

Vol. 5, No. 2 | 2025

NÚMERO ESPECIAL

# ARJ EAD

## ARTÍCULO

Percepción de Estrés Académico en Estudiantes de Psicología:  
Efectos de la Asignatura, el tipo de Tarea, el Conocimiento y la  
Fecha Límite

Perception of Academic Stress in Psychology Students: Effects  
of Subject, task Type, Knowledge, and Deadline

**Yamile del Rio Cortes**

Recepción: 15-03-2025 | Aceptación: 16-04-2025

Recepción: 15-03-2025 | Aceptación:16-04-2025

# Percepción de Estrés Académico en Estudiantes de Psicología: Efectos de la Asignatura, el tipo de Tarea, el Conocimiento y la Fecha Límite

## Perception of Academic Stress in Psychology Students: Effects of Subject, task Type, Knowledge, and Deadline

Yamile del Rio Cortes<sup>1</sup><sup>1</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México, delrioyam23@gmail.com

### Resumen

El estrés académico se ve influido por distintos factores, como la fecha límite o la forma de evaluación, que han sido evaluados individualmente en estudios previos. La Teoría de Integración de la Información permite evaluar esta relación. El objetivo fue evaluar el efecto de la asignatura (historia de la psicología, neuropsicología), tipo de tarea (ensayo, exposición), conocimiento del tema (tema ya conocido, tema nuevo), porcentaje de calificación (25%, 50) y fecha límite (3 días, 5 días, 7 días) sobre la percepción de estrés académico en estudiantes universitarios, mediante un diseño de medidas repetidas para identificar las principales fuentes estresoras. Los participantes transitaron por 48 combinaciones del diseño de medidas repetidas y se les solicitó como respuesta que identificaran en una escala del 1 al 10 qué tan estresante resultaba la situación presentada. La muestra se conformó por estudiantes universitarios de psicología (n=59) de las cuales el 72.9% eran mujeres, con una edad promedio de 19.6 (DE=1.22). Mediante el ANOVAMR se encontraron efectos significativos en asignatura [F(1,58) = 70.47, p < .001, n2p = .057], conocimiento previo del tema [F(1,58) = 223.07, p < .001, n2p = .084], porcentaje de calificación [F(1,58) = 228.29, p < .001, n2p = .072] y fecha límite [F(1,58) = 251.50, p < .001, n2p = .13] así como un efecto significativo en la interacción entre los factores de conocimiento previo y fecha límite [F(2,116) = 9.02, p < .001, n2p = .057]. En conclusión, los hallazgos destacan la importancia del tiempo de entrega así como el porcentaje de la calificación que este representa, ofreciendo un panorama de los factores que deberían de tomarse en cuenta para reducir el estrés académico.

**Palabras clave:** Medición funcional, Estrés académico, Teoría de Integración de Información,

Percepción del estrés, Universitarios.

### Abstract

Academic stress depends on different factors that have been evaluated individually, such as deadline or evaluation method. On the other hand, the Information Integration Theory allows us to evaluate this relation. The objective was to evaluate the effect of the subject (history of psychology, neuropsychology), type of task (essay, presentation), knowledge of the topic (already known topic, new topic), grade percentage (25%, 50) and deadline (3 days, 5 days, 7 days) on the perception of academic stress in university students, using a repeated measures design to identify the main sources of stress. The observers went through 48 combinations of the repeated measures design and were asked to identify on a scale of 1 to 10 how stressful the situation presented was. The sample was made up of university psychology students (n=59) of which 72.9% were women, with an average age of 19.6 (SD=1.22). Using ANOVAMR, significant effects were found for grade subject [F(1,58) = 70.47, p < .001, n2p = .057], knowledge [F(1,58) = 223.07, p < .001, n2p = .084], grade percentage [F(1,58) = 228.29, p < .001, n2p = .072] and deadline [F(1,58) = 251.50, p < .001, n2p = .13] as well as a significant effect on the interaction between the factors of knowledge and deadline [F(2,116) = 9.02, p < .001, n2p = .057] as stressor variables. In conclusion, the findings highlight the importance of delivery time as well as the percentage of the grade that it represents, offering an overview of the factors that must be considered to reduce academic stress.

**Keywords:** Psychophysical judgment, Academic stress, Information integration theory, Stress

perception, Social Psychophysics.

### Introducción

Si bien el estrés es una respuesta fisiológica adaptativa, su cronicidad o intensidad puede derivar en consecuencias negativas para la salud mental, lo que lo convierte en una preocupación creciente a nivel mundial. Se define como un estado de preocupación o tensión generado por situaciones difíciles (OMS, 2023). Esta reacción surge cuando un individuo percibe una amenaza o desafío y puede manifestarse en distintos ámbitos (Gómez & Gundín, 2016). No obstante, la forma en que cada persona responde a estas situaciones determina su impacto en el bienestar físico y mental.

El estrés varía entre individuos y se manifiesta de formas diversas. Entre los síntomas más comunes están la dificultad para relajarse, irritabilidad, fatiga mental, dolores de cabeza, problemas digestivos, alteraciones del sueño y cambios en el apetito. Si no se gestiona, puede afectar el bienestar y el desempeño académico, laboral y social (Ávalos Guijarro, 2024).

El estrés académico implica respuestas emocionales, cognitivas y fisiológicas ante exigencias educativas abrumadoras (Morales-Mota et al., 2021). Factores como la sobrecarga de trabajo, plazos ajustados y problemas familiares o económicos lo intensifican. Según la literatura, influyen también la carga académica, el tiempo disponible y la obligatoriedad de los exámenes (Marín, 2013). La interacción con el profesor y la percepción de la asignatura también son claves (Cabanach et al., 2014), dependiendo de su complejidad, familiaridad con los contenidos, número de tareas o estrategias docentes empleadas.

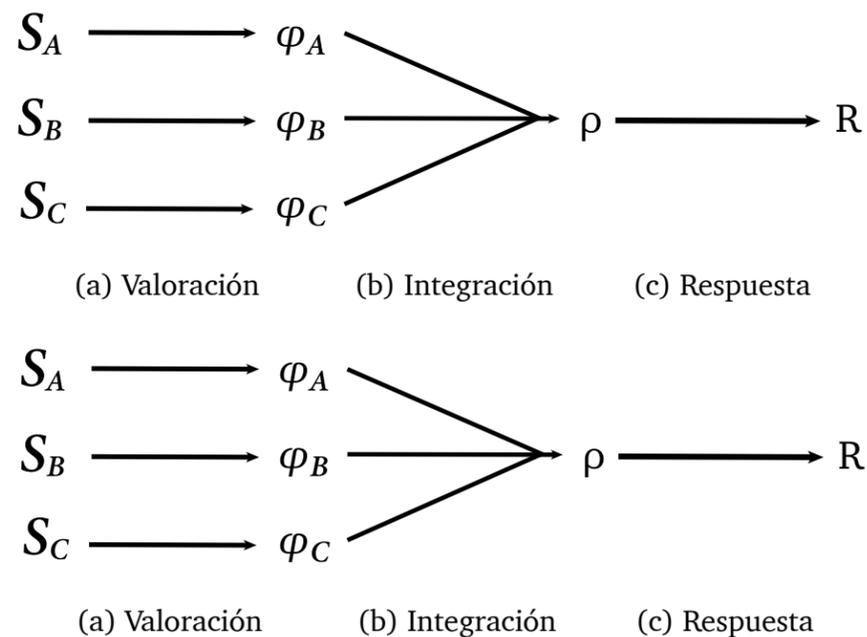
Aunque este fenómeno ha sido ampliamente estudiado, lo novedoso de esta investigación es la teoría desde la cual se aborda: la Teoría de la Integración de la Información (TII). Según Muñoz et al. (2017), la TII propuesta por Anderson (1991, 1996, 2008) permite analizar cómo las personas evalúan distintos factores antes de emitir un juicio o tomar decisiones. En este estudio, se aplicará para comprender cómo los universitarios perciben y procesan los factores estresores en su entorno académico, considerando elementos como la carga de trabajo, presión por el rendimiento y fechas de entrega.

El diagrama de integración de la información propuesto por Anderson (1981, 1982) muestra cómo los estímulos externos ( $S_A$ ,  $S_B$ ) pasan por tres operaciones: (a) valoración, que rep-

resenta psicológicamente cada estímulo; (b) integración, que agrupa estas representaciones en una respuesta implícita; y (c) respuesta, que convierte esa respuesta implícita en una observable. La Figura 1 destaca que estas operaciones están guiadas por los objetivos del participante, y subraya dos aspectos clave de los juicios: la toma de decisiones orientada a un objetivo y su naturaleza multifactorial. Aunque en este estudio se asumió que los juicios sobre el estrés académico estaban influidos por objetivos personales, no se exploraron directamente, lo cual representa una limitación. Futuros estudios podrían indagar en esta dimensión mediante encuestas o entrevistas sobre metas académicas, para comprender mejor su impacto en la percepción del estrés.

**Figura 1**

*Diagrama de integración de la información*



La TII plantea tres reglas fundamentales para explicar cómo se combinan factores para emitir un juicio. La regla aditiva indica que cada factor contribuye de forma independiente. La regla disyuntiva señala que un factor con valor muy alto puede dominar el juicio, mientras que la regla conjuntiva otorga más peso a factores bajos, haciendo relevante lo inicialmente marginal.

En este estudio, estas reglas ayudaron a entender cómo estudiantes procesan distintos factores del estrés académico. Por ejemplo, la regla disyuntiva puede verse en quienes se enfocan casi exclusivamente en una fecha límite muy próxima, y la conjuntiva en quienes priorizan tareas menores por coincidir con otras exigencias.

El objetivo fue evaluar la interacción de factores como asignatura, porcentaje de calificación, tipo de tarea, conocimiento previo del tema y fecha límite en la percepción del estrés académico en estudiantes de Psicología de tercer a noveno semestre. Se utilizó un diseño experimental de medidas repetidas compatible con el enfoque funcional de la TII, complementado con análisis de clúster para identificar perfiles con patrones similares de respuesta. Esto permitió proponer estrategias diferenciadas de intervención según las reglas de integración observadas.

Según la TII (Anderson, 1981), los juicios se derivan de múltiples fuentes de información, cada una con peso y valor subjetivo. Se plantearon tres hipótesis: (1) mayor estrés con evaluaciones de alto impacto en la calificación final; (2) tareas exigentes y plazos cortos aumentan el estrés percibido; y (3) la familiaridad con el contenido reduce el estrés al aportar una valoración positiva que contrarresta factores negativos.

## Método

### Diseño de investigación

El presente estudio se basó en un diseño experimental de medidas repetidas con un enfoque cuantitativo. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la accesibilidad de los participantes y a la naturaleza exploratoria de la investigación. Este diseño permitió evaluar la influencia de múltiples factores en el estrés académico experimentado por los estudiantes en distintos escenarios. Además, en consonancia con la Teoría de Integración de la Información (Anderson, 1981), el diseño permitió analizar no solo los efectos individuales de cada factor (como la carga de trabajo, el tipo de tarea o el plazo), sino también cómo interactúan e integran dichos factores en el juicio global de estrés percibido. Esta posibilidad de examinar las reglas de combinación entre variables es uno de los aportes más valiosos del presente estudio. Para minimizar posibles efectos de fatiga o aprendizaje derivados de la repetición de los reactivos, estos fueron presentados en un orden aleatorio.

### Participantes

El cálculo del tamaño de la muestra se realizó utilizando el software GPower (versión 3.1.9.7) con los siguientes parámetros: tamaño del efecto  $f = 0.1$ ,  $\alpha = 0.05$ , poder estadístico  $(1-\beta) = 0.95$ , número de grupos = 1, número de mediciones = 72, correlación entre mediciones repetidas = 0.5 y corrección por esfericidad = 1. El análisis indicó que se requerían al menos 45 participantes para alcanzar un poder estadístico óptimo, sin embargo, la muestra se sobrestimó a 50 participantes para compensar posibles pérdidas. Finalmente, se contó con la participación de 59 estudiantes de la carre-

ra de Psicología de una universidad pública de la Ciudad de México (M = 19.7 años, DE = 1.25), de los cuales el 72.88% fueron mujeres y el resto, hombres. Los criterios de inclusión incluyeron estar cursando al menos el tercer semestre de la licenciatura y contar con disponibilidad para completar la evaluación en una sesión de 45 minutos. No se incluyeron participantes con diagnóstico previo de ansiedad severa o trastornos psicológicos que pudieran influir en la percepción del estrés, así como alumnos que fueran del primer semestre de la carrera.

#### Definición de variables

Respecto a los factores presentados se basaron en literatura previa donde se menciona que varios factores contribuyen al estrés académico percibido por los estudiantes universitarios, entre los cuales destacan la sobrecarga de tareas académicas, las evaluaciones constantes de los profesores y la realización de trabajos obligatorios. La sobrecarga de tareas académicas es uno de los estresores más intensamente percibidos (Beck y Srivastava, 1991; Jones y Johnston, 1999; Celis, Bustamante Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; Timmins y Kaliszzer, 2002; Deary, Watson y Hogston, 2003; Barraza, 2004, 2007; Martínez-Otero, García y Velado, 2004; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Gibbons, Dempster y Moutray, 2009), ya que los estudiantes deben gestionar múltiples asignaciones y compromisos en un tiempo limitado. A esto se le suma la falta de tiempo, que genera una sensación de presión constante al no poder cumplir con todas las responsabilidades académicas de manera eficiente (Beck y Srivastava, 1991; Jones y Johnston, 1999; Celis et ál., 2001; Deary,

Watson y Hogston, 2003; Barraza, 2004; Salanova et ál., 2005; Martín, 2007). Las evaluaciones, como exámenes y pruebas de los profesores, también son una fuente significativa de estrés, ya que representan un reto constante y una medida del rendimiento académico (Beck y Srivastava, 1991; Barraza, 2005; Caruana, Martínez, Reig y Merino, 1999; Timmins y Kaliszzer, 2002; Bedoya et ál., 2008). Por último, la realización de trabajos obligatorios, aunque percibida con menor intensidad en comparación con los otros factores, sigue siendo una carga importante para los estudiantes, pues requieren dedicación y esfuerzo adicionales para cumplir con las expectativas del curso (Celis et ál., 2001; Barraza, 2004; Polo et ál., 1996). Todos estos factores están interrelacionados y juegan un papel fundamental en el estrés académico experimentado por los estudiantes.

A su vez también se tomó como referencia algunos factores mencionados en el inventario SISCO (Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico) el cual indica, entre otros ítems, cuáles son algunas situaciones que provocan la situación del estrés académico como: la carga de trabajo, la manera de evaluación o el tipo de tarea a entregar. Cada uno de estos factores será evaluado a través de escalas de medición previamente validadas, considerando la autopercepción del estrés en diferentes contextos académicos.

Los factores a considerar, así como sus niveles se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Variables y niveles.*

Variables	Combinaciones del diseño factorial	Medidas repetidas
Asignatura	2 Materias (Historia de la Psicología, Neuropsicología)	
Porcentaje de calificación	2 Porcentajes de calificación (25%, 50%)	48
Tipo de trabajo	2 Tipo de trabajo (Ensayo, Exposición)	
Conocimiento previo del tema	2 (Tema que ya conoces bien, Tema nuevo)	
Tiempo de entrega	3 Tiempos de entrega (3 días, 7 días, 11 días)	

*Nota.* Variables y niveles de los mismos resultando en un diseño de medidas repetidas 2 x 2 x 2 x 2 x 3

El tipo de reactivo utilizado durante todo el instrumento fue el siguiente:

*“Supón que debes hacer un ensayo para la materia de historia de la psicología sobre un tema que ya conoces bien. Este ensayo representa el 50% de tu calificación final del semestre y tienes 7 días para prepararlo. En una escala del 1 al 10, ¿qué tan estresante resulta esta situación para ti?”*

#### Instrumentos

El instrumento utilizado constó de cuatro secciones:

**Consentimiento informado:** Se explicó a los participantes la naturaleza del estudio, los responsables, el tiempo de aplicación (máximo 45 minutos), la confidencialidad de sus datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

**Familiarización con la tarea:** Se presentaron instrucciones detalladas y dos reactivos de prueba para garantizar la comprensión del formato.

**Datos sociodemográficos:** Se recopilieron variables como edad, género y semestre cursado.

**Escenarios experimentales:** Se presentaron 48 situaciones hipotéticas sobre percepción del estrés académico en un orden aleatorizado. Los participantes evaluaron cada situación en una escala del 1 al 10, donde 1 representaba ‘nada estresante’

y 10 ‘extremadamente estresante’.

El contenido del instrumento se basó en el Inventario SISCO y en literatura previa sobre estresores frecuentes en estudiantes universitarios. Se seleccionaron variables como tipo de tarea, carga de trabajo, familiaridad y fecha límite por su relevancia empírica y porque, desde la Teoría de Integración de la Información, permiten analizar cómo se combinan distintos factores en los juicios de estrés. Aunque otras variables también podrían ser relevantes, se priorizaron estas por su peso potencial en la percepción y por razones de control experimental. Para evaluar su confiabilidad, se realizó una prueba piloto con una muestra independiente de 10 participantes, obteniendo un índice Alpha de Cronbach de .87, lo que indica una alta consistencia interna.

El coeficiente de concordancia interevaluador calculado mediante Fleiss' Kappa fue de  $\kappa=0.726$ , lo que indica un acuerdo sustancial en los tres evaluadores que analizaron 24 casos (Landis & Koch, 1977). Los evaluadores que participaron en la evaluación fueron, un doctor en psicología con catorce años de experiencia en teoría de integración de información y dos estudiantes de pregrado con dos años de experiencia en la misma teoría. Este resultado fue estadísticamente signif-

icativo ( $z = 8.72, p < .001$ ), sugiriendo que la concordancia observada no es producto del azar.

### Procedimiento

Se contactó a estudiantes de Psicología a través de invitaciones abiertas en clase y redes académicas. Se agendaron citas individuales en un aula designada para la investigación. En cada sesión, la investigadora explicó en voz alta el consentimiento informado, asegurando que los participantes comprendieran sus derechos y la naturaleza del estudio antes de firmarlo. Posteriormente mediante un QR se les dio acceso al forms primero se procedió a la toma de datos sociodemográficos y se presentaron 3 escenarios de prueba, para familiarizarse con el instrumento y la manera con la que este se presentará. Por último, se presentaron los escenarios hipotéticos que ya forman parte de la investigación. Durante la aplicación, la investigadora permaneció disponible para resolver dudas sin influir en las respuestas. Todas las evaluaciones se realizaron en un entorno silencioso y libre de distracciones para garantizar la estandarización del proceso.

### Apego a Lineamientos Éticos

La investigación cumplió con los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (2017), específicamente con los lineamientos 8.02 (Consentimiento informado para participar en la investigación) y 8.10 (Informe de los resultados de la investigación). En relación con el lineamiento 8.02, se garantizó que todos los participantes otorgaran su consentimiento informado antes de comenzar el estudio, asegurándoles que podían retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Los datos fueron manejados de manera confidencial y anónima, respetando la privacidad

de los participantes en todo momento. Con respecto al lineamiento 8.10, se aseguró la integridad de los resultados presentados, cumpliendo con el compromiso ético de no inventar datos y evitando cualquier tipo de declaración falsa o engañosa. En caso de detectar errores significativos en los datos publicados, se tomarían las medidas necesarias para corregirlos, ya sea mediante una corrección, retractación o fe de erratas, conforme a las normas éticas para garantizar la veracidad y transparencia en los resultados.

### Análisis de Datos

El análisis estadístico se realizó con el software Jamovi (versión 2.5). Se aplicó un Análisis de Varianza de Medidas Repetidas (ANOVAMR) para evaluar los efectos principales e interacciones entre los factores del estudio.

Antes de realizar el análisis, se verificó el cumplimiento de los supuestos estadísticos. La normalidad de las diferencias entre medidas fue evaluada mediante la prueba de Shapiro-Wilk, que no resultó significativa ( $W = 0.98, p = .217$ ), indicando normalidad en las diferencias. El supuesto de esfericidad fue evaluado utilizando la prueba de Mauchly, la cual resultó significativa ( $W = 0.10, \chi^2(1128) = 1800.45, p < .001$ ), indicando que no se cumple la esfericidad. Por lo tanto, se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser ( $\epsilon = 0.42$ ) para ajustar los grados de libertad en el análisis. Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquicos mediante el procedimiento de distancias euclidianas con la paquetería snow-Cluster (versión 7.1.7) para identificar patrones en la percepción del estrés entre diferentes grupos de participantes.

## Resultados

Se realizó un ANOVAMR para evaluar el nivel de estrés percibido por los estudiantes tomando en cuenta los factores que de-

cidimos abordar en este estudio. En la Tabla 2 se presenta el resumen de los datos significativos.

**Tabla 2**

*Resumen de resultados*

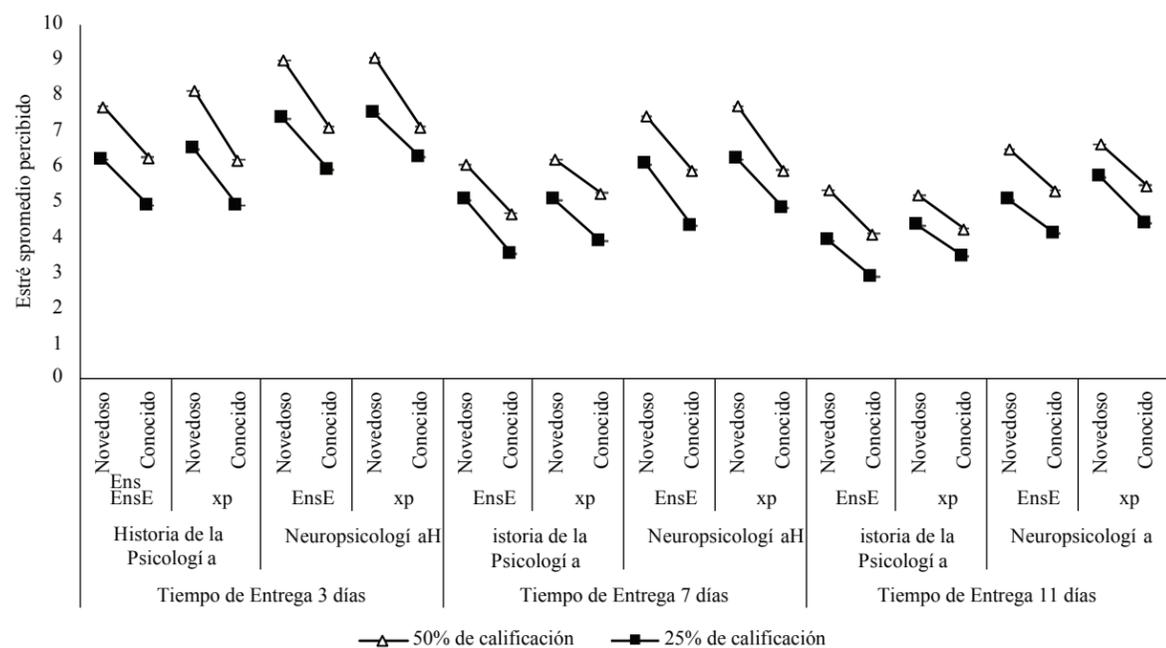
Factor	gl	F	p	n2p
Asignatura	1, 58	70.47	< .001	.057
Conocimiento previo del tema	1,58	223.07	< .001	.084
Porcentaje de calificación	1,58	228.29	< .001	.072
Fecha límite	1, 58	251.50	< .001	.13
Conocimiento previo*Fecha límite	2, 116	9.02	< .001	.057

Los resultados indican que, entre los factores evaluados, la fecha límite tiene el mayor impacto en el estrés percibido por los estudiantes, con un efecto significativo, lo que sugiere que las presiones de tiempo tienen un rol fundamental en el aumento del estrés. En contraste, el factor de asignatura mostró el efecto más bajo, con un n2p de .057, lo que indica que su influencia sobre el estrés es relativamente menor en comparación con otros factores, como el conocimiento previo del tema o el porcentaje de calificación, que también presentaron efectos significativos, pero con valores intermedios de n2p. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes experimentan un mayor nivel de estrés por la proximidad de las fechas límite y por su preparación previa, en comparación con la naturaleza de la asignatura en sí misma. Por último, con una p de .012 el tipo de tarea que se les deja

no tiene un efecto realmente significativo para los estudiantes.

Esto sugiere que una mayor presión de tiempo, un tema poco familiar y una evaluación con mayor peso en la calificación final contribuyen significativamente al estrés académico. Por otro lado, la combinación de 11 días de plazo, la asignatura de historia de la psicología, un tema conocido, tipo de tarea en formato ensayo, y una evaluación con un peso del 25 % resultó en la media de estrés más baja ( $M = 2.85$ ), lo que indica que contar con más tiempo, familiaridad temática y menor impacto en la calificación final reduce la percepción de estrés. Como se puede observar en la Figura 2.

**Figura 2**  
*Promedios Grupales*



Nota: Ens=Ensayo, Exp=Exposición

Posteriormente se realizó un análisis por conglomerados jerárquico con el método de aglomeración de Ward y distancia euclidiana cuadrada, con el objetivo de identificar posibles subgrupos dentro de la muestra que pudieran reflejar diferentes reglas de integración propuestas por la TII. Para el cálculo de distancias se utilizaron las puntuaciones de estrés percibido en los diferentes escenarios experimentales; los datos fueron previamente estandarizados. El número óptimo de conglomerados se determinó mediante la inspección visual del dendrograma y el criterio de salto (elbow method), lo que indicó una solución de cuatro grupos. Esta solución fue validada mediante un análisis de varianza [F(3,55) = 107, p < .001, η²p = .29]. Con el fin de explorar las reglas utilizadas por cada subgrupo en sus juicios, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVAMR)

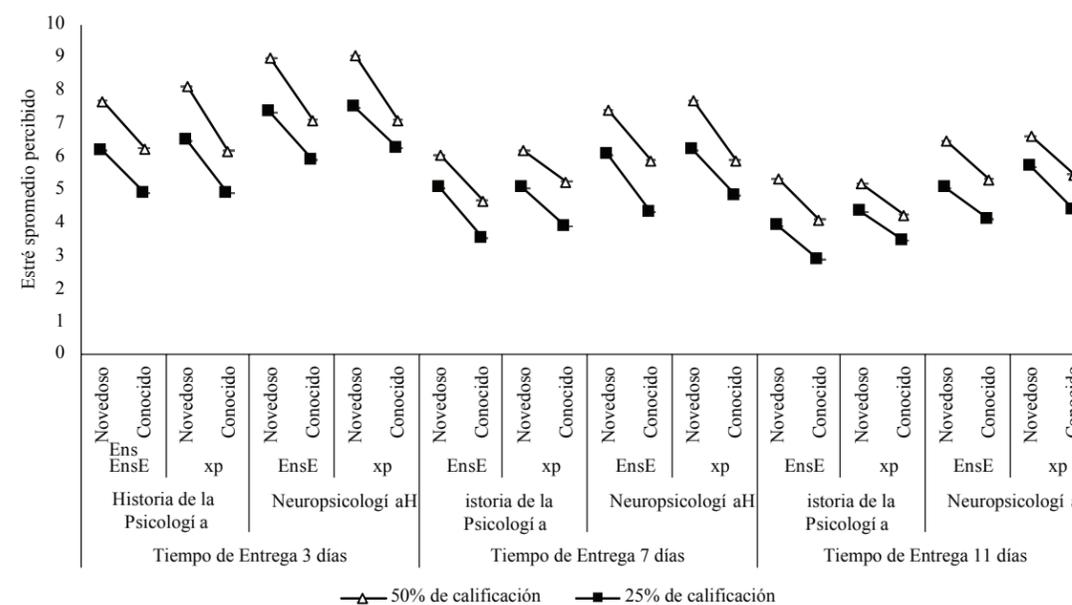
por separado en cada uno de ellos.

El primer subgrupo, compuesto por 23 participantes, mostró efectos significativos en todos los factores evaluados. La asignatura tuvo un impacto notable en el estrés percibido [F(1,22) = 38.04, p < .001, n2p = .13], indicando que la naturaleza de la asignatura es un factor relevante para este grupo. El conocimiento previo también presentó un efecto significativo [F(1,22) = 75.33, p < .001, n2p = .097], lo que sugiere que los participantes con menor conocimiento previo sobre el tema experimentan mayores niveles de estrés. El porcentaje de calificación mostró un impacto considerable [F(1,22) = 114.62, p < .001, n2p = .091], lo que refleja que los estudiantes perciben más estrés cuando la calificación parcial es mayor, asociada con una mayor presión. Finalmente, la

fecha límite también mostró un efecto significativo [F(2,44) = 117.20, p < .001, n2p = .16], lo que confirma que los plazos ajustados son un factor crítico que contribuye al estrés percibido por estos estudiantes.

Dado que este subgrupo responde de manera significativa a los factores académicos, pero con una intensidad algo moderada en comparación con otros grupos, podría ser denominado ‘Estudiantes moderadamente sensibles conocimiento nuevo’.

**Figura 3**  
*Estudiantes moderadamente sensibles al conocimiento nuevo*



Nota: Ens=Ensayo, Exp=Exposición

En el segundo subgrupo, compuesto por 22 participantes, se encontraron efectos significativos en todos los factores analizados. La asignatura presentó un impacto considerable en el estrés percibido [F(1,21) = 52.97, p < .001, n2p = .067], lo que sugiere que la naturaleza de la asignatura influye de manera notable en el nivel de estrés. El conocimiento previo también tuvo un efecto relevante [F(1,21) = 114.36, p < .001, n2p = .139],

Este nombre refleja la tendencia de estos participantes a experimentar estrés bajo la influencia de las demandas académicas, aunque de manera menos acentuada que en otros subgrupos, la Figura 3 presentan los promedios del cluster.

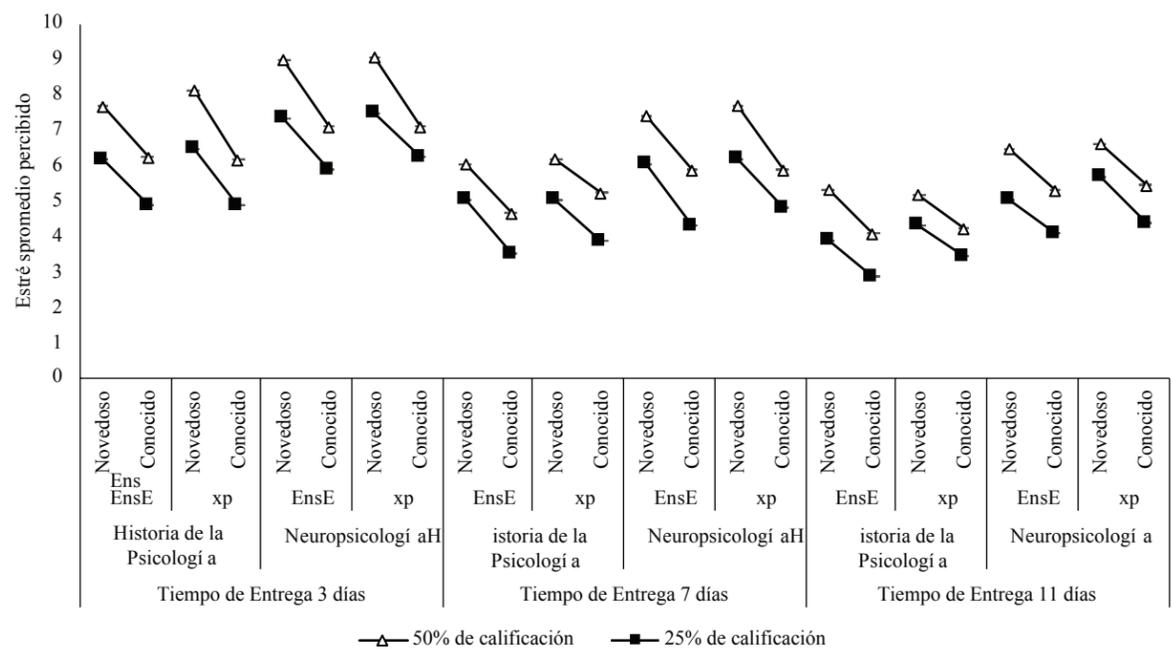
indicando que los estudiantes con un menor conocimiento previo sobre el tema experimentan mayores niveles de estrés. En cuanto al porcentaje de calificación, se observó una diferencia significativa [F(1,21) = 69.44, p < .001, n2p = .091], lo que implica que los estudiantes perciben más estrés cuando la calificación parcial es más alta, posiblemente asociada a una mayor presión. Finalmente, la fecha límite también mostró un efecto signifi-

tivo [F(2,42) = 98.31, p < .001, n2p = .189], siendo el factor que más contribuye al estrés percibido en este subgrupo, con un valor de n2p más alto que los demás factores. Este resultado sugiere que los plazos ajustados generan un estrés considerable en los participantes de este grupo.

Dada la fuerte influencia de estos factores,

**Figura 4**

*Estudiantes altamente sensibles a la presión académica*



Nota: Ens=Ensayo, Exp=Exposición

El tercer subgrupo, integrado por 10 participantes, mostró efectos significativos en tres factores: el conocimiento previo del tema [F(1,9) = 38.14, p < .001, n2p = .116], el porcentaje de calificación [F(1,9) = 41.39, p < .001, n2p = .116] y la fecha límite [F(2,18) = 47.40, p < .001, n2p = .232]. Estos resultados indican que, al igual que en los otros subgrupos, los plazos ajustados y la preparación previa son factores clave que contribuyen al estrés percibido. Sin embargo, en este

particularmente la fecha límite, este subgrupo podría ser denominado ‘Estudiantes altamente sensibles a la presión académica’, ya que su experiencia de estrés está estrechamente vinculada con la asignatura, el conocimiento previo, la calificación y las fechas límite, la Figura 4 presenta los promedios del cluster.

grupo se observa una mayor sensibilidad hacia la fecha límite, con un n2p más alto (n2p = .232), lo que sugiere que el tiempo disponible es un factor crucial para estos estudiantes.

A pesar de que las interacciones entre el conocimiento previo del tema y la fecha límite [F(2,18) = 7.96, p = .003, n2p = .013] y entre el conocimiento previo, el porcentaje de calificación y la fecha límite [F(2,18) = 6.47, p = .008, n2p = .008] no fueron significativas en términos de su

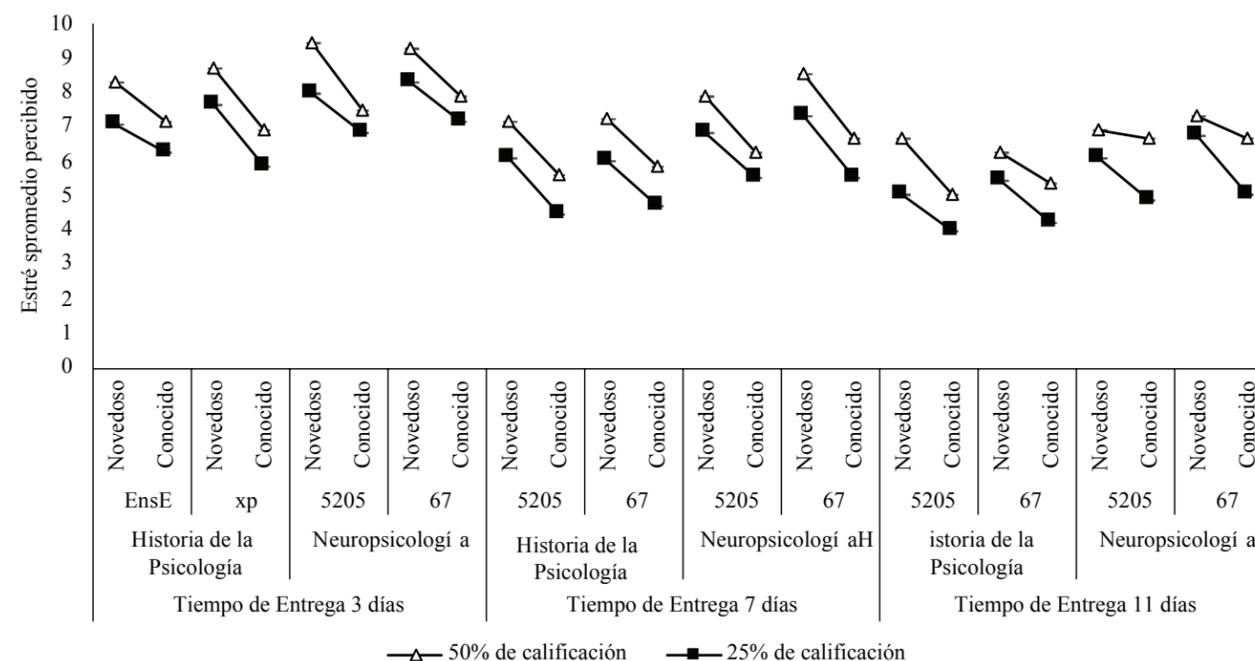
efecto sobre el estrés, los resultados sugieren que las combinaciones de estos factores podrían generar una experiencia de estrés compleja para estos participantes.

Dado que la fecha límite es el factor que más influye en este grupo, y los otros factores con-

tribuyen a un nivel de estrés moderado, este subgrupo podría ser denominado “Estudiantes altamente sensibles a la fecha límite”, ya que su respuesta al estrés parece estar fuertemente influenciada por el tiempo disponible y el tipo de evaluación, la Figura 5 presenta los promedios del cluster.

**Figura 5**

*Estudiantes sensibles a la presión del tiempo y las calificaciones*



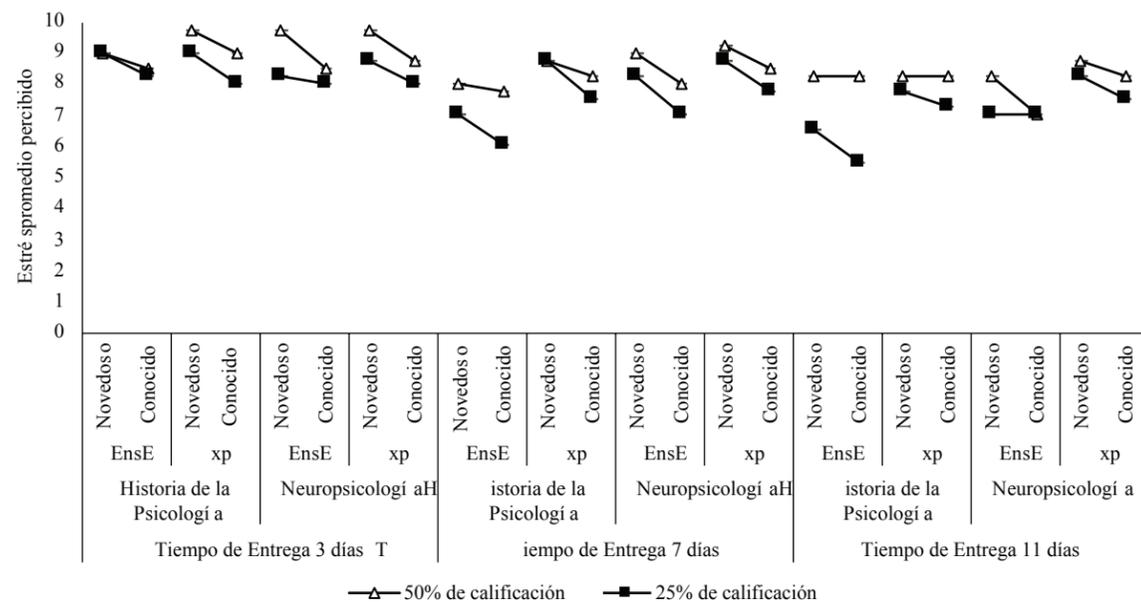
Nota: Ens=Ensayo, Exp=Exposición

El último subgrupo, compuesto por 4 participantes, mostró que la fecha límite fue el único factor que tuvo un impacto significativo en el nivel de estrés percibido [F(2,6) = 46.49, p < .001, n2p = .129]. Este resultado sugiere que, para estos estudiantes, la presión temporal es el principal determinante del estrés. Los demás factores, como el conocimiento previo del tema y el porcentaje de calificación, no tuvieron efectos significativos en comparación con la fecha límite.

Dado que la fecha límite fue el único factor relevante en este grupo, este subgrupo podría ser denominado ‘Estudiantes sensibles a la presión temporal’, ya que su nivel de estrés parece estar predominantemente influenciado por la proximidad de las fechas límite, la figura 6 presenta los promedios del cluster.

Figura 6

Estudiantes sensibles al factor de tiempo



Nota: Ens=Ensyo, Exp=Exposición

## Discusión

Este estudio exploró los factores que influyen en la percepción de estrés académico, utilizando la Teoría de la Integración de la Información (TII) como marco. Los resultados mostraron que la fecha límite, el conocimiento previo y el porcentaje de calificación son los principales determinantes del estrés, y que estos factores interactúan de manera distinta según el perfil de los estudiantes. La segmentación en subgrupos reveló patrones diferenciados de integración de la información: algunos estudiantes mostraron una integración aditiva de los factores, mientras que otros priorizaron uno solo (por ejemplo, la fecha límite), lo cual sugiere una posible aplicación de reglas disyuntivas, en línea con lo propuesto por Anderson (1991, 1996).

Estos hallazgos respaldan la utilidad de la

TII para analizar cómo los estudiantes combinan múltiples fuentes de presión académica, aunque también señalan la conveniencia de integrarla con modelos de regulación emocional y carga cognitiva, ya que el procesamiento de estas fuentes ocurre en contextos de alta demanda afectiva. La literatura en neurociencia respalda esta perspectiva al mostrar que situaciones de estrés académico activan regiones cerebrales relacionadas con la regulación emocional y la toma de decisiones (McEwen & Morrison, 2019).

Desde el punto de vista aplicado, los resultados permiten proponer estrategias diferenciadas según el perfil del estudiante. Por ejemplo, quienes muestran mayor sensibilidad a los plazos podrían beneficiarse de una gestión más flexible del tiempo, mientras que quienes reportan más estrés por

falta de conocimientos requerirían apoyos como tutorías o materiales preparatorios. Además, se plantean posibles mecanismos psicológicos subyacentes al estrés, como la autoeficacia, la percepción de control o la ansiedad anticipatoria, que podrían explicar por qué ciertos factores generan más malestar en algunos estudiantes.

Un aspecto adicional a considerar es que cierto nivel de estrés podría ser funcional, especialmente en estudiantes que tienden a procrastinar. La presión de tiempo moderada podría incentivar el inicio de las tareas, siempre que no rebase un umbral que afecte el bienestar. Por tanto, identificar ese punto óptimo de activación es relevante para las políticas educativas.

Finalmente, se reconocen diversas limitaciones metodológicas: la muestra fue no probabilística y se limitó a una universidad; las situaciones evaluadas fueron hipotéticas, lo cual reduce la validez ecológica; y el análisis de conglomerados no incluyó una validación cruzada, además de que uno de los subgrupos resultó poco estable por su reducido tamaño. A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece un aporte valioso al aplicar un modelo cognitivo como la TII al campo del estrés académico y al proponer intervenciones diferenciadas basadas en perfiles de integración de información.

## Referencias

Alfonso Águila, Belkis, Calcines Castillo, María, Monteagudo de la Guardia, Roxana, & Nieves Achon, Zaida. (2015). Academic Stress. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. Recuperado en 24 de enero de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000200013&l-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&l-)

<https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Arribas Marín, J. M. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería.

Ávalos Guijarro, A. de L. Á. (2024). Impacto del estrés estudiantil en el rendimiento académico y el bienestar emocional. *Dominio de las Ciencias*, 10(2), 784-794. [https://www.researchgate.net/publication/380779785\\_Impacto\\_del\\_estres\\_estudiantil\\_en\\_el\\_rendimiento\\_academico\\_y\\_el\\_bienestar\\_emocional](https://www.researchgate.net/publication/380779785_Impacto_del_estres_estudiantil_en_el_rendimiento_academico_y_el_bienestar_emocional)

Barraza, A., Silero, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Revista Investigación Educativa*, 7, 48-65.

Beck, D. L., & Srivastava, R. (1991). Perceived level and sources of stress in baccalaureate nursing students. *Journal of nursing education*, 30(3), 127-133.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 62, No. 1, pp. 25-30). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Deary, I. J., Watson, R., & Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of advanced nursing*, 43(1), 71-81.

Ethical principles of psychologists and code of conduct. (s. f.). <https://www.apa.org>

<https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>

- [www.apa.org/ethics/code](http://www.apa.org/ethics/code)
- Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2009). Surveying nursing students on their sources of stress: A validation study. *Nurse Education Today, 29*(8), 867-872.
- Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burn-out y el rendimiento académicos. *Anuario de psicología, 46*(2), 90-97.
- González Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., & González Doniz, L. (2014). El estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud. *Fisioterapia, 36*(3), 101-102.
- Jaramillo, G., Caro, H., Gómez Parra, Z. A., Moreno Bedoya, J. P., Restrepo Pabón, É. A., & Suárez Mejía, M. C. (2008). Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en estudiantes de Odontología de la Universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia, 20*(1), 49-57.
- Jones, M. C., & Johnston, D. W. (2000). Reducing distress in first level and student nurses: a review of the applied stress management literature. *Journal of advanced nursing, 32*(1), 66-74.
- López, I. G., Vidal, V. G. O., & Alca, J. T. P. (2024). El estrés académico en el aprendizaje de los Estudiantes universitarios.
- Macias, A. B. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense, 7*(7), 90-93.
- Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. N., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9*(SPE1).
- Muñoz-Sastre, M. T., López-López, W., & Pineda-Marín, C. (2017). Conceptos básicos de la Teoría Funcional de la Cognición y algunas de sus aplicaciones. *Universitas Psychologica, 16*(1), 84-105.
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología.*
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational technology research and development, 68*(1), 1-16.
- Timmins, F., & Kaliszer, M. (2002). Aspects of nurse education programmes that frequently cause stress to nursing students—fact-finding sample survey. *Nurse education today, 22*(3), 203-211.
- Velado Guillén, L. A., García Domingo, B., & Martínez-Otero Pérez, V. (2004). Los riesgos psicológicos de la docencia: estudio del estrés y la ansiedad en una muestra de futuros educadores. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 11*, 141-150.
- Vista de Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. (s. f.). <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticoayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2955/2957>
- Waters, E. M., Mazid, S., Dodos, M., Puri, R., Janssen, W. G., Morrison, J. H., ... & Milner, T. A. (2019). Effects of estrogen and aging on synaptic morphology and distribution of phosphorylated Tyr1472 NR2B in the female rat hippocampus. *Neurobiology of aging, 73*, 200-210.