

TRABAJO DE GRADO

**Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en práctica
formativa asistencial de Cali.**

Cárdenas Araujo Mariana

Díaz Valencia Angie Nicole

Tovar Díaz Andrés Felipe

Kewy Veruska Sarsosa Prowesk

DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Víctor Hugo Charria Ortiz

EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI

2026

Dedicatoria

A Dios, por ser nuestra guía, fortaleza y fuente de sabiduría a lo largo de este exigente camino académico, permitiéndonos culminar con éxito esta etapa de nuestras vidas.

A nuestras familias, cuyo amor incondicional, paciencia y apoyo inquebrantable han sido el pilar fundamental de nuestra formación. Sus sacrificios y palabras de aliento nos impulsaron a perseverar en cada momento de dificultad.

A nuestra directora de trabajo de grado, la profesora Kewy Veruska Sarsosa Prowesk, por su valioso acompañamiento, rigurosidad académica y generosidad a lo largo de todo este proceso. Su guía constante no sólo orientó el rumbo de este trabajo de grado, sino que enriqueció nuestra perspectiva profesional.

A los docentes que nos formaron a lo largo de este hermoso camino en la psicología, quienes con su dedicación, conocimiento y vocación nos inspiraron a comprender la complejidad humana y a asumir esta profesión con compromiso y ética.

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a las directivas y al cuerpo docente de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, cuya colaboración y respaldo institucional fueron fundamentales para la materialización de esta investigación.

De manera especial, extendemos nuestro reconocimiento a la profesora Olga Osorio Murillo, directora de la Carrera de Enfermería; a la profesora María Teresa Cuervo Cuesta, directora de la Carrera de Psicología; y a la profesora Ana Lucía Valenzuela Gallego, directora de la Carrera de Nutrición y Dietética. Su invaluable apoyo logístico en la difusión del instrumento de recolección de datos y su disposición para facilitar el contacto con los estudiantes en práctica formativa hicieron posible el desarrollo del trabajo de campo.

De igual manera, manifestamos nuestra profunda gratitud al profesor Víctor Hugo Charria Ortiz, docente del Departamento de Ciencias Sociales de la misma institución. Su pericia académica, sumada a las guías metodológicas y documentos pertinentes que nos facilitó, fueron determinantes para la correcta estructuración de este documento. Agradecemos su tiempo, sus rigurosas revisiones y sus acertadas correcciones, las cuales contribuyeron significativamente a pulir y elevar la calidad científica de nuestro trabajo de grado.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	1
Método	13
Diseño	13
Participantes	14
Categorías de análisis	16
Instrumento	18
Análisis de datos	19
Procedimiento	20
Consideraciones éticas	21
Resultados	23
Discusión	32
Referencias	29

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Categorías de análisis del estrés académico según el Inventario SISCO SV-21	15
Tabla 2. Distribución de las variables sociodemográficas según edad, semestre y carrera	17
Tabla 3. Rangos promedio de estresores, síntomas y afrontamiento según programa académico	24
Tabla 4. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para estresores, síntomas y afrontamiento según programa académico	31

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Nivel de frecuencia de los estresores del estrés académico	26
Figura 2. Nivel de frecuencia de los síntomas del estrés académico	27
Figura 3. Nivel de frecuencia de las estrategias de afrontamiento del estrés académico	29

Lista de Anexos

Anexo A: Inventario SISCO SV-21

Anexo B: Consentimiento informado

Resumen

(a) Objetivos: El objetivo general fue analizar la relación entre los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento utilizadas frente al estrés académico por estudiantes en práctica formativa asistencial de las carreras de nutrición y dietética, psicología y enfermería en una universidad privada de Cali. (b) Método: Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Participaron 61 estudiantes seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Se aplicó el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Los datos se analizaron con estadística descriptiva y la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. (c) Resultados: Los resultados indicaron que los estresores se perciben en un nivel moderado y de forma homogénea entre los programas, destacando la sobrecarga de tareas. Las estrategias de afrontamiento más utilizadas se centran en la solución del problema, sin diferencias estadísticas entre carreras. Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de síntomas, donde los estudiantes de enfermería reportaron los porcentajes más altos con resultados mayoritariamente en niveles moderado y severo, destacando la fatiga crónica y la ansiedad. (d) Conclusión: Se concluye que, aunque la percepción de estresores y el uso de estrategias de afrontamiento son similares entre los grupos, la manifestación de síntomas difiere significativamente según la carrera. El contexto clínico afecta con mayor severidad a enfermería, evidenciando la necesidad de implementar programas de bienestar estudiantil diferenciados y contextualizados.

Abstract

(a) Objectives: The primary aim of this study was to analyze the relationship between academic stressors, stress-related symptoms, and coping strategies among nutrition and dietetics, psychology, and nursing students undergoing clinical practicums at a private university in Cali.

(b) Method: A quantitative, non-experimental, descriptive, and correlational design was utilized. The sample consisted of 61 students selected through convenience sampling. The Systemic-Cognitivist Inventory for the Study of Academic Stress (SISCO) was administered. Data were analyzed using descriptive statistics and the non-parametric Kruskal-Wallis test. (c) Results: Findings indicated that stressors were perceived at a moderate level and homogeneously across programs, with academic overload being the most prominent. The most frequently employed coping strategies were problem-focused, showing no statistically significant differences across majors. However, statistically significant differences emerged in the symptom dimension; nursing students reported the highest rates, with outcomes predominantly in the moderate to severe ranges, particularly highlighting chronic fatigue and anxiety. (d) Conclusions: While the perception of academic stressors and the utilization of coping strategies remain consistent across cohorts, the manifestation of stress-related symptoms differs significantly by major. The clinical environment impacts nursing students most severely, underscoring the need to implement differentiated and context-specific student wellness programs.

Palabras clave: estrés psicológico, estudiantes universitarios, comportamiento de afrontamiento, práctica profesional, salud mental. *Keywords:* psychological stress, college students, coping behavior, professional practice, mental health.

Introducción

El estrés, en términos generales, ha sido definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) como el conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción. Se considera un fenómeno multivariable que emerge de la relación entre el individuo y los eventos de su entorno Araoz et al. (2021). De manera más específica, representa el conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que el individuo percibe como una amenaza a su integridad biológica o psicológica, las cuales exigen una capacidad de adaptación superior a la habitual Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015).

Los modelos teóricos clásicos han sido fundamentales para su comprensión. Cannon (1935) introdujo el concepto de lucha o huida para describir la activación fisiológica ante amenazas, mientras que Selye (1976) propuso el Síndrome General de Adaptación con sus fases de alarma, resistencia y agotamiento para evidenciar el efecto nocivo del estrés crónico. Sin embargo, la perspectiva más influyente ha sido la transaccional de Lazarus y Folkman (1986), quienes definieron el estrés como una transacción entre el individuo y su entorno, mediada crucialmente por las evaluaciones cognitivas que la persona hace de la situación y de sus propios recursos para afrontarla.

El EA se conceptualiza como un proceso transaccional de carácter crónico que emerge del desequilibrio entre las demandas académicas y los recursos de afrontamiento del estudiante (Cevallos y Rodríguez, 2025). Por su parte, Hoang et al., (2024), lo definen como una respuesta psicofisiológica y emocional que surge cuando los estudiantes perciben que las demandas educativas superan sus recursos personales.

El EA involucra una serie de respuestas que comprometen el bienestar psicológico, la autorregulación y el rendimiento (Cevallos y Rodríguez, 2025). Se expresa en síntomas cognitivos, como la dificultad de concentración; emocionales, como la ansiedad y la desmotivación; y conductuales, como el ausentismo y la deserción (Pérez et al., 2025; Wuthrich et al., 2020). La exposición sostenida a estresores académicos incrementa la probabilidad de presentar sintomatología ansiosa, estados depresivos, agotamiento y deterioro en funciones ejecutivas (Guzmán-Castillo et al., 2022; Mar-Aldana et al., 2023).

El EA se ha visibilizado como un fenómeno de alta prevalencia y creciente preocupación en la educación superior (Cevallos y Rodríguez, 2025). Esta tendencia ha sido respaldada por múltiples investigaciones, pues una revisión sistemática internacional reveló que hasta cuatro de cada seis estudiantes universitarios reportan niveles excesivos de estrés (Salcedo-Hernández et al 2023; Wuthrich et al., 2020). De manera complementaria, otras revisiones han situado la proporción de estudiantes con niveles clínicamente relevantes de ansiedad y estrés entre el 30% y el 50%, indicando que el fenómeno no es aislado y muestra variaciones según la disciplina. Este marco transaccional es fundamental para entender el estrés académico (EA), como un problema de salud pública y educativa creciente. (Araoz et al., 2021; López et al., 2024).

A su vez, diversos estudios internacionales han permitido comprender sus implicaciones. Por ejemplo, en Estados Unidos, un estudio con más de 800 universitarios evidenció que el EA influye directamente en la disminución del bienestar mental, con un impacto mayor en las mujeres (Barbayannis et al., 2022). Un patrón similar se observó en China, donde se ha demostrado que el EA incrementa los síntomas de ansiedad y depresión y afecta el desempeño (Deng et al., 2022). De igual manera, en el contexto europeo, en países como Inglaterra, Australia y Finlandia, se ha documentado que la sobrecarga de tareas, la presión evaluativa y la falta de apoyo institucional

son factores centrales que afectan el bienestar y desempeño (Pérez et al., 2025). Incluso, investigaciones en estos países también han mostrado que altos niveles de estrés se correlacionan con deterioro en funciones ejecutivas (Bhurtun et al., 2021; Flores et al., 2024; Top et al., 2024). La literatura coincide en que la problemática se intensifica en determinadas carreras universitarias, especialmente en programas como Enfermería, Nutrición y Psicología, donde se reportan niveles más elevados de EA (Wuthrich et al., 2020). Estos estudiantes deben afrontar simultáneamente exigencias académicas y prácticas profesionales de alta responsabilidad (Freitas et al., 2023; Londoño et al., 2024; Torres-Zapata et al., 2023). En consonancia con lo anterior, un estudio longitudinal realizado con estudiantes de enfermería en Finlandia evidenció que la adopción de estrategias de afrontamiento adaptativas tales como la planificación y organización del tiempo y el apoyo entre pares se relacionó con una disminución del estrés, mientras que las estrategias evitativas se asociaron con un incremento del malestar (Bhurtun et al., 2021).

En Latinoamérica, una revisión sistemática sobre el contexto iberoamericano confirma la complejidad del EA, destacando la confluencia de variables individuales, contextuales y metodológicas (Botina et al., 2021). En Perú, se ha encontrado que el EA incide en la formación profesional, afectando la motivación y la permanencia estudiantil (Ramos Ticcla et al., 2020). Por su parte, estudiantes con altos niveles de estrés tendían a adoptar actitudes evitativas que comprometían su rendimiento (Sandoval et al., 2023). En México, diversas investigaciones han evidenciado que el EA repercute en el rendimiento y en la salud emocional (Espinosa et al., 2020; Martínez et al., 2022), mientras que Pozos-Radillo et al. (2022) corroboran la relación entre EA, bajo rendimiento y deterioro de la salud mental. Estos resultados son consistentes con hallazgos regionales sobre el agotamiento emocional en estudiantes del área de la salud (Barreto Osma y Salazar Blanco, 2021) y señalan incrementos en el estrés asociados al regreso a clases post

pandemia (Mar-Aldana et al., 2023). En consonancia con esta evidencia internacional y nacional, los estudios en el caso colombiano coinciden con lo reportado en otros contextos, mostrando patrones semejantes de agotamiento emocional y sus consecuencias. Por un lado, Cevallos y Rodríguez (2025) reportaron que el 84,7 % de los universitarios colombianos manifiestan niveles de moderados a elevados de EA. Por otro lado, diversas investigaciones en el país han documentado perfiles de estrés y correlaciones negativas entre este y el rendimiento académico (Aragón et al., 2022; Tobar et al., 2022). Al igual que en el panorama internacional, los estudiantes colombianos de ciencias de la salud presentan altos niveles de EA asociados a la sobrecarga de trabajo, la presión por el rendimiento y la falta de estrategias de afrontamiento efectivas (Londoño et al., 2024). Frente a este escenario, se reporta que la docencia universitaria enfrenta el reto de manejar este impacto, ya que tanto la carga académica asignada por los docentes como las exigencias de las prácticas formativas contribuyen significativamente al estrés estudiantil (Martínez et al., 2021).

El panorama se intensifica en entornos con alta concentración de instituciones, donde las exigencias por optimizar el desempeño y la adaptación a nuevos contextos configuran un escenario propicio para el EA (Tintinago et al., 2024). En esta ciudad, la presión académica incide en la ansiedad, la depresión y la deserción. De forma similar, una investigación en Cartagena ha evidenciado altos niveles de estrés durante las prácticas clínicas, afectando el desempeño (Tirado-Amador et al., 2023). Esto último refuerza las conclusiones de la literatura nacional, que resalta la heterogeneidad de los determinantes, subrayando la necesidad de soluciones ajustadas a cada contexto (Londoño et al., 2024; Rojas-Andrade y Agudelo-Hernández, 2024).

La literatura ha identificado una serie de estresores académicos recurrentes en el ámbito universitario: la sobrecarga de tareas, la presión por el rendimiento, la alta frecuencia de

evaluaciones y la ambigüedad en las instrucciones y criterios de evaluación (Flores et al., 2024; Pérez et al., 2025). Dichos estresores generan consecuencias observables, favoreciendo la aparición de síntomas como alteraciones del sueño, cefaleas, fatiga y conductas de evitación (Flores et al., 2024). Sin embargo, la experiencia del estrés es modulada por factores personales. El modelo transaccional resalta la importancia de la autoeficacia, las creencias de control y las estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

En relación con lo anterior, diversas investigaciones han identificado que los rasgos de personalidad, como los del modelo de los Cinco Grandes, también influyen en cómo se percibe y afronta el estrés (Botina et al., 2021; Hoang et al., 2024; Montevilla, 2024; Top et al., 2024). Se identifican claros factores de riesgo, como el perfeccionismo, la baja autoeficacia, las expectativas familiares elevadas y la falta de redes de apoyo (Arpi et al., 2024; Chávez et al., 2021; Montevilla, 2024). Por el contrario, los factores protectores incluyen el apoyo social (Deng et al., 2022), la regulación del sueño, la organización del tiempo y el uso de estrategias de afrontamiento activas Waterhouse y Samra, (2024). Esto explica por qué los estudiantes que planifican y buscan apoyo tienden a obtener mejores resultados, mientras que quienes usan estrategias evitativas (Sandoval et al., 2023) o de rumiación suelen exacerbar el malestar (Waterhouse y Samra, 2024). El afrontamiento activo y constructivo permite contrarrestar las fuentes de estrés y mantener el rendimiento (Castillo et al., 2023; Freitas et al., 2023 y Torres-Zapata et al., 2023;).

La pandemia por COVID-19 actuó como un catalizador ya que en la investigación de Asenjo-Alarcón et al. (2021) y Rasmos et al. (2021) se documentó cómo la transición abrupta a la virtualidad, el aislamiento y la incertidumbre económica incrementaron la sintomatología ansiosa y depresiva. Aun cuando la pandemia representó un factor significativo en el aumento de esta sintomatología, su aporte resulta especialmente relevante para comprender los antecedentes del

fenómeno estudiado. Estos efectos fueron más intensos en poblaciones vulnerables, evidenciando la necesidad de programas institucionales flexibles que fortalecen la resiliencia y la autoeficacia. La detección temprana del EA es una necesidad imperativa. Cuando el estrés se cronifica, puede desencadenar trastornos de ansiedad, depresión e incluso ideación suicida, afectando el bienestar integral del estudiante (Reddy et al., 2018). Este deterioro se manifiesta mediante la desmotivación, el agotamiento emocional y la disminución del rendimiento académico (Barreto Osma y Salazar Blanco, 2021; Mar-Aldana et al., 2023). La evidencia resalta la necesidad de intervenciones integrales que aborden simultáneamente la reducción de estresores institucionales p. ej., ajuste de cargas académicas, claridad de criterios evaluativos y el fortalecimiento de recursos personales mediante programas psicoeducativos y promoción de la salud mental (Botina et al., 2021; Castillo et al., 2023; Flores et al., 2024). Las líneas prioritarias de acción incluyen la evaluación temprana, el diseño de entornos académicos más predecibles y la implementación de intervenciones para el desarrollo de habilidades de afrontamiento, resiliencia, autocuidado y regulación emocional (Flores et al., 2024; Guzmán-Castillo et al., 2022; Jayanthi, 2021; Londoño et al., 2024).

La evidencia recopilada permite concluir que los antecedentes revisados muestran que el EA es un fenómeno ampliamente documentado a nivel internacional, nacional y regional, con efectos directos en el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la permanencia universitaria. La literatura coincide en que la sobrecarga académica, la presión evaluativa, la falta de apoyo institucional y las estrategias de afrontamiento evitativas son factores que incrementan significativamente el EA, especialmente en carreras de ciencias de la salud y durante las prácticas formativas con componente asistencial. No obstante, se identifica una importante brecha de conocimiento, pues la mayoría de los estudios revisados se han realizado con población estudiantil

de semestres regulares que cursan materias dentro del entorno universitario; sin embargo, son escasos los trabajos que se centran en estudiantes de últimos semestres que se encuentran en fase de práctica formativa, donde la actividad académica ocurre fuera del campus y en condiciones cercanas al ámbito laboral, sin dejar de ser estudiantes universitarios. Esta falta de evidencia específica dificulta la comparación directa y resalta la necesidad de investigaciones contextualizadas en estudiantes en práctica asistencial.

Esta situación cobra especial relevancia al considerar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023) informó que la deserción universitaria alcanza el 23%, siendo el estrés uno de los factores asociados a este fenómeno. En este sentido, Armenta et al. (2020) demostraron una relación significativa entre altos niveles de estrés y bajo rendimiento académico, evidenciando que este fenómeno afecta procesos cognitivos y emocionales fundamentales para el aprendizaje. Dicha problemática se intensifica durante las prácticas formativas, etapa en la cual los estudiantes deben responder simultáneamente a las demandas académicas y a las exigencias del contexto profesional. Por ejemplo, en los programas de ciencias de la salud, incluida la psicología, se reportan niveles elevados de EA que impactan directamente el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes (Londoño et al., 2024).

En este sentido, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cuál es la relación entre los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento del estrés académico (EA) en estudiantes en práctica formativa con componente asistencial de las carreras de Nutrición y Dietética, Psicología y Enfermería de una universidad privada de Cali durante el primer semestre de 2026?

Por consiguiente, el objetivo general es analizar la relación entre los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento del estrés académico (EA) en estudiantes en práctica

formativa con componente asistencial de las carreras de Nutrición y Dietética, Psicología y Enfermería de una universidad privada de Cali durante el primer semestre de 2026.

Para lograrlo, como primer objetivo específico, se pretende identificar los principales estresores y la frecuencia de los síntomas de EA en estos estudiantes mediante la aplicación del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del EA (SISCO SV-21). Adicionalmente, se plantea describir las estrategias de afrontamiento más utilizadas frente al EA por la población de estudio, y finalmente, examinar la relación existente entre los estresores, la manifestación de síntomas y las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes en los tres programas académicos mencionados.

En coherencia con los objetivos planteados, la hipótesis de esta investigación postula que los estudiantes del programa de Enfermería presentarán una mayor frecuencia de estresores y síntomas (físicos, psicológicos o comportamentales) asociados al EA, ubicándose en un nivel severo; mientras que los estudiantes de Psicología y Nutrición se situarán predominantemente en niveles moderados. Por su parte, se espera que el nivel de estrés y la intensidad de los síntomas reportados se relacionan significativamente con el tipo de estrategias de afrontamiento empleadas, de acuerdo con la clasificación del instrumento utilizado.

El estudio del EA resulta fundamental debido a sus implicaciones en la salud mental, el rendimiento académico y la permanencia estudiantil. Diversas investigaciones han demostrado que este fenómeno no solo afecta el desempeño académico inmediato, sino que también constituye un factor de riesgo para el bienestar psicológico y la continuidad de los estudiantes en la educación superior (Armenta et al., 2020; Espinosa et al., 2020).

La relevancia social de esta investigación radica en que la educación universitaria constituye un eje estratégico para el desarrollo del país, y la deserción estudiantil representa una

pérdida tanto individual como colectiva. En Colombia, el 23% de los estudiantes universitarios abandonan sus programas de formación, y el EA se ha identificado como uno de los factores asociados a este fenómeno (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023). Estudiar los niveles de estrés y los factores que determinan el estrés en estudiantes en prácticas formativas permite generar conocimiento aplicable a la prevención de riesgos, al diseño de futuros programas de apoyo y a la mejora de la calidad educativa.

Desde una perspectiva internacional, investigaciones recientes resaltan que el EA es un problema generalizado que afecta a estudiantes en distintos contextos, aunque con características particulares según los países, las carreras y las condiciones individuales. Así, se ha demostrado que las mujeres y minorías presentan mayor vulnerabilidad al EA (Barbayannis et al., 2022), que los rasgos de personalidad influyen en la manera de afrontarlo (Hoang et al., 2024), y que la sobrecarga académica y la presión evaluativa siguen siendo factores críticos que limitan el bienestar estudiantil (Pérez et al., 2025). Estas evidencias refuerzan la necesidad de investigaciones contextualizadas que permitan comprender cómo interactúan los factores individuales y académicos en poblaciones específicas.

La pertinencia metodológica de este estudio radica en que, aunque existen instrumentos validados para la medición del EA en universitarios (Barraza-Macías, 2018), aún son limitadas las investigaciones que exploran su uso en contextos de prácticas formativas. Dicho escenario resulta especialmente relevante, pues en él las exigencias cognitivas, emocionales y sociales tienden a intensificarse. De igual forma, la literatura latinoamericana ha señalado la necesidad de profundizar en la relación entre el EA y la formación profesional, particularmente en ámbitos vinculados a las ciencias de la salud y la educación (Ramos Ticla et al., 2020).

Asimismo, este trabajo busca aportar tanto a nivel teórico como metodológico. En lo teórico, permitirá enriquecer la comprensión del EA en un contexto poco explorado: las prácticas formativas con componente asistencial universitarias. En lo metodológico, su aplicación favorecerá la adaptación y el análisis de instrumentos previamente validados en un escenario colombiano, lo que permitirá generar evidencia empírica contextualizada y fortalecer el uso de herramientas de evaluación en psicología educativa orientadas al diagnóstico y a la investigación.

De manera explícita, este estudio tiene un carácter descriptivo correlacional, y no de intervención. Su objetivo es generar evidencia empírica que permita a una universidad privada de Cali conocer los niveles de EA y los factores asociados en sus estudiantes en prácticas formativas. Con base en estos hallazgos, la institución podrá posteriormente diseñar e implementar programas de acompañamiento que fortalezcan factores protectores como la resiliencia y las redes de apoyo, contribuyendo así a la permanencia y al bienestar estudiantil.

El presente estudio, enfocado en estudiantes practicantes de una universidad privada en Cali, se inscribe en el campo de la Psicología Educativa, disciplina que analiza los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje y el rendimiento en contextos académicos (Falcinelli, 2022), y que reconoce al EA como un fenómeno con efectos significativos en el desempeño, la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes. Al mismo tiempo, la investigación se nutre de la Psicología Organizacional, dado que la práctica formativa constituye una primera experiencia laboral en la que los estudiantes deben responder a demandas y responsabilidades propias de un entorno organizativo (Spector, 2008; Zepeda, 1999). Esta doble perspectiva otorga al estudio un carácter interdisciplinar que refuerza su pertinencia tanto en el ámbito académico como en el profesional, y lo vincula con la línea de Procesos Humanos, Organizaciones y Trabajo del grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad (BITACUS), interesada en el análisis del

EA y laboral. En este sentido, el trabajo de grado busca aportar al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 3: Salud y Bienestar, al generar conocimiento que contribuya a la promoción del bienestar psicológico y a la permanencia estudiantil en la educación superior.

A continuación, se desarrolla el marco conceptual, este comprende la definición de las variables centrales del estudio de manera detallada, al igual que el constructor de EA, tal como se articula en los marcos teóricos de la psicología. El EA se concibe como una respuesta psicofisiológica y conductual que emerge cuando las demandas del entorno educativo son percibidas por el estudiante como amenazantes o que superan sus recursos de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986). En este contexto, el modelo teórico que sustenta su análisis identifica tres dimensiones interrelacionadas: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Los estresores constituyen las demandas externas o internas percibidas como desbordantes o amenazantes para el bienestar del individuo. En el ámbito universitario, estas demandas pueden incluir la sobrecarga de tareas, las evaluaciones exigentes, la presión del tiempo o las expectativas personales y familiares de desempeño. Según Lazarus y Folkman (1986), la percepción del estresor depende de una evaluación cognitiva mediante la cual el individuo determina si dispone de los recursos suficientes para afrontarlo. En este sentido, la naturaleza del EA no radica únicamente en la magnitud de las demandas, sino en la interpretación subjetiva que el estudiante realiza de ellas. Por consiguiente, cuando dichas demandas son percibidas como excesivas, se activa una respuesta de tensión que involucra tanto procesos emocionales como fisiológicos.

En cuanto a los síntomas del EA, estos representan las manifestaciones observables y experienciales que surgen como consecuencia de la exposición sostenida a los estresores. Selye (1976), desde su teoría del síndrome general de adaptación, describió el estrés como una respuesta

inespecífica del organismo que, en el contexto académico, se traduce en fatiga, irritabilidad, ansiedad o dificultades de concentración. De igual forma, Spielberger (2021) destacó la dimensión emocional del proceso al señalar que las reacciones de ansiedad y tensión psíquica son respuestas naturales ante la evaluación académica, pero que, si se mantienen de forma crónica, pueden afectar el bienestar psicológico y el rendimiento. De esta manera, los síntomas del EA pueden clasificarse en tres niveles: fisiológicos, tales como cefaleas, insomnio o taquicardia; emocionales, como la ansiedad, la frustración y la irritabilidad; y conductuales, entre los que se incluyen la procrastinación, el aislamiento o la desmotivación.

Por último, las estrategias de afrontamiento se definen como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a manejar, reducir o tolerar las demandas percibidas como estresantes (Carver et al., 1989; Lazarus y Folkman, 1986). En el contexto universitario, estas estrategias pueden centrarse en el problema, cuando el estudiante busca modificar la fuente del estrés, por ejemplo, al planificar mejor su tiempo o solicitar ayuda académica. O en la emoción, cuando se orientan a regular la respuesta afectiva. Ejemplos de esta última incluye practicar *mindfulness*, reinterpretar positivamente la situación o buscar apoyo social. Cabe resaltar que la eficacia del afrontamiento depende tanto de los recursos personales, como la autoeficacia o la resiliencia, como del tipo de estresor y del contexto institucional.

En su conjunto, estas tres dimensiones conforman un constructo complejo y operacionalizable, que permite identificar no solo el nivel global de EA, sino también los patrones específicos de respuesta ante las demandas universitarias. Esta breve definición no solo fundamenta la selección de los indicadores de análisis, sino que también orienta el estudio de las relaciones entre el EA y los estudiantes en práctica formativa.

Método

Diseño

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, pues se buscó analizar la relación entre los niveles de EA y las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes de práctica formativa con componente asistencial. Si bien el instrumento empleado incluye la medición de síntomas como una de las dimensiones del EA, en este estudio dichos síntomas fueron considerados como una variable descriptiva complementaria, cuyo propósito fue aportar a la caracterización integral del fenómeno, mas no constituyeron el foco central del análisis relacional. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), el enfoque cuantitativo se caracterizó por la recolección y el análisis de datos con base en la medición numérica y el uso de la estadística, lo cual permitió obtener resultados objetivos y verificables. De manera complementaria, Creswell y Creswell (2017) plantean que el diseño cuantitativo implica examinar las relaciones entre variables y establecer patrones generales, lo que resultó pertinente cuando se pretendió generar evidencia que pudiera ser comparada y aplicada en contextos educativos similares.

El diseño fue no experimental, dado que no se manipularon intencionalmente las variables, sino que se observaron los fenómenos en su contexto natural. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), en los estudios no experimentales los investigadores trabajaron con situaciones ya existentes, sin intervenir ni alterar las condiciones en las que ocurrieron los fenómenos.

En cuanto al tipo de diseño este fue descriptivo y correlacional. Se describieron los niveles de EA en los participantes según el instrumento y al mismo tiempo, se examinaron las relaciones entre dichos niveles y las estrategias de afrontamiento entre los diferentes programas. Este diseño fue pertinente, porque permitió obtener una visión integral del EA en estudiantes en práctica

formativa, ofreciendo tanto un panorama descriptivo como un análisis de las relaciones entre variables.

Participantes

Los participantes de este estudio estuvieron conformados por 61 estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Cali que se encontraban realizando su práctica formativa con componente asistencial, es decir, que implique atención directa con pacientes, durante el primer semestre académico 2026-1. Se obtuvo la participación de 26 estudiantes de Psicología (práctica clínica), 16 estudiantes de Nutrición y Dietética (práctica hospitalaria) y 19 estudiantes de Enfermería (práctica clínica en diferentes áreas de atención en salud).

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia, debido a que la selección de los participantes se realizó a partir de la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes pertenecientes a la universidad privada seleccionada para la investigación. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante activo matriculado en un sólo programa de pregrado, ser estudiante activo en la universidad privada seleccionada para la investigación. Como criterios de exclusión están, los estudiantes que estén realizando prácticas no asistenciales (organizacionales, industriales o de investigación), o quienes se encontraban en movilidad académica fuera de Cali, y estudiantes de múltiple programa. En relación con la caracterización de la población participante, se analizaron variables sociodemográficas correspondientes a la edad, el semestre académico y el programa de formación de los estudiantes evaluados (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de las variables sociodemográficas según edad, semestre y carrera.

Variables Sociodemográficas	Clasificación	N	Frecuencia relativa (ni)	Frecuencia relativa acumulada (Ni)
Edad	20 a 22	36	59.02	59.02
	23 a 28	21	34.43	93.45
	26 a 28	2	3.28	96.72
	Mayores a 28	2	3.28	100.00
	Total	61	100.00	
Semestre	Quinto (5)	2	3.28	3.28
	Sexto (6)	2	3.28	6.56
	Séptimo (7)	4	6.56	13.12
	Octavo (8)	21	34.43	47.54
	Noveno (9)	32	52.46	100.00
	Total	61	100.00	
Carrera	Psicología	26	42.62	42.62
	Nutrición y Dietética	19	31.15	73.77
	Enfermería	16	26.23	100.00
	Total	61	100.00	

Nota. Elaboración Propia.

En relación con la edad, se evidenció una mayor concentración de estudiantes entre los 20 y 22 años, con una participación de 59.02% estudiantes, lo que indica una predominancia de adultos jóvenes dentro de la muestra. Igualmente, se encontró que 34.43% participantes se ubican entre los 23 y 25 años, mientras que únicamente 4 estudiantes superan los 26 años, representando un porcentaje reducido de la población evaluada.

Respecto al semestre académico, se observó una mayor participación de estudiantes de noveno semestre, con 52.46% de participantes, seguido de octavo semestre con 34.43% de estudiantes. Esto evidencia que la mayoría de la muestra estuvo conformada por estudiantes

próximos a culminar su proceso académico, mientras que los semestres quinto y sexto presentaron la menor representación, con 3.28% de estudiantes cada uno.

En cuanto a la carrera, Psicología presentó la mayor participación con 42.62% de estudiantes, seguida de Nutrición y Dietética con 31.15% de participantes y Enfermería con 26.23% de estudiantes.

En relación con el lugar de práctica de los estudiantes, se observó una mayor frecuencia de participantes vinculados al Hospital Universitario del Valle, correspondiente al 19,7% de la muestra, constituyéndose como el escenario de práctica con mayor representación. Asimismo, la categoría denominada "Varios lugares" agrupó al 6,6% de los participantes, correspondiente a estudiantes del programa de Enfermería que realizan rotaciones en distintas instituciones durante el semestre, de acuerdo con las exigencias de su proceso formativo. De igual manera, la Clínica Infantil Club Noel registró una participación del 6,6%, mientras que la ESE Ladera/Siloé y la Clínica Versalles presentaron una representación del 4,9% cada una. Finalmente, se destaca que el 36,1% de los participantes no reportó información sobre su lugar de práctica, constituyendo la categoría con mayor frecuencia dentro de la distribución total.

Categorías de análisis

A continuación, se presentan las categorías de análisis derivadas de los elementos conceptuales desarrollados en el marco teórico. Estas orientan la organización e interpretación de la información en torno a los estresores, síntomas y las estrategias de afrontamiento (ver tabla 2).

Tabla 2

Categorías de análisis del estrés académico según el Inventario SISCO SV-21

Categoría	Descripción teórica	Ítems
Estresores	Demandas internas o externas del ámbito universitario que el estudiante percibe como desbordantes o amenazantes, como la sobrecarga de tareas, evaluaciones exigentes o presión por el rendimiento (Lazarus y Folkman, 1986).	1.1. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días. 1.2. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases. 1.3. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.). 1.4. El nivel de exigencia de mis profesores/as. 1.5. El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.). 1.6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as. 1.7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.
Síntomas	Manifestaciones fisiológicas, emocionales y conductuales que aparecen como consecuencia de la exposición sostenida a los estresores académicos, como fatiga, ansiedad, irritabilidad o procrastinación (Selye, 1976; Spielberger, 2021)	2.1. Fatiga crónica (cansancio permanente). 2.2. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído). 2.3. Ansiedad, angustia o desesperación. 2.4. Problemas de concentración. 2.5. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad. 2.6. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir. 2.7. Desgano para realizar las labores escolares.
Estrategias de Afrontamiento	Conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a manejar, reducir o tolerar las demandas estresantes; pueden centrarse en el problema o en la emoción (Carver et al., 1989; Lazarus y Folkman, 1986)	3.1. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa. 3.2. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa. 3.3. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa. 3.4. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa. 3.5. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné. 3.6. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. 3.7. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.

Nota. Elaboración Propia

Instrumento

Para este estudio se empleó el Inventario SISCO SV-21 (ver anexo A), creado por Barraza-Macías (2018), el cual es un instrumento diseñado para evaluar el EA en estudiantes universitarios. Este cuestionario consta de un ítem de filtro inicial, que permite identificar si el participante ha experimentado estrés, un ítem de intensidad que mide el nivel general percibido y 21 ítems distribuidos en tres dimensiones: estresores (7 ítems), síntomas (7 ítems) y estrategias de afrontamiento (7 ítems).

Los ítems, a excepción del ítem de filtro, se responden mediante una escala tipo Likert de seis puntos, que permite valorar la frecuencia con la que el participante experimenta cada situación o reacción. La escala se organiza de la siguiente manera: cero (0) corresponde a nunca, uno (1) a casi nunca, dos (2) a rara vez, tres (3) a algunas veces, cuatro (4) a casi siempre y cinco (5) a siempre. Esta estructura facilita la transformación de las respuestas en datos numéricos, permitiendo identificar patrones en la experiencia de EA de los participantes.

Cabe señalar que no se realizó un proceso de validación mediante jueces expertos ni una prueba piloto, debido a que el instrumento ya cuenta con evidencia reciente de validez y confiabilidad en población universitaria colombiana (Jure et al., 2024), lo que respalda su uso en el presente estudio. En este sentido, el cuestionario se aplicó en su versión original, garantizando la consistencia metodológica y la comparabilidad con otros estudios.

Adicionalmente, el Inventario SISCO SV-21 fue seleccionado debido a su practicidad, facilidad de aplicación, el interés investigativo dentro del contexto universitario y pertinencia frente a las variables de estudio, ya que permite evaluar de manera integral diferentes dimensiones del EA ofreciendo un abordaje más amplio en comparación con otros instrumentos centrados

únicamente en niveles generales de estrés. Por otra parte, al tratarse de un instrumento de uso público, siempre que se reconozca la autoría correspondiente, no se requirió autorización formal para su aplicación en la presente investigación.

Análisis de datos

El tratamiento de los datos se realizó mediante un enfoque cuantitativo con apoyo de la estadística descriptiva e inferencial, utilizando el programa IBM SPSS Statistics versión 29. Inicialmente, se efectuó la depuración y codificación de la base de datos, seguida del cálculo de frecuencias, medias por ítem y medias generales correspondientes a las dimensiones del Inventario SISCO SV-21. Las tres dimensiones del instrumento, correspondientes a estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, se evaluaron mediante una escala tipo Likert de seis puntos que oscila entre nunca (0) y siempre (5), lo que permitió tratar los datos como variables ordinales organizadas en niveles de frecuencia. Para su análisis, en las tres dimensiones se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes, y adicionalmente se agruparon en niveles de uso con el fin de facilitar su interpretación: leve (0 a 2), moderado (3) y severo (4 a 5).

Posteriormente, los puntajes obtenidos fueron transformados en porcentajes y clasificados de acuerdo con los baremos establecidos en el manual del instrumento, clasificándose en nivel leve para puntuaciones entre 0% y 48%, nivel moderado entre 49% y 60%, y nivel severo entre 61% y 100%.

Asimismo, se realizaron análisis de normalidad para determinar la distribución de los datos. Para ello, se introdujeron los datos en la base del software y, durante el proceso de análisis estadístico, se seleccionó la opción de pruebas no paramétricas, específicamente la prueba K de muestras independientes. Debido a que los datos no cumplieron con el supuesto de normalidad, el

programa arrojó los resultados correspondientes a la prueba de Kruskal-Wallis, la cual permitió identificar posibles diferencias estadísticamente significativas entre los grupos analizados en relación con los niveles de EA.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, la investigación se desarrolló en seis fases secuenciales para garantizar el rigor metodológico. En la fase 1 se realizó una revisión de la literatura en bases de datos académicas como EBSCOhost, SciELO, Scopus y Google Académico, utilizando palabras clave en español e inglés. Dichas palabras fueron verificadas a través del tesoro de la Asociación Americana de Psicología (APA) e incluyeron términos como EA, práctica profesional, salud mental y afrontamiento. Esta búsqueda permitió identificar antecedentes empíricos actualizados y fortalecer la construcción del marco conceptual del estudio.

En la fase 2 se efectuó una revisión de instrumentos usados en la medición del EA en población universitaria. Tras evaluar diversas alternativas, se decidió utilizar el Inventario SISCO SV-21, por ser un instrumento reconocido en contextos latinoamericanos y contar con evidencia reciente de validez y confiabilidad en población colombiana. Con el fin de fundamentar lo anterior, se tomó como referencia el estudio de validación realizado por Jure et al. (2024), en el cual se concluye que el SISCO SV-21 puede aplicarse en población universitaria colombiana para evaluar el EA.

La fase 3 se centró en la gestión del aval ético del comité de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la universidad donde se desarrolló el presente trabajo. Una vez se obtuvo este aval, se realizó la aplicación del instrumento, garantizando la obtención del consentimiento informado de todos los participantes previo a su aplicación.

Posteriormente, la fase 4 se enfocó en la calificación y el análisis estadístico de los datos, donde la información recolectada fue descargada y analizada empleando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para examinar la relación entre las variables.

La fase 5 comprendió la obtención e interpretación de los resultados, acompañada de la discusión de los hallazgos con base en los objetivos propuestos y la elaboración del informe final.

Finalmente, la fase 6 se constituirá en la socialización de los resultados, la cual incluirá la devolución de los principales hallazgos a los directores de las carreras participantes en la universidad de estudio, y a los participantes del estudio que lo soliciten.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se adhiere rigurosamente a los principios éticos para la investigación con seres humanos, en consonancia con la normativa nacional e internacional. El diseño y la ejecución del estudio se fundamentan en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y en la Ley 1090 de 2006, que reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología en el país y establece el Código Deontológico y Bioético. En conformidad con el Artículo 11 de la citada Resolución 8430, este estudio se clasifica como una investigación con riesgo mínimo. Dicha clasificación se justifica en tanto que los procedimientos se limitan a la aplicación de un instrumento psicométrico tipo cuestionario y no involucran intervenciones o manipulaciones que pongan en peligro la integridad física, psicológica o social de los participantes. Aunque el abordaje de la temática del estrés puede suscitar una transitoria incomodidad emocional, este riesgo no excede los que se encuentran en la vida cotidiana o durante la realización de exámenes psicológicos de rutina.

Para garantizar el respeto por la autonomía de las personas, antes de la aplicación de cualquier instrumento, se entregará a cada participante el consentimiento informado de manera detallada que expondrá de manera clara y comprensible los objetivos, procedimientos, el carácter voluntario de su colaboración y los posibles riesgos (ver anexo B). La participación estará supeditada a la firma de dicho documento, asegurando que la decisión del estudiante sea informada y autónoma, en concordancia con los artículos 15 y 16 de la Resolución 8430 y los artículos 35, 36 y 50 de la Ley 1090.

De esta manera, el estudio se rige por el principio de beneficencia, buscando generar conocimiento científico que pueda contribuir al bienestar de la población estudiantil universitaria y a la formulación de estrategias de apoyo institucional. Simultáneamente, se adhiere al principio de no maleficencia, comprometiéndose a minimizar cualquier posible riesgo y a velar por la integridad de los participantes. En caso de que alguno experimente malestar emocional significativo, se le ofrecerá la posibilidad de pausar su participación y se le orientará sobre los recursos de apoyo psicológico disponibles en la institución. El equipo investigador asume la plena responsabilidad de salvaguardar la dignidad, los derechos y el bienestar de cada participante, garantizando que el desarrollo de este proyecto se conduzca con la máxima integridad científica y ética. De forma complementaria, el estudio contó con el aval del Comité de Investigación y Ética de la Universidad, otorgado mediante el Acta No. 01-2026 del 30 de Enero del 2026, en concordancia con los lineamientos éticos establecidos para la investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la presente investigación. En primer lugar, se realizó la caracterización de la población participante mediante tablas descriptivas relacionadas con las variables sociodemográficas, los lugares de práctica y las variables académicas. Posteriormente, se presentan los resultados de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, aplicada con el propósito de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas entre las variables analizadas y los niveles de EA reportados por los participantes. Finalmente, se expusieron las frecuencias absolutas, frecuencias relativas y niveles correspondientes a las tres dimensiones evaluadas por el Inventario SISCO SV-21.

Analizando las variables académicas, se encontró que la mayor proporción de participantes realizaba entre 21 y 28 horas semanales de práctica (50,82%), seguida de aquellos que cumplían entre 29 y 36 horas (18,03%). Asimismo, el 14,75% reportó dedicar más de 36 horas semanales a sus actividades prácticas, mientras que el 13,11% realizaba entre 14 y 20 horas y el 3,28% entre 6 y 13 horas semanales.

Respecto a las asignaturas cursadas simultáneamente con las prácticas, se observó que la categoría más frecuente correspondió a los estudiantes que reportaron cursar entre 3 y 4 asignaturas adicionales (49,18%), seguida de aquellos que cursaban entre 1 y 2 asignaturas (36,07%). Por su parte, el 13,11% indicó no cursar asignaturas adicionales, mientras que únicamente el 1,64% reportó estar matriculado en cinco o más asignaturas.

En continuidad con lo anterior, se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis según el programa académico de los participantes. Inicialmente, se exponen los rangos promedio correspondientes a las dimensiones de estresores, síntomas y

estrategias de afrontamiento, tomando como variable de agrupación el programa académico (ver Tabla 3).

Tabla 3

Rangos promedios de estresores, síntomas y afrontamiento según programa académico

Dimensiones	Carrera	N	Rango promedio
Estresores	Psicología	26	32,52
	Nutrición y Dietética	19	24,66
	Enfermería	16	36,06
	Total	61	
Síntomas	Psicología	26	29,15
	Nutrición y Dietética	19	22,26
	Enfermería	16	44,38
	Total	61	
Afrontamiento	Psicología	26	33,65
	Nutrición y Dietética	19	29,97
	Enfermería	16	27,91
	Total	61	

Nota. Elaboración propia.

En relación con los rangos promedio obtenidos en las dimensiones evaluadas, se observó que el programa de Enfermería presentó los valores más altos tanto en estresores (36.06%) como en síntomas (44.38%). Por el contrario, en la dimensión de afrontamiento, este mismo programa registró el rango promedio más bajo (27.91%).

A su vez, el programa de Psicología presentó el rango promedio más alto en afrontamiento (33.65%), acompañado de valores intermedios en estresores (32.52%) y síntomas (29.15%). En

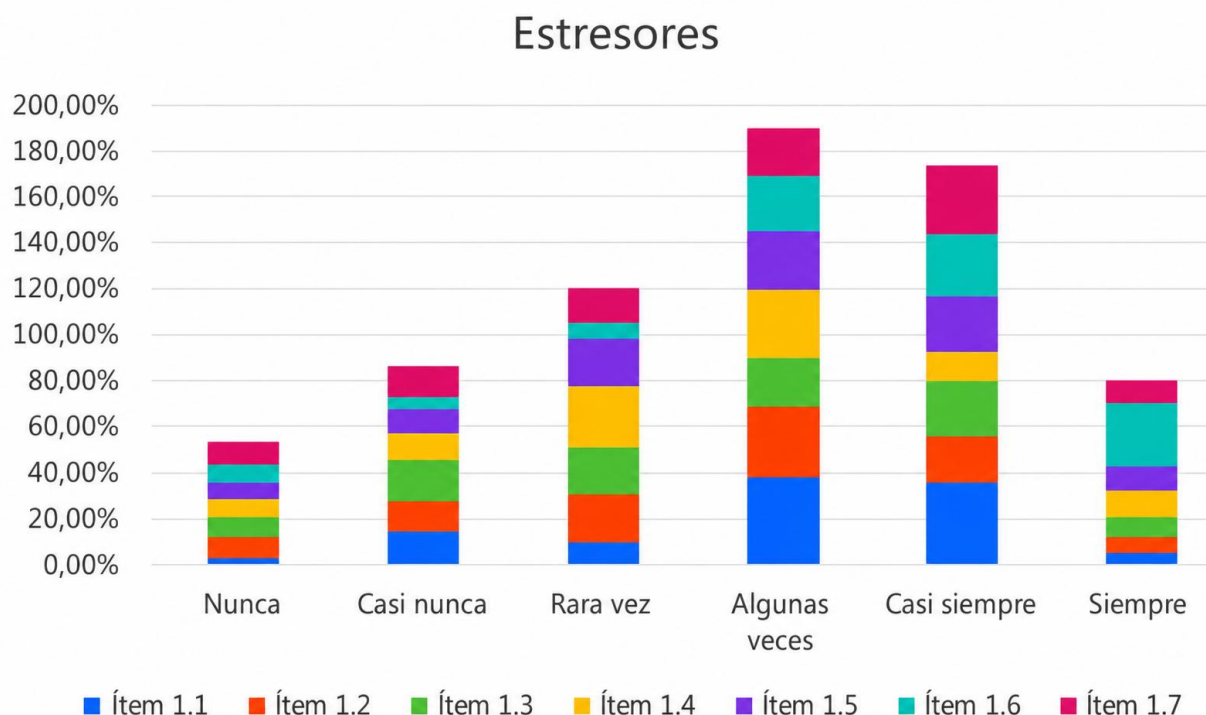
cambio, Nutrición y Dietética reportó los rangos promedio más bajos en estresores (24.66%) y síntomas (22.26%), así como un valor intermedio en afrontamiento (29.97%).

Siguiendo con la descripción de los resultados, se presentan las distribuciones correspondientes a las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento evaluadas mediante el Inventario SISCO SV-21. La distribución de los resultados se observa a través de gráficos de barras apiladas, en los cuales se representan los porcentajes obtenidos para cada categoría de respuesta en los ítems que conforman las dimensiones evaluadas. Además, los colores permiten diferenciar cada uno de los ítems analizados: ítem 1.1 (azul claro), ítem 1.2 (naranja), ítem 1.3 (gris), ítem 1.4 (amarillo), ítem 1.5 (azul), ítem 1.6 (verde) e ítem 1.7 (azul oscuro).

En primer lugar, se aborda la dimensión de estresores, entendida como las exigencias del entorno académico que el estudiante interpreta como desafiantes o potencialmente desbordantes de sus recursos de afrontamiento (ver Figura 1).

Figura 1

Nivel de frecuencia de los estresores del estrés académico



Nota. Elaboración Propia.

Se evidenció una mayor concentración de respuestas en las categorías algunas veces y casi siempre en la mayoría de los ítems evaluados. En particular, el ítem 1.1, correspondiente a la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, presentó predominio en las categorías algunas veces (36.1%) y casi siempre (34.4%). Del mismo modo, el ítem 1.7, relacionado con la poca claridad sobre lo que esperan los/as profesores/as, registró una alta frecuencia en la categoría casi siempre (31.1%).

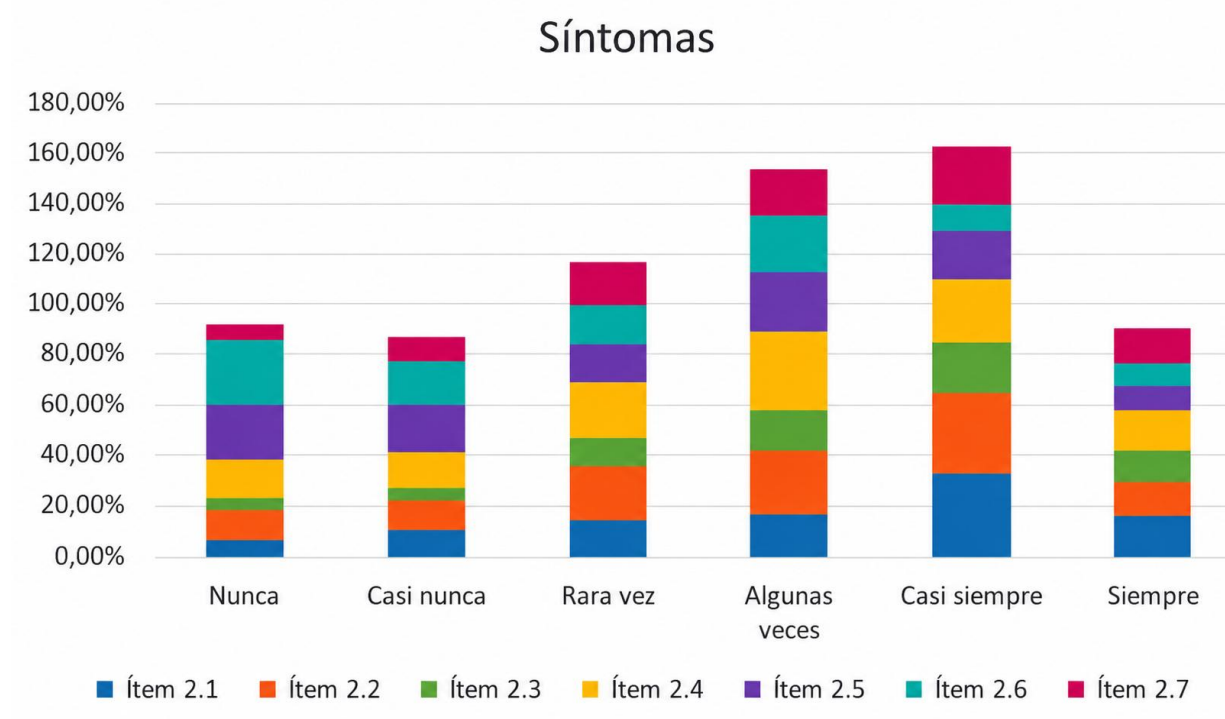
A su vez, el ítem 1.6, correspondiente al tiempo limitado para realizar las actividades académicas, mostró porcentajes elevados en las categorías casi siempre (27.9%) y siempre

(27.9%), constituyéndose como uno de los estresores con mayor concentración en niveles severos de frecuencia. Por otra parte, las categorías nunca y casi nunca registraron porcentajes reducidos en la mayoría de los ítems evaluados.

En segundo lugar, se presenta la dimensión de síntomas, entendida como las manifestaciones fisiológicas, emocionales y conductuales derivadas de la exposición sostenida a las demandas académicas (ver Figura 2).

Figura 2

Nivel de frecuencia de los síntomas del estrés académico



Nota. Elaboración Propia.

Se observó una mayor concentración de respuestas en las categorías algunas veces, casi siempre y siempre en varios de los ítems evaluados. En particular, el ítem 2.1, correspondiente a

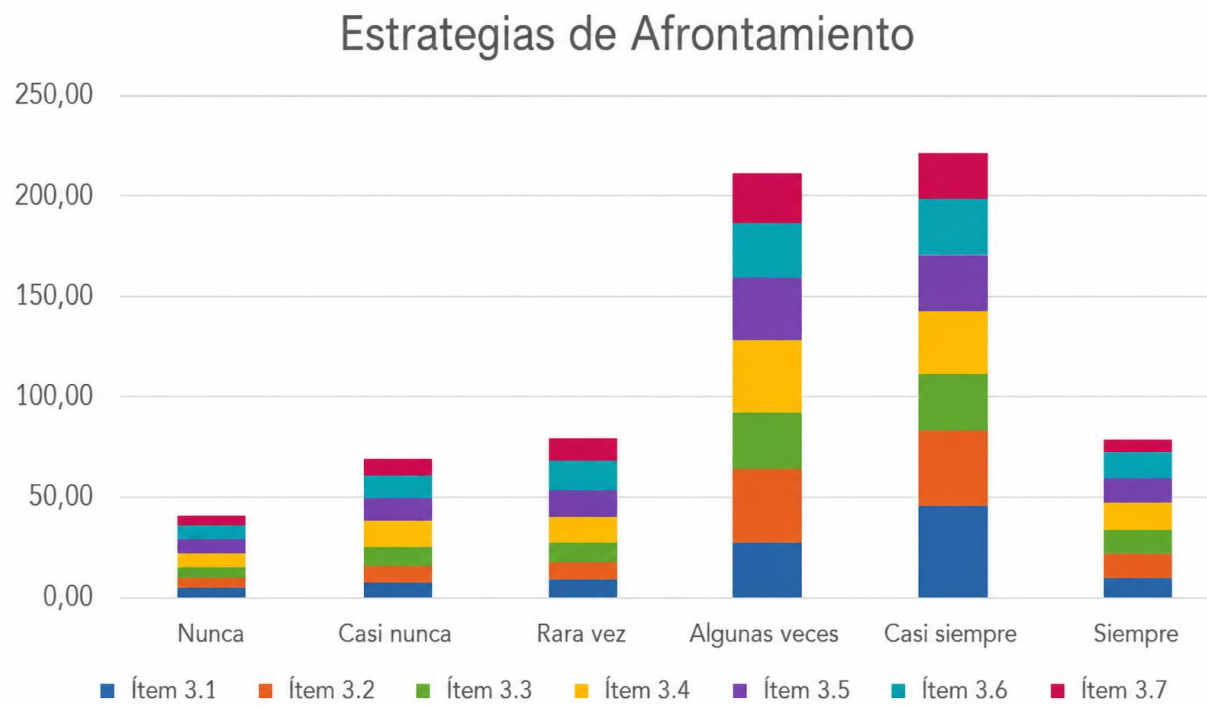
fatiga crónica (cansancio permanente), presentó altos porcentajes en las categorías casi siempre (34.4%) y siempre (16.4%), constituyéndose como uno de los síntomas más frecuentes dentro de la muestra. De manera similar, el ítem 2.3, relacionado con ansiedad, angustia o desesperación, registró una elevada concentración en las categorías casi siempre (31.1%) y siempre (18.0%).

Del mismo modo, el ítem 2.7, relacionado con el desgano para realizar las labores escolares, mostró predominio en las categorías algunas veces (24.6%) y casi siempre (27.9%), mientras que el ítem 2.2, correspondiente a sentimientos de depresión y tristeza, también presentó porcentajes relevantes en niveles moderados y severos de frecuencia. En contraste, el ítem 2.6, asociado a conflictos o tendencia a polemizar o discutir, registró los mayores porcentajes en las categorías nunca (29.51%) y casi nunca (16.39%). De igual forma, el ítem 2.5, relacionado con sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad, acumuló un 24.59% y un 16.39% en estas mismas categorías, evidenciando una menor frecuencia de aparición en comparación con los demás síntomas evaluados.

En tercer lugar, se presenta la dimensión de estrategias de afrontamiento, entendida como las respuestas cognitivas y conductuales orientadas a manejar las demandas académicas (ver Figura 3).

Figura 3

Nivel de frecuencia de las estrategias de afrontamiento del estrés académico



Nota. Elaboración Propia.

Se evidenció una mayor concentración de respuestas en las categorías algunas veces y casi siempre en la mayoría de los ítems evaluados. En particular, el ítem 3.1, relacionado con concentrarse en resolver la situación, presentó un claro predominio en las categorías casi siempre (44.3%) y algunas veces (24.6%). Del mismo modo, el ítem 3.2, correspondiente a establecer un plan y ejecutarlo, registró una alta frecuencia compartida de manera equitativa entre las opciones algunas veces (36.1%) y casi siempre (36.1%).

A su vez, el ítem 3.3, asociado al análisis de los aspectos positivos y al mantenimiento del optimismo, mostró porcentajes elevados en las categorías casi siempre (29.5%) y siempre (21.3%),

constituyéndose como una de las estrategias con mayor concentración en niveles severos de frecuencia. De forma similar, el ítem 3.6, relacionado con fijarse en lo positivo de cada experiencia, registró un 27.9% tanto en algunas veces como en casi siempre. Por otra parte, el ítem 3.4, correspondiente a recordar situaciones similares pasadas, acumuló su mayor representación en la categoría algunas veces (44.3%), mientras que el ítem 3.7, relacionado con mantener el control sobre las emociones, destacó en la opción casi siempre (31.1%).

De igual manera, las categorías nunca y casi nunca registraron porcentajes reducidos en la mayoría de los ítems evaluados, siendo el ítem 3.2, correspondiente a establecer un plan y ejecutarlo, la estrategia con la menor puntuación en la opción nunca (1.6%).

Por último, al examinar la relación existente entre los estresores, la manifestación de síntomas y las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de los tres programas académicos mencionados, mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, se encontró que únicamente la dimensión de síntomas presentó diferencias estadísticamente significativas entre los programas académicos ($H = 14.799$; $p < .001$), lo que indica una variación en la manifestación de síntomas de estrés entre los grupos evaluados (ver Tabla 4). En contraste, las dimensiones de estresores ($p = .107$) y estrategias de afrontamiento ($p = .523$) no evidenciaron diferencias significativas, sugiriendo comportamientos similares entre los estudiantes independientemente del programa académico (ver tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para estresores, síntomas y afrontamiento según programa académico

Estadísticos de prueba	Estresores	Síntomas	Afrontamiento
H de Kruskal-Wallis	4.467	14.799	1.297
gl	2	2	2
Sig.asin.	0.107	< 0.001	0.523

Nota. Elaboración Propia.

En términos generales, los resultados obtenidos mediante el Inventario SISCO SV-21 evidenciaron una media de 2,86 (57,20%), correspondiente a un nivel moderado de estrés académico. Igualmente, la dimensión de estresores presentó una media de 2,83 (56,67%), correspondiente a un nivel moderado; la dimensión de síntomas registró una media de 2,67 (53,44%), correspondiente igualmente a un nivel moderado; y la dimensión de estrategias de afrontamiento obtuvo una media de 3,07 (61,40%), correspondiente a un nivel severo.

Discusión

En el presente apartado se realiza el contraste de los resultados con la evidencia empírica de la revisión teórica presentada en la introducción, siendo el objetivo general analizar la relación entre los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento del estrés académico (EA) en estudiantes en práctica formativa con componente asistencial de las carreras de Nutrición y Dietética, Psicología y Enfermería de una universidad privada de Cali durante el primer semestre de 2026.

En lo que respecta al análisis diferencial por programa académico en la dimensión de afrontamiento, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($H = 1,297$; $gl = 2$; $p = .523$). No obstante, el análisis descriptivo evidencia implicaciones interpretativas relevantes, ya que los estudiantes de Psicología presentaron el rango promedio más elevado (33.65%), seguidos por los de Nutrición y Dietética (29.97%) y Enfermería (27.91%). Aunque estas diferencias no alcanzan significación estadística, los resultados sugieren una tendencia hacia un mayor repertorio de estrategias activas de afrontamiento en los estudiantes de Psicología.

Este resultado podría explicarse, por las competencias de autorregulación emocional, análisis cognitivo y comprensión de los procesos de estrés propias de la formación disciplinar en Psicología. En este sentido, la literatura señala que variables individuales como la autoeficacia, el conocimiento de los mecanismos del estrés y las habilidades de regulación emocional actúan como factores protectores frente al EA (Arpi et al., 2024; Hoang et al., 2024; Waterhouse y Samra, 2024). De este modo, el currículo de Psicología podría favorecer diferencialmente el desarrollo de recursos personales orientados al afrontamiento adaptativo. Esta interpretación resulta coherente con el modelo teórico de Lazarus y Folkman (1986), quienes plantean que los recursos cognitivos

y personales median la evaluación y respuesta frente a situaciones estresantes, así como con investigaciones recientes que destacan el papel moderador de dichos recursos sobre el EA (Arpi et al., 2024; Hoang et al., 2024; Waterhouse y Samra, 2024).

En relación con el primer objetivo específico, dirigido a identificar los principales estresores y la frecuencia de los síntomas de EA en los estudiantes en práctica formativa, se encontró que la dimensión de estresores se situó globalmente en un nivel moderado. Esta distribución sugiere que, aunque las demandas académicas son percibidas como desafiantes, no alcanzan la intensidad máxima posible dentro del constructo evaluado. Al precisar estos datos, se identificó que el estresor con mayor presencia fue la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, seguido por la poca claridad sobre lo que esperan los/as profesores/as, evidenciando una presión temporal constante en la muestra. Los hallazgos son congruentes con lo reportado en la literatura, la cual identifica la sobrecarga de tareas y la presión evaluativa como estresores centrales en el contexto universitario (Flores et al., 2024; Pérez et al., 2025), reforzando además la evidencia acumulada en el ámbito latinoamericano sobre la vigencia de estos factores en programas del área de la salud (Londoño et al., 2024). Desde la perspectiva transaccional de Lazarus y Folkman (1986), este patrón resulta coherente ya que los estudiantes evalúan las demandas del entorno de práctica como potencialmente desbordantes de sus recursos, lo cual activa la respuesta de tensión característica del EA.

En consecuencia, al no evidenciar diferencias estadísticamente significativas entre los tres programas en esta dimensión, la percepción de los estresores es relativamente homogénea entre los estudiantes de Psicología, Enfermería y Nutrición y Dietética. Lo anterior puede indicar que las exigencias propias del contexto de práctica formativa, el proceso de adaptación a los entornos institucionales, así como las características de las instituciones en las que se desarrollan las

prácticas, operan de manera transversal en la experiencia de los participantes. En este caso, de las 13 instituciones registradas, 8 pertenecen al sector público y 5 al sector privado, lo que evidencia la diversidad de escenarios en los que los estudiantes desarrollaron sus prácticas formativas. De acuerdo con la literatura, el nivel de complejidad de las instituciones de salud supone una mayor exposición a situaciones de alta exigencia en materia de salud y seguridad, lo que, sumado a la presión asociada al desempeño académico y profesional, puede influir en la experiencia de estrés durante la práctica formativa (Londoño et al., 2024).

En este sentido, la práctica formativa constituye una etapa de transición hacia el ejercicio profesional, dado que implica asumir responsabilidades, cumplir horarios y adaptarse a dinámicas propias de los escenarios asistenciales. El hallazgo de un nivel moderado de estrés académico sugiere que, aunque los estudiantes se encuentran en un primer acercamiento a contextos similares a los laborales, deben responder simultáneamente a las exigencias académicas y a las demandas propias de la práctica. En concordancia, Ramos Ticla et al. (2020) señalan que la formación profesional trasciende la adquisición de conocimientos teóricos y supone un proceso progresivo de adaptación a las exigencias de los contextos de desempeño profesional.

Dicho resultado es consistente con la literatura nacional e internacional, que documenta la presencia de estrés académico en estudiantes de Enfermería durante las prácticas clínicas, asociado al contacto directo con el sufrimiento humano, la responsabilidad asistencial y la exigencia técnica del entorno hospitalario (Asenjo-Alarcón et al., 2021; Bhurtun et al., 2021; Londoño et al., 2024; Tirado-Amador et al., 2023).

Al hacer la interpretación de la dimensión síntomas, de mayor prevalencia en los participantes, se halló que la fatiga crónica y la ansiedad incluyendo angustia o desesperación son los que tienen mayor predominancia, acompañadas con alta frecuencia por el desgano para realizar

labores escolares y sentimientos de depresión y tristeza. Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Spielberger (2021), quien señaló que las reacciones de ansiedad y tensión psíquica son respuestas habituales ante la evaluación académica, pero que, al sostenerse de manera crónica, deterioran el bienestar psicológico y el rendimiento. La prevalencia de la fatiga crónica merece especial atención, ya que este síntoma refleja el costo físico y cognitivo de mantener una doble jornada de exigencias. De este modo, los datos confirman lo señalado por Freitas et al. (2023) y Barreto Osma y Salazar Blanco (2021), quienes han documentado el agotamiento como uno de los principales efectos del EA en el área de la salud. Por el contrario, se observó que los síntomas de menor frecuencia fueron la tendencia a los conflictos o la agresividad, lo que sugiere que la respuesta predominante de los estudiantes ante el estrés no se canaliza mediante la externalización conductual, sino a través de manifestaciones internas emocionales y físicas.

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado a describir las estrategias de afrontamiento más utilizadas, los resultados indican un predominio notable de respuestas orientadas a la solución del problema. Se identificó que las estrategias más recurrentes consisten en concentrarse en resolver la situación que preocupa, analizar lo positivo y negativo de las alternativas, y establecer soluciones concretas. Estas acciones se enmarcan conceptualmente en el afrontamiento centrado en el problema definido por Lazarus y Folkman (1986) y Carver et al. (1989), y evidencian que los estudiantes tienden a enfrentar el EA de manera activa y deliberada, procurando modificar la fuente de tensión antes que limitarse a regular su respuesta emocional. Se considera este hallazgo alentador para los estudiantes en prácticas asistenciales, ya que la literatura ha demostrado que el afrontamiento activo está asociado con menores niveles de malestar y mayor bienestar (Freitas et al., 2023; Torres-Zapata et al., 2023 y Waterhouse y Samra, 2024).

En contraste, las estrategias de menor uso se vincularon con el recuerdo de situaciones similares previas y la reinterpretación cognitiva positiva de la situación. Esta baja frecuencia indica que los estudiantes, al enfrentarse a demandas inéditas y de alta exigencia como las prácticas, aún no cuentan con un repertorio consolidado de experiencias análogas previas. Lo anterior puede explicarse en que la práctica constituye, para muchos estudiantes, la primera experiencia en contextos reales del ejercicio profesional, comenzando así a nutrir su trayectoria formativa y práctica. En consecuencia, los estudiantes aún no disponen de suficientes referentes o vivencias previas que favorezcan el uso de estrategias basadas en la comparación con experiencias similares anteriores.

Al examinar las diferencias por programa académico en esta dimensión de afrontamiento, no se encontraron variaciones estadísticamente significativas. Sin embargo, el análisis revela implicaciones interpretativas relevantes: los estudiantes de Psicología presentaron el rango promedio más elevado, lo que sugiere una tendencia hacia un mayor repertorio de estrategias activas, coherente con lo planteado por Lazarus y Folkman (1986) y con estudios que señalan la influencia de variables individuales y recursos personales en el afrontamiento (Arpi et al., 2024; Hoang et al., 2024; Waterhouse y Samra, 2024).

Frente al tercer objetivo específico, que buscaba examinar la relación entre los estresores, la manifestación de síntomas y las estrategias de afrontamiento, se encontró que la dimensión más representativa para distinguir a los grupos fue la de síntomas. Esta asimetría implica que, aunque los participantes de los tres programas perciben cargas estresantes de magnitud similar y despliegan estrategias de afrontamiento comparables, la traducción de dichas demandas en síntomas concretos varía de manera profunda en función del programa y del contexto específico de la práctica. Este hallazgo apoya la noción de que el EA es un proceso transaccional (Lazarus y

Folkman, 1986; Montevilla, 2024), en el que la respuesta al estrés no depende únicamente de la presencia de demandas, sino también de las características del entorno y de la manera en que estas son vivenciadas por los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, los hallazgos evidencian diferencias en la respuesta sintomatológica del estrés académico, sin que ello implique diferencias en la capacidad de afrontamiento. Los resultados sugieren que el estrés académico no se manifiesta de la misma manera en todos los estudiantes, lo que resalta la importancia de implementar estrategias institucionales de acompañamiento, autorregulación emocional y prevención del desgaste durante la práctica formativa. Estas acciones podrían contribuir a fortalecer el bienestar estudiantil y favorecer una mejor adaptación a las exigencias propias de este proceso formativo.

Como conclusiones de la presente investigación, se reconoce que las implicaciones de los hallazgos son relevantes en múltiples niveles. En términos teóricos, el estudio aporta evidencia empírica en un contexto específico como el de las prácticas formativas con componente asistencial y confirma la pertinencia del modelo transaccional para los estudiantes. La falta de correspondencia hallada entre la percepción de estresores y la intensidad de los síntomas sugiere que futuras investigaciones deben prestar mayor atención a variables mediadoras como el contacto con el sufrimiento y la responsabilidad clínica. Asimismo, estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer, desde la práctica formativa y profesional, estrategias orientadas a la promoción de la salud y el bienestar psicológico, favoreciendo procesos de autorregulación emocional y atención a la carga emocional como acciones preventivas y protectoras frente a las exigencias asociadas a la proximidad del ejercicio profesional. Adicionalmente, se sugiere implementar estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento del bienestar psicológico y la adaptación a las

exigencias propias de la práctica formativa, mediante acciones de acompañamiento y prevención que beneficien a toda la población estudiantil (Flores et al., 2024; Pérez et al., 2025).

En concordancia con lo expuesto, se logró responder a la pregunta planteada al demostrar que la relación entre los estresores, los síntomas y el afrontamiento en estudiantes en práctica asistencial no es uniforme. Se infiere que, si bien la sobrecarga de tareas y el tiempo limitado son estresores transversales, y el afrontamiento centrado en el problema es la estrategia predominante general, la dimensión de los síntomas es el factor clave que diferencia el impacto del estrés según la disciplina, incidiendo de manera más significativa en la carrera de Enfermería. Estos resultados brindan una base empírica contextualizada, fundamental para orientar políticas de bienestar estudiantil y aportar al campo de la Psicología Educativa y Organizacional con evidencia sólida sobre un segmento estudiantil altamente vulnerable.

Finalmente, se reconocen como limitaciones del estudio el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, restringido a una sola universidad privada de Cali, lo que limita la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos institucionales y regionales. También, se debe tener en cuenta la diferencia de participantes de cada carrera como una limitación ya que al tener más estudiantes de psicología que las otras carreras los resultados pueden estar sesgados.

Se sugiere que futuras investigaciones cuenten con la misma cantidad de participantes por cada carrera y que amplíen la cobertura a múltiples universidades, aumenten el tamaño de participantes con una distribución equitativa entre programas, e incorporen variables mediadoras como autoeficacia y apoyo social percibido, con el fin de comprender con mayor profundidad los mecanismos que modulan el EA en estudiantes en formación asistencial.

Referencias

- Aragón, E. E. P., Navas, A. R. V., y Aragón, H. A. P. (2022). EA en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 87–99.
- Araoz, E. G. E., Roque, M. M., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., y Araoz, M. C. Z. (2021). EA en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 40(1), 88–93.
- Armenta Zazueta, L., Quiroz Campas, C. Y., Abundis De León, F., & Zea Verdin, A. (2020). Influencia Del Estrés En El Rendimiento Académico De Estudiantes Universitarios. *Revista Espacios*, 41(48), 4-10.
- Arpi Barazorda, E. N., Geronimo Angulo, A. A., Huertas Rojas, G. D. L. A., Torres Candiotti, N. R., y Guerrero Alcedo, J. M. (2024). EA en la conducta de salud en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista San Gregorio*, 1(58), 78–86.
- Asenjo-Alarcón, J. A., Linares-Vásquez, O., y Díaz-Dávila, Y. Y. (2021). Nivel de EA en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista peruana de investigación en salud*, 5(2), 59–66.
- Barbayannis, G., Ling, C., Chen, A., y Davenport, M. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations and disparities. *Frontiers in Psychology*, 13, 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Barraza-Macias, A. (2018). Inventario Sisco sv-21. Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio EA. Ramos Escamilla M, editor. México.

- Barreto Osma, D. A., y Salazar Blanco, H. A. (2021). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y salud*, 23(1), 30–39.
- Bhurtun, H. D., Turunen, H., Estola, M., y Saaranen, T. (2021). Changes in stress levels and coping strategies among Finnish nursing students. *Nurse Education in Practice*, 50, 102958.
- Botina, L. J., Bolaños, C. M., Rodríguez, D. C., y Díaz, Y. T. (2021). EA en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 2021(2), 1–18.
- Cannon, W. B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *American Journal of the Medical Sciences*, 189(1), 13-14.
- Castillo Caicedo, C. R., Noroña Salcedo, D. R., y Vega Falcón, V. (2023). Estrés laboral y ansiedad en trabajadores de la salud del área de terapia intensiva. *Revista cubana de Reumatología*, 25(1).
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cevallos, M. B. M., y Rodríguez, D. O. (2025). EA y salud mental en estudiantes universitarios: un estudio transversal. In *Innovación y conocimiento global en la era digital* (pp. 29-44). Dykinson.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico*

y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.383.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html

Chávez Reinoso, J. P., Chávez Guevara, J. E., Villarreal Meza, D. C., y Ortiz Parra, L. A. (2021).

Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (Covid-19).

Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(20), 310–324.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Deng, J., Que, J., Wu, S., Zhang, Y., Liu, J., Chen, S., y Gong, Y. (2022). Effects of academic stress and family stress on anxiety and depression among college students during the COVID-19 pandemic: Testing the stress-buffering model of social support. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869337>

Espinosa Castro, J. F., Hernández Lalinde, J., Rodríguez, J. E., & Bermúdez Pirela, V. (2020).

Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(1), 63-69.

Falcinelli, C. V. (2022). *La Psicología Educativa*. Punto Rojo Libros.

Flores, E., Maureira, F., Cortés, M. C., Roldán, G. M., Urzua, B. L., Yáñez, I. P., y Díaz, S. P.

(2024). EA en estudiantes de Educación Física de Chile. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 73–88.

Freitas, P. H. B. D., Meireles, A. L., Ribeiro, I. K. D. S., Abreu, M. N. S., Paula, W. D., y Cardoso,

C. S. (2023). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes del área de la salud e impacto en la calidad de vida. *Revista latino-americana de enfermagem*, 31, e3884.

- Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., y Castillo-Navarrete, J. L. (2022). Inventario SISCO del EA: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 40(2), 197–211.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Hoang, H. T., Nguyen, P.-T., Luu, K., Tran-Thien, G.-P., & Tran-Chi, V.-L. (2024). *Inspecting the impact of Big Five traits on internship stress and students' rethinking stress. International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(4), 1374-1388. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v7i4.3299>
- Jayanthi, P. (2021). COVID-19 Pandemic and Mental Health Problems among Healthcare Professionals: A Review. *Pondicherry Journal of Nursing*, 14(1), 17–20.
- Jerez-Mendoza, M. & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. [http:// dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002](http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002)
- Jure, H. E. S., Díaz, L. C. C., & Meneses, N. Y. H. (2024). Validación del inventario SISCO para medir estrés en estudiantes del INFOTEP de San Juan del Cesar, la Guajira, Colombia. *CICAG: Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 21(2), 256-271.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*.

- López, I. G., Vidal, V. G. O., y Alca, J. T. P. (2024). El Estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 526–543.
- Londoño, J., Vernaza-Pinzón, P., Dueñas-Cuellar, R., Niño-Castaño, V. E., y Rivera, A. (2024). EA en estudiantes universitarios: la epidemia silenciosa en una facultad de ciencias de la salud. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 56.
- Mar-Aldana, S., Barraza-Macías, A., Rodríguez-López, M. H., y Pesqueira-Leal, L. (2023). Estrés pospandemia ante el regreso a clases en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27).
- Martínez, J. D., Segura, C. E., Aparicio, V., & Parrado-Corredor, F. E. (2021). EA y modalidad de grado de estudiantes de psicología de la Universidad Surcolombiana durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Docencia Universitaria*, 22(2), 17–34.
<https://doi.org/10.18273/revdu.v22n2-2021002>
- Martínez, L., Valenzuela, L. S., & Soto, V. E. (2022). Well-Being amongst College Students during COVID-19 Pandemic: Evidence from a Developing Country. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16745.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192416745>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). *Informe de deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud]. (1993). *Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>

Montevilla Castillo, I. (2024). Intersecciones de género y estrés académico en estudiantes universitarios. *Educación superior*, 11(3), 116-126.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023, 21 de febrero). *Estrés*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Pérez-Jorge, D., Rodríguez, J., y García, M. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 698. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>

Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. D. L., Plascencia-Campos, A. R., Acosta-Fernández, M., y Aguilera Velasco, M. D. L. Á. (2022). Estrategias de afrontamiento ante el estrés de estudiantes de medicina de una universidad pública en México. *Investigación en educación médica*, 11(41), 18–25.

Ramos Ticla, Fidel, Barbachan Ruales, Enrique Alejandro, Pacovilca Alejo, Gelber Sebasti, & Leguia Carrasco, Zenón Javier. (2020). EA y formación profesional. *Conrado*, 16(77), 93-98. Epub 02 de diciembre de 2020. Recuperado en 10 de octubre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600093&lng=es&tlng=es.

Rasmos, M. B. O. S., Huamaní, A. V. C., Huamaní, M. M. L. C., Olano, D. J. Q., y Condori, S. Z. R. (2021). EA en estudiantes universitarios en contexto de la pandemia por covid-19: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11279–11290.

- Reddy, K. J., Menon, K. R., y Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Rojas-Andrade, R., y Agudelo-Hernández, F. (2024). Estrés escolar y estilos parentales en adolescentes colombianos durante el covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 295–316.
- Salcedo-Hernández, M. G., Colán-Hernández, B. A., Mora-Barajas, J. G., y Romero-Carazas, R. (2023). Importancia de las habilidades blandas para la reducción del estrés estudiantil: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(54), 183–208.
- Sandoval, K. D., Morote-Jayacc, P. V., Moreno-Molina, M., y Taype-Rondan, A. (2023). Depresión, estrés y ansiedad en estudiantes de Medicina humana de Ayacucho (Perú) en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 52, S77–S84.
- Selye, H. (1976). The stress concept. *Canadian Medical Association Journal*, 115(8), 718.
- Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons.
- Spielberger, C. D. (2021). Stress and anxiety in sports. In *Anxiety in sports* (pp. 3-17). Taylor & Francis.
- Tintinago, D. S., Muñoz Muñoz, F. E., & Torijano, C. (2024). Relación entre el estrés y desempeño académico en estudiantes de la nocturna de una universidad privada de Cali en el año 2024 [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC.

https://redcol.minciencias.gov.co/Record/COOPER2_05fb4a07c7476df29ce6de756273feb0

- Tirado-Amador, L. R., Morales-Vega, J. J., Vargas-Quiroga, E. D., y Arce-Vanegas, J. A. (2023). EA autopercebido y factores relacionados en una escuela privada de odontología en Cartagena, Colombia. *Universidad y Salud*, 25(1), 1–7.
- Tobar, N. J. M., Tobar, R. A. V., y Galvis, E. A. R. (2022). Estrés percibido durante la pandemia del COVID-19 en estudiantes universitarios de Popayán (Colombia). *Psicología y Salud*, 82–90.
- Top, V., Åberg, C., y Boe, O. (2024). Revisiting Walter Bradford Cannon's 100-year-old fight-or-flight concept. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 17(5), 1–35.
- Torres-Zapata, Á. E., Torres-Zapata, A., Acuña-Lara, J. P., Moguel-Ceballos, J. E., y del Jesús Brito-Cruz, T. (2023). Burnout, estrés y autoestima sobre el rendimiento académico en universitarios del área de la salud. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 3(1), 47–60.
- Waterhouse, P., & Samra, R. (2024). University students coping strategies to manage stress: A scoping review. *Educational Review*, 1-41.
- Wuthrich, V., Jagiello, T., y Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry y Human Development*, 51(5), 848–861. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01001-z>
- Zepeda, F. (1999). *Psicología Organizacional*. México: Addison Wesley Longman.

Anexos

Anexo A. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21).

INVENTARIO SISCO SV-21

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Si		No	
----	--	----	--

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho

1	2	3	4	5

Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca (N)	Casi nunca (CN)	Rara vez (RV)	Algunas veces (AV)	Casi siempre (CS)	Siempre (S)

¿Con qué frecuencia te estresa?

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

Dimensión síntomas

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						

Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las soluciones						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

Anexo B. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Trabajo de Grado

A cargo del docente: Ps. Kewy Veruska Sarsosa Prowesk

Los estudiantes Cárdenas Araujo Mariana, Díaz Valencia Angie Nicole y Tovar Díaz Andrés Felipe, pertenecientes a la Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali, están llevando a cabo la investigación “EA en estudiantes en práctica formativa de una universidad privada de Cali”. Dado que el EA constituye uno de los principales desafíos en la educación superior, afectando la salud mental, el rendimiento y la permanencia estudiantil, y considerando que en Colombia la deserción universitaria alcanza el 23%, siendo el estrés un factor asociado, esta investigación se justifica por su relevancia social y académica. El objetivo general es analizar la relación entre los niveles de EA y las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes de práctica formativa de Psicología, Nutrición y Enfermería en una universidad privada de Cali. El procedimiento del estudio se enmarcará en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de alcance descriptivo y correlacional.

Se le invita a participar en la investigación, la cual consistirá en responder un único cuestionario en línea, el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del EA (SISCO SV-21). El tiempo dedicado para completar dicho instrumento se estima entre veinte (20) y veinticinco (25) minutos.

Los beneficios que usted puede obtener por su participación son la contribución al conocimiento científico sobre el EA en contextos de práctica formativa. El proceso de devolución y socialización de los resultados se realizará de manera agregada y estadística, imposibilitando la identificación individual. A los participantes les queda la satisfacción de contribuir a la generación

de evidencia que podrá fundamentar el diseño de futuros programas de apoyo institucional orientados a mejorar el bienestar de la comunidad estudiantil. Los posibles riesgos son mínimos y se limitan a la posibilidad de experimentar molestias emocionales transitorias, como incomodidad al reflexionar sobre experiencias personales relacionadas con la carga académica. En caso de que las molestias mencionadas anteriormente no sean transitorias y requiera ayuda profesional, se puede comunicar a las líneas de atención primaria en salud mental: Línea Nacional: 192, opción 4. Línea gratuita 106, para residentes del departamento del valle del cauca. Centro Regulador de Urgencias y Emergencias (CRUE) (2) 6206820 – 3104684007. Hospital departamental psiquiátrico universitario del Valle (2) 3223232 (interconsultas, asesorías, atenciones). WhatsApp: 3156984482.

La participación en la investigación es completamente anónima y no se ofrecen reconocimientos como transporte o refrigerios, dado el carácter virtual de la recolección de datos. Antes de aceptar o rechazar su participación en la investigación, debe de tener en cuenta lo siguiente:

- La decisión de participar en la investigación es completamente PERSONAL, LIBRE y VOLUNTARIA.
- Sus datos personales y la información obtenida son completamente CONFIDENCIALES. Se utilizará un CÓDIGO para identificarlo y garantizar el anonimato. En tal sentido, la información no se revelará en la institución usando nombres propios o datos sociodemográficos que puedan identificarle.
- En el transcurso del estudio usted podrá SOLICITAR información actualizada sobre el mismo. En el transcurso del estudio usted podrá RETIRARSE en cualquier momento, sin necesidad de informar sus razones y sin que esto genere perjuicio alguno.

- NO recibirá ningún beneficio económico por su participación. NO tendrá que hacer un gasto económico durante su participación.
- En caso de que los autores de la investigación consideren la posibilidad de escribir artículos para su publicación, los resultados figurarán de modo general o particular, sin especificar nombres de los participantes o de la institución.

Una vez leída y comprendida la información anterior en pleno uso de mis capacidades, manifiesto mi participación en la investigación. En tal sentido, la firma del consentimiento informado implica autorización para yo realizar la aplicación del Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio del EA (SISCO SV-21).

Yo, _____, identificado con CC _____ declaro que he sido informado(a) de los objetivos y fines del presente estudio a realizar por estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Y obrando en forma AUTÓNOMA Y CONSCIENTE, ACEPTO la participación en esta investigación.

Se firma a los días ____ del mes _____ del año 2026.

Firma del participante: _____

_____	_____
Cárdenas Araujo Mariana	Diaz Valencia Angie Nicole
Firma Estudiante 1	Firma Estudiante 2
_____	_____
Tovar Díaz Andrés Felipe	Firma de la dirección del trabajo de grado
Firma Estudiante 3	Ps. Kewy Veruska Sarsosa Prowesk

Firma testigo	