

“Estrés académico y creencias cognitivas frente a situaciones de evaluación: un estudio comparativo entre estudiantes universitarios de primer y cuarto año”



Alumna: Julieta Szuster

ID: 182987

Año: 2026

Facultad: Humanidades

Carrera: Licenciatura en Psicología

Tutora: Florencia Gregorio

Firma:

AGRADECIMIENTOS

Finalizar esta tesina representa también el cierre de una etapa muy significativa de mi recorrido universitario, pero también me abre una nueva puerta a adquirir nuevos conocimientos desde un lente profesional.

En este camino quisiera agradecer, en primer lugar, a mi familia: a mi mamá, a mi papá y a mi hermano, por acompañarme siempre, por impulsarme a seguir con más fuerza, potenciarme y por confiar en mi mejor versión, tanto en lo personal como en lo profesional. A mis compañeras y hoy colegas, que estuvieron presentes en el día a día de este recorrido lleno de desafíos, compartiendo aprendizajes, esfuerzo y crecimiento.

También quiero agradecer a mis amigas, por sostenerme emocionalmente cuando más lo necesité y por estar siempre presentes. A mi novio, que incluso a la distancia logra facilitarme su presencia y acompañarme incondicionalmente en cada paso.

Un agradecimiento especial a mi tutora, Flor. Gracias por transmitirme, a través de tu ejemplo, el tipo de profesional que aspiro a ser: dedicada y detallista, exigente y empática al mismo tiempo. Este camino no habría dado los mismos frutos sin tu guía y tu compromiso.

Por último, quiero agradecer a esta profesión que elijo hoy y elegí también desde chica. La psicología me invita constantemente a redescubrirme, a cuestionar y a aprender nuevas formas de comprender el mundo brindándome herramientas no solo para entender mejor mi experiencia, sino también para en un futuro acompañar a otros en sus propios procesos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
ÍNDICE.....	2
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Presentación Del Tema.....	5
Pregunta De Investigación.....	6
Relevancia Y Justificación De La Temática.....	6
OBJETIVOS.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	8
ANTECEDENTES.....	9
ESTADO DEL ARTE.....	14
MARCO TEÓRICO.....	18
1. Psicología De La Salud.....	18
1.1 PNIE.....	18
1.1.A Fisiología Del Estrés.....	19
1.1.B Estrés Académico.....	22
2.1 Pensamientos Automáticos.....	24
2.2 Creencias Y Esquemas Cognitivas.....	26
2.3 Aprendizaje.....	29
DESARROLLO METODOLÓGICO.....	31
Hipótesis.....	31
RESULTADOS.....	35
ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	35
1. Inventario SISCO del Estrés Académico.....	35
a) Factores Estresores:.....	35
b) Reacciones Sintomatológicas.....	37
c) Estrategias de Afrontamiento Adaptativas.....	39
2. Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico.....	41
a) Creencias sobre sí mismo y desempeño académico.....	41
b) Pensamientos automáticos ante la evaluación.....	43
c) Esquemas de exigencia y tolerancia emocional.....	44
d) Estrategias de afrontamiento.....	45

e) Control percibido y autoeficacia.....	47
ANÁLISIS INFERENCIAL.....	49
1. Correlación Inventario SISCO con teoría.....	49
2. Correlación Cuestionario de Perfil Cognitivo en contexto Académico con teoría.....	50
3. Articulación entre el Inventario SISCO del Estrés Académico y el Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico.....	53
DISCUSIÓN.....	55
CONCLUSIÓN.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	64
Anexo I.....	64
Anexo II.....	64
Anexo III.....	64
Anexo IV.....	65
Anexo V.....	65
Anexo VI.....	66
Anexo VII.....	66
Anexo VIII.....	66
Anexo IX.....	67
Anexo X.....	67

RESUMEN

La presente investigación indaga la relación entre el estrés académico percibido y las creencias cognitivas frente a situaciones de evaluación en estudiantes universitarios. Desde un enfoque integrador que articula aportes de la Psicología de la Salud, el Modelo Cognitivo y la Psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE), el estudio aborda el estrés académico como un fenómeno multidimensional en el que intervienen variables cognitivas, emocionales y psicofisiológicas, particularmente en contextos evaluativos como la mesa de examen.

Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, con alcance descriptivo, correlacional y comparativo. Se aplicaron dos instrumentos: el *“Inventario SISCO de Estrés Académico”* y el *“Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico”* de elaboración propia, diseñado para indagar creencias, pensamientos automáticos, esquemas de exigencia y estrategias de afrontamiento frente a situaciones evaluativas. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano que cursaron durante el año 2025, distribuidos en dos grupos: 20 estudiantes de primer año y 20 de cuarto año.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes de primer año presentaron mayores niveles de estrés percibido y mayor activación de creencias cognitivas desadaptativas frente a situaciones de evaluación en comparación con los estudiantes de cuarto año. En términos generales, los estudiantes ingresantes registraron mayores niveles de estrés académicos (75% frente a 71,14%) y mayor presencia de pensamientos automáticos negativos ante la evaluación (79,33% frente a 66%). Sin embargo, el estrés evaluativo se mantuvo presente en ambos grupos, lo que sugiere que la trayectoria académica no elimina la respuesta emocional, sino que podría modificar la forma en que es interpretada y afrontada a lo largo del recorrido universitario. Lo mencionado confirma parcialmente la hipótesis planteada, evidenciando que los estudiantes de primer año presentan mayor vulnerabilidad cognitiva y mayor estrés percibido frente a las instancias evaluativas.

INTRODUCCIÓN

Presentación Del Tema

En las últimas décadas, el estrés académico se consolidó como una de las problemáticas más relevantes en la salud mental de la población juvenil estudiantes. Diversas investigaciones señalan que una proporción significativa de estudiantes experimenta niveles elevados de estrés asociados a las demandas del contexto educativo, como la carga académica, las expectativas y la presión. Estudios recientes indican que más del 70% de los estudiantes universitarios reportan niveles moderados o altos de estrés académico, lo que evidencia la magnitud de este y su impacto en el bienestar psicológico y el desempeño académico de estos estudiantes (Zapata-López et al., 2024).

Dentro del ámbito universitario, las situaciones de evaluación constituyen uno de los estresores académicos más significativos según los alumnos. En este contexto, muchos estudiantes experimentan ansiedad, pensamientos negativos y dificultades para regular sus respuestas emocionales frente a estas instancias evaluativas. Diversas investigaciones han evidenciado que la ansiedad ante los exámenes se relaciona con mayores niveles de estrés académico y con la aparición de pensamientos intrusivos y preocupaciones sobre el rendimiento (Zheng et al., 2023).

A su vez, la experiencia del estrés académico puede variar según el momento de la trayectoria universitaria en el que se encuentren los estudiantes. Los estudiantes ingresantes pueden presentar mayores dificultades para afrontar las demandas del contexto universitario, mientras que aquellos que se encuentran en etapas más avanzadas de la carrera pueden haber desarrollado recursos de afrontamiento que les permitan gestionar de manera diferente estas situaciones (Ruiz-Camacho et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el estrés académico no podría comprenderse únicamente a partir de las demandas objetivas del entorno educativo, sino también a partir de la forma en que estas demandas son interpretadas por los estudiantes. Por eso, las variables cognitivas como las creencias sobre el propio desempeño, los pensamientos automáticos frente a la evaluación, los esquemas de exigencia y la percepción de control, pueden influir significativamente en la manera en que los estudiantes experimentan las situaciones evaluativas (Beck, 2011).

En este marco, analizar la relación entre el estrés académico percibido y las variables cognitivas asociadas a las situaciones de evaluación adquiere especial relevancia para comprender de manera más integral cómo se configuran las respuestas de estrés en el contexto universitario.

Pregunta De Investigación

- ¿Qué relación existe entre las creencias cognitivas de los estudiantes y las diferencias en el nivel de estrés percibido frente a situaciones de evaluación académica, específicamente en la mesa de examen, entre estudiantes universitarios de primer y cuarto año?

Relevancia y Justificación de la Temática

El estudio del estrés académico en estudiantes universitarios adquiere creciente relevancia en el campo de la psicología en el último tiempo debido a su impacto en la salud mental, el bienestar y el mismo rendimiento académico. Diversas investigaciones señalan que los estudiantes universitarios constituyen una población particularmente vulnerable al estrés, ya que se encuentran expuestos a múltiples demandas tanto académicas, como sociales y personales (Zapata-López et al., 2024). Estas demandas, pueden superponerse con los mismos desafíos propios de la etapa evolutiva en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes, quienes suelen transitar el periodo de adultez emergente, que según ciertas investigaciones se ubica entre los 18 y 25 años, similar al promedio de edad de los estudiantes universitarios (Wood et al., 2018).

En este sentido, comprender qué factores influyen en la experiencia del estrés académico resulta fundamental para el desarrollo de estrategias de prevención e intervención dentro del ámbito académico, principalmente en los niveles educativos primarios y secundarios con el objetivo de prepararlos para el ingreso universitario.

Entre las distintas fuentes de estrés en la vida universitaria, las instancias de evaluación han sido identificadas como uno de los estresores académicos más relevantes (Bueno, D., 2021). Las situaciones de examen implican no solo la evaluación del conocimiento de clase, sino también la exposición al juicio del docente, la comparación con otros pares y la valoración del propio desempeño, lo que puede generar emociones y pensamientos negativos asociados al propio rendimiento.

Desde esta perspectiva, comprender el estrés académico requiere ir más allá de las demandas objetivas del contexto universitario y considerar también cómo los estudiantes interpretan y enfrentan estas exigencias. Es por eso que la manera en que los estudiantes responden a estas situaciones no es homogénea y puede variar según el momento de la trayectoria universitaria y factores personales de su cognición.

En este sentido, explorar sobre cómo se articulan el estrés académico y las variables cognitivas en distintos momentos de la experiencia universitaria resulta relevante tanto desde el punto de vista teórico como para su aplicación. Comprender estas diferencias permite, no solo ampliar el conocimiento sobre la experiencia del estrés en estudiantes universitarios, sino también identificar posibles factores desencadenantes y propuestas de intervención que contribuyan a una adaptación más saludable al contexto académico.

Por otro lado, el ámbito académico no debería orientarse exclusivamente a la adquisición de conocimientos y al aprendizaje teórico de cada disciplina, sino también considerar que la universidad constituye un espacio central en la vida cotidiana de los estudiantes, en el cual transcurren una gran cantidad de horas a lo largo de su semana. Además, las experiencias que se desarrollan en el

contexto académico no se limitan únicamente al ámbito universitario, sino que pueden extenderse e influir en otras áreas de la vida del estudiante, como su entorno familiar, social y emocional. Comprender el estrés académico como parte de la experiencia integral del estudiante implica reconocer el impacto que este puede tener en su vida diaria más allá del rendimiento académico. Por eso, considerar estas dimensiones resulta fundamental para promover una experiencia universitaria más saludable, que contemple tanto el aprendizaje, como también el bienestar psicológico y la calidad de vida de los estudiantes.

A partir de esta problemática, la presente investigación se propone analizar la relación entre el estrés percibido y el perfil cognitivo frente a situaciones de evaluación y el contexto académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano, comparando estudiantes de primer y cuarto año con el objetivo de comparar, comprender y desglosar posibles diferencias en la forma en que se experimenta e interpreta el estrés a lo largo de la trayectoria universitaria.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar la relación entre las creencias cognitivas y el nivel de estrés percibido frente al contexto académico universitario, particularmente en la mesa de examen, comparando estudiantes universitarios de primer y cuarto año.

Objetivos Específicos

1. Describir el nivel de estrés académico percibido en el contexto académico universitario y específicamente frente a la mesa de examen en estudiantes de primer año y de cuarto año, a través del Inventario SISCO de Estrés Académico.
2. Analizar si el año de cursada (primer o cuarto año) se asocia con diferencias en la percepción de estrés frente a las situaciones de evaluación académica.
3. Correlacionar las creencias cognitivas de los estudiantes de primer y cuarto año, obtenidas a partir del "Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico", con los niveles de estrés académico percibido medidos mediante el Inventario SISCO.

ANTECEDENTES

El concepto de estrés es central en la comprensión de los procesos de adaptación del organismo frente a las demandas del entorno. A lo largo de la historia, su estudio permitió explicar cómo los individuos responden, a nivel fisiológico, psicológico y conductual, ante situaciones que son percibidas como amenazantes para su equilibrio. Fue abordado desde múltiples perspectivas y disciplinas lo que dio lugar a la complejización de este constructo. La evolución del concepto evidencia el pasaje desde teorías predominantemente biológicas hacia enfoques más integradores y complejos que incluyen la interacción entre el individuo y su contexto (Román Collazo & Hernández Rodríguez, 2011)

En los inicios del desarrollo del concepto de estrés, los primeros aportes surgieron desde la fisiología y biología. En este contexto, los trabajos de Claude Bernard resultaron fundamentales para sentar las bases de la concepción del funcionamiento orgánico a mediados del siglo XIX. Entre sus mayores contribuciones, se encuentra la definición del concepto "*milieu intérieur*", en español hace referencia al equilibrio interno y la adaptación al medio (Habert, 2022). Bernard plantea que los seres vivos no dependen directamente del ambiente externo, sino de la estabilidad de su ambiente interno por ende, siempre se habitan dos entornos simultáneamente: el medio físico que rodea al individuo y el entorno interno "*milieu intérieur*" el conjunto de condiciones internas del cuerpo, en referencia a lo fisiológico. Plantea que "la fijeza del entorno interno es la condición de una vida libre e independiente" (Bernard, 1865, citado en Habert, 2022), es decir que un organismo puede adaptarse, moverse y sobrevivir en distintos entornos externos solo si mantiene estable su medio interno, es decir, autorregulado.

Si bien Bernard formuló las bases conceptuales de esta noción, sus desarrollos no profundizaron en los mecanismos mediante los cuales el organismo logra mantener dicho equilibrio frente a las variaciones del entorno externo. En este contexto, a comienzos del siglo XX, Walter Bradford Cannon (1929) retoma y amplía el concepto de *milieu intérieur*, en dirección hacia una explicación más precisa de los procesos fisiológicos implicados en la regulación del equilibrio interno, describiendo los sistemas de control que permiten sostener la constancia del medio interno y responder de manera adaptativa ante situaciones percibidas como amenazantes.

En su obra *Organization for physiological homeostasis*, Cannon introdujo el concepto de homeostasis para referirse al conjunto de procesos reguladores que permiten sostener condiciones internas constantes frente a las variaciones del entorno externo (Cannon, 1929). En este marco, sus investigaciones demostraron que, ante situaciones percibidas como amenazantes, el organismo despliega una respuesta fisiológica coordinada, mediada principalmente por la activación del sistema nervioso simpático y el sistema endocrino, orientada a la movilización de recursos energéticos. Esta respuesta la denomina *fight or flight* (lucha o huida), entendiendo que constituye un mecanismo adaptativo y patrón que prepara al organismo para enfrentar o escapar de las demandas externas inmediatas que se perciben como amenaza, lo que posteriormente serían integrados en la conceptualización del estrés como proceso adaptativo (Cannon, 1929).

Hans Selye fue el pionero en utilizar el término "estrés" en el campo de la medicina definiéndolo como la respuesta inespecífica del organismo ante cualquier demanda (Tan & Yip,

2018). A partir de sus observaciones, Selye dió cuenta que ciertos pacientes, a pesar de padecer de diferentes enfermedades, presentaban un conjunto de manifestaciones comunes, tales como fatiga, pérdida de apetito y disminución del peso corporal, a las que denominó el “síndrome de simplemente estar enfermo”. Este conjunto de signos y síntomas inespecíficos fue interpretado por Selye como la expresión de un factor subyacente común, que posteriormente conceptualizó como estrés (Tan & Yip, 2018). A partir de estas investigaciones, observó que la exposición a distintos agentes nocivos, así como diversas situaciones estresantes, producían un mismo patrón fisiológico caracterizado por hiperactividad suprarrenal, atrofia del sistema linfático y úlceras pépticas, independientemente de la naturaleza del estímulo (Tan & Yip, 2018).

Estos hallazgos le permitieron conceptualizar el estrés como una respuesta biológica inespecífica del organismo ante demandas externas, vinculando dicho proceso con los principios de *milieu intérieur* y homeostasis formulados por Claude Bernard, e introduciendo el papel del eje hipotálamo-hipófiso-adrenal en la forma en que el organismo afronta el estrés (Tan & Yip, 2018).

Sobre esta base, Selye describió el estrés como un proceso organizado y secuencial, diferenciándolo de la respuesta aguda de lucha o huida ante una amenaza percibida, formulada previamente por Cannon. El síndrome general de adaptación propuesto por Selye se compone de las fases de alarma, resistencia y agotamiento, mediadas por la activación del sistema nervioso simpático y central, así como por la liberación de hormonas provenientes de distintas glándulas del organismo (Tan & Yip, 2018).

A partir de los desarrollos de Selye, diversas investigaciones extendieron el estudio del estrés a contextos específicos de la vida cotidiana, más allá del ámbito estrictamente clínico. En este marco, el estrés académico fue delimitado como un tipo particular del constructo desarrollado, propio del contexto educativo, situando específicamente a la evaluación o examen académico como uno de los estresores centrales en la población estudiantil, específicamente universitaria. El ámbito académico ha sido reconocido como un escenario propicio a la activación de la respuesta del estrés, debido a la presencia constante de exigencias cognitivas, emocionales y evaluativas que caracterizan la vida universitaria (Román Collazo & Hernández Rodríguez, 2011).

Diversas investigaciones han demostrado que el estrés asociado a los exámenes académicos no solo incrementa el estrés percibido, sino que también se vincula con modificaciones fisiológicas objetivables, como el aumento del cortisol (Murphy et al., 2010). En este estudio se diferenció el estrés por exámenes, entendido como la respuesta ante evaluaciones puntuales, del estrés académico, referido a las presiones sostenidas durante períodos prolongados de evaluación. Asimismo, los autores señalan que variables contextuales y cognitivas, como la preocupación por el impacto futuro de los exámenes o una mayor preparación académica, pueden intensificar o, por el contrario, actuar como factores protectores frente a la percepción de estrés y la activación fisiológica asociada.

En la misma línea, Collazo et al. (2010) sostienen que todo tipo de evaluación académica resulta potencialmente estresante para el estudiante, al asociarse con alteraciones de orden biológico, psicológico y conductual. Los autores identifican tres momentos del estrés por evaluación: la preparación previa al examen, el acto del examen y la comunicación de los resultados. En el

estudio de Collazo et al. (2010), se enfatiza la importancia de la percepción de los estudiantes y de sus interpretaciones cognitivas frente a las situaciones evaluativas, destacando que estas evaluaciones influyen significativamente sobre los motivos, intereses y necesidades que orientan el aprendizaje. Asimismo, advierten que las estrategias de afrontamiento desplegadas por los estudiantes varían en función de características individuales, particularmente de la personalidad, distinguiéndose dos modalidades centrales: el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento centrado en la emoción.

En este marco, Barraza Macías (2007) desarrolló y validó el Inventario SISCO del Estrés Académico, un instrumento destinado a evaluar el estrés percibido en estudiantes frente a demandas propias del contexto educativo, como las evaluaciones académicas y las exigencias institucionales. Macías concibe el estrés académico como un proceso que integra componentes cognitivos, emocionales y conductuales, y presenta adecuados niveles de confiabilidad y validez para la medición del estrés académico lo que respalda su uso en investigaciones sobre estrés académico en población universitaria.

Investigaciones posteriores sostienen que no es la evaluación en sí sino la interpretación cognitiva de la misma que propaga la respuesta de estrés.

En la literatura, la ansiedad ante los exámenes y el estrés por exámenes suelen utilizarse por igual, lo que genera confusiones en la definición de ambos conceptos. Mientras algunos estudios equiparan el estrés ante los exámenes con la preocupación propia de la ansiedad, otros adoptan una definición más amplia de estrés, considerando a los exámenes como estresores en función de sus características objetivas, independientemente de la respuesta emocional del estudiante.

Putwain (2008) sostiene que el concepto de ansiedad ante los exámenes resulta limitado para abarcar la complejidad del estrés asociado a las evaluaciones, aunque una concepción excesivamente amplia del estrés por exámenes también puede perder especificidad. Ya sea que se adopte cualquier perspectiva de exámenes o estrés, ambas se asocian con un impacto negativo en el rendimiento académico, definido por las tres áreas: cognitiva, afectiva y conductual (Putwain, 2008)

Se ha demostrado que, si bien existe una asociación entre ansiedad y rendimiento académico, esta relación no es necesariamente causal. En este sentido, no es la falta de estudio y el entrenamiento en habilidades académicas lo que explica la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes, sino cómo estos piensan y evalúan a la situación de examen, por lo que dirigir el foco hacia los componentes cognitivos de la ansiedad muestra mayor efectividad en el estudio de la misma (Ergene, 2003, citado en Putwain, 2008).

Estas formulaciones se integran en las teorías de interferencia cognitivo-atencional de la ansiedad ante los exámenes (Sarason, 1984, citado en Putwain, 2008) y, más recientemente, en la teoría de la eficiencia del procesamiento y la teoría del control atencional, las cuales explican por qué el efecto de la ansiedad sobre el rendimiento no siempre resulta tan elevado como podría esperarse (Eysenck et al., 2007, citado en Putwain, 2008).

Desde un enfoque autorregulatorio, se destaca el papel central de la metacognición y las estrategias de afrontamiento, sosteniéndose que no es la ansiedad en sí misma la que impacta negativamente en el rendimiento, sino la forma en que el estudiante responde a dicha ansiedad

(Zeidner & Mathews, 2005, citado en Putwain, 2008). Finalmente, se reconoce la existencia de diferentes perfiles de estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes, cuya susceptibilidad al impacto negativo de la ansiedad varía considerablemente según sus creencias cognitivas, lo que puede ocultarse cuando se analiza de manera homogénea la relación causal de ansiedad/estrés-exámenes (Zeidner, 1998; Mathews et al., 1999, citados en Putwain, 2008).

Sarason et al. (1960) sostienen que las sociedades contemporáneas se encuentran fuertemente estructuradas en torno a la evaluación mediante exámenes, de modo tal que el rendimiento académico adquiere un peso significativo en la trayectoria vital de las personas.

En este contexto, las situaciones de evaluación pueden ser vivenciadas como amenazantes para el autoconcepto y el desempeño, lo que contribuye a comprender por qué los exámenes continúan siendo considerados estresores relevantes en investigaciones posteriores.

Desde una perspectiva neuropsicológica, estos cambios pueden comprenderse a partir de los procesos de aprendizaje por experiencia y toma de decisiones, que están mediados por los mecanismos neuronales de aprendizaje por refuerzo, es decir que la conducta se modifica en función de las consecuencias de la acción y de la predicción de recompensas. Los organismos aprenden asociaciones entre estímulos, conductas y resultados, ajustando su comportamiento de manera progresiva a partir de la experiencia (Schultz, 2015)

El autor subraya que el aprendizaje conductual no constituye un proceso automático, sino que se encuentra modulado por expectativas, contexto y experiencia previa. En situaciones caracterizadas por la incertidumbre o altas cargas, estos mecanismos pueden contribuir tanto a la adquisición de conductas adaptativas como al mantenimiento de respuestas desadaptativas, tales como la evitación o la ansiedad anticipatoria (Schultz, 2015)

En el contexto académico se puede comprender cómo mientras en los estudiantes de primer año, la imprevisibilidad del contexto evaluativo pueden fomentar a las respuestas de estrés y ansiedad, en los estudiantes avanzados la experiencia previa contribuye a una mejor regulación emocional y conductual, lo que sostiene las diferencias en la percepción del estrés y en las creencias cognitivas asociadas a la evaluación académica.

ESTADO DEL ARTE

El estrés constituye una respuesta adaptativa del organismo frente a demandas internas o externas del medio. En el contexto académico, este fenómeno fue analizado en diferentes investigaciones ya que adquiere particular importancia debido a la combinación de exigencias académicas, presión por el rendimiento, cambios vitales asociados a la etapa universitaria o escolar y condiciones institucionales que estructuran la experiencia educativa lo que influye en el bienestar del estudiantado (Martínez de la Rosa et al., 2024; Cabanach et al., 2018) .

En ciertas investigaciones, el estrés académico se comprende como un proceso multidimensional que surge de la interacción entre las demandas del entorno académico y la evaluación cognitiva subjetiva que realiza el estudiante sobre dichas demandas. De esta manera se esclarece que el estrés académico percibido no se remite únicamente a las demandas externas sino que está fuertemente mediado por la evaluación cognitiva y los estilos de afrontamiento del propio estudiante (Martínez de la Rosa et al., 2024).

La evidencia empírica reciente señala cuales son aquellos factores que propagan el estrés en el contexto académico, los cuales no se limitan a momentos puntuales, sino que pueden presentarse de manera persistente, estos están asociados a la sobrecarga de tareas, la organización del tiempo, la presión evaluativa y la percepción de falta de control (Pérez-Jorge et al., 2025).

Se genera una disputa entre aquellos autores que afirman que debido a su característica multidimensional, el estrés académico es promotor de trastornos emocionales como la ansiedad y la depresión, así como otros que creen que estos quedan fuera de la ecuación y son parte de los predictores del estrés académico. (Martínez de la Rosa et al., 2024; Pérez-Jorge et al., 2025) Sin embargo, se aclara que esta experiencia se vincula con manifestaciones psicológicas (ansiedad, irritabilidad, fatiga mental y dificultades de concentración), además de manifestaciones físicas (alteraciones del sueño, cansancio sostenido) y conductuales (disminución de la motivación, menor compromiso con las tareas y cambios en hábitos de estudio), lo que impacta de forma directa en el bienestar y en el desempeño académico.

En cuanto al estrés académico de los estudiantes universitarios de carreras de salud, se presenta un acuerdo entre diversos autores que destacan aún más predictores de estrés de los ya mencionados y que el alumnado presenta con frecuencia niveles de estrés significativamente mayores que otros estudiantes que cursan otras disciplinas. Cabanach et al. (2018) señalan que, en esta población, el estrés académico se asocia principalmente a factores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la práctica clínico-asistencial. En relación con el primero, los autores destacan como estresores relevantes las situaciones de evaluación, el miedo al fracaso y la sobrecarga académica. Asimismo, se describen con especial frecuencia estresores vinculados a las instancias evaluativas, las intervenciones públicas en clase, los conflictos en las relaciones con compañeros y docentes, la competitividad excesiva, la sobrecarga curricular, las deficiencias metodológicas y los modelos de enseñanza predominantes, los cuales contribuyen a intensificar la vivencia de estrés académico

Una cuestión recurrente entre los diferentes autores, consiste en identificar cuáles son las destrezas y competencias que permiten a los individuos protegerse frente al estrés y enfrentar los

distintos estresores, es decir, detectar el perfil cognitivo de los estudiantes frente al estrés académico. Entre los recursos internos, variables como el estado de salud, la madurez psicológica, el locus de control y la percepción de eficacia personal resultan determinantes en la selección y utilización de las estrategias de afrontamiento (Cabanach et al., 2018). De este modo, el análisis del estrés académico lleva a considerar el papel de las estrategias de afrontamiento como elementos centrales en la adaptación del estudiante al contexto universitario.

Serrano et al. (2024) en su revisión agrupa las estrategias de los estudiantes en tres grupos: centradas en el problema, centradas en la emoción y estrategias evitativas o desadaptativas. Como adaptativas hace referencia a la planificación y organización del tiempo, la búsqueda de apoyo social, la reevaluación cognitiva positiva, la resolución de problemas y el uso de recursos académicos e institucionales lo que se asocia con menores niveles de estrés percibido, mayor bienestar y mejor adaptación al ambiente académico. A estas también se las denomina como estrategias aproximativas, ya que se asocian a una respuesta activa frente al estresor, mediante la modificación directa del problema (control primario) o a través de la regulación del impacto emocional que este genera (control secundario) (Syed & Seiffge-Krenke, 2015, citado en Freire Rodríguez & Ferradás Canedo, 2020).

Por el contrario, las estrategias desadaptativas, como la evitación, la negación, la rumiación, el afrontamiento pasivo y el consumo de sustancias, se vinculan con mayores niveles de estrés, ansiedad y malestar emocional, así como con un peor rendimiento académico (Serrano et al. 2024). A estas se las reconoce a su vez como evasivas, ya que se evita o elude la situación percibida como amenazante (Syed & Seiffge-Krenke, 2015, citado en Freire Rodríguez & Ferradás Canedo, 2020).

Charan (2025) complementa los escritos sobre estrategias de afrontamiento para hacerle frente al estrés académico, con la noción de la conducta prosocial como factor protector. El papel de la misma es moderar el impacto negativo del estrés sobre las variables cognitivo conductuales, lo que indica que las interacciones sociales positivas y la disposición a ayudar a otros funcionan como recursos protectores frente al estrés, entendiendo que los factores personales y sociales pueden modular el alcance del mismo.

Asimismo, ciertas investigaciones afirman que la adquisición de estrategias de afrontamiento adaptativas o aproximativas varían según el año de cursada, la experiencia y las características individuales del estudiante. Los estudiantes de primeros años suelen mostrar mayor uso de estrategias evitativas y emocionales, mientras que los estudiantes avanzados tienden a emplear estrategias más centradas en el problema y aproximativas, lo que sugiere un proceso de aprendizaje y adaptación progresivo al contexto universitario (Serrano et al., 2024)

Desde un enfoque neurobiológico del estrés, se comprende cómo el cerebro procesa los estresores físicos y psicológicos y cómo estos influyen en la conducta, la cognición y la salud mental. Uno de los aportes del artículo de Godoy et al. (2018) sostiene que el estrés no es una respuesta única, sino que depende del tipo de estresor, su duración, previsibilidad y evaluación subjetiva que realiza el individuo, lo que resalta la concepción multidimensional del estrés.

A nivel biológico, la respuesta de estrés se organiza en dos sistemas: sistema nervioso simpático-adrenomedular (SAM), el cual envía respuestas rápidas de alerta, y el eje

hipotálamo-hipófiso-adrenal (HHA), que produce una respuesta hormonal más lenta pero sostenida a parte de la liberación de glucocorticoides, específicamente el cortisol. Se destaca el rol de la amígdala como estructura clave ya que es detectora de la amenaza y responsable de la activación de respuesta emocional y autonómica. La misma interactúa con el hipocampo, el cual contiene la información y a su vez con la corteza prefrontal, que regula cognitivamente y controla la respuesta top-down al estrés. Sin embargo, en situaciones de estrés intenso, este control queda debilitado, por lo cual la respuesta queda dominada por la amígdala favoreciendo a un control bottom-up lo que genera respuestas emocionales exageradas y dificultades cognitivas. (Godoy et al., 2018)

Estos autores afirman que la exposición prolongada al estrés, como por ejemplo en el caso del estrés académico, produce cambios estructurales y funciones en el cerebro, lo que se vincula a alteraciones en la memoria, el aprendizaje, la toma de decisiones y una mayor vulnerabilidad a trastornos relacionados con el estrés.

En la misma línea, otras investigaciones desde la perspectiva neuroeducativa sostienen como los exámenes y evaluaciones funcionan como estresores específicos dentro del conglomerado del estrés académico. Sostienen que la evaluación impacta sobre los procesos de aprendizaje, memoria y funciones ejecutivas, lo que influye a su vez en el rendimiento académico. El estrés por exámenes afecta a regiones cerebrales que son necesarias para el aprendizaje, como el hipocampo, la amígdala y la corteza prefrontal, influyendo específicamente en las distintas fases de la memoria: codificación, consolidación y recuperación. Por ende, el estrés tiende a deteriorar la recuperación de la memoria, proceso central durante los exámenes, especialmente cuando el estrés es intenso o crónico (estrés académico) (Bueno, 2021).

Por otro lado, para conceptualizar al examen como factor estresor, también se diferencia la tipología del examen (escrito, oral, etc) ya que puede influir tanto en los niveles de estrés como en la profundidad del aprendizaje. Las investigaciones empíricas afirman que los exámenes orales pueden generar mayor estrés en estudiantes, lo que indica la necesidad de diseñar los métodos de evaluación en pos de que los mismos no interfieran negativamente en el aprendizaje y por lo contrario, favorezcan a la comprensión, el desarrollo de funciones ejecutivas y memoria de conocimientos (Bueno, 2021)

A pesar de la abundante evidencia empírica que describe el estrés académico, sus estresores, manifestaciones y estrategias de afrontamiento en población universitaria, se identifica una vacancia específica en la literatura en relación con el análisis comparativo del estrés percibido y su articulación con las creencias cognitivas frente a instancias evaluativas según el año de cursada. Si bien diversos estudios señalan que los estudiantes de primeros años presentan mayores niveles de estrés y un uso más frecuente de estrategias desadaptativas, y que los estudiantes avanzados muestran una adaptación progresiva al contexto universitario, son escasas las investigaciones que abordan de manera integrada estas diferencias. Y más aún, cómo estas se expresan a nivel cognitivo, particularmente en las creencias que se activan frente a la mesa de examen como situación percibida como amenazante.

En este sentido, la presente investigación resulta relevante ya que permite comprender los procesos de evaluación subjetiva, percepción de amenaza y configuración de creencias

disfuncionales asociadas al estrés académico, aportando evidencia sobre el impacto que la experiencia universitaria tiene en la regulación emocional y cognitiva. A su vez, los resultados de este trabajo, podrían contribuir al diseño de intervenciones institucionales preventivas orientadas a la promoción de estrategias de afrontamiento más adaptativas, favoreciendo el bienestar psicológico, la permanencia en el sistema educativo y un desempeño académico más saludable, especialmente en los primeros años de la trayectoria universitaria.

MARCO TEÓRICO

1. Psicología de la Salud

Desde la perspectiva de Joseph Matarazzo, la Psicología de la Salud se define como la suma de los aportes profesionales de la disciplina de la Psicología orientadas hacia el proceso salud-enfermedad en todos sus niveles posibles (Matarazzo, 1980). En este sentido, constituye un campo aplicado de la Psicología que, desde un enfoque biopsicosocial, utiliza principios, conocimientos y técnicas psicológicas para la explicación, modificación, prevención y tratamiento de trastornos físicos y/o mentales, así como de cualquier comportamiento relevante que se inscriba dentro del continuo salud-enfermedad (Oblitas, 2008). Este enfoque, a diferencia del modelo biomédico tradicional, reduccionista y biologicista, parte desde una comprensión integral de la salud que contempla la interacción dinámica de los factores biológicos, psicológicos y sociales.

1.1 Psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE)

En esta misma línea, es relevante a este trabajo, mencionar a una rama específica de la psicología que su base implica la interacción de diferentes dimensiones. La Psiconeuroinmunoendocrinología (PNIE) se configura como una disciplina híbrida que surge de la integración de la endocrinología, la inmunología, las neurociencias y la psicología. Uno de sus mayores objetivos es poder comprender de manera unificada diferentes procesos de adaptación que fueron estudiados desde estas diferentes perspectivas. En esta disciplina, confluye lo cognitivo, lo conductual junto con lo biológico y lo social, dando lugar a una red de conexiones del individuo junto con su contexto. Desde este enfoque, el cerebro posee un papel clave ya que opera como el organizador central de la red PINE, encargado de decodificar estímulos externos e internos desde todos los receptores, y coordina las respuestas adaptativas (Bonet, 2018).

Desde esta perspectiva, se estudia a los seres humanos con un enfoque integrador, considerando tanto a los sistemas biológicos como a los aspectos psicológicos y al contexto sociocultural. No se trata de una superposición de distintas disciplinas, más bien la cuestión es mantener un diálogo entre las disciplinas, respetando sus límites, pero avanzando en el desarrollo de cada una de ellas a partir de aportes de las otras (Audisio, 2023).

Esta disciplina retoma los escritos de Cannon acerca del equilibrio interno, ya que este había sido definido por este autor como la constancia en un sistema abierto que requiere mecanismos que actúen en pos de esa constancia. Cannon planteó en su libro *The Wisdom of the Body* que la homeostasis (equilibrio interno) no ocurre azarosamente sino que es resultado de una organización propia del cuerpo humano (Davies, 2016).

De esta manera, la PNIE hace referencia a este constructo dando cuenta del mecanismo en conjunto de los procesos del cuerpo en pos del balance general. Entre dichos procesos, uno de los más relevantes en la disciplina es el proceso de la respuesta al estrés, ya que es el puente crucial entre los sistemas que estudia esta rama y que constituye un mecanismo adaptativo que puede favorecer la supervivencia o transformarse en un factor de riesgo para la salud (Pinel, 2001).

1.1.a Fisiología del estrés

Según la OMS (2023), el estrés representa un estado de preocupación o tensión mental que se genera a partir de una situación difícil. Lo que va a indicar cómo esto afecta al bienestar individual, es la forma que reaccionamos al estrés ya que todas las personas tenemos cierto grado del mismo, es una respuesta natural a las amenazas u otros estímulos.

Según diferentes autores, el estrés representa un estado de alteración en la homeostasis producido por eventos tanto físicos como psicológicos que se perciben como amenaza, la cual puede ser tanto real como percibida. Esto desencadena una respuesta fisiológica emocional y conductual la cual se conoce como respuesta al estrés (Audisio, 2023).

Selye se apoya en los desarrollos previos de sus antecesores para conformar las primeras definiciones del estrés, definido previamente como el Síndrome General de Adaptación (GAS por sus siglas en inglés). Cannon ya había introducido la respuesta de lucha o huida para referirse a las reacciones fisiológicas que nos preparan para los esfuerzos que requieren luchar o escapar (fight or flight). Pero la distinción de Selye comprendió que en ocasiones, las situaciones amenazantes son más continuas que episódicas, lo cual produce una respuesta de estrés más o menos continua (Carlson, 2005)

Las emociones consisten en respuestas tanto conductuales, neurovegetativas y endocrinas. Los últimos dos componentes (las respuestas neurovegetativas y las respuestas endocrinas) son los que pueden tener efectos perjudiciales para la salud a nivel crónico (Carlson, 2005).

El estrés activa un conjunto de reacciones que implican respuestas conductuales y fisiológicas que permiten al organismo responder al estrés de la manera más adaptada posible. Para comprender este efecto, es importante en primer lugar, comprender el mecanismo de acción del estresor. Estas son fuerzas que amenazan la homeostasis y equilibrio interno del organismo (Bonet, 2018). Es importante destacar que no todas las formas de estrés son perjudiciales, de hecho, algunos factores estresantes pueden ser placenteros y estimulantes. Los estresores positivos se los denomina eustrés y promueven la reposición de energía, aumentan la resistencia y la salud en diversos sistemas. Por el contrario, el distres al que se refería anteriormente, causa efectos adversos tanto en el cuerpo como en la mente (Chu et al., 2024). Los factores estresantes pueden ser de tipo físico o psicológico. Los primeros son estímulos o situaciones capaces de producir cambios que automáticamente disparan la respuesta al estrés, sin influir la interpretación que realiza la persona. En cambio los psicológicos pueden generar estrés según el significado que la persona les asigna (Audisio, 2023).

Las respuestas adaptativas, es decir el GAS, incluyen reacciones físicas y mentales que intentan compensar los efectos de estos estresores, son respuestas celulares, moleculares, fisiológicas y conductuales. De acuerdo a como sea esta respuesta generará efectos protectores o dañinos. El objetivo de esta respuesta adaptativa es mantener la homeostasis. La respuesta al estrés sería el conjunto de todas las respuestas de diferentes sistemas del organismo tratando de contrarrestar las demandas, internas como externas, que amenazan con desorganizar (Bonet, 2018)

Es importante para comprender el estrés en primer lugar, conocer el mecanismo de acción de estos estímulos de estrés o estresores. Los estresores se reciben en el cuerpo a través de los

receptores y vía el conducto talamidal como filtro sensorial. Luego, el estresor pone en juego la corteza prefrontal y el sistema límbico, ya que se implica la toma de decisiones, atención y memoria por un análisis entre la situación novedosa y los “recuerdos” de situaciones similares que se hayan percibido como amenazantes. Finalmente, sucede la activación de la respuesta del organismo, vía la amígdala ya que interfiere la memoria emocional y el hipocampo, integrando la memoria explícita. (Duval et al., 2010)

La fisiología de la respuesta al estrés tiene dos componentes: una respuesta rápida (conocida por Cannon como *fight or flight*) mediada por el eje SAM (simpático-adreno-medular), es decir, activación del sistema nervioso simpático; y una respuesta lenta mediada por el eje HHA (hipotálamo-hipofisario-adrenal)

La respuesta rápida al estrés, mediada por la activación del sistema nervioso simpático, específicamente del sistema simpático-adrenomedular (SAM) se caracteriza por un aumento en la liberación de catecolaminas: adrenalina y noradrenalina. El hipotálamo desencadena la activación de las glándulas adrenales (o suprarrenales) y las terminaciones nerviosas simpáticas, alcanzando concentraciones elevadas de estas hormonas en el organismo y en el cerebro. La adrenalina actúa sobre el metabolismo de la glucosa, facilitando la disponibilidad de los nutrientes almacenados en los músculos para satisfacer una alta demanda energética. En conjunto con la noradrenalina, esta hormona también incrementa el flujo sanguíneo hacia los músculos mediante el aumento del gasto cardíaco (Carlson, 2005).

Estas catecolaminas, interactúan con diversas estructuras corporales, especialmente con los músculos lisos, donde activan respuestas celulares que favorecen una mayor contracción muscular y, en consecuencia, un aumento del gasto energético. Asimismo, la activación del sistema simpático-adreno-medular (SAM) se asocia con cambios conductuales, tales como un incremento de la excitación, la alerta, la vigilancia, los procesos cognitivos y la atención (Chu et al., 2024).

La respuesta lenta, activada en el mismo momento que la respuesta de alerta, tiene como componente principal el sistema neuroendocrino, específicamente se debe a la activación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA). Ante la percepción de una situación como amenazante, la amígdala cumple un rol central en la detección del estímulo estresor y en la activación inicial de la cascada neuroendocrina, enviando señales al hipotálamo para iniciar la respuesta hormonal. La corteza prefrontal también desempeña un rol fundamental, ya que interviene en la evaluación cognitiva del estresor y en la regulación *top-down* de la respuesta emocional. No obstante, ante situaciones de estrés intenso o crónico, el aumento de los niveles de cortisol puede comprometer el funcionamiento prefrontal, favoreciendo un predominio de respuestas emocionales automáticas y una menor regulación cognitiva (Bonet, 2018)

En este proceso, el hipotálamo libera la hormona liberadora de corticotropina (CRH), la cual estimula a la hipófisis para la secreción de la hormona adrenocorticotrópica (ACTH o corticotropina), que a su vez activa la corteza suprarrenal, promoviendo la liberación de glucocorticoides, principalmente cortisol, a la circulación sanguínea (Chu et al., 2024). Su papel es el de mantener constante el nivel de glucosa sanguínea para nutrir los músculos y todos los órganos del cuerpo. (Duval et al., 2010).

Una vez en la sangre, y cumpliendo su función, el cortisol llega al cerebro y se liga con unos receptores especiales que se encuentran en el hipocampo, en el hipotálamo y en la pituitaria (o hipófisis); estos receptores empiezan el proceso de regulación de la secreción de corticoides lo que se denomina retroalimentación negativa o mecanismo de feedback negativo, ya que con la ligadura del cortisol a su receptor el hipotálamo y la hipófisis toman noticia que la cantidad de cortisol es la adecuada y que hay que empezar a disminuir la liberación del mismo (Bonet, 2018)

Debido a estas respuestas, es posible entender porque Selye en sus primeras observaciones sobre la respuesta de estrés (GAS) denominó que si esta era consistente y continua podría resultar desadaptativa y dañina para la salud. En caso que los estresores sean persistentes y la alteración hormonal y celular sea crónica, tendría consecuencias orgánicas, tanto como la ineficacia de las hormonas mencionadas y su acumulación o bien enfermedades cardíacas o endocrinas, así como consecuencias psíquicas (Duval et al., 2010). El estrés por sí solo no es un trastorno de la salud, sino procesos que permiten superar situaciones de amenaza y contribuye a la supervivencia, pero cuando este se vuelve crónico se producen alteraciones que pueden conducir a la aparición de una enfermedad (Audisio, 2023).

De esta manera, desglosando sus mecanismos de acción, se puede comprender porque el estrés es una respuesta adaptativa tan estudiada por la psiconeuroinmunoendocrinología, ya que integra los sistemas endocrinos, nerviosos y psicológicos. El estrés a su vez afecta a todos los sistemas del cuerpo, incluyendo los sistemas cardiovascular, respiratorio, endocrino, gastrointestinal, nervioso, muscular y reproductivo.

1.1.b Estrés Académico

Como se mencionó anteriormente, los estresores pueden provenir desde diferentes dimensiones y no siempre causan estrés negativo, sino que cualquier situación que la persona perciba como una demanda, una amenaza o que exija un cambio rápido será productora de estrés (Naranjo Pereira, 2009).

Un informe de la American Psychological Association (APA) demostró que alrededor del 87% de universitarios que habían sido encuestados, perciben a la carga académica como su mayor fuente de estrés (Barbayannis et al., 2022). El estrés académico se considera un fenómeno relevante dentro de las ciencias de la educación y a su vez de la psicología, ya que forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes. Diversos autores señalan que el estrés atraviesa múltiples dimensiones de la vida cotidiana, siendo el ámbito educativo uno de los escenarios más estudiados. Desde finales del siglo XX, la investigación sobre estrés en contextos escolares y universitarios creció exponencialmente enriqueciéndose de diferentes perspectivas (Collazo et. al, 2010)

Según otras investigaciones, los adolescentes mismos son quienes refieren como estresante el ambiente académico y el ámbito escolar ya que esta actividad ocupa la mayor parte de su tiempo además de ser un espacio en el que se enfrentan a retos nuevos tanto en lo académico como en lo social (Berra Ruiz et al., 2014).

El estrés académico puede definirse como un proceso dinámico que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultado de demandas percibidas como desbordantes por el

estudiante y de la puesta en juego de mecanismos adaptativos. Este proceso tiene como fin, así como la respuesta del estrés es la homeostasis, preservar el equilibrio del estudiante en el sistema educativo (Collazo et. al, 2010). Barraza (2006) define el estrés académico, desde el modelo sistémico cognoscitivista, como:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2006, p. 10, citado en Berrío García & Mazo Zea, 2011, p. 14).

Entre los estresores más repetitivos en el contexto académico, diferentes autores refieren que las causas por las que se ven atormentados los estudiantes suelen ser más frecuentemente la autoexigencia, la necesidad de control, presión o perfeccionismo como exigencias internas, así como la entrega de trabajos prácticos, instancias evaluativas parciales y finales, orales o escritos, tiempos de entrega, presiones familiares o estilos de profesores en cuanto a exigencias externas. (Naranjo Pereira, 2009)

En relación con las manifestaciones físicas y psicológicas, los estudiantes universitarios presentan una elevada prevalencia de problemáticas vinculadas a la salud mental, como trastornos del sueño, ansiedad, frustración, apatía y otros síntomas asociados al malestar emocional. El estrés académico puede generar consecuencias negativas significativas tanto en el bienestar psicológico como en el desempeño académico de los estudiantes, pudiendo reducir la motivación y obstaculizar el rendimiento académico, y mayores probabilidades de abandono universitario. En este sentido, niveles elevados de estrés académico se asocian con un deterioro del bienestar mental y con la aparición de sintomatología ansiosa y depresiva. Asimismo, en el ámbito académico, la evidencia empírica indica que el estrés excesivo se vincula con una disminución de la motivación, dificultades en el logro académico e incluso con un aumento en las tasas de ausentismo estudiantil (Chango Infante et al., 2025).

En estudios se ha presentado que el estrés es una de las causas principales de la despersonalización del estudiante ya que puede derivar en conductas antisociales, trastornos emocionales como depresión y ansiedad, ausentismo estudiantil, enfermedades cardiovasculares o adicciones, entre otras (Peña Marcial et al., 2018). A su vez, demuestran que los estudiantes universitarios son quienes más perciben los efectos del estrés en el contexto académico. También se ha demostrado que el año académico de estudio de los estudiantes universitarios afecta los niveles de estrés académico (Barbayannis et al., 2022).

Por ejemplo, la incorporación a la universidad constituye de por sí una experiencia estresante, que implica afrontar situaciones de cambios tanto en lo académico como en lo personal. Estos cambios promueven el aumento de estrés de los estudiantes novatos (Paz & Rivas, 2016). Resultados de investigaciones de diferentes autores refieren que estudiantes universitarios de niveles

altos se benefician de la experiencia y desarrollan habilidades de estudio, grupos de apoyo y formas de manejar mejor su estrés académico en contrario a estudiantes de cursos menores que muestran niveles más altos de estrés, dificultades con la gestión del tiempo y la red social (Barbayannis et al., 2022).

2. Modelo Cognitivo Conductual

El estrés, es entendido como un estado psíquico de tensión mantenida que se acompaña de manifestaciones a nivel emocional, conductual y fisiológico, determinado por la interacción de variables psicológicas y sociales (Bairero Aguilar, 2017). Resulta relevante abordarlo desde el modelo cognitivo-conductual, ya que dicho enfoque permite comprender cómo los factores subjetivos median entre las demandas del entorno y la respuesta del individuo. En esta línea, Lazarus y Folkman (1991, 2000) en su modelo transaccional del estrés conceptualizan a este como una relación entre la persona y su ambiente, que es evaluada como amenazante o desbordante a los recursos disponibles (Berra Ruiz et al., 2014).

El modelo cognitivo-conductual es el resultado de un proceso de desarrollo teórico que retoma aportes del conductismo, el psicoanálisis y el cognitivismo. Uno de sus mayores aportes fue la incorporación de la determinación bidireccional entre el individuo y el medio (Martín-Camacho, 2003). Este marco permitió articular el análisis de la conducta observable, por parte del conductismo, con los procesos mentales subyacentes, desde el cognitivismo, ampliando las posibilidades de comprensión sobre problemáticas vinculadas por ejemplo al estrés.

Los aportes de Aaron T. Beck y Albert Ellis resultaron centrales en el marco de este desarrollo. Beck formuló el modelo cognitivo al sostener que no son los acontecimientos en sí mismos los que determinan las emociones, sino la forma en que estos son interpretados por el individuo, a través de pensamientos automáticos y creencias que influyen sobre la emoción, la conducta y la respuesta fisiológica (Beck, 1964, 2011). A modo complementario, Ellis propuso el modelo A-B-C, donde las consecuencias emocionales (C) no derivan directamente del acontecimiento (A), sino de las creencias que intervienen (B), las cuales pueden ser irracionales, que median la experiencia subjetiva (Ellis, 1957, 1962; Beck, 1979). En conjunto, ambos consolidaron un enfoque que propone un lugar central a las cogniciones como elementos importantes en la comprensión de diferentes fenómenos o trastornos, extendiendo su aplicación más allá del ámbito clínico a campos como la educación y la salud (Martín-Camacho, 2003).

2.1 Pensamientos Automáticos

Desde la psicología cognitiva, el estrés y las respuestas emocionales asociadas se comprenden a partir del modo en que los individuos procesan e interpretan las situaciones que enfrentan. Los pensamientos automáticos constituyen un concepto central para comprender la relación entre cognición, emoción y conducta, es decir, la interpretación de situaciones. Beck (2011) define a los pensamientos automáticos como cogniciones que aparecen de manera espontánea y breve, fuera de la conciencia del individuo ya que no surgen de un proceso reflexivo. Debido a su carácter automático, estos pensamientos suelen ser aceptados como verdaderos sin ser sometidos a

evaluación, lo que explica que muchas veces no se tome conciencia de este sino únicamente de la emoción que generan.

Desde una perspectiva cognitivo-conductual, los pensamientos automáticos se definen por su carácter impuesto e involuntario, ya que irrumpen en el curso del pensamiento normal y condicionan su dirección. Estos pensamientos pueden entenderse como la manifestación observable de creencias más profundas, las personas no siempre son conscientes de sus creencias, pero sí pueden llegar a identificar sus pensamientos automáticos. Es importante destacar que entre pensamientos, emociones y conductas existe una influencia recíproca, no de forma causal lineal, sino como un circuito dinámico en el que la activación de uno de sus componentes hace que el sistema completo se ponga en funcionamiento (Martín-Camacho, 2003).

Los pensamientos automáticos conforman el flujo cognitivo de pensamientos más conscientes y elaborados con los que coexisten (Beck, 1964). Estos forman parte de la experiencia cotidiana de todos los individuos, sin embargo, cuando estos pensamientos adquieren un carácter y contenido disfuncional, al no ser cuestionados, pueden condicionar la interpretación de la realidad y el estado emocional.

En general, los pensamientos automáticos disfuncionales presentan un contenido predominantemente negativo y se encuentran vinculados con las emociones experimentadas, de modo tal que la emoción resulta congruente con el significado del pensamiento (Beck, 2011). El impacto de estos no depende únicamente de su veracidad objetiva, sino del significado que el individuo les atribuye. Beck (2011) hace una distinción entre los pensamientos automáticos claramente distorsionados, los pensamientos que son adecuados pero de los cuales se extraen conclusiones erróneas y los pensamientos correctos, pero que funcionan como disfuncionales.

En la misma línea, es importante distinguir los pensamientos automáticos disfuncionales de las distorsiones cognitivas en sí mismas. Estas últimas, comprenden la forma de funcionamiento de la cognición mientras que los primeros hacen referencia al contenido de la cognición. Durante el procesamiento de la información pueden producirse alteraciones sistemáticas que llevan a conclusiones erróneas o arbitrarias, conocidas como distorsiones cognitivas (Martín-Camacho, 2003). Las distorsiones cognitivas constituyen errores en la forma de interpretar la realidad y procesar la información, que influyen en la generación y mantenimiento de pensamientos automáticos disfuncionales.

Las distorsiones cognitivas afectan la experiencia subjetiva del individuo al generar patrones de pensamientos automáticos negativos que terminan regulando la forma en que se perciben los acontecimientos y se responde a ellos. Dichas distorsiones contribuyen a la aparición de diferentes emociones las cuales se derivan de creencias disfuncionales asociadas a pensamientos negativos persistentes (Beck, 1979, citado en Mesa, 2022). Asimismo, en diferentes teorías, se señala que estas interpretaciones distorsionadas fomenta el displacer generalizado frente a las actividades cotidianas, ya que cualquier situación sería analizada desde un sesgo negativo (Ruiz & Luján, 1991, citados en Mesa, 2022).

Desde un enfoque cognitivo, estas distorsiones pueden entenderse como “sesgos” en el procesamiento de la información que filtran los datos disponibles, facilitando la formulación de

predicciones rápidas y frecuentemente incorrectas (Tversky & Kahneman, 1982, citados en Mesa, 2022). Estos errores sistemáticos del pensamiento tienden a sostener creencias negativas aun frente a evidencia objetiva contraria, reforzando la validez subjetiva de dichas interpretaciones distorsionadas (Beck, 1967; Milman & Drapeau, 2012, citados en Mesa, 2022).

Caballero, Abello y Palacio (2010) destacan al ambiente académico, ya que en este contexto las distorsiones cognitivas adquieren particular relevancia. En determinadas situaciones propias de este contexto, estas pueden activar interpretaciones desviadas relacionadas con el desempeño, la autoevaluación y la percepción del entorno institucional. Estas distorsiones refieren por ejemplo, tanto a la imagen que el estudiante tiene de sí mismo como a la evaluación del contexto académico y de las personas que lo integran. Como consecuencia, los pensamientos automáticos se tornan negativos, las emociones se ven afectadas y las conductas pueden volverse desadaptativas. En este sentido, cuando el estudiante no logra regular sus distorsiones cognitivas, pueden producirse consecuencias contraproducentes en su desempeño, afectando su comportamiento dentro de la institución educativa (Mesa, 2022).

2.2 Creencias y Esquemas Cognitivas

Desde el modelo cognitivo, las creencias constituyen el contenido de los esquemas cognitivos y representan el resultado de la interacción entre la experiencia y las estructuras mentales a través de las cuales los individuos interpretan la realidad, es decir, los esquemas. Todos los seres humanos contamos con estos ya que nos permiten seleccionar, organizar y categorizar los estímulos haciendo que sean accesibles y tengan algún sentido, a su vez también posibilitan identificar y seleccionar las estrategias de afrontamiento que llevaremos a la acción (Martín-Camacho, 2003).

Las creencias centrales pueden entenderse como “mapas internos” que organizan la experiencia y otorgan significado al mundo, construyéndose a lo largo del desarrollo del individuo a partir de la interacción con el entorno (Martín-Camacho, 2003). Estas creencias guían la percepción, la interpretación y la respuesta emocional y conductual frente a los acontecimientos de la vida, cumpliendo un rol central en la adaptación.

Beck (2011) sostiene que, desde la infancia, las personas desarrollan creencias acerca de sí mismas, de los otros y del mundo. Las creencias centrales constituyen el nivel más profundo de la cognición ya que son ideas globales, rígidas y absolutas que no suelen ser expresadas de manera explícita, sino a través de los pensamientos automáticos, y que cuando estas se activan, funcionan como “lente” para la interpretación de la realidad, lo que condiciona la forma en que procesa la información disponible (Beck, 2011).

Las creencias intermedias incluyen actitudes, reglas y presunciones que median entre las creencias centrales y los pensamientos automáticos. Estas influyen en la manera en que el individuo evalúa una situación y, en consecuencia, en cómo piensa, siente y actúa frente a ella, es decir, funcionan como principios que orientan la conducta cotidiana. (Beck, 2011). Si bien son más profundas que los pensamientos automáticos, resultan más modelables que las creencias centrales y su modificación conlleva al cambio de estas últimas durante el proceso terapéutico.

En relación con su origen, se sostiene que las creencias centrales e intermedias se desarrollan en las primeras etapas de la vida, cuando en la niñez se intenta organizar la experiencia de manera coherente para lograr la adaptación a su entorno. Si bien algunas creencias resultan adaptativas, otras pueden volverse disfuncionales, aunque no significa que sean inmutables, ya que pueden ser desprendidas y reemplazadas por creencias más ajustadas a la realidad. Además de las creencias negativas referidas al yo, las personas pueden desarrollar creencias centrales negativas acerca de los demás y del mundo. Las creencias centrales rara vez se encuentran articuladas conscientemente, por lo que es necesario inferirlas a partir del análisis de los pensamientos automáticos y de los significados que el individuo atribuye a sus experiencias (Beck, 2011).

2.2 Estrategias de afrontamiento

El modelo cognitivo sostiene que las perturbaciones psicológicas comparten como rasgo común la presencia de distorsiones en el pensamiento, las cuales influyen de manera directa en el estado de ánimo y en la conducta de los individuos. En este marco, las creencias y los esquemas cognitivos, en interacción con los pensamientos automáticos, configuran un circuito dinámico entre cognición, emoción y conducta, siendo su despliegue finalmente las acciones del sujeto (Beck, 2011). Desde esta perspectiva, el afrontamiento puede comprenderse como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que el individuo pone en marcha para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de sus recursos personales (Lazarus & Folkman, 1986).

El modelo transaccional del estrés propuesto por Lazarus y Folkman sostiene que no es el estímulo en sí mismo el que determina la respuesta de estrés, sino el proceso mediante el cual el individuo evalúa la situación y selecciona determinadas estrategias de afrontamiento para hacer frente a esta. Desde esta perspectiva, las respuestas emocionales, conductuales incluso endocrinas e inmunes no dependen exclusivamente de las características objetivas del estresor, sino de la forma en que este es interpretado y del repertorio de recursos disponibles para enfrentarlo (Bonet, 2018). Esta perspectiva permite comprender por qué una misma situación puede resultar estresante para algunas personas y no para otras, destacando el carácter individual y dinámico de la respuesta de estrés.

Según Lazarus, la evaluación cognitiva constituye el punto de partida del proceso de estrés y se organiza en dos momentos. La evaluación primaria permite determinar las consecuencias que un acontecimiento provocará en el individuo. Pueden ser clasificadas como irrelevantes, benignas o estresantes. Estas últimas pueden asemejarse a un daño o a un desafío, mientras que se asocia a un daño, genera emociones como miedo o ansiedad, en cambio el desafío implica la movilización de recursos por expectativa, favoreciendo emociones más positivas y un mejor funcionamiento psicológico (Bonet, 2018).

Cuando la situación es evaluada como estresante, se activa la evaluación secundaria, orientada a determinar cómo puede hacerse frente a la demanda, es decir, seleccionar qué recurso esté disponible. La interacción entre la evaluación primaria y secundaria será lo que determine la

intensidad del estrés así como la respuesta emocional y conductual que se despliega posteriormente (Bonet, 2018). Este proceso se ve modulado por factores tanto personales como situacionales, que actúan como filtros del estímulo y pueden reducir o intensificar el impacto del estresor.

El afrontamiento es concebido como un proceso y no como un rasgo estable, lo que lo diferencia de las conductas adaptativas automatizadas. Un afrontamiento adaptativo reduce el estrés y el sufrimiento psicológico, mientras que los estilos de afrontamiento desadaptativos se asocian a niveles elevados de estrés y mayor malestar emocional (Bonet, 2018). Dentro de las estrategias de afrontamiento, se distinguen aquellas centradas en el problema, las cuales están orientadas al manejo activo de la situación por parte del individuo y asociadas a una mayor sensación de control personal, y por otro lado, las centradas en la emoción, dirigidas a la regulación de los estados emocionales generados por la situación estresante (Lazarus & Folkman, 1986). La evidencia empírica indica que el afrontamiento centrado en la acción se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el afrontamiento emocional se asocia con mayores niveles de estrés e incluso con la manifestación de problemas de salud cuando no se acompaña de acciones orientadas a la resolución del problema (Bal et al., 2003; González & Landero, 2008, citados en Berra Ruiz et al., 2014).

En el contexto académico y de este trabajo, las estrategias de afrontamiento adquieren especial relevancia, ya que las demandas escolares y de situaciones evaluativas, percibidas como amenaza en este contexto, suelen ser identificadas como fuentes significativas de estrés. Estudios basados en el modelo de Lazarus y Folkman muestran que las situaciones escolares son frecuentemente evaluadas como estresantes por los mismos adultos y que existe una relación entre el nivel de estrés experimentado y el tipo de estrategia de afrontamiento utilizada (Berra Ruiz et al., 2014). En poblaciones más jóvenes, se observa un mayor predominio de estrategias centradas en la emoción, lo que sugiere dificultades para intervenir activamente sobre la situación estresante. Esta tendencia puede explicarse, en parte, por el factor situacional que remite menor experiencia previa y la menor percepción de control sobre los resultados. Desde una perspectiva evolutiva y de aprendizaje, el afrontamiento se modifica a lo largo del tiempo a partir de la experiencia. Cuando el individuo logra aprender respuestas que reducen o evitan el contacto con estímulos aversivos, la respuesta emocional disminuye y la situación deja de ser percibida como altamente estresante (Carlson, 2005).

2.3 Aprendizaje

El aprendizaje puede comprenderse como un proceso mediante el cual la experiencia modifica de manera duradera el funcionamiento del sistema nervioso y, en consecuencia, la forma en que el individuo percibe, interpreta y responde a su entorno. Este proceso no implica simplemente la acumulación de información, sino una reorganización de los sistemas cognitivos, emocionales y conductuales que orientan la acción lo que transforma los modos de percepción de la realidad, la anticipación de consecuencias y la planificación de conductas permitiendo el desarrollo de respuestas cada vez más ajustadas a un ambiente cambiante (Carlson, 2005).

En este proceso, las distintas maneras de aprendizaje se integran para moldear la manera en que las personas reconocen que estímulos le son relevantes, asignan significado a las situaciones y seleccionan respuestas posibles a estas (Carlson, 2014). A través del condicionamiento instrumental, por ejemplo, las conductas se ven reforzadas o inhibidas en función de sus consecuencias, fortaleciendo determinadas asociaciones entre estímulos, respuestas y resultados. Estos aprendizajes se sostienen en los mecanismos neurobiológicos, mediados por sistemas de refuerzo en los que participan estructuras como los ganglios basales, la amígdala y la corteza prefrontal, así como la vía dopaminérgica (Carlson, 2005).

Desde el enfoque cognitivo-conductual, el carácter aprendido de la conducta resulta central, ya que se asume que las respuestas tanto adaptativas como desadaptativas se adquieren a través de la experiencia y, por lo tanto, pueden modificarse (Díaz et. al, 2017). Aprender supone la adquisición y transformación de información que influye en la forma de enfrentar las situaciones cotidianas, dando lugar a cambios en la capacidad de actuar.

Las teorías del procesamiento de la información amplían esta concepción al entender al ser humano como un sujeto activo que no responde al entorno de manera directa, sino en base de la representación subjetiva que construye de él (Gagné, 1970). La atención, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información son los procesos que permiten reorganizar la experiencia, modificar las interpretaciones y ajustar las respuestas futuras. De este modo, la experiencia reiterada frente a determinadas situaciones no solo incrementa el conocimiento declarativo, sino que transforma la evaluación cognitiva de dichas situaciones, influyendo sobre la percepción de control, previsibilidad y amenaza.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Hipótesis

La presente investigación parte del supuesto de que la situación de mesa de examen constituye un estresor significativo en el contexto académico, cuya vivencia no depende únicamente de las demandas de la evaluación, sino de la forma en que el estudiante la interpreta y procesa cognitivamente.

Como hipótesis central de este trabajo, se plantea que los estudiantes universitarios de primer año presentarán mayores niveles de estrés percibido frente a la mesa de examen en comparación con los estudiantes de cuarto año. Se supone que esta mayor activación emocional se vincula con una percepción más intensa de amenaza, incluyendo diversos factores como el inicio del trayecto académico universitario, caracterizado por menor experiencia, menor familiaridad con el formato académico y estrategias de afrontamiento que aún se encuentran en desarrollo. También se plantea como hipótesis complementaria que dentro del mismo grupo, las diferentes franjas etarias podrían presentar diferencias en el nivel de estrés percibido frente a la mesa de examen, en función del significado subjetivo que la trayectoria universitaria adquiere para cada estudiante.

Desde el enfoque cognitivo-conductual, se hipotetiza que este aumento en el estrés percibido en los alumnos de primer año de la carrera de Psicología, favorecería la activación de creencias cognitivas desadaptativas que amplificarían la percepción de amenaza, como catastrofizaciones, sobregeneralizaciones, autoexigencia o interpretaciones dicotómicas.

En contraste, se espera que los estudiantes de cuarto año presentan menores niveles de estrés percibido frente a la mesa de examen, asociados a una mayor experiencia académica acumulada. Esta experiencia permitiría una reinterpretación de la situación evaluativa, el desarrollo de estrategias de afrontamiento más consolidadas y una menor percepción de amenaza. En consecuencia, se hipotetiza que estos estudiantes evidenciarán creencias cognitivas más favorables y funcionales, caracterizadas por mayor flexibilidad cognitiva, autoconfianza y una valoración menos amenazante del examen.

Desde la fisiología, se supone que lo que sucede en los estudiantes de primer año, la percepción aumentada de amenaza podría vincularse con una mayor activación de circuitos del procesamiento emocional, como la respuesta de lucha-huida, mientras que en estudiantes avanzados habría una mayor modulación cortical sobre esta activación, lo que facilitaría a una respuesta más regulada ante la situación evaluativa.

Se espera encontrar una relación diferencial entre año de cursada, nivel de estrés percibido y tipo de creencias cognitivas activadas frente a la mesa de examen, siendo el primer año un factor de mayor vulnerabilidad y el cuarto año un posible factor adaptativo.

Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, de tipo transversal y con un enfoque descriptivo, correlacional y comparativo.

Se trata de una investigación no experimental, ya que no se manipulan las variables sino que se observan en su contexto natural. A su vez, el tipo es transversal, debido a que la recolección de

datos se realizará en un único momento temporal, no se realizan evaluaciones longitudinales de las variables, sino que se analiza el estrés percibido, creencias cognitivas y estrategias de afrontamiento de los alumnos de primer y cuarto año en un solo momento.

En cuanto a su alcance, la investigación es descriptiva, correlacional y comparativa, ya que busca describir los niveles de estrés percibido, creencias cognitivas y estrategias de afrontamiento de los alumnos frente a la mesa de examen, analizar la relación entre estas variables y comparar las mismas en las diferencias entre estudiantes de primer y cuarto año.

Muestra

La muestra del presente estudio estuvo conformada por un total de 40 participantes, de ambos sexos y con edades diversas. Todos ellos son estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano que cursaron durante el año 2025 el primer o el cuarto año de la carrera. Del total de la muestra, 20 estudiantes pertenecen al grupo de primer año y 20 al grupo de cuarto año. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que permitió acceder a la población de interés de manera ágil y acorde a los objetivos del estudio.

El reclutamiento se realizó a través de la difusión de un enlace al cuestionario de Google Forms en grupos de WhatsApp de la facultad y de la carrera de Psicología, adjuntando una breve descripción del objetivo del estudio para que los potenciales participantes pudieran acceder a completarlo de forma voluntaria. También fue presentado en las mesas de examen de Febrero de los estudiantes de primer año.

Para mantener la coherencia interna del estudio, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: ser estudiante de la carrera de Psicología en la Universidad de Belgrano y haber cursado durante 2025 primer o cuarto año de la carrera. Las primeras preguntas del cuestionario sirvieron como filtro para verificar los requisitos de inclusión (año de cursada, universidad a la que concurre, carrera, uso de psicofármacos e historia de tratamientos psicológicos).

Asimismo, se aseguró que la participación fuera completamente voluntaria mediante la inclusión de un filtro inicial en el cuestionario de consentimiento informado, que permitía continuar únicamente a quienes aceptaran participar. Los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de esta investigación, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes conforme a los principios éticos.

Instrumentos Y Procedimientos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario administrado a través de la plataforma Google Forms, lo que permitió acceder a la muestra de manera ágil y eficiente. El cuestionario fue difundido entre estudiantes de primer y cuarto año de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano mediante grupos de WhatsApp y, en el caso de primer año, también fue presentado durante las mesas de examen del mes de febrero.

El formulario comenzó con la presentación del consentimiento informado, en el cual se explicaban los objetivos del estudio, su carácter voluntario y la garantía de anonimato. Solo aquellos participantes que aceptaron dicho consentimiento pudieron continuar con la evaluación. Las primeras

preguntas estuvieron orientadas a la recolección de datos sociodemográficos de los participantes y funcionaron como criterios de inclusión, verificando variables como año de cursada, universidad de pertenencia, carrera, uso de psicofármacos e historia de tratamiento psicológico.

Para la medición de las variables se utilizó, por un lado, el Inventario SISCO de Estrés Académico, validado en Argentina, y por otro, se elaboró un cuestionario propio diseñado específicamente para esta investigación, al que nos referiremos como “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”. Este último tuvo como objetivo evaluar las siguientes dimensiones: creencias sobre sí mismo y el desempeño académico, pensamientos automáticos ante la evaluación, esquemas cognitivos y tolerancia emocional, estrategias de afrontamiento, control percibido y autoeficacia.

El Inventario SISCO de Estrés Académico, desarrollado por Arturo Barraza-Macías (2007), cuyo acrónimo corresponde a Inventario SIStémico COgnoscitivista, es un instrumento de autoaplicación que evalúa el estrés académico desde diversas dimensiones. En el presente estudio se utilizó la versión validada para población argentina por Cirami, Rotta, Rodríguez Melgarejo y Andreau (2024), compuesta por 24 ítems distribuidos en tres subescalas:

- Factores Estresores (7 ítems): Mide las situaciones académicas percibidas como fuentes de estrés.
- Reacciones Sintomatológicas (11 ítems): Evalúa las manifestaciones físicas y psicológicas del estrés.
- Estrategias de Afrontamiento Adaptativas (6 ítems): Indaga sobre las estrategias que los estudiantes utilizan para manejar el estrés.

El cuestionario de diseño propio, “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”, se utiliza para complementar el enfoque de las dimensiones indagadas con el Inventario SISCO. Este instrumento fue diseñado para obtener información detallada sobre el perfil cognitivo de los participantes, es decir, sus creencias sobre sí y su desempeño académico, sus pensamientos automáticos ante la evaluación, esquemas cognitivos, estrategias de afrontamiento y control percibido y autoeficacia, lo cual era crucial para explorar la hipótesis de trabajo. El mismo consistió en 15 ítems, divididos en 5 subescalas de 3 ítems cada una:

1. Creencias sobre sí mismo y desempeño académico (3 ítems): Evaluación global del autoconcepto académico y atribuciones personales frente al rendimiento en exámenes.
2. Pensamientos automáticos ante la evaluación (3 ítems): Evalúa el contenido cognitivo inmediato y de tipo anticipación asociados a la situación evaluativa, especialmente de carácter negativo o catastrófico.
3. Esquemas de exigencia y tolerancia emocional (3 ítems): Indaga sobre el nivel de autoexigencia, autocrítica y capacidad para regular las emociones y el malestar ante errores o desempeño imperfecto.
4. Estrategias de afrontamiento (3 ítems): Explora las formas conductuales y cognitivas utilizadas para gestionar el estrés académico.
5. Control percibido y autoeficacia (3 ítems): Evalúa la percepción de influencia personal sobre los resultados académicos, confianza en la propia capacidad y expectativas.

Una vez finalizada la recolección de datos, se procedió a su análisis e interpretación. La plataforma Google Forms permitió obtener gráficos automáticos correspondientes a la muestra total, así como descargar las respuestas en formato de hoja de cálculo. Para un análisis más detallado y la elaboración de gráficos integrados, se utilizaron las Hojas de Cálculo de Google, lo que facilitó la organización, el procesamiento y la agrupación de los datos. Esta modalidad permitió representar visualmente varios ítems en un mismo gráfico, optimizando la interpretación de las relaciones entre variables y evitando la fragmentación excesiva de los resultados en múltiples representaciones individuales.

RESULTADOS

Análisis Descriptivo

1. Inventario SISCO del Estrés Académico

Tal como se mencionó en el apartado de Procedimiento, el Inventario SISCO de Estrés Académico se compone de tres dimensiones: Factores Estresores, Reacciones Sintomatológicas y Estrategias de Afrontamiento Adaptativas. La muestra total estuvo conformada por N=40 estudiantes, de los cuales n=20 corresponden a primer año y n=20 a cuarto año de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano. Para el presente análisis descriptivo se decidió examinar los resultados por dimensión, comparando las respuestas de estudiantes de primer y cuarto año.

El objetivo de este apartado es describir la frecuencia a partir de porcentajes y gráficos con la que se manifiestan los distintos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en cada grupo, identificando posibles diferencias en la distribución de respuestas entre estudiantes iniciales y avanzados.

a) Factores Estresores:

La dimensión Factores Estresores evalúa la frecuencia con la que determinadas situaciones académicas son percibidas como generadoras de estrés. En términos globales, el promedio obtenido fue de 26,25 puntos en estudiantes de primer año y de 24,9 puntos en cuarto año. Considerando que el puntaje máximo posible es de 35 puntos (7 ítems con escala de 1 a 5), estos valores equivalen al 75% y 71,1% respectivamente. Descriptivamente, esto indica una mayor percepción global de estresores académico en el grupo de primer año en comparación con cuarto año.

En términos generales, se observa que los estudiantes de primer año presentan una mayor concentración de respuestas en las categorías superiores de la escala en comparación con cuarto año, particularmente en los ítems vinculados a evaluación académica y exigencias de trabajo.

De manera más específica, el ítem de “Sobrecarga de tareas y trabajos prácticos” mostró valores elevados en ambos grupos, con el 45% de estudiantes de primer año y el 45% de cuarto año seleccionando la categoría 4, y un 35% y 30% respectivamente en la categoría 5, evidenciando una alta percepción de este estresor en ambos niveles, aunque levemente superior en primer año en la categoría más alta.

Sin embargo, “Instancias de evaluación” constituyen uno de los estresores más relevantes, ya que el 60% de estudiantes de primer año se concentró en la categoría 4, frente al 55% en cuarto año en la misma categoría. Asimismo, cuarto año presentó mayores porcentajes en las categorías bajas (1 y 2), lo que sugiere una menor percepción relativa de amenaza en comparación con primer año.

“El tiempo limitado para realizar trabajos” también mostró una alta concentración en categorías superiores, con un 40% de estudiantes de primer año en la categoría 4, frente al 30% en cuarto año. En cuarto año se observa mayor concentración en la categoría 3 (40%), indicando una percepción más moderada del nivel de estrés percibido.

En cuanto al “Tipo de trabajo solicitado por los profesores”, se observa en primer año una mayor concentración en categorías altas (35% en categoría 4 y 25% en categoría 5), mientras que en

cuarto año el mayor porcentaje se ubica en la categoría 3 (40%), mostrando una distribución más centrada en niveles intermedios.

Por su parte, los ítems vinculados a la “Personalidad del profesor”, “Participación en clase” y “No entender los temas abordados” presentan una distribución más amplia entre categorías bajas e intermedias, sin concentrarse predominantemente en los niveles más altos, lo que indica que, en términos descriptivos, no constituyen los estresores más intensos dentro de esta dimensión.

Distribución de respuestas en la Dimensión Factores Estresores

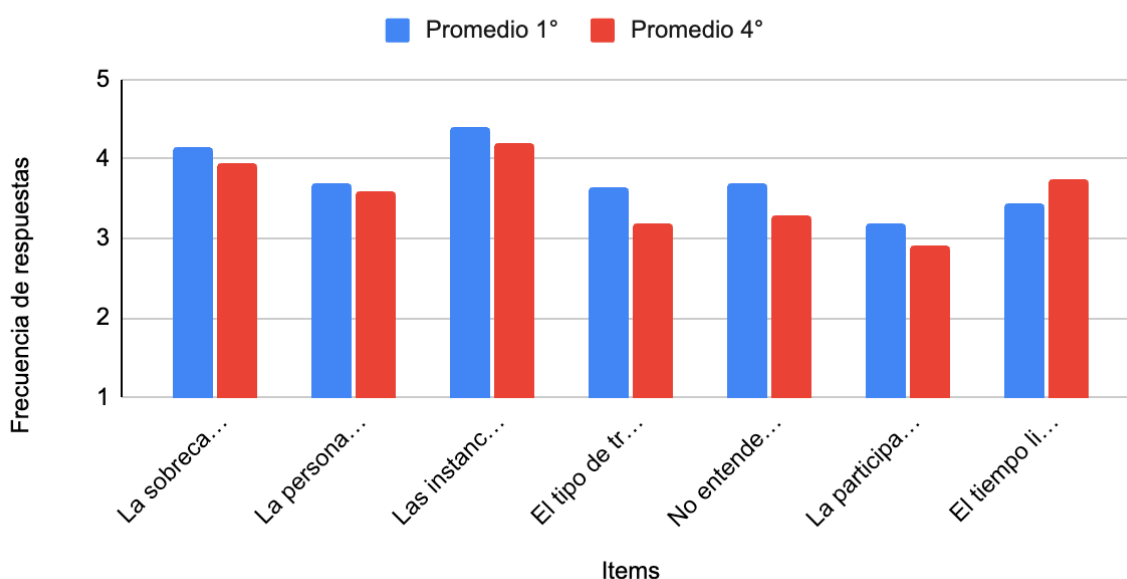


Figura 1. *Distribución de respuestas en la Dimensión Factores Estresores*

Como se observa en la Figura 1, el análisis de los promedios por ítem confirma el patrón previamente descrito. Los valores más elevados en ambos grupos se registran en los ítems vinculados a “Instancias de evaluación” y “Sobrecarga académica”, consolidándose como los estresores de mayor intensidad dentro de la dimensión. Asimismo, se aprecia que, en la mayoría de los ítems, los promedios de estudiantes de primer año se sitúan por encima de los correspondientes a cuarto año, evidenciando una mayor percepción global de exigencia académica.

Las diferencias entre grupos resultan más visibles en los ítems relacionados con evaluación, tipo de trabajo solicitado y comprensión de los contenidos, mientras que en participación en clase y personalidad del profesor las puntuaciones promedio muestran menor divergencia.

b) Reacciones Sintomatológicas

La dimensión Reacciones Sintomatológicas evalúa las manifestaciones físicas, emocionales y conductuales asociadas al estrés académico. En términos globales, el promedio fue de 37,4 puntos en estudiantes de primer año y de 35,2 puntos en cuarto año, lo que equivale al 68% y 64% del

puntaje máximo posible respectivamente. Descriptivamente, estos resultados indican una mayor intensidad sintomatológica en el grupo de primer año.

En términos generales, los síntomas con mayor concentración en categorías superiores en ambos grupos fueron la inquietud, la ansiedad, la fatiga crónica y las alteraciones del sueño, aunque con diferencias en la distribución entre primer y cuarto año.

En relación con el ítem “Ansiedad, angustia o desesperación”, el 50% de estudiantes de primer año se ubicó en la categoría 4 y el 30% en la categoría 5, mientras que en cuarto año el 25% respondió categoría 4 y el 45% categoría 5. Si bien ambos grupos presentan altos niveles en las categorías superiores, en primer año se observa mayor concentración en la categoría 4, mientras que en cuarto año el mayor porcentaje se concentra en la categoría máxima. Considerando conjuntamente las categorías 4 y 5, el 75% de estudiantes de primer año se concentra en niveles elevados de este síntoma, frente al 70% en cuarto año, evidenciando una intensidad levemente mayor en el grupo inicial.

La “Inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo/a)” también mostró valores elevados en ambos grupos. En primer año, el 35% se ubicó tanto en la categoría 4 como en la 5, alcanzando un total del 70% en niveles altos. En cuarto año, el 25% respondió categoría 4 y el 45% categoría 5, lo que también representa un 70% en categorías superiores. En este caso, la intensidad elevada es equivalente en ambos grupos, aunque con distinta distribución entre las dos categorías más altas.

En cuanto a los síntomas físicos, la “Fatiga crónica (cansancio permanente)” presentó en primer año un 30% en categoría 4 y un 20% en categoría 5, en total un 50% en niveles altos. En cuarto año el 45% se concentró en la categoría 4 y el 15% en la categoría 5, alcanzando un 60% en categorías superiores. En este ítem se observa una mayor concentración de percepción elevada en el grupo de cuarto año.

El ítem “Problemas o dificultades de sueño” también mostró alta frecuencia en ambos grupos, con predominio en categorías intermedias y superiores. En primer año, las categorías 4 y 5 alcanzan conjuntamente el 70%, mientras que en cuarto año suman el 50%, evidenciando una mayor concentración de percepción elevada en el grupo de primer año.

Por su parte, los ítems “Dolores de cabeza o migrañas”, “Aislamiento de los demás”, “Tendencia a polemizar, discutir o generar conflictos” y “Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad” presentan una distribución más dispersa, con mayor presencia en categorías intermedias y bajas, especialmente en cuarto año, lo que indica menor intensidad relativa en comparación con los síntomas previamente mencionados.

En el caso de “Sentimientos de tristeza y depresión (decaído)”, se observa en primer año una fuerte concentración en la categoría 3 (65%), mientras que en cuarto año la distribución resulta más homogénea entre categorías bajas e intermedias. Esto sugiere que, aunque el síntoma está presente en ambos grupos, no se concentra predominantemente en niveles elevados pero en cuarto año aún menos que en primero.

Por último, “Desgano para realizar trabajos académicos” mostró una elevada concentración en la categoría 4 en ambos grupos, 55% en primer año y 40% en cuarto año, junto con presencia en la categoría 5, 20% en primer año y 10% en cuarto año. En conjunto, las categorías superiores

alcanzan el 75% en primer año frente al 50% en cuarto año, indicando una mayor intensidad de este síntoma en el grupo inicial.

Distribución de respuestas en Dimensión Reacciones Sintomatológicas

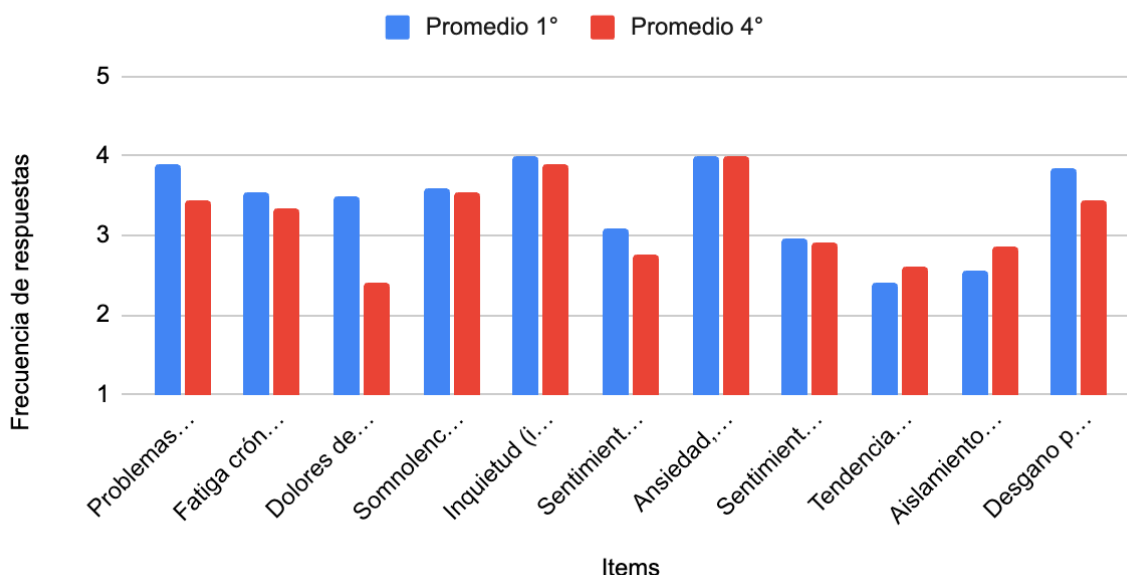


Figura 2. Distribución de respuestas en la Dimensión Reacciones Sintomatológicas

Como se observa en la Figura 2, el análisis de los promedios por ítem confirma el patrón previamente descrito en la dimensión. Los valores más elevados en ambos grupos se registran en los ítems vinculados a “Ansiedad, angustia o desesperación” e “Inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo/a)”, consolidándose como las reacciones más intensas dentro de la dimensión. Asimismo, “Desgano para realizar trabajos académicos” y “Problemas o dificultades de sueño” también presentan promedios relativamente altos en comparación con otros síntomas.

En términos comparativos, se puede asumir que los promedios de estudiantes de primer año tienden a situarse levemente por encima de los correspondientes a cuarto año en la mayoría de los ítems, especialmente en aquellos asociados a síntomas emocionales y conductuales. No obstante, en algunos síntomas físicos como “Fatiga crónica (cansancio permanente)” y “Inquietud”, las diferencias entre grupos resultan menores o incluso muestran valores similares.

c) Estrategias de Afrontamiento Adaptativas

La dimensión Estrategias de Afrontamiento Adaptativas evalúa la frecuencia con la que los estudiantes utilizan recursos cognitivos y conductuales para manejar situaciones académicas estresantes. En términos globales, el promedio obtenido fue de 15,35 puntos tanto en estudiantes de primer como de cuarto año, lo que equivale al 51,2% del puntaje máximo posible (30 puntos). Por lo tanto, a nivel general, descriptivamente no se observan diferencias globales entre ambos grupos en la utilización total de estrategias adaptativas.

En términos específicos, se identifican diferencias en la distribución de determinadas estrategias. En el ítem “Traté de crear una estrategia para saber qué hacer”, el 45% de estudiantes de cuarto año se concentró en las categorías 3 y 4 respectivamente, mientras que en primer año el mayor porcentaje se ubicó en la categoría 2 (45%), lo que sugiere una mayor frecuencia de planificación estratégica en el grupo del último año que del primero.

De manera similar, en “Concentré mis esfuerzos para hacer algo acerca de la situación”, el 45% de cuarto año se ubicó en la categoría 4, frente al 20% en primer año, indicando una mayor tendencia al afrontamiento activo en estudiantes de cuarto año.

En cuanto al “Recibí apoyo y comprensión de otra persona”, ambos grupos presentan distribución relativamente equilibrada, aunque cuarto año muestra mayor concentración en la categoría 3 (40%), mientras que primer año presenta mayor proporción en la categoría 4 (30%), lo que sugiere mayor apoyo en el grupo inicial.

Por el contrario, estrategias vinculadas a la expresión emocional, como “Dije cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables”, se presentan mayor concentración en categorías bajas en primer año, 30% en categoría 1 y 40% en categoría 2, mientras que en cuarto año se observa mayor presencia en categorías intermedias y altas, indicando mayor utilización de la expresión emocional en el último grupo.

En relación con “Acepté la realidad de que esto haya pasado”, el 60% de estudiantes de cuarto año se concentró en la categoría 3, frente al 25% en primer año, evidenciando mayor utilización de esta estrategia en el grupo avanzado. Asimismo, en “Busqué algo bueno en lo que estaba pasando”, se observa en primer año una mayor concentración en la categoría 3 (50%), mientras que en cuarto año el mayor porcentaje se ubica en la categoría 2 (45%), lo que indica que primer año muestra mayor frecuencia de reevaluación positiva que el grupo de cuarto.

En conjunto, aunque el promedio global de la dimensión no presenta diferencias entre primer y cuarto año, el análisis por ítems sugiere que los estudiantes de cuarto año tienden a concentrarse con mayor frecuencia en estrategias de afrontamiento activo y planificación, mientras que en primer año se observa mayor presencia de respuestas en categorías intermedias o bajas en algunas estrategias específicas.

Distribución de respuestas en Dimensión Estrategias de Afrontamiento Adaptativas

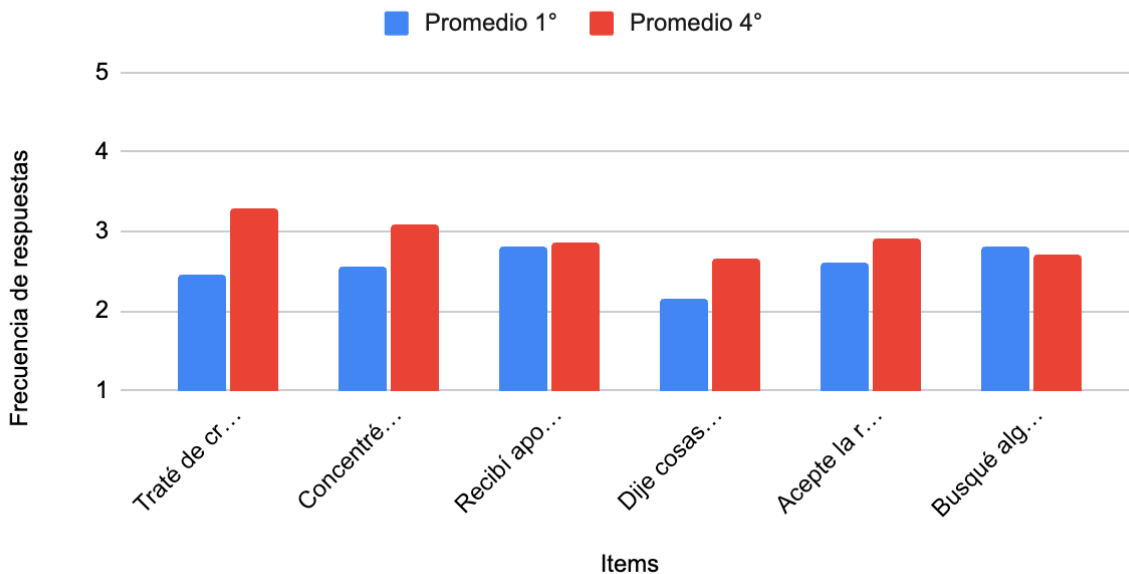


Figura 3. *Distribución de respuestas en la Dimensión Estrategias de Afrontamiento Adaptativas*

Como se observa en la Figura 3, los promedios por ítem muestran una distribución relativamente equilibrada entre estudiantes de primer y cuarto año, en coherencia con la ausencia de diferencias en el promedio global de la dimensión. No obstante, se visualiza una tendencia del grupo de cuarto año a presentar valores ligeramente superiores en estrategias vinculadas a la planificación y al afrontamiento activo, como “Traté de crear una estrategia para saber qué hacer” y “Concentré mis esfuerzos para hacer algo acerca de la situación”.

En contraste, en estrategias como “Recibí apoyo y comprensión de otra persona” y “Busqué algo bueno en lo que estaba pasando”, las diferencias entre grupos resultan menores o muestran variaciones leves. Asimismo, en “Dije cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables” se observa una mayor dispersión entre grupos, con valores más altos en primer año. Si bien la utilización global de estrategias adaptativas es similar entre ambos niveles académicos, el grupo de cuarto año tiende a concentrarse levemente mayor en estrategias de afrontamiento más activas y orientadas a la planificación.

2. Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico

Tal como se detalló en el apartado metodológico, el “Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico” se compone de cinco dimensiones: Creencias sobre sí mismo y desempeño académico, Pensamientos automáticos ante la evaluación, Esquemas de exigencia y tolerancia emocional, Estrategias de afrontamiento, y Control percibido y autoeficacia. La muestra total estuvo conformada por N=40 estudiantes, de los cuales n=20 corresponden a primer año y n=20 a cuarto año de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano.

Para el presente análisis descriptivo se examinaron los resultados por dimensión, comparando las respuestas de estudiantes de primer y cuarto año a partir de los promedios por ítem, la distribución porcentual de respuestas y el porcentaje total por dimensión, aclarando respectivamente la cantidad de estudiantes que representan los mismos. El objetivo de este apartado es describir la frecuencia con la que se manifiestan creencias, pensamientos automáticos, esquemas de exigencia, estrategias y percepción de control en cada grupo, identificando posibles diferencias entre estudiantes iniciales y avanzados.

Para facilitar el análisis descriptivo del “Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico”, las respuestas registradas en la escala tipo Likert fueron decodificadas a valores numéricos. En este sentido, las categorías “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” se transformaron en puntajes 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente. De este modo, los puntajes más altos indican mayor grado de acuerdo con el contenido del ítem evaluado, permitiendo calcular promedios por ítem y puntajes totales por dimensión, así como comparar la distribución de respuestas entre estudiantes de primer y cuarto año.

a) Creencias sobre sí mismo y desempeño académico

En relación con la dimensión Creencias sobre sí mismo y desempeño académico, el porcentaje global fue de 72,33% (14) en primer año y 60% (12) en cuarto año. Estos resultados indican una mayor presencia de creencias negativas asociadas al autoconcepto académico en el grupo de primer año.

En términos generales, se observa que los estudiantes de primer año presentan una mayor concentración de respuestas en las categorías superiores de la escala (“De acuerdo” - “Totalmente de acuerdo”) en comparación con cuarto año, lo que sugiere una mayor frecuencia de interpretaciones negativas sobre el propio desempeño ante situaciones de evaluación.

El análisis por ítem muestra que el valor más elevado se registró en *“Siento que en los exámenes, otros estudiantes rinden mejor que yo”*, con un promedio de 3,95 en primer año frente a 3,15 en cuarto año, evidenciando una diferencia en la percepción comparativa negativa, especialmente en estudiantes iniciales. En términos porcentuales, se observó una concentración del 70% (14) de estudiantes de primer año en categorías altas en comparación con un 30% (6) cuarto año.

Asimismo, el ítem *“Creo que si me va mal en un examen, es porque no soy capaz de estudiar a nivel universitario”* presentó una diferencia marcada de 3,3 en primer año frente a 2,45 en cuarto año, donde primer año concentra un 60% (12) de respuestas en categorías altas frente a un 55% (11) cuarto año, lo que sugiere que los estudiantes de primer año tienden con mayor frecuencia a realizar atribuciones internas del fracaso académico.

Por su parte, *“Si me va mal en un examen, siento que dice algo negativo sobre mí como persona”* mostró valores relativamente elevados en ambos grupos con una brecha no sumamente relevante, indicando que la asociación entre rendimiento y autovaloración está presente en ambos niveles, aunque con mayor intensidad en el grupo inicial.

Distribución de respuestas en la Dimensión Creencias sobre sí mismo y desempeño académico

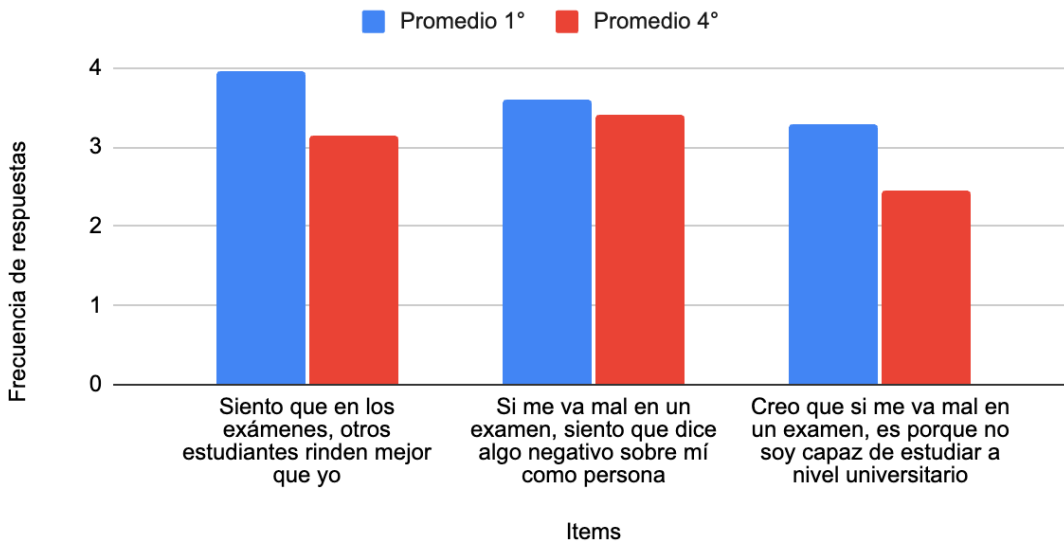


Figura 4. *Distribución de respuestas en la Dimensión Creencias sobre sí mismo y desempeño académico.*

Como se observa en la figura, los promedios de estudiantes de primer año se sitúan sistemáticamente por encima de los correspondientes a cuarto año en los tres ítems, evidenciando una mayor vulnerabilidad cognitiva frente a situaciones evaluativas en el grupo inicial.

b) Pensamientos automáticos ante la evaluación

En la dimensión Pensamientos automáticos ante la evaluación, el promedio global fue de 11,9 puntos en estudiantes de primer año y de 9,9 puntos en cuarto año. Considerando que el puntaje máximo posible es de 15 puntos (3 ítems con escala de 1 a 5), estos valores equivalen al 79,33% (16) y 66% (13) respectivamente. Los resultados descriptivos indican una mayor activación de pensamientos automáticos negativos en el grupo de primer año en comparación con cuarto año. Esto sugiere que los estudiantes iniciales experimentan mayor reactividad cognitiva frente a situaciones evaluativas.

El ítem “*Antes o durante el examen pienso que todo me va a salir mal*” presentó un promedio elevado en ambos grupos (4 en primero y 4 en cuarto), evidenciando que la anticipación negativa del rendimiento es un fenómeno frecuente independientemente del año de cursada. Esto se refleja en la concentración de respuestas en categorías altas (“De acuerdo” – “Totalmente de acuerdo”) en ambos grupos, primer año un 70% (14) mientras que cuarto año un 60% (12).

Sin embargo, se observan diferencias relevantes en “*Cuando me trabo en una respuesta, pienso que no voy a poder seguir*”, donde el promedio fue de 3,9 en primer año frente a 2,8 en cuarto año, lo que sugiere mayor tendencia al bloqueo cognitivo en estudiantes iniciales y mayor flexibilidad cognitiva en estudiantes de cuarto. En la distribución porcentual, primer año presenta mayor concentración en categorías altas, 70% (14) en “De acuerdo y ”Totalmente de acuerdo”, en

comparación con cuarto año que se concentra en categorías mas bajas, 70% (14) en “En desacuerdo” y “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, lo que sugiere una mayor tendencia al bloqueo cognitivo en estudiantes iniciales y mayor flexibilidad cognitiva en estudiantes avanzados.

Del mismo modo, en *“Pienso que los profesores me van a juzgar negativamente si me equivoco”*, el promedio fue de 4 en primer año y 3,5 en cuarto, evidenciando mayor sensibilidad a la evaluación externa en el grupo de primer año.

Distribución de respuestas en la Dimensión Pensamientos automáticos ante la evaluación

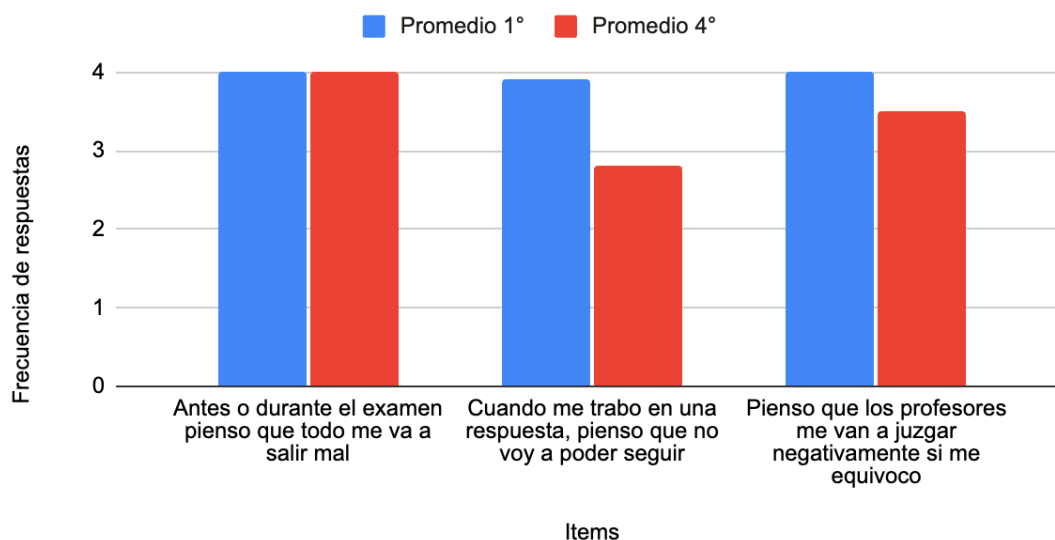


Figura 5. Distribución de respuestas en la Dimensión Pensamientos automáticos ante la evaluación

En el gráfico se demuestra una diferencia clara entre grupos en dos de los tres ítems, consolidando la idea de que los pensamientos automáticos negativos o disfuncionales son más intensos en estudiantes que se encuentran en etapas iniciales de su trayectoria académica.

c) Esquemas de exigencia y tolerancia emocional

La dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional presentó los valores más elevados de todo el cuestionario, con un porcentaje global de 84% en primer año y 75,67% en cuarto año, indicando alta presencia de autoexigencia y autocrítica en ambos grupos, aunque más intensa en el grupo inicial.

Específicamente, el ítem con promedio más elevado fue *“Me cuesta tolerar la ansiedad que siento antes de rendir un examen”*, con 4,5 en primer año y 4,05 en cuarto, evidenciando que la dificultad para tolerar el malestar previo a la evaluación es una característica ampliamente presente en ambos grupos. Este patrón se refleja en la concentración de respuestas en las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” según ambos grupos, en primero un 90% (18) y en cuarto 75% (15) evidenciando que la dificultad para tolerar la ansiedad es alta en ambos grupos, con mayor intensidad en primero.

Asimismo, *“Cuando cometo errores al estudiar, me critico”* mostró un promedio de 4,2 en primer año frente a 3,7 en cuarto, con una mayor concentración de respuestas en las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” en primer año 85% (17) en comparación con cuarto 65% (13), lo que sugiere mayor autocrítica en estudiantes de primer año. En contraste, en *“Siento que debo rendir perfecto; hacerlo ‘más o menos bien’ no es suficiente”* los valores fueron similares, en primer año 3,5 y en cuarto año 3,6, indicando que el perfeccionismo se mantiene relativamente estable entre niveles.

Distribución de respuestas en la Dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional

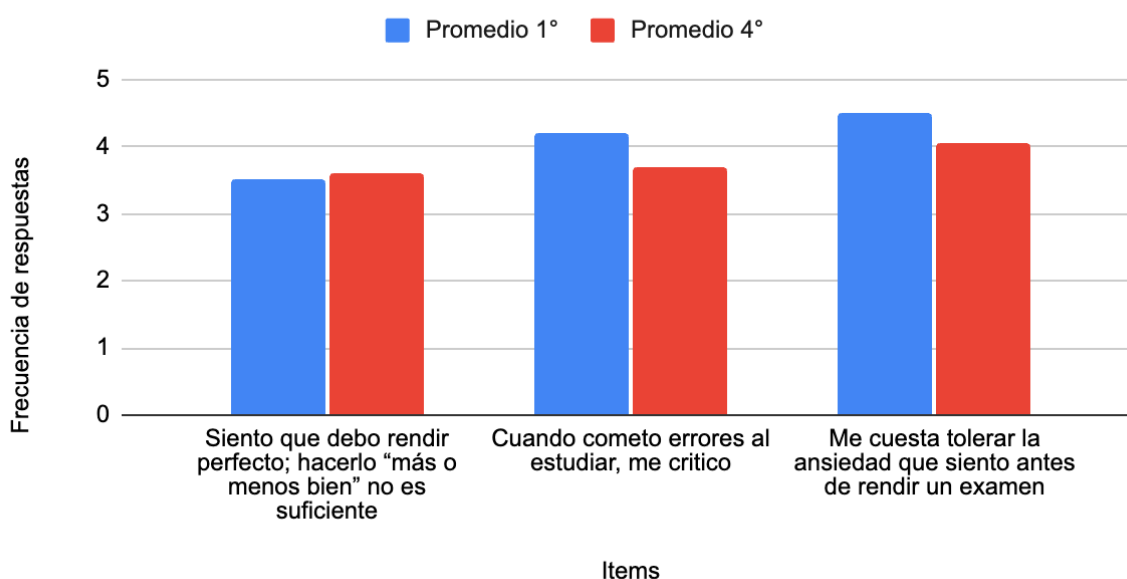


Figura 6. *Distribución de respuestas en la Dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional*

En el gráfico correspondiente se observa que, aunque ambos grupos presentan valores altos, los promedios de primer año tienden a situarse por encima en los ítems vinculados a autocrítica y tolerancia emocional, consolidando esta dimensión como la más intensa del perfil cognitivo evaluado.

d) Estrategias de afrontamiento

En relación con la dimensión Estrategias de afrontamiento, el promedio global fue de 8,4 puntos en estudiantes de primer año y de 9,7 puntos en cuarto año. Considerando que el puntaje máximo posible es de 15 puntos, estos valores equivalen al 56% (11) y 64,67% (13) respectivamente, siendo la única dimensión en la que el grupo de cuarto año supera al de primer año.

Descriptivamente, los resultados indican una mayor utilización de estrategias de afrontamiento adaptativas en estudiantes avanzados. Mientras que en primer año se observa mayor presencia de respuestas en categorías intermedias o bajas en algunos ítems, en cuarto año se registra mayor concentración en categorías superiores vinculadas a planificación, organización y afrontamiento activo.

En el ítem *“Antes del examen trato de no pensar en él para no ponerme nervioso/a”*, el promedio fue de 2,6 en primer año y 3,3 en cuarto. En términos porcentuales, se observó mayor

concentración de respuestas en categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” en cuarto año 50% (10) que en primero 10% (2), lo que podría interpretarse como mayor uso de estrategias evitativas como recurso regulatorio previo al examen.

Asimismo, en “*Organizo el estudio siguiendo un plan claro y ordenado cuando se acerca un examen*”, el promedio fue de 2,7 en primer año frente a 3,1 en cuarto, sugiriendo mayor planificación en estudiantes avanzados. Esto se acompaña de una mayor proporción de respuestas en “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” en cuarto año de 40% (8) frente a primero 15% (3). En “*Cuando me siento mal por un examen, busco hablarlo con alguien de confianza*” los valores fueron más cercanos, en primer año 3,1 mientras que en cuarto año 3,3.

Esto sugiere que, a medida que avanza la trayectoria académica, los estudiantes tienden a desarrollar mayores recursos cognitivos y conductuales para manejar situaciones evaluativas, aunque el nerviosismo previo a un examen se mantiene o incluso se incrementa a lo largo de la trayectoria.

Distribución de respuestas en la Dimensión Estrategias de afrontamiento

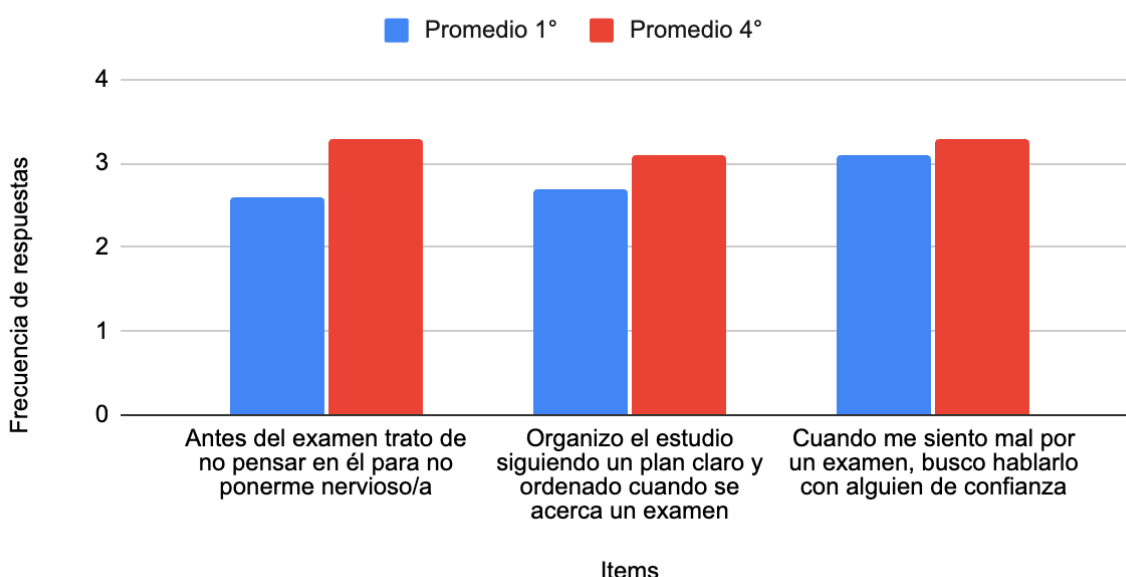


Figura 7. Distribución de respuestas en la Dimensión Estrategias de afrontamiento

En el gráfico se observa una tendencia consistente del grupo de cuarto año a presentar promedios superiores en los tres ítems, reflejando mayor desarrollo de estrategias de afrontamiento a medida que avanza la trayectoria universitaria.

e) Control percibido y autoeficacia

En relación con la dimensión Control percibido y autoeficacia, el promedio global fue de 9,75 puntos en estudiantes de primer año y de 9,35 puntos en cuarto año. Considerando que el puntaje máximo posible es de 15 puntos, estos valores equivalen al 65% (13) y 62,33% (12) respectivamente, mostrando valores relativamente similares entre grupos. A diferencia de las dimensiones previas, aquí las diferencias entre grupos son menos marcadas. Las respuestas tienden a distribuirse de

manera más equilibrada, lo que sugiere que la percepción general de control sobre el rendimiento académico y la posibilidad de mejora futura no presenta divergencias sustanciales entre estudiantes iniciales y avanzados.

El ítem *“Si un examen me resulta difícil, tiendo a bloquearme o abandonar mentalmente”* presentó un promedio de 3,75 en primer año frente a 2,9 en cuarto, evidenciando mayor tendencia al bloqueo en estudiantes iniciales. Esto se acompaña de una mayor concentración de respuestas en categorías altas en primer año 65% (13) frente a cuarto 50% (10).

En *“Siento que aprobar o desaprobar depende más de factores externos que de mí”*, los valores fueron prácticamente equivalentes, 2,4 en primer año y 2,45 en cuarto año, indicando ausencia de diferencias significativas en la atribución externa del rendimiento, con una distribución concentrada principalmente en la categoría “En desacuerdo” de un 30% (12) del total de la muestra.

Por último, *“Confío en que, aunque un examen salga mal, puedo mejorar en los próximos”* mostró un promedio mayor en cuarto año con 4 frente a 3,6 en primer año, sugiriendo mayor expectativa de mejora y autoeficacia en estudiantes avanzados. Esto se refleja en la concentración de respuestas altas en cuarto año 85% (17) frente a primero 45% (9).

Distribución de respuestas en la Dimensión Control percibido y autoeficacia

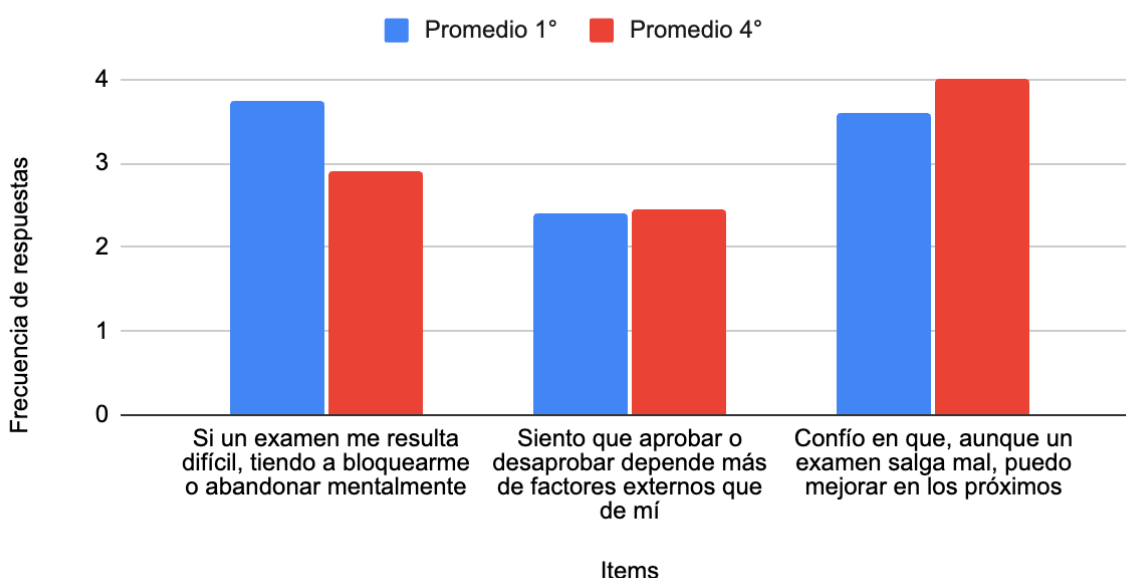


Figura 8. Distribución de respuestas en la Dimensión Control percibido y autoeficacia

En el gráfico correspondiente se observa que las diferencias son moderadas, aunque se evidencia mayor bloqueo en primer año y mayor confianza en la mejora futura en cuarto año.

Análisis Inferencial

Luego de haber efectuado el análisis de los datos obtenidos, se decidió correlacionar ambos instrumentos con las variables de la presente investigación.

1. Correlación Inventario SISCO con teoría

El análisis conjunto de las tres dimensiones del Inventario SISCO evidencia un patrón consistente entre percepción de estresores, sintomatología y estrategias de afrontamiento al comparar estudiantes de primer y cuarto año. Estos resultados pueden comprenderse desde el enfoque biopsicosocial de la Psicología de la Salud (Matarazzo, 1980; Oblitas, 2008) y el modelo transaccional del estrés, que sostiene que no es el estímulo en sí mismo el que genera estrés, sino la evaluación cognitiva que el individuo realiza sobre él (Lazarus & Folkman, 1986).

En la dimensión Factores Estresores, primer año presenta un promedio de 26,25 puntos, lo que corresponde a un 75% (15), superior al de cuarto año, que fue de 24,9 puntos, 71,1% (14). Esta diferencia se observa especialmente en *“Instancias de evaluación”*, donde el 60% (12) de primer año se concentra en categoría 4 frente al 55% (11) en cuarto año, y en *“Tiempo limitado para realizar trabajos”*, con 40% (8) en categoría 4 en primer año frente al 30% (6) en cuarto año. En *“Tipo de trabajo solicitado”*, primer año concentra mayores porcentajes en categorías 4 y 5, un 60% en conjunto, mientras que cuarto año concentra un 40% (8) principalmente en categoría 3.

Estos datos sugieren que los estudiantes ingresantes realizan una evaluación primaria más orientada a la amenaza y una evaluación secundaria con menor percepción de recursos, lo cual coincide con investigaciones que conceptualizan el estrés académico como un proceso multidimensional mediado por la interpretación subjetiva (Martínez de la Rosa et al., 2024; Pérez-Jorge et al., 2025).

La dimensión Reacciones Sintomatológicas refuerza esta relación. Primer año presenta un promedio de 37,4 puntos, correlativo a un 68% (14), superior al de cuarto año de 35,2 puntos, es decir 64% (13). En *“Ansiedad, angustia o desesperación”* el 75% (15) de primer año se concentra en categorías 4 y 5 frente al 70% (14) en cuarto año. En *“Problemas o dificultades de sueño”*, la diferencia es más marcada: 70% (14) en primer año frente a 50% (10) en cuarto año. Asimismo, en *“Desgano para realizar trabajos académicos”*, primer año muestra un 75% (15) en categorías superiores frente a 50% (10) en cuarto año.

Se establece así una primera relación clara, a mayor percepción de estresores académicos, mayor intensidad sintomatológica. Esta asociación coincide con la literatura que vincula el estrés académico con ansiedad, alteraciones del sueño y disminución de la motivación (Martínez de la Rosa et al., 2024; Chango Infante et al., 2025).

Desde un enfoque neurobiológico, cuando las instancias evaluativas son interpretadas como amenazantes se activa la amígdala y los sistemas SAM y HHA, generando respuestas autonómicas y hormonales sostenidas (Godoy et al., 2018; Bonet, 2018). La persistencia de categorías altas en ansiedad y sueño en primer año puede interpretarse como reflejo de esta activación mantenida. Asimismo, la literatura neuroeducativa sostiene que los exámenes constituyen estresores específicos que impactan sobre la memoria y funciones ejecutivas (Bueno, 2021), lo que refuerza su rol central en ambos grupos.

En cuanto a las Estrategias de Afrontamiento Adaptativas, el promedio global es idéntico en ambos grupos, de 15,35 puntos, 51,2% (10). Sin embargo, el análisis específico revela diferencias. En *“Concentré mis esfuerzos para hacer algo acerca de la situación en la que estaba”* *“Traté de crear una estrategia para saber que hacer”*, el 45% (9) de cuarto año se ubica en categoría 4 frente al 20% (4) en primer año. En *“Traté de crear una estrategia para saber qué hacer”*, cuarto año concentra 45% (9) en categorías 3 y 4, mientras que primer año presenta 45% (9) en categoría 2.

Se establece entonces una segunda relación: a menor presencia de afrontamiento centrado en el problema, mayor mantenimiento del malestar. Esto coincide con investigaciones que señalan que los estudiantes avanzados tienden a emplear estrategias más aproximativas, mientras que los ingresantes presentan menor estructuración en el afrontamiento (Serrano et al., 2024). La evidencia empírica indica además que las estrategias centradas en la acción se asocian con menor estrés percibido, mientras que estilos menos activos se vinculan con mayor malestar (Serrano et al., 2024).

En conjunto, los resultados muestran que primer año concentra con mayor frecuencia categorías altas en estresores y síntomas, mientras que cuarto año presenta mayor moderación y mayor uso de afrontamiento activo. Desde la perspectiva del aprendizaje, la exposición reiterada a situaciones evaluativas puede favorecer la reorganización cognitiva y mayor desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas (Carlson, 2005; Gagné, 1970), lo que explicaría la mayor planificación y menor intensidad relativa del estrés en estudiantes avanzados.

2. Correlación Cuestionario de Perfil Cognitivo en contexto Académico con teoría

El análisis del Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico permite identificar diferencias significativas en la configuración de creencias, pensamientos automáticos y esquemas de exigencia entre estudiantes de primer y cuarto año, aportando evidencia sobre la dimensión cognitiva del estrés académico.

En la dimensión Creencias sobre sí mismo y desempeño académico, primer año obtuvo un porcentaje global de 72,33% (14), frente a 60% (12) en cuarto año. Los estudiantes que recién comienzan la carrera mostraron mayor concentración en categorías superiores en ítems como *“Siento que en los exámenes otros estudiantes rinden mejor que yo”* con un 70% (14) en categorías altas frente a 30% (6) de cuarto y *“Creo que si me va mal en un examen es porque no soy capaz de estudiar a nivel universitario”* con un promedio de 3,3, mientras que cuarto obtuvo 2,45.

Desde el modelo cognitivo, estas respuestas pueden interpretarse como activación de creencias centrales negativas (Beck, 2011). Las creencias centrales funcionan como esquemas profundos que organizan la interpretación de la experiencia, actuando como “lentes” que condicionan la percepción de la realidad. En este caso, la mayor atribución interna del fracaso en primer año sugiere esquemas más rígidos vinculados a incapacidad o insuficiencia personal.

Asimismo, Caballero, Abello y Palacio (2010) señalan que el contexto académico puede activar distorsiones cognitivas relacionadas con desempeño y autoevaluación, afectando la conducta y el rendimiento. La mayor vulnerabilidad cognitiva observada en primer año podría indicar mayor presencia de estos sesgos interpretativos en situaciones evaluativas.

En la dimensión Pensamientos automáticos ante la evaluación, el promedio global fue de 11,9 puntos en primer año, correlativo a un 79,33% (16) frente a 9,9 puntos en cuarto, lo que indica un 66% (13). En el ítem *“Cuando me trabo en una respuesta pienso que no voy a poder seguir”*, primer año obtuvo un promedio de 3,9 frente a 2,8 en cuarto, con 70% (14) en categorías altas en primer año, mientras que cuarto año concentró 70% (14) en categorías bajas o intermedias.

Los pensamientos automáticos, son definidos como cogniciones breves y espontáneas que surgen sin reflexión previa (Beck, 2011), estos constituyen la manifestación superficial de los esquemas más profundos. La tendencia al bloqueo cognitivo en primer año sugiere que, ante el error, se activan interpretaciones tipo catastrofistas. Desde la perspectiva de las distorsiones cognitivas, estos patrones pueden implicar inferencias arbitrarias o generalización sobre su desempeño o su persona (Camacho, 2003; Mesa, 2022).

En la dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional, se observaron los valores más elevados del cuestionario, 84% en primer año y 75,67% en cuarto. El ítem *“Me cuesta tolerar la ansiedad que siento antes de rendir un examen”* presentó 4,5 en primer año y 4,05 en cuarto, con 90% (18) en categorías altas en primero frente a 75% (15) en cuarto.

Estos resultados evidencian lo que la literatura comprende como alta autoexigencia y baja tolerancia al malestar, en ambos grupos pero especialmente en estudiantes iniciales. Beck (2011) sostiene que las creencias intermedias, que refieren a reglas y supuestos, median entre esquemas y pensamientos automáticos, influyendo directamente en la respuesta emocional. La autoexigencia elevada puede funcionar como regla interna de tipo “debo rendir perfecto”, lo que genera presión e intensifica la activación emocional frente al examen.

En términos neurobiológicos, cuando la evaluación es interpretada como amenaza, la activación de la amígdala puede debilitar el control top-down de la corteza prefrontal, favoreciendo respuestas emocionales intensas (Godoy et al., 2018). Esto resulta coherente con la dificultad para tolerar ansiedad previa al examen observada en primer año.

En la dimensión Estrategias de afrontamiento, cuarto año supera a primer año con un 64,67% (13) frente a 56% (11). En *“Organizo el estudio siguiendo un plan claro y ordenado cuando se acerca un examen”*, cuarto año presenta 40% (8) en categorías altas frente a 15% (3) en primero. La literatura indica que las estrategias centradas en el problema y aproximativas se asocian con menor estrés y mejor adaptación académica (Serrano et al., 2024). La mayor presencia de planificación en cuarto año sugiere un proceso de aprendizaje progresivo, donde la experiencia reorganiza esquemas cognitivos y fortalece recursos de afrontamiento, de esta manera reduciendo el estrés percibido, que se puede inferir a partir de los resultados en las primeras dimensiones (Carlson, 2005; Gagné, 1970).

En cuanto a Control percibido y autoeficacia, los valores fueron similares entre grupos, 65% (13) en primero y 62,33% (12) en cuarto. No obstante, en *“Confío en que, aunque un examen salga mal, puedo mejorar en los próximos”*, cuarto año presentó 85% (17) en categorías altas frente a 45% (9) en primero.

La autoeficacia constituye un recurso interno clave en la regulación del estrés (Cabanach et al., 2018). Una mayor expectativa de mejora futura puede modular la evaluación secundaria del

estresor, haciendo que reduzca su intensidad. En este sentido, cuarto año muestra mayor percepción de control, lo cual puede funcionar como factor protector.

En síntesis, este cuestionario evidencia que los estudiantes de primer año presentan mayor activación de creencias negativas sobre sí mismos, mayor frecuencia de pensamientos automáticos disfuncionales, mayor autoexigencia y menor planificación estratégica. Por el contrario, cuarto año muestra mayor organización cognitiva en cuanto a planificación y estrategias de afrontamiento, mayor flexibilidad frente al error y mayor confianza en la mejora futura. Estos resultados refuerzan la concepción del estrés académico como fenómeno multidimensional mediado por la evaluación cognitiva y los recursos internos del estudiante (Martínez de la Rosa et al., 2024), demostrando la configuración cognitiva que subyace a la percepción de amenaza en contextos evaluativos.

3. Articulación entre el Inventario SISCO del Estrés Académico y el Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico

El análisis conjunto de ambos instrumentos demuestra un patrón consistente en el que determinadas cogniciones se asocian con mayor percepción de estresores y mayor intensidad sintomatológica, especialmente en estudiantes de primer año, tal como plantea la hipótesis de este trabajo.

En la dimensión Factores Estresores de SISCO, el ítem *“Instancias de evaluación”* presenta una concentración del 60% (12) en categoría 4 en primer año, frente al 55% (11) en cuarto año. Esta mayor percepción de la evaluación como situación estresante puede visualizarse, en el Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico, dentro de la dimensión de Pensamientos automáticos ante la evaluación, con una alta frecuencia en el ítem *“Antes o durante el examen pienso que todo me va a salir mal”*, con 70% (14) en categorías altas en primer año frente a 60% (12) en cuarto.

La convergencia de estos datos indica que la evaluación académica no solo es percibida como exigente, sino que se articula con pensamientos automáticos negativos, lo que genera una experiencia subjetiva de mayor amenaza. Esto es coherente al modelo cognitivo, que sostiene que la respuesta emocional depende de la interpretación del evento (Beck, 2011).

Asimismo, en la dimensión Reacciones Sintomatológicas del SISCO, el ítem *“Ansiedad, angustia o desesperación”* concentra un 75% (15) en categorías 4 y 5 en primer año. Este dato se articula con la dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional del Perfil Cognitivo, específicamente en el ítem *“Me cuesta tolerar la ansiedad que siento antes de rendir un examen”*, donde el 90% (18) de primer año se ubica en categorías altas, y cuarto año también presenta un porcentaje alto. La correspondencia entre alta activación sintomatológica y baja tolerancia emocional previa a un examen o a consecuencia de este, sugiere una intensificación del malestar cuando la ansiedad es percibida como difícil de regular. Desde la Psiconeuroinmunoendocrinología, la interpretación de amenaza constante puede activar los sistemas SAM y HHA de manera longitudinal, contribuyendo a la persistencia de síntomas (Godoy et al., 2018).

Otra relación consistente se observa entre el ítem *“Desgano para realizar trabajos académicos”* de la dimensión Reacciones Sintomatológicas de SISCO donde el 75% (15) de estudiantes de primer año optó por la elección de categorías altas y el ítem *“Cuando cometo errores al estudiar, me critico”* de la dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional en Perfil

Cognitivo, donde también el 85% (17) de estudiantes del mismo año seleccionó categorías altas. Que estos dos ítems sean elevados, indica que la autocrítica y el desgano, es decir, la falta de motivación, podrían guardar una relación. La literatura sobre estrés académico señala que niveles elevados de malestar se vinculan con disminución del compromiso académico (Martínez de la Rosa et al., 2024), lo que coincide con este patrón.

En contraste, en estudiantes de cuarto año se observa mayor concentración en el ítem *“Confío en que, aunque un examen salga mal, puedo mejorar en los próximos”* de la dimensión Control percibido y autoeficacia en Perfil Cognitivo, con un 85% (17) en categorías altas, acompañado de menor promedio global en la dimensión Factores Estresores en SISCO, un 71,1% (14) frente a 75% (15) en primero. Este patrón sugiere que mayor expectativa de mejora futura se asocia con menor intensidad relativa de percepción de estresores.

Asimismo, la dimensión Estrategias de Afrontamiento Adaptativas del SISCO muestra que en el ítem *“Concentré mis esfuerzos para hacer algo acerca de la situación”* el 45% (9) de cuarto año se ubica en categoría 4, frente al 20% (4) en primer año. Esta tendencia se articula con la dimensión Estrategias de afrontamiento del Perfil Cognitivo, donde en el ítem *“Organizo el estudio siguiendo un plan claro y ordenado cuando se acerca un examen”* el 40% (8) de cuarto año se concentra en categorías altas frente al 15% (3) en primer año. La convergencia de ambos instrumentos demuestra que el grupo avanzado presenta mayor planificación y afrontamiento activo frente a la exigencia académica.

En conjunto, los resultados de ambos cuestionarios muestran que en estudiantes de primer año convergen mayores valores en las dimensiones Factores Estresores, Reacciones Sintomatológicas, Pensamientos automáticos ante la evaluación y Esquemas de exigencia y tolerancia emocional, mientras que en cuarto año se observa mayor presencia en Estrategias de afrontamiento y en Control percibido y autoeficacia vinculado a la mejora futura.

Esta articulación empírica adquiere especial relevancia frente a la vacancia identificada en el estado del arte. Si bien la literatura reconoce el factor multidimensional del estrés académico y la influencia de variables cognitivas en su manifestación (Martínez de la Rosa et al., 2024; Serrano et al., 2024), son escasos los estudios que integren simultáneamente percepción de estresores, sintomatología y perfil cognitivo específico en contexto académico, comparando además dos de los momentos más relevantes de la trayectoria universitaria, como lo son el primer año y cuarto año, el último. En este sentido, el presente análisis responde directamente a la pregunta de investigación al evidenciar que la percepción de amenaza en la mesa de examen así como del contexto académico se configura a partir de la interacción entre dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales.

DISCUSIÓN

El presente estudio permitió profundizar la comprensión del estrés académico en contexto de mesa de examen desde una perspectiva integradora que articula percepción de estresores, sintomatología y perfil cognitivo. Los resultados evidencian que los estudiantes de primer año presentan mayor percepción de estrés académico, mayor activación de pensamientos automáticos negativos, mayor autocrítica y mayor intensidad sintomatológica en comparación con estudiantes de cuarto año. En contraste, este último grupo mostró mayor planificación, mayor afrontamiento activo y mayor confianza en la mejora futura.

En relación con la pregunta de investigación de la presente investigación, los resultados permiten afirmar que existe una asociación entre mayor estrés percibido y mayor presencia de creencias cognitivas desadaptativas y estrategias de afrontamiento menos desarrolladas. Es decir, el nivel de estrés frente a la evaluación no se manifiesta de forma aislada, sino que se encuentra articulado con creencias cognitivas específicas de tipo negativas, en el contexto académico y particularmente se amplifica en estudiantes ingresantes.

Si bien primer año mostró mayores niveles de estrés y mayor activación de creencias desadaptativas, la diferencia entre grupos no es absoluta. En varias dimensiones, cuarto año también presentó niveles elevados de emociones como ansiedad y factores como autoexigencia. Esto sugiere que la trayectoria académica no elimina el estrés evaluativo, sino que podría modificar su cognición y ayudar a desarrollar nuevas formas de afrontamiento que lograrían mitigar algunos de los efectos del estrés, según los resultados de esta investigación. En otras palabras, la diferencia no implica la ausencia de estrés, sino la forma en que es interpretado y gestionado.

Este hallazgo nos abre nuevas preguntas como por ejemplo ¿la menor intensidad de estrés observada en los estudiantes de cuarto año se debe a que, con el paso del tiempo, van desarrollando mejores recursos y estrategias para afrontar las evaluaciones, o por el contrario, las diferencias podrían explicarse porque aquellos estudiantes con mayor vulnerabilidad cognitiva y emocional abandonan la carrera en los primeros años, lo que pudo haber afectado a los resultados? Asimismo, ¿podrían los niveles intermedios de la carrera, segundo y tercer año, evidenciar gradualmente esta reorganización cognitiva y emocional, permitiendo observar con mayor precisión el proceso de transición entre la etapa inicial y la avanzada?

Esta pregunta excede el alcance del diseño transversal y plantea la necesidad de repetir esta investigación de manera longitudinal para poder observar la evolución tanto individual como grupal del perfil cognitivo a lo largo de la carrera.

Asimismo, los resultados invitan a problematizar el momento de transición entre el nivel secundario y el universitario. La mayor presencia de manifestaciones del estrés académico en todas sus dimensiones en primer año podría estar vinculada no solo a la exigencia universitaria, sino a que estos estudiantes ingresantes, requerirían mayor preparación emocional y cognitiva, más allá de académica, en la secundaria. Esto plantea una nueva hipótesis, que refiere que el estrés en primer año no sería únicamente efecto de la carga académica, sino de una brecha en el desarrollo de estrategias de afrontamiento, recursos emocionales y cognitivos que deberían comenzar a consolidarse antes del ingreso a la universidad.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño transversal constituye una limitación central en este trabajo, ya que impide establecer direccionalidad causal entre estrés y creencias cognitivas. Si bien se observa correlación en base a los resultados, no puede afirmarse si es el mayor estrés el que genera creencias desadaptativas o si al contrario, estas predisponen a percibir mayor estrés. Un diseño longitudinal permitiría evaluar si la modificación de creencias a lo largo de la trayectoria impacta en la percepción de estrés o viceversa. Asimismo, se comprende que diversos factores externos a lo académico y a lo cognitivo, podrían influir en el estrés percibido de cada estudiante como experiencias previas o personalidad, por lo que también se podría contemplar un análisis cualitativo complementario para definir la causalidad del estrés percibido.

En relación con la muestra, aunque estuvo conformada por 20 estudiantes de primer año y 20 de cuarto año, esta cantidad representa una proporción significativa dentro del total aproximado de 60 alumnos por comisión, lo que le otorga cierta representatividad interna. Sin embargo, al tratarse de una muestra no probabilística, así como circunscrita a la carrera de Psicología así como a la Universidad de Belgrano, universidad privada, la generalización a otros contextos podría no ser exacta.

Otro aspecto crítico se refiere al instrumento de elaboración propia. Si bien el “Cuestionario de Perfil Cognitivo en Contexto Académico” mostró coherencia interna y convergencia con el Inventario SISCO, no cuenta aún con validación formal. Futuros estudios deberían analizar su confiabilidad, validez y consistencia interna en muestras más amplias para poder replicarlo.

Por otra parte, aunque las escalas utilizadas no replican estrictamente los niveles categoriales del SISCO en términos clínicos, se observó coherencia entre dimensiones, lo que permitió identificar patrones entre estrés percibido y variables cognitivas.

En este sentido, los resultados aportan evidencia empírica que muestra que la desregulación emocional frente a la evaluación universitaria no puede comprenderse únicamente desde la carga académica objetiva, sino que emerge de la interacción entre creencias, pensamientos automáticos, esquemas de exigencia y recursos de afrontamiento. La comparación entre primer y cuarto año permite observar cómo estas variables se reorganizan a lo largo de la trayectoria académica, aportando una comprensión más compleja del fenómeno.

Este hallazgo tiene implicancias relevantes para el diseño de intervenciones psicoeducativas orientadas al fortalecimiento de estrategias de afrontamiento, reestructuración cognitiva y entrenamiento en regulación emocional, especialmente en estudiantes ingresantes, con el objetivo de favorecer una transición universitaria más adaptativa. Asimismo, como se mencionó anteriormente, sería positivo que este tipo de intervenciones se encuentren presentes y adaptados desde niveles inferiores al universitario, sea nivel primario o secundario, ya que de esta manera, los jóvenes experimentarían su trayectoria académica con mayor flexibilidad y regulación, haciendo de la experiencia educativa, una que no esté representada por el estrés negativo, sino por sus aspectos positivos como el aprendizaje, lo social y el crecimiento personal.

CONCLUSIÓN

La presente investigación permitió acercarnos al análisis de la relación entre estrés académico y perfil cognitivo en estudiantes universitarios en contexto de mesa de examen, en coherencia con la hipótesis planteada. Los resultados obtenidos permiten sostener que la hipótesis se cumple en términos generales, al evidenciarse una asociación entre mayor estrés percibido y mayor activación de creencias cognitivas desadaptativas, particularmente en estudiantes de primer año, teniendo en cuenta que la muestra está conformada por una población particular de estudiantes de la carrera Psicología y circumscribta a la universidad de Belgrano.

En base a los resultados de este trabajo, se podría mencionar que en el entorno universitario, el primer año constituye una etapa de transición tanto académica y emocional, caracterizada por mayores niveles de incertidumbre, menor experiencia previa y estrategias de afrontamiento aún débiles o poco desarrolladas, frente a las demandas académicas, lo que puede incrementar la percepción de amenaza y la vulnerabilidad al estrés por exámenes. En contraste, los estudiantes avanzados suelen mostrar una mayor habituación a las exigencias académicas, así como el desarrollo de estrategias de afrontamiento más consolidadas en base a la experiencia acumulada en contextos de evaluación.

A lo largo de la trayectoria universitaria, los estudiantes se exponen repetidamente a situaciones percibidas como estresantes que sin embargo, la experiencia acumulada permite que estas sean progresivamente reinterpretadas, reduciendo la incertidumbre y favoreciendo la adquisición de estrategias de afrontamiento más eficaces frente al mismo acontecimiento. En este sentido, se puede suponer que los estudiantes de años avanzados atravesaron un proceso de aprendizaje que reorganizó sus esquemas cognitivos, moduló su respuesta emocional y fortaleció los mecanismos de afrontamiento más adaptativos frente a las demandas académicas, en contraste con los estudiantes de primer año, para quienes estas situaciones conservan un mayor potencial estresor.

En términos del objetivo general de este trabajo, se logró correlacionar el nivel de estrés percibido con las creencias cognitivas diferenciando los resultados de ambos grupos. Los estudiantes de primer año no solo reportaron mayores valores en la dimensión de Factores Estresores del Inventario SISCO (75% (15) frente a 71,14% (14) en cuarto año) y en Reacciones Sintomatológicas (68% (14) frente a 64% (13)), sino también mayores puntajes en Creencias sobre sí mismo y desempeño académico (72,33% (14) frente a 60% (12) de cuarto año), Pensamientos automáticos ante la evaluación (79,33% (16) frente a 66% (13)) y Esquemas de exigencia y tolerancia emocional (84% (17) frente a 75,67% (15)) del Cuestionario de Perfil Cognitivo.

La hipótesis planteada se confirma parcialmente, ya que los estudiantes de primer año presentaron mayores niveles de estrés percibido y mayor activación de creencias cognitivas desadaptativas en comparación con cuarto año, demostrado en los porcentajes obtenidos. Sin embargo, el estrés evaluativo se mantuvo presente en ambos grupos, lo que sugiere que la trayectoria académica no elimina la respuesta emocional, sino que la modula. La experiencia universitaria no parecería asociarse a la desaparición del estrés, sino a una reorganización y desarrollo progresivo de estrategias de afrontamiento más adaptativas.

Desde una perspectiva profesional, los hallazgos en este trabajo permiten pensar el estrés académico no únicamente como una consecuencia de la exigencia objetiva en este contexto, sino como resultado de la interacción entre las cogniciones y su interpretación de la realidad, pensamientos automáticos y recursos de afrontamiento disponibles. Esto nos habilita, como futuros psicólogos, a enfocar y diseñar intervenciones o propuestas en el ambiente académico centradas en la reestructuración cognitiva, el fortalecimiento de la autoeficacia y el entrenamiento en regulación emocional y estrategias de afrontamiento adaptativas, especialmente en niveles primario y secundario, con el fin de que al llegar al contexto universitario los estudiantes ingresantes se encuentren favorecidos en pos de trayectorias universitarias más adaptativas para nivelar el estrés percibido en momentos amenazantes, como por ejemplo las instancias de evaluación.

Los resultados obtenidos nos permiten, como futuros psicólogos, pensar en el diseño de intervenciones y propuestas dentro del ámbito educativo orientadas a la reestructuración cognitiva, al fortalecimiento de la autoeficacia y al entrenamiento en regulación emocional y estrategias de afrontamiento adaptativas. Particularmente, promover este tipo de recursos desde etapas educativas tempranas, como los niveles primario y secundario, sería relevante ya que no solo beneficiaría esa etapa de su vida, sino también que los estudiantes puedan desarrollar herramientas cognitivas y emocionales que les permitan afrontar de manera más adaptativa las demandas del contexto universitario. De este modo, al momento de ingresar a la universidad, los estudiantes podrían contar con mayores recursos para regular el estrés percibido, por ejemplo, frente a situaciones evaluativas, que suelen ser vivenciadas como las más amenazantes. A su vez, estos planes deberían sostenerse de la promoción del trabajo terapéutico individual de los estudiantes, ya que los factores personales también pueden interferir en los procesos académicos.

Concluimos que, esta investigación no sólo permitió corroborar la relación entre estrés y vulnerabilidad cognitiva, sino también resignificar la instancia evaluativa y al contexto académico como un espacio donde la intervención psicológica puede generar cambios en la forma en que los estudiantes interpretan, afrontan y regulan sus experiencias académicas, así como también adquirir nuevos recursos cognitivos y de afrontamiento para situación que perciban como amenazantes en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Audisio, E. O. (2023). Psiconeuroendocrinoinmunología: un diálogo interdisciplinario. *Escritos de Posgrado*, 6(6), 1–8. Secretaría de Posgrado – Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Bairero Aguilar, M. E. (2017). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *Multimed. Revista Médica*, 21(6).
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Barraza-Macías, A. (2007). *El Inventario SISCO del Estrés Académico*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Beck, J. S. (2011). *Terapia cognitiva: conceptos básicos y profundización*. Gedisa.
- Berra Ruiz, E., Muñoz Maldonado, S. I., Vega Valero, C. Z., Silva Rodríguez, A., & Gómez Escobar, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37–57. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114003.pdf>
- Berrío García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65–82. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v3n2/v3n2a6.pdf>
- Bonet, J. L. (2018). *PINE (Psicoimmunoneuroendocrinología): Cuerpo, cerebro y emociones*. Ediciones B.
- Bueno, D. (2021). Los exámenes como fuente de estrés: Cómo las evaluaciones pueden afectar el aprendizaje a través del estrés. *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 72–85. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.34880>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421–438. <https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/c1efe27a-85ca-4028-80d5-98569dfbc036/content>
- Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9(3), 399–431. <https://doi.org/10.1152/physrev.1929.9.3.399>
- Carlson, N. R. (2005). *Fisiología de la conducta* (8.ª ed.). Pearson Educación.
- Chango Infante, E. J., Altamirano Sánchez, C. D., Silva Jiménez, V., & Llerena Aguirre, L. A. (2025). El estrés académico en estudiantes universitarios / Academic stress in university students. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 54–62. <https://revistasfiecyt.com/index.php/riced>
- Charan, I. A. (2025). The relationship between academic stress, anxiety, and cognitive behavioral outcomes among young adults: The moderating role of prosocial behavior. *Acta Psychologica*, 258, 105234. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105234>
- Chu, B., Marwaha, K., Sanvictores, T., Awosika, A. O., & Ayers, D. (2024). Physiology, stress reaction. In *StatPearls* (Internet). StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541120/>

- Cirami, L., Rotta, T., Rodríguez Melgarejo, A., & Andreau, J. M. (2022). Adaptación y validación psicométrica del Inventario SISCO para el estrés académico en estudiantes universitarios argentinos / Psychometric adaptation and validation of the SISCO Inventory for academic stress in Argentine university students. *Psicodebate*, 22(2), 1–15. <https://doi.org/10.18682/pd.v22i2.1819>
- Collazo, C. A. R., Hernández Rodríguez, Y., & Ortiz Rodríguez, F. (2010). La evaluación del aprendizaje como evento estresor mayor del proceso enseñanza-aprendizaje en una universidad médica. *Panorama Cuba y Salud*, 5(1), 20–25.
- Davies, K. J. A. (2016). Adaptive homeostasis. *Molecular Aspects of Medicine*, 49, 1–7. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4868097/>
- Díaz, M. I., Ruiz, M. Á., & Villalobos, A. (2017). Capítulo 1. En *Manual de técnicas y terapias cognitivas conductuales* (pp. 31–92). Desclée de Brouwer; Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Godoy, L. D., Rossignoli, M. T., Delfino-Pereira, P., Garcia-Cairasco, N., & Umeoka, E. H. L. (2018). Neurobiology of stress: Concepts and implications. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, Article 127. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00127>
- Habert, R. (2022). Claude Bernard, the founder of modern medicine. *Cells*, 11(10), 1702. <https://doi.org/10.3390/cells11101702>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Martín-Camacho, J. (2003). *El ABC de la terapia cognitiva*. Desclée de Brouwer.
- Martínez de la Rosa, Y. S., Hernández Montaña, A., Bedoya Cardona, E. Y., & González Tovar, J. (2024). Relación entre estrés académico, afrontamiento, ansiedad, depresión y creencias en estudiantes universitarios. *Diversitas*, 20(2), 134–148. <https://doi.org/10.15332/22563067.10716>
- Matarazzo, J. D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine. *American Psychologist*, 35(9), 807–817. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.9.807>
- Mesa, J. R., Fernández, M. Á. P., & Pacheco, N. E. (2022). Impacto del estrés en el entorno académico: correlación con distorsiones cognitivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1079–1090. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6247>
- Murphy, L., Denis, R., Ward, C. P., & Tartar, J. L. (2010). Academic stress differentially influences perceived stress, salivary cortisol, and immunoglobulin-A in undergraduate students. *Stress*, 13(4), 365–370. <https://doi.org/10.3109/10253891003615473>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171–190. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.511>
- Oblitas, L. A. (2008). Psicología de la salud: una ciencia del bienestar y la felicidad. *Psicología y Salud*, 16(1), 9–20.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Estrés*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>

- Paz, I. M., & Rivas, M. C. (2016). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universidad y Sociedad*, 8(8), 300–310. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Peña Marcial, E., Bernal Mendoza, L. I., Pérez Cabañas, R., Reyna Ávila, L., & García Sales, K. G. (2018). Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Nure Investigación*, 15(92), 1–10.
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 449. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>
- Pinel, J. P. J. (2001). Estrés y salud (cap. 17). En *Biopsicología* (6.^a ed.). Prentice Hall.
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21(12), 1026–1029.
- Ruiz-Camacho, L., García-Perales, R., & Martínez-Rodríguez, S. (2025). Academic stress and coping strategies among university students: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*.
- Román Collazo, C. A., & Hernández Rodríguez, Y. (2011). *El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14(2)
- Schultz, W. (2015). Neuronal reward and decision signals: From theories to data. *Physiological Reviews*, 95(3), 853–951. <https://doi.org/10.1152/physrev.00023.2014>
- Serrano, C., Andreu, Y., Martínez, P., & Martínez-García, M. (2024). University students' coping strategies to manage stress: A scoping review. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2438888>
- Tan, S. Y., & Yip, A. (2018). Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory. *Singapore Medical Journal*, 59(4), 170–171. <https://doi.org/10.11622/smedj.2018043>
- Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M., & Kuo, A. (2018). Emerging adulthood as a critical stage in the life course. *Pediatric Clinics of North America*, 65(6), 1171–1185. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2018.07.011>
- Zapata-López, M., Gómez-Ortiz, O., & Casas-Hernández, M. (2024). Academic stress in Latin American university students: Prevalence and associated factors. *Ansiedad y Estrés*, 30(2), 85–93. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a12>
- Zheng, Y., Wang, L., & Yu, B. (2023). Exam anxiety, academic stress and coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1008679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1008679>

ANEXOS

Anexo I: *Tabla de resultados en porcentajes totales por dimensión del “Inventario SISCO”*

A	B	C
Dimensión	1°	4°
Factores Estresores	75%	71,14%
Reacciones Sintomatológicas	68%	64%
Estrategias de Afrontamiento	51,20%	51,20%

Anexo II: *Tabla de resultados en porcentajes totales por dimensión del “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”*

A	B	C
Dimensión	1°	4°
Creencias sobre sí mismo y desempeño académico	72,33%	60,00%
Pensamientos automáticos ante la evaluación	79,33%	66,00%
Esquemas de exigencia y tolerancia emocional	84,00%	75,67%
Estrategias de afrontamiento	56,00%	64,67%
Control percibido y autoeficacia	65,00%	62,33%

Anexo III: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Factores Estresores del “Inventario SISCO”*

A	B	C
Estresor	Promedio 1°	Promedio 4°
La sobrecarga de tareas y trabajos prácticos	4,15	3,95
La personalidad/carácter/estilo del profesor	3,7	3,6
Las instancias de evaluación (exámenes, tareas, etc.)	4,4	4,2

El tipo de trabajo que te piden los profesores (guías de preguntas, resúmenes, lecturas de textos, etc.)	3,65	3,2
No entender los temas que se abordan en clase	3,7	3,3
La participación en clase (responder preguntar, exposiciones, etc.)	3,2	2,9
El tiempo limitado para realizar los trabajos pedidos por los docentes	3,45	3,75

Anexo IV: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Reacciones Sintomatológicas del “Inventario SISCO”*

A	B	C
Sintomatología	Promedio 1°	Promedio 4°
Problemas o dificultades de sueño	3,9	3,45
Fatiga crónica (cansancio permanente)	3,55	3,35
Dolores de cabeza o migrañas	3,5	2,4
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3,6	3,55
Inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo/a)	4	3,9
Sentimientos de tristeza y depresión (decaído)	3,1	2,75
Ansiedad, angustia o desesperación	4	4
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	2,95	2,9
Tendencia a polemizar, discutir o generar conflictos	2,4	2,6
Aislamiento de los demás	2,55	2,85

Desgano para realizar trabajos académicos	3,85	3,45
---	------	------

Anexo V: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Estrategias de Afrontamiento del “Inventario SISCO”*

A	B	C
Estrategias de Afrontamiento Adaptativas	Promedio 1°	Promedio 4°
Traté de crear una estrategia para saber qué hacer	2,45	3,3
Concentré mis esfuerzos para hacer algo acerca de la situación en la que estaba	2,55	3,1
Recibí apoyo y comprensión de otra persona	2,8	2,85
Dije cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables	2,15	2,65
Acepte la realidad de que esto haya pasado	2,6	2,9
Busqué algo bueno en lo que estaba pasando	2,8	2,7

Anexo VI: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Creencias sobre sí mismo y desempeño académico del “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”*

A	B	C
C	Promedio 1°	Promedio 4°
Siento que en los exámenes, otros estudiantes rinden mejor que yo	3,95	3,15
Si me va mal en un examen, siento que dice algo negativo sobre mí como persona	3,6	3,4
Creo que si me va mal en un examen, es porque no soy capaz de estudiar a nivel universitario	3,3	2,45

Anexo VII: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Pensamientos Automáticos ante la evaluación del “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”*

A	B	C
P	Promedio 1°	Promedio 4°
Antes o durante el examen pienso que todo me va a salir mal	4	4
Cuando me trabo en una respuesta, pienso que no voy a poder seguir	3,9	2,8
Pienso que los profesores me van a juzgar negativamente si me equivoco	4	3,5

Anexo VIII: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Esquemas de exigencia y tolerancia emocional del “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”*

A	B	C
E	Promedio 1°	Promedio 4°
Siento que debo rendir perfecto; hacerlo “más o menos bien” no es suficiente	3,5	3,6
Cuando cometo errores al estudiar, me critico	4,2	3,7
Me cuesta tolerar la ansiedad que siento antes de rendir un examen	4,5	4,05

Anexo IX: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Estrategias de afrontamiento del “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”*

A	B	C
EA	Promedio 1°	Promedio 4°
Antes del examen trato de no pensar en él para no ponerme nervioso/a	2,6	3,3
Organizo el estudio siguiendo un plan claro y ordenado cuando se acerca un examen	2,7	3,1

Cuando me siento mal por un examen, busco hablarlo con alguien de confianza	3,1	3,3
---	-----	-----

Anexo X: *Tabla de promedios de resultados de la dimensión Control percibido y Autoeficacia del “Cuestionario de perfil cognitivo en contexto académico”*

A	B	C
CA	Promedio 1°	Promedio 4°
Si un examen me resulta difícil, tiendo a bloquearme o abandonar mentalmente	3,75	2,9
Siento que aprobar o desaprobar depende más de factores externos que de mí	2,4	2,45
Confío en que, aunque un examen salga mal, puedo mejorar en los próximos	3,6	4