

Perfiles de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios: un análisis jerárquico de conglomerados

Academic Stress Profiles and Coping Strategies in University Students: A Hierarchical Cluster Analysis

Marina Yanet Coapaza Mamani ¹, Yolanda Lujano Ortega ², Sonia Agley Bustinza Choquehuanca ² y Vidnay Noel Valero Ancco ^{3,*}

¹Escuela de Posgrado, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

²Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

³Grupo de Investigación Educativa Rijch'ariy, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

*Autor para correspondencia: vvalero@unap.edu.pe

Resumen

El estrés académico constituye una problemática relevante en la educación superior debido a sus efectos sobre el bienestar y la adaptación estudiantil. El objetivo fue identificar y caracterizar perfiles de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios mediante análisis jerárquico de conglomerados, y examinar su asociación con variables sociodemográficas y académicas. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y transversal con 125 estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, seleccionados mediante muestreo probabilístico. Se aplicó el Inventario SISCO-21 y se analizaron las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. La conglomeración jerárquica mediante el método de Ward y distancia euclídea identificó tres perfiles: afrontamiento adaptativo, bajo estrés académico y alto estrés con bajo afrontamiento. El último concentró la mayor vulnerabilidad, al combinar mayores estresores y síntomas con menores recursos de afrontamiento. La pertenencia a los perfiles se asoció significativamente con el sexo y la escuela profesional, pero no con la edad, situación laboral ni la autopercepción del rendimiento académico, estos resultados respaldan intervenciones universitarias diferenciadas según perfiles de riesgo y afrontamiento.

Palabras clave: estrés académico, afrontamiento, estudiantes universitarios, satisfacción académica, rendimiento académico.

Abstract

Academic stress is a relevant concern in higher education because of its effects on student well-being and adaptation. The objective was to identify and characterize profiles of academic stress and coping strategies among university students through hierarchical cluster analysis and to examine their association with sociodemographic and academic variables. A quantitative, non-experimental, cross-sectional study was conducted with 125 first-year students from the Faculty of Education Sciences at the National University of the Altiplano, selected through probability sampling. The SISCO-21 Inventory was administered, and the dimensions of stressors, symptoms, and coping strategies were analyzed. Hierarchical clustering using Ward's method and Euclidean distance identified three profiles: adaptive coping, low academic stress, and high stress with low coping. The latter represented the most vulnerable group, combining higher levels of stressors and symptoms with fewer coping resources. Profile membership was significantly associated with sex and academic program, but not with age, employment status, or self-perceived academic performance, these findings support the implementation of differentiated university interventions according to students' risk and coping profiles.

Keywords: academic stress, coping strategies, university students, academic satisfaction, academic performance.

Recibido: 21/06/2026

Aceptado: 18/08/2026

Publicado en línea: 26/08/2026

Cómo citar: Coapaza Mamani, M. Y., Lujano Ortega, Y., Bustinza Choquehuanca, S., & Valero Ancco, V. N. (2026). Perfiles de estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios: un análisis jerárquico de conglomerados. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 17, e1592. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.17.1592>

Introducción

La Educación Superior se caracteriza por ser una etapa formativa compleja que somete a los estudiantes a exigencias significativas que pueden causar estrés académico [EA] (González et al., 2025; Ruiz-Camacho & Gozalo, 2025), el estrés se define como un proceso sistémico y adaptativo que surge cuando las exigencias académicas son percibidas por el estudiante como superiores a sus recursos disponibles para afrontarlas (Brambila-Tapia et al., 2025; Carlos-tepo et al., 2025). A nivel global, este fenómeno es una gran preocupación, ya que entre el 47% y el 55% de los estudiantes universitarios experimentan niveles moderados de EA (Peñarrieta et al., 2025).

Por ejemplo, investigaciones desarrolladas en México o en las zonas altoandinas de Perú con población universitaria, han reportado una alta prevalencia de estrés, donde más de la mitad de los estudiantes enfrentan niveles altos, constituyendo un riesgo significativo para la salud mental (Caldera-Montes et al., 2025; Peñarrieta et al., 2025), en ese contexto el estudio del EA es importante ya que este puede afectar adversamente el bienestar psicológico, la salud física y el rendimiento académico (Norabuena-Figueroa et al., 2025; Ruiz-Camacho et al., 2025).

Las fuentes de estrés en la universidad son variadas y consistentes a través de diferentes poblaciones (Dahir & Jeilani, 2025; Marques-Pinto et al., 2025). Investigaciones previas sostienen que los estresores más recurrentes incluyen la sobrecarga de tareas y trabajos académicos (Pérez-Jorge et al., 2025), los exámenes, la exigencia de docentes y también las deficiencias metodológicas de los profesores. Cuando el estudiante está sometido contantemente a estas situaciones desencadena una sintomatología diversa, manifestada en agotamiento físico, fatiga crónica, problemas de concentración, y consecuencias psicológicas como ansiedad y depresión (Henao-Pérez et al., 2025). De hecho, el EA se impacta negativamente con la satisfacción con la vida y se convierte en una variable significativa que puede provocar el abandono de la carrera universitaria (Blanco et al., 2025).

Uno de los instrumentos más utilizados para abordar el EA es el Inventario Sistémico Cognoscitivista en su versión de 21 ítems (SISCO-21), que ha sido ampliamente validado en población universitaria latinoamericana (Park et al., 2025). Este instrumento evalúa las tres etapas clave del modelo sistémico-cognoscitivista: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Brata et al., 2025). En los últimos años, la perspectiva centrada en la persona ha ganado relevancia, ya que permite identificar perfiles de individuos que combinan diferentes niveles en estas dimensiones de forma única,

esto facilita la comprensión de cómo el uso flexible de estrategias de afrontamiento se relaciona con el bienestar y la adaptación (González et al., 2025). En esa línea la identificación de estos perfiles multivariados es fundamental, ya que la efectividad del manejo del estrés puede depender de la funcionalidad de las estrategias implementadas ante desafíos específicos.

No obstante, diversas investigaciones sobre el EA emplean diseños transversales (Caldera-Montes et al., 2025), esto limita la capacidad de establecer relaciones causales definitivas o la posibilidad de analizar cómo los perfiles evolucionan con el tiempo (Ruiz-Camacho et al., 2025). Además, aunque investigaciones previas han explorado perfiles de estrategias de afrontamiento y su relación con variables personales y académicas (González et al., 2025; Pleșea-Condratovici et al., 2025), existen vacíos en la comprensión detallada de los perfiles integrales de EA (incluyendo estresores y síntomas junto con el afrontamiento, tal como lo permite el SISCO-21) y su diferenciación en función de variables personales como el género o la carrera y otras variables académicas mediante análisis de conglomerados (Benítez-Agudelo et al., 2025). La segmentación de la población estudiantil en perfiles de vulnerabilidad, considerando las dimensiones del SISCO-21, se justifica como un enfoque innovador para diseñar intervenciones más ajustadas a las necesidades diversas de los estudiantes (Peñarrieta et al., 2025; Ruiz-Camacho & Gozalo, 2025).

Teniendo en cuenta las limitaciones de los diseños transversales previos, es necesario comprender la interacción simultánea de estresores, síntomas y afrontamiento, por consiguiente, el presente estudio tuvo como objetivo identificar y caracterizar perfiles de EA y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios mediante análisis jerárquico de conglomerados, y examinar su asociación con variables sociodemográficas y académicas. De esta manera, el estudio busca proponer evidencia empírica que permitirá el diseño de políticas universitarias y estrategias de apoyo psicológico para los grupos de mayor vulnerabilidad.

Materiales y métodos

Diseño del estudio

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y de corte transversal. El estudio tuvo un alcance descriptivo y asociativo y adoptó un enfoque centrado en la persona, orientado a identificar configuraciones diferenciadas de EA y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. Para ello, se empleó análisis jerárquico de conglomerados, lo que permitió clasificar a los participantes a partir de patrones conjuntos en las dimensiones de estresores, síntomas

y estrategias de afrontamiento para luego examinar la asociación de los perfiles obtenidos con variables sociodemográficas y académicas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 125 estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, durante el semestre académico 2025-I. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo probabilístico.

La edad media de los estudiantes fue de 19.42 años ($DE = 2.28$). Del total, 84 fueron mujeres (67.2%) y 41 varones (32.8%). Respecto a la situación laboral, 63 estudiantes (50.4%) se dedicaban exclusivamente a estudiar y 62 (49.6%) estudiaban y trabajaban. Según el programa académico, 27 participantes (21.6%) pertenecían a Educación Inicial, 48 (38.4%) a Educación Primaria y 50 (40.0%) a Educación Secundaria.

En cuanto a la autopercepción del rendimiento académico, 3 estudiantes (2.4%) calificaron su rendimiento como muy bajo, 11 (8.8%) como bajo, 76 (60.8%) como regular, 33 (26.4%) como bueno y 2 (1.6%) como excelente. Para los análisis de asociación, la edad fue agrupada en tres categorías: ≤ 20 años, entre 21 y 25 años y > 25 años.

Instrumento

El EA y las estrategias de afrontamiento fueron evaluados mediante el Inventario SISCO-21 (Barraza-Macías, 2018), considerando las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Para los análisis se obtuvieron las puntuaciones correspondientes a cada dimensión, las cuales posteriormente fueron estandarizadas para el análisis de conglomerados.

La consistencia interna se evaluó mediante los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω). La dimensión Estresores presentó $\alpha = .857$ y $\omega = .888$; Síntomas, $\alpha = .877$ y $\omega = .968$; y Estrategias de afrontamiento, $\alpha = .865$ y $\omega = .889$, evidenciando una adecuada consistencia interna. Asimismo, se examinó la validez convergente mediante la varianza media extraída (AVE), cuyos valores fueron .528 para Estresores, .604 para Síntomas y .536 para Estrategias de afrontamiento. Al superar el criterio de .50, estos resultados aportaron evidencia favorable de validez convergente de las tres dimensiones.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó durante el semestre académico 2025-I con estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

Universidad Nacional del Altiplano, ubicada en Puno, Perú. La aplicación del instrumento se efectuó de manera presencial.

Antes de la administración de los instrumentos, se informó a los estudiantes sobre el propósito académico de la investigación y las condiciones de su participación. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se garantizó el carácter voluntario de su participación, así como la confidencialidad de la información recopilada.

Una vez concluida la recolección, los datos fueron organizados, codificados y depurados para su posterior análisis. Se calcularon las puntuaciones correspondientes a las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Debido a que dichas dimensiones fueron utilizadas simultáneamente para la formación de los conglomerados, sus puntuaciones fueron estandarizadas, con el propósito de evitar que las diferencias en las escalas de medición influyeran de manera desproporcionada en la formación de los grupos.

Análisis de datos

El análisis estadístico se desarrolló en varias etapas utilizando el software JASP versión 0.98.1. Inicialmente, se calcularon estadísticos descriptivos para caracterizar a los participantes. Las variables categóricas se resumieron mediante frecuencias y porcentajes, mientras que la edad se expresó mediante media y desviación estándar.

Posteriormente, se examinó la consistencia interna de las dimensiones del SISCO-21 mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald. Asimismo, se calculó la varianza media extraída como evidencia de validez convergente, considerando valores iguales o superiores a .50 como adecuados.

Para identificar los perfiles de EA y estrategias de afrontamiento se realizó un análisis jerárquico de conglomerados mediante el método de Ward, empleando la distancia euclídea como medida de disimilitud. El análisis se efectuó a partir de las puntuaciones estandarizadas de las dimensiones Estresores, Síntomas y Estrategias de afrontamiento.

Se compararon soluciones de dos, tres, cuatro y cinco conglomerados. La selección del número de grupos se realizó considerando conjuntamente la proporción de varianza explicada (R^2), los criterios de información de Akaike (AIC) y bayesiano (BIC), el coeficiente de silueta, el índice de Calinski-Harabasz, el índice de Dunn, el tamaño mínimo de los conglomerados, la parsimonia y la interpretabilidad sustantiva de las soluciones.

Se retuvo la solución de tres conglomerados, al presentar un equilibrio adecuado entre capacidad

explicativa, ajuste, tamaño de los grupos e interpretabilidad. Esta solución explicó el 47.36% de la variabilidad ($R^2 = .474$), con AIC = 213.8, BIC = 239.3, coeficiente de silueta = .260, índice de Calinski-Harabasz = 54.89 e índice de Dunn = .086. Los conglomerados estuvieron integrados por 47, 29 y 49 estudiantes, respectivamente. A partir de sus puntuaciones medias estandarizadas se caracterizaron como: Perfil 1, afrontamiento adaptativo; Perfil 2, bajo estrés académico; y Perfil 3, alto estrés y bajo afrontamiento.

En la última parte, se examinó la asociación entre la pertenencia a los perfiles y las variables sexo, edad, situación laboral, programa académico y autopercepción del rendimiento académico mediante la prueba chi-cuadrado de Pearson (χ^2). La magnitud de las asociaciones se estimó mediante la V de Cramer y se estableció un nivel de significación estadística de $p < .05$.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la obtención del consentimiento informado. A los participantes se les comunicó el propósito de la investigación y se garantizó la confidencialidad de los datos recolectados y su utilización exclusivamente con fines académicos y científicos. La información fue

procesada de manera que no permitiera la identificación individual de los participantes.

Resultados

Características de los participantes y estadísticos descriptivos

La Tabla 1 presenta las principales características de los 125 participantes incluidos en el estudio. La edad media fue de 19.42 años (DE = 2.28), lo que indica que la muestra estuvo conformada principalmente por estudiantes universitarios jóvenes. En cuanto al sexo, predominó la participación de mujeres, quienes representaron el 67.2% de la muestra ($n = 84$), mientras que los hombres constituyeron el 32.8% ($n = 41$).

Respecto a la situación laboral, la distribución fue prácticamente equilibrada: el 50.4% de los estudiantes se dedicaba exclusivamente a estudiar ($n = 63$), mientras que el 49.6% combinaba sus estudios con una actividad laboral ($n = 62$). En relación con el programa académico, la mayor proporción correspondió a Educación Secundaria, con el 40.0% de los participantes ($n = 50$), seguida de Educación Primaria, con el 38.4% ($n = 48$), y Educación Inicial, con el 21.6% ($n = 27$).

Tabla 1

Características de los participantes y estadísticos descriptivos de las dimensiones de la EUAC-24

Variable/dimensiones		n	% o M (DE)
Edad		125	19.42 (2.28)
Sexo	Mujeres	84	67.2 %
	Hombres	41	32.8 %
Situación laboral	Solo estudia	63	50.4 %
	Estudia y trabaja	62	49.6 %
Programa académico	Educación Inicial	27	21.6
	Educación Primaria	48	38.4
	Educación Secundaria	50	40.0
Autopercepción del rendimiento académico	Muy bajo	3	2.4
	Bajo	11	8.8
	Regular	76	60.8
	Bueno	33	26.4
	Excelente	2	1.6

Nota. $n=125$. M = media; DE = desviación estándar. Los datos categóricos se presentan mediante frecuencias y porcentajes, mientras que las variables cuantitativas se expresan mediante media y desviación estándar.

En cuanto a la autopercepción del rendimiento académico, la mayoría de los participantes calificó su desempeño como regular, categoría que concentró el 60.8% de la muestra ($n = 76$). Le siguieron quienes percibieron su rendimiento como bueno, con el 26.4% ($n = 33$), y como bajo, con el 8.8% ($n = 11$). En menor proporción, el 2.4% manifestó una autopercepción de

rendimiento muy bajo ($n = 3$) y el 1.6% lo consideró excelente ($n = 2$).

Evidencia de consistencia interna del SISCO – 21

La Tabla 2 presenta la evidencia de consistencia interna y validez convergente de las dimensiones del SISCO-21. Los coeficientes de alfa de Cronbach oscilaron entre

.857 y .877, mientras que los valores de omega de McDonald se situaron entre .888 y .968, lo que evidencia niveles adecuados de consistencia interna en las tres dimensiones evaluadas. En particular, la dimensión Síntomas presentó los coeficientes más elevados ($\alpha = .877$; $\omega = .968$), seguida de Estrategias de afrontamiento ($\alpha = .865$; $\omega = .889$) y Estresores ($\alpha = .857$; $\omega = .888$).

Asimismo, los valores de varianza media extraída (AVE) fueron superiores a .50 en todas las dimensiones: Estresores (AVE = .528), Síntomas (AVE = .604) y Estrategias de afrontamiento (AVE = .536). Estos resultados indican que cada dimensión explica más del 50% de la varianza de sus indicadores, aportando evidencia favorable de validez convergente.

Tabla 2

Fiabilidad y validez convergente de las dimensiones del SISCO-21

Dimensión	α	ω	AVE
Estresores	0.857	0.888	0.528
Síntomas	0.877	0.968	0.604
Estrategias de afrontamiento	0.865	0.889	0.536
Total	0.851	0.956	

Nota. α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald; AVE = varianza media extraída.

Comparación y selección de soluciones de conglomeración jerárquica

La Tabla 3 presenta la comparación de soluciones de conglomeración jerárquica considerando entre dos y cinco conglomerados. En términos de varianza explicada, se observa un incremento progresivo del (R^2), desde

.317 para la solución de dos conglomerados hasta .633 para la de cinco, lo que indica una mayor diferenciación de los grupos conforme aumenta su número. De manera consistente, los criterios AIC y BIC disminuyen progresivamente, alcanzando sus valores más bajos en la solución de cinco conglomerados (AIC = 166.5; BIC = 208.9), lo que sugiere un mejor ajuste relativo.

Sin embargo, los índices de calidad de la estructura de agrupamiento muestran un patrón menos favorable al incrementar el número de conglomerados, por otra parte, el coeficiente de silueta alcanza su valor más alto en la solución de dos conglomerados (.280), mientras que el índice de Calinski-Harabasz también presenta su mayor valor en esta solución (57.19), además, el índice de Dunn aumenta gradualmente y alcanza su valor máximo con cinco conglomerados (.100). No obstante, esta última solución genera un conglomerado con solo ocho participantes, lo que podría limitar su estabilidad y utilidad interpretativa.

Los resultados evidencian que no existe una solución que sea superior en todos los indicadores, aunque las soluciones de cuatro y cinco conglomerados presentan mayor varianza explicada y mejores valores de AIC y BIC, las soluciones más parsimoniosas muestran mejores indicadores de cohesión y separación global. Sobre todo, la solución de tres conglomerados representa un equilibrio razonable entre capacidad explicativa ($R^2=.474$), ajuste (AIC = 213.8; BIC = 239.3), separación de los grupos y tamaño mínimo de los conglomerados ($n=29$), evitando además la formación de grupos excesivamente pequeños, en razón de ellos se considera como la alternativa más adecuada para el análisis.

Tabla 3

Comparación de soluciones de conglomeración jerárquica

Número de conglomerados	R^2	AIC	BIC	Silueta	Calinski-Harabasz	Dunn	Tamaño mínimo
2	0.317	265.9	282.9	0.280	57.19	0.079	49
3	0.474	213.8	239.3	0.260	54.89	0.085	29
4	0.569	184.4	218.3	0.260	53.22	0.095	24
5	0.633	166.5	208.9	0.270	51.76	0.100	8

Nota. R^2 = proporción de variabilidad explicada; AIC = criterio de información de Akaike; BIC = criterio de información bayesiano. Valores mayores de silueta, Calinski-Harabasz y Dunn indican una mejor estructura de agrupamiento, mientras que valores menores de AIC y BIC indican mayor ajuste relativo.

Caracterización de los perfiles de estrés académico

La Tabla 4 permitió distinguir tres perfiles de EA y estrategias de afrontamiento entre los estudiantes universitarios. El Perfil 1, denominado afrontamiento adaptativo, estuvo integrado por 47 estudiantes (37.6%). En este grupo, los estresores se mantuvieron cerca del promedio ($z = -0.09$), mientras que los síntomas se ubicaron ligeramente por debajo de la media ($z = -0.32$).

Lo que más caracteriza a estos estudiantes es el mayor uso de estrategias de afrontamiento ($z = 0.77$). En otras palabras, aunque enfrentan las exigencias propias de la vida universitaria como trabajos, evaluaciones, plazos y otras responsabilidades académicas, parecen contar con mejores recursos para manejarlas. Esta forma de afrontar las situaciones demandantes podría ayudar a que el estrés no se traduzca con la misma intensidad en síntomas físicos, emocionales o conductuales.

El Perfil 2, denominado bajo estrés académico, estuvo conformado por 29 estudiantes (23.2%). Este grupo registró las puntuaciones más bajas en estresores ($z = -1.10$) y síntomas ($z = -0.95$), lo que refleja una menor presencia de situaciones que generan tensión en su vida universitaria. Las estrategias de afrontamiento también se ubicaron por debajo del promedio ($z = -0.58$). En términos prácticos, estos estudiantes parecen desenvolverse en un entorno académico que perciben como menos exigente o difícil de manejar, por lo que presentan menos molestias vinculadas al estrés. Al enfrentar menos presión por tareas, evaluaciones u otras responsabilidades propias de la universidad, es posible que tampoco necesiten recurrir con frecuencia a estrategias específicas para sobrellevar estas demandas.

El Perfil 3, denominado alto estrés y bajo afrontamiento, reunió al mayor número de estudiantes, con 49 participantes (39.2%). En este grupo se observaron los niveles más altos de estresores ($z = 0.74$) y síntomas ($z = 0.87$), mientras que las estrategias de afrontamiento se mantuvieron por debajo del promedio

($z = -0.40$). Esto quiere decir que estos estudiantes perciben con mayor intensidad las exigencias propias de la vida universitaria y, al mismo tiempo, presentan más manifestaciones relacionadas con el estrés. Sin embargo, no cuentan con recursos de afrontamiento en la misma proporción. Por ello, este perfil puede considerarse el de mayor vulnerabilidad, ya que la presión por trabajos, evaluaciones, plazos u otras responsabilidades académicas parece superar, en cierta medida, las estrategias que utilizan para manejar esas situaciones.

Los resultados evidencian que los perfiles no se diferencian únicamente por la intensidad del EA, sino también por la relación entre los estresores percibidos, sus manifestaciones sintomáticas y los recursos de afrontamiento utilizados. El contraste entre los perfiles 1 y 3 sugiere que un mayor uso de estrategias de afrontamiento coincide con menores niveles de síntomas, aun cuando la exposición a estresores no sea mínima, mientras que el perfil 3 concentra simultáneamente mayor estrés y menor afrontamiento.

Tabla 4

Caracterización de los perfiles de estrés académico y estrategias de afrontamiento

Perfil	n	%	Estresores (z)	Síntomas (z)	Afrontamiento (z)
Perfil 1. Afrontamiento adaptativo	47	37.6	-0.09	-0.32	0.77
Perfil 2. Bajo estrés académico	29	23.2	-1.10	-0.95	-0.58
Perfil 3. Alto estrés y bajo afrontamiento	49	39.2	0.74	0.87	-0.40
Total	125	100.0	—	—	—

Nota. Los valores corresponden a puntuaciones estandarizadas (z); valores positivos indican puntuaciones superiores a la media de la muestra y valores negativos, puntuaciones inferiores. Los porcentajes fueron calculados a partir del tamaño de cada conglomerado. Las medias observadas fueron: conglomerado 1, estresores = -0.094, síntomas = -0.316 y afrontamiento = 0.773; conglomerado 2, estresores = -1.102, síntomas = -0.954 y afrontamiento = -0.575; y conglomerado 3, estresores = 0.743, síntomas = 0.868 y afrontamiento = -0.401

Asociación entre los perfiles de estrés académico y las variables sociodemográficas

La Tabla 5 muestra la asociación entre los perfiles de EA y las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y la pertenencia a los perfiles, $\chi^2(2) = 21.72$, $p < .001$, V de Cramer = .417. La distribución interna de los conglomerados muestra que, en el Perfil 1 afrontamiento adaptativo, el 68.1% correspondió a mujeres y el 31.9% a varones. En el Perfil 2 bajo estrés académico, predominó la presencia de varones, quienes representaron el 65.5%, frente al 34.5% de mujeres. En cambio, en el Perfil 3 alto estrés y bajo afrontamiento, se observó un predominio marcado de mujeres, con 85.7%, mientras que los varones representaron el 14.3%. Estos resultados evidencian que la distribución por sexo difiere de manera importante entre los perfiles identificados.

Asimismo, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la escuela profesional y los perfiles de EA, $\chi^2(4) = 14.68$, $p = .005$, V de Cramer = .242. En el Perfil 1, el 23.4% de los estudiantes pertenecía a Educación Inicial, el 40.4% a Educación Primaria y el 36.2% a Educación Secundaria. En el Perfil 2 se observó una mayor concentración de estudiantes de Educación Secundaria, quienes representaron el 69.0% del conglomerado, seguidos por Educación Primaria con 24.1% y Educación Inicial con 6.9%. Por su parte, en el Perfil 3 predominó Educación Primaria con 44.9%, seguida de Educación Inicial con 28.6% y Educación Secundaria con 26.5%. Estos resultados indican que la pertenencia a determinada escuela profesional se relaciona con la configuración de los perfiles de estrés y afrontamiento.

Por el contrario, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre los perfiles y la

autopercepción del rendimiento académico, $\chi^2 (8) = 5.75$, $p = .675$, $V = .152$; la situación laboral, $\chi^2 (2) = 2.05$, $p = .360$, $V = .128$; ni la edad, $\chi^2 (4) = 0.63$, $p = .959$, $V = .050$. En consecuencia, la pertenencia a los perfiles

identificados no parece variar de manera significativa según si el estudiante solo estudia o estudia y trabaja, según su grupo etario, ni según el nivel de rendimiento académico que percibe de sí mismo.

Tabla 5

Asociación entre los perfiles de estrés académico y las variables sociodemográficas

Variable	χ^2	gl	p	V de Cramer	Resultado
Sexo	21.72	2	< .001	.417	Asociación significativa
Escuela profesional	14.68	4	.005	.242	Asociación significativa
Autopercepción del Rendimiento académico	5.75	8	.675	.152	No significativa
Situación laboral	2.05	2	.360	.128	No significativa
Edad por categorías	0.63	4	.959	.050	No significativa

Nota. N = 125. χ^2 = chi-cuadrado de Pearson; gl = grados de libertad; V = V de Cramer. Se consideró significativa una asociación cuando $p < .05$. Perfil 1 = afrontamiento adaptativo; Perfil 2 = bajo estrés académico; Perfil 3 = alto estrés y bajo afrontamiento. Sexo: mujer y varón. Escuela profesional: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Situación laboral: solo estudia y estudia y trabaja. Edad: ≤ 20 años, 21 a 25 años y > 25 años. Autopercepción del rendimiento académico: desde muy baja hasta excelente.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo identificar y caracterizar perfiles de EA y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios mediante análisis jerárquico de conglomerados, así como examinar su asociación con variables sociodemográficas y académicas. Los resultados permiten reconocer tres formas distintas de experimentar y afrontar el EA entre los estudiantes. El primer grupo, denominado afrontamiento adaptativo, presenta niveles de estresores cercanos al promedio, menos síntomas y un mayor uso de estrategias para manejar las exigencias universitarias.

En cambio, el perfil de bajo EA reúne a estudiantes que perciben menos situaciones estresantes y, por ello, también manifiestan menos síntomas y recurren con menor frecuencia a estrategias de afrontamiento. La situación es distinta en el tercer grupo, el perfil de alto estrés y bajo afrontamiento, concentra a estudiantes que perciben mayores presiones vinculadas con la vida académica, presentan más síntomas y, al mismo tiempo, disponen de menos recursos para hacer frente a estas dificultades. Además, se encontró que la pertenencia a uno u otro perfil guarda relación con el sexo y la escuela profesional. No se observaron asociaciones significativas con la edad, la situación laboral ni con la manera en que los estudiantes valoran su propio rendimiento académico.

Uno de los hallazgos más importantes fue la presencia de un perfil de afrontamiento adaptativo. En este grupo, los estudiantes enfrentan niveles de estresores cercanos al promedio, pero presentan menos síntomas y recurren con mayor frecuencia a estrategias para manejar las exigencias académicas. Este resultado es importante porque muestra que el estrés universitario no estaría relacionado únicamente con la cantidad de demandas que afronta el estudiante, sino también con la manera en que él responde ante ellas. Desde el

modelo sistémico-cognoscitivista, el estrés se entiende como un proceso dinámico, en el que las exigencias del entorno son valoradas según los recursos que la persona considera disponibles para enfrentarlas (Brambila-Tapia et al., 2025; Carlos-tepo et al., 2025).

Bajo esta mirada, es posible que estos estudiantes, aun teniendo que responder a trabajos, evaluaciones, plazos y otras responsabilidades propias de la universidad, logren manejar mejor dichas situaciones y, por ello, manifiesten menos síntomas. Esta idea coincide con González et al. (2025), quienes señalan que utilizar las estrategias de afrontamiento de manera flexible favorece los procesos de adaptación y bienestar. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con cautela, ya que, al tratarse de un estudio transversal, solo es posible señalar que estas características aparecen juntas dentro del mismo perfil, pero no se puede afirmar que un mayor afrontamiento sea la causa directa de una menor sintomatología.

El segundo perfil, denominado bajo estrés académico, reúne a estudiantes que presentan niveles claramente menores de estresores y síntomas, pero que también utilizan menos estrategias de afrontamiento. Este resultado permite ver que un bajo nivel de afrontamiento no siempre debe entenderse como una señal de riesgo. En este caso, podría ocurrir que los estudiantes, al percibir menos presión por tareas, evaluaciones, plazos u otras exigencias propias de la universidad, simplemente necesiten recurrir con menor frecuencia a estrategias específicas para manejar el estrés.

Por eso, el afrontamiento no debería analizarse de manera aislada, sino junto con la intensidad de los estresores y los síntomas que experimenta el estudiante. Esta lectura coincide con la perspectiva sistémico-cognoscitivista evaluada mediante el SISCO-21, que entiende los estresores, los síntomas y el afrontamiento como partes relacionadas de un mismo proceso (Brata et

al., 2025). Además, estos resultados muestran la utilidad de analizar perfiles de estudiantes, ya que trabajar únicamente con promedios generales podría hacer que diferencias como las encontradas en este grupo pasen desapercibidas.

El tercer perfil de alto estrés y bajo afrontamiento, reúne a estudiantes que perciben mayores exigencias académicas, presentan más síntomas y, al mismo tiempo, utilizan estrategias de afrontamiento por debajo del promedio. Además, este fue el grupo con mayor número de participantes, lo que hace que el resultado sea especialmente relevante. En comparación con los otros perfiles, estos estudiantes parecen encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad frente a las demandas propias de la vida universitaria. La acumulación de trabajos, evaluaciones, plazos de entrega, exigencias de los docentes y otras responsabilidades puede generar una presión importante cuando no se cuenta con suficientes recursos para manejarla. Estudios recientes han mostrado que este tipo de demandas se relaciona con agotamiento, cansancio, dificultades para concentrarse y diferentes manifestaciones psicológicas, entre ellas ansiedad y síntomas depresivos (Dahir & Jeilani, 2025; Henao-Pérez et al., 2025; Pérez-Jorge et al., 2025).

Además, diversas investigaciones hechas con estudiantes universitarios de América Latina y de zonas altoandinas muestran que el EA alcanza niveles importantes en una parte considerable de esta población (Caldera-Montes et al., 2025; Peñarrieta et al., 2025). En la presente investigación, resulta especialmente preocupante que el perfil de mayor vulnerabilidad concentre al grupo más numeroso de estudiantes. Este hallazgo plantea un reto concreto para las universidades, ya que no sería suficiente conocer cuánto estrés presentan los estudiantes en términos generales; también es necesario identificar qué situaciones les generan mayor presión, cómo se manifiesta ese malestar y qué recursos tienen a su alcance para manejarlo. A partir de ello, podrían plantearse acciones de acompañamiento más cercanas a sus necesidades reales y no intervenciones iguales para todos.

La pertenencia a los perfiles también presentó diferencias según el sexo, en particular, las mujeres tuvieron una mayor presencia en el perfil de alto estrés (Asensio-Martínez et al., 2023; Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, et al., 2019; Gobena, 2024; Khadka, 2024) y bajo afrontamiento, mientras que entre los varones fue más frecuente el perfil de bajo estrés académico. Este resultado sugiere que el sexo es una característica que conviene considerar al momento de comprender cómo se configura el estrés entre los estudiantes. Aun así, no significa que ser mujer o varón determine por sí solo la manera de vivir estas situaciones, estas diferencias

encontradas podrían estar relacionadas con la forma en que se perciben las exigencias de la universidad, las condiciones sociales y académicas que rodean al estudiante, o incluso con la manera de expresar y enfrentar el malestar. Estudios previos también señalan que las características personales ayudan a explicar por qué el EA no se presenta de la misma forma en todos los estudiantes, aunque estas relaciones pueden cambiar de acuerdo con el contexto universitario y la población analizada (Benítez-Agudelo et al., 2025; González et al., 2025).

También se encontró una relación significativa entre la escuela profesional y la pertenencia a los distintos perfiles. Los estudiantes de Educación Secundaria aparecen con mayor frecuencia en el perfil de bajo estrés académico, mientras que en Educación Primaria se observa una proporción importante de estudiantes ubicados en el perfil de alto estrés y bajo afrontamiento. Estas diferencias podrían estar relacionadas con la forma en que se organiza la formación en cada escuela. La cantidad de trabajos, el tipo de evaluaciones, las exigencias de los docentes o la dinámica propia de cada programa pueden hacer que la experiencia académica se viva de manera distinta. En esa línea, estudios previos han mostrado que el estrés universitario suele estar asociado con la sobrecarga de actividades, los procesos de evaluación y las demandas docentes (Dahir & Jeilani, 2025; Marques-Pinto et al., 2025; Pérez-Jorge et al., 2025). Sin embargo, en este estudio no se analizaron de manera directa estas características curriculares, por lo que esta explicación debe tomarse con cautela.

En cambio, la edad, la situación laboral y la forma en que los estudiantes perciben su propio rendimiento académico no mostraron una relación significativa con los perfiles identificados. Esto indica que, al menos en este grupo de ingresantes, dichas características no parecen marcar diferencias claras en la manera de experimentar el estrés y afrontarlo. En el caso de la edad, una posible explicación es que la mayoría de los participantes se encuentra en rangos bastante cercanos. Al existir poca diferencia entre ellos en esta característica, resulta más difícil observar variaciones importantes entre los perfiles, a diferencia de otros estudios que sí encontraron asociación entre las variables (Elvira-Valdés et al., 2026; Puig-Lagunes et al., 2025) explicando que a mayor edad se da mayor presencia de estrés ante el cumplimiento de deberes académicos.

Del mismo modo, estudiar y trabajar al mismo tiempo, o considerarse con un rendimiento académico más alto o más bajo, no fue suficiente para distinguir una forma particular de vivir el EA. De manera similar, el hecho de estudiar y trabajar al mismo tiempo no estuvo relacionado con la pertenencia a los perfiles (Hanbazaza

et al., 2026), una posible explicación es que la situación laboral se evaluó únicamente a partir de si el estudiante trabajaba o no, sin considerar otros aspectos que podrían marcar diferencias importantes, como la cantidad de horas dedicadas al trabajo, la estabilidad del empleo o qué tan compatibles son los horarios laborales con las actividades de la universidad.

Por otro lado, aunque investigaciones previas han señalado que el EA puede repercutir en el rendimiento universitario (Guerra et al., 2026; Lacerda et al., 2022), otros estudios añaden problemas de ansiedad ante los exámenes y depresión como causante de EA (Calvo & Rosso, 2026; Chacón-Cuberos, Padial-Ruz, et al., 2019; Villamar et al., 2026). Sin embargo, en este estudio la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio rendimiento no permitió distinguir entre los perfiles, esto podría explicarse porque se trabajó con una valoración personal del desempeño y no con datos académicos objetivos, como el promedio de notas.

Entre las principales fortalezas del estudio destaca el uso de un enfoque centrado en la persona, ya que permitió mirar más allá de los promedios generales y reconocer grupos de estudiantes con formas distintas de experimentar y afrontar el EA. Para ello, se analizaron de manera conjunta los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento, considerando así el proceso de estrés de una manera más completa. Este aspecto resulta especialmente importante frente a estudios que suelen examinar estas dimensiones por separado. Además, la aplicación del método jerárquico de Ward y el uso de varios criterios para decidir el número de conglomerados dieron mayor respaldo a los perfiles encontrados. A ello se suma que las dimensiones del SISCO-21 mostraron una adecuada consistencia interna y evidencias favorables de validez convergente en la muestra analizada.

A pesar de estos aportes, los resultados deben leerse considerando algunas limitaciones. La primera tiene que ver con el diseño transversal, ya que los datos muestran lo que ocurre en un momento determinado y no permiten saber si los perfiles se mantienen con el paso del tiempo. Tampoco es posible establecer relaciones de causa y efecto entre los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento, una limitación que también ha sido advertida en estudios recientes sobre EA (Caldera-Montes et al., 2025; Ruiz-Camacho et al., 2025).

Otro aspecto a considerar es que la investigación se realizó únicamente con estudiantes ingresantes de una facultad de educación de una universidad pública del contexto altoandino peruano. Por ello, los perfiles encontrados no deberían generalizarse de manera directa a estudiantes de otros ciclos, carreras o universidades. Además, toda la información fue recogida mediante

autoinforme, de modo que las respuestas pueden estar influenciadas por la percepción de cada estudiante o por la tendencia a responder de una forma socialmente esperada. Para terminar, aunque el análisis jerárquico permitió identificar grupos claramente diferenciados, sería importante comprobar si estos perfiles se repiten en otras muestras, por eso futuros estudios podrían utilizar procedimientos de validación externa, análisis de clases latentes o nuevas aplicaciones con un mayor número de participantes.

Conclusiones

El estudio permitió reconocer tres perfiles claramente diferenciados entre los estudiantes: afrontamiento adaptativo, bajo estrés académico y alto estrés con bajo afrontamiento. Esto muestra que el estrés no se vive de la misma manera en todos los casos. Su expresión depende de cómo se combinan las exigencias académicas que percibe el estudiante, los síntomas que experimenta y los recursos que utiliza para hacerles frente. También se encontraron diferencias según el sexo y la escuela profesional, mientras que la edad, la situación laboral y la percepción del propio rendimiento académico no estuvieron asociadas con los perfiles. Entre los grupos identificados, especial atención merece el perfil de alto estrés y bajo afrontamiento, porque reúne a los estudiantes que presentan una situación de mayor vulnerabilidad. Frente a ello, las universidades necesitan fortalecer las acciones de prevención, orientación y acompañamiento psicológico, así como promover estrategias que ayuden a los estudiantes a manejar mejor las demandas de la vida académica. En suma, los hallazgos confirman la importancia de analizar el estrés desde las características de los propios estudiantes y no únicamente a partir de promedios generales. Sin embargo, todavía es necesario comprobar si estos perfiles se mantienen a lo largo del tiempo y si también aparecen en estudiantes de otras carreras, ciclos y universidades, por lo que futuras investigaciones deberían trabajar con muestras más amplias y diseños longitudinales.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses respecto a la publicación de este artículo.

Referencias

- Asensio-Martínez, A., Aguilar-Latorre, A., Masluk, B., Gascón-Santos, S., Sánchez-Calavera, M. A., & Sánchez-Recio, R. (2023). Social support as a mediator in the relationship between technostress or academic stress and health: analysis by gender among university students. *Frontiers in Psychology*, 14(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236825>

- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21*. Ecorfan. http://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sistémico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estrés.pdf
- Benítez-Agudelo, J. C., Restrepo, D., Navarro-Jimenez, E., & Clemente-Suárez, V. J. (2025). Longitudinal effects of stress in an academic context on psychological well-being, physiological markers, health behaviors, and academic performance in university students. *BMC Psychology*, 13(1), 753. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03041-z>
- Blanco, E., Bernardo, A. B., Tuero, E., & Núñez, J. C. (2025). Psicología Educativa Mediating and Moderating Roles for Resilience. *Psicología Educativa*, 31(2), 101–109. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/psed2025a13>
- Brambila-Tapia, A. J. L., Velarde-Partida, E. U., Carrillo-Delgadillo, L. A., Macías-Espinoza, F., & Ramírez-De los Santos, S. (2025). Association Between Academic, Cognitive and Health-Related Variables with Academic Stress in Health Sciences University Students. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1219. <https://doi.org/10.3390/bs15091219>
- Brata, W. W. W., Susanto, H., & Zubaidah, S. (2025). Theoretical underpinnings and future research on academic stress in biological and educational perspectives. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 146. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04484-w>
- Caldera-Montes, J. F., Reynoso-González, O. U., Zamora-Betancourt, M. del R., Martín-del-Campo-Rayas, P., & Caldera-Zamora, I. A. (2025). Estrés académico y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicogente*, 28(53), 1–10. <https://doi.org/10.17081/psico.28.53.7183>
- Calvo, E. A., & Rosso, C. A. (2026). Levels of anxiety in university students during examination periods. *Revista Gregoriana de Ciencias de La Salud*, 3(1), 70–78. <https://doi.org/10.36097/rgcs.v3i1.3218>
- Carlos-tepo, L. D., Gómez-larrea, X. V., & Guerrero-alcedo, J. M. (2025). Estrés y rendimiento académico: rol mediador del capital psicológico en estudiantes universitarios del Perú. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 43(2025), 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.13524>
- Chacón-Cuberos, R., Padial-Ruz, R., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., & Puertas-Molero, P. (2019). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado en Educación Primaria: análisis según factores académicos y hábitos saludables. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(3), 469–483. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5465>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Castro-Sánchez, M. (2019). Relationship between Academic Stress, Physical Activity and Diet in University Students of Education. *Behavioral Sciences*, 9(6), 59. <https://doi.org/10.3390/bs9060059>
- Dahir, A., & Jeilani, A. (2025). Mediating role of Social Support and Self-efficacy on Academic stress and Student's Psychological well-being among University Students in Mogadishu -Somalia. *F1000Research*, 13, 1108. <https://doi.org/10.12688/f1000research.155275.3>
- Elvira-Valdés, M. A., Durán-Aponte, E., Arias-Gómez, D., & Ure-de-Oliveira, R. (2026). Explanatory factors of student perception of the online educational experience. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.of.7024>
- Gobena, G. A. (2024). Effects of Academic Stress on Students' Academic Achievements and Its Implications for Their Future Lives. *International Journal of Instruction*, 9(1), 113–130. <https://doi.org/10.29333/aje.2024.918a>
- González, D., Dorado, A. I., & Gálvez, J. L. (2025). Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas. *Educación XXI*, 28(1), 103–130. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39618>
- Guerra, R. A., Viramontes, E., & Guevara, A. (2026). Actividad Física, Estrés Académico y Rendimiento en Estudiantes Universitarios: Estudio Correlacional en la UPNECH Unidad Delicias. *Ibero Ciencias—Revista Científica y Académica—ISSN 3072-7197*, 5(3), 281–290. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n3.a1400>
- Hanbazaza, M., Alsayed, S., & Bawajeeh, A. (2026). Academic stress is associated with emotional eating behavior among postgraduate students. *BMC Public Health*, 26(1), 1530. <https://doi.org/10.1186/s12889-026-27233-3>
- Henao-Pérez, M., López-Medina, D. C., Lemos-Hoyos, M., Bedoya-Monsalve, S., Zea-Osorio, J., Bañol-Díaz, S., & Pérez-Cardona, L. M. (2025). Intención de deserción, estrés y depresión en estudiantes de medicina. *Salud Uninorte*, 41(3), 830–847. <https://doi.org/10.14482/sun.41.03.335.562>
- Khadka, C. (2024). Academic Stress among College Students. *Dristikon: A Multidisciplinary Journal*, 14(1), 45–57. <https://doi.org/10.3126/dristikon.v14i1.66001>
- Lacerda, A., Rizzon, A., Weber, S., Michelotto, P., Pfeffer, P., Amorin, C., & Santos, C. (2022). Stress level affects health and academic performance of undergraduate students in health sciences area courses. *Research, Society and Development*, 11(4), e39311427488. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27488>
- Marques-Pinto, A., Curral, L., Costa, M. R., Quadros, F., Jesus, S. N. De, Martínez, I. M., Roazzi, A., & Oliveira, S. (2025). Perceived Stress, Well-Being,

- and Academic Performance of University Students During the First COVID-19 Lockdown: A Study of Portuguese, Spanish, and Brazilian Students. *Healthcare*, 13(4), 371. <https://doi.org/10.3390/healthcare13040371>
- Norabuena-Figueroa, R. P., Deroncel-Acosta, A., Rodríguez-Orellana, H. M., Norabuena-Figueroa, E. D., Flores-Chinte, M. C., Huamán-Romero, L. L., Tarazona-Miranda, V. H., & Mollo-Flores, M. E. (2025). Digital Teaching Practices and Student Academic Stress in the Era of Digitalization in Higher Education. *Applied Sciences*, 15(3), 1487. <https://doi.org/10.3390/app15031487>
- Park, M., Fels, S., & Seo, K. (2025). Enhancing academic stress assessment through self-disclosure chatbots: effects on engagement, accuracy, and self-reflection. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00527-z>
- Peñarrieta, L. G., Pineda, J. S., Quintanilla, M. L., & Rodríguez, L. H. (2025). Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de Derecho en zonas altoandinas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1445>
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyar, 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(1), 449. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>
- Pleşea-Condratovici, C., Mititelu Tartau, L., Nicolcescu, P., Dumitra, G. G., Pirlog, M.-C., Arbune, M., Stuparu-Cretu, M., Vlad, C., Ciubara, A., Robles-Rivera, K., Surugiu, R., & Pleşea-Condratovici, A. (2025). Factors Associated with Burnout in Medical Students: An Exploration of Demographic, Academic, and Psychological Variables. *Healthcare*, 13(14), 1702. <https://doi.org/10.3390/healthcare13141702>
- Puig-Lagunes, A. A., Mendez-Lara, L. A., & Ortiz-Cruz, F. (2025). Academic Burnout in Mexican Medical Students: A Critical Review of Prevalence, Risk Factors, and Gaps in Intervention. *International Journal of Medical Students*, 13(1), 73–86. <https://doi.org/10.5195/ijms.2025.2461>
- Ruiz-Camacho, C., & Gozalo, M. (2025). Predicting University Students' Stress Responses: The Role of Academic Stressors and Sociodemographic Variables. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(8), 163. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15080163>
- Ruiz-Camacho, C., Gozalo, M., & Felipe-Castaño, E. (2025). University Students' Good Practices as Moderators Between Active Coping and Stress Responses. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1223. <https://doi.org/10.3390/bs15091223>
- Villamar, G. I., Quinto, E. D., Barragán, C. F., & Molina, S. (2026). Prevalence of anxiety and depression in the university population: Quantitative analysis of associated factors and psychosocial consequences. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 6, 2366. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20262366>