocional y la sobrecarga de tareas. **E3** expresó: "Prefería hacer otras cosas antes que pensar en los trabajos", mientras que **E8** señaló: "Me desconectaba por completo cuando me sentía agotada". Estas expresiones revelan una necesidad de distanciamiento temporal frente al estrés, aunque a costa del cumplimiento académico y del bienestar emocional sostenido.

Desde una perspectiva psicológica, la evasión puede entenderse como una estrategia de regulación emocional negativa, orientada a evitar el malestar inmediato más que a resolver la causa subyacente. Según Barragán-Díaz (2023), este tipo de afrontamiento, si bien puede generar un alivio transitorio, tiende a aumentar la sensación de impotencia y a disminuir la percepción de autoeficacia. En el contexto universitario, la evasión interfiere con la autorregulación académica, favorece la procrastinación y obstaculiza el desarrollo de competencias emocionales adaptativas.

No obstante, es importante reconocer que la evasión, en niveles moderados, puede representar un intento del individuo por restablecer su equilibrio emocional cuando las demandas superan sus recursos personales. Así, desconectarse temporalmente puede ser una estrategia de supervivencia emocional ante contextos de alta presión, especialmente cuando no existen apoyos institucionales o mecanismos de acompañamiento psicológico suficientes. Sin embargo, cuando esta conducta se vuelve reiterativa, se transforma en un patrón desadaptativo que profundiza el distrés y debilita la resiliencia académica.

Desde la perspectiva educativa, la prevalencia de estrategias evasivas entre los egresados pone de relieve la necesidad de fortalecer los programas de orientación y acompañamiento socioemocional en la educación superior, de manera que los estudiantes cuenten con herramientas efectivas para enfrentar la frustración, el cansancio y las exigencias propias de su formación. La

intervención temprana en el manejo del estrés y la promoción de hábitos de afrontamiento activos pueden prevenir que la evasión se convierta en una respuesta predominante.

En términos generales, la evasión, aunque comprensible como respuesta humana ante la saturación académica, constituye una estrategia poco funcional a largo plazo, ya que interrumpe los procesos de autorregulación y limita el desarrollo de la resiliencia. El análisis evidencia que el afrontamiento del distrés académico requiere de un equilibrio entre la pausa emocional y la acción consciente, reforzando el valor del acompañamiento psicoeducativo como mediador clave en la experiencia universitaria.

Subcategoría 6.2: Procrastinación

Algunos participantes reconocieron que solían posponer tareas como mecanismo para aliviar la presión inmediata **(E2, E5, E7). E2** expresó: "postergaba hasta estar lo más cercano a la fecha de entrega", mientras que **E5** mencionó: "las postergué muchas veces por no sentirme preparada". Estas conductas reflejan una tendencia a evitar la ansiedad inicial mediante la dilación

La procrastinación aparece como una estrategia desadaptativa frecuente entre los egresados, utilizada para reducir el malestar temporal, pero que termina intensificando el distrés al generar sentimientos de culpa, frustración y sobrecarga emocional. Según Casanova et al. (2018), este patrón de evitación se asocia con mayor estrés académico y menor rendimiento. Asimismo, investigaciones recientes (Zamora-Araya et al., 2023; Mireles-Vázquez et al., 2022) indican que la procrastinación se vincula con un ciclo de autoexigencia y agotamiento emocional que obstaculiza el afrontamiento efectivo.

Diversos participantes reconocieron haber recurrido a la procrastinación o evasión como respuesta ante la sobrecarga académica. E2 expresó: "Postergaba hasta estar lo más cercano a la fecha de entrega", y E5 reconoció: "Las postergué muchas veces". Estas conductas coinciden con los hallazgos de Mireles-Vázquez et al. (2022), quienes señalan que la procrastinación actúa como una forma de evitación emocional frente a la ansiedad académica, aunque su efecto es contraproducente, pues incrementa la presión y el sentimiento de culpa.

En los testimonios de los egresados se observa que la procrastinación no obedecía únicamente a la falta de disciplina, sino a un agotamiento emocional sostenido y a la ausencia de estrategias institucionales de acompañamiento. Al postergar las tareas, los participantes buscaban disminuir la tensión inmediata, pero terminaban intensificando el malestar y el sentimiento de culpa, generando un círculo vicioso de evitación y ansiedad.

Desde el ámbito educativo, este fenómeno pone de relieve la importancia de promover competencias de autorregulación emocional y gestión del tiempo dentro del entorno universitario. La procrastinación, más que un problema de pereza o falta de compromiso, debe entenderse como un síntoma del distrés académico y una señal de alerta que requiere atención psicoeducativa.

En términos de afrontamiento, los hallazgos confirman que la procrastinación actúa como una barrera para la resiliencia, debilita la percepción de autoeficacia y la capacidad para manejar las exigencias académicas. Por ello, resulta fundamental que las instituciones de educación superior implementen programas preventivos enfocados en el desarrollo de habilidades de planificación, autocontrol y gestión emocional, con el fin de reducir la incidencia de estrategias desadaptativas y fomentar un bienestar integral en el estudiantado.

Subcategoría 6.3: Conductas autocriticas

La autocrítica intensa emergió como una de las respuestas emocionales más comunes entre los participantes, refleja un patrón de autoevaluación negativa vinculado al perfeccionismo y a la percepción de insuficiencia personal. **E2** afirmó: “Me culpé mucho… fui muy severa conmigo misma”, mientras que **E10** señaló: “Sí me culpé, era muy exigente”. Estos relatos evidencian que el distrés académico no solo se manifiesta a través de síntomas externos como el agotamiento o la ansiedad, sino también mediante un diálogo interno rígido y punitivo que afecta la autopercepción y el bienestar psicológico.

Desde la perspectiva psicológica, la autocrítica excesiva se asocia con una orientación perfeccionista mal adaptativa, en la cual el estudiante fija estándares de desempeño inalcanzables y se juzga de forma desproporcionada ante los errores o la falta de control. De acuerdo con Casanova et al. (2018), este tipo de autopercepción negativa refuerza el ciclo del distrés académico, al incrementar emociones de culpa, frustración y sensación de ineficacia personal. A su vez, Zamora-Araya et al. (2023) señalan que las estrategias desadaptativas de afrontamiento como la autocrítica, la evasión o la procrastinación perpetúan el malestar emocional, ya que centran la atención en el control de las emociones y no en la resolución del problema académico en sí.

Los testimonios analizados confirman este patrón, los egresados manifestaron sentimientos de culpa y autoexigencia excesiva frente a los retos académicos, interpretando los fracasos o los bloqueos como fallas personales en lugar de reconocer las limitaciones estructurales o contextuales (como la sobrecarga de tareas, la falta de apoyo o las presiones económicas). Esta internalización

del fracaso incrementó el nivel de vulnerabilidad emocional, lo que generó un círculo vicioso entre la autocrítica, la ansiedad y la desmotivación.

Desde una lectura fenomenológica, la autocrítica puede entenderse como una forma de autocontrol emocional fallido, donde el estudiante intenta mantener la productividad mediante la presión interna, pero termina erosionando su autoconfianza y bienestar psicológico. Este tipo de afrontamiento desadaptativo, aunque aparentemente orientado al logro, produce efectos contraproducentes al deteriorar la motivación intrínseca y el sentido de autoeficacia.

En consonancia con Mireles-Vázquez et al. (2022), estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer los recursos psicológicos y socioemocionales del estudiantado universitario. Resulta indispensable que las instituciones educativas desarrollen programas de acompañamiento que promuevan la autocompasión, la resiliencia y la autorregulación emocional, lo que permite transformar la autocrítica destructiva en una reflexión constructiva sobre el proceso de aprendizaje.

En síntesis, las conductas autocríticas observadas en los egresados constituyen una manifestación interna del distrés académico, que profundiza la sensación de ineficacia y desgaste emocional. Su abordaje requiere una mirada integral desde la educación superior, orientada a fomentar la salud mental y el bienestar, como pilares del desarrollo académico.

De manera general, el análisis permitió comprender que el distrés académico se manifiesta como un componente constante de la experiencia universitaria, determinado por múltiples factores que inciden tanto en el rendimiento como en la salud emocional del estudiantado. La mayoría de los participantes coincidieron en que la carga académica, las exigencias evaluativas y las limitaciones institucionales fueron los principales detonantes del malestar, mientras que las condiciones personales y socioeconómicas intensificaron dicha experiencia. A pesar de los efectos negativos en la motivación y el bienestar, los egresados desarrollaron distintas estrategias de afrontamiento para sobrellevar las exigencias, destacando el apoyo familiar y la autorregulación emocional. El siguiente gráfico resume de forma cualitativa la presencia relativa de las categorías analizadas, muestra cómo los factores e impactos del distrés académico predominaron en la experiencia de la mayoría de los entrevistados.

Gráfico 1. Manifestaciones del distrés académico en la experiencia universitaria de egresados de la Zona de Los Santos (2025)

● → Baja presencia

●● → Media presencia

●●● → Alta presencia

Categoría principal	Subcategorías	Nivel de presencia en las narrativas	Evidencias cualitativas destacadas
Factores del distrés académico	**Carga académica**	●●● Alta	La mayoría (E1, E3, E5, E7, E9, E10) mencionaron presión por tesis, proyectos y artículos de graduación.
	Exigencias evaluativas	●● Media	E5, E7 y E9 señalaron dificultad con formato APA y evaluación rígida.
	Recursos institucionales	●● Media	E2, E4, E5, E10 criticaron falta de tutorías y acompañamiento docente.
Factores personales	**Expectativas propias**	●● Alta	E1, E6, E7, E10 se culpan y exigen perfección.
	Responsabilidades familiares	● Media	E3, E4, E6 mencionan combinar roles familiares y estudio.
	Situación socioeconómica	●●● Alta	E3, E8, E9 señalan limitaciones por internet, transporte y recursos.

Impacto del distrés académico	**Rendimiento académico**	●● Alta	E1, E2, E9 reportaron bloqueos mentales y menor rendimiento.
	Deserción / abandono	● Media	E2, E7, E10 expresaron deseos de abandonar la carrera.
	Bienestar emocional (ansiedad / desmotivación)	●●● Muy alta	Presente en casi todos: ansiedad, frustración, llanto, bloqueo.
Estrategias de afrontamiento	**afrontamiento activo**	●● Media	E1, E3, E6, E7, E10 mencionan organización del tiempo, ejercicio, autocontrol.
	Apoyo social	●●● Alta	E2, E3, E4, E6, E7, E9 destacan familia, amigos y compañeros.
	Regulación emocional	● Media	E1, E7, E10 usan respiración, yoga, distracción.
Estrategias desadaptativas	**Evasión / procrastinación**	● Media	E2, E4, E7, E9 retrasaron tareas por bloqueo emocional.
	Conductas autocríticas	●● Alta	E1, E2, E7, E10 mostraron autocrítica severa y sentimiento de culpa.

Fuente: Entrevistas semiestructuradas a 10 egresados universitarios (E1–E10).

4.3 Interpretación general del gráfico

- ✓ El distrés académico se manifiesta predominantemente a través de la sobrecarga académica y emocional.
- ✓ Los egresados experimentan ansiedad, bloqueos mentales y frustración frente a tareas complejas como la tesis o los proyectos finales.
- ✓ La exigencia institucional y el perfeccionismo personal se refuerzan mutuamente.
- ✓ Los factores personales y socioeconómicos amplifican el distrés.
- ✓ La falta de recursos, las distancias geográficas y las responsabilidades familiares generan una presión adicional, especialmente en zonas rurales.
- ✓ Las universidades brindaron escaso apoyo institucional.
- ✓ Las tutorías fueron insuficientes o en horarios inaccesibles, lo que aumentó la sensación de abandono.
- ✓ El impacto emocional fue significativo.
- ✓ La ansiedad, el llanto y la desmotivación aparecen como síntomas constantes del distrés.
- ✓ Las estrategias de afrontamiento fueron principalmente sociales y personales.
- ✓ Buscar apoyo familiar, realizar ejercicio o actividades recreativas ayudaron a sobrellevar el estrés.
- ✓ Sin embargo, también se observan conductas desadaptativas, como la procrastinación y la autocrítica intensa.
- ✓ El distrés académico no impidió necesariamente la culminación de los estudios, pero sí deterioró el bienestar emocional.
- ✓ La mayoría logró graduarse, aunque a costa de altos niveles de desgaste psicológico.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

El presente estudio permitió analizar el distrés académico como un componente inherente de la experiencia universitaria desde la perspectiva de egresados de universidades estatales y privadas en la Zona de Los Santos. Los hallazgos obtenidos revelan que el distrés académico no constituye un fenómeno aislado, sino un proceso multifactorial vinculado con las demandas del contexto educativo, las condiciones personales y las expectativas institucionales. La información recopilada mediante entrevistas cualitativas evidenció que la vivencia del distrés es diversa y compleja, pero guarda elementos comunes en torno a la sobrecarga académica, la presión por el rendimiento y la dificultad de mantener un equilibrio entre los ámbitos personal, académico y emocional.

- ✓ En relación con el objetivo general, El análisis permitió comprender que el distrés académico forma parte estructural de la trayectoria universitaria, en tanto refleja las tensiones que surgen entre las exigencias institucionales y las capacidades individuales de afrontamiento.
- ✓ Los egresados manifestaron haber experimentado momentos de alto estrés, ansiedad y frustración, principalmente asociados a la gestión del tiempo, el volumen de trabajo académico y la presión por obtener buenos resultados.
- ✓ Este fenómeno se manifestó tanto en instituciones públicas como privadas, aunque con matices distintos, mientras que en las universidades estatales el distrés se vinculó con la carga académica y los procesos evaluativos rigurosos, en las privadas predominó la preocupación por el costo económico de los estudios y la necesidad de combinar trabajo y formación.
- ✓ En ambos casos, el distrés fue percibido como una experiencia significativa que marcó su paso por la universidad, pero que también les permitió desarrollar resiliencia, disciplina y autonomía en el aprendizaje.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba identificar los principales factores que contribuyeron al distrés académico durante la formación universitaria de los egresados.

- ✓ Los resultados indican que los factores que más incidieron en el distrés académico fueron la sobrecarga de tareas, la falta de tiempo, las metodologías de enseñanza poco flexibles y la percepción de alta exigencia en los procesos evaluativos.

- ✓ Asimismo, emergieron factores personales, como el perfeccionismo, la autoexigencia y la dificultad para gestionar emociones ante el fracaso o la incertidumbre.
- ✓ Algunos participantes señalaron que las limitaciones en el acompañamiento docente y la escasa disponibilidad de espacios de orientación emocional, también contribuyeron a intensificar el malestar.
- ✓ A nivel institucional, se evidenció la necesidad de fortalecer los mecanismos de apoyo académico y psicológico, especialmente en contextos donde los recursos y el acceso a servicios de bienestar estudiantil son limitados.

De este modo, puede afirmarse que el distrés académico surge como resultado de una interacción entre variables personales y contextuales, ya que las exigencias externas se entrelazan con las autopercepciones de competencia y autoeficacia del estudiante.

En relación con el segundo objetivo específico, que pretendía determinar de qué manera el distrés académico afectó el desempeño académico y las decisiones de los estudiantes egresados.

- ✓ El distrés académico tuvo efectos directos y significativos en el rendimiento y la experiencia educativa de los egresados.
- ✓ Muchos participantes reportaron que el exceso de presión derivó en dificultades de concentración, agotamiento físico y emocional, disminución del interés por las asignaturas y en algunos casos, abandono temporal o los llevó a postergar las actividades académicas.
- ✓ A nivel subjetivo, el distrés generó sentimientos de frustración, autocrítica y desmotivación, lo que impactó la percepción de competencia personal.
- ✓ No obstante, también se identificaron experiencias de crecimiento y aprendizaje derivadas de la adversidad.
- ✓ Algunos egresados expresaron que, tras enfrentar episodios de distrés, lograron desarrollar mayor organización, establecer prioridades y valorar la importancia del equilibrio emocional en su desempeño académico.
- ✓ En términos de decisiones, varios participantes replantearon sus metas profesionales y reconocieron la necesidad de cuidar su salud mental como parte del proceso formativo.

En consecuencia, el distrés académico, aunque perjudicial en su manifestación inmediata, también actuó como un catalizador de autoconocimiento y cambio en la manera de afrontar las demandas universitarias.

En relación con el tercer objetivo específico, buscaba explorar las estrategias y mecanismos de afrontamiento utilizados por los egresados universitarios de la Zona de Los Santos frente al distrés académico durante su formación profesional.

- ✓ Las estrategias de afrontamiento identificadas fueron diversas y dependieron de las características personales y del contexto institucional.
- ✓ La mayoría de los egresados recurrió a mecanismos centrados en la resolución de problemas, como la planificación del tiempo, la búsqueda de apoyo entre compañeros y la comunicación con el profesorado.
- ✓ Sin embargo, también se evidenciaron estrategias de tipo emocional, tales como la práctica de actividades recreativas, el apoyo familiar y la autorreflexión sobre las propias capacidades.
- ✓ En algunos casos, surgieron conductas de evitación o procrastinación, especialmente cuando las demandas superaban los recursos personales percibidos.
- ✓ El acompañamiento social, particularmente el apoyo familiar, desempeñó un papel fundamental como red de contención ante el distrés.
- ✓ Este hallazgo resalta la importancia de fortalecer espacios institucionales de apoyo psicológico, tutorías y programas de bienestar estudiantil que promuevan la salud mental y emocional del alumnado.
- ✓ Las estrategias adaptativas, como la búsqueda de ayuda y la regulación emocional, se mostraron más efectivas que las evitativas, lo que evidencia la necesidad de fomentar habilidades de afrontamiento desde los primeros niveles universitarios.
- ✓ En conjunto, los resultados de la investigación demuestran que el distrés académico es un fenómeno complejo, que atraviesa las dimensiones personal, académica y social del proceso formativo. No se trata únicamente de una reacción ante la carga de trabajo, sino de una experiencia que refleja las tensiones entre las aspiraciones personales y las condiciones estructurales del sistema educativo.
- ✓ Los egresados entrevistados mostraron una comprensión crítica de su vivencia, reconociendo tanto los efectos negativos del distrés como los aprendizajes que este les dejó en términos de resiliencia y manejo emocional.
- ✓ El gráfico final del análisis sintetiza visualmente la frecuencia relativa de las categorías emergentes, donde se observa que la mayoría de los participantes experimentó distrés

académico de manera recurrente, mientras que solo algunos lograron mantener un equilibrio sostenido a través de estrategias efectivas de afrontamiento. Esta representación refuerza la idea de que el distrés académico constituye una experiencia compartida entre los egresados de la región, aunque mediada por factores individuales, institucionales y contextuales.

- ✓ El estudio evidencia la urgencia de que las universidades costarricenses, tanto estatales como privadas, fortalezcan políticas y programas orientados al bienestar psicológico y emocional del estudiantado. Comprender el distrés académico como una dimensión integral de la experiencia universitaria, permite no solo mejorar las condiciones de aprendizaje, sino también promover una educación superior más humana, inclusiva y sostenible.

5.2 Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación sobre el distrés académico como componente de la experiencia universitaria desde la perspectiva de egresados de universidades estatales y privadas en la Zona de Los Santos, se presentan las siguientes recomendaciones orientadas a la acción institucional, docente y personal. Dichas sugerencias buscan contribuir a la comprensión, prevención y manejo del distrés académico, así como al fortalecimiento de la salud mental y el bienestar integral en la educación superior costarricense.

Fortalecer los programas de bienestar y apoyo psicológico.

- ✓ Se recomienda que las universidades desarrollen o amplíen programas de atención psicológica y acompañamiento emocional que brinden apoyo oportuno al estudiantado que experimenta distrés académico.
- ✓ Estos servicios deben ser accesibles, gratuitos y confidenciales, con profesionales especializados en salud mental universitaria. Además, es fundamental que dichos programas sean promovidos activamente para reducir el estigma asociado a buscar ayuda.
- ✓ Por otra parte, incorporar estrategias de prevención del distrés académico en la política institucional.
- ✓ Las instituciones de educación superior pueden analizar la posibilidad de incluir dentro de sus políticas de bienestar estudiantil medidas preventivas, como campañas de sensibilización sobre la gestión del estrés, talleres sobre autocuidado, organización del tiempo, técnicas de estudio y equilibrio entre la vida personal y académica.
- ✓ Estas acciones permitirían detectar tempranamente situaciones de sobrecarga y reducir el impacto emocional del entorno educativo.

Promover una cultura institucional de apoyo y acompañamiento

- ✓ Es necesario fortalecer la comunicación entre docentes, estudiantes y personal administrativo para crear entornos universitarios más empáticos y comprensivos.
- ✓ Las universidades deben fomentar una cultura en la que se valore el bienestar estudiantil tanto como el rendimiento académico, mediante la promoción de espacios de diálogo, tutorías y seguimiento continuo al progreso académico y emocional del alumnado.

Revisar y ajustar las cargas académicas y los sistemas evaluativos

- ✓ Con base en las experiencias compartidas por los egresados, se recomienda que las universidades evalúen la pertinencia de las cargas académicas y los sistemas de evaluación, buscando un equilibrio entre la exigencia académica y la capacidad real de los estudiantes.
- ✓ Es importante diseñar procesos evaluativos más formativos y menos punitivos, que valoren el aprendizaje integral por encima del rendimiento numérico.

Establecer redes interuniversitarias de apoyo emocional y académico

- ✓ La creación de redes regionales entre universidades estatales y privadas de la Zona de Los Santos permitiría compartir recursos, experiencias y buenas prácticas para la prevención y atención del distrés académico.
- ✓ Este enfoque colaborativo contribuiría a garantizar una atención más equitativa y sostenible en el territorio.

Desarrollar competencias socioemocionales en el personal docente

- ✓ Se recomienda que las universidades brinden formación continua a sus docentes en temas de inteligencia emocional, salud mental estudiantil y estrategias de acompañamiento.
- ✓ Los docentes son actores clave en la detección temprana del distrés académico, por lo que deben contar con herramientas para identificar signos de agotamiento, ansiedad o frustración en el estudiantado y canalizar los casos hacia los servicios correspondientes.

Fomentar metodologías de enseñanza flexibles e inclusivas

- ✓ Los resultados mostraron que las metodologías rígidas y la falta de empatía pedagógica incrementan el distrés. En consecuencia, se sugiere implementar metodologías activas, colaborativas y contextualizadas que favorezcan la participación, el aprendizaje autónomo y la adaptación a las diferentes realidades de los estudiantes.
- ✓ La flexibilidad curricular y la comprensión de los ritmos individuales de aprendizaje son elementos clave para reducir la presión emocional.

Incorporar espacios de reflexión y autocuidado dentro del proceso formativo

- ✓ El profesorado puede promover actividades breves dentro del aula que favorezcan la gestión del estrés, tales como ejercicios de respiración, pausas activas, dinámicas de relajación o reflexiones grupales sobre bienestar y salud mental. Estas prácticas cotidianas ayudan a construir un clima educativo más humano y solidario, que reconozca la dimensión emocional del aprendizaje.

Valorar el aprendizaje como proceso y no solo como resultado

- ✓ Se sugiere que los docentes adopten enfoques evaluativos formativos, donde se reconozca el esfuerzo, la constancia y el progreso personal de cada estudiante. Disminuir el peso de los exámenes acumulativos y promover evaluaciones diversificadas como proyectos, portafolios o autoevaluaciones, puede reducir significativamente los niveles de ansiedad y distrés académico.

Fomentar la autorregulación y el manejo del tiempo

- ✓ Es importante que los estudiantes desarrollen hábitos de organización, planificación y priorización de tareas que les permitan enfrentar de manera más efectiva las demandas académicas.
- ✓ El uso de agendas, calendarios y técnicas de estudio estructuradas puede ayudar a prevenir la acumulación de trabajo y el agotamiento emocional.

Promover el autocuidado emocional y físico

- ✓ El bienestar integral requiere equilibrar el estudio con el descanso, la recreación, la alimentación saludable y la actividad física.
- ✓ Los estudiantes deben reconocer la importancia del autocuidado como parte del proceso de aprendizaje y no como una distracción de este.

Buscar apoyo y construir redes de acompañamiento

- ✓ Se recomienda que los estudiantes fortalezcan sus redes de apoyo entre compañeros, familiares y profesionales de confianza.
- ✓ La socialización de experiencias y el diálogo sobre las dificultades académicas son fundamentales para reducir el aislamiento y encontrar soluciones colectivas ante el distrés.

Reconocer los límites personales y solicitar ayuda cuando sea necesario

- ✓ Aceptar que el distrés académico es una experiencia común y que pedir apoyo no representa debilidad, sino madurez emocional.

- ✓ Identificar tempranamente los signos de agotamiento o frustración, permite prevenir consecuencias mayores como el bajo rendimiento, la desmotivación o la deserción.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Ampliar el estudio a otras regiones del país

- ✓ Se sugiere replicar esta investigación en otras zonas de Costa Rica, para identificar similitudes y diferencias en la vivencia del distrés académico, considerando variables como el tipo de carrera, la modalidad de estudio y las condiciones socioeconómicas.

Incorporar metodologías mixtas y comparativas

- ✓ Las futuras investigaciones podrían combinar enfoques cualitativos y cuantitativos que permitan medir la incidencia del distrés académico y analizar correlaciones entre las variables psicológicas, académicas y contextuales.

Explorar el papel del profesorado y las instituciones en la mitigación del distrés

- ✓ Se recomienda realizar estudios que profundicen en el rol docente y en las prácticas institucionales de acompañamiento, con el fin de generar estrategias efectivas y sostenibles que fortalezcan el bienestar estudiantil.

Estudiar los efectos del distrés académico a largo plazo

- ✓ Finalmente, sería pertinente analizar las repercusiones del distrés en la vida profesional y personal de los egresados, con el propósito de comprender cómo esta experiencia influye en la inserción laboral, la motivación y la salud mental posterior a la graduación.

En conjunto, las recomendaciones aquí expuestas apuntan hacia la construcción de una educación superior más humana, consciente de los retos emocionales que enfrentan los estudiantes y comprometida con el desarrollo integral de la persona. Prevenir y atender el distrés académico, no solo mejora el rendimiento, sino que contribuye al bienestar psicológico, la permanencia universitaria y la formación de profesionales más equilibrados y resilientes.

REFERENCIAS

Almeida, L., Santos, P., & Ferreira, R. (2021). Academic stress and mental health in Portuguese university students. Journal of Education and Human Development, 10(2),45–58. https://www.researchgate.net/publication/377635241_Academic_Stress_and_Anxiety_among_Portuguese_Students_The_Role_of_Perceived_Social_Support_and_Self-Management

Araya-Castillo, A., Alegre Bravo, F. J., Manchado Porras, M., & Hervías Ortega, A. (2025). Procrastinación y rendimiento académico en el estudiantado de dos carreras universitarias en las áreas de letras y educación de la Universidad Nacional, Costa Rica. Revista Espacios, 46(1). https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/25460107.html

Barraza, R. (2022). Estrés, ansiedad y rendimiento académico. Revista Cubana de Medicina Militar, 51(4). https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/2149/1568

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Fernández-Cervantes, R. (2020). Sources of academic stress in Spanish university students. Educational Psychology, 40(6), 693–710

Castro Delgado, R. F. (2023). Nivel de estrés académico en la población estudiantil del Colegio Técnico Profesional de Heredia durante el curso lectivo 2022 (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/70fa470a-95db-4ed1-86b4-c69285c77135/content

Fares, J., Fares, M., Fares, Y., & Fares, J. (2021). Perceived stress and mental health among French university students during the COVID-19 pandemic. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(14), 7408. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7813474/pdf/main.pdf

Hernández-Zeledón, A., & Rodríguez-Argüello, L. (2023). Narrativas psicosociales de estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional, Campus Sarapiquí, durante el proceso de pandemia por la COVID-19. Revista Ensayos Pedagógicos, 18(2), 135–162. https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/510ea240-0974-40ae-a2d5-74b536b662cd/content

Ícaro Psicología. (2021, 2 de diciembre). La teoría de evaluación cognitiva del estrés de Lazarus y Folkman. Ícaro Psicología. https://icaropsicologia.com/psicologos-expertos-madrid-articulos-psicologia/243-la-teoria-de-evaluacion-cognitiva-del-estres-de-lazarus-y-folkman

Lima, R., Silva, T., & Ferreira, A. (2022). Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em Manaus – Brasil. Psicologia: Reflexão e Crítica, 35(23), 1–14. https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666013/349861666013.pdf

Martínez-Esquivel, D., Rojas-Valverde, D., & Araya-Vargas, G. (2024). Condiciones de salud mental y riesgo de suicidio en estudiantes universitarios costarricenses. Revista Cuidarte, 15(1), 1–12. https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/3427/2993

Mason, H. D. (2017). Stress-management strategies among first-year students at a South African university: A qualitative study. Journal of Student Affairs in Africa, 5(2) https://upjournals.up.ac.za/index.php/jsaa/article/view/635/539

Popa-Velea, O., Pîrvan, I., & Diaconescu, L. V. (2021). The impact of self-efficacy, optimism, resilience and perceived stress on academic performance and its subjective evaluation: A cross-sectional study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(17), 8911. https://doi.org/10.3390/ijerph18178911

Quesada-Carballo, P. M., & Quesada-Rodríguez, Y. M. (2021). Elementos estresores asociados a la conducta suicida en un sistema poblacional de estudiantes universitarios: Universidad de Costa Rica, 2020 (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica. https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/b4a7fe89-39dd-4b3f-adb2-ebeec0835154/content

Quesada-López, D. P., & López-Sibaja, P. (2022). Salud mental en estudiantes de la UCR sede de Guanacaste: Intervención psicoeducativa virtual. Wimblu, Revista de Estudios de Psicología, 17(2), 135–149. https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/53501/53960

Ramírez-Adrados, A., et al. (2022). Análisis de la respuesta psicofisiológica de estrés y rendimiento académico de la defensa del trabajo de fin de grado en estudiantes del Grado de Fisioterapia. Fisioterapia, 46(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=309002

Ren, X., Sotardi, V. A., & Brown, C. (2025). Exploring academic stress and coping experiences among university students during the COVID-19 pandemic. Education Sciences, 15(3), 31https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/314

Rojas-Valverde, D., Sánchez-Ureña, B., Elías-Morales, J., Araya-Vargas, G., Crowe, J., & Moncada-Jiménez, J. (2020). Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud, 17(2), 1–13. https://www.redalyc.org/journal/2370/237062748004/

Viteri Chiriboga, R. (2023). Estrés percibido en estudiantes universitarios durante la modalidad virtualidad. Polo del Conocimiento. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5594/13857

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2017). Reviews of National Policies for Education: Education in Costa Rica. https://www.oecd.org/en/publications/education-in-costa-rica_9789264277335-en.html

Rivera Alfaro, R. (2022). Discusiones acerca de la investigación naturalista en educación: Apuntes sobre Costa Rica. Horizonte de la Ciencia, 12(23), 75–84. https://www.redalyc.org/journal/5709/570971314006/html/?utm_source=

Silva Cancio Velloso, I., & Tizzoni, J. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. Ciencia y Enfermería, 26. https://revistas.udec.cl/index.php/cienciayenfermeria/article/view/2977

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Ahumada, B. (2013). Estrés estudiantil: un estudio desde la mirada cualitativa. Universidad del Bío-Bío. https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/357/Articulos/Art%C3%ADculo-%20Estr%C3%A9s%20Estudiantil.pdf

Leiva Sánchez, D., & Rojas Navarrete, E. (2015). Estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes del área de ingeniería de la Universidad de Costa Rica: un abordaje desde la promoción de la salud. Universidad de Costa Rica. https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/346ae2b7-1baf-4f2d-b0c4-a619ca54d8f1

Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. Revista de Investigación en Educación, 7(1), 1-12.https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf

García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la fenomenología. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, 15(1), 45-59.https://zenodo.org/records/10048464

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 613–619. https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=html&lang=es

Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill Interamericana.https://dokumen.pub/investigacion-cualitativa-en-educacion-fundamentos-y-tradiciones-1nbsped-8448137795-9788448137793.html

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. Conrado, 16(75), 103–110. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Investigación cualitativa: Diseños y enfoques. Editorial Gedisa. https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

Hernández-Castillo, F., Ramírez, P., & López, M. (2021). La fenomenología como método en investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(3), 1–14. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/

Montes Sosa, J. G., & Castillo-Sanguino, N. (2022). El método fenomenológico en la investigación educativa: Entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. Diálogos sobre Educación, 29, artículo 1423. https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1423

Hernández-Castillo, F., Ramírez, P., & López, M. (2021). La fenomenología como método en investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(3), 1–14. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/

Montes Sosa, J. G., & Castillo-Sanguino, N. (2022). El método fenomenológico en la investigación educativa: Entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. Diálogos sobre Educación, 29, artículo 1423. https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1423

Guzmán Rincón, A., Barragán Moreno, S., Cala-Vitery, F., & Segovia-García, N. (2022). Deserción en la Educación Superior Rural: Análisis de Causas desde el Pensamiento Sistémico, 11(2), 118–150. https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/10048

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Investigación cualitativa: Diseños y enfoques. Editorial Gedisa.https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

Alarcón-Rubio, J., & Rojas-Vargas, L. (2022). Diseño fenomenológico en investigaciones educativas: Reflexiones metodológicas. Revista Iberoamericana de Educación, 91(2), 45–60. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wpcontent/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). SAGE Publications. https://www.researchgate.net/publication/384465301_The_Craft_of_Interviewing

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wpcontent/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf

Bautista-Cerro, M. J., & Martínez-González, R. A. (2021). La entrevista en profundidad como técnica de investigación cualitativa en educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 107–119.https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf

Sandoval, C. A. (2020). La investigación cualitativa: un enfoque interpretativo y crítico. Editorial Universidad Nacional de Colombia. https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2021). Estrategias de investigación cualitativa (2.ª ed.). Gedisa. https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), El paisaje de la investigación cualitativa (pp. 113–145). Gedisa. https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/01/guba_lincoln_paradigmas.pdf

Sandoval, C. (2012). Investigación cualitativa. ARFO Editores. https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587145137_A27383295/preview-9789587145137_A27383295.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

Escorcia, L. S. S. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. https://www.researchgate.net/publication/341609459_Investigacion_Cualitativa_Una_respuesta_a_las_Investigaciones_Sociales_Educativas

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2024). Estadísticas universitarias: Diplomas otorgados 2024 [Base de datos]. Datos Abiertos. https://www.conare.ac.cr/transparencia/datos-abiertos/

Sánchez Martínez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. Tepexi. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, 9(17), 1–13. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/7928

Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica. (2019, 23 de marzo). Código de Ética y Deontológico del Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica. Texto completo acta: 12D6E7. Sistema Costarricense de Información Jurídica. https://psicologiacr.com/wp-content/uploads/2017/01/Codigo-de-Etica-y-Deontologico-CPPCR.pdf

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2002). Ley 8256: Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6125.pdf

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1980). Ley 6541: Regula Instituciones de Enseñanza Superior Parauniversitaria. Poder Legislativo. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_6541-1980.pdf

Lentini Gilli, V. (2021). Capítulo 6: Educación Superior en Costa Rica. En Programa Estado de la Nación, Informe Estado de la Educación (Informe Nº 8). PEN. San José, Costa Rica. https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/64f4eb36-eaf1-4df8-a6c8-fa6ecb92b0bd/content

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf

Centro de Investigación y Estudios Políticos (CIEP). (2021). Estudio sobre Percepciones Ideológicas y Cultura Política en Costa Rica. Universidad de Costa Rica. https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/julio-2021/3550-costarricenses-califican-a-las-universidades-publicas-como-las-instituciones-con-mayor-credibilidad-social

Tecnológico de Costa Rica. (2020). Plan Nacional de la Educación Superior 2021-2025. https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/Plan%20Nacional%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%202021%20-%202025.pdf

González, R., & Rodríguez, M. (2020). Educación superior y desarrollo social en América Latina: Perspectivas y desafíos. Editorial Universidad Central. https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-2023#:~:text=Sin%20embargo%2C%20los%20sistemas%20educativos,en%20la%20calidad%20de%20aprendizajes.

Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). (s.f.). Información general. https://centrodeasistencia.ucenfotec.ac.cr/portal/es/kb/articles/qu%C3%A9-es-el-conesup-19-12-2024

Rojas Blanco, L. C. (2019). Diferencias entre la educación universitaria pública y privada en Costa Rica. https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstreams/e3d469c7-17a3-4363-9f4f-261cc2d8ebd7/download

Consejeros Económicos y Financieros S.A. (CEFSA), & Unidad de Rectores de las Universidades Privadas (UNIRE). (2025). Estudio sobre el impacto de las universidades privadas en Costa Rica. https://revistasumma.com/costa-rica-estudio-reafirma-impacto-de-las-universidades-privadas-en-el-pib-y-la-educacion-superior/

Barragán Díaz, D. M. (2023). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. Revista Colombiana de Educación. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/6708/7828

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://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/47621/51766

García-Álvarez, D., & Torres, B. (2025). Estilos de procesamiento de la identidad y autoeficacia académica en el ajuste a la vida universitaria. Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, 12(1), e11138. https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11138

Sá, M. J. (2023). A multidimensional model of analysis of students' global experience in higher education. Education Sciences, 13(3), 232. MDPI. https://www.mdpi.com/2227-7102/13/3/232

Zamora Araya, J. A., Aguilar Fernández, E., & Rodríguez Pineda, M. (2023). Factores asociados al clima educativo a partir de la percepción de estudiantes que abandonan la Universidad Nacional de Costa Rica. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 14, e1843. https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411049/521674411049.pdf

Relieve. (2020). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. https://www.redalyc.org/pdf/916/91613205.pdf

Montero Vargas, G. (2023). Análisis de los principales factores que influyen en el proceso de adaptación del estudiante de primer ingreso a carrera universitaria en ULACIT, durante el segundo cuatrimestre del 2021. Rhombus, 2(2), 38–57.https://revistas.ulacit.ac.cr/index.php/rhombus/article/view/15/11

Garbanzo Vargas, M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Educare, 17(1), 57–75. Universidad Nacional de Costa Rica. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5258/16159

Mata-Salas, A., Pizarro-Aguilar, L., & Moreira-Mora, T. E. (2025). Ajuste a la vida universitaria: experiencias de estudiantes de primer ingreso. Revista Costarricense de Psicología, 44(2), 1–19. https://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/363/422

Jurado-Botina, L. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: Una revisión sistemática. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 21(2), 1-18. https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/3917/3238

Estrada-Araoz, E. G. (2024). Estresores académicos y los estilos de vida de los estudiantes universitarios. Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 15(2), 1–10.https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/109410/79799

Pérez, A., & Fernández, J. (2024). La percepción del estrés académico en estudiantes universitarios. Revista Mexicana de Psicología, 41(2), 123–130. https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v15n29/2007-7467-ride-15-29-e776.pdf

Saavedra, C. (2022). Eustrés y distrés: Revisión sistemática de la literatura. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 22(2), 1–9. https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/4415/3553

Gómez, M., Pérez, J., & Sánchez, A. (2018). Distrés psicológico, resiliencia y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios del sistema a distancia. Revista Latinoamericana de Psicología, 50(2), 8594. https://www.researchgate.net/publication/330979074_Distres_psicologico_resiliencia_y_estrategias_de_afrontamiento_en_estudiantes_universitarios_del_sistema_a_distancia

Hernández-Arteaga, L. G. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Mexicana de Psicología, 41(2), 123–130.https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2200

Gallardo, K., & Vargas, A. del P. (2024). Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Revista Ecos de la Academia, 10(20), e1167 https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/1167/938

Pedroza Ramón, J. A., Cabrera Bautista, L. A., & Gutiérrez Gómez, M. P. (2019). Nivel y factores que influyen en el estrés académico en los estudiantes de enfermería de la Fundación Universitaria Navarra-Neiva. Revista Navarra Médica, 5(2), 14-23. https://journals.uninavarra.edu.co/index.php/navarramedica/article/view/198/96

Rodríguez, C. F., Ferradás, M. M., & Canedo, M. del M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles.

Revista INFAD De Psicología, 1(1), 133-142. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1769/1562

Mata-Salas, A., Pizarro-Aguilar, L., & Moreira-Mora, T. E. (2025). Adjusting to university life: experiences of first-year students. Revista Costarricense de Psicología, 44(2), 1–19. https://rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/363/422

Álvarez, C. A. (2025). Estudiantes universitarios rurales y urbanos y su adaptación académica. Revista de Psicología Educativa, 31(1), 1–10. https://www.redalyc.org/journal/298/29881643004/29881643004.pdf

González Fernández, R. X. (2024). Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del cantón Salitre (Guayas, Ecuador). Revista INVECOM, 4(2), 12–23. https://ve.scielo.org/pdf/ric/v4n2/2739-0063-ric-4-02-e040244.pdf

Solís Ventura, J. C. (2025). Factores socioeconómicos que limitan el acceso educativo en zonas rurales de América Latina. Recimundo, 3(1), 1–15. https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2719/3545

Bustamante, J. S. A. (2024). Prevalencia y repercusión del estrés académico en estudiantes universitarios. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10070432

Dechoudens, G. M. (2019). Experiencias de estudiantes de nuevo ingreso: Estresores académicos y su relación con el bienestar emocional. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471593

Villagrán, F. M. (2025). Salud mental en los jóvenes universitarios. Dialnet. https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v33n64/0718-2236-udecada-33-64-287.pdf

Salas, I. X., Coila, J. J., Peñaloza, A. P., & Mamani, O. C. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios. Purisum: Revista de Investigación en Ciencias Sociales, 1(1), 1–10. https://purisum.org/index.php/revista_cientifica/article/view/6/6

Orrego Zapunto, S. T., Morales Huamán, H. I., & Medina Valderrama, C. J. (2023). Impacto del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Rdo. Hacedor, 7(2), 120–132. https://www.researchgate.net/publication/375311635_Impacto_del_estres_en_el_rendimiento_academico_de_los_estudiantes_universitarios

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. B. (2018). Factores que determinan la persistencia y deserción de los estudiantes universitarios. Psicothema, 30(4), 408–414. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30353842/

Zamora-Araya, J. A., Aguilar-Fernández, E., & Rodríguez-Pineda, M. (2023). Factores asociados al clima educativo a partir de la percepción de estudiantes que abandonan la Universidad Nacional de Costa Rica. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 14, e1843. https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411049/

Torres, L., & Rodríguez, M. (2021). Estrés académico y abandono de estudios en educación superior: una revisión de la literatura. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(e12), 1–13. https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411049/

SINAES. (2022). Universidades y carreras acreditadas. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. https://www.sinaes.ac.cr/transparencia/informes-institucionales/

CONARE. (2023). Informe del Estado de la Educación Superior 2023. Consejo Nacional de Rectores. https://www.conare.ac.cr/organizacion/programas/organos-adscritos/

Instituto de Desarrollo Rural (INDER). (s.f.). Territorio Los Santos. https://www.inder.go.cr/los-santos/

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2011). Censo 2011. https://inec.cr/estadisticas-fuentes/censos/censo-2011

Mireles-Vázquez, M. G. &, García-García. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. Revista Educación, 46(2), 1–23. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n2/2215-2644-edu-46-02-00610.pdf

Barragán-Díaz, L. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. Revista de Estudios Universitarios, 15(2), 45–68. https://www.redalyc.org/journal/4136/413670188006/html/

Vargas, M., & Herrera, L. (2020). Estudios sobre motivación en contextos educativos. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/369365202_Introduccion_Estudios_sobre_motivacion_en_contextos_educativos

López-Ruiz, J., Rodríguez-Villalobos, J. M., & Benavides, E. V. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Revista Nacional

de Administración, 12(1), 49–60. https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/3534

Martínez, M. (2019). La investigación fenomenológica: fundamentos, diseño y desarrollo. Revista de Investigación Educativa, 37(1), 163–180. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Gallardo, A., & Vargas, L. (2024). Estrés académico y desempeño en la educación superior: Factores institucionales y personales. Revista Costarricense de Psicopedagogía, 15(2), 45–59. https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

Rodríguez, M., Zamora, S., & Chaves, L. (2020). La sobrecarga académica y su impacto en la salud mental del estudiantado universitario. Revista de Investigación Educativa, 24(3), 113–130. https://innovascit.com/index.php/1/article/view/70

Pedroza Ramón, M., López, A., & García, D. (2019). Evaluación, estrés y rendimiento académico en contextos universitarios. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10(28), 77–98. https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf

Zamora-Araya, A., Rodríguez, V., & Herrera, C. (2023). Evaluación universitaria y salud mental: una mirada desde el bienestar estudiantil. Revista Educación, 47(1), 23–45. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000100097

Gallardo, A., & Vargas, L. (2024). Estrés académico y desempeño en la educación superior: Factores institucionales y personales. Revista Costarricense de Psicopedagogía, 15(2), 45–59. https://www.researchgate.net/publication/322665045_Revista_Costarricense_de_Psicologia

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 7(2), 41–50. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2171206916300138

Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: El papel de la orientación a metas y las percepciones de control. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 7(2), 75–83. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-BienestarEmocionalDeLosEstudiantesUniversitariosEl-6424819.pdf

Monroy-Castillo, A., Trujillo-Moyo, M., Pastrana-Hernández, V. Y., Sesma-Vázquez, M., Juárez-García, A., & Palacios-Hernández, B. (2025). Jornada laboral, estrés y conflicto trabajo-

familia en trabajadores de Latinoamérica: una revisión sistemática. Salud UIS, 57, e25. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/15743/14181

Álvarez Álvarez, C., del Arco Bravo, I., Flores-Alarcia, Ò., & Ramos-Pla, A. (2025). Estudiantes universitarios rurales y urbanos y su vulnerabilidad frente a lo tecnológico: Revisión sistemática. Educação e Pesquisa, 51, e279787. https://www.redalyc.org/journal/298/29881643004/29881643004.pdf

Monserrat-Hernández, M., et al. (2023). Academic Stress in University Students: The Role of Physical and Psychological Factors — revisión (accesible en PubMed Central). https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37685435/

Dechoudens, G. (2019). Estresores y el proceso de adaptación: Experiencias de estudiantes de nuevo ingreso (artículo/tesis, UPR). https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/16836/15729

Bustamante, J. S. A. (2024). Prevalencia y repercusión del estrés académico (documento accesible). https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15645/22306

Mireles-Vázquez, M. G., & García-García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. Revista Educación (UCR). https://www.redalyc.org/journal/440/44070055025/44070055025.pdf

Barragán-Díaz, D. M. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. Revista Colombiana de Educación, 78, 147–171. Disponible en Redalyc/Scielo: https://www.redalyc.org/journal/4136/413670188006/413670188006.pdf

Efficacy of non-pharmacological interventions to reduce academic stress (revisión; 2023). Anyes / AnsiedadyEstres (revisión accesible). https://www.ansiedadyestres.es/art/2023/anyes2023a6

Casanova, M. C., Pérez, A., & Ríos, L. (2018). El impacto del estrés académico en la motivación y rendimiento del estudiante universitario. Revista de Psicología Educativa, 12(3), 45–58. https://www.researchgate.net/publication/396630887_El_impacto_del_estres_academico_con_relacion_al_bajo_rendimiento_escolar_en_los_estudiantes

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 31(1), 43–63. Universidad de Costa Rica. https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf

Sánchez Cuevas, M., & Fonz Cabrera, M. E. (Coords.). (2021). Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. ISBN: 978-607-8631-42-1 https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/eaieu_ebook.pdf

Hendrie Kupczyszyn, K. N., & Bastacini, M. del C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. Revista Educación, 44(1), 327–344. https://www.redalyc.org/journal/440/44060092033/

Pinargote Macías, E. I., & Caicedo Guale, L. C. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica, 3(28). https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/html/

CAPÍTULO VII:

APÉNDICES

APÉNDICE A

Guía de preguntas

Entrevista

Entrevista sobre el distrés académico

Título del estudio: El distrés académico como componente de la experiencia universitaria: Perspectivas de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos durante el III cuatrimestre 2025.

Antes de iniciar, es importante aclarar que el distrés académico se entiende como:El distrés académico se refiere al estrés negativo que experimentan los estudiantes universitarios cuando perciben que las demandas académicas superan sus recursos de afrontamiento, afectando su bienestar físico, emocional y cognitivo. A diferencia del eustrés, que es un estrés positivo que motiva y facilita el rendimiento, el distrés genera ansiedad, desmotivación, frustración y puede llevar al agotamiento académico. (Saavedra, 2022)

Propósito: Recoger información sobre las experiencias, percepciones y estrategias de afrontamiento de los estudiantes egresados frente al distrés académico durante su formación universitaria.

Aspectos importantes:

- La entrevista es confidencial y voluntaria.
- Las respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos.
- Responder de manera honesta y detallada.
- La entrevista tomará aproximadamente 20–30 minutos.

Datos generales del participante

Nombre (opcional):

Edad:

Sexo:

Universidad de egreso:

Carrera cursada:

Grado académico obtenido:

Año de egreso:

1. ¿Recuerda alguna materia o etapa de la carrera que le generara mayor presión?

2. ¿Hubo momentos en que pensó en abandonar o cambiar la carrera? Especificar los motivos.

3. ¿De qué manera influyeron sus responsabilidades personales y familiares en su experiencia universitaria?

4. ¿Recibió apoyo de su universidad a través de programas de talleres, tutorías u otros?

5. ¿A quiénes acudió (familia, amistades, compañeros, docentes o algún otro) cuando se sentía sobrecargado /a académicamente?

6. ¿Qué aspectos de la carga académica (tareas, exámenes, proyectos, trabajos de investigación) te resultaron más difíciles de manejar durante tu licenciatura?

7. ¿Afectaron tus responsabilidades académicas a tu bienestar emocional, incluyendo sentimientos de ansiedad, desmotivación o algún otro?

8. ¿Qué hacías para manejar el estrés académico en los momentos más difíciles durante tu licenciatura?

9. ¿De qué manera sus condiciones económicas o las particularidades de vivir en una zona rural influyeron en su rendimiento académico durante su formación universitaria? Justifique la respuesta

10. ¿Cómo cree que el distrés académico influyó en su rendimiento (notas, entregas, comprensión de contenidos)?

11. ¿Qué tipo de apoyos hubieras esperado recibir para enfrentar mejor el distrés académico durante tu licenciatura?

12. ¿Recurriste a evitar tus responsabilidades académicas universitarias cuando te sentiste sobrecargado/a?

13. ¿Cómo influyó el apoyo de familia, amistades, compañeros o docentes en tu proceso académico durante la licenciatura?

14. ¿Postergaste tareas, proyectos o estudios como forma de lidiar con el estrés académico?

15. ¿Cuáles de las estrategias que utilizó para manejar el distrés académico durante la licenciatura fueron efectivas?

16. ¿Te culpaste o fuiste muy crítico/a contigo mismo/a respecto a tu rendimiento académico durante la licenciatura?

17. Si pudiera resumir en pocas palabras, ¿cómo describiría su experiencia universitaria en relación con el distrés académico?

18. ¿Qué recomendaciones daría a estudiantes actuales o a las universidades para enfrentar este problema?

APÉNDICE B

Consentimiento Informado de la investigación

Título del estudio: El distrés académico como componente de la experiencia universitaria: Perspectivas de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas (exceptuando la UC) en la Zona de Los Santos durante el III cuatrimestre 2025.

Investigadora responsable: Mileydy Blanco Mena.

Propósito del estudio: El presente estudio tiene como finalidad analizar el distrés académico como parte de la experiencia universitaria, desde la perspectiva de estudiantes egresados de universidades estatales y privadas de la Zona de Los Santos, exceptuando la UC.

Consentimiento para la aplicación y el uso de la información de la entrevista

Si usted acepta participar, se le realizará una entrevista semiestructurada que tendrá una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Las preguntas estarán relacionadas con su experiencia académica, factores que incidieron en el distrés académico, y las estrategias de afrontamiento utilizadas. Con su autorización la entrevista será utilizada únicamente con fines de transcripción y análisis académico. Su participación es voluntaria y puede responder de manera honesta y detallada.

No se prevén riesgos físicos ni psicológicos significativos. Sin embargo, algunas preguntas podrían generar incomodidad al recordar experiencias académicas estresantes.

Su participación contribuirá a una mejor comprensión del fenómeno del distrés académico y podrá aportar insumos relevantes para futuras estrategias de apoyo a estudiantes universitarios.

La información recopilada será tratada con absoluta confidencialidad y anonimato. En ningún momento se publicará su nombre ni datos que permitan identificarle. Los registros de la entrevista serán utilizados únicamente para fines académicos y estarán bajo resguardo de la investigadora.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede negarse a responder alguna pregunta o retirarse en cualquier momento, sin que esto implique consecuencia alguna.

Consentimiento para uso de fotografías

Durante la aplicación de la entrevista, se tomarán fotografías con fines académicos, como registro del proceso de recolección de datos. La participación en la toma de fotografías es totalmente voluntaria.

Al firmar este consentimiento, usted:

Autoriza el uso de fotografías tomadas durante la aplicación de la entrevista únicamente con fines de documentación y análisis académico.

Comprende que las fotografías no serán publicadas fuera del contexto del estudio sin su autorización adicional.

Reconoce que puede rechazar ser fotografiado/a sin que esto afecte su participación en la entrevista.

He leído y comprendido la información anterior. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas han sido respondidas de manera satisfactoria. Acepto participar voluntariamente en este estudio.

Nombre del participante: _____

Cédula del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: ____ / ____ / 2025

Nombre de la investigadora: _____

Firma de la investigadora: _____

APÉNDICE C

Registro visual de la interacción investigativa









