

Artículo Original

Salud mental, compromiso académico y autoeficacia en estudiantes de terapia ocupacional

Mental health, academic engagement, and self-efficacy among occupational therapy students

Saúde mental, engajamento acadêmico e autoeficácia em estudantes de terapia ocupacional

Vanessa Saavedra-Ibaca^a , Laura Martínez-González^b , Sebastián Burgos-Carrasco^a ,
Cristian Sierra-Cisternas^a , Fabiola Romero-Mardones^a 

^aUniversidad de Las Américas, Concepción, Chile.

^bUniversidad Santo Tomás, Concepción, Chile.

Cómo citar: Saavedra-Ibaca, V., Martínez-González, L., Burgos-Carrasco, S., Sierra-Cisternas, C., & Romero-Mardones, F. (2026). Salud mental, compromiso académico y autoeficacia en estudiantes de terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 34, e4284. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto431542843>

Resumen

Introducción: Estudios previos han evidenciado que los síntomas de malestar emocional en estudiantes universitarios no solo se presentan antes del ingreso a la educación superior, sino que también pueden emerger o intensificarse durante su trayectoria académica. En el contexto chileno, y particularmente en carreras del área de la salud como terapia ocupacional, los estudiantes enfrentan exigencias curriculares que pueden exacerbar los niveles de estrés y afectar negativamente su salud mental. No obstante, son escasos los estudios que exploran esta realidad desde un enfoque integrador que considere la interacción entre salud mental, autoeficacia y compromiso académico. **Objetivo:** Describir el perfil sociodemográfico, el estado de salud mental y los niveles de compromiso académico y autoeficacia en estudiantes de terapia ocupacional de una universidad chilena. **Metodología:** Estudio de diseño descriptivo-analítico, transversal con enfoque cuantitativo. Se analizó una muestra de 100 estudiantes, evaluando síntomas de depresión, ansiedad y estrés, así como dimensiones de compromiso (vigor, absorción, dedicación) y autoeficacia académica. **Resultados:** Los resultados muestran una presencia relevante de sintomatología ansiosa y estresante. Se observan relaciones inversas entre las variables de salud mental y compromiso, y diferencias por sexo y curso. **Conclusión:** En estudiantes de terapia ocupacional, la interacción entre salud mental y compromiso académico es crítica, por tanto, es clave identificar tempranamente a estudiantes con señales de desgaste emocional para diseñar estrategias institucionales de apoyo.

Palabras clave: Salud Mental, Estudiantes, Autoeficacia, Terapia Ocupacional.

Recibido Nov. 12, 2025; 1ª Revisión Marzo 16, 2026; Aceptado May 5, 2026.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

Abstract

Introduction: Previous studies have shown that symptoms of emotional distress in university students may not only be present before entry into higher education but may also emerge or intensify during their academic trajectory. In the Chilean context, particularly in health-related programs such as occupational therapy, students face curricular demands that may increase stress levels and negatively affect their mental health. However, few studies have explored this reality through an integrative approach that considers the interaction between mental health, self-efficacy, and academic engagement.

Objective: To describe the sociodemographic profile, mental health status, academic engagement levels, and self-efficacy of occupational therapy students at a Chilean university. **Method:** This was a descriptive-analytical, cross-sectional study with a quantitative approach. A sample of 100 students was analyzed, assessing symptoms of depression, anxiety, and stress, as well as dimensions of engagement (vigor, absorption, and dedication) and academic self-efficacy. **Results:** The results showed a significant presence of anxiety and stress symptoms. Inverse relationships were observed between mental health variables and engagement, as well as differences according to sex and year of study. **Conclusion:** Among occupational therapy students, the interaction between mental health and academic engagement is critical; therefore, early identification of students with signs of emotional exhaustion is essential for designing institutional support strategies.

Keywords: Mental Health, Students, Self Efficacy, Occupational Therapy.

Resumo

Introdução: Estudos anteriores demonstraram que os sintomas de sofrimento emocional em estudantes universitários não apenas aparecem antes do ingresso no ensino superior, mas também podem surgir ou se intensificar durante sua trajetória acadêmica. No contexto chileno, e particularmente em cursos relacionados à saúde, como terapia ocupacional, os estudantes enfrentam demandas curriculares que podem aumentar os níveis de estresse e afetar negativamente sua saúde mental. No entanto, poucos estudos exploram essa realidade a partir de uma abordagem integrativa que considere a interação entre saúde mental, autoeficácia e engajamento acadêmico. **Objetivo:** Descrever o perfil sociodemográfico, o estado de saúde mental e os níveis de engajamento acadêmico e autoeficácia em estudantes de terapia ocupacional de uma universidade chilena. **Método:** Estudo descritivo-analítico, transversal, com abordagem quantitativa. Analisou-se uma amostra de 100 estudantes, avaliando sintomas de depressão, ansiedade e estresse, bem como dimensões do engajamento (vigor, absorção e dedicação) e autoeficácia acadêmica. **Resultados:** Os resultados mostram presença significativa de sintomas de ansiedade e estresse. Observam-se relações inversas entre variáveis de saúde mental e engajamento, bem como diferenças segundo sexo e ano do curso. **Conclusão:** Em estudantes de terapia ocupacional, a interação entre saúde mental e engajamento acadêmico é fundamental; portanto, a identificação precoce de estudantes com sinais de exaustão emocional é essencial para o planejamento de estratégias institucionais de apoio.

Palavras-chave: Saúde Mental, Estudantes Universitários, Autoeficácia, Terapia Ocupacional.

Introducción

La salud mental de los estudiantes de terapia ocupacional ha comenzado a recibir creciente atención en la literatura científica, debido a las demandas académicas y emocionales que caracterizan esta formación profesional. Diversos estudios han señalado que los estudiantes de esta disciplina enfrentan múltiples fuentes de estrés asociadas tanto a las exigencias académicas como a factores personales y contextuales, incluyendo la carga de trabajo, las evaluaciones, las prácticas clínicas y la adaptación a las demandas del entorno universitario (Govender et al., 2015). Asimismo, investigaciones recientes han destacado que la formación en terapia ocupacional implica una exposición temprana a realidades de enfermedad, discapacidad y vulnerabilidad social, lo que puede generar una carga emocional adicional durante el proceso formativo. En este sentido, revisiones de la literatura han evidenciado la presencia recurrente de síntomas de estrés, ansiedad, depresión y burnout en estudiantes de terapia ocupacional, subrayando la necesidad de continuar investigando estos fenómenos y desarrollar estrategias de apoyo que favorezcan el bienestar psicológico durante la formación profesional (Constantinidis & Matsukura, 2021; Stroud et al., 2025).

A nivel global, se estima que aproximadamente un 31% de los estudiantes universitarios presenta algún trastorno mental en un periodo anual, siendo los más frecuentes los trastornos depresivos (18.5%) y los trastornos de ansiedad generalizada (16.7%) (Auerbach et al., 2018). En el contexto latinoamericano, de Freitas et al. (2023) identificaron síntomas de depresión, ansiedad o estrés en más del 60% de estudiantes de salud, mientras que Aveiro Róbalo & Greco (2023) reportaron prevalencias de 57.8% para ansiedad, 55.1% para depresión y 50% para estrés en estudiantes de nutrición, evidenciando que estos trastornos son comunes en distintas carreras sanitarias. (Aveiro Róbalo & Greco, 2023; Freitas et al., 2023).

Estudios previos han evidenciado que los síntomas de malestar emocional en estudiantes universitarios no solo se presentan antes del ingreso a la educación superior, sino que también pueden emerger o intensificarse durante su trayectoria académica (Bewick et al., 2010; Eisenberg et al., 2009). Estas alteraciones en la salud mental han sido asociadas con un menor rendimiento académico, dificultades en la concentración y la memoria, y una disminución en la motivación para continuar los estudios (Rice et al., 2006; Keyes et al., 2012). Aunque ciertos niveles de ansiedad pueden favorecer el desempeño académico, niveles elevados y persistentes tienden a producir efectos contraproducentes (Andrews & Wilding, 2004).

Desde el enfoque de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997), la autoeficacia representa una variable clave en la regulación de la conducta y el rendimiento académico, y es definida como la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las tareas necesarias para alcanzar un rendimiento académico exitoso (Zimmerman, 2000). La autoeficacia académica ha sido identificada como un potente predictor del éxito educativo, pues influye en la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos, regulan su conducta y perseveran frente a las dificultades (Zajacova et al., 2005). Asimismo, una baja autoeficacia puede vincularse con un incremento en los síntomas de ansiedad y depresión, generando un círculo vicioso que dificulta el bienestar emocional y el compromiso con el proceso formativo (van Dinther et al., 2011).

En este sentido, el concepto de compromiso académico, entendido como el grado en que los estudiantes se sienten vigorosos, dedicados y absorbidos en sus actividades académicas (Schaufeli et al., 2002), se posiciona como un recurso protector frente a los factores estresores del contexto universitario. Diversas investigaciones han demostrado que mayores niveles de autoeficacia se asocian con un mayor compromiso académico, lo que a

su vez favorece el bienestar psicológico y actúa como un factor protector frente a problemas de salud mental como el estrés, la ansiedad y el burnout académico (Salanova et al., 2010). Aunque diversos estudios han documentado la presencia de estrés en estudiantes de terapia ocupacional, gran parte de la literatura se ha centrado en describir los factores estresores y las estrategias de afrontamiento, más que en estimar prevalencias específicas de estos trastornos (Govender et al., 2015; Constantinidis & Matsukura, 2021).

En el contexto chileno son escasos los estudios que exploran esta realidad desde un enfoque integrador que considere la interacción entre salud mental, autoeficacia y compromiso académico, sobre todo por carrera. Estudios realizados en estudiantes universitarios chilenos han evidenciado que mayores niveles de autoeficacia se asocian con una mejor adaptación académica y mayor percepción de control frente a las exigencias universitarias (Hechenleitner-Carvallo et al., 2019). Por su parte, el compromiso académico ha sido descrito como un estado psicológico positivo caracterizado por vigor, dedicación y absorción en las actividades de estudio, el cual se relaciona con mejores resultados académicos y menor riesgo de abandono universitario (Maluenda-Albornoz et al., 2020), al mismo tiempo que constituye un predictor significativo del ajuste a la vida universitaria y se relaciona positivamente con indicadores de bienestar psicológico como la satisfacción con la vida (Cobo-Rendón et al., 2022; Burgos-Videla et al., 2022). En base a lo anterior el objetivo del presente estudio es describir los niveles de depresión, ansiedad y estrés, así como el compromiso académico y la autoeficacia, en estudiantes de terapia ocupacional de una universidad chilena. Asimismo, se buscó analizar posibles diferencias según curso, sexo y su asociación entre las variables de salud mental y los indicadores de compromiso académico y autoeficacia.

Metodología

Participantes

Se utilizó un diseño descriptivo-analítico, transversal con enfoque cuantitativo. Participaron 100 estudiantes de la carrera de terapia ocupacional de una universidad del centro-sur de Chile, distribuidos en dos niveles, primer y segundo año, quienes completaron un cuestionario autoadministrado en línea. La elección de estudiantes de primer y segundo año respondió a que estos niveles representan una etapa crítica de transición y ajuste a la vida universitaria, en la cual confluyen nuevas exigencias académicas, cambios personales y desafíos de adaptación que pueden afectar la salud mental y variables asociadas al desempeño académico, como la autoeficacia y el compromiso.

Instrumentos

Depression Anxiety Stress Scales-21 (DASS-21). La DASS-21 es una escala de autoinforme compuesta por 21 ítems distribuidos en tres subescalas que evalúan sintomatología de depresión, ansiedad y estrés en la última semana. Cada subescala incluye 7 ítems, los cuales se responden en una escala tipo Likert de 4 puntos (0 = “nada”, 3 = “mucho o casi siempre”). La puntuación total para cada dimensión se obtiene sumando las respuestas correspondientes y multiplicando por dos, permitiendo categorizar la severidad de los síntomas. Esta escala fue desarrollada por Lovibond & Lovibond (1995), y se ha utilizado ampliamente en contextos clínicos y no clínicos. La versión en español ha mostrado adecuados índices de confiabilidad ($\alpha \geq .80$) en población universitaria de habla hispana (Antúnez & Vinet, 2012).

Utrecht Work Engagement Scale–Student Version (UWES-S). La UWES-S evalúa el compromiso académico a través de tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, mediante 17 ítems en total (6 para vigor, 5 para dedicación y 6 para absorción). Las respuestas se registran en una escala Likert de 7 puntos (0 = “nunca”, 6 = “siempre”). El puntaje total y por dimensión se obtiene a partir del promedio de los ítems respectivos. Esta escala fue adaptada para población estudiantil por Schaufeli et al. (2002), y se ha utilizado en diversas investigaciones sobre bienestar académico. La versión utilizada fue la validada en población chilena por Parra-Anguita et al. (2019), que reportó una fiabilidad global de $\alpha = .92$.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, Palenzuela, 1983). La escala se compone de 10 ítems que tienen por objetivo medir las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) propuesta por García-Fernández et al. (2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de autoeficacia académica percibida por los sujetos, de manera que, a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida.

Procedimiento

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando como población objetivo a estudiantes de primer y segundo año. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en la carrera de terapia ocupacional y aceptar participar voluntariamente en el estudio mediante la firma del consentimiento informado. Se excluyeron aquellos estudiantes que presentaron cuestionarios incompletos o respuestas inconsistentes. Los participantes fueron invitados a participar mediante medios institucionales de la universidad, como correo electrónico y anuncios en las aulas, a responder un cuestionario online autoadministrado utilizando sus propios dispositivos móviles o computadores. Previamente, el investigador principal presentó los objetivos del estudio a los estudiantes y se solicitó la firma del consentimiento informado de forma individual, asegurando la confidencialidad y voluntariedad en todo momento. En ningún caso se recolectaron datos que permitieran la identificación de los sujetos participantes. El protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Las Américas en julio del año 2024, bajo el código CEC_FP_2024020.

Análisis de datos

Se recopilaron datos sociodemográficos tales como edad, sexo, situación laboral, tipo de colegio, entre otros. Los datos fueron importados desde una hoja Excel al software estadístico SPSS V29.0, y se llevó a cabo un análisis mediante estadísticos descriptivos, métodos gráficos y la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S). Considerando estas exploraciones, se utilizaron pruebas no-paramétricas de U de Mann Whitney para comparación de variables dicotómicas y Kruskal-Wallis para variables politómicas, todo con un nivel de significancia de 0.05.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de terapia ocupacional y los análisis descriptivos revelaron que la mayoría eran de sexo femenino (80%), solteros, sin

hijos, provenientes de colegios municipales o subvencionados y con ingresos económicos bajos o medios (<\$400.000). El 23% trabaja de forma parcial o independiente, y el 47% correspondían a estudiantes de primer año.

Se realizaron comparaciones de autoeficacia, sintomatología emocional total (DASS-21) y compromiso académico según variables sociodemográficas (Tabla 1). Los resultados mostraron que solo el DASS-21 presentó diferencias significativas según género ($U = 556, p = 0.036$). En contraste, no se observaron diferencias significativas en autoeficacia ni en compromiso académico según género ($p > 0.05$).

Tabla 1. Comparación de autoeficacia, DASS-21 y compromiso académico según variables sociodemográficas.

Variable sociodemográfica	Autoeficacia	DASS-21	Compromiso académico
Género	$U = 590, p = .070$	$U = 556, p = .036^*$	$U = 651, p = .199$
Curso	$U = 1160, p = .731$	$U = 1139, p = .624$	$U = 1138, p = .619$
Condición laboral	$t = 1.668, p = .099$	$t = -0.337, p = .737$	$t = 0.375, p = .708$
Convivencia	$H = 2.89, p = .716$	$H = 6.13, p = .294$	$H = 5.68, p = .339$
Ingreso económico	$H = 6.14, p = .523$	$H = 5.28, p = .626$	$H = 5.56, p = .592$
Tipo de establecimiento escolar previo	$H = 0.58, p = .748$	$H = 0.78, p = .677$	$H = 1.19, p = .551$
Hijos	$U = 97.0, p = .990$	$U = 60.5, p = .362$	$U = 41.0, p = .164$

Fuente: Elaboración propia.

Nota. U = prueba U de Mann–Whitney; H = prueba H de Kruskal–Wallis. $*p < 0.05$.

Respecto de las demás variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia, DASS-21 ni compromiso académico según curso, condición laboral, convivencia, ingreso económico, tipo de establecimiento escolar o tener hijos ($p > .05$).

En términos de salud mental, se observó que el 53% presentó niveles moderados a extremadamente severos de ansiedad, y un 47% niveles similares de estrés, mientras que la depresión se manifestó en forma moderada o severa en un 38% de los participantes. Las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad y estrés que los hombres (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de la salud mental de los estudiantes.

Categoría	Depresión	Ansiedad	Estrés
Sin condición	29 (29.0%)	17 (17.0%)	21 (21.0%)
Condición leve	16 (16.0%)	5 (5.0%)	15 (15.0%)
Condición moderada	19 (19.0%)	13 (13.0%)	24 (24.0%)
Condición severa	14 (14.0%)	16 (16.0%)	23 (23.0%)
Condición extremadamente severa	22 (22.0%)	49 (49.0%)	17 (17.0%)

Fuente: Elaboración propia

Respecto al compromiso académico, los niveles de vigor y dedicación fueron medios-altos, mientras que la absorción fue moderada. La autoeficacia general se situó en niveles adecuados (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas descriptivas del compromiso académico y la autoeficacia.

Variable	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Vigor	20.19	8.99	1	36
Dedicación	23.25	7.08	0	30
Absorción	21.21	8.6	0	36
Compromiso	64.65	22.67	1	102
Autoeficacia	23.24	5.64	10	38

Fuente: Elaboración propia.

Se analizaron las correlaciones entre autoeficacia académica, sintomatología emocional evaluada mediante el DASS-21 (depresión, ansiedad y estrés) y las dimensiones del compromiso académico evaluadas mediante la UWES-S (vigor, dedicación y absorción) (Tabla 4). Los resultados mostraron que la autoeficacia se correlacionó de manera negativa y significativa con depresión ($r = -0.366$, $p < 0.001$) y estrés ($r = -0.243$, $p = 0.015$), mientras que su asociación con ansiedad no alcanzó significación estadística ($r = -0.162$, $p = 0.108$). Asimismo, la autoeficacia presentó correlaciones positivas y significativas con las tres dimensiones del compromiso académico, siendo más elevada con vigor ($r = 0.538$, $p < 0.001$), seguida de absorción ($r = 0.466$, $p < 0.001$) y dedicación ($r = 0.376$, $p < 0.001$).

En cuanto a las dimensiones del compromiso académico, vigor mostró correlaciones negativas significativas con depresión ($r = -0.325$, $p < 0.001$) y con la sintomatología emocional total evaluada mediante el DASS-21 ($r = -0.228$, $p = 0.023$), aunque no se observaron asociaciones significativas con ansiedad ($r = -0.133$, $p = 0.186$) ni con estrés ($r = -0.191$, $p = 0.058$). Por su parte, dedicación solo presentó una correlación negativa significativa con depresión ($r = -0.243$, $p = 0.015$), sin mostrar asociaciones significativas con ansiedad ni estrés. Finalmente, absorción se correlacionó de forma negativa y significativa con depresión ($r = -0.321$, $p = 0.001$), estrés ($r = -0.219$, $p = 0.028$) y con la sintomatología emocional total ($r = -0.231$, $p = 0.021$), pero no con ansiedad ($r = -0.117$, $p = 0.245$).

Tabla 4. Correlaciones entre autoeficacia, síntomas emocionales (DASS-21) y dimensiones del compromiso académico (UWES-S).

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Autoeficacia	—						
2. Depresión	-0.366**	—					
3. Ansiedad	-0.162	0.806**	—				
4. Estrés	-0.243*	0.777**	0.852**	—			
5. Vigor	0.538**	-0.325**	-0.133	-0.191	—		
6. Dedicación	0.376**	-0.243*	-0.094	-0.087	0.701**	—	
7. Absorción	0.466**	-0.321**	-0.117	-0.219*	0.883**	0.698**	—

Fuente: Elaboración propia. Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. Síntomas emocionales se componen de depresión, ansiedad y estrés; compromiso académico se compone de vigor, dedicación y absorción.

Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo describir los niveles de depresión, ansiedad y estrés, así como la autoeficacia y el compromiso académico, en estudiantes de terapia ocupacional

de una universidad chilena, además de analizar sus asociaciones y posibles diferencias según variables sociodemográficas. Los hallazgos reflejan una presencia considerable de sintomatología psicológica en estudiantes de terapia ocupacional, lo que concuerda con estudios previos que reportan niveles preocupantes de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes del área de la salud (Stallman, 2008; Sivertsen et al., 2019; Martínez et al., 2021).

La relación inversa observada entre los síntomas de salud mental y algunos aspectos del compromiso académico refuerzan la idea de que el bienestar psicológico favorece la participación activa en el proceso formativo de la educación universitaria (Keyes et al., 2012; Zhang et al., 2024). Estudios en diferentes contextos apuntan a que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad perciben menor capacidad para afrontar sus demandas académicas, así como también dedican menor tiempo a estudiar, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico (Andrews & Wilding, 2004; Rice et al., 2006), confirmando que el desgaste emocional no solo limita el aprendizaje, sino que también compromete la permanencia universitaria (Barrera-Herrera & Vinet, 2017).

En cuanto a la autoeficacia, se observaron correlaciones negativas con la ansiedad, lo que sugiere que los estudiantes que se perciben menos capaces de enfrentar las demandas académicas son quienes presentan mayor malestar psicológico (Grøtan et al., 2019). Esta relación ya ha sido ampliamente descrita por la teoría de Bandura (1997) y corroborada por recientes investigaciones que plantean a la autoeficacia como un factor protector al estrés académico (Dinther et al., 2011; Zajacova et al., 2005), impulsando incluso intervenciones centradas en mejorar la regulación emocional y compromiso académico a través de la autoeficacia (Nájera Saucedo et al., 2020; Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

El compromiso académico evaluado en sus tres dimensiones presenta niveles medios-altos en la muestra, lo que sugiere que a pesar de la elevada presencia de síntomas ansiosos los estudiantes mantienen disposición hacia sus estudios, lo cual se interpreta como un factor resiliente que modula el impacto del malestar emocional que presentan (Schaufeli et al., 2002). Sin embargo, su correlación inversa podría ser una alerta temprana de la fragilidad de ese compromiso y como podría deteriorarse si no se implementan las estrategias de apoyo adecuadas.

En cuanto a co-variables, las diferencias por sexo presentadas en este estudio son consistentes con lo descrito por estudios internacionales y nacionales (Sivertsen et al., 2019; Nerdrum et al., 2009), lo que plantea la necesidad de diseñar intervenciones con enfoque de género, considerando que las mujeres tienden a presentar mayor vulnerabilidad frente a las exigencias académicas y emocionales en el contexto universitario.

Para finalizar, nuestros resultados se articulan con la evidencia generada por proyectos de innovación metodológica en universidades chilenas, donde se ha observado que altos niveles de ansiedad y estrés impactan directamente en la autonomía y compromiso académico (Rosique-Ramírez & Díaz-López, 2025; Pointon-Haas et al., 2023). Esto sugiere que el fortalecimiento del compromiso y la autoeficacia deberían ser considerados un objetivo transversal en el proceso formativo, y debiesen integrarse estrategias curriculares de acompañamiento psicológico, talleres de manejo del estrés y metodologías activas que favorezcan el aprendizaje significativo y la autorregulación emocional (Simón-Grábalos et al., 2025; Cutipa-Flores et al., 2025).

Los presentes resultados no deben interpretarse como una consecuencia exclusiva de la formación en terapia ocupacional, sino más bien, es probable que la sintomatología emocional observada responda a la interacción entre las exigencias propias del proceso formativo y otras condiciones de vida del estudiantado, tales como la necesidad de trabajar, las responsabilidades de cuidado, la situación económica o las demandas familiares.

Aunque en este estudio varias variables sociodemográficas no alcanzaron significación estadística, ello no implica que sean irrelevantes en la experiencia estudiantil. Factores como el trabajo remunerado, la convivencia, la maternidad/paternidad, las responsabilidades de cuidado y la situación económica constituyen dimensiones que atraviesan el desempeño del rol de estudiante universitario y pueden modular tanto la autoeficacia como el compromiso académico.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, su diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables; por lo tanto, no es posible afirmar si una menor autoeficacia conduce a mayor malestar emocional o si el malestar emocional deteriora la percepción de autoeficacia. En segundo lugar, el uso de instrumentos de autoinforme puede introducir sesgos asociados a discapacidad social o percepción subjetiva. Finalmente, la muestra se restringió a estudiantes de una sola carrera y una sola institución, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos. Aun así, el estudio aporta evidencia relevante en un área poco explorada en terapia ocupacional, particularmente en el contexto chileno, y ofrece una base útil para futuras investigaciones con diseños longitudinales y comparativos.

Conclusiones

Este estudio evidencia que los estudiantes de terapia ocupacional presentan síntomas relevantes de ansiedad y estrés, los cuales se relacionan negativamente con su nivel de compromiso académico y autoeficacia. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias de apoyo psicoeducativo dentro de las universidades, que consideren no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental de los estudiantes.

En el caso específico de terapia ocupacional, estos hallazgos deben interpretarse considerando ciertas particularidades de su formación. Se trata de una carrera que demanda no solo la incorporación de conocimientos teóricos y prácticos, sino también una comprensión integral de las ocupaciones humanas, el sufrimiento, la discapacidad y las condiciones de vulnerabilidad social. Esto implica que el estudiantado puede verse enfrentado tempranamente a exigencias emocionales, éticas y relacionales que complejizan su experiencia formativa y que podrían contribuir al malestar psicológico identificado.

No obstante, sería reduccionista atribuir estos resultados únicamente a las exigencias de la formación académica. La experiencia universitaria se desarrolla en un entramado más amplio de condiciones personales, familiares, económicas y sociales que también pueden actuar como fuentes de estrés o como moduladores del bienestar psicológico. En este sentido, la formación en terapia ocupacional debe entenderse como uno de varios factores que interactúan en la producción del sufrimiento psíquico, y no como su única causa. Los datos utilizados en este estudio están disponibles para su consulta previa solicitud razonable a los autores.

Referencias

- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., et al (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638.

- Aveiro Róbal, T. R., & Greco, L. (2023). Frequency of anxiety, depression and stress in nutrition students at the Universidad del Pacífico. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 413.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. V. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633-645.
- Burgos-Videla, C., Jorquera-Gutiérrez, R., López-Meneses, E., & Bernal, C. (2022). Life satisfaction and academic engagement in Chileans undergraduate students of the University of Atacama. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16877.
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). engagement, academic motivation, and adjustment of university students. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>.
- Constantinidis, T. C., & Matsukura, T. S. (2021). Mental health of occupational therapy students: scoping review. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, 1-20.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general y su relación con las metas académicas en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114.
- Cutipa-Flores, T., Fabian-Osorio, L., Navarro-Cárdenas, M. A., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. *Frontiers in Education*, 10, 1-11.
- Dinther, M., Dochy, F., & Segers, R. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>.
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review : MCRR*, 66(5), 522-541.
- Freitas, P. H. B., Meireles, A. L., Ribeiro, I. K. S., Abreu, M. N. S., de Paula, W., & Cardoso, C. S. (2023). Symptoms of depression, anxiety and stress in health students and impact on quality of life. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 31, 1-13.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Montegudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51>.
- Govender, P., Mkhabela, S., Hlongwane, M., Jalim, K., & Jetha, C. (2015). Experiencias de estrés y afrontamiento de estudiantes de terapia ocupacional. *Revista Sudafricana de Terapia Ocupacional*, 45(3), 34-39.
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). mental health, academic self-efficacy and study progress among college students - The SHoT Study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 10(45), 1-11.
- Hechenleitner-Carvallo, M. I., Jerez-Salinas, A. A., & Pérez-Villalobos, C. E. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de carreras de la salud de una universidad tradicional chilena. *Revista Médica de Chile*, 147(7), 914-921.
- Keyes, C. L. M., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., & Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health : J of ACH*, 60(2), 126-133.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales* (2nd ed.). Sydney: Psychology Foundation of Australia.

- Maluenda-Albornoz, J., Varas-Contreras, M., Díaz-Mujica, A., & Bernardo, A. (2020). Propiedades psicométricas del University Student Engagement Inventory en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 57(4), 77-90.
- Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V., & Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con metaanálisis. *Terapia Psicológica*, 39(3), 405-426.
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacío Muro, M. de los A., & Morales Chainé, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452.
- Nerdrum, P., Rustøen, T., & Helge Rønnestad, M. (2009). Distrés psicológico en estudiantes de enfermería, fisioterapia y terapia ocupacional: un estudio longitudinal y predictivo. *Revista Escandinava de Investigación Educativa*, 53(4), 363-378.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Parra-Anguita, L., Pérez-Fuentes, M. C., Molero Jurado, M. M., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Adaptación del UWES para la evaluación del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(2), 73-88.
- Pointon-Haas, J., Waqar, L., Upsher, R., Foster, J., Byrom, N., & Oates, J. (2023). A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. *BJPsych Open*, 10(1), 1-16.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis) connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524-534.
- Rosique-Ramírez, S. M., & Díaz-López, C. (2025). Factores determinantes del rendimiento académico al primer año universitario: una revisión sistemática mediante PRISMA-ScR. *Transformar*, 6(2), 26-50.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 632-642.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Simón-Grábalos, D., Fonseca, D., Aláez, M., Romero-Yesa, S., & Fresneda-Portillo, C. (2025). Systematic review on interventions to improve self-regulated learning in first-year university students. *Education Sciences*, 15(3), 372.
- Sivertsen, B., Råkil, H., Munkvik, E., & Lønning, K. J. (2019). Cohort profile: the SHoT-study, a national health and well-being survey of Norwegian university students. *BMJ Open*, 9(1), 1-8.
- Stallman, H. M. (2008). Prevalence of psychological distress in university students--implications for service delivery. *Australian Family Physician*, 37(8), 673-677.
- Stroud, A. E., Mohler, A. J., & Carpenter, A. M. (2025). Explorando las estrategias y estilos de afrontamiento de los estudiantes de terapia ocupacional. *Revista de Educación en Terapia Ocupacional*, 9(1), e2345.
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zhang, J., Peng, C., & Chen, C. (2024). Mental health and academic performance of college students: knowledge in the field of mental health, self-control, and learning in college. *Acta Psychologica*, 248, 104351.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Contribución de los Autores

Conceptualización: Vanessa Saavedra-Ibaca. Curación de datos: Laura Martínez-González. Análisis formal: Laura Martínez-González. Adquisición de fondos: Vanessa Saavedra-Ibaca, Cristian Sierra-Cisternas. Administración del proyecto: Vanessa Saavedra-Ibaca, Cristian Sierra-Cisternas, Sebastián Burgos-Carrasco. Investigación: Vanessa Saavedra-Ibaca, Laura Martínez-González, Cristian Sierra-Cisternas, Sebastián Burgos-Carrasco, Fabiola Romero-Mardones. Metodología: Laura Martínez-González, Sebastián Burgos-Carrasco. Recursos: Vanessa Saavedra-Ibaca, Cristian Sierra-Cisternas. Software: Laura Martínez-González. Supervisión: Sebastián Burgos-Carrasco, Fabiola Romero-Mardones. Validación: Vanessa Saavedra-Ibaca, Laura Martínez-González, Cristian Sierra-Cisternas, Sebastián Burgos-Carrasco, Fabiola Romero-Mardones. Visualización: Vanessa Saavedra-Ibaca, Laura Martínez-González, Cristian Sierra-Cisternas, Sebastián Burgos-Carrasco, Fabiola Romero-Mardones. Redacción, revisión y edición: Vanessa Saavedra-Ibaca, Laura Martínez-González, Cristian Sierra-Cisternas, Sebastián Burgos-Carrasco, Fabiola Romero-Mardones. Todos los autores aprobaron la versión final del texto.

Disponibilidad de los datos

Los datos que respaldan los resultados de este estudio están disponibles a través del autor de correspondencia, previa solicitud razonable.

Autora para la correspondencia

Laura Martínez-González

e-mail: lmartinez10@santotomas.cl

Editor de sección

Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid.