



**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA – UNIBE**

Escuela de Psicología

**Aplicación de la Intervención Basada en la Terapia Centrada en Soluciones en la  
Construcción de Identidad Académica en Estudiantes Universitarios de Primer Año con  
Indicadores de Estrés y Ansiedad**

Sustentante:

Isaias Alberto Barias Martínez 24-0857

Proyecto Final de Postgrado para optar por el título de Máster en Intervenciones en Psicoterapia

Asesora:

Gloriannys Báez, MSc.

Los conceptos expuestos en el presente trabajo son de la exclusiva responsabilidad del/la (los) sustentante(s) del mismo.

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana Agosto 2025

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (UNIBE)



Escuela de Psicología

**Aplicación de la Intervención Basada en la Terapia Centrada en Soluciones en la  
Construcción de Identidad Académica en Estudiantes Universitarios de Primer Año con  
Indicadores de Estrés y Ansiedad**

Sustentante:

Isaias Alberto Barias Martinez

24-0857

Asesor(a):

Gloriannys Báez Rodriguez

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana Agosto 2025

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

**Aplicación de la Intervención Basada en la Terapia Centrada en Soluciones en la  
Construcción de Identidad Académica en Estudiantes Universitarios de Primer Año con  
Indicadores de Estrés y Ansiedad**

Isaias Alberto Barias Martinez

UNIBE – USAL

Nota del autor

La correspondencia relativa a este artículo debe dirigirse a Isaias Alberto Barias Martinez, Escuela de Graduados, Universidad Iberoamericana (UNIBE), Av. Francia No. 129, Gazcue,

Santo Domingo, Rep. Dom.

E-mail: [isaiasbarias02@gmail.com](mailto:isaiasbarias02@gmail.com)

### Resumen

El presente estudio evaluó la efectividad de una intervención breve basada en la Terapia Centrada en Soluciones (TCS) para reducir indicadores de ansiedad y estrés, y favorecer la construcción de identidad académica en estudiantes universitarios de primer año. Se empleó un diseño pretest-postest con un grupo de ocho estudiantes, utilizando la Escala DASS-21 para medir ansiedad y estrés, y la Escala de Autoeficacia en Vida Académica (EAVA) como indicador de identidad académica. La intervención consistió en cinco sesiones individuales semanales de 60 minutos, enfocadas en la identificación de recursos personales, establecimiento de metas y búsqueda de excepciones. Los resultados mostraron una disminución significativa en ansiedad ( $t[4] = 8.216, p < .001$ ) y estrés ( $t[4] = 2.231, p = .045$ ), así como mejoras descriptivas en dimensiones de la identidad académica, especialmente en exposición frente a grupo y planeación académica. Estos hallazgos sugieren que la TCS constituye una estrategia viable y eficaz para promover el bienestar emocional y académico en estudiantes de nuevo ingreso, favoreciendo la prevención de dificultades de adaptación y la construcción de una identidad académica saludable.

**Palabras clave:** *Terapia Centrada en Soluciones; ansiedad académica; estrés académico; identidad académica; autoeficacia; estudiantes universitarios.*

**Aplicación de la Intervención Basada en la Terapia Centrada en Soluciones en la  
Construcción de Identidad Académica en Estudiantes Universitarios de Primer Año con  
Indicadores de Estrés y Ansiedad.**

El estrés y la ansiedad en estudiantes universitarios podrían encontrarse entre los fenómenos de estudio más relevantes dentro del ámbito educativo, por su posible influencia acerca del estado anímico de los estudiantes y su rendimiento académico. Prominentes niveles de ansiedad, estrés, y depresión obstaculizan significativamente el rendimiento en los estudiantes universitarios (Trunce Morales et al., 2020; Cheung et al., 2020), y estos pueden ser relativamente importantes en aquellos estudiantes en su primer año cuando están ocupados adaptándose a nuevas responsabilidades sociales e insistencias académicas (Cheung et al., 2020; Armas-Elguera et al., 2021).

Existe un vínculo relevante entre la permanencia en la educación superior, los logros académicos y la identidad académica: esta última engloba tanto la relación que los estudiantes tienen con los estudios como la forma en que se aprecian a sí mismos en el ámbito académico (Sağar, 2021). La teoría postula que, para superar los desafíos relacionados con la transición universitaria, es fundamental crear una identidad académica sana (Sağar, 2021; Altundağ & Bulut, 2019). Sin embargo, en los estudiantes, este proceso puede verse obstaculizado por indicadores de estrés y ansiedad académica; estos factores pueden llevar a una disminución de la responsabilidad y aumentar la probabilidad de bajo rendimiento (Trunce Morales et al., 2020) y, potencialmente, de abandono, dado que el estrés afecta la adaptación universitaria (Sağar, 2021).

En la vida de los estudiantes, el paso de la educación secundaria a la universitaria supone un nuevo reto y cambios relevantes: las presiones académicas, las demandas del entorno universitario y los desafíos de establecer una identidad académica contribuyen a intensos momentos de ansiedad y estrés;

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

esta situación es especialmente común durante el primer año de universidad (Cheung et al., 2020; Armas-Elguera et al. (2021). Cheung et al. (2020) y Trunce Morales et al. (2020) observaron que, durante este periodo, el bienestar general y el rendimiento académico de los estudiantes pueden verse mermados debido a problemas de ansiedad, estrés y depresión.

El propósito de esta investigación es evaluar la efectividad de una intervención basada en la terapia centrada en soluciones la cual es una psicoterapia que, entre otras cosas, se centra en la identificación y mejora de aquellos recursos internos de las personas para fomentar cambios en la conducta y en la cognición (Rusmana & Suryana, 2017) y de esta forma, quizás, poder construir una identidad académica sana y saludable en aquellos estudiantes universitarios de primer año con indicadores de ansiedad y estrés. Estudios anteriores han demostrado que la TCS puede efectivamente disminuir la ansiedad académica; por ejemplo, Altundağ y Bulut (2019) constataron que este modelo reduce de forma notable la ansiedad ante exámenes; en otro orden, Novella et al. (2022) demostraron la eficacia de este modelo en ambas modalidades: presencial y online con estudiantes universitarios.

Estos resultados demuestran que TCS, la cual prioriza metas realistas y soluciones prácticas, no solamente puede aliviar el estrés y la ansiedad (Trunce Morales et al., 2020), sino además favorece en los estudiantes una percepción académica positiva al mejorar el sentido de competencia y autonomía (Rusmana & Suryana, 2017).

En otro orden, según mis investigaciones, nos encontramos con una laguna en la literatura y esta es la exploración del impacto de la TCS en la formación de la identidad académica en los estudiantes. Si bien investigadores como Altundağ y Bulut, (2019) demostraron la efectividad de la TCS para mitigar la ansiedad académica, según lo revisado a mi conocimiento, puede no haber suficiente evidencia en la literatura del impacto de la TCS en en la percepción de adaptación y autoconfianza en el entorno universitario (Novella et al., 2022).

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

¿Cuál es el efecto de la aplicación de la TCS en la identidad académica de los estudiantes universitarios de primer año con altos niveles de estrés y ansiedad académica? Al responder a esta pregunta, no solo buscamos incrementar el conocimiento en esta área, sino también generar ideas que favorezcan a los estudiantes en su desarrollo profesional y personal.

Este estudio tiene el potencial de suscitar enfoques prácticos que podrían mejorar tanto el progreso académico como el desarrollo emocional de los estudiantes. Los resultados académicos deficientes y el insuficiente crecimiento profesional y personal pueden ser consecuencias directas de indicadores de ansiedad académica y estrés si no se abordan de manera efectiva durante los primeros años de universidad (Cheung et al., 2020; Trunce Morales et al., 2020). Además, según mi percepción, el nivel institucional también puede verse afectado: la sostenibilidad financiera y reputacional de las universidades pueden encontrarse en riesgo debido a posible deserción estudiantil.

### **Método**

#### **Participantes**

La población objetivo de este estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios de primer año que presentaban estrés y ansiedad académica. Este grupo fue considerado particularmente vulnerable debido al proceso de transición hacia la vida universitaria, el cual suele implicar inseguridad tanto académica como social. Factores como las altas expectativas académicas y la carga de trabajo fueron identificados como posibles desencadenantes del estrés y la ansiedad. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la disponibilidad y accesibilidad de los participantes, sin aplicar un cálculo muestral. La selección del número de participantes se fundamentó en antecedentes de investigaciones previas, como el estudio de Villarroel Zuazua y González Ramírez (2020), que trabajó con una muestra de siete estudiantes, lo cual respaldó la viabilidad del presente estudio con una muestra de ocho participantes.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

La muestra estuvo compuesta por ocho estudiantes universitarios de primer año, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años, incluyendo tanto personas solteras como casadas. Como criterios de inclusión, se consideraron únicamente estudiantes matriculados en la Universidad Iberoamericana (UNIBE) que presentaran estrés y ansiedad académica, medidos mediante DASS-21. Este tamaño muestral permitió realizar un análisis detallado de los efectos de la intervención psicológica, facilitando una comprensión profunda del impacto en un grupo reducido y controlado.

### **Instrumentos**

En esta investigación se utilizaron los instrumentos DASS-21 y la escala de autoeficacia en vida académica (EAVA). Para medir el estrés y la ansiedad se utilizó la escala DASS-21. Según el estudio de Trunce Morales et al. (2020), el DASS-21 ha mostrado altos niveles de confiabilidad en población universitaria, con coeficientes Alfa de Cronbach superiores a 0.80 para cada subescala. Asimismo, ha demostrado validez convergente y discriminante, diferenciando adecuadamente entre estados de ansiedad, depresión y estrés. El instrumento ha sido ampliamente validado en distintas poblaciones y contextos académicos. La evaluación de la autoeficacia académica se realizó con la Escala de Autoeficacia en Vida Académica (EAVA), desarrollada por García-Méndez y Rivera-Ledesma (2020).

La EAVA, la cual cuenta con 102 ítems, demostró excelentes propiedades psicométricas. Mediante un análisis factorial exploratorio, se identificaron 14 factores que explican el 59.5% de la varianza, incluyendo dimensiones como logros profesionales, liderazgo, habilidades de investigación, responsabilidad académica, concentración y comprensión, creatividad e innovación, socialización, exposición frente a grupo, organización académica, control de impulsos, planeación académica, aprendizaje fluido, trabajo bajo presión y asimilación de información. Los ítems mostraron cargas factoriales superiores a 0.40, confirmando una estructura sólida. La confiabilidad, evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, osciló entre 0.77 y 0.90 para los factores y fue de 0.89 para la escala total,

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

indicando alta consistencia interna. Los puntos de corte del percentil 25 permiten categorizar a los participantes según riesgo académico. La EAVA, validada en el estudio de García-Méndez y Rivera-Ledesma (2020), es un instrumento psicométricamente robusto que ha demostrado ser efectivo para evaluar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, identificar riesgos de deserción y bajo rendimiento.

### **Procedimiento**

El estudio siguió protocolos éticos estrictos: se obtuvo aprobación del comité de ética de UNIBE. Los participantes fueron reclutados a través de convocatorias difundidas en redes sociales universitarias y coordinaciones con el decanato de la institución, complementadas con encuestas en línea enviadas por correo electrónico institucional. Previo al inicio del estudio, cada participante firmó un consentimiento informado que, en primer lugar, explicaba el estudio en sí y, además, detalla los objetivos, procedimientos, riesgos potenciales (ej. malestar emocional) y beneficios esperados (ej. reducción de ansiedad), asegurando su participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

La recolección de datos se realizó en dos fases: evaluación inicial (pretest) y evaluación final (postest), utilizando los instrumentos DASS-21 y EAVA en formato digital. Los participantes recibieron enlaces únicos a los cuestionarios a través de correo electrónico institucional, junto con instrucciones estandarizadas sobre su cumplimentación. Se estableció un plazo de 48 horas para completarlos, con recordatorios automáticos a las 24 horas. Para minimizar sesgos, se garantizó que las respuestas fueran anónimas (mediante códigos alfanuméricos, ej. "P01-UNIBE") y se almacenaron en una carpeta, en mi computadora, cifrada con acceso restringido.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

El estudio se inició con una evaluación pretest mediante los cuestionarios DASS-21 y EAVA, aplicados digitalmente a cada participante. Para el DASS-21, se empleó la versión en español cuyos 21 ítems se puntúan en una escala Likert de 4 puntos (0 = "Nada" a 3 = "Mucho"). La EAVA incluyó 102 ítems distribuidos en 14 subescalas (ej. organización académica, autoeficacia), con respuestas de 1 ("Totalmente en desacuerdo") a 5 ("Totalmente de acuerdo").

Se implementó un programa de 5 sesiones individuales semanales basado en la Terapia Centrada en Soluciones (TCS), con una duración aproximada de 60 minutos cada una. Las sesiones se llevaron a cabo en espacios reservados dentro de UNIBE, garantizando privacidad y comodidad. Para manejar posibles malestares emocionales, se activó un protocolo con pausas guiadas, derivación al servicio psicológico de la universidad (con consentimiento) y seguimiento post intervención.

Tras finalizar la intervención, se realizó una evaluación posttest con los mismos instrumentos utilizados inicialmente para medir los cambios obtenidos. Los datos fueron anonimizados mediante códigos únicos asignados a cada participante y almacenados en una carpeta digital protegida con contraseña, en un dispositivo de uso exclusivo del investigador principal. La confidencialidad se garantizó en todo momento, ya que los instrumentos se aplicaron digitalmente y la información se codificó de forma anónima. Los datos se conservaron por un máximo de 12 meses para fines de análisis y validación, y luego fueron eliminados de forma segura y definitiva. En caso de publicación, los resultados se reportaran de manera general y agrupada, sin revelar información personal, manteniendo la identidad de los participantes en estricta confidencialidad y respetando los principios de beneficencia y no maleficencia.

### **Análisis de Datos**

Los datos se analizaron con el software Jamovi, empleando pruebas t pareadas para comparar puntuaciones pretest-posttest en las escalas DASS-21 y EAVA. Se calcularon coeficientes de confiabilidad

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

( $\alpha$  de Cronbach) para verificar la consistencia interna de los instrumentos, junto con análisis descriptivos de tendencias centrales. Los resultados se interpretaron en función de los objetivos del estudio, considerando significancia estadística ( $p < 0.05$ ) y tamaño del efecto.

Para la EAVA, se analizaron las 14 subescalas individualmente, identificando cambios en áreas específicas como liderazgo u organización académica.

### **Recolección de Datos**

La muestra inicial estuvo compuesta por siete estudiantes, aunque finalmente participaron seis mujeres, con edades entre 17 y 23 años, todas matriculadas en la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Una participante no pudo participar en este estudio debido a que no cumplía con uno de los criterios de inclusión. En otro orden, tres hombres de 21, 28 y 18 años completaron el reclutamiento y firmaron el consentimiento informado; sin embargo, no llegaron a participar en la intervención y se desconoce el motivo. La edad promedio de las participantes fue de 19.333 años, con una desviación estándar de 1.966. Previo a las intervenciones, se les aplicaron los instrumentos DASS-21 y EAVA.

El DASS-21 es un cuestionario diseñado para evaluar tres dimensiones del malestar psicológico: depresión, ansiedad y estrés, sin embargo, para los análisis inferenciales de este trabajo solo se tomaron en cuenta las dimensiones de ansiedad y estrés. En relación con los resultados del DASS-21, específicamente en la dimensión de estrés, se obtuvo una media de 11.500 puntos, con una desviación estándar de 4.806, un mínimo de 4.000 y un máximo de 16.000. La interpretación de estos resultados indicó que cuatro participantes (66.7%) presentaban niveles severos de estrés, mientras que las dos restantes (33.3%) se encontraban en el rango leve. En cuanto a los niveles de ansiedad, se registró una media de 11.833 puntos, con una desviación estándar de 4.355, un valor mínimo de 8.000 y un máximo de 19.000; esto es una ansiedad extremadamente severa. La interpretación mostró que la mitad (50%)

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

de las participantes se encontraban en el rango de ansiedad extremadamente severa, mientras que las demás se ubicaban en el rango severo.

La Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (EAVA) evalúa la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para afrontar las diversas demandas académicas, sociales, económicas y psicológicas del entorno. Para evaluar a las participantes con lo concerniente a su identidad académica se utilizó dicha escala.

En la Tabla 1 se observan las dimensiones de la escala de autoeficacia académica y se puede apreciar que, en este grupo de seis estudiantes, la mayoría de las dimensiones de autoeficacia académica se encuentran en niveles de “riesgo alto”, lo que indica una percepción general de baja confianza en áreas clave como planificación académica ( $m = 11.8$ ;  $DE= 4.708$ ), trabajo bajo presión ( $m = 6.3$ ;  $DE= 1.966$ ), aprendizaje fluido ( $m= 8.0$ ;  $DE= 2.449$ ) o exposición frente a grupo ( $m= 15.5$ ;  $DE=6.058$ ), con variabilidad notable en cada una ( $DE$  entre 1.97 y 6.77). Solo tres subescalas alcanzan niveles de “riesgo medio” en liderazgo ( $m= 24.7$ ;  $DE= 3.933$ ), habilidades de investigación ( $m= 33.5$ ;  $DE= 8.826$ ) y responsabilidad académica ( $m= 35.8$ ;  $DE= 2.401$ ), reflejando moderada confianza en esas áreas, y una única dimensión, asimilación de información ( $m= 12.7$ ;  $DE = 1.86$ ), se sitúa en “riesgo bajo”, señalando un punto fuerte relativo en el procesamiento y comprensión de contenidos.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

**Tabla 1***Estadísticos descriptivos de la escala Eava*

	<i>muestra</i>	<i>Interpretacion de media</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Logros Profesionales</i>	6	<i>Riesgo Alto</i>	37.333	6.501	26.000	44.000
<i>Liderazgo</i>	6	<i>Riesgo medio</i>	24.667	3.933	18.000	30.000
<i>Habilidades de investigacion</i>	6	<i>Riesgo medio</i>	33.500	8.826	16.000	39.000
<i>Responsabilidad Academica</i>	6	<i>Riesgo medio</i>	35.833	2.401	32.000	38.000
<i>Concentracion y comprension academica</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	22.167	6.765	16.000	29.000
<i>Creatividad e innovacion</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	20.500	4.764	16.000	27.000
<i>Socializacion y companerismo</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	27.500	4.593	23.000	36.000
<i>Exposicion frente a grupo</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	15.500	6.058	9.000	23.000
<i>Organización Academica</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	15.667	2.658	11.000	19.000
<i>Control de impulsos</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	18.333	2.805	15.000	21.000
<i>Planeacion academica</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	11.833	4.708	7.000	19.000
<i>Aprendizaje fluido</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	8.000	2.449	6.000	12.000
<i>Trabajo bajo presion</i>	6	<i>Riesgo alto</i>	6.333	1.966	4.000	9.000
<i>Asimilacion de informacion</i>	6	<i>Riesgo bajo</i>	12.667	1.862	10.000	15.000

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

### **Nota: Puntuacion e interpretacion de los 14 factores de la Eava**

#### Resultados Post intervención

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas DASS- 21 y EAVA obtenidos tras la intervención basada en la Terapia Centrada en Soluciones, cuyo objetivo fue evaluar posibles cambios en los niveles de ansiedad y estrés. Aunque inicialmente participaron seis estudiantes, una de ellas abandonó por falta de tiempo, por lo que los datos e interpretaciones se refieren a las cinco participantes que completaron el programa.

La muestra post-intervención estuvo compuesta por cinco estudiantes con edades entre 19 y 23 años ( $m= 19.800$ ;  $DE = 1.789$ ). En relación con los resultados del DASS- 21, específicamente en la dimensión de ansiedad, se obtuvo una media de 3.600 puntos, con una desviación estándar de 3.050, un valor mínimo de 2.000 y un máximo de 9.000. La interpretación de estos resultados indicó que cuatro participantes (80 %) presentaban niveles de ansiedad leves, mientras que una participante (20 %) mostraba niveles de ansiedad severos. Respecto a la dimensión de estrés, se registró una media de 7.000 puntos, con una desviación estándar de 2.345, un valor mínimo de 5.000 y un máximo de 11.000. La interpretación evidenció que cuatro participantes (80 %) presentaron niveles de estrés leves y una participante (20 %) mostró niveles de estrés elevados.

#### **Resultados EAVA**

La tabla 2 siguiente resume las 14 subescalas de la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica post- intervención aplicada a las 5 participantes:

**Tabla 2***Estadísticos descriptivos de la escala Eava*

	muestra	Interpretacion de media	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
<b>Logros Profesionales</b>	5	Riesgo Alto	39.200	6.419	29.000	45.000
<b>Liderazgo</b>	5	Riesgo Medio	25.800	5.450	18.000	33.000
<b>Habilidades de investigacion</b>	5	Riesgo Medio	33.600	6.804	22.000	39.000
<b>Responsabilidad Academica</b>	5	Riesgo Medio	34.600	2.074	33.000	38.000
<b>Concentracion y comprension academica</b>	5	Riesgo Alto	22.400	5.899	15.000	27.000
<b>Creatividad e innovacion</b>	5	Riesgo Alto	20.600	4.159	16.000	26.000
<b>Socializacion y companerismo</b>	5	Riesgo Alto	29.000	5.431	21.000	36.000
<b>Exposicion frente a grupo</b>	5	Riesgo Medio	19.400	4.336	13.000	23.000
<b>Organización Academica</b>	5	Riesgo Alto	16.000	3.317	12.000	19.000
<b>Control de impulsos</b>	5	Riesgo Alto	18.000	1.414	17.000	20.000
<b>Planeacion academica</b>	5	Riesgo Alto	13.200	2.387	10.000	16.000
<b>Aprendizaje fluido</b>	5	Riesgo Alto	8.400	1.817	6.000	10.000
<b>Trabajo bajo presion</b>	5	Riesgo Alto	7.800	1.304	6.000	9.000
<b>Asimilacion de informacion</b>	5	Riesgo Bajo	12.600	2.793	8.000	15.000

*Estadísticos descriptivos de la escala Eava*

muestra	Interpretacion de media	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
---------	-------------------------	-------	-------------------	--------	--------

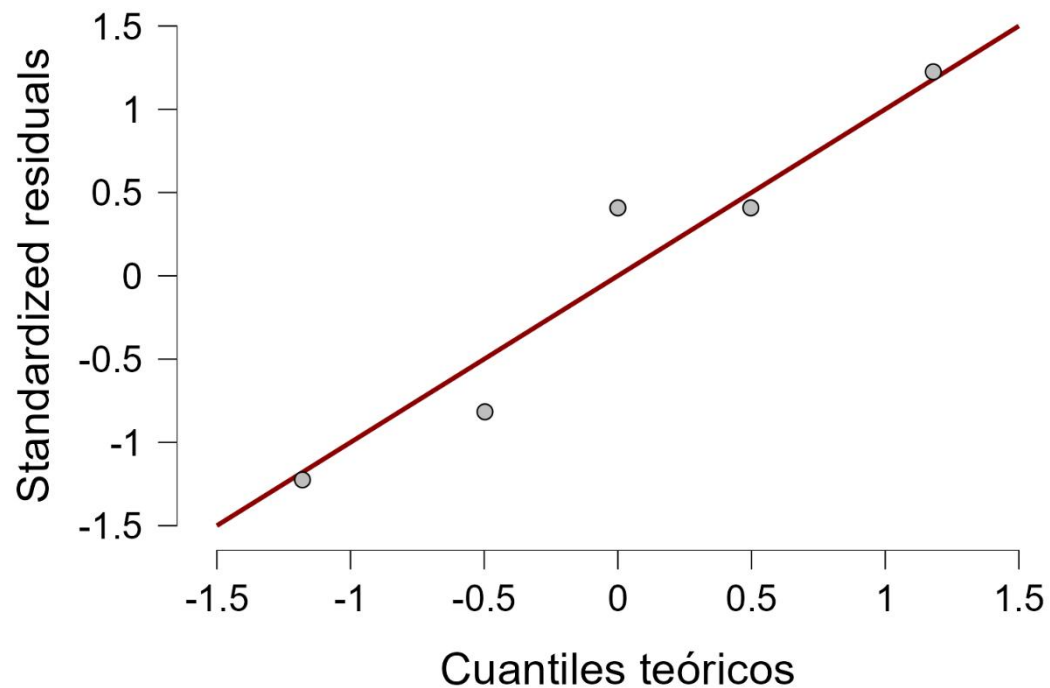
**Tablas de Frecuencias****Interpretacion de la prueba T**

Se realizó una prueba *t* de muestras emparejadas para evaluar si la intervención basada en Terapia Centrada en Soluciones produjo una reducción significativa en los niveles de ansiedad y estrés de los participantes ( $n = 5$ , tras la renuncia de una participante).

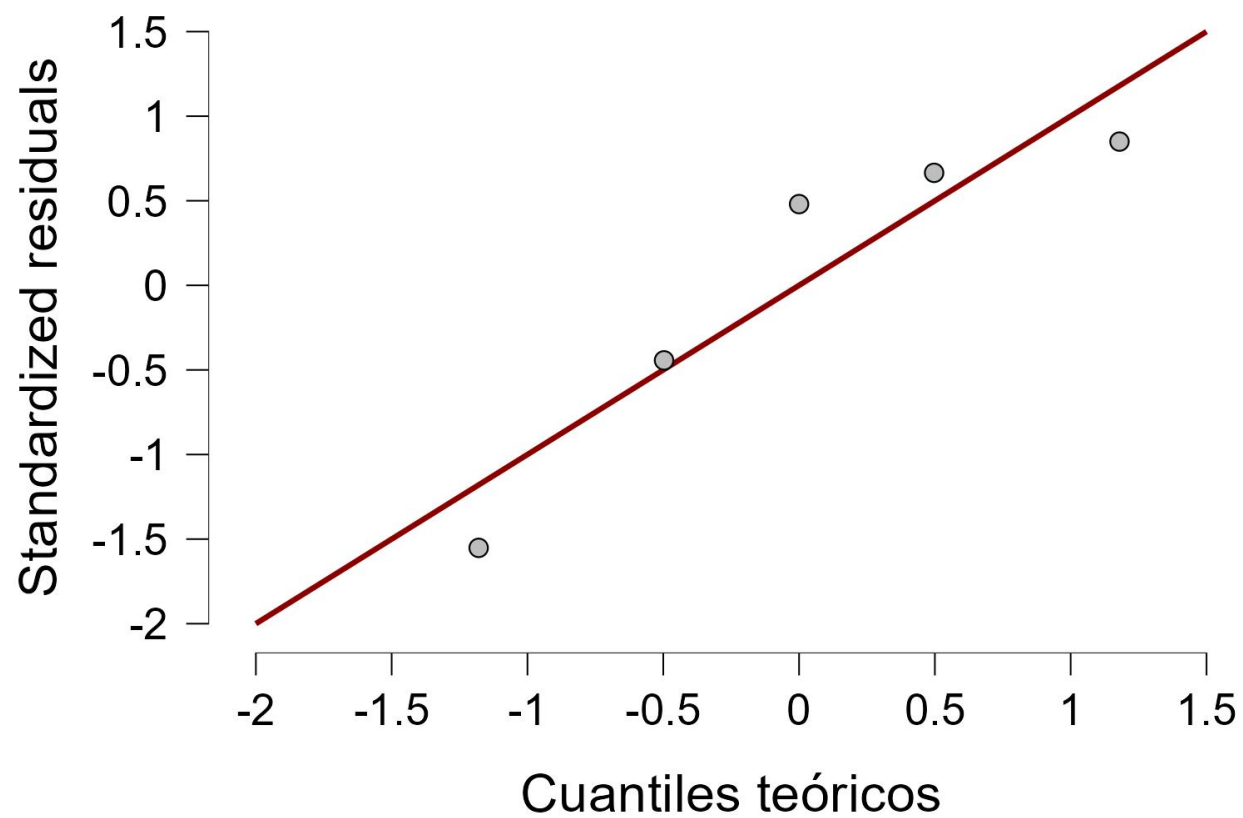
Antes de aplicar la prueba, se verificó el supuesto de normalidad de las diferencias mediante el test de Shapiro–Wilk y la inspección de los residuos en el gráfico Q- Q. Para la ansiedad, el contraste indicó ausencia de desviación significativa de la normalidad ( $W = 0.925$ ,  $p = 0.563$ ), y el gráfico Q- Q mostró una alineación adecuada de los puntos a lo largo de la línea de referencia, lo que permite proceder con la prueba *t* bajo los supuestos paramétricos. De igual modo, las diferencias en los niveles de estrés cumplieron el requisito de normalidad ( $W = 0.868$ ,  $p = 0.260$ ), sin detectarse valores atípicos extremos por el grafico Q-Q.

**Pre Ansiedad - Post Ansiedad**

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD



Pre Estres - Estres Post



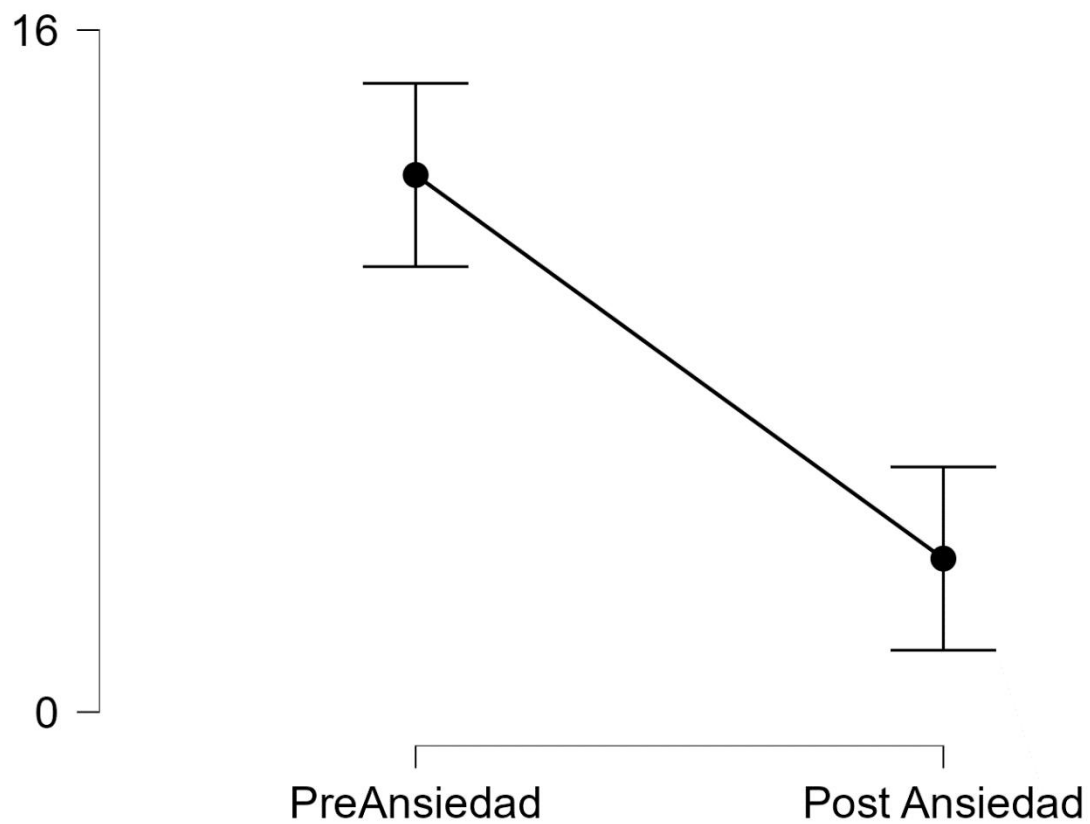
## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Los estadísticos descriptivos revelaron que la ansiedad media disminuyó de  $M = 12.60$  ( $DE = 4.39$ ) en la preintervención a  $M = 3.60$  ( $DE = 3.05$ ) en la postintervención. La diferencia de medias fue de 9.000 puntos ( $ET = 1.095$ ;  $IC\ 95\% = [6.665, \infty]$ ), lo que representa una reducción considerable en los síntomas de ansiedad. El coeficiente de variación pasó de 0.349 a 0.847, indicando un aumento en la variabilidad relativa tras la intervención. La prueba t mostró una diferencia significativa:  $t(4) = 8.216$ ,  $p < .001$ , lo que sugiere un buen impacto de la intervención sobre la ansiedad.

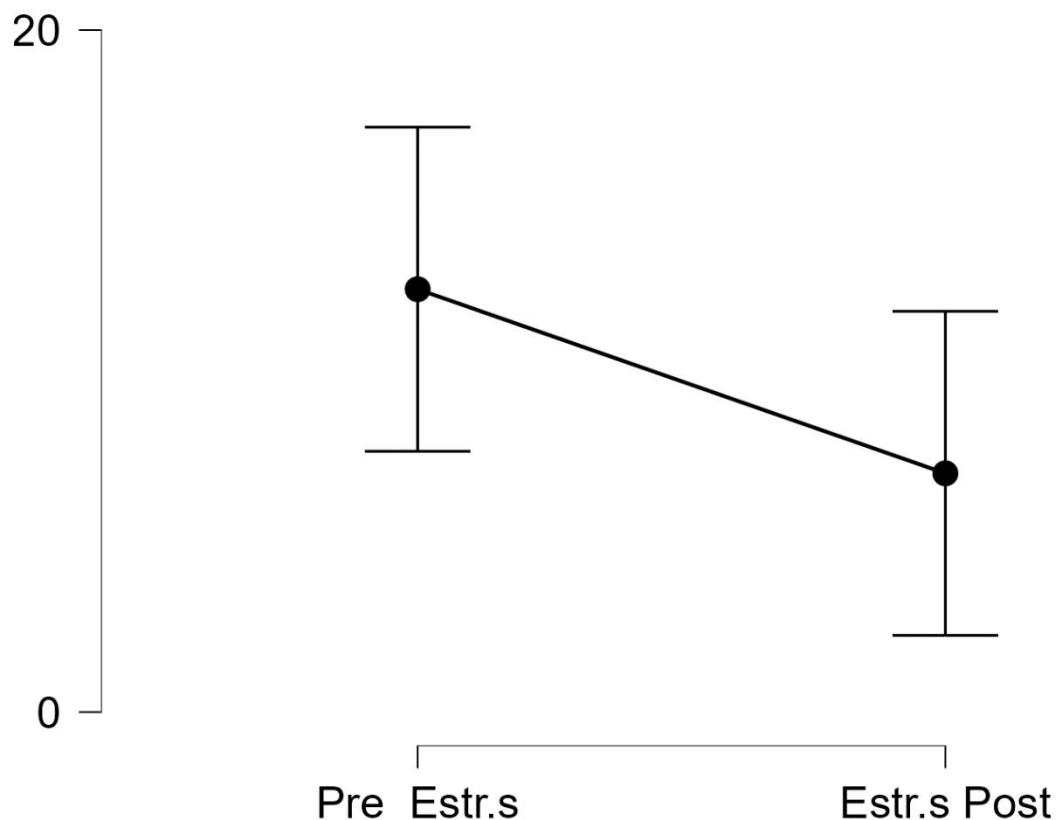
En cuanto al estrés, los niveles promedio se redujeron de  $M = 12.40$  ( $DE = 4.78$ ) a  $M = 7.00$  ( $DE = 2.35$ ), representando una disminución media de 5.40 puntos. La diferencia de medias fue de 5.400 puntos ( $ET = 2.421$ ;  $IC\ 95\% = [0.239, \infty]$ ). El coeficiente de variación disminuyó ligeramente de 0.385 a 0.335. La prueba t de muestras dependientes confirmó que esta reducción fue significativa:  $t(4) = 2.231$ ,  $p = 0.045$ . Estos hallazgos indican que la intervención produjo mejoras significativas tanto en ansiedad como en estrés.

### Gráficos Descriptivos

#### Pre Ansiedad - Post Ansiedad



Pre Estres - Estres Post



### Discusión

Como señalan Cheung et al. (2020), Trunce Morales et al. (2020) y Sağar (2021), la ansiedad y el estrés en estudiantes universitarios de primer año se asocian con deterioro del bienestar, del rendimiento académico y con mayores dificultades para adaptarse a la vida universitaria. Esta etapa de transición implica desafíos emocionales y cognitivos que afectan la permanencia en la educación superior, especialmente en lo que respecta a la consolidación de la identidad académica.

Frente a este panorama, una intervención breve basada en Terapia Centrada en Soluciones (TCS) resulta pertinente. La TCS, según Rusmana y Suryana (2017), así como Altundağ y Bulut (2019), prioriza el uso de recursos personales, el establecimiento de metas realistas y la identificación de excepciones al problema. En este estudio se aplicó un protocolo de cinco sesiones individuales, respaldando su viabilidad institucional, como lo ha planteado también Villarroel Zuazua y González Ramírez (2015) en el contexto universitario dominicano.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Los resultados del DASS-21 reflejan una disminución importante tras la intervención: la ansiedad se redujo a  $M = 3.60$  ( $DE = 3.05$ ) y el estrés a  $M = 7.00$  ( $DE = 2.35$ ), cuando en el pretest los participantes mostraban niveles severos a extremadamente severos de ansiedad y altos de estrés (ver Resultados mas arriba). Además, el análisis inferencial con t pareadas demostró una disminución estadísticamente significativa tanto en ansiedad como en estrés, con valores  $t(4) = 8.216$ ,  $p < .001$  y  $t(4) = 2.231$ ,  $p = .045$ , respectivamente, lo cual coincide con lo reportado por Novella, Ng y Samuolis (2022), quienes documentaron reducciones similares de sintomatología ansiosa en estudiantes tras una intervención breve de TCS.

En cuanto a la identidad académica medida a través de la autoeficacia (EAVA), si bien no se aplicaron análisis inferenciales, los datos descriptivos mostraron mejoras en algunas dimensiones. Por ejemplo, la subescala Exposición frente a grupo pasó de Riesgo Alto ( $M = 15.5$ ) a Riesgo Medio ( $M = 19.4$ ), lo cual puede interpretarse como un efecto del trabajo orientado a metas graduadas y experiencias de logro, características propias del enfoque de TCS (Rusmana & Suryana, 2017). Asimismo, Planeación académica aumentó de  $M = 11.83$  a  $M = 13.20$ , indicando un avance cuantitativo dentro del mismo nivel de riesgo. Como apuntan Pajares (1996) y Multon, Brown y Lent (1991), las creencias de autoeficacia suelen ser más altas en tareas cognitivas básicas, como la comprensión, que en dimensiones organizativas o emocionales, lo cual explica que Asimilación de información permaneciera en Riesgo Bajo en ambas mediciones.

Estas observaciones son coherentes con el modelo de cambio propuesto por la TCS, el cual enfatiza la movilización de recursos personales y el logro de metas pequeñas y observables (Altundağ & Bulut, 2019). Además, la escala EAVA ha sido validada en estudiantes de nuevo ingreso y ha demostrado buena consistencia interna, como lo exponen García-Méndez y Rivera-Ledesma (2020), lo que otorga confiabilidad a las interpretaciones de los resultados descriptivos.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

En cuanto al componente muestral, se observó que cinco mujeres completaron la intervención, mientras que tres varones no la iniciaron. Este dato no solo reduce la generalización de los resultados, sino que también se alinea con lo señalado por Lobato et al. (2014), quienes advierten que los varones participan menos en estudios psicológicos, muchas veces por diferencias motivacionales: las mujeres se involucran por razones altruistas y sociales, mientras que los hombres requieren reforzadores externos.

En resumen, la evidencia sugiere que una intervención breve centrada en soluciones es una alternativa eficaz y viable para reducir ansiedad y estrés, así como para promover componentes fundamentales de la identidad académica en estudiantes de primer año. Esta estrategia, por su brevedad, enfoque en recursos y resultados medibles, se presenta como una herramienta pertinente para programas institucionales de acompañamiento psicológico y prevención del abandono académico (Cheung et al., 2020; Trunce Morales et al., 2020; Sağar, 2021; Altundağ & Bulut, 2019).

### **Conclusion**

La presente investigación demostró que la intervención basada en la Terapia Centrada en Soluciones (TCS) puede ser eficaz para reducir significativamente los niveles de estrés y ansiedad en estudiantes universitarios de primer año. A través de un diseño cuasiexperimental con medición pretest y posttest, se encontró que los niveles de ansiedad disminuyeron de una media de 12.60 a 3.60, y los niveles de estrés se redujeron de 12.40 a 7.00. Estos resultados fueron estadísticamente significativos según la prueba t de muestras pareadas, lo cual respalda la eficacia de la intervención.

Adicionalmente, se observaron mejoras en diversas dimensiones de la identidad académica, evaluadas a través de la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (EAVA). Aunque muchas dimensiones permanecieron en niveles de riesgo alto, se evidenciaron progresos en subescalas como exposición frente a grupo, planeación académica y liderazgo. Estas mejoras, aunque modestas, sugieren

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

que la TCS puede contribuir positivamente a la construcción de una identidad académica más sólida, elemento clave para el éxito universitario.

El hallazgo de que solo la subescala de asimilación de información se mantuvo en riesgo bajo antes y después de la intervención es coherente con estudios previos que indican que los estudiantes suelen presentar mayores niveles de autoeficacia en tareas cognitivas básicas, como la comprensión y el procesamiento de información (Pajares, 1996; Multon et al., 1991).

Diversos estudios han evidenciado que la alianza terapéutica —definida como el vínculo colaborativo, de confianza y compromiso entre terapeuta y paciente— es uno de los predictores más robustos de los resultados positivos en psicoterapia, incluso por encima de las diferencias entre enfoques específicos (Flückiger et al., 2018; Norcross & Lambert, 2019). En contextos universitarios, donde los estudiantes de primer año enfrentan altos niveles de estrés y ansiedad, una relación terapéutica sólida facilita la expresión emocional, fomenta la adherencia al tratamiento y potencia la efectividad de las intervenciones breves como la Terapia Centrada en Soluciones (TCS) (Babb, 2023; Žak et al., 2024).

En el caso de la presente investigación, el establecimiento de una relación terapéutica segura y empática permitió que los estudiantes confiaran en el proceso, se implicaran activamente y aplicaran estrategias aprendidas en las sesiones. Esta observación es coherente con los hallazgos de Franklin et al. (2022), quienes señalan que el vínculo de confianza es un facilitador clave para el cambio conductual y emocional en intervenciones breves. Por tanto, más allá de las técnicas específicas —como la pregunta milagro, la búsqueda de excepciones o las escalas—, el factor humano del terapeuta y su capacidad de generar un clima seguro constituyen el núcleo sobre el cual se construye el cambio terapéutico.

Otro aspecto destacado fue la participación exclusivamente femenina en la intervención. Aunque se reclutaron hombres inicialmente, ninguno completó el programa. Este fenómeno puede

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

explicarse por factores motivacionales diferenciados por género, como lo indican Lobato et al. (2014) y Vander Meulen (2023), quienes señalan que las mujeres son más propensas a participar en estudios clínicos debido a vínculos sociales y motivaciones altruistas, mientras que los hombres suelen requerir incentivos externos.

En conjunto, los resultados obtenidos refuerzan la utilidad de la TCS como una herramienta de intervención breve y eficaz en contextos universitarios. Esta metodología, centrada en los recursos y fortalezas del individuo, no solo ofrece alivio sintomático, sino que también promueve procesos de autoconstrucción académica, lo cual resulta esencial durante el periodo de transición que representa el primer año de universidad.

Si bien el tamaño reducido de la muestra y la ausencia de grupo control limitan la generalización de los hallazgos, el estudio aporta evidencia para el uso de la TCS como estrategia de apoyo emocional y académico en estudiantes en riesgo.

### **Recomendaciones**

En función de los resultados obtenidos y del análisis realizado, se sugiere la implementación de programas de intervención psicológica basados en la Terapia Centrada en Soluciones (TCS) dentro de los servicios de bienestar universitario. Estos programas deberían estar especialmente dirigidos a estudiantes de primer ingreso, quienes enfrentan con frecuencia altos niveles de ansiedad y estrés debido al proceso de transición académica. La TCS, por su carácter breve, flexible y centrado en recursos, se muestra como una herramienta prometedora para acompañar a estos jóvenes en la construcción de una identidad académica saludable, promoviendo el desarrollo de habilidades de afrontamiento eficaces desde etapas tempranas de la formación universitaria.

Se recomienda que las intervenciones psicoterapéuticas con estudiantes universitarios incorporen, además del trabajo individual, un componente de orientación familiar. Las investigaciones

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

han mostrado que las dinámicas familiares, incluyendo expectativas excesivamente altas hacia los hijos, pueden contribuir de forma significativa al desarrollo o mantenimiento de la ansiedad y el estrés académico (Silva-Ramos et al., 2020; Castillo Pimienta et al., 2016). Expectativas poco realistas o presiones académicas intensas, aunque a menudo motivadas por el deseo de éxito, pueden generar sentimientos de insuficiencia y deteriorar la autoestima del estudiante (Álvarez et al., 2012).

Por ello, se sugiere implementar talleres o sesiones psicoeducativas dirigidas a padres y tutores, con el objetivo de fomentar expectativas académicas realistas y ajustadas a las capacidades y contextos de los estudiantes, así como promover un estilo de apoyo que combine el estímulo con la comprensión. Intervenciones familiares que fortalezcan la comunicación y el apoyo emocional han demostrado mejorar el bienestar psicológico de los jóvenes y su rendimiento académico (Belhumeur et al., 2016; Benton et al., 2016).

Finalmente, es importante que las universidades incluyan programas de prevención y manejo del estrés académico que contemplen no solo estrategias centradas en el estudiante, sino también acciones que involucren a la familia como red de apoyo, lo cual puede contribuir a la reducción de la presión externa y a la creación de un ambiente más favorable para el desarrollo integral del alumno.

Asimismo, se recomienda diseñar estrategias específicas de sensibilización para fomentar la participación masculina en estudios e intervenciones psicológicas dentro del contexto universitario. Considerando que en esta investigación no se logró la participación de varones, pese a haber mostrado interés inicial, es necesario abordar las diferencias motivacionales por género. Investigaciones previas han señalado que los hombres suelen responder más positivamente a incentivos externos, mientras que las mujeres participan por motivos sociales o altruistas. Por tanto, es importante que futuras iniciativas incluyan componentes motivacionales diferenciados y reforzadores extrínsecos adaptados a las preferencias del público masculino.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

En el ámbito metodológico, se plantea que futuras investigaciones amplíen el tamaño de la muestra y, preferiblemente, incorporen un grupo control. Esto permitiría mejorar la validez interna de los hallazgos y facilitar comparaciones más sólidas que respalden los efectos atribuidos a la intervención. Un diseño experimental más robusto también abriría la posibilidad de explorar variables mediadoras y moderadoras, lo cual enriquecería el entendimiento sobre los mecanismos de cambio que facilita la TCS en contextos universitarios.

Adicionalmente, se sugiere realizar seguimientos longitudinales posteriores a la intervención, con el objetivo de evaluar la sostenibilidad de sus efectos en el tiempo. Sería valioso examinar no solo la estabilidad de los niveles reducidos de ansiedad y estrés, sino también el posible impacto positivo de la intervención sobre indicadores de rendimiento académico, permanencia en la carrera, y desarrollo psicoemocional general. Este enfoque permitiría conocer si los cambios observados se mantienen, se intensifican o se diluyen a lo largo del semestre o del año académico.

En otro orden, se recomienda considerar la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (EAVA) como una herramienta diagnóstica útil a nivel institucional. Esta escala puede ser empleada para identificar tempranamente a estudiantes con alto riesgo de bajo rendimiento, deserción o dificultades de adaptación, permitiendo así la implementación de medidas preventivas y de acompañamiento individualizado antes de que los problemas se agraven.

Finalmente, se propone continuar explorando el potencial de la TCS más allá de los síntomas de estrés y ansiedad. Sería pertinente evaluar su impacto en otras dimensiones fundamentales del bienestar estudiantil, como la autoestima, la resiliencia, el sentido de pertenencia y el propósito académico. Dado su enfoque en la identificación de recursos internos y soluciones concretas, la TCS podría constituirse en un modelo de intervención transversal para el desarrollo integral del estudiantado universitario.

**Referencias Bibliográficas**

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

- Altundağ, Y., & Bulut, S. (2019). El efecto de la consejería breve enfocada en soluciones en la reducción de la ansiedad hacia la evaluación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 85-96. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6270>
- Álvarez, B., Valadez, M. D., & Zambrano, R. (2012). Relación entre el apoyo social percibido y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 29-36.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1497>
- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez, P., López, D., y Pérez, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la Universidad. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad de Cádiz. Cádiz.
- Armas-Elguera, F., Talavera, J. E., Cárdenas, M. M., & de la Cruz-Vargas, J. A. (2021). Trastornos del sueño y ansiedad de estudiantes de Medicina del primer y último año en Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(3), 133-138. <https://doi.org/10.33588/fem.243.1125>
- Babb, K. A. (2023). Solution-focused brief therapy for university students: A review of outcomes and applications. *Journal of College Counseling*, 26(1), 46-60. <https://doi.org/10.1002/jocc.12172>
- Babb, M. (2023). A solution-focused model: Integrating counseling with academic advising. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(2), 150–168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1431741.pdf>
- Baijesh, A. R. (2015). Solution focused brief therapy for social anxiety disorder-a pilot study. *International Journal of Psychology and Education*, 2 (7), 8-12.
- Belhumeur, A., Lapointe, M., & Gendreau, P. (2016). The influence of parental support on students' psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 51, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.002>
- Belhumeur, S., Barrientos, A. y Retana, A. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en costa rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 13-22. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/457>
- Benton SA, Heesacker M, Snowden S, Lee G. Therapist-assisted online (TAO) intervention for anxiety in college students: TAO outperformed treatment as usual. *Professional Psychol: Res Pract*. 2016;47(5):363–371. doi:10.1037/pro000009.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W.-C., Newton, F. B., & Benton, S. L. (2016). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66–72. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.66>

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2014). The role of social skills in social anxiety of university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(58), 223-232. doi:10.1590/1982-43272458201410.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2014). The role of social skills in social anxiety of university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(58), 223-232. doi:10.1590/1982-43272458201410.
- Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(2), 220-228.
- Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(1), 28–38. <https://doi.org/10.1016/j.rim.2016.01.001>
- Chen, H., Li, X., & Xu, Q. (2023). Online solution-focused brief therapy for adolescent anxiety: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 14, 1234–1246. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10247295>
- Cheung, K., Tam, K. Y., Tsang, H., Zhang, L. W., & Lit, S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first-year university students from 4-year cohort data. *Journal of Affective Disorders*, 274, 305–314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.041>
- Flückiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E., & Horvath, A. O. (2018). The alliance in adult psychotherapy: A meta-analytic synthesis. *Psychotherapy*, 55(4), 316–340. <https://doi.org/10.1037/pst0000172>
- Franklin, C., & Kim, J. S. (2020). Solution-focused brief therapy for emotional regulation in school settings: A meta-analysis of English and Chinese studies. *Children & Youth Services Review*, 118, 105377. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/712169>
- Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. (2022). Solution-focused brief therapy in schools: A meta-analysis. *Children and Schools*, 44(1), 1–12. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1093/cs/cdab001>
- Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2022). The effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 32(4), 368–384. <https://doi.org/10.1177/10497315211040104>
- García-Méndez, R. M., & Rivera-Ledesma, A. (2020). PREPRINT: Escala de Autoeficacia en Vida Académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso a pregrado. Universidad Latina.
- Jerome, A. (2023). Solution-focused approaches in adult mental health: A conceptual review. *BMC Psychology*, 11(4), 112–124. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10098109>
- Lobato, L., Bethony, J. M., Pereira, F. B., Grahek, S. L., Diemert, D., & Gazzinelli, M. F. (2014). Impact of gender on the decision to participate in a clinical trial: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14, 1156. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1156>

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

- Melarisisha, K., & Saranya, A. (2022). Effectiveness of solution-focused brief therapy (SFBT) on academic stress and procrastination in young adults: Review paper. *International Journal of Indian Psychology*, 10(4), 50–58. <https://www.researchgate.net/publication/360451387>
- Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2019). Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy*, 56(4), 421–426. <https://doi.org/10.1037/pst0000280>
- Novella, J. K., Ng, K. M., & Samuolis, J. (2022). A comparison of online and in-person counseling outcomes using solution-focused brief therapy for college students with anxiety. *Journal of American College Health*, 70(4), 1161–1168. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1786101>.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Piryaei, S., Kalantarkousheh, S. M., & Nouri, R. (2021). Solution-focused brief therapy and body image-related anxiety in adolescents. *Journal of Applied Youth Psychological Studies*, 12(3), 22–35. <https://journals.kmanpub.com/index.php/jayps/article/view/470>
- Piryaei, S., Kalantarkousheh, S. M., & Nouri, R. (2023). Comparing the effectiveness of solution-focused brief therapy and schema therapy on identity styles and social anxiety in adolescents. *Journal of Applied Psychology Studies*, 13(2), 45–56. <https://journals.kmanpub.com/index.php/aftj/article/view/445>
- Romero, M., Rempel, N., Rojas, A., Wazwaz, J., Romero, A., Ríos, F., Villalba, A., Martínez Ruiz, M. J., Rodríguez, L., Rodríguez, A., Recalde, P., & Romero, A. (2021). Frecuencia de ansiedad y depresión en estudiantes del primer año de la carrera de medicina y cirugía de la Universidad Nacional de Asunción con bajo rendimiento académico. *Revista Paraguaya de Biofísica*, 1(2). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rpb/article/view/2429>
- Rusmana, N., & Suryana, D. (2017). Solution focused brief therapy – New approach of counseling for students’ self determination development. En *Proceedings of the 1st International Conference on Educational Sciences (ICES 2017)* (pp. 109–114). SCITEPRESS – Science and Technology Publications. <https://doi.org/10.5220/0007036801090114>
- Sağar, M. E. (2021). Intervention for social anxiety among university students with a solution-focused group counseling program. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 316–326. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.20>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://doi.org/10.46571/issn.1665-4412>
- Silva-Ramos, M., Pacheco, M., & Gómez, R. (2020). Expectativas académicas y su relación con la ansiedad y el estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 34–48. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.192>
- Sitindaon, A., & Widyana, R. (2020). Investigation of solution-focused brief counseling’s effect on reducing the stress levels of college students. *International Journal of Education and Research*, 8(9), 125–133. <https://www.researchgate.net/publication/344092358>

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

- Trunce Morales, S. T., Villarroel Quinchalef, G. P., Arntz Vera, J. A., Muñoz Muñoz, S. I., & Werner Contreras, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en educación médica*, 9(36), 8-16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>
- Vander Meulen, M. E. (2023). Motivation differences of males and females in the pact study: An exploratory study (Master's thesis, University of North Florida). UNF Graduate Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.unf.edu/etd/1179>
- Villarroel Zuazua, A. L., & González Ramírez, M. T. (2015). Intervención cognitivo-conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(4), 1363-1387. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi>
- Wang, L., Zhu, X., & Zhou, H. (2024). Enhancing psychological well-being using solution-focused brief therapy and positive psychology interventions. *Clinical Case Studies*, 23(1), 14–27. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10497315241229667>
- Žak, A., Ślusarska, B., Nowicki, G. J., & Kulik, H. (2024). The role of therapeutic alliance in the treatment of academic stress and anxiety among university students: A randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(2), 112–128. <https://doi.org/10.3390/ijerph21020112>
- Žak, P., Rogoza, R., & Błachnio, A. (2024). The effectiveness of solution-focused brief therapy: An umbrella review. *Psychotherapy Research*, 34(2), 210–225. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10503307.2024.2406540>

**Anexos****ANEXO A. Carta del Comité de Ética de Unibe**

## Aplicación al Comité de Ética de Investigación de UNIBE ACECEI2024-253



Comité de Ética de Investigación UNIBE <noreply@jotform.com>  
para mí ▾

dom, 30 mar, 11:39 a.m. (hace 12 días)



Traducir al español



Hola Isaias Alberto Barias Martinez,

Su aplicacion al Comité de Ética de Investigación ha sido recibida. El proceso de evaluación tarda entre 5 a 15 días laborables. Para verificar el estado de su aplicación por favor escribir un correo a [comitedeetica@unibe.edu.do](mailto:comitedeetica@unibe.edu.do) o llamar a las oficinas del Vicerrectoría de Investigación al 809-689-4111 ext.1198.

APLICACION COMPLETA PARA ESTUDIANTES - COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN	
Código de Aplicación	ACECEI2024-253
Nombre del Estudiante #1	Isaias Alberto Barias Martinez
Matrícula del Estudiante #1	240857
	<a href="#">Curriculum Isaias Barias.pdf.pdf</a>
Correo Electrónico del Estudiante #1	<a href="mailto:isaiasbarias02@gmail.com">isaiasbarias02@gmail.com</a>



<b>Nombre Completo</b>	Isaias Alberto Barías Martínez
<b>Matrícula o código institucional</b>	240857
<b>Correo Electrónico Institucional</b>	ibarias@est.unibe.edu.do
<b>Carrera/Posición:</b>	Postgrado en Psicología
<b>Estado del examen</b>	Aprobado
<b>Número de Certificación</b>	<b>DIAIRB2025-0884</b>
<b>Fecha</b>	Wednesday, February 5, 2025

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Isaias Barías', is positioned to the left of the gold seal.



**DASS-21**

Por favor lea las siguientes afirmaciones y coloque un círculo alrededor de un número (0, 1, 2, 3) que indica en qué grado le ha ocurrido a usted esta afirmación durante la semana pasada. La escala de calificación es la siguiente:

**0: No me ha ocurrido; 1: Me ha ocurrido un poco, o durante parte del tiempo; 2: Me ha ocurrido bastante, o durante una buena parte del tiempo; 3: Me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo.**

1.	Me ha costado mucho descargar la tensión .....	0	1	2	3
2.	Me di cuenta que tenía la boca seca .....	0	1	2	3
3.	No podía sentir ningún sentimiento positivo .....	0	1	2	3
4.	Se me hizo difícil respirar .....	0	1	2	3
5.	Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas .....	0	1	2	3
6.	Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones .....	0	1	2	3
7.	Sentí que mis manos temblaban .....	0	1	2	3
8.	He sentido que estaba gastando una gran cantidad de energía .....	0	1	2	3
9.	Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo .....	0	1	2	3
10.	He sentido que no había nada que me ilusionara .....	0	1	2	3
11.	Me he sentido inquieto .....	0	1	2	3
12.	Se me hizo difícil relajarme .....	0	1	2	3
13.	Me sentí triste y deprimido .....	0	1	2	3
14.	No toleré nada que no me permitiera continuar con lo que estaba haciendo...	0	1	2	3
15.	Sentí que estaba al punto de pánico .....	0	1	2	3
16.	No me pude entusiasmar por nada.....	0	1	2	3
17.	Sentí que valía muy poco como persona .....	0	1	2	3
18.	He tendido a sentirme enfadado con facilidad .....	0	1	2	3
19.	Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico	0	1	2	3
20.	Tuve miedo sin razón .....	0	1	2	3
21.	Sentí que la vida no tenía ningún sentido.....	0	1	2	3

**Depression Anxiety and Stress Scale - 21 (DASS-21)**

Referencia original: Antony, M. M., Bieling, P. J., Cox, B. J., Enns, M. W., & Swinson, R. P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment, 10*, 176-181. doi: 10.1037/1040-3590.10.2.176

Validación en Colombia: Ruiz, F. J., García-Martín, M. B., Suárez-Falcón, J. C., & Odriozola-González, P. (2017). The hierarchical factor structure of the Spanish version of Depression Anxiety and Stress Scale - 21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 17*, 97-105.

Modo de corrección: el DASS-21 posee tres subescalas, Depresión (ítems: 3, 5, 10, 13, 16, 17 y 21), Ansiedad (ítems: 2, 4, 7, 9, 15, 19 y 20) y Estrés (ítems: 1, 6, 8, 11, 12, 14 y 18). Para evaluar cada subescala por separado, se deben sumar las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada una. Pueden obtenerse un indicador general de síntomas emocionales sumando las puntuaciones de todos los ítems.

Interpretación: a mayor puntuación general, mayor grado de sintomatología.

**Puntos de corte comúnmente utilizados:****Depresión:**

5-6 depresión leve

7-10 depresión moderada

11-13 depresión severa

14 o más, depresión extremadamente severa.

**Ansiedad:**

4 ansiedad leve

5-7 ansiedad moderada

8-9 ansiedad severa

10 o más, ansiedad extremadamente severa.

**Estrés:**

8-9 estrés leve

10-12 estrés moderado

13-16 estrés severo

17 o más, estrés extremadamente severo.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Título del estudio: Aplicación de la intervención basada en la Terapia Centrada en Soluciones en la Construcción de Identidad Académica en Estudiantes Universitarios de Primer Año con indicadores de estrés y Ansiedad.

**Investigador Principal: Isaias Alberto Barias**

**Institución: Universidad Iberoamericana [comitedeetica@unibe.edu.do](mailto:comitedeetica@unibe.edu.do)**

**Contactos: [isaiasbarias02@gmail.com](mailto:isaiasbarias02@gmail.com) 809 659 7836**

**Introducción**

Usted ha sido invitado(a) a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo evaluar los efectos de la intervención basada en la terapia Centrada en Soluciones en la construcción de identidad académica en estudiantes universitarios de primer año con indicadores de estrés y ansiedad. Antes de decidir si desea participar, es importante que comprenda los detalles de esta investigación, los procedimientos involucrados y sus derechos como participante.

**Objetivo de la Investigación**

El propósito de este estudio es analizar cómo la intervención basada Terapia Centrada en Soluciones puede contribuir a reducir los indicadores de estrés y ansiedad académica y fortalecer la identidad/percepción académica en estudiantes universitarios de primer año. La identidad académica se refiere a cómo el estudiante se percibe a sí mismo dentro del entorno universitario. Incluye su sentido de pertenencia a la comunidad académica, su compromiso con el aprendizaje, la confianza en sus propias capacidades para afrontar los retos académicos (autoeficacia), y la manera en que se relaciona con sus metas educativas. Esta identidad influye directamente en su desempeño: cuando un estudiante se siente parte de su entorno académico y confía en sus habilidades, suele mostrar mayor motivación, mejor

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

manejo del estrés y más persistencia ante las dificultades. A su vez, una identidad académica positiva favorece la adaptación al ambiente universitario, mejora la percepción de logro y fortalece el vínculo emocional con su carrera.

### **Procedimiento**

Si acepta participar en este estudio, se le solicitará lo siguiente:

1. Evaluación inicial: Se le aplicarán pruebas psicológicas (Dass-21 y la Escala de Autoeficacia en Vida Académica (EAVA) para medir indicadores de estrés y ansiedad y su identidad académica.

2. Intervención: Se le brindarán 5 sesiones individuales de intervención basada en la Terapia Centrada en Soluciones con una duración total aproximada de 5 semanas.

3. Evaluación final: Se volverán a aplicar las pruebas psicológicas para determinar si hubo cambios o no. Cada sesión individual durará aproximadamente 60 minutos y se llevará a cabo en un ambiente seguro y confidencial en la universidad UNIBE.

### **Posibles Riesgos y Beneficios Esperados:**

- Malestar emocional: Al abordar temas de estrés y ansiedad académica.
- Frustración: Si no perciben mejoras inmediatas.
- Fatiga emocional: Reflexión sobre experiencias estresantes.
- Resistencia al cambio: Ajustes en patrones de afrontamiento.
- Que se reduzca el estrés y la ansiedad académica.
- Que se fortalezca la identidad académica.
- Que se adquieran herramientas prácticas de afrontamiento.
- Que se participe en un proceso terapéutico breve sin costo.
- Que se reciba apoyo en la transición universitaria.

### **Protocolo de manejo de posible malestar emocional durante la intervención:**

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Durante cualquier momento del estudio, ya sea en las evaluaciones iniciales, las sesiones de intervención o la evaluación final; si un participante experimenta malestar emocional, se activará el siguiente protocolo para proteger su bienestar:

1. Detección temprana: El investigador estará atento a señales de angustia emocional tales como llanto, dificultad para continuar con la sesión, expresiones de ansiedad intensa o comentarios que sugieren sufrimiento psicológico. También se animará al participante a expresar libremente si se siente incómodo o sobrecargado emocionalmente.

2. Intervención inmediata: Si se detecta malestar, se ofrecerá un espacio seguro para hablar, se validarán las emociones del participante y se aplicarán estrategias breves de regulación emocional como respiración consciente o pausas guiadas. No se forzará a continuar con la sesión si el participante no se siente preparado.

3. Suspensión voluntaria de la participación: Se recordará al participante que su participación es totalmente voluntaria y que puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias negativas. Se le dará la opción de continuar, suspender temporalmente o retirarse definitivamente del estudio.

4. Derivación a servicios especializados: Si el malestar es persistente o se considera que el participante necesita atención profesional, se realizará una derivación inmediata al Servicio Psicológico de UNIBE, explicando los pasos para acceder a dicho apoyo. Con el consentimiento del participante, se facilitará el contacto inicial con los profesionales del área.

5. Seguimiento posterior (si es necesario): En casos donde se haya activado la derivación, se mantendrá comunicación con el participante (respetando su consentimiento) para verificar que haya podido acceder al servicio y se encuentre en proceso de atención. Este protocolo busca garantizar no solo la seguridad emocional de los estudiantes, sino también su dignidad, autonomía y el respeto a sus límites personales durante todo el proceso investigativo.

**Confidencialidad**

● Su identidad se mantendrá en estricta confidencialidad. ● Los datos recolectados serán anonimizados mediante la asignación de códigos únicos a cada participante, en lugar de nombres u otros datos identificables. ● Los registros se almacenarán en una carpeta digital en un dispositivo protegido con contraseña y acceso exclusivo del investigador principal. ● Los datos serán conservados durante un período máximo de 12 meses tras la finalización del estudio, únicamente con fines de análisis y validación de los resultados. Posteriormente, serán eliminados de forma segura y definitiva, siguiendo los principios éticos de confidencialidad y protección de la información. ● En caso de publicación de los resultados, la información será presentada de manera agrupada y sin posibilidad de identificar a participantes individuales. No se divulgarán nombres reales y se utilizarán códigos alfanuméricos en los registros de datos. ● Los resultados se presentarán de forma generalizada sin revelar información personal.

**Voluntariedad y Derecho a Retirarse**

● Su participación es completamente voluntaria. ● Puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias ni explicaciones adicionales. ● Si decide abandonar el estudio, los datos recopilados hasta ese momento serán eliminados si así lo solicita.

**Contacto y Preguntas**

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre la investigación, puede comunicarse con el investigador principal a través del correo electrónico [isaiasbarias02@gmail.com](mailto:isaiasbarias02@gmail.com) o teléfono 809 659 7836 o con la institución universidad Iberoamericana [comitedeetica@unibe.edu.do](mailto:comitedeetica@unibe.edu.do).

**Declaración de Consentimiento**

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

He leído y comprendido la información anterior. Se me ha explicado el propósito de esta investigación y los procedimientos involucrados. Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias. Acepto participar en esta investigación.

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

**Firma del participante:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Nombre del investigador:** \_\_\_\_\_

**Firma del investigador:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**ANEXO E. Programa de Intervención Basado en Terapia Centrada en Soluciones**

Este programa está diseñado para ayudar a estudiantes universitarios de primer año a manejar el estrés y la ansiedad asociados a la transición académica, mediante un enfoque breve, práctico y centrado en soluciones. La terapia se enfoca en identificar y potenciar los recursos personales del estudiante, más que en analizar el problema, facilitando cambios rápidos y sostenibles. En las diferentes sesiones, las cuales son 5, empleamos técnicas como la pregunta milagro para visualizar un futuro deseado, búsqueda de excepciones para identificar momentos de mejoría, y secuencia problema para desglosar y modificar patrones negativos. A través de escalas numéricas, el estudiante monitorea su progreso, mientras que preguntas de afrontamiento rescatan estrategias útiles del pasado. Las tareas terapéuticas entre sesiones refuerzan los avances, y las evaluaciones con DASS-21 y EAVA al inicio y final permiten medir objetivamente los cambios. El enfoque se adapta continuamente, promoviendo pequeños pasos alcanzables que generan confianza y autonomía en el estudiante.

**Objetivo General del Programa**

Reducir los niveles de estrés y ansiedad en estudiantes universitarios de primer año mediante un enfoque psicoterapéutico breve centrado en soluciones, logrando una disminución en las puntuaciones del DASS-21 y EAVA al finalizar las 5 sesiones, y fortaleciendo sus recursos personales para afrontar la transición académica.

**Objetivos Específicos**

Identificar y/o potenciar estrategias de afrontamiento efectivas en los estudiantes, logrando que al menos la mitad de los participantes reporten un aumento en su percepción de autoeficacia en el ámbito académico (medido en la escala EAVA) al finalizar la última sesión.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Disminuir considerablemente los síntomas de estrés y ansiedad (según puntuaciones DASS-21) en los participantes al comparar los resultados pre y post intervención.

### **Técnicas Utilizadas**

#### **Proyección al Futuro**

Ayuda al estudiante a visualizar un futuro sin el problema, identificando cambios concretos que indicarían que el problema ha desaparecido. Fomenta la proyección de soluciones.

#### **Preguntas de Afrontamiento**

Exploran estrategias que el estudiante ha usado en el pasado para manejar situaciones difíciles, reforzando su capacidad para aplicar esas habilidades en el presente.

#### **Secuencia Problema**

Desglosa el problema en pasos (inicio, desarrollo y final) para identificar puntos donde se puede interrumpir o modificar la secuencia y reducir su impacto.

#### **Búsqueda de Excepciones**

Identifica momentos en los que el problema no ocurre o es menos intenso, ayudando al estudiante a reconocer sus recursos y condiciones que favorecen el bienestar.

#### **Escalas**

Evalúa el progreso o la situación actual en una escala numérica, permitiendo al estudiante reflexionar sobre su estado y definir pequeños pasos para avanzar.

**Elogios**

Elogiar consiste en remarcar aspectos positivos de los clientes, preferentemente aquello que están haciendo bien o que les está ayudando a resolver el problema, pero también su conducta durante la entrevista, sus cualidades personales u otros aspectos que puedan resultar relevantes.

**Deconstruir:**

Tratar de identificar mejoras buscándolas con más detalle o modificando ligeramente la perspectiva.

**Tarea terapéutica:**

Asigna actividades entre sesiones, como observar excepciones o aplicar estrategias, para mantener el enfoque en soluciones y promover cambios fuera de la terapia.

**SESIÓN 1**

Objetivo: Identificar la queja principal, establecer la demanda terapéutica y proyectar soluciones futuras.

**Actividades**

Introducción y bienvenida: Presentación del terapeuta y del programa. Explicación breve del enfoque centrado en soluciones. Al inicio, se aplicarán los cuestionarios DASS-21 y AVA. Explicar al estudiante que se reevaluarán en la última sesión para visualizar su progreso.

**Identificación de la Queja**

Preguntar al estudiante: "¿Qué te trae aquí? ¿Cuál es tu principal preocupación o queja relacionada con el estrés y la ansiedad?".

**Establecimiento de la Demanda**

Preguntar: "¿Qué te gustaría lograr con estas sesiones? ¿Cuál es tu objetivo principal?".

**Pregunta Milagro (Proyección al Futuro)**

"Suponga que esta noche, mientras está durmiendo, sucede una especie de milagro y los problemas que le ha traído aquí se resuelven, no como en la vida real, poco a poco y con el esfuerzo de todos, sino de repente, de forma milagrosa. Como estás durmiendo no te das cuenta de que ese milagro se produce. ¿Qué cosas vas a notar diferentes mañana que le haga darse cuenta de que ese Milagro se ha producido?"

Pregunta adicional: "¿Qué podrías hacer tú para que ese milagro se acerque un poco más a la realidad?"

Si el milagro no está ocurriendo o es difícil de imaginar:

**Preguntas de Afrontamiento**

"¿Qué has hecho en el pasado para manejar situaciones difíciles? ¿Cómo has logrado superar momentos de estrés o ansiedad antes?"

**Técnica de Secuencia Problema**

"¿Cómo comienza el problema? ¿Qué sucede después? ¿Cómo termina?"

"¿Qué crees que podría interrumpir esa secuencia para que el problema no ocurra o sea menos intenso?"

Si el milagro está ocurriendo:

**Búsqueda de Excepciones**

Preguntar: "¿Ha habido momentos en los que el estrés o la ansiedad no han sido un problema? ¿Qué estaba pasando en esos momentos?"

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

### Escalas

Preguntar: "En una escala del 0 al 10, donde 0 es que todo está mal y 10 es que todo está bien, ¿dónde te encuentras ahora?".

Explorar: "¿Qué significa para ti estar en ese punto? ¿Qué podrías hacer para avanzar un punto más?".

### Elogios

Reconocer los esfuerzos y recursos que el estudiante ya tiene para manejar el estrés y la ansiedad.

### Tareas Terapéuticas (Tentativas)

1. Técnica de los "5-4-3-2-1" en crisis cuando sientas ansiedad:

Nombra 5 cosas que ves, 4 que tocas, 3 que oyes, 2 que hueles, 1 que sabes

Repite hasta que el pico de ansiedad baje.

2. Desactivador de pensamientos: Cuando un pensamiento ansioso aparezca:

Anótalo en una hoja, Clasifícalo como:

'Útil' (solucionable)

'Inútil' (hipotético/catastrófico)

Para los 'inútiles': escribe **X** y destruye el papel.

## SESIÓN 2

Objetivo: Evaluar si ha habido mejorías, ampliar soluciones y trabajar en la proyección al futuro.

**Actividades****Excepciones**

Preguntar al estudiante sobre los momentos en los que el estrés o la ansiedad fueron menos intensos

**Mejorías**

"¿Has notado alguna mejoría desde la última sesión? ¿Qué ha cambiado?"

Si hay mejorías:

Ampliar y anclar: Explorar cómo se lograron las mejorías y cómo se pueden replicar en el futuro.

**Escalas**

Preguntar: "En una escala del 0 al 10, ¿dónde te encuentras ahora?"

Explorar: "¿Qué significa para ti estar en ese punto? ¿Qué podrías hacer para avanzar un punto más?"

Si no hay mejorías:

**Deconstrucción**

¿Qué va un poco mejor?» «¿Qué cosas has podido al menos mantener?» «Así que la primera semana fue fatal... y en estos últimos días, ¿qué ha ido mejor?» «De modo que en la universidad las cosas siguen igual, ¿y en casa?»

**Técnica de Secuencia Problema**

Preguntar: "¿Cómo comienza el problema? ¿Qué sucede después? ¿Cómo termina?". Luego: Cambiar el lugar en el que tiene lugar la secuencia problema; cambiar los participantes; cambiar la

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

duración total de la secuencia; marcar un inicio o un final arbitrarios; cambiar el tiempo que transcurre entre un elemento y otro; cambiar la frecuencia con que tiene lugar la secuencia; añadir un elemento a la secuencia problema; modificar el orden de los elementos de la secuencia; alterar su intensidad; cambiar la modalidad de uno de los elementos etc...

### **Preguntas de Afrontamiento**

"¿Qué has hecho en el pasado para manejar situaciones difíciles? ¿Cómo puedes aplicar esas estrategias ahora?".

### **Técnica de Proyección al Futuro**

Preguntar: "¿Qué podrías hacer para acercarte un poco más a ese milagro que imaginaste en la primera sesión?".

### **Elogios**

Reconocer los esfuerzos y recursos que el estudiante ha mostrado durante la sesión.

Tarea terapéutica:

### **Tareas Tentativas**

1. Técnica de los "5-4-3-2-1" en crisis cuando sientas ansiedad:

Nombra 5 cosas que ves, 4 que tocas, 3 que oyes, 2 que hueles, 1 que sabes

Repite hasta que el pico de ansiedad baje.

2. Desactivador de pensamientos: Cuando un pensamiento ansioso aparezca:

Anótalo en una hoja, Clasifícalo como:

'Útil' (solucionable)

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

'Inútil' (hipotético/catastrófico)

Para los 'inútiles': escribe **X** y destruye el papel.

### **SESIÓN 3**

Objetivo: Profundizar en las soluciones identificadas y trabajar en el manejo del estrés y la ansiedad.

#### **Actividades**

Revisión de la tarea: Preguntar al estudiante sobre los avances o dificultades encontradas.

#### **Mejorías**

"¿Has notado alguna mejoría desde la última sesión? ¿Qué ha cambiado?".

Si hay mejorías:

Ampliar y anclar: Explorar cómo se lograron las mejorías y cómo se pueden replicar en el futuro.

#### **Escalas**

Preguntar: "En una escala del 0 al 10, ¿dónde te encuentras ahora?".

Explorar: "¿Qué significa para ti estar en ese punto? ¿Qué podrías hacer para avanzar un punto más?".

Si no hay mejorías:

#### **Deconstrucción**

Qué va un poco mejor?» «¿Qué cosas has podido al menos mantener?» «Así que la primera semana fue fatal... y en estos últimos días, ¿qué ha ido mejor?» «De modo que en la universidad las cosas siguen igual, ¿y en casa?»

**Técnica de Secuencia Problema:**

Preguntar: "¿Cómo comienza el problema? ¿Qué sucede después? ¿Cómo termina?". Luego:  
 Cambiar el lugar en el que tiene lugar la secuencia problema; cambiar los participantes; cambiar la duración total de la secuencia; marcar un inicio o un final arbitrarios; cambiar el tiempo que transcurre entre un elemento y otro; cambiar la frecuencia con que tiene lugar la secuencia; añadir un elemento a la secuencia problema; modificar el orden de los elementos de la secuencia; alterar su intensidad; cambiar la modalidad de uno de los elementos etc...

**Preguntas de Afrontamiento**

"¿Qué has hecho en el pasado para manejar situaciones difíciles? ¿Cómo puedes aplicar esas estrategias ahora?".

**Técnica de Proyección al Futuro**

Preguntar: "¿Qué podrías hacer para acercarte un poco más a ese milagro que imaginaste en la primera sesión?".

**Elogios**

Reconocer los esfuerzos y recursos que el estudiante ha mostrado durante la sesión.

Tarea terapéutica:

**Tareas Tentativas**

1. Técnica de los "5-4-3-2-1" en crisis cuando sientas ansiedad:

Nombra 5 cosas que ves, 4 que tocas, 3 que oyes, 2 que hueles, 1 que sabes

Repite hasta que el pico de ansiedad baje.

2. Desactivador de pensamientos: Cuando un pensamiento ansioso aparezca:

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Anótalo en una hoja, Clasifícalo como:

'Útil' (solucionable)

'Inútil' (hipotético/catastrófico)

Para los 'inútiles': escribe **X** y destruye el papel.

### **SESIÓN 4**

Objetivo: Consolidar los cambios logrados y trabajar en la prevención de recaídas.

Actividades:

Revisión de la tarea: Preguntar al estudiante sobre los avances o dificultades encontradas.

### **Mejorías**

"¿Has notado alguna mejoría desde la última sesión? ¿Qué ha cambiado?".

Si hay mejorías:

Ampliar y anclar: Explorar cómo se lograron las mejorías y cómo se pueden replicar en el futuro.

### **Escalas**

Preguntar: "En una escala del 0 al 10, ¿dónde te encuentras ahora?".

Explorar: "¿Qué significa para ti estar en ese punto? ¿Qué podrías hacer para avanzar un punto más?".

### **Prevención de Recaídas**

Preguntar: "¿Qué puedes hacer para mantener estos cambios? ¿Qué estrategias puedes usar si el estrés o la ansiedad vuelven a aparecer?".

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Si no hay mejorías:

### **Deconstrucción**

«¿Qué va un poco mejor?» «¿Qué cosas has podido al menos mantener?» «Así que la primera semana fue fatal... y en estos últimos días, ¿qué ha ido mejor?» «De modo que en la universidad las cosas siguen igual, ¿y en casa?»

### **Técnica de Secuencia Problema**

Preguntar: "¿Cómo comienza el problema? ¿Qué sucede después? ¿Cómo termina?". Luego: Cambiar el lugar en el que tiene lugar la secuencia problema; cambiar los participantes; cambiar la duración total de la secuencia; marcar un inicio o un final arbitrarios; cambiar el tiempo que transcurre entre un elemento y otro; cambiar la frecuencia con que tiene lugar la secuencia; añadir un elemento a la secuencia problema; modificar el orden de los elementos de la secuencia; alterar su intensidad; cambiar la modalidad de uno de los elementos etc...

### **Preguntas de Afrontamiento**

"¿Qué has hecho en el pasado para manejar situaciones difíciles? ¿Cómo puedes aplicar esas estrategias ahora?".

### **Técnica de proyección al Futuro**

Preguntar: "¿Qué podrías hacer para acercarte un poco más a ese milagro que imaginaste en la primera sesión?".

### **Elogios**

Reconocer los esfuerzos y recursos que el estudiante ha mostrado durante la sesión.

**Tareas Tentativas**

1. Técnica de los "5-4-3-2-1" en crisis cuando sientas ansiedad:

Nombra 5 cosas que ves, 4 que tocas, 3 que oyes, 2 que hueles, 1 que sabes

Repite hasta que el pico de ansiedad baje.

2. Desactivador de pensamientos: Cuando un pensamiento ansioso aparezca:

Anótalo en una hoja, Clasifícalo como:

'Útil' (solucionable)

'Inútil' (hipotético/catastrófico)

Para los 'inútiles': escribe ✕ y destruye el papel.

**SESIÓN 5**

Objetivo: Consolidar los cambios logrados y dar cierre al proceso terapéutico.

Actividades:

Revisión de la tarea: Preguntar al estudiante sobre los avances o dificultades encontradas.

**Mejorías**

"¿Has notado alguna mejoría desde la última sesión? ¿Qué ha cambiado?".

Si hay mejorías:

Ampliar y anclar: Explorar cómo se lograron las mejorías y cómo se pueden replicar en el futuro.

**Escalas**

Preguntar: "En una escala del 0 al 10, ¿dónde te encuentras ahora?".

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Explorar: "¿Qué significa para ti estar en ese punto? ¿Qué podrías hacer para avanzar un punto más?".

### **Prevención de Recaídas**

Preguntar: "¿Qué puedes hacer para mantener estos cambios? ¿Qué estrategias puedes usar si el estrés o la ansiedad vuelven a aparecer?".

Si no hay mejorías:

### **Deconstrucción**

¿Qué va un poco mejor?» «¿Qué cosas has podido al menos mantener?» «Así que la primera semana fue fatal... y en estos últimos días, ¿qué ha ido mejor?» «De modo que en la universidad las cosas siguen igual, ¿y en casa?»

### **Técnica de Secuencia Problema**

Preguntar: "¿Cómo comienza el problema? ¿Qué sucede después? ¿Cómo termina?". Luego: Cambiar el lugar en el que tiene lugar la secuencia problema; cambiar los participantes; cambiar la duración total de la secuencia; marcar un inicio o un final arbitrarios; cambiar el tiempo que transcurre entre un elemento y otro; cambiar la frecuencia con que tiene lugar la secuencia; añadir un elemento a la secuencia problema; modificar el orden de los elementos de la secuencia; alterar su intensidad; cambiar la modalidad de uno de los elementos etc...

### **Preguntas de Afrontamiento**

"¿Qué has hecho en el pasado para manejar situaciones difíciles? ¿Cómo puedes aplicar esas estrategias ahora?".

**Técnica de Proyección al Futuro**

Preguntar: "¿Qué podrías hacer para acercarte un poco más a ese milagro que imaginaste en la primera sesión?".

**Elogios**

Reconocer los esfuerzos y recursos que el estudiante ha mostrado durante el programa.

**Cierre**

Reaplicación de DASS-21 y EAVA para comparar resultados. El estudiante comparte su experiencia en el programa, despedida y recomendaciones.

**ANEXO F. Intervenciones Psicoterapeuticas****Caso 1:**

I.C., estudiante de 19 años de primer año de Psicología, presentaba ansiedad intensa al realizar exposiciones orales, manifestada a través de taquicardia, sudoración en las manos, bloqueo mental y pensamientos catastróficos como “voy a fallar” o “voy a hacer el ridículo”. En la evaluación inicial con la escala DASS-21, obtuvo un puntaje correspondiente a ansiedad extremadamente severa; mientras que en la escala EAVA se ubicó en riesgo alto en la dimensión “exposición frente a grupo”.

**Sesión 1**

En la primera sesión se exploró la queja principal y se estableció una meta terapéutica clara. Mediante la *Pregunta Milagro*, Laura pudo imaginar un escenario en el que exponía con calma, mirando a sus compañeros sin que su voz temblara. Este ejercicio favoreció una visión concreta del cambio y comenzó a movilizar esperanza. A través de *preguntas de afrontamiento*, recordó un momento en el colegio donde le fue bien porque había practicado previamente, reconociendo que la preparación le aportaba seguridad. Posteriormente, en la *búsqueda de excepciones*, identificó que cuando presentaba solo una parte pequeña de un trabajo, la ansiedad era menor, y reflexionó sobre qué había hecho diferente en esas ocasiones. Se utilizó una *escala de progreso*, en la que se colocó en un 3 sobre 10, definiendo que para llegar al 4 debía sentirse más tranquila al comenzar. Los *elogios* reforzaron su capacidad para identificar recursos previos. Se asignó como tarea practicar la técnica de respiración 4-4-8 antes de actividades orales y registrar pensamientos para clasificarlos como útiles o inútiles. El cambio psicoterapéutico inicial, en mi opinión, se produjo en esta misma sesión, durante el momento en que, al recordar y verbalizar la ocasión en que presentó con éxito en el colegio, Laura pasó de una narrativa de incapacidad a reconocer una estrategia concreta que ella misma ya había utilizado, generando una

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

expresión visible de alivio y una postura más erguida, indicativos de un aumento inmediato de autoeficacia percibida.

## **Sesión 2**

En la segunda sesión, Laura relató que en una exposición reciente se sintió más segura porque había practicado la parte que le correspondía y respirado antes de comenzar. Esto se tomó como excepción para reforzar. Se trabajó la *secuencia problema* describiendo cómo comenzaba la ansiedad y explorando cambios posibles, como dirigir la mirada primero a un amigo en el público. La *deconstrucción* permitió rescatar que, aunque la clase fue difícil, al final logró respirar mejor. Su puntuación en la escala subió de 3 a 4. Se validaron sus esfuerzos y se dejó como tarea ensayar la introducción de su próxima presentación grabándose en video.

## **Sesión 3**

En la tercera sesión, Laura compartió que el video de práctica le sorprendió, pues no sonaba tan nerviosa como pensaba. Con *preguntas de afrontamiento* recordó un debate en línea en el que defendió su idea con seguridad, trasladando esa sensación a las presentaciones orales. Se realizó un ensayo breve en la sesión, utilizando las técnicas de respiración y contacto visual trabajadas previamente. Durante este ejercicio, la voz se mantuvo estable y Laura se mostró más confiada, marcando su progreso en 5. Se resaltó su valentía y se dejó como tarea repetir el ensayo frente a un amigo.

## **Sesión 4**

La cuarta sesión se centró en elaborar un plan para mantener los avances. Laura mencionó que, si volvía la ansiedad, recurriría a la respiración profunda y a evocar situaciones pasadas en las que se sintió segura. Con *proyección al futuro*, visualizó un examen final en el que presentaba con calma, hablando sin prisa. En la escala se ubicó en 6 y definió que llegar a 7 significaría poder hablar durante

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

tres minutos sin pensamientos catastróficos. Se validó su consistencia y se le pidió ensayar la presentación final simulando las condiciones reales.

### **Sesión 5**

En la última sesión se revisaron las tareas y resultados. Laura pasó de ansiedad extremadamente severa a leve y su autoeficacia en exposición frente a grupo de riesgo alto a medio. Al identificar la presentación que más orgullo le generó, mencionó la última, porque no se bloqueó. Se destacaron sus logros y se reafirmó la importancia de aplicar las técnicas en el futuro. Con esto, se cerró el proceso reconociendo su capacidad para manejar la ansiedad y expresarse con seguridad.

### **Caso 2**

C.C, de 20 años, estudiante de primer año de Ingeniería Industrial, acudió al proceso con altos niveles de estrés asociados a la carga académica y dificultad para organizar su tiempo. Presentaba síntomas como fatiga constante, insomnio, irritabilidad y sensación de no poder cumplir con las exigencias académicas. En el DASS-21, sus niveles de estrés se ubicaban en rango severo, mientras que en la EAVA, la subescala de planeación académica estaba en riesgo alto.

### **Sesión 1**

Establecimiento de la demanda y proyección al futuro. Durante esta sesión inicial, C.C expresó que se sentía sobrepasada por la cantidad de trabajos y exámenes, y que no sabía por dónde empezar. El objetivo fue explorar la queja principal, definir metas y proyectar soluciones. Se aplicó la Pregunta Milagro para que visualizara un día en el que pudiera completar sus tareas con calma y sin sentirse abrumada. C.C describió una rutina ordenada, con espacios para descanso, lo cual permitió movilizar esperanza. También se utilizaron Preguntas de Afrontamiento, recordando cómo, en la escuela

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

secundaria, logró organizar un proyecto extenso planificando con antelación. Como tarea, se le pidió registrar sus actividades diarias para identificar patrones.

### **Sesión 2**

Análisis de excepciones y secuencia problema. C.C compartió que una de las semanas previas había sido menos estresante porque había utilizado una agenda para anotar plazos importantes. Se trabajó la Búsqueda de Excepciones, reforzando la idea de que las semanas con planificación previa reducían la ansiedad. Luego se aplicó la Secuencia Problema para desglosar los momentos críticos: el malestar comenzaba cuando acumulaba trabajos sin priorización, se intensificaba cuando intentaba hacer varias tareas a la vez y culminaba con agotamiento físico y mental. Se propusieron cambios, como fraccionar tareas grandes en subtareas manejables y establecer periodos cortos de trabajo con pausas activas. Su escala de progreso pasó de 3 a 4.

### **Sesión 3**

Momento de cambio y reforzamiento de estrategias. C.C presentó un calendario semanal diseñado por ella misma, con horarios para estudio, descanso y actividades personales. Expresó que se sentía más tranquila y que había logrado entregar todas sus tareas a tiempo. Este fue el momento clave de cambio psicoterapéutico: por primera vez percibió control sobre su tiempo y una reducción significativa del estrés. La escala subió a 5 y se reforzó la estrategia de planificación semanal como hábito permanente.

### **Sesión 4**

Consolidación y prevención de recaídas. C.C reportó mantener sus niveles de estrés bajos durante la semana. Se aplicó la Proyección al Futuro para imaginar cómo reaccionaría ante una semana

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

de alta demanda. Ella respondió que priorizaría las tareas más importantes y se permitiría descansos programados. Se reforzaron elogios por su disciplina y constancia.

### **Sesión 5**

Cierre y evaluación final. La evaluación postintervención mostró que su nivel de estrés había disminuido a moderado y que la planeación académica había pasado de riesgo alto a medio. C.C manifestó sentirse más segura en su capacidad para manejar cargas académicas, y se acordó un plan para seguir aplicando sus estrategias organizativas.

### **Caso 3**

M.G , de 18 años, cursante de primer año de Medicina, acudió al proceso con ansiedad intensa antes de exámenes escritos. Presentaba palpitaciones, sudoración, bloqueos mentales y pensamientos intrusivos de fracaso. En el DASS-21, su ansiedad estaba en rango severo y en la EAVA, las áreas de control de impulsos y trabajo bajo presión se encontraban en riesgo alto.

### **Sesión 1**

Establecimiento de la demanda y proyección al futuro. M.G. expresó que antes de cada examen sentía que 'su mente se quedaba en blanco'. El objetivo fue identificar las causas principales y comenzar a visualizar un escenario diferente. La Pregunta Milagro le permitió imaginar leyendo un examen con calma y respondiendo con confianza. La Búsqueda de Excepciones reveló que, cuando estudiaba en grupo, la ansiedad disminuye. Como tarea, se le pidió practicar la técnica de respiración 4-4-8 antes de estudiar y previo a un examen.

### **Sesión 2**

Análisis de rutina y secuencia problema. M.G. reconoció que su ansiedad aumentaba la noche anterior al examen, especialmente cuando intentaba estudiar todo el temario en pocas horas. Se trabajó

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

la Secuencia Problema, detectando que la falta de descanso era un factor clave. Se propusieron cambios como establecer un horario de estudio escalonado y desconexión digital una hora antes de dormir. La escala pasó de 3 a 4.

### **Sesión 3**

Aplicación de estrategias y seguimiento. M.G. informó que en un examen reciente logró controlar su respiración y mantener la calma. Se practicó un ensayo simulado de examen durante la sesión, lo que le permitió reforzar su confianza. La Búsqueda de Excepciones identificó que había podido responder sin bloqueos a varias preguntas complejas.

### **Sesión 4**

Momento de cambio y prevención de recaídas. Este fue el punto de inflexión: M.G. relató que en su último examen respondió todas las preguntas sin quedarse en blanco, manteniendo la calma durante todo el tiempo. La escala subió a 6. Se trabajó en estrategias para prevenir recaídas, cómo revisar el temario con anticipación y aplicar técnicas de relajación.

### **Sesión 5**

Cierre y evaluación final. La postintervención indicó que la ansiedad había disminuido a nivel leve. M.G manifestó sentirse preparada para futuros exámenes y comprometida a seguir aplicando sus estrategias.

### **Caso 4:**

Y.S, de 19 años, estudiante de Arquitectura, acudió al proceso debido a un temor intenso a hablar frente a sus compañeros y a una percepción negativa sobre sus capacidades académicas. Presentaba síntomas como tensión muscular, voz temblorosa y evitación de participar en actividades orales. En la EAVA, las subescalas de exposición frente a grupo y creatividad estaban en riesgo alto.

## TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Desde el inicio, Y.S. expresó que su meta principal era lograr presentar sus proyectos sin sentirse paralizada.

### **Sesión 1**

Establecimiento de la demanda y proyección al futuro. El objetivo fue crear un marco de seguridad para que Y.S. pudiera compartir sus temores sin juicio. A través de la Pregunta Milagro, describió que en un escenario ideal podría presentar sus diseños mirando a todos y hablando con fluidez. Las Preguntas de Afrontamiento permitieron identificar que en actividades artísticas previas, como exposiciones de dibujo, había recibido comentarios positivos. Esto ayudó a reforzar la idea de que ya poseía recursos para afrontar la situación. Se asignó como tarea registrar sus sensaciones antes, durante y después de pequeñas interacciones en clase.

### **Sesión 2**

Búsqueda de excepciones y primeros ensayos. Y.S. comentó que en trabajos en pareja la ansiedad era menor porque sentía apoyo y compartía la responsabilidad. Se exploraron las condiciones que facilitaban esa sensación de seguridad y se diseñó un plan para transferir esa confianza a presentaciones individuales. Se realizó un breve ensayo de introducción frente al terapeuta, identificando que cuando enfoca la mirada en un punto fijo su voz se estabiliza. La escala de progreso pasó de 2 a 3.

### **Sesión 3**

Y.S. relató que logró participar en clase respondiendo una pregunta del profesor sin evitar el contacto visual. Este acto marcó el inicio de un cambio psicoterapéutico, pues por primera vez experimentó un éxito en un contexto de exposición real. Se reforzó este logro con elogios y se practicaron presentaciones cortas en la sesión, incrementando progresivamente el tiempo de exposición.

**Sesión 4**

Consolidación de avances y prevención de recaídas. Y.S. realizó una presentación de cinco minutos en un entorno simulado con el terapeuta, recibiendo retroalimentación sobre postura, tono de voz y manejo de pausas. Se discutieron estrategias para manejar posibles recaídas, como el uso de respiración profunda antes de hablar y la preparación anticipada de las presentaciones. La escala aumentó a 6, reflejando mayor autoconfianza.

**Sesión 5**

Cierre y evaluación final. La postintervención mostró que la exposición frente a grupo pasó de riesgo alto a medio en la EAVA. Y.S. expresó que ahora podía visualizarse presentando en su examen final con seguridad y que se sentía motivada a seguir practicando. El plan de continuidad incluyó mantener la práctica de presentaciones breves en entornos de confianza.

**Caso 5:**

N.G., de 21 años, estudiante de Derecho, enfrentaba un nivel elevado de estrés debido a las exigencias del nuevo entorno universitario y presentaba serias dificultades para mantener la concentración en clase. Informó que se distraía con facilidad, especialmente por el uso constante del teléfono móvil y la acumulación de tareas sin un orden claro. En la EAVA, las subescalas de concentración y comprensión académica se encontraban en riesgo alto. Su objetivo era mejorar su capacidad de atención y adaptarse al ritmo académico.

**Sesión 1**

Establecimiento de la demanda y proyección al futuro. Se utilizó la Pregunta Milagro para que N.G. visualizara una clase en la que podía seguir la explicación completa sin distracciones. Esto permitió identificar que un factor clave era la eliminación de estímulos externos, como notificaciones del teléfono.

TCS, IDENTIDAD ACADEMICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD

Las Preguntas de Afrontamiento la llevaron a recordar que, en la secundaria, tomaba apuntes a mano para mantenerse enfocado. Se le asignó como tarea implementar esta técnica en sus clases de la semana.

## **Sesión 2**

En esta sesión, N.G. informó que había puesto su teléfono en modo avión y tomado apuntes manuales durante toda una clase, logrando mantenerse concentrada. Este fue el momento clave de cambio psicoterapéutico, ya que experimentó de forma directa el impacto positivo de modificar sus hábitos. La escala subió de 3 a 5. Se trabajó la Secuencia Problema para identificar otros momentos de pérdida de atención, como estudiar en entornos ruidosos, y se propusieron cambios para minimizar distracciones.

## **Sesión 3**

Consolidación y expansión de estrategias. N.G. mantuvo la técnica de apuntes manuales y añadió pausas activas cada 40 minutos para recuperar energía mental. La Búsqueda de Excepciones mostró que en asignaturas que le interesaban más, la concentración era naturalmente mayor, por lo que se exploró cómo aplicar esa motivación a materias menos atractivas.

## **Sesión 4**

Prevención de recaídas y manejo del estrés. Se trabajó en estrategias para mantener la concentración durante semanas de alta demanda, incluyendo la organización de tareas por prioridad y la incorporación de descansos programados. La escala aumentó a 6 y el nivel de estrés bajó a moderado.

## **Sesión 5**

Cierre y evaluación final. Expresó sentirse más confiada para seguir el ritmo universitario y comprometida a mantener sus nuevas rutinas. El plan de seguimiento incluyó continuar con la organización semanal y evitar estudiar en entornos con múltiples distractores.

