

sumisión_Mayda.docx



My Files



My Files



Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:526007215

Fecha de entrega

10 nov 2025, 3:51 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

10 nov 2025, 4:07 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

sumisión_Mayda.docx

Tamaño del archivo

332.2 KB

15 páginas

6617 palabras

39.121 caracteres

11% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 10%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 10% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	
retos.ups.edu.ec	7%	
2	Trabajos entregados	
Manajemen on 2025-07-28	<1%	
3	Trabajos entregados	
International College of the Cayman Islands on 2025-11-02	<1%	
4	Internet	
jap.razi.ac.ir	<1%	
5	Internet	
www.elsevier.es	<1%	
6	Trabajos entregados	
Universidad Internacional Isabel I de Castilla on 2025-06-24	<1%	
7	Trabajos entregados	
Universidad Manuela Beltrán on 2022-05-31	<1%	
8	Internet	
docplayer.es	<1%	
9	Internet	
pt.scribd.com	<1%	
10	Internet	
revista.sciencevolution.com	<1%	
11	Internet	
www.profesionalmudacendekia.com	<1%	

12	Trabajos entregados	Universidad Europea de Madrid on 2025-04-29	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2022-05-16	<1%
14	Internet	ddd.uab.cat	<1%
15	Internet	www.dykinson.com	<1%
16	Internet	www.laopinion.com	<1%
17	Internet	www.leofino.de	<1%

Influencia del apoyo social percibido en la ansiedad hacia los exámenes: El rol mediador del compromiso con el estudio en estudiantes de educación secundaria

Influence of perceived social support on test anxiety: The mediating role of commitment to studying in secondary school students

Resumen

La ansiedad ante los exámenes es un problema significativo en el contexto educativo, afectando especialmente a los estudiantes de secundaria al impactar negativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional, frente a este escenario, este estudio planteó como objetivo investigar el rol mediador del compromiso con el estudio en la influencia entre el apoyo social percibido y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación secundaria. A través de un estudio cuantitativo, de enfoque explicativo, se procesó la información de un cuestionario autoadministrado, el mismo que contó con la participación de 666 estudiantes de secundaria. Los resultados manifiestan que el apoyo social percibido tiene un efecto directo y positivo en el compromiso con el estudio ($\beta = 0.521$, $p < 0.000$, $t = 1.050$); el compromiso con el estudio tiene un efecto directo y negativo en la ansiedad hacia los exámenes (ANS) ($\beta = -0.223$, $p < 0.000$, $t = 4.744$); el compromiso con el estudio tiene un rol mediador en la influencia del apoyo social percibido en la ansiedad hacia los exámenes ($\beta = -0.116$, $p < 0.000$, $t = 4.504$). Bajo este contexto, las instituciones educativas deberían promocionar mecanismos para promover el apoyo social percibido y el incremento del compromiso con el estudio.

Palabras clave: Educación; factores psicológicos; evaluación de la educación; comportamiento del alumno; rendimiento escolar; adaptación social; bienestar del estudiante; sociología del estudiante.

Abstract

Test anxiety is a significant problem in the educational context, particularly affecting secondary school students by negatively impacting both academic performance and emotional well-being. Given this scenario, this study aimed to investigate the mediating role of commitment to study in the influence between perceived social support and test anxiety in secondary school students. Through a quantitative study with an explanatory approach, information from a self-administered questionnaire was processed, with the participation of 666 secondary school students. The results show that perceived social support has a direct and positive effect on commitment to study ($\beta = 0.521$, $p < 0.000$, $t = 1.050$); commitment to studying has a direct and negative effect on test anxiety (ANS) ($\beta = -0.223$, $p < 0.000$, $t = 4.744$); commitment to study plays a mediating role in the influence of perceived social support on test anxiety ($\beta = -0.116$, $p < 0.000$, $t = 4.504$). In this context, educational institutions should promote mechanisms to foster perceived social support and increase commitment to study.

Keywords: Education; psychological factors; educational assessment; student behavior; academic performance; social adaptation; student well-being; student sociology.

1. Introducción

La ansiedad hacia los exámenes es un problema significativo en el ámbito educativo, especialmente entre estudiantes de educación secundaria. Este tipo de ansiedad, caracterizado por preocupación excesiva, tensión y miedo ante evaluaciones académicas, afecta negativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional (Elwakil, 2024; Mana et al., 2022). Investigaciones recientes subrayan la importancia de factores protectores como el apoyo social percibido y el compromiso académico para mitigar el impacto de la ansiedad hacia los exámenes (Warshawski, 2022), siendo el apoyo percibido la percepción subjetiva de los recursos emocionales, informativos y prácticos que se obtienen de la red social del individuo, como familiares, docentes y compañeros que actúa como un mediador en situaciones de estrés, ayudando a las personas a afrontar desafíos como la ansiedad (Li et al., 2025).

Para dar mayor fuerza a lo referido en el párrafo anterior, un estudio previo reveló que el apoyo social percibido redujo hasta el 21% de estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes (Deloatch et al., 2017), y es que está comprobado que el apoyo percibido no solo proporciona consuelo emocional, sino que también

fomenta estrategias de afrontamiento adaptativas, permitiendo a los estudiantes enfrentar situaciones estresantes con mayor resiliencia (Southwick & Charney, 2021; Zhang & Zheng, 2023); en tanto, el compromiso con el estudio, se considera un factor clave en el manejo del estrés educativo (Keyes, 2020).

14

Basado en la teoría del afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), el compromiso puede funcionar como una estrategia centrada en el problema, ayudando a los estudiantes a gestionar los desafíos de manera proactiva. Por su parte, Chalpartar et al. (2022) y Jin et al. (2021) destacan que el compromiso académico no solo mejora el rendimiento, sino que también reduce las respuestas emocionales negativas asociadas con la ansiedad.

De este modo, evaluar el apoyo social percibido, el compromiso académico y la ansiedad hacia los exámenes es fundamental para comprender las dinámicas emocionales y motivacionales en estudiantes adolescentes. En este sentido, Harlow (1958) sugirió que las interacciones sociales positivas desempeñan un papel crucial en el desarrollo emocional, un hallazgo que sigue siendo relevante en el contexto educativo actual, pues se sabe que el apoyo social actúa como un amortiguador contra el estrés y en consecuencia desarrolla la capacidad de optimismo disposicional, lo que permite tener un mejor aprendizaje y adquirir confianza en sí mismo, más aún cuando los padres forman parte de este cambio (DeLoatch et al., 2017; Li & Liu, 2025).

Investigaciones recientes, como la de Kılıç (2020), resaltan la importancia de abordar estos factores de manera conjunta, dada su interdependencia en el proceso de adaptación a situaciones estresantes, e incluso, cada vez hay más pruebas de que las intervenciones basadas en mindfulness reducen la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios (Alvarado-García et al., 2025), siendo estos susceptibles a intervenciones que mejoran sus resultados académicos (Karadjova-Kozhuharova & Baker, 2023; Miralles-Armenteros et al., 2021). Sin embargo, poco se sabe sobre los estudiantes de educación básica regular, específicamente estudiantes de educación secundaria, una población caracterizada por adolescentes que están expuestos a emociones diversas e incremento de preocupaciones; en este contexto, un estudio piloto estableció que un entrenamiento eficaz permite reducir los niveles de ansiedad y conduce a un mayor rendimiento académico y éxito académico (Dundas & Nygård, 2024; Franco et al., 2013; John et al., 2021).

Por tal motivo, explorar la dinámica entre el apoyo social percibido, el compromiso académico y la ansiedad hacia los exámenes es fundamental para comprender las dinámicas emocionales y motivacionales en estudiantes adolescentes, a fin de identificar cuál de estos podría afectar su bienestar académico y emocional. Y es que más allá de identificar las interacciones clave entre estos factores, se pretende generar recomendaciones prácticas para la implementación de intervenciones psicoeducativas orientadas a mejorar el bienestar emocional y el desempeño académico de los estudiantes, esto partiendo mediante la siguiente interrogante, ¿cómo influye el apoyo percibido en la ansiedad ante los exámenes y qué rol asume el compromiso en esta asociación?

10

2. Revisión de la literatura

2.1. Apoyo social percibido

Es la asistencia y los recursos materiales, emocionales, informativos e instrumentales que las personas reciben de sus redes sociales, que abarcan a la familia, los amigos y la comunidad, es un factor importante que influye en la procrastinación académica, la creencia o sensación de que hay personas dispuestas a brindar ayuda, escuchar o acompañar en momentos de necesidad (Zhang et al., 2024). Cuando este apoyo social percibido es confiable, puede brindar a las personas perspectivas valiosas, consejos y estrategias de resolución de problemas, y ayudar a motivarlas a tomar medidas para resolver problemas y perseguir sus metas, ayudándolas así a prevenir o superar la postergación académica (Bruno et al., 2024), teniendo esta variable un efecto positivo que genera bienestar emocional y una mejor gestión del estrés (Rippon et al., 2024; Ulichney et al., 2025).

2.2 Compromiso académico

Se refiere al nivel de participación activa y el grado de involucramiento de los estudiantes en las actividades educativas dentro de su formación formal, siendo este un elemento crucial para evaluar el bienestar de los estudiantes (Buzzai et al., 2021; Lucey & Grydaki, 2023), este puede estar afectado por múltiples

factores, tales como las características individuales de los estudiantes, la filosofía educativa, los métodos utilizados por los docentes, las interacciones entre estudiantes y profesores, así como el contexto educativo general en el que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza (Kolhar et al., 2021; Pekpazar et al., 2021).

2.3 Ansiedad hacia los exámenes

Es una reacción con componentes cognitivos, psicológicos y conductuales; se caracteriza por agitación física y mental (X. Zhang et al., 2022). Específicamente en el ámbito académico, es un tipo de estrés o nerviosismo que experimentan los estudiantes antes o durante una evaluación académica. Se manifiesta a través de una combinación de síntomas físicos (como sudoración, tensión muscular, taquicardia), emocionales (preocupación excesiva, miedo al fracaso) y cognitivos (dificultad para concentrarse, pensamientos negativos). Esta ansiedad puede afectar negativamente el rendimiento, ya que interfiere con la capacidad de recordar información o resolver problemas de manera eficiente Domínguez-Lara (2016). Este sentimiento podría generar angustia emocional o lapsos de memoria que afectaría el rendimiento académico (Hamzah et al., 2018).

2.4 Desarrollo de hipótesis

Parte de la literatura científica ha demostrado que el apoyo social percibido es un factor que facilita la obtención de resultados escolares positivos (Salmela-Aro et al., 2008; Schenke et al., 2017) e incluso cuando un estudiante emplea alguna estrategia de búsqueda de apoyo emocional, tiene mayor probabilidad de estar protegido contra la tensión académica excesiva (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Por otro lado, (Reschly et al., 2008) ha demostrado que cuando un estudiante alcanza cierto grado de confianza hacia sus profesores, la adaptación al entorno escolar es mucho más llevadero ante las demandas académicas.

En tanto, otras investigaciones sostienen que el apoyo que perciben los estudiantes, promueve su salud mental y combate síntomas de estrés (Chin et al., 2023), lo que permite incrementar el compromiso con los estudios, pues está demostrado que el apoyo social mejora los sentidos de pertenencia y perseverancia académica (Mtshweni, 2024); esto quiere decir que, cuando un estudiante tangibiliza el apoyo social, este se siente motivado e incrementa su compromiso con el estudio, trazando así una nueva trayectoria académica (Luo et al., 2024).

Frente a estos antecedentes, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: El apoyo social percibido influye en la ansiedad hacia los exámenes

H2: El apoyo social percibido tiene un efecto directo y positivo en el compromiso con el estudio

Por otro lado, al evaluar las implicancias del compromiso con los estudios, la literatura refiere que un estudiante que adquiere mayor compromiso, se encuentra motivado por lo que, al momento de rendir exámenes, siente menor ansiedad (Adesola et al., 2019). Además, el compromiso de los estudiantes se traduce en la adquisición de mayor proactividad, incrementando así su desempeño académico, lo que mitiga la ansiedad al momento de ser evaluados (Tormon et al., 2023). Si bien, el compromiso con el estudio no presenta una relación directa, investigaciones previas manifiestan que existen otros factores que median la asociación entre estas variables de estudio (Ávila et al., 2021; Pedersen, 2017; Yusefzadeh et al., 2019).

E incluso otros estudios afirman que es precisamente el compromiso con el estudio uno de los factores que intervienen para asociar el apoyo social con la ansiedad ante los exámenes (Warshawski et al., 2019). Si bien, se sabe que el apoyo social reduce la ansiedad ante los exámenes, su eficacia puede incrementarse cuando interviene un alto compromiso con el estudio (Li et al., 2025). Además, un alumno comprometido con sus estudios adquiere la capacidad de usar estrategias de afrontamiento efectivo, por lo que su dependencia del apoyo social para mitigar la ansiedad hacia los exámenes es cada vez menor y se fortalece mediante el compromiso con el estudio (Abreu et al., 2022). Frente a lo referido, se plantean las siguientes hipótesis:

H3: El compromiso con el estudio influye en la ansiedad hacia los exámenes

H4: El compromiso con el estudio tiene un rol mediador en la influencia del apoyo social percibido en la ansiedad hacia los exámenes

3. Métodos

3.1. Diseño y muestra

Este estudio es cuantitativo debido a que las variables de estudio fueron medidas mediante un cuestionario con opciones de respuesta en escala de Likert, las mismas que fueron codificadas de manera numérica para el tratamiento estadístico respectivo (Hernández et al., 2010). Explicativo pues se identificó el mecanismo causal entre las variables de estudio y de corte transversal pues por su temporalidad, la encuesta fue tomada en un solo momento (Díaz, 2006). No experimental, este estudio por ningún motivo realizó alguna acción que cambió o modificó la variable en estudio (Mata, 2019). Los criterios de inclusión fueron: estudiantes matriculados durante el año 2025, estudiantes de colegios privados y los criterios de exclusión fueron: estudiantes retirados, estudiantes cuyos tutores no firmaron el consentimiento informado.

Se aplicó un muestreo no probabilístico a conveniencia del investigador; es decir, se seleccionó a los participantes tomando en cuenta los criterios de accesibilidad establecidos por los investigadores (Pita, 1996). El recojo de datos se realizó a través del aplicativo Google Form, WhatsApp, Telegram, Messenger y otras redes sociales. El cuestionario fue autoadministrado y previo consentimiento informado de los responsables financieros, tutores o padres de familia y previo asentimiento informado por parte del participante. Las características de la población se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Características demográficas

Características	N°
País	
Perú	464
Indianápolis	202
Sexo	
Masculino	273
Femenino	393
Con quién vive	
Papá	34
Mamá	172
Papá y mamá	424
Otros	36
Total	666

3.2. Instrumentos

Se utilizaron instrumentos estandarizados, para ansiedad hacia los exámenes de Dominguez-Lara (2016), variable unidimensional constituida por 15 ítems y evaluado con una medida de cuatro alternativas de respuesta que reflejan intensidad (1= nada; 2= poco; 3= algo; 4= bastante y 5= mucho). Respecto al instrumento de apoyo social percibido, dividido en 03 dimensiones: apoyo social de los profesores (11 ítems), apoyo social entre pares (10 ítems) y apoyo social de tutores (07 ítems). Y para compromiso, se consideró una métrica de 09 ítems cuya escala osciló entre 1-5 donde 1= nunca; 2= rara vez; 3= algunas veces; 4= a menudo y 5= muy a menudo; en ambos casos la métrica fue extraída de (Rautanen et al., 2021).

Respecto a las variables apoyo social percibido y compromiso con el estudio, estuvieron en versión inglés por lo que ambos instrumentos fueron sometidos al proceso de retro-traducción (Brislin, 1970),

posterior a ello, se realizó un focus group y finalmente se procedió con una prueba piloto. Respecto a la variable de ansiedad ante los exámenes, estuvo originalmente en el idioma español.

4. Resultados

Para realizar el análisis estadístico de los datos se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Para evaluar con el PLS-SEM se realizaron dos etapas: evaluación de las propiedades psicométricas de la escala de medida, como la fiabilidad, validez convergente y discriminante; y la contrastación de hipótesis mediante el sistema de ecuaciones estructurales.

Respecto a la validez convergente, según Hair et al., (2017), para evaluar el modelo de medida, es necesaria una estimación de la confiabilidad de los constructos (confiabilidad compuesta y alfa de Cronbach) y validez (validez discriminante y convergente). La tabla 2 muestra los resultados obtenidos a partir de las 666 respuestas válidas, incorporando tanto los indicadores de fiabilidad para cada constructo como los análisis descriptivos de los ítems (media, desviación típica (DE), asimetría (SK) y curtosis (K)). Los valores del Alfa de Cronbach están entre 0.848 y 0.925, y el valor umbral de 0.7 cae por debajo de estos valores (Hair et al., 2017), Asimismo, la confiabilidad compuesta (CR) arroja valores entre 0.851 y 0.926, los cuales estuvieron por encima del valor sugerido de 0.7 (Kline, 2015). De acuerdo con estos hallazgos, todos los constructos se consideraron libres de errores y se estableció la confiabilidad del constructo.

Tabla 2
Resultados de validez convergente

Constructo	Ítems	Media	SD	SK	K	Carga factorial	Alpha	CR	AVE
Compromiso con el estudio (CCE)	CCE1	2.92	1.01	0.16	-0.24	0.754	0.878	0.882	0.579
	CCE2	3.34	1.04	-0.16	-0.44	0.759			
	CCE4	3.01	1.07	0.09	-0.50	0.776			
	CCE5	3.03	1.06	0.05	-0.53	0.809			
	CCE7	3.21	1.07	0.00	-0.52	0.799			
	CCE8	2.71	1.20	0.21	-0.83	0.700			
	CCE9	3.07	1.12	-0.02	-0.50	0.722			
Ansiedad ante los exámenes (ANS)	ANS5	2.53	1.18	0.36	-0.78	0.728	0.914	0.920	0.562
	ANS6	2.74	1.22	0.25	-0.84	0.712			
	ANS7	1.96	1.11	1.04	0.25	0.759			
	ANS8	2.24	1.18	0.72	-0.37	0.783			
	ANS9	2.40	1.24	0.60	-0.63	0.808			
	ANS10	2.18	1.28	0.82	-0.47	0.735			
	ANS11	3.02	1.31	0.08	-1.13	0.753			
	ANS12	2.00	1.24	1.05	-0.01	0.755			
	ANS14	2.27	1.28	0.73	-0.56	0.714			
	ANS15	2.66	1.30	0.32	-0.98	0.742			
Apoyo social entre compañeros (ASC)	ASP1	3.59	1.00	-0.76	0.55	0.788	0.848	0.851	0.572
	ASP2	3.19	1.12	-0.40	-0.52	0.660			
	ASP3	4.11	1.01	-1.41	1.88	0.778			

	ASP4	3.39	1.11	-0.55	-0.34	0.690			
	ASP5	3.61	1.05	-0.67	0.09	0.807			
	ASP8	3.71	1.01	-0.86	0.65	0.800			
Apoyo social de los profesores (ASP)	ASP10	3.52	0.99	-0.68	0.40	0.803			
	ASP11	3.16	0.99	-0.51	-0.10	0.723			
	ASP12	3.50	1.04	-0.75	0.20	0.737			
	ASP13	3.38	1.09	-0.49	-0.15	0.759			
	ASP14	3.58	1.00	-0.72	0.38	0.710			
	ASP15	3.13	1.15	-0.26	-0.67	0.692	0.925	0.926	0.571
	ASP16	3.42	1.04	-0.54	-0.03	0.785			
	ASP17	3.37	0.97	-0.52	0.20	0.792			
	ASP18	3.38	1.02	-0.47	-0.02	0.785			
	ASP19	3.27	1.05	-0.41	-0.24	0.779			
	ASP20	3.55	1.03	-0.68	0.13	0.743			
Apoyo social de los tutores (AST)	ASP21	3.05	1.12	0.04	-0.69	0.759			
	ASP22	3.14	1.15	0.04	-0.78	0.816			
	ASP23	3.57	1.11	-0.36	-0.61	0.798	0.872	0.874	0.610
	ASP24	2.86	1.26	0.15	-0.99	0.785			
	ASP26	3.03	1.29	-0.05	-1.04	0.763			
	ASP27	3.44	1.21	-0.31	-0.76	0.763			

Nota. Los resultados de validez convergente aseguraron valores aceptables (Carga factorial, Alfa de Cronbach y confiabilidad compuesta (CR) $\geq 0,70$ y Varianza media extraída (AVE) $>0,5$).

La varianza promedio extraída (AVE) y la carga factorial deben probarse para la validez convergente (Hair et al., 2017). Según la tabla 1, la mayoría de las cargas factoriales tienen valores por encima del valor sugerido de 0.7, algunas se aceptaron por aproximación decimal y se excluyeron ítems como: CCE3, CCE6, ANS1, ANS2, ANS3, ANS4, ANS13, ASP6, ASP7, ASP9 y ASP25 por tener una carga mucho menor a lo establecido. Además, la tabla 2 muestra que los rendimientos del AVE tienen valores entre 0.562 y 0.610, y están por encima del valor umbral de 0.5. Con estos resultados se satisface adecuadamente la validez convergente para todos los constructos.

Para determinar la validez discriminante se tomaron en cuenta dos criterios: (1) El criterio de Fornell-Larker y (2) la relación Heterotrait-Monotrait (HTMT) (Hair et al., 2017). Según la tabla 3, los requisitos fueron confirmados por la condición de Fornell-Larker ya que todos los AVE y sus raíces cuadradas son mayores que sus correlaciones con otros constructos (Fornell & Larcker, 1981).

Tabla 3

Escala de Fornell-Larcker

	ANS	ASP	CCE
ANS	0.749		
ASP	-0.169	0.609	
CCE	-0.250	0.521	0.761

1

Nota. Los valores de la diagonal en negrita representan el cuadrado de la varianza promedio extraída (AVE).

Los resultados de la relación HTMT se proporcionan en la tabla 4, que muestra que el valor umbral de 0.95 es mayor que el valor de cada constructo (Henseler et al., 2015). Por lo tanto, la validez discriminante se determina con estos hallazgos. Estos resultados confirman la validez y confiabilidad del modelo de medida. En consecuencia, se puede continuar con la evaluación del modelo estructural.

Tabla 4

Relación Heterotrait-Monotrait (HTMT)

	ANS	ASPT	CCE
ANS			
ASPT	0.199		
CCE	0.264	0.589	

1

Sobre el análisis de modelo estructural, las hipótesis propuestas se contrastaron mediante la técnica PLS-SEM. Los valores de relevancia predictiva se utilizaron para el ajuste del modelo. Los valores de redundancia con validación cruzada (R²) representan la relevancia predictiva del modelo. Los valores de R² deben ser mayores que 0 para la precisión del modelo (Hair et al., 2014; Henseler et al., 2015). Los valores de R² se determinaron mediante el método blindfolding donde todos los valores de la construcción endógena fueron mayores que 0, lo que representa la precisión del modelo. En la tabla 5 se muestran las variables latentes endógenas donde se aprecia su respectivo R².

1

Tabla 5

R² de las variables latentes endógenas

Constructo	R ²
Compromiso con el estudio (CCE)	0.272
Ansiedad ante los exámenes (ANS)	0.065

1

Los valores del coeficiente de ruta, el valor p y las estadísticas t se utilizaron para aceptar y rechazar las hipótesis como se muestra en la figura 1 y tabla 6. La fuerza de la relación entre las variables se puede examinar a través de los valores del coeficiente de ruta. Los valores del coeficiente de ruta cercanos a +1 indican una fuerte relación y viceversa (Hair et al., 2017b). Los valores p y los estadísticos t se refieren a la aceptación y rechazo de las hipótesis propuestas. En este estudio, el modelo conceptual contiene cuatro hipótesis. Los resultados de las hipótesis probadas se han resumido en la tabla 6. Se aceptó H2, la cual propuso que el apoyo social percibido (ASP) tiene un efecto directo y positivo en el compromiso con el estudio (CCE) ($\beta = 0.521$, $p < 0.000$, $t = 1.050$) y se aceptó H3, que proponía que el compromiso con el estudio (CCE) tiene un efecto directo y negativo en la ansiedad hacia los exámenes (ANS) ($\beta = -0.223$, $p < 0.000$, $t = 4.744$); y H4 se acepta, que proponía que el compromiso con el estudio (CCE) tiene un rol mediador en la influencia del apoyo social percibido (ASP) en la ansiedad hacia los exámenes (ANS) ($\beta = -0.116$, $p < 0.000$, $t = 4.504$). Finalmente, H1 no es aceptada, que proponía que el apoyo social percibido (ASP) influye en la ansiedad hacia

los exámenes (ANS) ($\beta = -0.053$, $p = 0.294$, $t = 1.050$). Es así que se comprobaron tres de las cuatro hipótesis y estos resultados indican que los estudiantes que perciben mayor apoyo social (de compañeros de estudio, profesores y tutores) tienden a mostrar mayores niveles de compromiso con sus estudios. Esto significa que el apoyo que reciben los motiva, les da confianza y refuerza su dedicación y responsabilidad académica. Además, se confirma que, a mayor compromiso con el estudio, menor es la ansiedad que experimentan los estudiantes frente a los exámenes. Esto significa que cuando los estudiantes están más involucrados, motivados y son responsables con sus tareas académicas, tienden a sentirse más seguros y menos ansiosos al momento de rendir evaluaciones. También, se demostró que sentirse apoyado por compañeros de estudio, profesores y tutores no garantiza necesariamente que el estudiante experimente menos ansiedad al enfrentar evaluaciones académicas. Finalmente, se comprobó que, si bien el apoyo social percibido no reduce directamente la ansiedad hacia los exámenes, parte de su efecto incrementa el compromiso con el estudio, y este compromiso, a su vez, reduce la ansiedad hacia los exámenes.

Figura 1

Modelo estructural

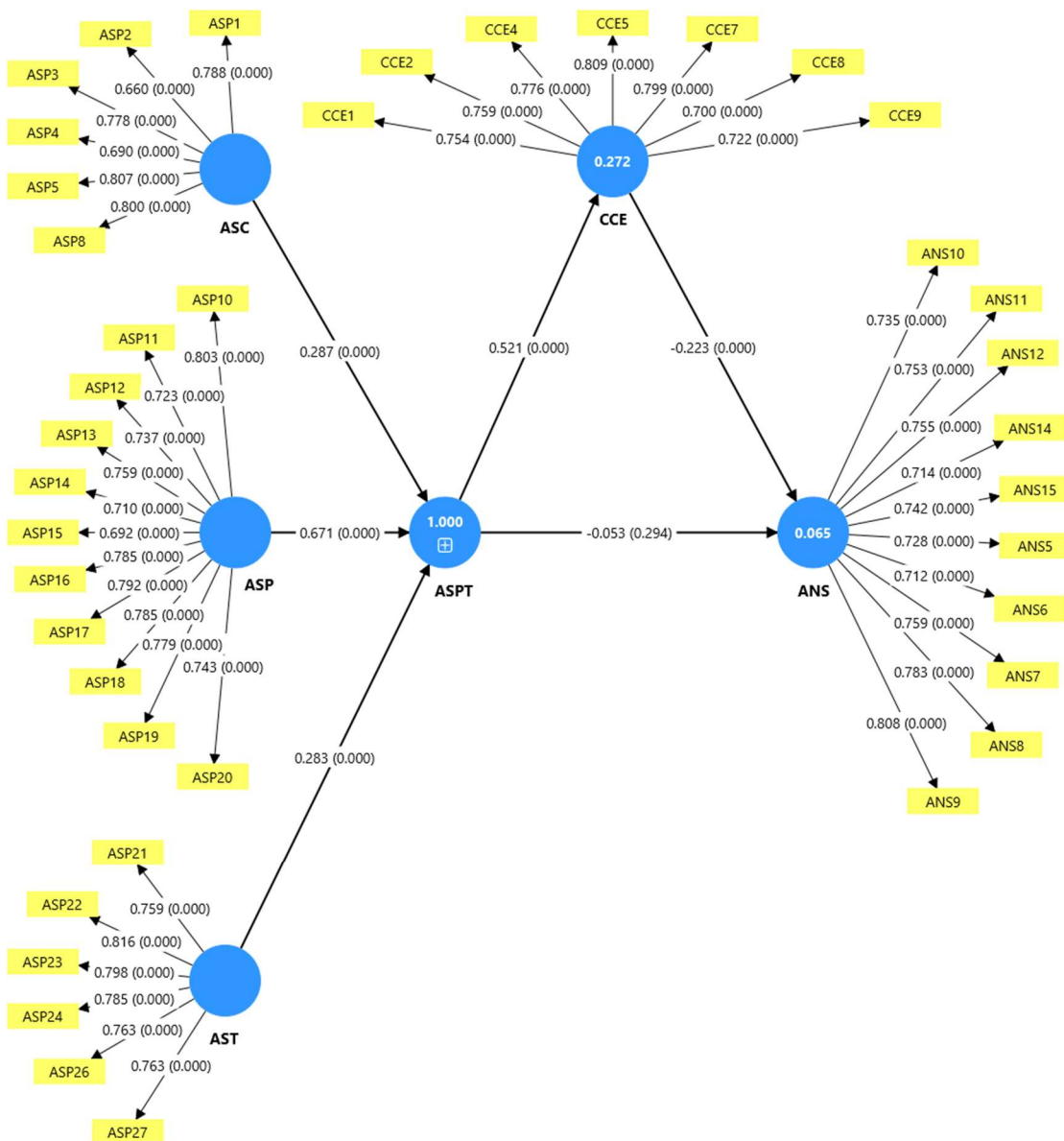


Tabla 6

Resultados del Modelo Estructural

H	Hypothesis	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	p values	Decision
H1	ASP-ANS	-0.053	-0.054	0.050	1.050	0.294	Not Supported
H2	ASP-CCE	0.521	0.524	0.040	13.005	0.000	Supported
H3	CCE-ANS	-0.223	-0.228	0.047	4.744	0.000	Supported
H4	ASP-CCE-ANS	-0.116	-0.119	0.026	4.504	0.000	Supported

4. Discusiones

La ansiedad hacia los exámenes sigue siendo un problema latente en la mayoría de países, más aún en la etapa escolar, conseguir que estos asuman con responsabilidad y eficacia sus obligaciones académicas

7

amerita una investigación; por tal motivo, este estudio planteó como objetivo investigar el rol mediador del compromiso con el estudio en la relación entre el apoyo social percibido y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación secundaria.

Los hallazgos de esta investigación hacen referencia que el apoyo social no influye en la ansiedad ante los exámenes, para respaldar esto, un estudio reciente especifica que en ciertas ocasiones el apoyo bien intencionado de los padres y/o familiares se percibe como una presión por lo que en lugar de reducir la ansiedad, intensifica el estrés y en el caso del apoyo social de los amigos, los estados emocionales son negativos (Romano et al., 2020; Rueger et al., 2016); otro antecedente refiere también que el apoyo social entre compañeros no siempre es un factor que esté vinculado con ansiedad hacia los exámenes, pues la etapa de los estudiantes de secundaria frecuentan comparar sus resultados de evaluación con el de sus compañeros (Gerwing et al., 2015).

Otro de los resultados de este estudio confirma que el apoyo social percibido tiene un efecto directo y positivo en el compromiso con el estudio; esto quiere decir que, el respaldo de amigos, familiares y entorno social contribuye de manera única hacia el recorrido académico de los estudiantes (Chen et al., 2023; Tortosa et al., 2024). Y cuando un estudiante se siente aceptado y apoyado por su entorno, despierta su interés por los estudios, logrando alcanzar un alto compromiso académico, generando así nuevas estrategias académicas orientadas a alcanzar el éxito académico (Chuang, 2014; Hu & McCormick, 2012). Por tal motivo, los estudios establecen la importancia de realizar programas de apoyo social a fin de incrementar el sentido de pertenencia y autoeficacia de los estudiantes (Cao et al., 2024; Wilcox et al., 2018).

Además, se ha demostrado que el compromiso con el estudio influye de manera inversa con la ansiedad hacia los exámenes, para dar soporte a este resultado, la investigación de Álvarez-Pérez et al., (2021); Cao et al., (2024) establece que cuando un estudiante mantiene un alto compromiso con los estudios adquiere mayor confianza en sí mismo, lo que implica la reducción en la ansiedad hacia los exámenes; del mismo modo, otro estudio sustenta que una muestra de un alto compromiso con el estudio es la autoeficacia académica, la misma que permite a los estudiantes crear estrategias orientadas a la tarea, lo que permite reducir los sentimientos de tensión y manejan de manera adecuada su ansiedad al momento de rendir un examen (Chafla-Quise & Lara-Machado, 2021; Dominguez-Lara, 2016).

Finalmente, esta investigación ha demostrado que el compromiso con el estudio asume un rol mediador entre la influencia del apoyo social percibido y la ansiedad hacia los exámenes; para respaldar estos hallazgos, se ha identificado antecedentes que establecen que el compromiso con el estudio fortalece la influencia del apoyo social hacia la ansiedad a los exámenes (Warshawski et al., 2019). Otro estudio que respalda los resultados de esta investigación, determina que el compromiso con el estudio corresponde a un factor que mejora el manejo de la ansiedad ante los exámenes y asume un rol fundamental para el rendimiento académico en los estudiantes (Kassaw et al., 2024; Ortega-Donaire et al., 2023).

4.1 Limitaciones y futuras investigaciones

Si bien este estudio ha sido aplicado a una muestra representativa, la temporalidad del estudio es transversal, lo que representa una limitación de estudio; por lo tanto, futuros estudios podrían emplear diseños longitudinales para poder evaluar el comportamiento de los estudiantes durante un tiempo prolongado.

Además, se ha demostrado que el compromiso con el estudio es una variable que asume un rol mediador entre el apoyo social percibido y la ansiedad hacia los exámenes; futuros estudios podrían ejecutarse bajo la línea de investigación cualitativa a fin de identificar, mediante entrevistas, qué otros factores fortalecen el vínculo entre el apoyo social percibido y la ansiedad hacia los exámenes.

4.2 Implicancias

Los hallazgos de este estudio mantienen un respaldo teórico que deja en claro el rol que asume el compromiso con el estudio en la asociación entre el apoyo social percibido y la ansiedad ante los exámenes, este hecho constituye un aporte significativo dentro de la literatura científica relacionada con los factores psicoeducativos que podrían estar afectando el bienestar estudiantil; asimismo, este estudio refuerza la teoría de la autodeterminación, pues queda comprobado que el apoyo social tiene la capacidad de promover el compromiso académico, reduciendo además a la ansiedad.

Por otro lado, este estudio mantiene implicancias prácticas que conllevan al personal administrativo de las entidades educativas generar intervenciones educativas que conduzcan a la reducción de la ansiedad

12

12

ante los exámenes, talleres como gestión del estrés académico, podría ser una alternativa para incorporar componentes del apoyo social. Del mismo modo, a partir de estos resultados, las instituciones deberían promover las redes de apoyos, creando espacios de apoyo psicológico y/o mentorías entre estudiantes.

Finalmente, este estudio resalta la importancia de la combinación de políticas educativas y la participación de la familia; es decir, las instituciones educativas podrían incluir en el currículo escolar estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales que direccionen a mejorar el compromiso académico, en tanto los familiares pueden sensibilizarse y brindar mayor apoyo emocional a sus hijos a fin de reducir la ansiedad cada vez que van a tomar un examen.

Referencias

- Abreu, S., Sinval, J., Lucas, L., Marôco, J., Gonçalves, A., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 83. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Adesola, S., Li, Y., & Liu, X. (2019). Effect of Emotions on Students Learning Strategies. *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology*, 153–156. <https://doi.org/10.1145/3318396.3318408>
- Alvarado-García, P., Soto-Vásquez, M., Infantes Gomez, F., Guzman, N., & Castro-Paniagua, W. (2025). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety, depression, sleep quality, social support, and life satisfaction: a quasi-experimental study in college students. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508934>
- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., & Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educación*, 57(2), 481–499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Ávila, J., Rambal, L., Oquendo, K., & Vargas, K. (2021). Ansiedad ante exámenes en universitarios: papel de engagement, inteligencia emocional y factores asociados con pruebas académicas. *Psicogente*, 24(46), 1–24. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4338>
- Brislin, R. (1970). Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Bruno, T. C. V., Custódio, I. D. D., de Menezes-Junior, L. A. A., Meireles, A. L., Neves, A. C. M., Barroso, S. M., & Carraro, J. C. C. (2024). Development and validity evidence on the scale of perceived social support for university students (EPSSEU) during the period of social restrictions. *BMC Public Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18882-3>
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 42(5), 497–519. <https://doi.org/10.1177/01430343211017170>
- Cao, F., Li, H., Chen, X., You, Y., & Xue, Y. (2024). Who matters and why? The contributions of different sources of social support to doctoral students' academic engagement. *European Journal of Education*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12649>
- Chaffa-Quise, N., & Lara-Machado, J. (2021). Dependencia emocional y violencia en mujeres atendidas en la Fundación Nosotras con Equidad, de Riobamba. *Portal Regional Da BVS*, 43(5), 1328–1344.
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23(1), 2368. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>

- Chin, B., Kamarck, T., Kraut, R., Zhao, S., Hong, J., & Ding, E. (2023). Longitudinal associations of social support, everyday social interactions, and mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(5), 1579–1600. <https://doi.org/10.1177/02654075221130786>
- Chuang, Y. (2014). Increasing Learning Motivation and Student Engagement through the Technology-Supported Learning Environment. *Creative Education*, 05(23), 1969–1978. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.523221>
- DeLoatch, R., Bailey, B., Kirlik, A., & Zilles, C. (2017). I Need Your Encouragement! *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 736–747. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025709>
- Díaz, V. (2006). *Metodología de la investigación científica y bioestadística* (RIL editores, Ed.; 1° edición).
- Dominguez-Lara, S. (2016). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit*, 1729–4827.
- Dundas, I., & Nygård, I. (2024). Mindfulness for test anxiety and negative self-evaluation in high school. *Current Psychology*, 43(38), 30027–30037. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06557-6>
- Elwakil, F. (2024). The effect of social support on attitudes towards inclusive education and self-efficacy among pre-service special education teachers in Egypt. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 612–626. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12658>
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1). <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., & Gallego, J. (2013). Exploring the Effects of a Mindfulness Program for Students of Secondary School. In *Governance, Communication, and Innovation in a Knowledge Intensive Society* (pp. 153–167). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4157-0.ch013>
- Gerwing, T., Rash, J., Allen, A., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and Incidence of Test Anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.3>
- Hair, J., Hollingsworth, C., Randolph, A., & Chong, A. (2017a). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management & Data Systems*, 117(3), 442–458. <https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Hair, J., Hollingsworth, C., Randolph, A., & Chong, A. (2017b). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management & Data Systems*, 117(3), 442–458. <https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Hair, J., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European Business Review*, 26(2), 106–121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Hamzah, F., Mat, K., Bhagat, V., & Mahyiddin, N. (2018). Test anxiety and its impact on first year university students and the over view of mind and body intervention to enhance coping skills in facing exams. *Research Journal of Pharmacy and Technology*, 11(6), 2220. <https://doi.org/10.5958/0974-360X.2018.00411.0>
- Henseler, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*.
- Hu, S., & McCormick, A. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53(7), 738–754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- John, L., Mochrie, K., Wilson, M., & Hakan, R. (2021). The effect of dbt-informed mindfulness skills (what and how skills) and mindfulness-based stress reduction practices on test anxiety in college students: A

- mixed design study. *Current Psychology*, 40(6), 2764–2777. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00207-y>
- Karadjova-Kozuharova, K., & Baker, R. (2023). Positive effects of mindfulness practices on academic performance and well-being. *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)*, 879–886. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16244>
- Kassaw, C., Demareva, V., Getu, S., Negash, M., & Alemayehu, S. (2024). A psychological reaction of higher education students to the new national exit exam in the case of Dilla University, 2023. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1431707>
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (Fourth)* (The Guilford Press).
- Kolhar, M., Kazi, R., & Alameen, A. (2021). Effect of social media use on learning, social interactions, and sleep duration among university students. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 28(4), 2216–2222. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2021.01.010>
- Li, D., Ahmad, N., & Roslan, S. (2025). Perceived Social Support from Parents, Teachers, and Friends as Predictors of Test Anxiety in Chinese Final-Year High School Students: The Mediating Role of Academic Buoyancy. *Behavioral Sciences*, 15(4), 449. <https://doi.org/10.3390/bs15040449>
- Li, D., & Liu, W. (2025). The impact of emotional support on students' social-emotional competence: the mediating role of achievement motivation and the moderating effect of self-efficacy. *Current Psychology*, 44(4), 2348–2361. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07331-y>
- Lucey, S., & Grydaki, M. (2023). University attendance and academic performance: Encouraging student engagement. *Scottish Journal of Political Economy*, 70(2), 180–199. <https://doi.org/10.1111/sjpe.12334>
- Luo, Q., Ahmadi, R., & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon*, 10(12), e33253. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33253>
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit Theories, Social Support, and Hope as Serial Mediators for Predicting Academic Self-Efficacy Among Higher Education Students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85–95. <https://doi.org/10.1177/0731948720918821>
- Mata, L. (2019). *Diseños de investigacion con enfoque cuantitativo de tipo no experimental-Investigalia*.
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Mtshweni, B. (2024). Perceived social support and academic persistence among undergraduate students: Mediation of sense of belonging and intrinsic motivation. *Journal of Psychology in Africa*, 34(1), 36–43. <https://doi.org/10.1080/14330237.2024.2314366>
- Ortega-Donaire, L., Álvarez-García, C., López-Franco, M., & Sanz-Martos, S. (2023). Effectiveness of Guided Breathing and Social Support for the Reduction of Pre-Exam Anxiety in University Students: A Factorial Study. *Healthcare*, 11(4), 574. <https://doi.org/10.3390/healthcare11040574>
- Pedersen, D. (2017). Parental Autonomy Support and College Student Academic Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 26(9), 2589–2601. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0750-4>
- Pekpazar, A., Kaya, G., Aydın, U., Beyhan, H., & Arı, E. (2021). Role of Instagram Addiction on Academic Performance among Turkish University Students: Mediating Effect of Procrastination. *Computers and Education Open*, 2, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100049>
- Pita Fernandez, S. (1996). Investigación: Determinación del tamaño muestral. *Cad Aten Primaria Actualización*, 303(06), 138–14.
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>

- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Rippon, D., Shepherd, J., Wakefield, S., Lee, A., & Pollet, T. (2024). The role of self-efficacy and self-esteem in mediating positive associations between functional social support and psychological wellbeing in people with a mental health diagnosis. *Journal of Mental Health, 33*(6), 721–730. <https://doi.org/10.1080/09638237.2022.2069695>
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Rueger, S., Malecki, C., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 142*(10), 1017–1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does School Matter? *European Psychologist, 13*(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A., Karabenick, S., & Eccles, J. (2017). Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: a latent profile approach. *Learning Environments Research, 20*(3), 289–306. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9235-z>
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology, 58*(1), 119–144. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>
- Tormon, R., Lindsay, B., Paul, R., Boyce, M., & Johnston, K. (2023). Predicting academic performance in first-year engineering students: The role of stress, resiliency, student engagement, and growth mindset. *Learning and Individual Differences, 108*, 102383. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102383>
- Tortosa, B., Pérez-Fuentes, M., & Molero, M. (2024). The influence of perceived social support on academic engagement among adolescents: the mediating role of self-efficacy. *Anales de Psicología, 40*(3), 409–420. <https://doi.org/10.6018/analesps.587991>
- Ulichney, V., Schmidt, H., & Helion, C. (2025). Perceived Relational Support Is Associated With Everyday Positive, But Not Negative, Affectivity in a U.S. Sample. *Personality and Social Psychology Bulletin, 51*(9), 1606–1630. <https://doi.org/10.1177/01461672231224991>
- Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today, 110*, 105267. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>
- Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Barnoy, S. (2019). Role of Academic Self-efficacy and Social Support on Nursing Students' Test Anxiety. *Nurse Educator, 44*(1), E6–E10. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000552>
- Wilcox, G., McQuay, J., Blackstaffe, A., Perry, R., & Hawe, P. (2018). Supporting Academic Engagement in Boys and Girls. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(3), 179–192. <https://doi.org/10.1177/0829573517703239>
- Yusefzadeh, H., Amirzadeh, J., & Nabilou, B. (2019). The effect of study preparation on test anxiety and performance: a quasi-experimental study. *Advances in Medical Education and Practice, Volume 10*, 245–251. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S192053>
- Zhang, X., Gao, F., Kang, Z., Zhou, H., Zhang, J., Li, J., Yan, J., Wang, J., Liu, H., Wu, Q., & Liu, B. (2022). Perceived Academic Stress and Depression: The Mediation Role of Mobile Phone Addiction and Sleep Quality. *Frontiers in Public Health, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.760387>
- Zhang, Y., Guo, H., Ren, M., Ma, H., Chen, Y., & Chen, C. (2024). The multiple mediating effects of self-efficacy and resilience on the relationship between social support and procrastination among vocational

college students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19487-6>