



**ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UNA PROPUESTA DE RECREACIÓN
GUIADA PARA LA REDUCCIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO, EN ESTUDIANTES
DE LA FACULTAD DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE, DURANTE EL
PERIODO 2025-1.**

**ANDRES FELIPE PAZ GARCIA
2125112
JAIDER DUVAN ALVARADO ORTEGA
2170728**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
PROFESIONAL EN RECREACIÓN**

**DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO
ALEXANDER DAZA ARCINIEGAS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2026**

Agradecimientos

- Andres Felipe Paz Garcia

Detrás de cada página, de cada palabra y de cada punto de este trabajo hay una historia que no se ve: noches largas, dudas y cansancio, pero sobre todo personas que me sostuvieron. A ellas dedico estas líneas.

A Dios, primera razón y último refugio. Sin Él no habría podido. Sostuvo mi espíritu cuando flaqueaba, me dio salud, fuerza y perseverancia para no rendirme, y me acompañó en cada recorrido largo, trayéndome de vuelta sano y salvo. Gracias por escucharme en la madrugada y calmarme en la ansiedad.

A mis padres, María Paola García Fernández y Robinson Fernando Paz Valencia, los que más amo. Gracias por cada sacrificio, por el tiempo, el apoyo y el ejemplo que me guió. Por confiar en mí cuando yo dudaba, por levantarse temprano, por sus consejos y por sacarme de dudas cuando no entendía. A ustedes les debo esta etapa y mucho más. Los amo con todo mi corazón y espero que este logro sea, al menos, una pequeña forma de devolverles todo lo que me han dado.

A mi hermano menor, Juan Esteban Paz García, por estar en las buenas y en las malas. A mis abuelos, por sus consejos y por repetirme que sí puedo. A todos mis profesores, que desde que entré a la carrera me ayudaron a mejorar, a crecer, a pensar. A mi asesor, Alexander Daza, por su guía, su paciencia y su exigencia. Gracias a ello estamos aquí. Gracias por la confianza, por las correcciones, por no soltarme la mano. A mi coordinador de prácticas, Nahum Buriticá, porque gracias a él se pudo implementar nuestra propuesta. Persona parchada, de esas que se cruzan y dejan huella. Se le quiere. Gracias por tanto.

A mis compañeros de curso, que sin ellos la carrera no hubiera sido lo mismo, especialmente a mi compañero Jaider Duván Alvarado Ortega. Empezamos juntos y juntos terminamos. Gracias por las correcciones, por la ayuda cuando no entendía nada, por las noches de estudio, llamadas y trabajos compartidos, y hasta por las peleas “que me tocaba darle puño porque es muy terco”. Parceró, hermano de otra sangre: sabes que te estimo. Me sobran palabras, pero no me quiero alargar. Espero que esto no termine aquí y sigamos reuniéndonos.

A todos, gracias. Este logro no es solo mío: es también de ustedes.

A mi yo del pasado, el que jamás imaginó que se graduaría, el que dudaba si había escogido bien la carrera, el que se enredaba al exponer y no sabía explicarse: te abrazo. Todo valió la pena. Y a mi yo del futuro, ya profesional, le pido que mire atrás con cariño y le diga a ese muchacho que todo eso valió la pena.

- **Jaider Duvan Alvarado Ortega**

El paso por la universidad representa una de las etapas más significativas en mi vida, cuyo objetivo inicial fue obtener mi título académico. Sin pensar que su verdadero valor no reside en la meta alcanzada, sino en el tejido de vínculos y experiencias que surgieron a partir de las complicidades en cada desvelo, enseñanza, trabajo en equipo y momentos de risas compartidos con los compañeros; es por ello que agradezco a todas las personas que hicieron parte de mi proceso.

Me gustaría iniciar agradeciendo en primer lugar a Dios por haber sido mi guía durante este sube y baja de emociones a lo largo de mi proceso académico, fortaleciendo tanto mi mente como mi espíritu, permitiéndome confiar más en mis capacidades y resistir todas las adversidades. Gracias por levantarme tantas veces de los malos pensamientos que aprisionaban y nublaban mi mente.

Le agradezco a mis padres, Yoli Esperanza y Manuel Salvador, por ser el cimiento y el puerto seguro al que siempre pude regresar en los días de tormenta. Gracias por su amor incondicional, por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis propias capacidades, y por ser el motor silencioso que impulsó cada uno de mis pasos. Este logro no me pertenece solo a mí; es el fruto de sus sacrificios, de sus desvelos y de su fe inquebrantable en mi futuro. Gracias por enseñarme a ser perseverante y fuerte como lo han sido ustedes.

También quiero agradecer a mis compañeros de estudio; de manera muy especial, a Andrés Paz, por haber sido el mejor compañero de ruta que la universidad me pudo regalar. Lo que comenzó como una feliz coincidencia al descubrir que compartíamos el mismo pueblo sin habernos conocido antes, se transformó en una amistad inquebrantable y en el eje central de este proyecto. Gracias por tu paciencia y, sobre todo, por confiar en mí al escuchar mis sugerencias. Dios me dio el complemento perfecto para que la rompiéramos en nuestra práctica y trabajo de grado, demostrando que solo Él sabe lo que uno necesita en esta vida. Compartir las tensiones, las risas y las victorias contigo hizo que el camino fuera más ligero; este logro también es tuyo, socio, amigo y hermano.

Finalmente, expreso mi profundo agradecimiento a los docentes de la universidad que formaron parte de mi crecimiento académico y humano. De manera muy especial, a nuestro tutor de trabajo de grado, Alexander Daza, quien bajo su constante premisa de "*movilizar el pensamiento*", encendió el motor de nuestras ideas y nos guió en la construcción de este proyecto con una paciencia y tranquilidad admirables.

Asimismo, extiendo mi gratitud a nuestro jefe de práctica, Nahum Buritica, por haber sido un pilar fundamental en este proceso; gracias por creer en nuestras capacidades, brindarnos la autonomía para liderar los procesos de intervención y, sobre todo, por su profunda empatía y comprensión ante el desafío que representaba la distancia y el largo viaje diario que debíamos afrontar.

Resumen

El estrés académico constituye una situación relevante en la experiencia universitaria de los estudiantes de medicina, debido a las exigencias académicas, la carga de actividades y las presiones asociadas a su formación profesional. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la pertinencia de la propuesta de recreación guiada “Tardes Artísticas y Recreativas” como estrategia para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad del Valle, sede San Fernando, durante el periodo académico 2025-1. El estudio se desarrolló desde un enfoque predominantemente cualitativo, incorporando una medición cuantitativa como apoyo al análisis. Para la recolección de información se emplearon diarios de campo, observación participante, entrevistas semiestructuradas y el Test SISCO del Estrés Académico, aplicado al finalizar la propuesta. La intervención estuvo conformada por doce sesiones de recreación guiada que incluyeron baile recreativo, juegos cooperativos y de estrategia, expresión corporal, actividades de coordinación y concentración, ejercicios de respiración, meditación, estiramiento y relajación corporal. Los resultados evidenciaron percepciones de bienestar asociadas con la participación en las actividades, expresadas en relajación, distracción de las demandas académicas, disfrute, interacción social y disminución subjetiva de la tensión. Asimismo, los diarios de campo y las entrevistas permitieron identificar cambios en la disposición emocional y en la participación de los estudiantes durante las sesiones. Los resultados del Test SISCO complementaron estos hallazgos al permitir identificar situaciones estresantes, síntomas físicos y emocionales y estrategias de afrontamiento presentes en los participantes. En conjunto, los hallazgos permiten reconocer la pertinencia de la recreación guiada como una estrategia complementaria para favorecer espacios de bienestar, regulación emocional y afrontamiento de las demandas académicas en estudiantes de medicina.

Palabras clave: recreación guiada; estrés académico; estudiantes de medicina; bienestar; estrategias de afrontamiento.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	4
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	6
1.1 Contextualización	6
1.2 Antecedentes	8
1.3 Pregunta de Investigación	14
1.4 Objetivo	14
1.5 Justificación	15
Capítulo 2. Marco Conceptual	17
2.1 Estrés académico y recreación guiada	18
2.1.1 Estrés Académico	18
2.1.2 Recreación Guiada	22
2.2 Gestión de emociones y uso adecuado del Tiempo libre	24
2.2.1 Gestión de Emociones	24
2.2.2 Manejo del Tiempo Libre	27
2.2.3 Actividades Recreativas	28
2.3 Bienestar Integral	31
Capítulo 3. Marco Metodológico	34
3.1 Enfoque	34
3.2 Tipo de estudio	35
3.3 Contexto, Población y Muestra:	36

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	38
3.4.1 Observación participante	38
3.4.2 Entrevistas semiestructuradas	42
3.4.3 Test Sisco del Estrés Académico	44
3.4.4 Descripción y composición del Test SISCO	47
3.4.5 Pertinencia del Test en este estudio	48
3.5 Procedimiento general	49
3.6 Consideraciones éticas	54
3.7 Plan de análisis de la información	55
Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados	57
4.1 Estructura y el desarrollo de la propuesta Tardes Artísticas y Recreativas	57
4.2 Caracterización del estrés académico en los participantes.	61
4.2.1 Estresores Académicos	63
4.2.2 Síntomas del Estrés	66
4.2.3 Estrategias de Afrontamiento	69
4.2.4 Síntesis analítica de la caracterización del estrés académico	72
4.3 Relación entre la participación y la percepción subjetiva del estudiante.	79
4.3.1 Condiciones emocionales y académicas previa a la intervención.	80
4.3.2 Participación e interacción en las actividades recreativas guiadas.	82
4.3.3 Percepción de bienestar y regulación del estrés académico.	84
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.	85
5.1 Conclusiones	85
5.2 Recomendaciones	87
5.3 Alcances y limitaciones del estudio	89
Anexos	92
Resultados de Test SISCO	92
Consentimiento Informado	103
Diarios de Campo - Observacion Participante	104
Entrevistas semi-estructuradas	105
Referencias	106

Introducción

El presente trabajo de grado, desarrollado en el marco de la práctica profesional del programa académico de Recreación durante el periodo 2025-1, tiene como propósito analizar la contribución de la recreación guiada en la disminución del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. A través de la propuesta de intervención Tardes Artísticas y Recreativas, se busca valorar cómo una estrategia recreativa guiada puede incidir en el bienestar estudiantil y funcionar como un recurso para afrontar las exigencias académicas.

Este estudio surge a partir de la preocupación por el impacto que el estrés académico ejerce sobre la salud mental, el bienestar general y el rendimiento académico de los futuros profesionales de la salud, quienes enfrentan procesos formativos altamente demandantes tanto en el ámbito teórico como en el práctico. La literatura señala que la presión constante,

las cargas académicas extensas y los entornos evaluativos exigentes pueden desencadenar altos niveles de tensión emocional, afectando no solo el desempeño, sino también la calidad de vida de los estudiantes.

En respuesta a esta problemática, la recreación guiada se plantea como una alternativa pedagógica y formativa capaz de favorecer la autorregulación emocional, estimular la interacción social, promover el disfrute consciente y reducir los efectos nocivos del estrés académico. A partir de esta perspectiva, la presente investigación se orienta en analizar el impacto de una propuesta recreativa implementada con estudiantes de medicina y a comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en torno a su vivencia durante el proceso.

Para garantizar el rigor y la coherencia del proceso investigativo, el estudio se estructura en un capítulo metodológico que detalla el paradigma, el enfoque, el diseño, los participantes, las técnicas de recolección de información y los procedimientos analíticos utilizados. Este apartado ofrece una ruta clara sobre cómo se llevó a cabo la evaluación de impacto, así como los criterios éticos y científicos que cimentaron la validez de los hallazgos. A partir de este marco, se busca sustentar de manera sólida la comprensión del fenómeno estudiado y los aportes de la recreación guiada al bienestar estudiantil.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1 Contextualización

Este apartado tiene como referente la práctica profesional realizada en la Universidad del Valle (sede San Fernando, Cali, Colombia), durante el primer periodo del 2025, bajo la coordinación de la Sección de Cultura, Recreación y Deporte (en adelante SCRD), adscrita a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, enfocada en promover hábitos de vida saludables, mediante actividades culturales, recreativas y deportivas que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, llevadas a cabo en el marco de las actividades denominada “Tardes de Bienestar” dirigida a estudiantes de la Facultad de Salud que cursan cuarto, quinto año e internado de su formación profesional.

A nivel mundial, múltiples investigaciones han evidenciado que los estudiantes de medicina se enfrentan a elevados niveles de estrés académico como consecuencia de la intensidad de los programas, las exigencias cognitivas y emocionales, debido a la intensidad

de los contenidos, largas jornadas de estudio, prácticas clínicas exigentes, presión por el rendimiento, y responsabilidades emocionales asociadas con la formación en salud.

Rotenstein et al. (2016), junto a investigadores de la Harvard Medical School (Estados Unidos), identificó que más del 27% de los estudiantes de medicina presentaban síntomas depresivos y un 11% reportaron ideación suicida, asociando estas condiciones con altos niveles de estrés y sobrecarga académica.

De manera similar, Quek et al. (2019), desde la National University of Singapore, reportaron que la prevalencia de ansiedad en esta población alcanza un 33,8%, superando ampliamente la prevalencia en la población general, lo que confirma la vulnerabilidad de este grupo frente a factores de riesgo psicosociales.

En Colombia, esta situación se evidencia en diversos contextos universitarios, donde el estrés académico en estudiantes de medicina se ha consolidado como un factor de riesgo para el desarrollo de problemas como depresión, desmotivación y la intención de abandonar la carrera. En su estudio, Henao-Pérez et al. (2025) señalan que “el estrés académico se encontró en un nivel profundo en el 34,5% y de leve a moderado en el 65,5%” (p. 832), lo que demuestra la alta prevalencia de esta problemática y su impacto en la estabilidad emocional y académica de los futuros profesionales de la salud.

Diferentes estudios ratifican esta tendencia, por ejemplo, Rodríguez-Gázquez, Martínez-Sánchez y Agudelo-Vélez (2013) encontraron que el 95,4% de los estudiantes de medicina de una universidad en Medellín reportaban niveles de estrés medio, mientras que el

4,6% presentaba estrés leve, lo cual significa que la totalidad de los estudiantes evaluados experimentaron algún grado de estrés académico.

De manera complementaria, González Arteta et al. (2023) reportaron que, en una institución universitaria de Cartagena, la prevalencia del síndrome de burnout¹ entre estudiantes de medicina fue del 30,8% (n = 383)². Este porcentaje refleja un nivel considerable de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, componentes que están estrechamente vinculados al estrés crónico y a la sobrecarga académica. Estos hallazgos confirman que el estrés académico y sus manifestaciones, como el burnout, constituyen una problemática persistente en distintas regiones del país, y afectan de forma significativa el bienestar, el rendimiento y la permanencia de los estudiantes de medicina durante su formación.

En el caso particular de la Universidad del Valle, no se encontraron datos publicados sobre los niveles de estrés académico en estudiantes de la Facultad de Medicina; sin embargo, esta población no está exenta de dicha problemática. A partir de las experiencias desarrolladas durante la práctica profesional y de los propósitos institucionales de la Sección de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD), adscrita a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, se identificó la necesidad de generar espacios que trascendieran las exigencias propias de la formación académica y favorecieran el bienestar de los estudiantes. En este sentido, la consideración de actividades culturales, recreativas y deportivas como posibles estrategias de abordaje se fundamentó en su capacidad para propiciar espacios de participación, disfrute, interacción social, expresión y aprovechamiento del tiempo libre, elementos que pueden contribuir a afrontar las tensiones asociadas a la vida universitaria.

¹ El síndrome de burnout se refiere a un estado de agotamiento físico y emocional asociado a una exposición prolongada a situaciones de estrés.

² La sigla “n=” se utiliza para indicar el número de personas que presentan síndrome de burnout.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en estudiantes de Medicina, quienes enfrentan altas exigencias académicas, presión por el rendimiento, demandas intensas de tiempo para el estudio y las prácticas, así como retos personales, emocionales y sociales propios de su proceso formativo. Por tanto, la propuesta no parte de asumir que las actividades recreativas eliminan el estrés académico, sino de reconocer que, desde el campo de la recreación y en articulación con los propósitos de bienestar universitario, pueden constituirse en espacios complementarios para favorecer experiencias de descanso, interacción y regulación de las tensiones derivadas de la vida académica.

1.2 Antecedentes

El presente apartado reúne una revisión teórica y empírica sobre el estrés académico en estudiantes universitarios, especialmente en aquellos pertenecientes a programas del área de la salud. Asimismo, se exponen investigaciones recientes que analizan el papel de la recreación, la actividad física y las estrategias lúdicas como medios potenciales para la reducción del estrés y la promoción del bienestar estudiantil. Esta revisión permite contextualizar la relevancia del problema y sustentar la pertinencia de la propuesta recreativa planteada en esta investigación.

El estrés académico en estudiantes universitarios, particularmente en quienes cursan programas de Salud, ha sido ampliamente estudiado tanto a nivel internacional como regional. La literatura demuestra que este fenómeno posee alta prevalencia y repercusiones directas en el rendimiento académico y el bienestar personal. Duarte et al. (2025), en un estudio prospectivo y transversal realizado en la Universidad de Buenos Aires, reportaron

altos niveles de estrés académico entre los estudiantes de Medicina, confirmando la magnitud del problema. Por su parte, Rodríguez Garza et al. (2014), mediante un diseño descriptivo-transversal comparativo, identificaron mayores niveles de agotamiento y estrés en estudiantes de últimos años, evidenciando que la estructura misma de la carrera constituye un factor de riesgo.

Respecto a las fuentes específicas de estrés, Pimienta et al. (2016), utilizando el Inventario de Estrés Académico (IEA) y el State-Trait Anxiety Inventory (STAI)³, identificaron que los principales estresores son la sobrecarga académica, el tiempo limitado y los exámenes. El IEA es una herramienta que evalúa los factores propios del contexto universitario que generan tensión, tales como tareas acumuladas, evaluaciones, ritmo de estudio y demandas institucionales; además, permite medir la intensidad con la que estos estresores afectan al estudiante. Por su parte, el STAI es un instrumento ampliamente validado que permite diferenciar entre ansiedad-estado, entendida como una respuesta emocional transitoria ante situaciones específicas, y ansiedad-rasgo, relacionada con una tendencia más estable a experimentar ansiedad. Su utilización en el estudio de Pimienta et al. (2016) permitió identificar la respuesta de ansiedad asociada a las principales fuentes de estrés académico, aportando evidencia sobre la dimensión emocional del fenómeno. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, debido a que permite reconocer que el estrés académico no se limita a las demandas propias del contexto universitario, sino que también puede expresarse mediante respuestas emocionales como la ansiedad, aspecto que fue considerado en la caracterización de la experiencia de los estudiantes de Medicina. De manera complementaria, Seedhom et al. (2019), en un estudio con más de 600 estudiantes de Medicina, encontraron que cerca del 90 % reportaba niveles significativos de estrés y

³ State-Trait Anxiety Inventory (Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo)

señalaron que la falta de ejercicio físico constituía un predictor relevante en el aumento de la tensión académica.

Si bien los autores no proponen explícitamente intervenciones recreativas, estos hallazgos permiten inferir en el marco del presente estudio por estrategias que incluyan movimiento corporal, actividad física moderada o experiencias recreativas podrían contribuir a disminuir los efectos del estrés académico.

Paralelamente, diversas investigaciones han demostrado que la recreación y la actividad física contribuyen a mejorar el bienestar psicosocial. Calero Morales et al. (2016), a través de un diseño cuasi-experimental, evidenciaron que un programa de 15 actividades recreativas mejoró significativamente la conducta social de adolescentes entre 9 y 14 años. En esta misma línea, Herrera y Ortiz (2023) estudiaron de manera directa la relación entre recreación y estrés académico en estudiantes universitarios de una institución de educación superior en Quito, Ecuador. Los autores implementaron un programa recreativo mediante un diseño cuasi-experimental, realizando una medición inicial y otra posterior a las actividades. Los resultados mostraron una modificación en la distribución de los niveles de estrés académico después de la intervención y una diferencia estadísticamente significativa entre las mediciones realizadas ($p = 0.003$)⁴. Este antecedente resulta especialmente pertinente para la presente investigación, debido a que no aborda la recreación únicamente como actividad física o como una alternativa de ocio, sino como un programa estructurado orientado explícitamente al abordaje del estrés académico en población universitaria.

⁴ La sigla “p =” hace referencia al valor de significancia estadística (p-value), utilizado en estudios cuantitativos para determinar si un resultado es estadísticamente significativo.

Desde el campo de la Recreación, este antecedente permite ampliar la comprensión de las actividades recreativas más allá de su carácter meramente ocupacional o de entretenimiento, al reconocerlas como experiencias que pueden organizarse intencionalmente para responder a necesidades presentes en los contextos educativos. En este sentido, la recreación adquiere relevancia cuando existe una mediación y una estructura orientada hacia determinados propósitos formativos y de bienestar. Esta perspectiva guarda relación con el planteamiento de la presente investigación, en la medida en que no se diseñó como un conjunto aislado de actividades, sino como una propuesta de recreación guiada en la que el recreador asumió un papel de mediador y las experiencias artísticas, corporales, lúdicas y expresivas fueron organizadas de manera intencional. Por tanto, los antecedentes existentes permiten reconocer que la relación entre recreación y estrés académico ya ha sido explorada en población universitaria, mientras que el interés de este estudio se sitúa en comprender cómo dicha relación puede desarrollarse mediante una propuesta de recreación guiada en estudiantes de Medicina de la Universidad del Valle, sede San Fernando. Por su parte, Robledo et al. (2024) concluyeron que los juegos recreativos actúan como mediadores en la disminución del estrés académico, reafirmando la validez de estas estrategias en contextos educativos.

En el caso particular de estudiantes de Medicina, Stahl et al. (2021) realizaron un ensayo controlado aleatorizado con 1.700 participantes, demostrando que intervenciones no académicas como yoga, mindfulness y caminatas, reducen significativamente los niveles de estrés y ansiedad. Aunque se trata de una evidencia cercana a la población de interés, estas intervenciones no se enmarcan dentro de un programa de recreación guiada con un enfoque pedagógico, lo cual deja abierta una línea de investigación aún poco explorada.

De esta revisión se desprende que el estrés académico en estudiantes de Medicina constituye una problemática ampliamente documentada, mientras que diferentes investigaciones han explorado el potencial de actividades recreativas, lúdicas y no académicas para favorecer el bienestar y disminuir las manifestaciones asociadas al estrés. De manera particular, los antecedentes provenientes del campo de la Recreación muestran que esta relación también ha sido abordada mediante programas recreativos dirigidos a población universitaria, como el estudio de Yépez Herrera y Ola Ortiz (2023), lo que permite reconocer que la recreación ya cuenta con desarrollos investigativos relacionados con el estrés académico. Por tanto, la presente investigación no parte de considerar novedosa la relación entre recreación y estrés académico, sino que se incorpora a este campo de conocimiento para analizarla desde las particularidades de una propuesta de recreación guiada desarrollada con estudiantes de Medicina.

A partir de lo anterior, el vacío identificado no se encuentra en la ausencia de investigaciones que relacionen recreación y estrés académico, sino en la necesidad de continuar profundizando cómo esta relación puede abordarse mediante propuestas de recreación guiada, con mediación de un recreador y una intencionalidad pedagógica, en contextos específicos de formación en salud. En particular, dentro de los antecedentes revisados no se identificaron estudios que desarrollaran estas características en estudiantes de Medicina de la Universidad del Valle, sede San Fernando. En este sentido, el aporte de la presente investigación se ubica en la contextualización y análisis de una experiencia concreta de recreación guiada dentro de este escenario universitario, reconociendo los desarrollos previos del campo y ampliando su aplicación hacia las condiciones particulares de esta población.

Desde esta perspectiva, “*Tardes Artísticas y Recreativas*” se comprende como una experiencia que dialoga con antecedentes existentes sobre recreación, bienestar y estrés académico, pero que adquiere características particulares por su población participante, su contexto institucional y la mediación desarrollada por los recreadores. Así, el estudio busca aportar conocimiento situado sobre la pertinencia de la recreación guiada como estrategia complementaria frente a las tensiones derivadas de la vida académica, sin asumir que la recreación constituye por sí sola una solución al estrés académico.

En este sentido, la presente investigación se suma a los esfuerzos previos por integrar la recreación con el bienestar académico, y aporta evidencia específica en el contexto de la Universidad del Valle, sede San Fernando. Su propósito es contribuir al cuerpo de conocimiento existente sobre la recreación guiada como herramienta preventiva del estrés académico, reconociendo las investigaciones que desde el campo de la recreación y la actividad física ya han abordado esta relación (Herrera y Ortiz, 2023; Robledo et al., 2024; Soto Valenzuela et al., 2021). El aporte de este estudio radica en contextualizar dichas estrategias en una población específica de estudiantes de Medicina, caracterizada por condiciones particulares de alta exigencia académica y prácticas clínicas.

A continuación, se presenta una tabla que organiza las evidencias encontradas según su enfoque, principales hallazgos, metodología utilizada y su contribución al vacío de investigación identificado.

AUTORES	LO QUE REVELAN LOS ESTUDIOS (RESULTADOS CLAVE)	METODOLOGÍA UTILIZADA	VACÍO DE INVESTIGACIÓN
Estudios Generales sobre Estrés Académico. Línea Base.			
Duarte, J. M., et al. (2025).	Prevalencia del estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires Este estudio aborda el problema generalizado del estrés académico entre los estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA), arrojando luz sobre un aspecto crítico del bienestar estudiantil, es decir que nos deja claro que el estrés es un problema grave y cuantificado.	Metodología prospectiva y transversal.	Aunque evidencian la magnitud del estrés, no proponen ni evalúan intervenciones recreativas para disminuirlo.
Rodríguez Garza et al. (2014)	El estrés es mayor en estudiantes de último año (5º) de medicina. La carrera misma es un factor de riesgo.	Descriptivo-transversal comparativo (n=140) ⁵ . Escala de Burnout estudiantil.	Identifican el problema, pero no exploran estrategias pedagógicas o recreativas para mitigar el agotamiento.
Pimienta et al. (2016)	Identifica las fuentes de estrés en estudiantes de salud: sobrecarga, tiempo y exámenes.	Descriptivo transversal (n=154) ⁶ . Inventario de Estrés Académico y STAI.	Aunque caracterizan los estresores, no evalúan estrategias basadas en recreación que atiendan estos detonantes específicos.
Seedhom et al. (2019)	Casi el 90% de los estudiantes de medicina reportan estrés percibido. La falta de ejercicio es un predictor significativo.	Transversal comparativo (n=605) ⁷ . Escala de Estrés Percibido de Cohen.	Sugieren el rol del movimiento corporal, pero no desarrollan intervenciones recreativas estructuradas para abordarlo.
Estudios sobre Recreación/Actividad Física en otros contextos. Acercamiento a la Solución			
Calero Morales., et al. (2016)	Actividades recreativas para mejorar la conducta social. Estudio en niños y adolescentes entre 9-14 años. Un estudio en adolescentes demostró que un programa de 15 actividades recreativas mejoró significativamente su conducta social. (Fernández Lorenzo y Castillo de la Rosa, 2016).	Estudio cuasi-experimental con pre y post-test, usando observación y pruebas estadísticas	Evidencian beneficios de la recreación, pero no la relacionan con estrés académico ni con población universitaria.

⁵ Número de personas que participaron en la Escala del Burnout.

⁶ Número de personas que participaron en el IEA y STAI

⁷ Número de personas que participaron en la Escala de Estrés.

Herrera y Ortiz (2023)	Un programa recreativo (físico-deportivo, lúdico, artístico) redujo significativamente los niveles de estrés en universitarios ($p=0.003$) ⁸ .	Cuasi-experimental pre-post ($n\approx 30$) ⁹ . Prueba T-Student para muestras relacionadas.	Aunque evaluaron recreación en universitarios, no trabajaron con estudiantes de Medicina ni bajo un enfoque de recreación guiada pedagógica.
Robledo et al. (2024)	- Analizar los juegos recreativos como mediadores del estrés académico. - Los juegos recreativos disminuyen significativamente el estrés.	Estudio cuasi-experimental.	Aunque prueban juegos recreativos, no abordan un programa de recreación guiada con facilitador ni una población de Medicina.
Stahl et al. (2021)	Intervenciones de bienestar (yoga, mindfulness, caminata) redujeron significativamente la ansiedad y el estrés en estudiantes de medicina.	Ensayo controlado aleatorio ($n=1,700$) ¹⁰ . Evaluaciones psicológicas estandarizadas.	Demuestran eficacia de intervenciones no académicas, pero no estudian la recreación guiada ni su dimensión pedagógica.
Vacío de Investigación Identificado			
Aunque relacionan directamente un programa recreativo con el estrés académico en estudiantes universitarios, no trabajan específicamente con estudiantes de Medicina ni desarrollan la propuesta desde el enfoque de recreación guiada y mediación pedagógica, facilitado por un recreador y aplicado específicamente a estudiantes de Medicina de la Universidad del Valle, que caracteriza el presente estudio.			

Tabla 1 - Hilo Conductor de los Antecedentes

⁸ La sigla “p =” hace referencia al valor de significancia estadística (p-value).

⁹ Número redondeado de personas que participaron en las pruebas T-Student.

¹⁰ Número de personas que participaron en las evaluaciones Psicológicas.

1.3 Pregunta de Investigación

Ante el panorama presentado, surge la necesidad de identificar intervenciones efectivas que permitan mitigar el impacto del estrés en la población estudiantil universitaria. Una alternativa es la recreación guiada, entendida como una práctica pedagógica intencionada que, más allá del entretenimiento, moviliza procesos de mediación semiótica y facilita la construcción de experiencias formativas mediante actividades lúdicas, culturales, deportivas y artísticas. Según Mesa (2004), la recreación dirigida promueve la participación activa, el desarrollo socioemocional y la reflexión personal, elementos fundamentales para favorecer el bienestar y el autocuidado en contextos educativos. Diversas investigaciones han demostrado que este tipo de prácticas recreativas facilita espacios de esparcimiento significativo que contribuyen positivamente a la salud mental de los estudiantes.

En este sentido, la presente investigación busca responder a la pregunta: ¿De qué manera la propuesta de recreación guiada Tardes Artísticas y Recreativas, incide en la disminución del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, durante el periodo académico 2025-1? A partir de esta reflexión, se pretende analizar la pertinencia y el impacto de la recreación guiada como estrategia promotora de bienestar integral y como insumo para fortalecer las prácticas institucionales de cuidado y acompañamiento estudiantil.

1.4 Objetivo

General

Analizar la pertinencia de la propuesta de recreación guiada “*Tardes Artísticas y Recreativas*” como estrategia para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad del Valle, sede San Fernando, durante el periodo académico 2025-1.

Específicos

- Describir la estructura y el desarrollo de la propuesta “Tardes Artísticas y Recreativas” como estrategia de recreación guiada.
- Caracterizar los niveles de estrés académico de los participantes al finalizar el programa, mediante la aplicación del Inventario SISCO de Barraza (2007).
- Elaborar una relación entre la participación en las actividades recreativas guiadas y la percepción subjetiva de bienestar reportada por los estudiantes.

1.5 Justificación

El estrés académico constituye uno de los principales factores de riesgo en la formación de los estudiantes de medicina, dado que afecta no solo su rendimiento académico, sino también su salud física, emocional y social. La evidencia científica, tanto internacional como nacional, ha demostrado que esta población presenta mayores índices de ansiedad, depresión y síndrome de burnout en comparación con otros grupos universitarios, lo que evidencia la urgencia de implementar estrategias de prevención e intervención (Quek et al.,

2019; Rotenstein et al., 2016; González Arteta et al., 2023). Tales hallazgos permiten comprender que el estrés académico no es un fenómeno aislado, sino una problemática multidimensional que impacta directamente la formación y el bienestar de los futuros profesionales de la salud.

La pertinencia de esta investigación radica en que, pese a los esfuerzos institucionales orientados al fortalecimiento del bienestar universitario, en la Universidad del Valle, sede San Fernando, aún no se cuenta con estudios específicos que aborden de manera sistemática el impacto del estrés académico en los estudiantes de medicina. Esto genera un vacío en la producción de conocimiento y limita el diseño de acciones ajustadas a las particularidades de este contexto. En consecuencia, resulta fundamental proponer intervenciones innovadoras que contribuyan a reducir los niveles de estrés y favorezcan la permanencia y el éxito académico de los futuros profesionales de la salud.

La recreación guiada se presenta como una alternativa de gran relevancia social y académica, ya que permite integrar dimensiones lúdicas, físicas, culturales y relacionales con un enfoque formativo y preventivo (Mesa, 2004). Al promover espacios de interacción positiva, autocuidado y equilibrio emocional, esta estrategia puede convertirse en un recurso clave para contrarrestar los efectos del estrés y fortalecer el bienestar integral de los estudiantes de medicina.

En este sentido, el presente trabajo se justifica por tres razones principales. En primer lugar, por su valor científico, dado que contribuye a ampliar el cuerpo de conocimiento sobre el estrés académico y las estrategias de recreación guiada en estudiantes de medicina, un campo en el que la evidencia empírica es limitada tanto a nivel nacional como en la

Universidad del Valle. Este estudio no solo permitirá identificar el grado de efectividad de la recreación guiada en la reducción del estrés, sino también comprender los mecanismos mediante los cuales estas actividades influyen en el bienestar y la adaptación académica de los estudiantes. En segundo lugar, su valor social radica en que responde a una problemática que afecta a un grupo numeroso y vulnerable dentro de la comunidad universitaria, ofreciendo alternativas concretas que pueden mejorar la calidad de vida, la salud mental y la experiencia formativa de los estudiantes. La intervención propuesta tiene el potencial de generar beneficios que trascienden el ámbito académico y aporten al desarrollo integral de los futuros profesionales de la salud. Finalmente, su valor institucional se fundamenta en que los resultados podrán servir como insumos para fortalecer las políticas de bienestar universitario, orientando la creación o ajuste de programas preventivos basados en actividades recreativas. Esto permitirá que la Universidad del Valle avance hacia modelos de acompañamiento más integrales, pertinentes y alineados con las necesidades reales de sus estudiantes de medicina.

Capítulo 2. Marco Conceptual

El marco conceptual del presente trabajo de grado, permite comprender y articular los principales conceptos que orientan la propuesta de intervención. En este sentido, se abordan, principalmente, categorías fundamentales como estrés académico, recreación guiada y bienestar integral, con el fin de ofrecer una visión integrada que permita comprender la relación entre las prácticas recreativas y la salud mental en contextos universitarios.

Este apartado no solo revisa las concepciones clásicas y contemporáneas desarrolladas por diversos autores, sino que también establece un diálogo entre estos y la realidad educativa actual. De esta manera, se busca fundamentar conceptualmente cómo la recreación guiada

puede constituirse en una estrategia efectiva para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de educación superior, particularmente en programas con altas demandas cognitivas y emocionales como la carrera profesional de Medicina.

2.1 Estrés académico y recreación guiada

En el contexto universitario contemporáneo, caracterizado por elevadas demandas cognitivas, evaluativas y emocionales, el estrés académico se ha consolidado como uno de los principales factores que afectan el bienestar y el rendimiento de los estudiantes. Este fenómeno, lejos de ser una experiencia aislada, está vinculado a múltiples dimensiones de la vida estudiantil, incluyendo la carga académica, la presión por el desempeño, la competencia y las expectativas institucionales.

Frente a este panorama, la recreación guiada surge como una estrategia alternativa y complementaria para la promoción de la salud mental y el fortalecimiento de recursos personales de afrontamiento. Al integrar espacios planificados de interacción lúdica, artística, deportiva y expresiva, esta práctica permite canalizar tensiones, estimular la socialización y favorecer procesos de autorregulación emocional, contribuyendo así a la prevención y reducción de altos niveles de estrés en la población universitaria. La articulación de ambas variables en este estudio responde a la necesidad de comprender cómo la recreación, concebida pedagógica y estratégicamente, puede constituirse en un factor protector del bienestar integral estudiantil.

2.1.1 Estrés Académico

El concepto de estrés académico se ha configurado históricamente como una construcción teórica compleja, que ha evolucionado desde enfoques biomédicos y fisiológicos hacia perspectivas cognitivo-relacionales, psicológicas y socioeducativas. Su desarrollo no ha sido lineal, sino que ha respondido a transformaciones en la comprensión de la salud, la educación, el aprendizaje y las dinámicas sociales contemporáneas. Este recorrido permite comprenderlo hoy como un fenómeno multidimensional que incide directamente en el bienestar y desempeño de los estudiantes universitarios.

El origen científico del concepto de estrés se remonta a los trabajos pioneros de Selye (1936), quien, desde un enfoque médico-biológico, formuló la teoría del Síndrome General de Adaptación (SGA). Según Selye, el estrés es una respuesta fisiológica inespecífica del organismo ante cualquier demanda percibida como amenazante, que se manifiesta en tres fases: alarma, resistencia y agotamiento. Su contribución permitió comprender el estrés como un mecanismo adaptativo destinado a movilizar recursos para la supervivencia. No obstante, también advirtió que, cuando las demandas superan la capacidad de respuesta, este proceso se transforma en un factor de desgaste físico y emocional. Este enfoque fisiopatológico fue determinante para establecer las bases científicas de la investigación posterior, pero en sus inicios no incorporaba aún las dimensiones psicológicas, contextuales y subjetivas.

Décadas después, la comprensión del estrés experimentó un giro trascendental con los aportes de Lazarus y Folkman (1984), quienes propusieron la teoría del afrontamiento del estrés. A diferencia de Selye, estos autores conceptualizaron el estrés no como una simple respuesta biológica, sino como un proceso cognitivo-relacional en el que la persona evalúa constantemente las demandas del entorno en función de sus recursos personales. Desde esta perspectiva, el estrés surge cuando la situación es valorada como amenazante o desbordante

de las capacidades individuales para afrontarla. Este enfoque introdujo dos nociones fundamentales: la valoración cognitiva y las estrategias de afrontamiento, elementos que siguen siendo centrales en los estudios actuales sobre estrés académico. Además, desplazó el énfasis desde la reacción fisiológica hacia la experiencia subjetiva y contextualizada del individuo.

A finales del siglo XX, esta teoría comenzó a aplicarse al ámbito educativo, reconociendo que el contexto académico especialmente universitario representa un escenario altamente demandante para los estudiantes. Orlandini (1999) trasladó estos postulados al entorno estudiantil, señalando que el estrés académico se presenta cuando las exigencias propias de la vida universitaria exceden las capacidades de afrontamiento del estudiante, generando manifestaciones físicas (fatiga, cefaleas, alteraciones del sueño), psicológicas (ansiedad, irritabilidad, desmotivación) y conductuales (ausentismo, bajo rendimiento, aislamiento). Este aporte marcó un punto de inflexión al reconocer que la experiencia académica no es neutra, sino que implica una serie de presiones estructurales, institucionales y personales que afectan la salud mental de los estudiantes.

Pocos años después Barraza Macías (2006) proporciona un aporte decisivo, al desarrollar el Modelo Sistémico-Cognoscitivista de Estrés Académico. Este modelo representa una de las conceptualizaciones más completas, ya que plantea que el fenómeno es de naturaleza multivariable y sistémica, mediado por factores personales (autoeficacia, estrategias de afrontamiento, motivación), institucionales (exigencias curriculares, evaluación, relaciones docente-estudiante) y contextuales (condiciones socioeconómicas, familiares y culturales). Barraza identifica tres grandes componentes interrelacionados: las demandas académicas, los procesos de valoración y afrontamiento, y los síntomas resultantes

(físicos, emocionales y conductuales). Además, subraya la dualidad adaptativa del estrés, es decir, su capacidad de movilizar recursos frente a desafíos o de generar desgaste cuando estos desafíos se perciben como incontrolables.

La relevancia de este modelo radica en que permite comprender el estrés académico como un fenómeno integral y dinámico, donde no basta con evaluar los síntomas, sino que es necesario analizar la interacción entre el individuo y el entorno educativo. En este sentido, el estrés académico no se reduce a “estar estresado por estudiar”, sino que implica un proceso relacional complejo que involucra estructuras institucionales, procesos pedagógicos, trayectorias personales y significados subjetivos.

Posteriormente, Yusoff (2013) profundizó en la comprensión del estrés académico desde una perspectiva empírica centrada en estudiantes universitarios de áreas de la salud. Sus investigaciones demostraron que el estrés académico es un fenómeno multidimensional compuesto por factores académicos, interpersonales, intrapersonales y ambientales, los cuales interactúan para afectar el bienestar psicológico y el rendimiento del estudiante. Además, sus hallazgos evidenciaron que niveles elevados de estrés se asocian con síntomas como ansiedad, agotamiento emocional, somatización y disminución del rendimiento, resaltando la importancia de evaluar no solo las demandas académicas, sino también los recursos personales de afrontamiento y el soporte institucional disponible. Con ello, Yusoff consolidó una visión contemporánea del estrés académico alineada con los modelos sistémicos y cognitivos, reforzando la necesidad de abordajes preventivos e integrales en la educación superior.

A partir del recorrido histórico y teórico presentado, en este trabajo se adopta una concepción integradora del estrés académico que articula sus dimensiones biológicas, emocionales, cognitivas, sociales y pedagógicas. Con base en los aportes de los distintos autores revisados, se entiende el estrés académico como una respuesta compleja y adaptativa que emerge de la interacción entre las demandas del entorno educativo y la valoración que el estudiante hace de sus propios recursos para afrontarlas. En esta perspectiva, el estrés académico se manifiesta cuando existe un desequilibrio percibido entre las presiones académicas y las capacidades personales disponibles, dando lugar a una experiencia dinámica influida por factores individuales, institucionales y contextuales. Esta definición constituye la postura conceptual que orienta el presente trabajo de grado y sustenta el análisis de la problemática abordada.

2.1.2 Recreación Guiada

La recreación guiada constituye una práctica sociopedagógica con clara intención formativa, más allá del mero entretenimiento. Históricamente, el término “recreación dirigida” surgió en momentos en que las actividades recreativas eran planificadas y administradas por un agente externo con una mirada estructurada y técnica. En este sentido, los planteamientos pioneros del sociólogo Joffre Dumazedier (1964) son relevantes: su definición del ocio (y por tanto de la recreación) como ocupaciones voluntarias para descansar, divertirse o desarrollarse, abrió la puerta a la idea de que el tiempo libre puede y debe tener un propósito social y educativo.

Posteriormente, la académica Guillermina Mesa profundizó este enfoque mediante un análisis más pedagógico. En el artículo “La recreación dirigida: ¿mediación semiótica o

práctica pedagógica?” Mesa (2004), afirmando que el recreador no es solo un organizador de actividades sino un mediador simbólico que facilita procesos de reflexión, significado y transformación. La “influencia educativa” del recreador se expresa en su capacidad para guiar a los participantes en la construcción de contenidos lúdico-creativos que promuevan la interiorización de valores, la autoexpresión y la participación colectiva.

Desde un marco institucional y académico moderno, diversos autores han retomado estas ideas para consolidar una concepción de recreación más colaborativa y menos autoritaria. En *Recreación, turismo y educación* Díaz et al. (2018), presenta la recreación guiada como una estrategia que integra actividades culturales, deportivas, artísticas y lúdicas con fines formativos, haciendo énfasis en la corresponsabilidad entre quien guía y los participantes.

Además, estudios pedagógicos como el de Carreño-Cardozo y Rodríguez-Cortés (2014) destacan que la recreación en el ámbito escolar debe diseñarse para generar experiencias significativas, diálogos y autonomía, no solo como una forma de “liberar tensión”, sino como un espacio estratégico para la reflexión, el juego formativo y el desarrollo social.

Por lo tanto, para este trabajo se adopta el término “recreación guiada”, ya que refleja de mejor manera un tipo de mediación flexible, dialogante y formativa. A diferencia de la recreación dirigida, que puede implicar un control vertical por parte del recreador, la recreación guiada enfatiza el acompañamiento, la construcción conjunta de experiencias y la capacidad de los participantes para aportar activamente significado.

En consecuencia con lo anterior, definimos la recreación guiada como una práctica sociopedagógica intencional en la que un facilitador actúa como mediador simbólico, favoreciendo la participación activa de los recreandos, la reflexión colectiva y la transformación social y emocional. Esta práctica es especialmente relevante en contextos educativos como la universidad, donde puede promover bienestar, cohesión social y servir como un recurso preventivo frente a problemáticas como el estrés académico.

2.2 Gestión de emociones y uso adecuado del Tiempo libre

En el marco de esta investigación, la gestión emocional y el uso adecuado del tiempo libre se reconocen como habilidades esenciales para enfrentar las demandas de la vida universitaria. Ambas dimensiones influyen directamente en la manera en que los estudiantes afrontan la presión académica y construyen su bienestar. Por ello, este apartado desarrolla los fundamentos conceptuales que explican su relevancia y analiza cómo la recreación guiada puede actuar como un puente entre estas competencias y la disminución del estrés académico. A partir de ello se abordan tres ejes: la gestión de emociones, el manejo del tiempo libre y las actividades recreativas como mediadoras del bienestar.

2.2.1 Gestión de Emociones

La gestión de las emociones se ha consolidado como un componente fundamental del bienestar humano y, en particular, del desarrollo académico. Sin embargo, este concepto no surgió de manera inmediata; su configuración ha sido gradual y responde a diversos enfoques psicológicos y educativos que han evolucionado a lo largo del tiempo.

Los primeros antecedentes pueden ubicarse en el surgimiento de la psicología de las emociones durante el siglo XX, cuando autores como Paul Ekman (1970) identificaron que las emociones cumplen funciones adaptativas esenciales y se expresan de manera universal. Estas primeras aproximaciones permitieron reconocer que las emociones no eran simples reacciones instintivas, sino procesos complejos que influyen en la conducta, la toma de decisiones y la interacción social.

Décadas más tarde, el concepto tomó mayor relevancia con el trabajo de Goleman (1995), quien popularizó la idea de la “inteligencia emocional” como un conjunto de habilidades relacionadas con la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Este enfoque supuso un giro importante al destacar que las competencias emocionales son tan determinantes como las cognitivas para el desempeño académico y profesional.

En los años posteriores, diversas investigaciones comenzaron a trasladar estas ideas al campo educativo. Gordillo Caicedo (2023) señala que la gestión emocional en la educación superior favorece el bienestar integral de los estudiantes al fortalecer la autoconciencia, la empatía y la capacidad de afrontar situaciones de estrés. De manera complementaria, Silva-Vera (2025) enfatiza que las emociones influyen de manera directa en los procesos de aprendizaje, pues las emociones negativas como el estrés o la ansiedad pueden obstaculizar la concentración, mientras que las emociones positivas potencian la motivación y el rendimiento.

Aunque estos trabajos aportaron una comprensión sólida de la educación emocional en contextos académicos, no profundizaron en el papel de la recreación como mediadora de la gestión emocional. En esta línea, investigaciones recientes han evidenciado que las actividades recreativas también cumplen una función pedagógica en el fortalecimiento emocional. Laínez Villao, et al., (2024), destacan que existe una relación directa entre participación recreativa e inteligencia emocional, ya que estas actividades favorecen el autocontrol y el equilibrio emocional. De forma similar, Flórez (2022) sostiene que la recreación en las clases de educación física promueve el desarrollo emocional, mientras que Zambrano Berrones (2024) resalta la importancia del juego como herramienta para el manejo emocional dentro del aula. Además, Gutiérrez-Lestón, et al (2018), demostraron que experiencias de ocio formativo, como el “Método La Granja”¹¹, fortalecen competencias emocionales en niños y jóvenes.

A partir de este recorrido, la gestión de emociones puede comprenderse como una competencia que integra procesos de identificación, expresión, comprensión y regulación emocional, influida tanto por factores personales como por contextos educativos y recreativos. En el marco del presente estudio, la recreación guiada representa un espacio pedagógico que favorece el reconocimiento emocional, promueve la convivencia y contribuye a disminuir los niveles de estrés académico mediante experiencias grupales, artísticas y lúdicas.

¹¹ El Método La Granja, fue desarrollado por Cristina Gutiérrez Lestón en La Granja Escola (Barcelona, España). Este enfoque combina la educación emocional y el aprendizaje vivencial mediante experiencias recreativas en contacto con la naturaleza, promoviendo la autoconciencia, la empatía y la autorregulación emocional (Gutiérrez-Lestón et al., 2018).

2.2.2 Manejo del Tiempo Libre

El manejo del tiempo libre constituye un componente esencial en la formación integral del ser humano, pues permite equilibrar las demandas académicas con el descanso, la recreación y el desarrollo personal. En el contexto universitario, aprender a gestionar adecuadamente este tiempo se convierte en un factor determinante para el bienestar emocional y la prevención del estrés académico. Este apartado aborda la importancia del manejo del tiempo libre desde una perspectiva educativa y recreativa, destacando su potencial formativo cuando se orienta hacia actividades con sentido, creatividad y propósito, especialmente a través de la recreación guiada como herramienta pedagógica.

Históricamente, el concepto de tiempo libre se consolidó a mediados del siglo XX con los aportes de Dumazedier (1964), quien lo definió como el conjunto de ocupaciones a las que la persona puede entregarse libremente después de cumplir con sus obligaciones sociales, laborales o académicas. Para este autor, el tiempo libre cumple funciones esenciales: descanso, diversión y desarrollo personal. Su trabajo fue decisivo para comprender que el tiempo libre no es un vacío temporal, sino un espacio con potencial educativo y social.

Años después, Sebastián de Grazia (1966) amplió esta comprensión al introducir la noción de “ocio auténtico”, afirmando que el verdadero ocio implica la posibilidad de dedicar tiempo a actividades que permitan la autorrealización, la creatividad y la introspección. Para Grazia, el ocio no puede reducirse al entretenimiento pasivo, sino que debe entenderse como una experiencia significativa y formativa. Esta perspectiva aportó profundidad al debate sobre el uso del tiempo libre, subrayando la importancia de la intencionalidad.

En décadas recientes, las investigaciones han retomado estas bases para analizarlas en contextos educativos contemporáneos. Rodríguez Flórez, et al, (2023), sostienen que el manejo adecuado del tiempo libre promueve el descanso activo, la exploración de intereses personales y la socialización, elementos indispensables para la formación integral. En contraste, el uso inadecuado del tiempo libre como el consumo excesivo de pantallas o actividades sedentarias puede intensificar la fatiga, disminuir la motivación académica y elevar los niveles de estrés.

Más recientemente, Noda Rabelo et al. (2024) enfatizan que el aprovechamiento pedagógico del tiempo libre, mediante experiencias recreativas o físico-deportivas, actúa como un amortiguador ante las demandas del entorno académico. Esto se debe a que estas actividades favorecen la desconexión cognitiva, estimulan la vitalidad y fortalecen la salud mental de los estudiantes.

Desde esta trayectoria teórica, el manejo del tiempo libre se entiende hoy como la capacidad del individuo para organizar y orientar sus horas disponibles hacia actividades significativas que contribuyan al bienestar, el aprendizaje y la autorregulación emocional. En esta investigación, se vincula directamente con la recreación guiada, ya que se propone estructurar experiencias con intencionalidad pedagógica y formativa. El objetivo no es simplemente “ocupar” el tiempo libre, sino transformarlo en un espacio de conexión creativa, autorreflexión y fortalecimiento emocional, contribuyendo a reducir los niveles de estrés académico.

2.2.3 Actividades Recreativas

Las actividades recreativas han sido reconocidas, a lo largo del desarrollo teórico del campo, como herramientas fundamentales para el bienestar humano, el equilibrio vital y la formación integral. Si bien su origen conceptual se vincula al estudio del ocio y el tiempo libre, con el paso del tiempo se han convertido en un componente pedagógico y social que promueve la participación, la creatividad y la expresión personal.

Los primeros aportes sistemáticos sobre recreación y actividades recreativas se remontan a Dumazedier (1964), quien, desde una perspectiva sociológica clásica, las describe como acciones libres, placenteras y desinteresadas realizadas en el tiempo disponible. Para este autor, las actividades recreativas cumplen funciones esenciales: permiten descansar, divertirse y desarrollar capacidades personales, constituyendo un equilibrio entre trabajo, descanso y vida social. Su enfoque subrayó el valor del descanso activo y la diversión como pilares del bienestar.

Posteriormente, Cuenca Cabeza (2004) amplía la comprensión del ocio y las actividades recreativas al introducir su dimensión educativa. Desde esta mirada, las actividades recreativas no se reducen al entretenimiento, sino que se convierten en experiencias formativas que fortalecen la autonomía, la creatividad y el desarrollo emocional. La participación voluntaria y significativa en estas actividades facilita aprendizajes que influyen directamente en la construcción de identidad, el fortalecimiento de vínculos sociales y la autorrealización.

En años recientes, diversos estudios han evidenciado que las actividades recreativas especialmente las físico-deportivas, artísticas y lúdicas, tienen efectos positivos en la salud emocional y en la reducción del estrés académico. Cárdenas Calero (2022) sostiene que la

actividad física moderada permite liberar tensiones, mejorar el estado de ánimo y disminuir los niveles de ansiedad asociados a las exigencias universitarias. De forma complementaria, estudios recientes han evidenciado la relación entre la participación en actividades recreativas o físico-deportivas y la disminución del estrés académico. Por ejemplo, Soto Valenzuela et al. (2021), en un estudio de la en Revista Publicando, encontraron que los estudiantes universitarios que practican ejercicio físico de manera regular presentan niveles significativamente menores de estrés en comparación con aquellos que no realizan actividad física. Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover actividades recreativas con intención formativa, ya que su práctica sistemática contribuye al equilibrio emocional, reduce la tensión acumulada y favorece un mejor afrontamiento de las demandas académicas.

En este marco, emerge la recreación guiada como una metodología pedagógica que estructura y orienta las actividades recreativas con intencionalidad formativa. La recreación guiada integra el componente lúdico con procesos de reflexión, interacción social y construcción colectiva de bienestar. El recreador actúa como mediador de la experiencia, orientando las dinámicas hacia objetivos como la cooperación, la empatía, la gestión emocional y el fortalecimiento del sentido de comunidad. Así, las actividades recreativas dejan de ser únicamente momentos de esparcimiento para convertirse en escenarios pedagógicos que promueven aprendizajes sociales y emocionales.

Desde el enfoque sociohistórico, Mesa (2004), retomando a Vygotsky, identifica tres dimensiones que sustentan la naturaleza formativa de las actividades recreativas:

1. Actividad socio-histórico-cultural, que integra prácticas, tradiciones, costumbres y expresiones colectivas, manifestadas en lo festivo, lo contemplativo, lo lúdico y los lenguajes creativos.
2. Actividad pedagógica, en la que las actividades recreativas se convierten en acciones intencionadas mediadas por herramientas simbólicas que estimulan la imaginación, el pensamiento creativo y la construcción del conocimiento.
3. Actividad interna, ligada a la vivencia subjetiva, donde las experiencias recreativas impactan la esfera emocional y simbólica del individuo, posibilitando la expresión, la introspección y la autorregulación emocional.

Desde esta perspectiva integral, las actividades recreativas guiadas constituyen un espacio privilegiado para articular la gestión emocional con el buen uso del tiempo libre, favoreciendo procesos de bienestar, convivencia y autorreflexión. En el marco del presente estudio, se conciben como estrategias pedagógicas orientadas a disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios mediante la participación activa, el juego, el movimiento y la interacción social significativa.

2.3 Bienestar Integral

El concepto de bienestar integral ha evolucionado significativamente durante las últimas décadas, pasando de una mirada centrada exclusivamente en la ausencia de enfermedad hacia una comprensión más amplia, compleja y multidimensional del desarrollo

humano. Uno de los primeros organismos en establecer una definición estructural fue la Organización Mundial de la Salud (OMS), que concibió la salud como un "estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (World Health Organization, 1948, p. 1). Aunque ampliamente debatida, esta formulación introdujo la idea de que el bienestar implica una articulación entre diferentes dimensiones humanas, planteando un horizonte que trascendía los modelos biomédicos tradicionales.

Durante la segunda mitad del siglo XX, diversos autores ampliaron esta noción de manera más sistemática. Entre ellos destaca Hettler (1976), quien propuso el modelo de las seis dimensiones del bienestar: físico, emocional, intelectual, social, ocupacional y espiritual. Su planteamiento ofreció un marco conceptual integrador que permitió comprender el bienestar como un proceso activo y dinámico de autorrealización y equilibrio entre esferas constitutivas de la vida humana. Así, el bienestar dejó de entenderse como un estado fijo para concebirse como una práctica continua de hábitos, relaciones y decisiones que promueven un funcionamiento saludable.

Por otra parte, las investigaciones de Ryff (1989) sobre el bienestar psicológico consolidaron un enfoque orientado al desarrollo personal. Su modelo multidimensional que incluye autonomía, crecimiento personal, dominio del entorno, relaciones positivas, propósito vital y autoaceptación subrayó que el bienestar no depende únicamente de la satisfacción con la vida, sino también de la capacidad de las personas para generar sentido, construir vínculos significativos y desenvolverse eficazmente en su entorno. Este aporte resultó especialmente relevante para los campos educativos y psicosociales, al situar la experiencia humana dentro de procesos de agencia, significado y transformación.

Más adelante, Dodge et al. (2012) propusieron una definición ampliamente aceptada en los estudios contemporáneos: el bienestar es “un equilibrio dinámico entre los recursos individuales y los desafíos que enfrenta una persona” (p. 230). Esta perspectiva destaca la naturaleza fluctuante del bienestar y reconoce que los individuos están en constante interacción con demandas internas y externas que pueden favorecer o limitar su estabilidad emocional, cognitiva y social. En el ámbito universitario, este enfoque resulta especialmente pertinente, pues los estudiantes frecuentemente experimentan tensiones asociadas a la carga académica, la adaptación social, la autonomía personal y las expectativas institucionales.

En el campo de la recreación, el bienestar integral se ha consolidado como un eje central para la comprensión del valor pedagógico y social de las prácticas recreativas. La recreación guiada, entendida como una mediación intencional que promueve participación, creatividad y sentido colectivo, se constituye en un espacio privilegiado para fortalecer dimensiones clave del bienestar, tales como la salud mental, la interacción social, la autorregulación emocional y la cohesión grupal (Carreño-Cardozo & Rodríguez-Cortés, 2014; Díaz Velasco et al., 2017).

En contextos universitarios, estas prácticas adquieren relevancia al funcionar como entornos de apoyo frente al estrés académico, al facilitar procesos de relajación, conexión interpersonal, expresión emocional y construcción de significado. La recreación guiada, al promover experiencias participativas y reflexivas, contribuye a equilibrar los desafíos académicos con recursos psicosociales que favorecen el bienestar integral del estudiante.

A partir de este recorrido histórico, se concibe el bienestar integral como un estado dinámico de equilibrio entre las dimensiones física, emocional, social y cognitiva, resultado de la interacción entre los recursos personales y los desafíos del entorno, que permite a las personas desarrollarse de manera autónoma, significativa y saludable. Este concepto fundamenta la pertinencia de la recreación guiada como estrategia socioeducativa orientada a fortalecer el bienestar universitario y prevenir problemáticas como el estrés académico.

En este sentido, el bienestar integral se vincula con la posibilidad de que las personas dispongan de recursos para afrontar de manera equilibrada las demandas de su entorno. En el contexto universitario, las experiencias recreativas pueden constituirse en uno de estos recursos, al generar espacios que favorecen la desconexión temporal de las exigencias académicas, el disfrute y el fortalecimiento de capacidades personales para afrontar situaciones de tensión. De esta manera, la recreación puede contribuir al bienestar no únicamente por el carácter agradable de sus actividades, sino por las oportunidades que ofrece para recuperar el equilibrio frente a las demandas cotidianas.

Desde esta perspectiva, la recreación guiada adquiere relevancia como una estrategia socioeducativa que puede favorecer diferentes dimensiones del bienestar integral. Su carácter intencionado y mediado permite generar experiencias orientadas al reconocimiento de recursos personales, la construcción de vínculos y el desarrollo de estrategias de autorregulación, aspectos que pueden resultar especialmente significativos en contextos universitarios caracterizados por altas exigencias académicas. Así, su aporte al bienestar se comprende como parte de un proceso dinámico de equilibrio entre las demandas que enfrenta el estudiante y los recursos que dispone para responder a ellas, en consonancia con el planteamiento de Dodge et al. (2012).

A partir de este recorrido, se concibe el bienestar integral como un proceso dinámico de equilibrio entre las dimensiones física, emocional, social y cognitiva, resultado de la interacción entre los recursos personales y las demandas del entorno. Esta perspectiva permite comprender que el bienestar no constituye un estado permanente, sino una condición que puede fortalecerse mediante experiencias y recursos que favorezcan una respuesta equilibrada ante los desafíos cotidianos. En el contexto universitario, este planteamiento permite reconocer la recreación guiada como una estrategia socioeducativa que puede contribuir a dicho equilibrio y, particularmente, al afrontamiento de las demandas asociadas al estrés académico.

Capítulo 3. Marco Metodológico

El presente capítulo expone el enfoque, los métodos, las técnicas y las fases que orientaron el proceso investigativo. La estructura metodológica se diseñó para garantizar coherencia entre el problema planteado, que es el alto estrés académico en estudiantes de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle y el propósito del estudio: analizar la pertinencia de la propuesta “Tardes Artísticas y Recreativas” en la disminución del estrés académico, mediante la recreación guiada como estrategia pedagógica.

3.1 Enfoque

El estudio se desarrolla desde un enfoque predominantemente cualitativo que integra de manera complementaria una medición cuantitativa; dado que articula información cualitativa y cuantitativa para ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. El

componente cualitativo constituye el eje central de la investigación, debido a que permite comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los estudiantes durante su participación en la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*”. Para ello, se recurrió principalmente a la observación participante, los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas.

De manera complementaria, se incorporó un componente cuantitativo mediante la aplicación del Test SISCO de Estrés Académico (Barraza Macías, 2007). Los datos obtenidos mediante este instrumento permitieron caracterizar, mediante frecuencias y porcentajes, la presencia de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en los estudiantes participantes. Estos resultados no se utilizaron como evidencia de una disminución del estrés académico atribuible directamente a la intervención, debido a que el instrumento fue aplicado únicamente al finalizar la propuesta y no se contó con una medición inicial que permitiera establecer una línea de base. En consecuencia, el test se empleó como fuente cuantitativa complementaria para contrastar y enriquecer la interpretación de los hallazgos cualitativos obtenidos durante el proceso de intervención.

3.2 Tipo de estudio

El estudio adopta un diseño transversal, dado que la recolección de los datos se efectuó en momentos específicos y delimitados, correspondientes al desarrollo de las actividades de la intervención y al cierre de la misma. En cuanto a su alcance, se considera una investigación descriptiva-exploratoria: descriptiva porque caracteriza el estrés académico y la experiencia

de los estudiantes frente a la intervención, y exploratoria porque aborda una estrategia poco estudiada en este contexto, como es la recreación guiada aplicada a estudiantes de medicina.

Asimismo, se trata de un estudio aplicado, cuyo propósito es implementar una propuesta concreta orientada a aportar al bienestar de una población real.

3.3 Contexto, Población y Muestra:

La intervención, denominada “Tarde artística y recreativa”, consistió en una serie de actividades lúdicas, creativas y expresivas orientadas a favorecer el descanso activo, la interacción social y la gestión emocional, con el fin de disminuir el estrés académico presente en los estudiantes.

La investigación se desarrolla en la Universidad del Valle sede San Fernando, de la ciudad de Cali en el marco de la práctica profesional del Programa Académico de Recreación, bajo la supervisión de la SCRD. La propuesta se llevó a cabo con estudiantes de la Facultad de Salud, un espacio caracterizado por altas exigencias formativas, prácticas extenuantes en hospitales y dinámicas de evaluación continua, aspectos que históricamente han incrementado los niveles de estrés académico en el estudiantado.

Las actividades de la propuesta recreativa se desarrollaron en el Centro Deportivo Universitario (CDU), un espacio adecuado para la realización de dinámicas artísticas y lúdicas que favorecieron la participación activa de los estudiantes y el acompañamiento guiado por parte de los recreadores.

La población participante estuvo conformada por estudiantes de cuarto y quinto año, internos y el grupo de Bacteriología del programa de Medicina, quienes se enfrentan a altas exigencias académicas, laborales y emocionales propias de su proceso formativo.

Inicialmente, los grupos estuvieron integrados por aproximadamente 30 estudiantes que participaron de manera voluntaria en la propuesta denominada “Tardes Artísticas y Recreativas”. No obstante, para el análisis final se tuvieron en cuenta únicamente 16 estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, correspondientes a cuarto año, grupo con el cual se logró un mayor nivel de participación, continuidad y desarrollo adecuado de la propuesta.

Criterios de inclusión:

Para garantizar la pertinencia y coherencia de los datos respecto al objetivo del estudio, se establecieron los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	JUSTIFICACIÓN PARA EL ESTUDIO
Edad	Tener entre 18 y 26 años	Corresponde al rango etario predominante de estudiantes en semestres avanzados de Medicina, lo cual garantiza homogeneidad para pensar y construir actividades recreativas, acordes a las condiciones académicas y psicosociales.
Semestre académico	Estar cursando cuarto año del programa de Medicina	Este nivel formativo se caracteriza por alta carga académica, responsabilidades clínicas crecientes y mayores demandas emocionales, condiciones que incrementan la probabilidad de estrés académico.
Consentimiento	Participar de manera voluntaria en “Tardes Artísticas y Recreativas”	Asegura el respeto por los principios éticos, la autonomía del participante y la validez del proceso de recolección de datos.

Participación mínima en la intervención	Haber asistido a mínimo cuatro sesiones de la propuesta recreativa	Consolida una exposición suficiente y significativa a la intervención para evaluar su efecto real sobre el estrés académico.
Aplicabilidad al análisis	Cumplir todos los criterios para ser incluido en el análisis cualitativo y en la aplicación del Test SISCO	Permite asegurar coherencia interna entre la intervención, los participantes y los datos obtenidos.

Tabla 2. *Criterios de inclusión de los participantes del estudio*

Solo los estudiantes que cumplieron con estos criterios fueron incluidos en el análisis cualitativo y en la aplicación del Test SISCO de Estrés Académico.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para responder al objetivo central del estudio y analizar la pertinencia de la propuesta *Tardes Artísticas y Recreativas* en la disminución del estrés académico, se emplearon diversas técnicas de recolección de información que permitieron integrar la perspectiva cualitativa predominante con un componente cuantitativo complementario. A continuación, se describen las técnicas utilizadas y los instrumentos que las acompañaron.

3.4.1 Observación participante

La observación participante fue una técnica fundamental para comprender el comportamiento, la interacción y las transformaciones emocionales que se presentaron en los estudiantes durante las sesiones recreativas. Esta técnica permitió registrar de manera directa las dinámicas grupales, la participación, los gestos, las actitudes corporales y los cambios

emocionales que emergían de forma natural en los participantes durante el desarrollo de la propuesta.

De acuerdo con Eduardo Restrepo (2018), la observación participante constituye una de las técnicas centrales del trabajo etnográfico, pues “apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información relevante en el marco del trabajo de campo” (p. 67). En esta misma línea, Martyn Hammersley y Paul Atkinson (2007) señalan que esta técnica permite comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores, al situar al investigador dentro del contexto natural donde ocurren las interacciones. De este modo, la observación participante no se limita al registro de hechos, sino que posibilita interpretar prácticas, significados y emociones que emergen en la experiencia cotidiana.

En el presente estudio, la observación se realizó desde el rol activo del recreador, lo que permitió captar comportamientos, gestos y variaciones emocionales que difícilmente emergen en entrevistas formales. Tal como señala Restrepo (2018), esta técnica exige articular “la distancia analítica y la cercanía afectiva que permite que lo distante se haga familiar mediante la experiencia” (p. 70). Esta postura coincide con lo planteado por Hammersley y Atkinson (2007), quienes destacan la importancia de una participación reflexiva que permita equilibrar la cercanía con el análisis crítico del investigador.

En coherencia con esta perspectiva, Restrepo (2018) advierte que durante la observación “puede ser tan pertinente lo que se hace como lo que no se hace, y en las conversaciones puede ser tan importante lo que se dice como los silencios y la gestualidad” (p. 74). Esta mirada permitió identificar matices emocionales y relacionales que

enriquecieron la interpretación del proceso grupal, especialmente en un contexto donde las expresiones corporales y afectivas resultan claves para comprender el estrés académico.

Finalmente, en la línea de los autores en mención, la observación participante no se reduce a un mecanismo de obtención de datos, sino que constituye el momento mismo de producción de conocimiento, al integrar la experiencia directa con el análisis interpretativo del investigador (Restrepo, 2018; Hammersley & Atkinson, 2007). En consecuencia, esta técnica fue esencial para comprender las respuestas corporales, emocionales y sociales de los estudiantes frente a las actividades recreativas guiadas, generando información clave para la evaluación del impacto de la propuesta.

Instrumento: Diario de campo

El diario de campo funcionó como el principal registro complementario de la observación participante, permitiendo documentar no solo lo que ocurría en cada sesión, sino también los procesos interpretativos que emergen durante el desarrollo de la experiencia. En este instrumento se consignaron descripciones detalladas de las actividades, comportamientos observados, expresiones emocionales, interacciones grupales, así como reflexiones analíticas y percepciones del investigador en torno al fenómeno del estrés académico.

En el marco de la investigación cualitativa, el diario de campo constituye un insumo fundamental para la producción de conocimiento, en tanto posibilita articular la experiencia empírica con el análisis interpretativo. De acuerdo con Eduardo Restrepo (2018), este instrumento no se limita a la descripción de lo observado, sino que integra dimensiones analíticas que enriquecen la comprensión del objeto de estudio. En este sentido, la riqueza del

diario radica en su capacidad para registrar tanto los hechos como los significados que emergen en la interacción.

De manera complementaria, Rosana Guber (2001) plantea que el diario de campo es un espacio de elaboración donde el investigador organiza, interpreta y resignifica la experiencia vivida en el trabajo de campo. Desde esta perspectiva, el registro no es neutro, sino que forma parte del proceso de construcción del dato, integrando observación, interpretación y reflexividad.

En coherencia con estos planteamientos, el diario de campo en este estudio no se utilizó únicamente como un registro descriptivo, sino como una herramienta analítica que permitió identificar elementos sutiles del comportamiento de los participantes, tales como gestos, silencios, disposiciones corporales, variaciones en el estado emocional y transformaciones en la interacción social. Estos aspectos resultan especialmente relevantes para comprender las manifestaciones del estrés académico en un contexto experiencial.

Para su organización, el diario de campo fue estructurado mediante una adaptación del Método Cornell (1940), utilizado como estrategia para mejorar la claridad y sistematicidad del registro cualitativo. Cada entrada se dividió en tres secciones:

1. Una columna de notas descriptivas donde se consignaron los eventos observados durante la sesión.
 2. Una columna destinada a palabras clave, categorías iniciales y pistas analíticas.
 3. Una sección final de síntesis destinada a integrar los hallazgos del día, formular interpretaciones preliminares y establecer conexiones con el fenómeno del estrés académico.
- Esta estructura permitió ordenar la información de manera rigurosa, facilitar su

posterior codificación y fortalecer el proceso de análisis cualitativo.

Esta estructura permitió ordenar la información de manera rigurosa, facilitar su posterior codificación y fortalecer el proceso de análisis cualitativo; el diario de campo no solo permitió registrar la experiencia vivida durante la implementación de la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*”, sino que se constituyó en un dispositivo central para la construcción del análisis, al posibilitar la identificación de patrones, fluctuaciones emocionales y dinámicas grupales que no siempre emergen en técnicas como la entrevista. De este modo, el instrumento contribuyó significativamente a la comprensión integral del estrés académico en los estudiantes participantes.

3.4.2 Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas al finalizar la intervención con el fin de profundizar en las percepciones de los participantes respecto a su experiencia en las sesiones, los cambios percibidos en su bienestar, el manejo del estrés académico y el significado que otorgaron a la recreación guiada dentro de su rutina universitaria.

Las entrevistas semi-estructuradas se caracterizan por ser una técnica de recolección de información cualitativa que combina una guía de preguntas previamente establecida con la posibilidad de introducir nuevas preguntas o profundizar en las respuestas de los participantes durante el desarrollo de la entrevista. Este tipo de entrevista permite mantener un eje temático definido, al tiempo que brinda flexibilidad para explorar las experiencias, emociones y significados que emergen en el discurso de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014; Taylor & Bogdan, 1987).

La elección de esta técnica se fundamenta en la necesidad de comprender de manera profunda y contextualizada las vivencias de los estudiantes frente a la propuesta de recreación guiada, lo cual no podría ser captado únicamente a través de instrumentos estructurados. En este sentido, la entrevista semiestructurada permitió acceder a la dimensión subjetiva del bienestar, el estrés académico y la experiencia recreativa, favoreciendo la expresión libre de los participantes y la emergencia de categorías de análisis relevantes para la investigación.

Además, esta técnica resultó pertinente en el marco del enfoque cualitativo predominante del estudio, ya que facilitó la articulación con otras fuentes de información, como los diarios de campo, permitiendo la triangulación de los datos y fortaleciendo la validez interpretativa de los resultados.

Instrumento: Guía semi-estructurada

La recolección de información cualitativa se realizó mediante una guía de entrevista semiestructurada, diseñada con preguntas abiertas orientadas a explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en torno a la propuesta de recreación guiada “*Tardes Artísticas y Recreativas*”.

La guía se estructuró a partir de categorías de análisis previamente definidas en coherencia con los objetivos de la investigación, lo que permitió organizar la información de manera sistemática sin limitar la espontaneidad de las respuestas. En este sentido, se establecieron cinco ejes temáticos principales:

- **Experiencia en la propuesta**, orientado a comprender la percepción general de los estudiantes y los significados atribuidos a su participación en las sesiones recreativas.

- **Participación en las actividades**, enfocado en el nivel de involucramiento, la motivación y los factores que facilitaron o dificultaron la asistencia y participación.
- **Percepción de bienestar**, dirigido a identificar los cambios emocionales y físicos experimentados antes, durante y después de las sesiones.
- **Relación con el estrés académico**, orientado a analizar la percepción de los estudiantes sobre el impacto de las actividades en el manejo del estrés académico.
- **Valoración de la propuesta**, enfocado en la identificación de aspectos positivos, sugerencias de mejora y la disposición de los participantes frente a la continuidad de este tipo de espacios.

Este diseño permitió obtener información rica y contextualizada sobre la experiencia de los participantes, favoreciendo la emergencia de categorías analíticas relevantes para el estudio. Asimismo, la flexibilidad propia de la entrevista semiestructurada facilitó la profundización en aspectos significativos que surgieron durante el diálogo, fortaleciendo la comprensión del fenómeno investigado.

3.4.3 Test Sisco del Estrés Académico

El componente cuantitativo del estudio estuvo representado por la aplicación del Test SISCO de Estrés Académico, desarrollado por Arturo Barraza Macías (2007), instrumento ampliamente utilizado y validado en población universitaria latinoamericana para la evaluación estructurada del estrés académico.

La selección de este instrumento se fundamenta en su pertinencia para comprender las condiciones de estrés en estudiantes de educación superior, particularmente en programas del

área de la salud. Las dimensiones que evalúa (estresores académicos, sintomatología y estrategias de afrontamiento) resultan coherentes con las dinámicas propias de la formación en medicina, caracterizada por alta carga académica y exigencias constantes. En este sentido, el test permite identificar no solo las fuentes de estrés, sino también las formas en que los estudiantes responden a dichas demandas, lo cual resulta clave para analizar la pertinencia de la propuesta de recreación guiada.

Desde el punto de vista metodológico, el Test SISCO es un instrumento de autoinforme con escala tipo Likert¹², es decir, un sistema de respuesta que permite a los estudiantes indicar la frecuencia con la que experimentan determinadas situaciones (por ejemplo: “nunca”, “a veces”, “frecuentemente” y “siempre”), lo cual facilita su aplicación en contextos universitarios, permitiendo la recolección ágil de datos y favoreciendo la participación de los estudiantes sin generar fatiga en la respuesta. Esta característica lo convierte en una herramienta viable dentro del desarrollo del presente estudio.

En relación con sus propiedades psicométricas¹³, el instrumento presenta adecuados niveles de confiabilidad y validez. La confiabilidad, entendida como el grado en que un instrumento mide de manera consistente, se evidencia a través de coeficientes alfa de Cronbach¹⁴ superiores a 0.80, lo que indica alta consistencia interna. Por su parte, la validez hace referencia a la capacidad del instrumento para medir efectivamente el fenómeno que pretende evaluar, lo cual ha sido respaldado mediante estudios que confirman su estructura en

¹² Escala likert: son herramientas de medición que se utilizan para evaluar actitudes, opiniones o percepciones de las personas.

¹³ Propiedades Psicométricas: son los criterios técnicos que determinan la calidad, precisión y evidencia científica de un instrumento de medición.

¹⁴ El Alfa de Cronbach es un coeficiente estadístico utilizado para medir la consistencia interna o fiabilidad de una escala de medición.

tres dimensiones. Estas características garantizan que los datos obtenidos sean sólidos y pertinentes para el análisis del estrés académico.

En el marco de esta investigación, el Test SISCO fue aplicado a 16 estudiantes (n=16) al finalizar la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*”. Su aplicación en este momento permitió obtener una caracterización del estado de estrés académico posterior a la intervención, no con el propósito de establecer una comparación pre-post, sino de comprender las condiciones del grupo participante y relacionarlas con la experiencia vivida durante las actividades recreativas. Es importante precisar que la aplicación del Test SISCO se realizó únicamente en un momento posterior a la implementación de la propuesta. Por esta razón, los resultados obtenidos no permiten establecer una comparación directa entre el estado de estrés académico antes y después de la intervención, ni atribuir causalmente a la propuesta una disminución del estrés académico. La ausencia de una medición inicial constituye una condición que delimita el alcance interpretativo del componente cuantitativo. En este estudio, los resultados del SISCO se utilizaron como un insumo de caracterización y contraste, articulándolos con las observaciones, los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas para comprender la experiencia de los participantes y valorar la pertinencia de la propuesta desde una perspectiva integral.

Por ejemplo, a partir de la medición fue posible identificar los principales estresores presentes en los estudiantes, así como las estrategias de afrontamiento que utilizan, lo cual permitió contrastar esta información con los comportamientos observados durante las sesiones recreativas, tales como la participación, la expresión emocional y la interacción grupal.

Los datos obtenidos fueron organizados mediante un proceso de tabulación y análisis de frecuencias y porcentajes, lo que permitió identificar tendencias en relación con los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Esta información no se interpreta de manera aislada, sino en relación con la propuesta de intervención, aportando elementos para comprender el papel de la recreación como estrategia de mediación frente al estrés académico.

De esta manera, el Test SISCO se integra dentro de una estrategia de análisis metodológica, en la cual los resultados cuantitativos se articulan con la información proveniente de los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Esta complementariedad permite contrastar los datos obtenidos, fortaleciendo la validez de los hallazgos y posibilitando una comprensión más amplia del fenómeno, en la que la recreación guiada se analiza no solo desde su implementación, sino desde su incidencia en la experiencia de los estudiantes.

3.4.4 Descripción y composición del Test SISCO

El Test SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007) en su versión original está conformado por 31 ítems organizados en tres dimensiones, los cuales permiten comprender el fenómeno del estrés académico de manera integral:

Estresores académicos (ítems 1–9)

Evalúa las situaciones del entorno universitario que generan tensión o sobrecarga, tales como la presión por el rendimiento, la carga de trabajo, los tiempos reducidos y las

exigencias evaluativas. Esta dimensión permite identificar los principales factores detonantes del estrés en los estudiantes de medicina.

Síntomas del estrés académico (ítems 10–22)

Indaga los síntomas físicos, emocionales y conductuales asociados al estrés, entre ellos fatiga, irritabilidad, preocupación, dificultades de concentración y tensión muscular. Esta dimensión ofrece información sobre el impacto del estrés en el bienestar integral de los estudiantes.

Estrategias de afrontamiento (ítems 23–31)

Examina los recursos utilizados por los estudiantes para manejar el estrés, como la planificación, la búsqueda de apoyo, la distracción positiva, el afrontamiento centrado en la solución o la evitación. Su análisis permite comprender cómo los estudiantes enfrentan las demandas académicas.

Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, con opciones que van desde nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre, lo que permite obtener puntajes cuantificables para cada dimensión. Estos puntajes facilitan la identificación de la intensidad del estrés, la frecuencia de los síntomas y el tipo de estrategias de afrontamiento predominantes en los participantes.

3.4.5 Pertinencia del Test en este estudio

La inclusión del Test SISCO de Estrés Académico dentro del presente estudio se comprende como un componente cuantitativo complementario al enfoque cualitativo predominante, cuyo propósito no fue establecer mediciones comparativas, sino aportar una lectura estructurada del estado de estrés académico de los participantes en el contexto de la intervención.

Su aplicación al finalizar la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*” responde a una decisión metodológica intencionada, en tanto permitió caracterizar las condiciones emocionales y académicas de los estudiantes en el momento posterior a la experiencia recreativa, ofreciendo un punto de referencia para interpretar los cambios, percepciones y significados emergentes identificados en los diarios de campo y en las entrevistas semiestructuradas.

En este sentido, el Test SISCO no se empleó como un instrumento de medición aislado, sino como un recurso que permitió organizar y sistematizar el fenómeno del estrés académico en dimensiones específicas (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento), facilitando su articulación con las experiencias observadas durante la implementación de la propuesta.

Desde el análisis de la información, el instrumento aportó una dimensión cuantificable que permitió identificar tendencias generales dentro del grupo, las cuales fueron contrastadas con los hallazgos cualitativos. Esta relación posibilitó reconocer coincidencias entre lo que los estudiantes expresaban en sus relatos y lo que reportaban en el instrumento, así como identificar matices en la forma en que el estrés académico se manifiesta y se gestiona en el contexto universitario.

De esta manera, la pertinencia del Test SISCO dentro de esta investigación no se establece a partir de su capacidad para demostrar una reducción del estrés académico, sino por su utilidad para caracterizar el fenómeno en el grupo participante y aportar información cuantitativa que pudo ser contrastada con las evidencias cualitativas. La interpretación conjunta de estas fuentes permitió identificar coincidencias entre los indicadores reportados por los estudiantes y las experiencias observadas durante las sesiones, fortaleciendo la comprensión del fenómeno desde diferentes perspectivas. De este modo, el test constituye un recurso complementario dentro de la estrategia metodológica, mientras que la valoración de la pertinencia de “*Tardes Artísticas y Recreativas*” se sustenta en la relación de las diferentes fuentes de información y en las experiencias expresadas y observadas durante el proceso.

3.5 Procedimiento general

El desarrollo metodológico de la investigación se estructuró en cuatro fases: planeación, implementación, recolección de información y análisis de resultados. Cada fase se organizó para garantizar la coherencia entre los objetivos del estudio, el enfoque y la pertinencia de la propuesta recreativa implementada.

Fase 1. Planeación y diseño de la propuesta

Se revisaron antecedentes sobre estrés académico, recreación guiada y propuestas lúdicas de intervención, lo que permitió fundamentar pedagógicamente las *Tardes Artísticas y Recreativas*. Paralelamente, se diseñaron las técnicas de recolección de información: guías de entrevista semiestructurada, formatos de diario de campo, protocolo de observación

participante y modalidad de aplicación del Test SISCO del Estrés Académico. Finalmente, se establecieron los criterios de inclusión y se informó a los participantes.

Con base en esta planeación, se estructuró el diseño general de las sesiones recreativas, definiendo para cada encuentro los objetivos específicos, las actividades propuestas, los recursos requeridos y la secuencia metodológica correspondiente. La tabla #3 presenta la planificación general de las sesiones desarrolladas en el marco de la propuesta, permitiendo visualizar la organización metodológica de la intervención, su progresión temática y los componentes recreativos implementados en cada encuentro. Su inclusión permite comprender la lógica estructural de la propuesta y la intencionalidad pedagógica que orientó su ejecución.

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES “ <i>TARDES ARTÍSTICAS Y RECREATIVAS</i> ”.						
TIEMPO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA CENTRAL	ENCARGADOS	DINÁMICAS (presentación/desarrollo/cierre)	MATERIALES
2 horas	<i>Darle color a tu vida</i>	Explorar las emociones de los estudiantes desde la pintura como forma de expresión	Pintura al óleo	-Andres Paz -Jaider Alvarado	-Los tonos de tu vida. -La proyección que quiero. -Materializando los sentimientos.	-Papel -Pintura -Pinceles -Trapo -Lienzo -Agua
2 horas	<i>Encuentra tú ritmo</i>	Generar una distensión físico-mental, en el que el estudiante pueda relajarse y ser consciente de sus movimientos.	Música rítmica	-Jaider Alvarado -Andres Paz	-Preséntate al ritmo. -Coreografía de emociones. -Encuentra tu ritmo.	-Parlante
2 horas	<i>La movie en que vives</i>	Propiciar un espacio de entretenimiento y diversión, que los estudiantes utilicen para fortalecer sus vínculos interpersonales.	Material audiovisual	-Andres Paz -Jaider Alvarado	-Mi peli favorita. -Onomatopeya e interpretación corporal. -Composición de escena icónica grupal.	-Proyector o video beam -Parlante
2 horas	<i>Detente un momento</i>	Inmersión en actividades de relajación y contemplación como el yoga, el Mindfulness y la respiración consciente.	Conciencia corporal y movimiento	-Andres Paz -Jaider Alvarado	-Caracol humano. -¿Qué siente mi cuerpo? -La imagen que quiero proyectar. -Estado de plenitud.	-Colchonetas
2 horas	<i>Gincana</i>	Propiciar un espacio de diversión, interacción y entretenimiento mediante juegos recreativos tipo gincana que favorezcan la construcción de vínculos, el trabajo en equipo y la disminución del estrés académico.	Juegos recreativos	-Andres Paz -Jaider Alvarado	-Actívale al ritmo. -Circuito de retos cooperativos. -Respira y reconecta.	-Conos -Aros -Balones -Parlante -Cuerdas
2 horas	<i>Juegos lúdicos y mentales</i>	Favorecer la reducción del estrés mediante la participación en actividades que estimulen la concentración, la interacción social y el disfrute.	Juegos de mesa (estrategia y agilidad)	-Andres -Jaider	-Conexión en movimiento. -Juego de roles. -Ponte en sintonía. -Elige tu elemento	-Ajedrez -Parques -Dominó -Sapo -Futbolito -Twister

Tabla 3. *Diseño de actividades para la propuesta Tardes Artísticas y Recreativas*

Fase 2. Implementación de la propuesta *Tardes Artísticas y Recreativas*

La intervención se desarrolló en el Centro Deportivo Universitario (CDU) durante el periodo de práctica profesional (2025-1). Se llevaron a cabo diversas sesiones que integran actividades artísticas, expresivas, lúdicas y de recreación guiada, orientadas al descanso activo, la gestión emocional y el fortalecimiento del bienestar integral de los estudiantes.

Durante cada sesión, se realizó observación participante y se registraron elementos relevantes en los diarios de campo, tales como comportamientos, emociones, participación, dinámicas de interacción y transformaciones percibidas. Posterior a cada encuentro, se realizaron breves entrevistas con algunos participantes para explorar sus percepciones inmediatas sobre la experiencia recreativa.

Fase 3. Recolección de información

La recolección de información se desarrolló de manera articulada a lo largo del proceso de intervención, integrando técnicas cualitativas como eje central y un componente cuantitativo complementario que permitió ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. Este proceso no se concibió como un momento aislado, sino como una dinámica continua que acompañó cada una de las sesiones de la propuesta “Tardes Artísticas y Recreativas”, posibilitando registrar tanto las experiencias inmediatas de los participantes como sus transformaciones a lo largo del tiempo.

En este sentido, la observación participante constituyó una de las principales estrategias de recolección, al permitir que los investigadores, desde su rol activo como recreadores, registraran de manera directa las interacciones, comportamientos, expresiones emocionales y dinámicas grupales que emergían durante el desarrollo de las actividades. Esta información fue sistematizada mediante el uso del diario de campo, instrumento en el que se consignaron no solo descripciones detalladas de lo ocurrido en cada sesión, sino también reflexiones analíticas, interpretaciones preliminares y categorías emergentes relacionadas con el estrés académico y las respuestas de los estudiantes frente a la propuesta recreativa.

De manera complementaria, se implementaron entrevistas semiestructuradas al finalizar algunas sesiones, con el propósito de profundizar en las percepciones, sensaciones y valoraciones que los participantes atribuían a la experiencia vivida. Estas entrevistas permitieron acceder a la dimensión subjetiva del fenómeno, favoreciendo la comprensión de los significados que los estudiantes construyen en torno a la recreación, el descanso activo y la gestión del estrés en su vida académica.

Finalmente, como parte del componente cuantitativo, se aplicó el Test SISCO de Estrés Académico, desarrollado por Arturo Barraza Macías, en un único momento al cierre de la intervención. Su aplicación tuvo como finalidad caracterizar los niveles de estrés académico presentes en los estudiantes después de su participación en la propuesta, permitiendo identificar la presencia de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Este instrumento no se utilizó de manera aislada, sino como parte de un ejercicio de triangulación metodológica que integró los datos cuantitativos con la información cualitativa obtenida a través de la observación, las entrevistas y los diarios de campo, fortaleciendo así la validez y profundidad del análisis.

Fase 4. Análisis e interpretación de la información

El análisis cualitativo se realizó mediante categorización temática, agrupando patrones, percepciones y significados emergentes del material recopilado (entrevistas, diarios de campo y observación participante). El componente cuantitativo del Test SISCO se procesó según las indicaciones del instrumento, permitiendo identificar tendencias relativas al estrés académico en la muestra final.

Finalmente, se integraron ambos tipos de resultados mediante triangulación metodológica, lo que permitió contrastar percepciones subjetivas con datos numéricos y aportar conclusiones sólidas respecto a la pertinencia de la propuesta como estrategia para disminuir el estrés académico.

3.6 Consideraciones éticas

El desarrollo de esta investigación se enmarca en los principios éticos establecidos por la Universidad del Valle y en los lineamientos internacionales para estudios con seres humanos, particularmente los principios de respeto por las personas, beneficencia y justicia (Belmont Report, 1979).

En primera instancia, se garantizó que la participación fuera voluntaria, informada y sin ningún tipo de coacción. Todos los estudiantes recibieron una explicación clara sobre los objetivos de la propuesta “Tardes Artísticas y Recreativas”, la naturaleza del estudio, los

procedimientos de recolección de información y el uso académico de los datos. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada. Los nombres reales de los estudiantes no fueron registrados en ningún instrumento ni en los diarios de campo, y los datos fueron codificados para evitar cualquier posibilidad de identificación individual. Los archivos digitales y físicos fueron resguardados por los investigadores, con acceso restringido únicamente al equipo responsable.

Dado que la investigación se llevó a cabo en el marco de una práctica profesional supervisada por el jefe de sección (SCRD) y la Universidad del Valle, todas las actividades se desarrollaron bajo la orientación de docentes y profesionales responsables, velando por la seguridad física y emocional de los participantes. Las actividades recreativas fueron diseñadas como experiencias de bienestar, evitando riesgos físicos, psicológicos o académicos.

En cuanto al manejo del Test SISCO, los resultados fueron utilizados exclusivamente como insumo investigativo para comprender los niveles de estrés académico, sin repercusiones en la evaluación académica ni en la relación institucional de los estudiantes.

Finalmente, la investigación no involucró intervenciones de riesgo ni procedimientos invasivos y se considera de riesgo mínimo, según la clasificación de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia¹⁵, al centrarse en actividades lúdicas y de expresión creativa, junto con técnicas de recolección de información no invasivas como entrevistas, observación participante y cuestionarios.

¹⁵ La Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia es la norma que establece las disposiciones científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud en el país.

3.7 Plan de análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló desde un enfoque predominantemente cualitativo, articulando procedimientos cualitativos y cuantitativos que permitieron interpretar de forma integral los efectos y significados asociados a la propuesta *Tardes Artísticas y Recreativas*. Dado que el componente cualitativo es predominante, se realizó un proceso sistemático de codificación y categorización de los datos obtenidos a través de los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y la observación participante.

En primer lugar, toda la información cualitativa fue organizada y transcrita íntegramente para posteriormente someterla a un análisis de contenido temático. Este proceso implicó tres fases: (a) lectura inicial y delimitación de unidades de registro significativas; (b) codificación abierta para identificar patrones emergentes, expresiones recurrentes, percepciones y significados atribuidos a la experiencia recreativa; y (c) construcción de categorías y subcategorías interpretativas relacionadas con el estrés académico, el bienestar percibido, la experiencia lúdica, la interacción social y los cambios observados durante la intervención. Las categorías finales se definieron por saturación conceptual y coherencia con los objetivos del estudio.

En cuanto al componente cuantitativo, los datos obtenidos mediante la aplicación del Test SISCO del Estrés Académico se sistematizaron en una matriz para calcular frecuencias, promedios y tendencias generales. Aunque el instrumento se aplicó únicamente al finalizar la intervención, sus resultados permiten contrastar los niveles de estrés percibido con los relatos y observaciones cualitativas. El análisis estadístico fue de carácter descriptivo, dado que no

se establecieron comparaciones pre–post, sino una lectura de los indicadores finales que complementa la interpretación global del fenómeno.

Finalmente, el análisis se desarrolló integrando los hallazgos cualitativos y cuantitativos en torno a tres ejes analíticos: (1) manifestaciones y factores asociados al estrés académico, (2) experiencias y cambios percibidos durante la participación en las sesiones recreativas, y (3) pertinencia de la recreación guiada como estrategia para el manejo y afrontamiento del estrés académico. Este procedimiento permitió contrastar las narrativas de los participantes, los registros de campo y los resultados del Test SISCO, fortaleciendo la profundidad interpretativa de la investigación y permitiendo valorar la propuesta a partir de la convergencia de las diferentes fuentes de información, sin atribuir al componente cuantitativo efectos causales que no pueden establecerse mediante una medición exclusivamente post-intervención.

Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación estructurados para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados. En primer lugar, se describe la propuesta de intervención "*Tardes Artísticas y Recreativas*". Seguidamente, se caracteriza el estrés académico de los participantes a partir de los resultados del Test SISCO. Finalmente, se analiza la relación entre la participación en las actividades y la percepción de bienestar reportada por los estudiantes, a través de sus testimonios y las observaciones registradas.

4.1 Estructura y el desarrollo de la propuesta *Tardes Artísticas y Recreativas*

La implementación de la propuesta evidenció ajustes significativos frente al diseño inicial, los cuales no se limitan a modificaciones operativas, sino que permiten comprender el proceso desde una perspectiva de adaptación metodológica. En este sentido, dichos ajustes no se interpretan como desviaciones del diseño, sino como respuestas necesarias a las condiciones reales del contexto universitario. Esto pone en evidencia el carácter dinámico de las intervenciones orientadas al bienestar, especialmente en escenarios de alta exigencia académica donde, como plantea Barraza Macías (2006), el estrés académico emerge de la interacción entre las demandas institucionales y los recursos del estudiante, lo que exige estrategias flexibles y contextualizadas.

En su formulación inicial, la propuesta contemplaba el desarrollo de 12 sesiones dirigidas a estudiantes del programa de Medicina, proyectándose como un espacio abierto y con una periodicidad previamente establecida. Sin embargo, factores como la carga académica, la disponibilidad horaria y la organización interna de los grupos limitaron su implementación en estos términos. Analíticamente, esta situación no solo evidencia una dificultad operativa, sino una tensión estructural entre la planificación teórica de las intervenciones y las condiciones reales del contexto universitario, particularmente en programas como Medicina, donde la sobrecarga académica y la presión evaluativa configuran escenarios persistentes de estrés (Pimienta et al., 2016; Rodríguez Garza et al., 2014).

A partir de esta realidad, se realizaron acercamientos con distintos grupos académicos para identificar condiciones de viabilidad. Como resultado, el grupo de cuarto año presentó mayores niveles de disposición y continuidad, permitiendo el desarrollo de cuatro sesiones de 120 minutos. Este ajuste no solo resolvió una limitación operativa, sino que derivó en un

hallazgo relevante: la focalización en un grupo específico favoreció la continuidad del proceso y la construcción progresiva de vínculos. En términos analíticos, esto no solo reafirma lo planteado por Mesa (2004), en cuanto a que la recreación guiada adquiere sentido como mediación pedagógica en la interacción sostenida, sino que evidencia empíricamente que, en contextos universitarios de alta exigencia, la continuidad del grupo es una condición clave para consolidar procesos de confianza, participación y construcción colectiva de significado.

El tránsito de una población abierta a un grupo con características compartidas permitió pasar de una lógica de intervención puntual a un proceso más continuo y significativo. En este sentido, la permanencia relativa de los participantes no solo facilitó la asistencia, sino que potenció la profundidad de la experiencia recreativa, favoreciendo procesos de interacción social, autorregulación emocional y construcción de vínculos. Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984), estos elementos fortalecen las estrategias de afrontamiento, en tanto amplían los recursos personales y sociales para responder a situaciones estresantes.

Asimismo, la frecuencia de los encuentros adquirió un valor significativo dentro de la rutina académica. Aunque inicialmente no estaba concebida como un espacio recurrente, la reiteración de las sesiones permitió que la propuesta dejara de percibirse como una actividad aislada y comenzara a configurarse como un espacio de distensión integrado a la experiencia universitaria. Este aspecto resulta especialmente relevante si se considera que la ausencia de espacios sistemáticos de descanso incide directamente en el incremento del estrés percibido en estudiantes de medicina (Duarte et al., 2025; Seedhom et al., 2019), lo que posiciona este

tipo de intervenciones como necesarias más que complementarias dentro del contexto académico.

En relación con la estructura metodológica, si bien el diseño inicial contemplaba la aplicación del esquema SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva)¹⁶ de manera sistemática, durante la implementación se optó por una secuencia flexible. Este ajuste no implica una pérdida de rigurosidad, sino una reconfiguración pedagógica centrada en el participante. Desde el análisis, esto se alinea con la concepción de recreación guiada como mediación sociopedagógica (Díaz et al., 2018), en la cual la experiencia se construye de manera contextual, dialógica y situada, priorizando las necesidades emocionales y relacionales del grupo sobre la rigidez estructural.

Las actividades desarrolladas integraron diferentes Lenguajes Lúdico Creativos (LLC), entre ellos componentes lúdicos, corporales, cognitivos y de relajación, lo que permitió ampliar las posibilidades de participación de los estudiantes y responder a diferentes manifestaciones asociadas a la experiencia de estrés académico. En este sentido, el lenguaje lúdico, desarrollado mediante el LLC “Encuentra tu ritmo”, favoreció la distensión a través de juegos, dinámicas de integración y retos recreativos, generando un espacio diferente a las dinámicas habituales de exigencia académica. Por su parte, el lenguaje corporal, presente en el LLC “Gincana”, permitió incorporar movimiento, coordinación y expresión corporal, elementos pertinentes frente a las manifestaciones de tensión y rigidez identificadas durante el desarrollo de las sesiones. El lenguaje cognitivo, abordado mediante el LLC “Juegos lúdicos y creativos”, orientó la atención hacia retos, toma de decisiones y construcción de estrategias dentro de un contexto no evaluativo, posibilitando que los estudiantes se

¹⁶(SAR), propuesto por Guillermina Mesa, se define como un conjunto de componentes interrelacionados (planeación, gestión, ejecución y evaluación) que orientan la intervención recreativa.

vincularan con la actividad desde una lógica diferente a la del rendimiento académico. Finalmente, el componente de relajación, desarrollado mediante el LLC “Detente un momento”, incorporó ejercicios de respiración consciente, estiramiento y relajación corporal que favorecieron una disposición más tranquila al cierre de las sesiones. En conjunto, estos lenguajes permitieron que la propuesta no se limitara a ofrecer actividades de entretenimiento, sino que configurara diferentes formas de participación y expresión frente a las tensiones propias de la experiencia universitaria. De esta manera, la diversidad de los LLC contribuyó a construir un espacio recreativo en el que el movimiento, el juego, la interacción, la atención y la relajación funcionaron como mediaciones para generar experiencias de distensión y bienestar dentro de la jornada académica.

Otro elemento que emergió durante el proceso fue la variabilidad en la asistencia. Aunque inicialmente podría interpretarse como una limitación, desde una perspectiva analítica se comprende como un reflejo de las condiciones estructurales de la formación médica. La fluctuación en la participación evidencia que el acceso a espacios de bienestar está mediado por las exigencias académicas, lo que refuerza la pertinencia de este tipo de propuestas en contextos donde el estrés presenta alta prevalencia (Duarte et al. 2025).

A pesar de esta variabilidad, se mantuvo el reconocimiento del espacio por parte de los estudiantes, lo que indica que la propuesta logró posicionarse como una alternativa significativa dentro de su experiencia académica. Esto sugiere que, incluso en condiciones de asistencia irregular, los estudiantes atribuyen valor a los espacios recreativos como recursos para el manejo del estrés, en coherencia con lo planteado por Dodge et al. (2012), quienes entienden el bienestar como un equilibrio dinámico entre demandas y recursos disponibles.

En conjunto, los ajustes realizados permitieron que la propuesta transitara de un modelo general a un proceso focalizado, contextualizado y metodológicamente pertinente. Desde una lectura analítica, esto evidencia que la efectividad de la recreación guiada no radica en la rigidez del diseño, sino en su capacidad de adaptación al contexto. En este proceso, la mediación del recreador, la continuidad del grupo y la flexibilidad metodológica se consolidan como condiciones clave para la construcción de experiencias significativas orientadas al bienestar.

En consecuencia, la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*” se consolida como un espacio pertinente dentro del contexto universitario, no solo por las actividades desarrolladas, sino por su capacidad de responder a las dinámicas reales de los estudiantes. Esto permite afirmar que la recreación guiada, cuando es contextualizada, flexible y centrada en el participante, no solo se configura como una estrategia válida para el manejo del estrés académico, sino como un dispositivo socioeducativo capaz de incidir en la forma en que los estudiantes habitan y resignifican su experiencia universitaria en contextos de alta exigencia.

4.2 Caracterización del estrés académico en los participantes.

Para la caracterización del estrés académico en la población participante, como se mencionó en el apartado de estrategia metodológica, se aplicó el Test SISCO (Barraza Macías, 2007), instrumento ampliamente utilizado y validado en población universitaria latinoamericana. Este test permite evaluar de manera estructurada el fenómeno del estrés académico, identificando los factores que lo generan, las manifestaciones que experimentan los estudiantes y las estrategias que emplean para afrontarlo. Su incorporación dentro de la

estrategia metodológica resulta pertinente, en tanto aporta un indicador cuantitativo que complementa y permite contrastar la información obtenida mediante las técnicas cualitativas desarrolladas durante el proceso investigativo.

La aplicación del Test SISCO a los estudiantes participantes (n=16)¹⁷ posibilitó describir y caracterizar los principales elementos asociados al estrés académico presentes en el grupo. A partir de este instrumento fue posible identificar los estresores más frecuentes vinculados a las dinámicas académicas, los síntomas que se manifiestan como respuesta a estas situaciones y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes para manejar dichas demandas.

De acuerdo con los resultados arrojados por el instrumento (Test SISCO) aplicado a los participantes y para efectos del análisis del presente apartado, se priorizaron las categorías de respuesta “frecuentemente” y “siempre”, dado que, éstas reflejan con mayor claridad la presencia frecuente o constante de las situaciones asociadas al estrés académico en la experiencia de los estudiantes. La categoría “frecuentemente” se presenta en primer lugar debido a que permite identificar aquellas situaciones que aparecen de manera reiterada en la vida académica, mientras que “siempre” da cuenta de las experiencias que los estudiantes perciben como permanentes dentro de su proceso formativo. Las demás categorías de respuesta contempladas en el instrumento se encuentran sistematizadas y disponibles en los anexos del documento, para su consulta detallada.

¹⁷ Número de personas que participaron en el Test Sisco.

Con el fin de facilitar la comprensión de los resultados, la información se organiza y presenta a partir de tres dimensiones analíticas: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

4.2.1 Estresores Académicos

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Test SISCO permiten identificar las principales situaciones que los estudiantes reconocen como generadoras de estrés dentro de su vida universitaria. En general, se observa que los factores asociados a las exigencias académicas y a la gestión del tiempo son percibidos con alta frecuencia, lo que evidencia la presencia constante de demandas académicas que influyen en el bienestar de los participantes.

En primer lugar, la sobrecarga académica se posiciona como uno de los estresores más relevantes, ya que el 56,3% de los estudiantes manifestó experimentarla frecuentemente, mientras que un 37,5% indicó que esta situación se presenta siempre. Estos resultados reflejan que la acumulación de tareas, evaluaciones y responsabilidades académicas constituye una fuente constante de presión dentro del proceso formativo.

De manera similar, la presión relacionada con la realización de tareas académicas presenta una incidencia significativa en el grupo. El 37,5% de los estudiantes reportó que esta situación ocurre frecuentemente, mientras que el 62,5% señaló que se presenta siempre. Este resultado sugiere que las actividades evaluativas y los compromisos académicos representan una demanda permanente que contribuye al incremento del estrés académico.

Por otra parte, los datos muestran que la ansiedad asociada a las responsabilidades académicas también tiene una presencia importante entre los participantes. El 25% de los estudiantes indicó experimentarla frecuentemente, mientras que el 56,3% manifestó sentirla siempre, lo cual evidencia que las exigencias del entorno académico no solo generan presión a nivel de tareas, sino también respuestas emocionales que pueden afectar el bienestar de los estudiantes.

En relación con la presión por el tiempo, el 37,5% de los estudiantes señaló experimentarla frecuentemente y el 56,3% afirmó que esta situación se presenta siempre. Este resultado permite inferir que la dificultad para gestionar adecuadamente los tiempos destinados a las diferentes actividades académicas constituye un factor relevante dentro de la experiencia de estrés.

Finalmente, las prácticas clínicas también fueron identificadas como un elemento generador de estrés dentro del proceso formativo. En este caso, tanto el 37,5% de los estudiantes indicó experimentirlas frecuentemente como el mismo porcentaje señaló que esta situación ocurre siempre. Este hallazgo sugiere que las exigencias propias de los escenarios prácticos, sumadas a las responsabilidades académicas, contribuyen a intensificar las demandas percibidas por los estudiantes.

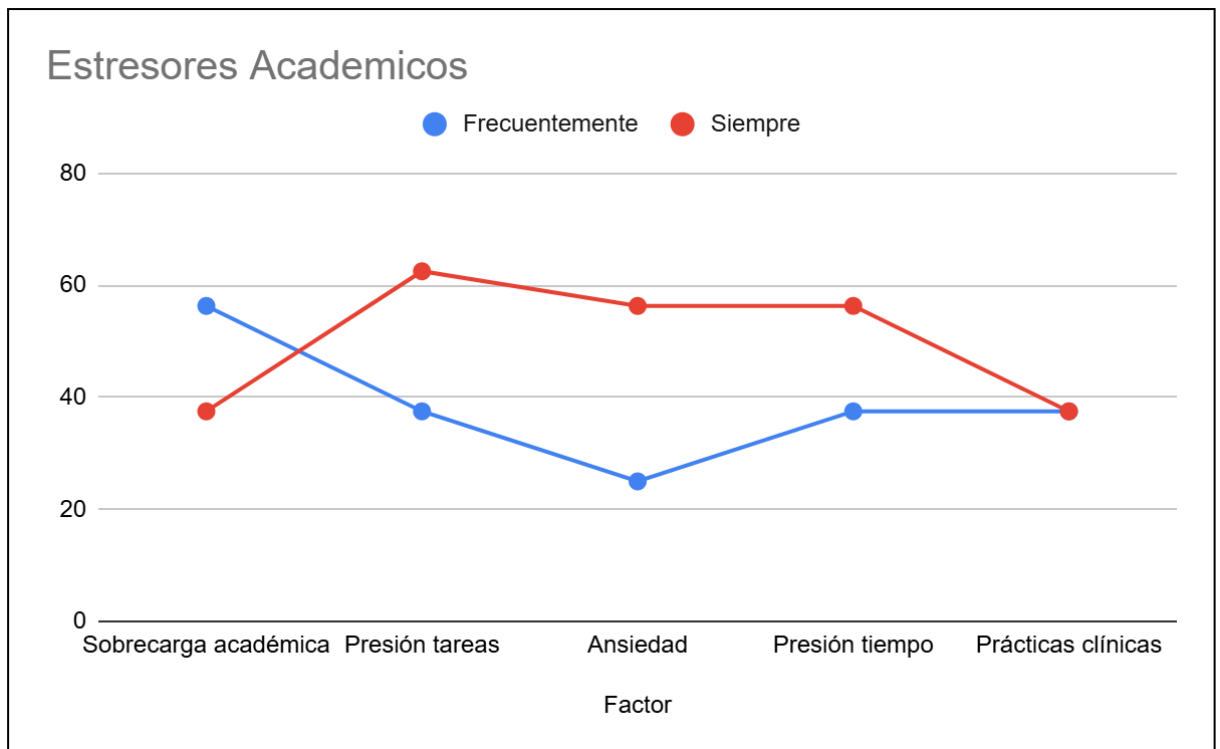


Gráfico 1. Estresores Académicos.

En el gráfico anterior se observa que a partir de estos resultados, los estresores identificados permiten evidenciar que el estrés académico en los estudiantes no se configura como un fenómeno aislado, sino como una condición estructural vinculada a las dinámicas propias de la formación en medicina. La alta frecuencia de estas demandas académicas da cuenta de un entorno caracterizado por exigencias constantes, que tienden a superar la capacidad de respuesta de los estudiantes. En este sentido, los resultados se articulan con lo planteado por Barraza Macías (2006), quien entiende el estrés académico como el resultado de la interacción entre las demandas del entorno y los recursos del individuo, evidenciando que, en contextos de alta exigencia, este equilibrio tiende a verse afectado de manera permanente. Asimismo, la presencia de las prácticas clínicas como estresor relevante sugiere que el estrés no solo se origina en el ámbito teórico, sino que se intensifica en escenarios donde convergen responsabilidades académicas y exigencias profesionales, como lo señalan estudios previos en población de estudiantes de medicina (Pimienta et al., 2016; Rodríguez Garza et al., 2014).

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos permiten comprender que el estrés académico en este contexto no depende únicamente de situaciones puntuales, sino de una configuración estructural de exigencias que inciden de manera continua en la experiencia formativa y en el bienestar de los estudiantes.

4.2.2 Síntomas del Estrés

Los resultados relacionados con los síntomas permiten comprender cómo el estrés académico no solo se vincula con las exigencias del entorno universitario, sino también con diversas manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas que afectan el bienestar de los estudiantes. A partir de la información recolectada mediante el Test SISCO, se identificaron diferentes síntomas asociados a la experiencia de estrés dentro del grupo participante.

En primer lugar, uno de los síntomas con mayor presencia es el agotamiento físico o mental, reportado en igual proporción en las categorías ‘frecuentemente’ y ‘siempre’, cada una con el 37,5% de los estudiantes. Este resultado evidencia el desgaste que generan las exigencias académicas, reflejando una sensación de fatiga que puede impactar la capacidad de los estudiantes para afrontar sus responsabilidades cotidianas.

En relación con las manifestaciones físicas, algunos estudiantes reportaron la presencia de dolores de cabeza o musculares, con un 12,5% que indicó experimentarlos frecuentemente y un 18,8% que señaló que se presentan siempre. Asimismo, el insomnio aparece como otro síntoma relevante, ya que el 12,5% de los estudiantes manifestó padecerlo frecuentemente y el 37,5% indicó que lo experimenta siempre, lo que sugiere que las preocupaciones académicas pueden interferir en los procesos de descanso.

A nivel emocional, se observan manifestaciones importantes asociadas al estrés académico. La ansiedad fue reportada por el 43,8% de los estudiantes como una experiencia frecuente y por el 6,3% como constante. De igual manera, la tristeza presenta una presencia significativa, con un 43,8% de los participantes que indicó sentirla frecuentemente y un 12,5% que manifestó experimentarla siempre. Estas respuestas emocionales evidencian el impacto que las demandas académicas pueden tener sobre el estado anímico de los estudiantes.

En el plano cognitivo también se identificaron algunas dificultades asociadas al estrés. El 25% de los estudiantes señaló experimentar dificultad para concentrarse frecuentemente, mientras que un 18,8% indicó que esta situación se presenta siempre. De manera similar, el 25% reportó problemas de memoria con frecuencia y un 12,5% manifestó que estos se presentan de forma constante, lo cual puede influir directamente en los procesos de aprendizaje y desempeño académico.

Otros síntomas reportados incluyen nerviosismo, inquietud o tensión, experimentados frecuentemente por el 37,5% de los estudiantes y siempre por el 12,5%, así como irritabilidad, que fue señalada por el 18,8% de los participantes como una experiencia frecuente y por el 6,3% como constante. Asimismo, algunos estudiantes manifestaron cambios en los hábitos alimenticios, reportados frecuentemente por el 25% y siempre por el 18,3%, lo que refleja cómo el estrés puede alterar rutinas cotidianas relacionadas con el autocuidado.

En cuanto a las repercusiones en la vida académica y social, el 18,8% de los estudiantes indicó experimentar una disminución en el rendimiento académico con frecuencia, mientras que un 6,3% señaló presentar aislamiento social frecuentemente y un 12,5% afirmó que esta situación ocurre siempre. Además, el 12,5% manifestó sentir frustración o impotencia con frecuencia y el mismo porcentaje indicó que esta sensación se presenta siempre. Finalmente, el 12,5% de los participantes señaló experimentar ganas de no asistir a clases frecuentemente, mientras que el 18,8% indicó que este sentimiento aparece de manera constante.

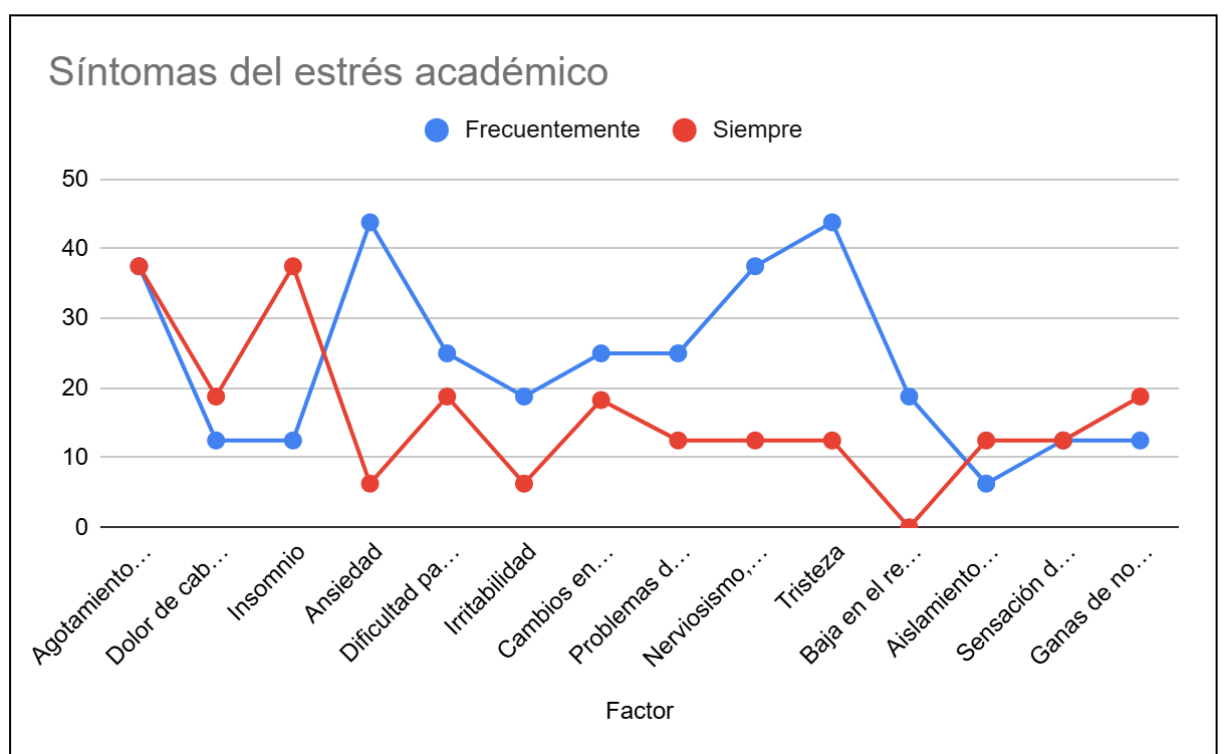


Gráfico 2. Síntomas del estrés académico.

Los síntomas identificados permiten evidenciar que el estrés académico en los estudiantes trasciende el plano de las exigencias externas para configurarse como una afectación integral del funcionamiento físico, emocional y cognitivo. La presencia simultánea de agotamiento, ansiedad, alteraciones del sueño, dificultades de concentración y cambios en el estado, por evidencia un impacto que no solo compromete el bienestar general, sino también la capacidad de los estudiantes para responder de manera efectiva a las demandas

académicas propias de su formación. En este sentido, los resultados se articulan con lo planteado por Lazarus y Folkman (1984), quienes señalan que el estrés se configura como un proceso de evaluación en el que las demandas percibidas superan los recursos del individuo, generando respuestas que afectan su equilibrio emocional y funcional. Asimismo, la recurrencia de síntomas como el insomnio y la fatiga sugiere una alteración en los procesos de recuperación, lo que puede intensificar el ciclo de estrés y disminuir progresivamente la capacidad de afrontamiento. Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos permiten comprender que el estrés académico no se experimenta únicamente como una presión momentánea, sino como una condición sostenida que incide en el desempeño, el bienestar emocional y la manera en que los estudiantes se relacionan con su proceso formativo, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias que favorezcan la regulación emocional y el equilibrio frente a las exigencias académicas.

4.2.3 Estrategias de Afrontamiento

En relación con las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes para manejar el estrés académico, los resultados evidencian que los participantes recurren principalmente a actividades asociadas al descanso, el ocio y la recreación. Estas acciones, aunque no siempre se desarrollan de manera sistemática, constituyen recursos que los estudiantes emplean para aliviar la presión derivada de las exigencias académicas.

Entre las estrategias más mencionadas se encuentra escuchar música o bailar, actividad que fue reportada por el 43,8% de los estudiantes como una práctica frecuente. Este resultado sugiere que las actividades vinculadas a la expresión y al disfrute personal se convierten en una forma accesible de liberar tensiones y regular las emociones generadas por las demandas académicas.

De igual manera, realizar actividades de ocio y dormir o descansar aparecen como estrategias relevantes dentro del grupo. En ambos casos, el 31,3% de los estudiantes manifestó recurrir a estas prácticas con frecuencia, mientras que un 6,3% indicó que las realiza siempre. Estos datos evidencian la importancia que los estudiantes otorgan al descanso y a los espacios de desconexión como mecanismos para recuperar energía y disminuir los efectos del estrés.

Otra estrategia utilizada por algunos estudiantes es la práctica de ejercicio físico, reportada frecuentemente por el 25% de los participantes y siempre por el 6,3%. Esta actividad se reconoce en diferentes estudios como una herramienta eficaz para el manejo del estrés, ya que favorece la liberación de tensiones y contribuye al bienestar físico y emocional.

Asimismo, el 18,8% de los estudiantes señaló recurrir a pasatiempos o actividades de distracción como una forma de afrontar las demandas académicas, lo que evidencia la necesidad de generar espacios que permitan a los estudiantes desconectarse temporalmente de las responsabilidades universitarias. Por otra parte, algunas estrategias aparecen con menor frecuencia dentro del grupo, como meditar o practicar técnicas de relajación y realizar actividades al aire libre, ambas reportadas por el 12,5% de los estudiantes. De igual manera, las actividades de juego o esparcimiento fueron mencionadas por el 6,3% de los participantes como una estrategia utilizada para afrontar el estrés.

Un aspecto particularmente relevante dentro de los resultados se relaciona con la percepción que los estudiantes tienen frente al papel de la recreación en el manejo del estrés académico. El 25% de los participantes señaló que las actividades recreativas les ayudan

frecuentemente a disminuir su estrés académico, mientras que un 37,5% afirmó que estas siempre contribuyen a reducirlo. Este hallazgo adquiere especial importancia para la investigación, ya que evidencia que los propios estudiantes reconocen el valor de las actividades recreativas como una herramienta efectiva para afrontar las presiones académicas. En este sentido, los resultados no solo permiten comprender las estrategias que actualmente emplean los estudiantes, sino que también respaldan la pertinencia de implementar propuestas de recreación guiada orientadas al bienestar estudiantil.

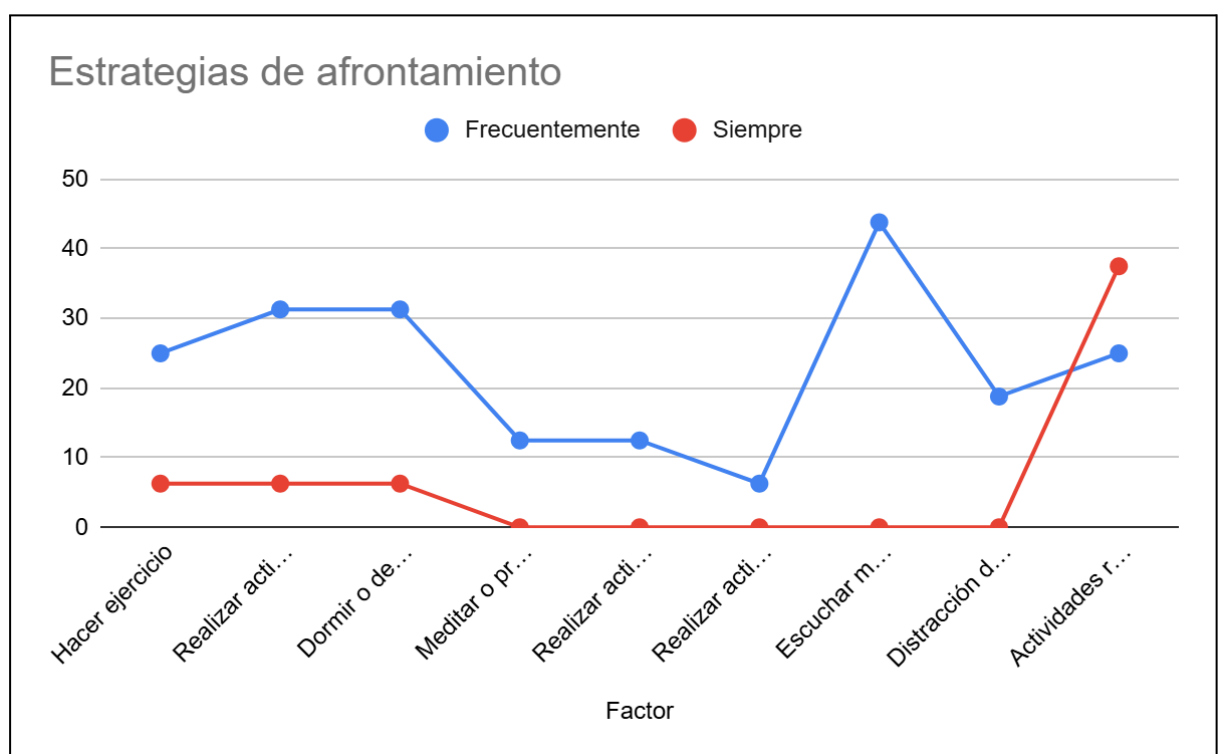


Gráfico 3. Estrategias de afrontamiento

En términos interpretativos las estrategias de afrontamiento identificadas permiten evidenciar que los estudiantes recurren principalmente a acciones orientadas al descanso, la distracción y la regulación emocional, las cuales, aunque resultan funcionales en el corto plazo, no siempre se desarrollan de manera estructurada o consciente. Actividades como escuchar música, dormir, realizar acciones de ocio o practicar ejercicio reflejan intentos

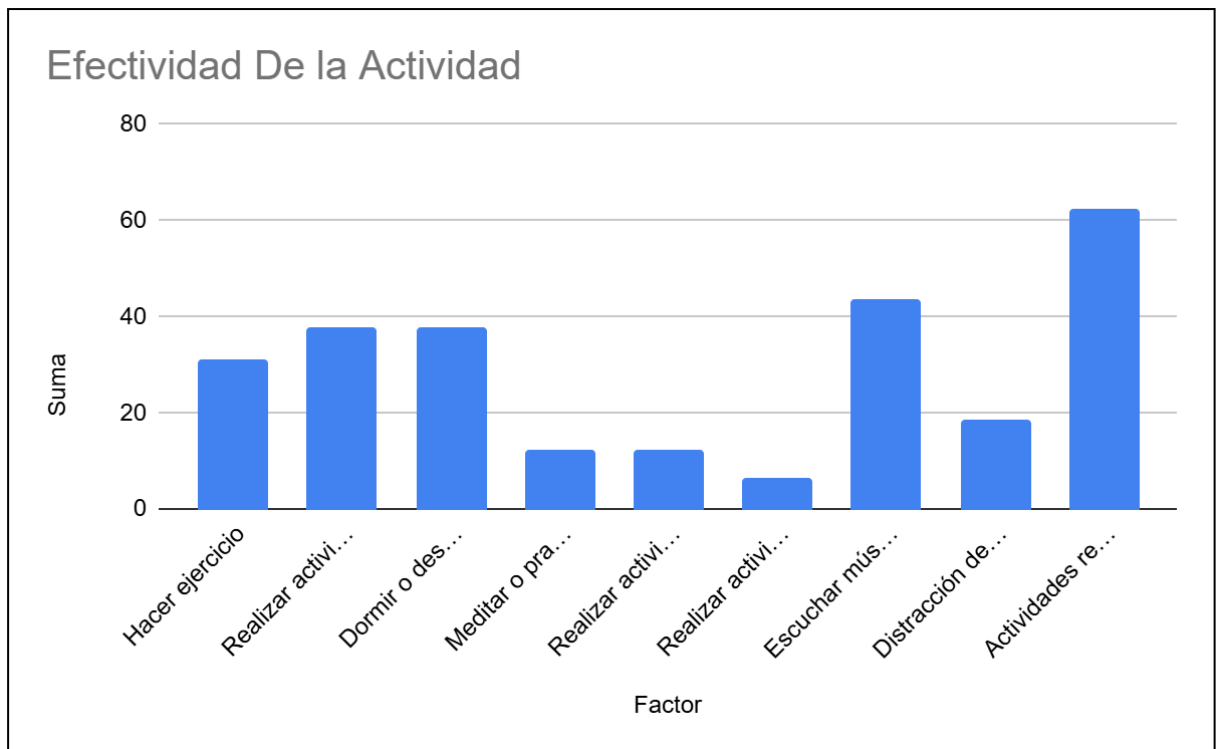
individuales por disminuir la tensión generada por las demandas académicas, lo que se articula con lo planteado por Lazarus y Folkman (1984), quienes conciben el afrontamiento como un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a manejar situaciones percibidas como desbordantes. Sin embargo, desde una perspectiva analítica, estos resultados también evidencian que dichas estrategias se presentan de manera dispersa y no necesariamente mediadas, lo que puede limitar su alcance en términos de sostenibilidad y efectividad a largo plazo. En este sentido, la valoración positiva que los estudiantes otorgan a las actividades recreativas como recurso para disminuir el estrés, sugiere la necesidad de fortalecer este tipo de prácticas desde enfoques más intencionados y estructurados. Así, la recreación guiada emerge no solo como una alternativa pertinente, sino como una estrategia capaz de potenciar los procesos de afrontamiento al articular el disfrute, la interacción social y la regulación emocional dentro de un espacio mediado y significativo.

4.2.4 Síntesis analítica de la caracterización del estrés académico

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Test SISCO permiten evidenciar que el grupo participante presenta niveles relevantes de estrés académico asociados principalmente a las exigencias propias de la formación universitaria. Dentro de los estresores identificados, destacan especialmente la sobrecarga académica y la presión relacionada con el cumplimiento de tareas y la gestión del tiempo. En el caso de la sobrecarga académica, el 56,3% de los estudiantes manifestó experimentarla frecuentemente y el 37,5% indicó que se presenta siempre, lo que representa un 93,8% del grupo que percibe este factor como una fuente recurrente de estrés. De manera similar, la presión por las tareas académicas fue reportada por el 37,5% de los estudiantes como frecuente y por el 62,5% como constante,

evidenciando que las demandas académicas constituyen un elemento central en la experiencia de estrés de los participantes.

Estas condiciones se reflejan en diferentes manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas. Entre los síntomas más representativos se encuentra el agotamiento físico o mental, reportado tanto en la categoría “frecuentemente” como “siempre” por el 37,5% de los estudiantes en cada caso, lo que evidencia un desgaste significativo asociado a las exigencias académicas. Asimismo, la ansiedad aparece como una manifestación importante, con un 43,8% de estudiantes que la experimenta frecuentemente y un 6,3% que señala sentirla siempre. A nivel emocional también se identifican respuestas como la tristeza, reportada por el 43,8% de los participantes con frecuencia y por el 12,5% de manera constante, lo que da cuenta del impacto que las demandas académicas pueden generar en el bienestar emocional de los estudiantes. De igual manera, se evidencian dificultades cognitivas asociadas al estrés, como problemas de concentración y memoria, que afectan los procesos de aprendizaje y el desempeño académico.



Gráfica 4. Efectividad de las actividades académicas.

Frente a estas condiciones, los estudiantes recurren a diversas estrategias de afrontamiento orientadas principalmente al descanso, el ocio y actividades que permiten disminuir la tensión generada por las demandas académicas. En este sentido, dormir o descansar aparece como una de las estrategias más utilizadas, reportada por el 31,3% de los estudiantes como una práctica frecuente y por el 6,3% como constante, lo que representa un 37,6% del grupo que identifica esta actividad como un recurso relevante para el manejo del estrés. De manera similar, realizar actividades de ocio también alcanza un 37,6% al sumar las categorías “frecuentemente” (31,3%) y “siempre” (6,3%), lo que evidencia la importancia que los estudiantes otorgan a los espacios de desconexión frente a las exigencias académicas. Por otra parte, escuchar música o bailar fue señalado por el 43,8% de los participantes como una estrategia utilizada con frecuencia para aliviar el estrés, consolidándose como una de las prácticas más recurrentes dentro del grupo.

Estos resultados permiten evidenciar que, aunque los estudiantes enfrentan altos niveles de exigencia académica, también reconocen la importancia de incorporar actividades que favorezcan el descanso, el disfrute y la regulación emocional como mecanismos para afrontar dichas demandas. En este sentido, la percepción sobre el papel de las actividades recreativas adquiere un valor particular dentro de la investigación. Al consultar directamente si las actividades recreativas contribuyen a disminuir el estrés académico, el 25% de los estudiantes señaló que estas les ayudan frecuentemente y el 37,5% afirmó que siempre cumplen esta función, lo que representa un 62,5% del grupo que reconoce de manera positiva su efectividad. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que respalda la pertinencia de la propuesta de recreación guiada planteada en el estudio como una estrategia orientada al manejo del estrés y al fortalecimiento del bienestar estudiantil.

En conjunto, la caracterización del grupo participante permite identificar un perfil de estudiantes que experimenta una carga académica significativa, la cual se manifiesta en diversas respuestas físicas, emocionales y cognitivas que afectan su bienestar integral. No obstante, los resultados también evidencian que los estudiantes reconocen la importancia de incorporar actividades orientadas al descanso, el disfrute y la regulación emocional como mecanismos para afrontar dichas exigencias.

En este sentido, la valoración positiva que los participantes otorgan a las actividades recreativas, evidenciada en el 62,5% que reconoce su efectividad para disminuir el estrés, permite establecer una relación directa con la propuesta de intervención desarrollada en este estudio. Estos hallazgos no solo describen la presencia del estrés académico, sino que

comienzan a evidenciar el lugar que ocupa la recreación como estrategia significativa dentro de las dinámicas de afrontamiento de los estudiantes.

De esta manera, la caracterización realizada no se limita a una lectura descriptiva del fenómeno, sino que sienta las bases para comprender la pertinencia de la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*”, en tanto responde a necesidades reales del contexto académico y se configura como una alternativa viable para el fortalecimiento del bienestar estudiantil.

Por otra parte, en relación a la recreación guiada como estrategia frente al estrés académico, se encuentra que los resultados obtenidos permiten sostener que existe un vínculo significativo entre las condiciones de estrés académico identificadas en los estudiantes y el papel de la recreación guiada como estrategia de mediación orientada al bienestar. En este sentido, el análisis no solo confirma la presencia del fenómeno, sino que posibilita comprender la manera en que la intervención incide en la experiencia académica de los participantes.

En primer lugar, los datos obtenidos mediante el Test SISCO evidencian una alta presencia de estresores asociados a la sobrecarga académica, la presión por el cumplimiento de tareas y la dificultad en la gestión del tiempo. Estas condiciones configuran un escenario caracterizado por exigencias constantes, en el que los estudiantes se ven enfrentados a demandas que tienden a superar su capacidad de respuesta. Desde esta perspectiva, el estrés académico se comprende como una respuesta adaptativa frente a condiciones percibidas como desbordantes, lo que permite interpretar no solo su existencia, sino su intensidad dentro del contexto específico de la formación en medicina.

A partir de este escenario, la recreación guiada se posiciona como una mediación intencionada que trasciende el entretenimiento y se orienta al desarrollo humano y al bienestar integral. Las actividades implementadas en la propuesta no se limitaron a generar momentos de distracción, sino que configuraron espacios que favorecieron la expresión emocional, la interacción social y la resignificación del tiempo libre. De esta manera, la recreación adquiere un sentido formativo, en tanto posibilita que los estudiantes reconozcan la importancia de equilibrar las exigencias académicas con sus necesidades personales, en coherencia con lo planteado por Mesa (2010), quien concibe la recreación como un medio para el desarrollo humano y la construcción de bienestar.

Esta relación no solo se evidencia en los resultados cuantitativos, sino que se profundiza en los testimonios de los participantes, lo que permite comprender no sólo la existencia del fenómeno, sino la forma en que es experimentado y resignificado por los estudiantes. En este sentido, el hecho de que el 62,5% de los participantes reconozca que las actividades recreativas contribuyen de manera frecuente o constante a la disminución del estrés académico da cuenta no solo de una valoración positiva, sino del reconocimiento de la recreación como un recurso efectivo dentro de su experiencia formativa.

De manera complementaria, los testimonios de los estudiantes permiten evidenciar que la recreación operó como un espacio de regulación emocional. Expresiones como “me ayudaba a desconectarme de la carga académica” o “salía más tranquilo después de las actividades” permiten interpretar que la experiencia recreativa trasciende lo momentáneo y se vincula con procesos de bienestar más amplios, en los que los estudiantes logran disminuir tensiones, gestionar sus emociones y generar estados de mayor equilibrio.

Al contrastar estos hallazgos con las estrategias de afrontamiento identificadas en el Test SISCO, se evidencia que los estudiantes recurren con frecuencia a actividades como escuchar música, descansar o realizar acciones de ocio, las cuales se desarrollan principalmente de manera individual y espontánea. Si bien estas prácticas resultan funcionales en el corto plazo, la recreación guiada introduce un elemento diferenciador al configurarse como una estrategia intencionada, estructurada y de carácter colectivo. Esto implica un tránsito desde formas de afrontamiento individuales hacia procesos mediadores que potencian sus efectos a través de la interacción social, el acompañamiento y la construcción compartida de experiencias significativas, en concordancia con lo planteado por Lazarus y Folkman (1984), quienes señalan que el afrontamiento puede fortalecerse a partir de recursos que favorecen la regulación emocional y la adaptación a las demandas del entorno.

En este sentido, la propuesta *“Tardes Artísticas y Recreativas”* no solo ofreció un espacio de descanso, sino que permitió reconfigurar el significado del tiempo libre dentro de la vida académica de los estudiantes. Lejos de ser concebido como un tiempo residual subordinado a las obligaciones académicas, el tiempo libre comienza a posicionarse como un componente esencial del bienestar integral, en el que la recreación cumple un papel fundamental en la regulación emocional y en la construcción de experiencias con sentido.

Asimismo, los registros del diario de campo y la observación participante evidencian transformaciones progresivas en la disposición de los estudiantes a lo largo de las sesiones, tales como una mayor participación, expresividad corporal, interacción grupal y disminución de tensiones visibles. Estos elementos permiten sostener que la recreación guiada no solo

genera efectos inmediatos, sino que también incide en la forma en que los estudiantes se relacionan con su entorno, con sus pares y con las exigencias académicas.

De manera complementaria, estos hallazgos dialogan con los antecedentes revisados, en los cuales se señala que la implementación de estrategias recreativas en contextos universitarios contribuye a la disminución del estrés y al fortalecimiento del bienestar estudiantil. En este estudio, dicha relación se observa y se contextualiza a partir de las experiencias, percepciones y comportamientos registrados durante la participación en la propuesta, particularmente en una población específica de estudiantes de Medicina. Los hallazgos permiten comprender cómo la recreación guiada puede constituirse en un espacio complementario para el bienestar y el afrontamiento de las tensiones académicas, sin establecer una relación causal entre la intervención y la disminución del estrés, dado que el Test SISCO fue aplicado únicamente al finalizar la propuesta.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la recreación guiada se posiciona como una estrategia relevante dentro del contexto universitario, especialmente en escenarios de alta exigencia académica. Su valor radica en su capacidad para generar espacios de mediación que favorecen la regulación emocional, fortalecen las estrategias de afrontamiento y promueven una comprensión más equilibrada del proceso formativo.

En este sentido, los hallazgos permiten resignificar la recreación dentro del contexto universitario, pasando de ser concebida como una actividad complementaria a posicionarse como una estrategia pedagógica y de bienestar con capacidad real de incidir en la regulación emocional y en la experiencia formativa de los estudiantes.

4.3 Relación entre la participación y la percepción subjetiva del estudiante.

El análisis de la información obtenida a partir de los diarios de campo y de las entrevistas semiestructuradas permitió identificar diferentes elementos relacionados con la percepción subjetiva de bienestar experimentada por los estudiantes durante su participación en la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*”.

Esta relación no se presenta de manera lineal ni inmediata, sino como un proceso progresivo en el que interactúan las condiciones emocionales iniciales, las dinámicas de participación y las transformaciones en la regulación del estrés académico. En este sentido, la experiencia recreativa se configura como un proceso dinámico de transición que articula dimensiones emocionales, corporales y sociales.

Para garantizar la trazabilidad en el manejo de la información cualitativa, se implementó un sistema de codificación que permitió identificar el origen de cada fragmento analizado. En el caso de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó la nomenclatura E¹⁸(n)¹⁹ P²⁰(n), mientras que los registros de observación se citaron como Diario de campo # (número), autor, año.

A partir del proceso de codificación temática, se identificaron tres categorías analíticas: (1) condiciones emocionales y académicas previas, (2) participación e interacción en las actividades recreativas y (3) percepción de bienestar y regulación del estrés académico. Estas categorías emergen del cruce entre las observaciones registradas en los diarios de campo y los

¹⁸ E: Corresponde a las entrevistas realizadas.

¹⁹ n: indica el número de la entrevista o del participante.

²⁰ P: corresponde al participante entrevistado.

testimonios de los participantes, lo que permite articular lo observado con lo experimentado subjetivamente.

4.3.1 Condiciones emocionales y académicas previa a la intervención.

Los registros consignados en los diarios de campo evidencian que los estudiantes llegaban a las sesiones en un estado caracterizado por la ansiedad, la dispersión y la preocupación por sus responsabilidades académicas. En diferentes momentos se observó que las conversaciones previas al inicio de las actividades giraban en torno a parciales, trabajos y compromisos universitarios (Diario de campo #4, Alvarado, 2025). Asimismo, el lenguaje corporal reflejaba tensión, retraimiento y escasa interacción, especialmente durante las primeras sesiones (Diario de campo #5, Paz, 2025).

Estos hallazgos son coherentes con lo planteado en la literatura sobre estrés académico en estudiantes de medicina, donde se reconoce que esta población se encuentra expuesta a altos niveles de exigencia que impactan su bienestar emocional (Quek et al., 2019; Rotenstein et al., 2016). Desde el modelo de estrés académico, este estado inicial puede interpretarse como una respuesta a la percepción de demandas que superan los recursos disponibles del estudiante, generando manifestaciones emocionales y conductuales de tensión.

Las entrevistas permiten profundizar en esta condición inicial, evidenciando no solo la carga académica, sino también la incertidumbre frente a la experiencia recreativa. Un participante señaló que se sentía “bastante tímido porque no conocía a los recreadores ni sabía qué actividades iban a realizar” (E1P7, comunicación personal, 2025), mientras que otro expresó que “realmente no sabía qué íbamos a hacer el día de hoy” (E3P1, comunicación personal, 2025). A su vez, algunos estudiantes manifestaron estados de estrés previos asociados a evaluaciones académicas, como el caso de quien indicó sentirse “estresada por el

parcial que tenía más tarde” (E1P15, comunicación personal, 2025). Estos relatos permiten complementar lo observado en los diarios de campo, mostrando que las condiciones emocionales registradas antes de las actividades eran reconocidas por los propios estudiantes y estaban relacionadas, en algunos casos, con situaciones académicas concretas.

Desde una lectura analítica, este estado inicial no solo describe una condición emocional, sino que configura el punto de partida sobre el cual actúa la intervención. La presencia de ansiedad, tensión e incertidumbre permite comprender que la recreación guiada no se inserta en un contexto neutro, sino en un escenario previamente cargado de exigencias académicas. En este sentido, el contraste entre este estado inicial y las transformaciones posteriores resulta clave para evidenciar el impacto de la propuesta.

4.3.2 Participación e interacción en las actividades recreativas guiadas.

A medida que se desarrollaban las actividades recreativas, se evidenció una transformación progresiva en la participación y en las dinámicas de interacción de los estudiantes. Los diarios de campo registran que, tras las actividades iniciales de integración, los participantes comenzaron a mostrar mayor disposición, incrementando su participación tanto verbal como corporal (Diario de campo #5, Paz, 2025). Este cambio se manifestó en una mayor expresividad emocional, caracterizada por sonrisas, risas y un tono de voz más animado, así como en una disminución de la rigidez corporal observada al inicio.

Las entrevistas refuerzan este proceso, evidenciando que los estudiantes percibieron las actividades como un espacio de desconexión de la rutina académica. Un participante expresó que la experiencia fue “algo fuera de la rutina... logré despejar mi mente y me dejé llevar por la felicidad del momento” (E2P2, comunicación personal, 2025), mientras que otro la describió como “muy chévere y muy divertida” (E3P1, comunicación personal, 2025). Estos

testimonios complementan los registros de observación, ya que permiten comprender que el cambio observado en la interacción no se limitó a una mayor participación física, sino que estuvo acompañado por una percepción de distanciamiento temporal de las responsabilidades académicas y una disposición hacia el disfrute y la interacción con los compañeros.

Un elemento central en esta categoría es la transformación en las formas de interacción. Mientras que al inicio predominaban conversaciones centradas en lo académico, durante las actividades los estudiantes comenzaron a relacionarse desde la espontaneidad del juego. Esto se evidencia en el testimonio de un participante que afirmó que “dejamos de hablar de temas académicos y comenzamos a interactuar como cuando éramos niños, permitiéndonos sentir y jugar sin prejuicios” (E3P3, comunicación personal, 2025). Este cambio puede interpretarse como un proceso de resignificación del espacio universitario, en el cual la recreación posibilita la emergencia de formas de relación más horizontales y expresivas.

Asimismo, la participación no fue homogénea, sino diversa y ajustada a las capacidades individuales. Algunos estudiantes asumieron roles de liderazgo dentro de los equipos (E2P5, comunicación personal, 2025), mientras que otros participaron desde la construcción de estrategias o el apoyo grupal (E2P6, comunicación personal, 2025). Esta diversidad evidencia que la recreación guiada no impone una única forma de participación, sino que permite múltiples formas de involucramiento, favoreciendo la inclusión y el reconocimiento de las habilidades individuales.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con lo planteado por Mesa (2004), quien señala que la recreación guiada, cuando es intencionada pedagógicamente, facilita procesos de interacción social, expresión emocional y construcción de sentido. Al

mismo tiempo, las entrevistas permiten identificar que las condiciones de participación estuvieron relacionadas con factores tanto metodológicos como contextuales. Por ejemplo, una participante destacó que “la flexibilidad de los recreadores y la posibilidad de realizar sugerencias hicieron que las actividades no fueran percibidas como una clase universitaria” (E2P15, comunicación personal, 2025), mientras que otros señalaron que las responsabilidades académicas dificultaban su asistencia. Este aspecto no debilita los resultados, sino que los contextualiza, evidenciando las condiciones reales en las que se desarrolla la vida universitaria.

En síntesis, la participación en las actividades recreativas se configura como un proceso dinámico que permite la transición desde la inhibición inicial hacia la expresión espontánea, favoreciendo la interacción social y la construcción de experiencias significativas.

4.3.3 Percepción de bienestar y regulación del estrés académico.

La tercera categoría evidencia que la participación en las actividades recreativas guiadas se relaciona directamente con la percepción de bienestar y la regulación del estrés académico. Los diarios de campo registran que, al finalizar las sesiones, los estudiantes se percibían más relajados, con expresiones de alegría y actitudes más abiertas, retirándose del espacio entre risas y comentarios positivos (Diario de campo #6, Alvarado, 2025).

Los testimonios de los participantes permiten profundizar en esta transformación. Una estudiante señaló que, aunque inicialmente se encontraba estresada, “logré tener un respiro y ahora me siento más tranquila” (E1P15, comunicación personal, 2025). De manera similar, otro participante manifestó que las actividades le ayudaron a “disminuir el nivel de estrés y dejar de sobrepensar” (E2P5, comunicación personal, 2025), mientras que otro afirmó haber

“liberado el estrés acumulado” y sentirse “más calmado y con buen humor” (E3P11, comunicación personal, 2025).

Estos resultados pueden interpretarse como una disminución en la activación emocional negativa y una mejora en la regulación del estrés, lo cual coincide con estudios que destacan el impacto positivo de las actividades recreativas y de relajación en el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. En este sentido, la recreación guiada actúa como un mediador que permite interrumpir temporalmente la carga académica, generando un espacio de recuperación emocional.

Un aspecto relevante es que el bienestar no se limita al momento de la actividad, sino que en algunos casos se proyecta hacia otros contextos. Un participante señaló que ha comenzado a utilizar técnicas de respiración para manejar la ansiedad en situaciones académicas (E2P6, comunicación personal, 2025), lo cual sugiere la apropiación de herramientas de afrontamiento. Este hallazgo indica que la intervención no solo genera efectos inmediatos, sino que puede contribuir al desarrollo de estrategias personales para la gestión del estrés.

No obstante, es importante matizar estos resultados. Si bien se evidencia una mejora en la percepción de bienestar, esta se manifiesta principalmente en el corto plazo y en el contexto de la intervención. Esto plantea la necesidad de considerar la continuidad de este tipo de estrategias para evaluar su impacto sostenido en el tiempo, así como su posible integración en programas institucionales de bienestar.

En conjunto, los resultados permiten reconocer la recreación guiada como una estrategia pertinente dentro del contexto universitario, especialmente en escenarios caracterizados por altas exigencias académicas. Su valor se relaciona con la posibilidad de generar espacios de mediación que favorecen la participación, la interacción social, el disfrute y experiencias asociadas con la regulación emocional y el afrontamiento de las tensiones académicas. Estos hallazgos dialogan con los antecedentes que han estudiado la relación entre recreación y estrés académico y, al mismo tiempo, permiten situar dicha relación en las condiciones particulares de los estudiantes de Medicina participantes en esta experiencia.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.

5.1 Conclusiones

En relación con el objetivo general, los resultados de la investigación permiten concluir que la propuesta de recreación guiada “*Tardes Artísticas y Recreativas*” es pertinente como estrategia para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de medicina. Esta pertinencia no se sustenta únicamente en la valoración positiva de los participantes, sino en la evidencia de transformaciones en su experiencia emocional, en sus formas de interacción y en la manera en que afrontan las exigencias académicas. No obstante, su impacto se encuentra mediado por las condiciones propias del contexto formativo en medicina, caracterizado por altas demandas académicas y limitaciones de tiempo.

En cuanto a los alcances del estudio, se destaca la posibilidad de comprender la relación entre el estrés académico y la recreación guiada dentro del contexto universitario, particularmente en estudiantes de Medicina. La articulación entre la observación participante,

los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y el Test SISCO permitió construir una lectura integral de la experiencia desarrollada, identificando manifestaciones del estrés, formas de afrontamiento y experiencias asociadas a la participación en las actividades recreativas. En este sentido, el estudio aporta elementos para reconocer la pertinencia de generar espacios recreativos dentro de la vida universitaria como una alternativa de acompañamiento frente a las exigencias académicas, sin establecer una relación causal entre la intervención y una disminución del estrés, debido a que la medición cuantitativa se realizó únicamente al finalizar la propuesta.

En cuanto al primer objetivo específico, orientado a describir la estructura y el desarrollo de la propuesta, se concluye que la recreación guiada adquiere mayor efectividad cuando se configura como un proceso flexible, contextualizado y centrado en el participante. Los ajustes realizados durante la implementación no debilitaron la propuesta, sino que permitieron su adaptación a las condiciones reales del contexto universitario. En este proceso, se evidenció que la continuidad del grupo, la mediación del recreador y la flexibilidad metodológica son elementos clave para la construcción de experiencias significativas, así como para facilitar la participación progresiva de los estudiantes, quienes transitan desde estados iniciales de inhibición hacia dinámicas más abiertas, espontáneas y colaborativas.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con la caracterización del estrés académico, se identificó que los estudiantes presentan niveles elevados de estrés asociados principalmente a la sobrecarga académica, la presión por el cumplimiento de tareas y la gestión del tiempo. Estas condiciones no se manifiestan de forma aislada, sino que generan un impacto integral reflejado en síntomas físicos, emocionales y cognitivos, como el agotamiento, la ansiedad y las dificultades de concentración. En este sentido, el estrés

académico se configura como una condición estructural dentro del proceso formativo en medicina, lo cual refuerza la necesidad de estrategias intencionadas para su abordaje.

En relación con el tercer objetivo específico, se concluye que existe una relación significativa entre la participación en las actividades recreativas guiadas y la percepción subjetiva de bienestar de los estudiantes. Esta relación se expresa como un proceso progresivo en el que los participantes transitan desde estados iniciales de tensión y ansiedad hacia experiencias de relajación, disfrute y regulación emocional. Asimismo, se evidenció la apropiación de herramientas concretas, como técnicas de respiración y estrategias de relajación, que en algunos casos fueron trasladadas a otros contextos académicos, ampliando su utilidad más allá del espacio recreativo.

De manera complementaria, los resultados permiten identificar que, aunque los estudiantes ya utilizan estrategias de afrontamiento como dormir, escuchar música o realizar actividades de ocio, estas suelen desarrollarse de manera individual y poco estructurada. La recreación guiada introduce un valor diferencial al ofrecer un espacio colectivo, intencionado y mediado, que potencia estos recursos y favorece la expresión emocional, la cooperación y el reconocimiento de habilidades individuales dentro del grupo.

Finalmente, se concluye que la recreación guiada trasciende su carácter lúdico para posicionarse como una estrategia socioeducativa con capacidad de incidir en la regulación emocional y en la experiencia formativa de los estudiantes. Sin embargo, sus efectos se evidencian principalmente en el corto plazo y en el contexto inmediato de la intervención, lo que pone de manifiesto la necesidad de su implementación continua y articulada a nivel institucional para lograr un impacto sostenido en el bienestar estudiantil.

5.2 Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se plantean las siguientes recomendaciones:

En el ámbito investigativo, se recomienda que futuros estudios incorporen diseños con medición inicial y final (pre-test y post-test) o diseños longitudinales que permitan establecer una línea de base y realizar comparaciones sobre los cambios en los niveles de estrés académico a lo largo del tiempo. Esta recomendación responde a una de las condiciones metodológicas del presente estudio, en el cual el Test SISCO fue aplicado únicamente al finalizar la intervención, por lo que sus resultados permitieron caracterizar el estado del grupo y complementar los hallazgos cualitativos, pero no establecer comparaciones pre y post-intervención. En este sentido, los resultados aquí presentados pueden constituirse en un referente o línea base para futuras investigaciones que deseen retomar este tipo de propuestas y evaluar su impacto con diseños más robustos. De manera alternativa, futuras investigaciones podrían profundizar desde un enfoque cualitativo de investigación-acción, integrando desde las primeras fases del proceso las estrategias de afrontamiento identificadas en los estudiantes y realizando ajustes progresivos a las actividades de acuerdo con sus experiencias y necesidades. Asimismo, se sugiere ampliar la muestra e incluir estudiantes de diferentes programas académicos, con el fin de explorar las particularidades del estrés académico y de las experiencias recreativas en distintos contextos universitarios.

En relación con la implementación, se sugiere garantizar mayor frecuencia y sostenibilidad en las sesiones, ya que los resultados evidencian que los efectos de la recreación se potencian cuando se desarrolla como un proceso continuo. De igual manera, se considera pertinente mantener una estructura flexible que permita adaptarse a las condiciones

físicas y emocionales de los estudiantes, especialmente en periodos de alta exigencia académica, así como diversificar las actividades incluyendo opciones de baja intensidad en momentos de mayor fatiga.

Desde el punto de vista formativo, se recomienda fortalecer la articulación entre la recreación y los procesos educativos, de manera que los estudiantes no perciban estas actividades como externas, sino como parte integral de su formación y de su autocuidado.

En el ámbito institucional, se recomienda integrar este tipo de propuestas dentro de la estructura académica o como actividades formalmente reconocidas, con el fin de mejorar la participación y reducir las barreras asociadas a la carga académica, favoreciendo su continuidad en el tiempo.

Finalmente, se recomienda profundizar en el estudio de la recreación guiada como estrategia pedagógica, explorando su relación con variables como el rendimiento académico, la permanencia estudiantil y el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que permitiría consolidar su lugar dentro del campo educativo y de la salud.

5.3 Alcances y limitaciones del estudio

El presente estudio aporta una comprensión contextualizada sobre la pertinencia de la recreación guiada como estrategia para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de medicina. A través de la articulación entre la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, fue posible interpretar no solo las manifestaciones del estrés, sino también las transformaciones en la experiencia emocional, las dinámicas de interacción

y las formas de afrontamiento de los participantes. En este sentido, uno de los principales alcances del estudio radica en visibilizar la recreación guiada como una estrategia socioeducativa con potencial para incidir en el bienestar estudiantil dentro de contextos de alta exigencia académica.

Asimismo, el proceso investigativo permitió evidenciar que la recreación, cuando es intencionada y mediada, trasciende su dimensión lúdica para configurarse como un espacio de regulación emocional, construcción colectiva y desarrollo de habilidades socioemocionales. De igual manera, el estudio aporta elementos prácticos para el diseño e implementación de propuestas recreativas en contextos universitarios, destacando la importancia de la flexibilidad metodológica, la continuidad del proceso y la centralidad del participante.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de los resultados. En primer lugar, la participación de los estudiantes estuvo condicionada por su disponibilidad de tiempo, lo que generó variabilidad en la asistencia y dificultó la continuidad del grupo en todas las sesiones. Esta situación responde, en gran medida, a las exigencias propias del programa de medicina, lo que a su vez evidencia una de las principales tensiones abordadas en la investigación.

En segundo lugar, la intervención se desarrolló en un periodo académico específico, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros momentos del calendario académico o a contextos distintos. Los niveles de estrés pueden variar dependiendo de factores como evaluaciones, prácticas clínicas o carga curricular, lo que podría incidir en la experiencia de los estudiantes frente a la propuesta.

Adicionalmente, el análisis se centró en la percepción subjetiva del bienestar y en la interpretación cualitativa de la información recolectada. Una limitación metodológica importante es que el Test SISCO se aplicó únicamente al finalizar la intervención, sin contar con una línea de base (pre-test) que permitiera establecer comparaciones pre-post y atribuir de manera más precisa los cambios observados a la propuesta recreativa. Esta decisión respondió a las condiciones operativas de la práctica profesional, en la que la conformación del grupo y la continuidad de los participantes se definieron de manera progresiva. No obstante, se reconoce que la ausencia de una medición inicial limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre la intervención y los niveles de estrés reportados. Los resultados dan cuenta principalmente de efectos percibidos a corto plazo y en el contexto inmediato de la intervención, por lo que se recomienda que futuros estudios incorporen diseños pre-experimentales con medición inicial y final, o bien diseños longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los efectos en el tiempo.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos ofrecen elementos relevantes para la comprensión del estrés académico y para el diseño de estrategias de bienestar en contextos universitarios, aportando tanto a la reflexión académica como a la práctica profesional en el campo de la recreación.

Anexos

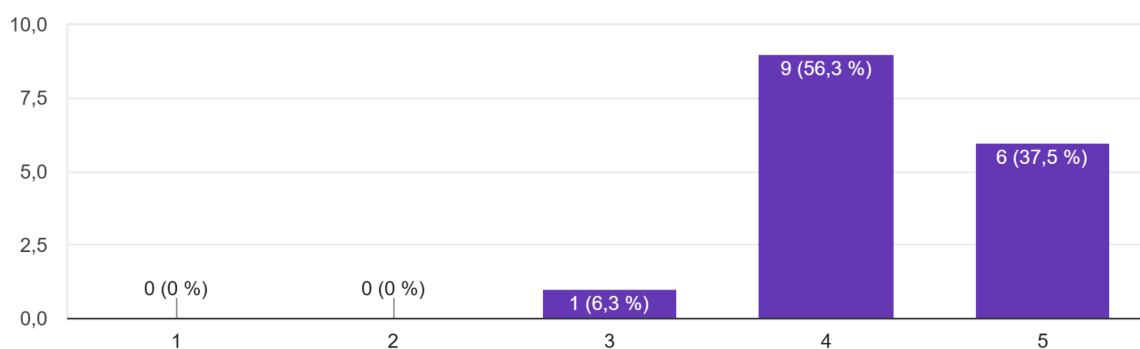
Resultados de Test SISCO

A continuación, se presentan los resultados estadísticos derivados de la aplicación del Test SISCO a la población participante. El análisis se desglosa en sus tres dimensiones principales: Estresores Académicos, sintomatología y las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes.

1. Estresores Académicos.

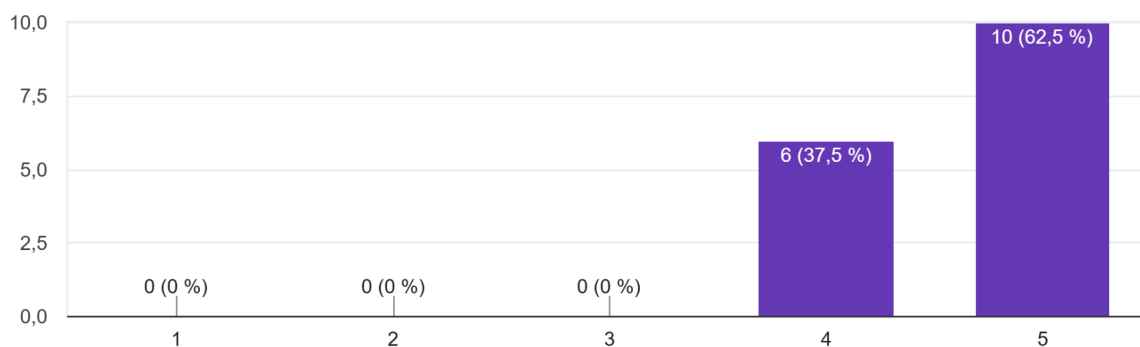
1. Sobrecarga académica (exámenes, tareas, proyectos). (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre)

16 respuestas



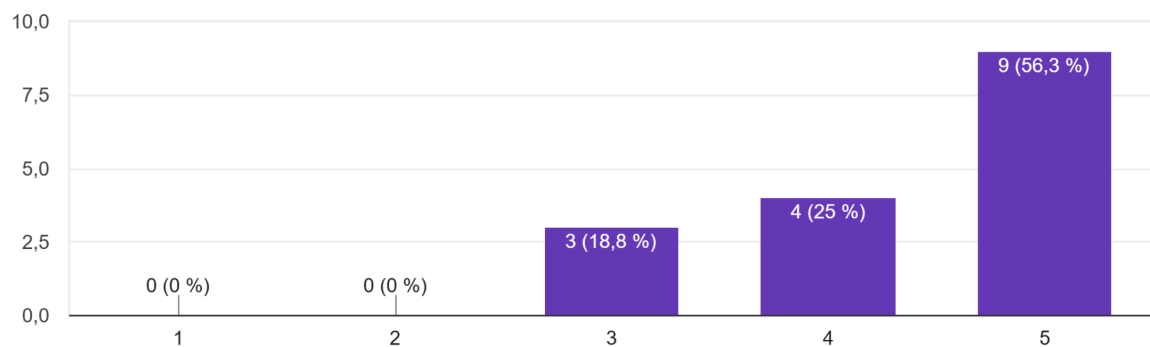
2. Me siento presionado por cumplir con tareas o trabajos. (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre)

16 respuestas



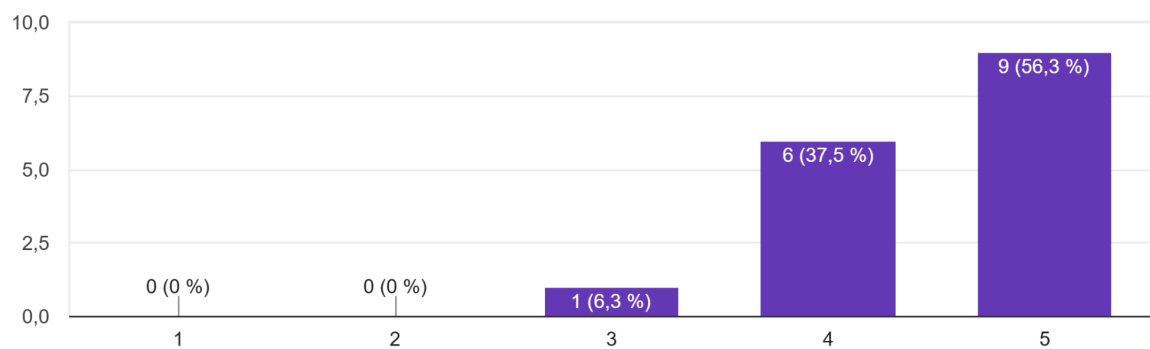
3. Me generan ansiedad los exámenes, evaluaciones y exposiciones. (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre)

16 respuestas



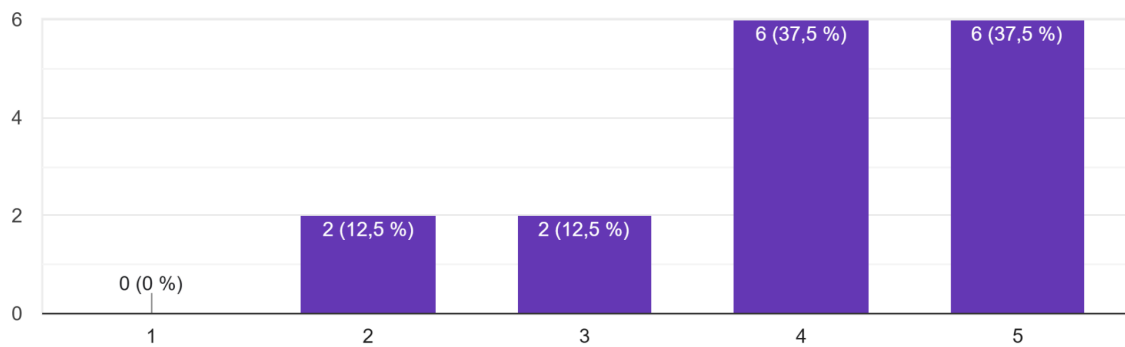
4. Siento que no tengo tiempo para mí debido a las exigencias académicas. (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre)

16 respuestas



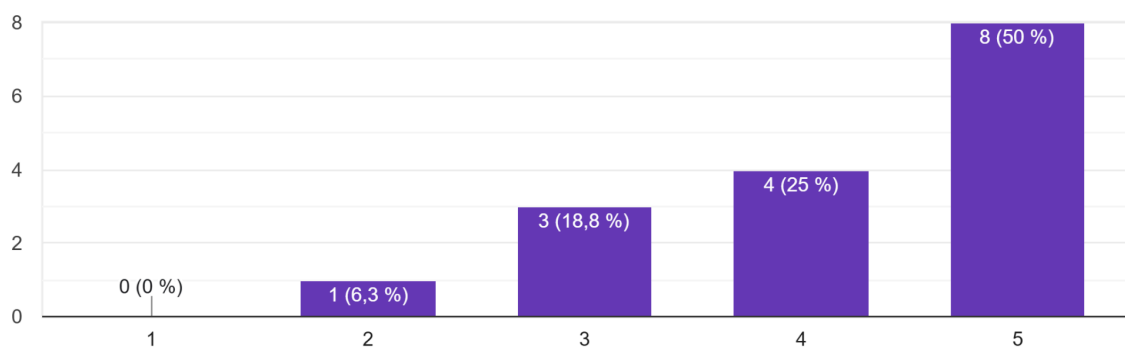
5. Las prácticas clínicas me resultan emocionalmente desgastantes. (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre)

16 respuestas



6. Temo cometer errores durante mis actividades prácticas o clínicas. (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre)

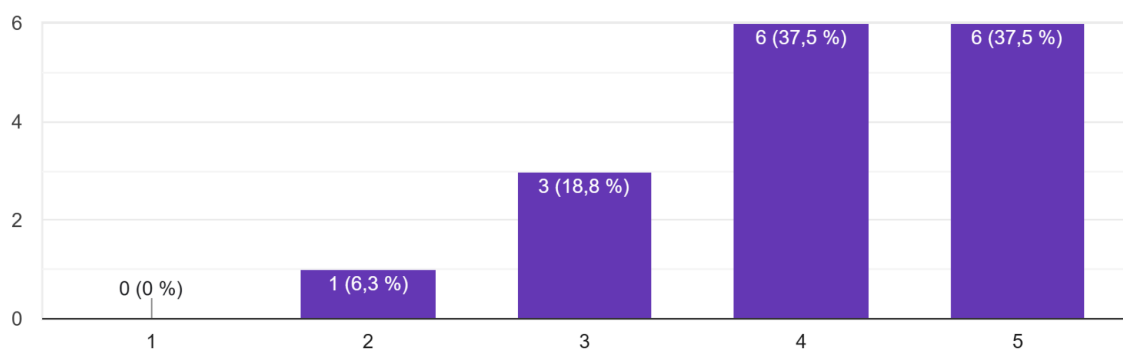
16 respuestas



2. Síntomas de Estrés.

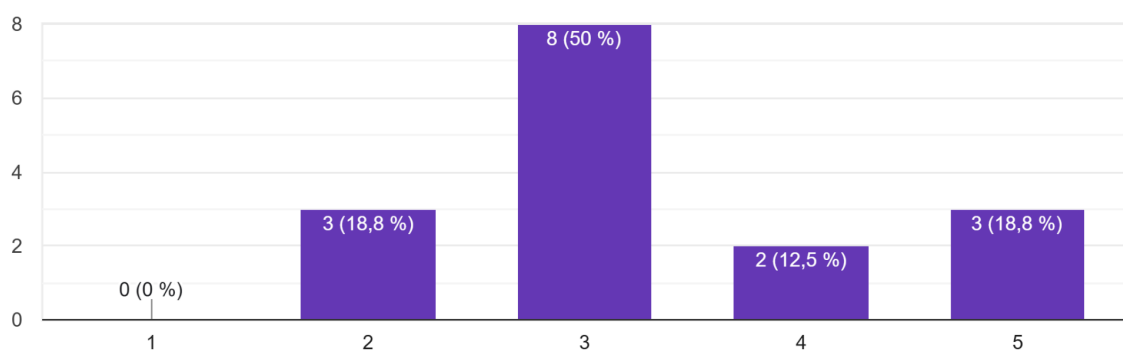
1. Agotamiento físico o mental:

16 respuestas



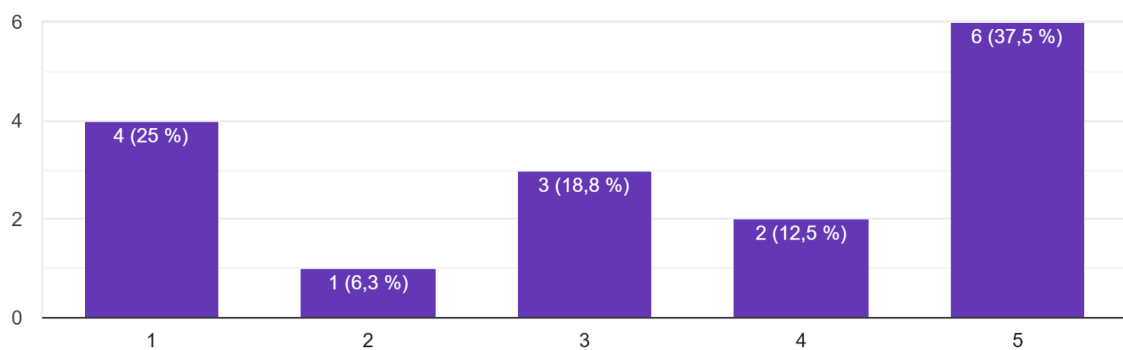
2. Dolor de cabeza o muscular:

16 respuestas



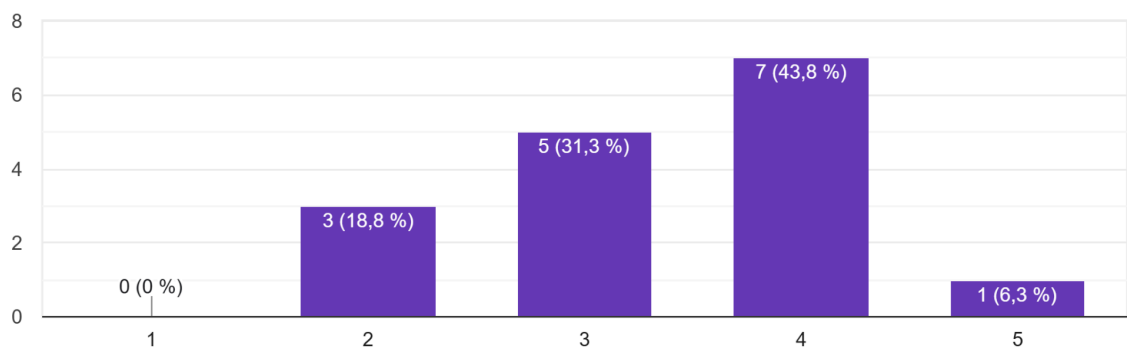
3. Insomnio o problemas para dormir

16 respuestas



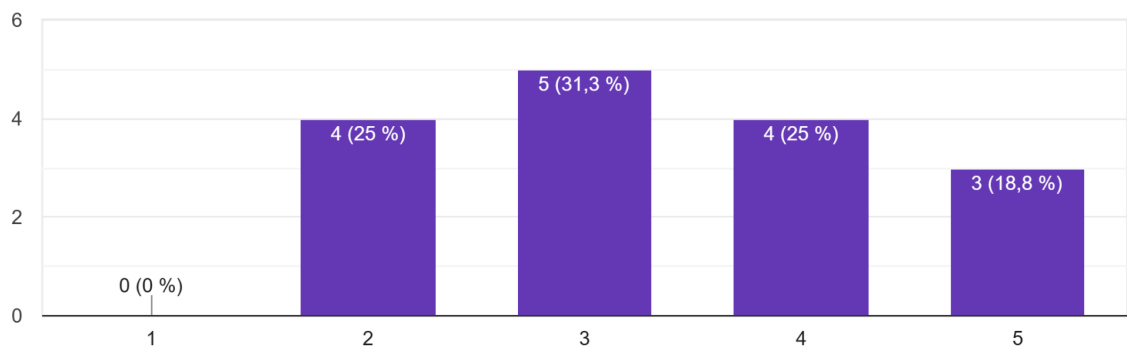
4. Ansiedad, angustia o desesperación:

16 respuestas



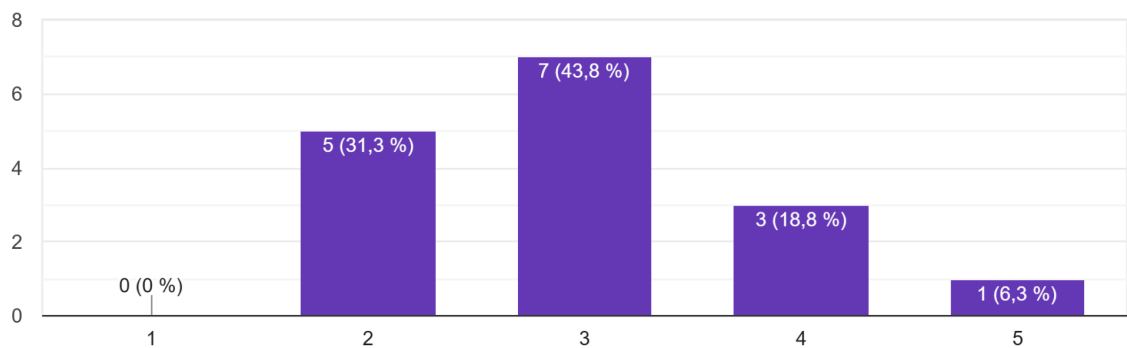
5. Dificultad para concentrarse:

16 respuestas



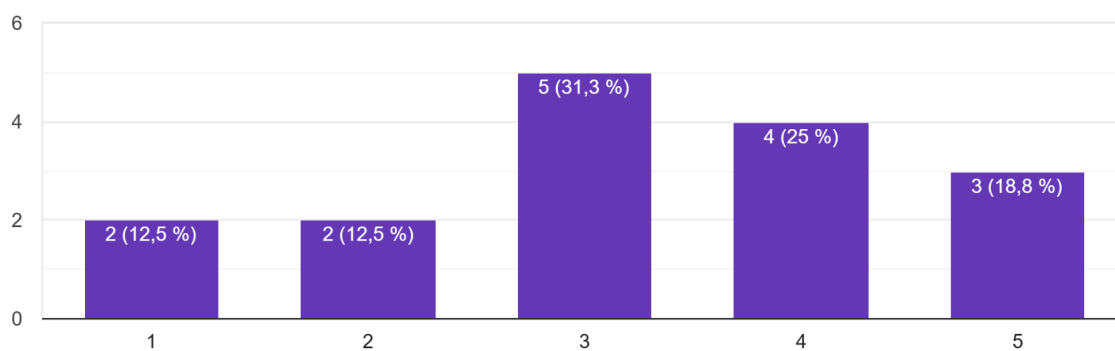
6. Irritabilidad o cambios de humor:

16 respuestas



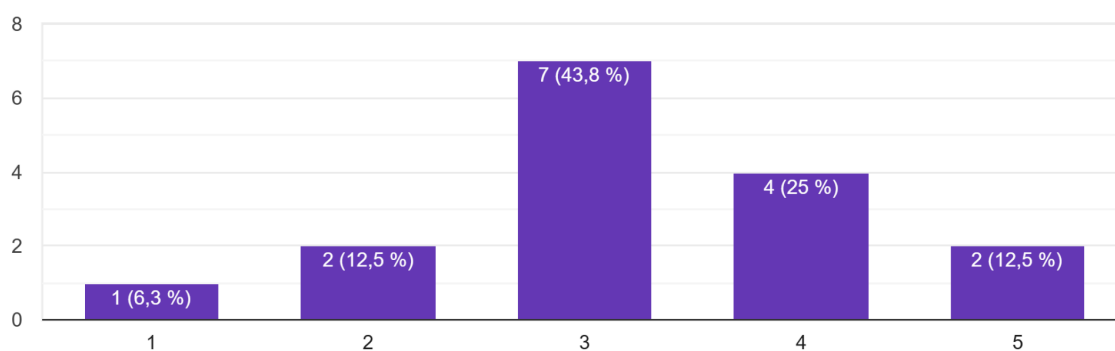
7. Cambios en los hábitos alimenticios

16 respuestas



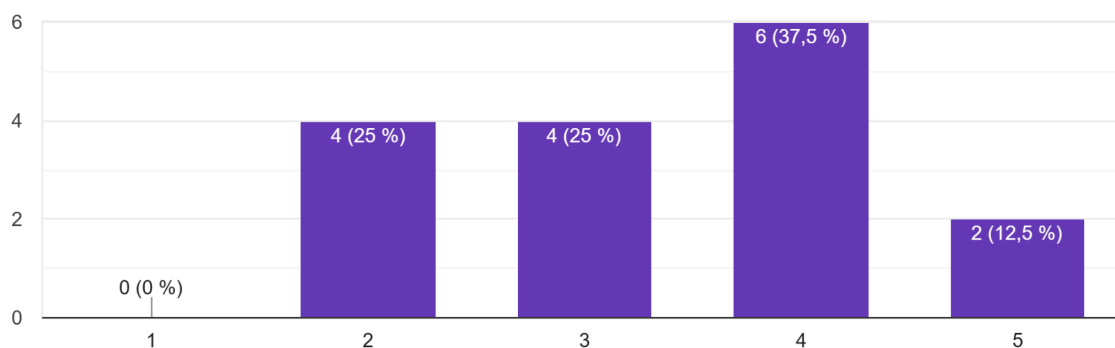
8. Problemas de memoria:

16 respuestas



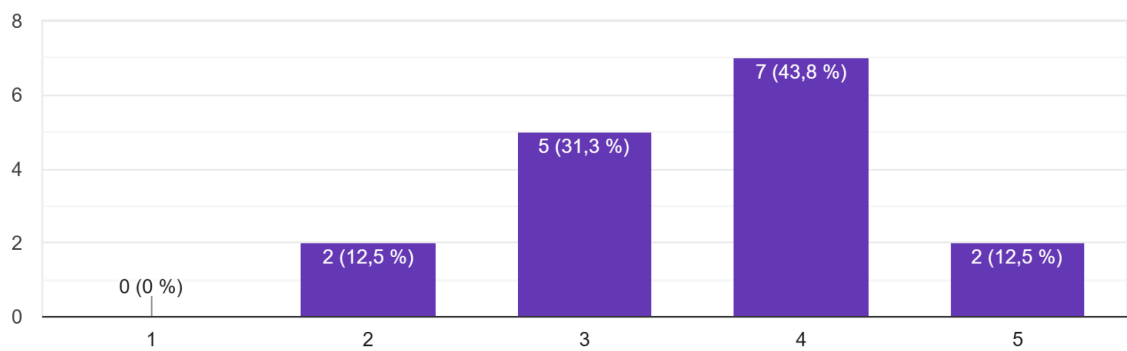
9. Nerviosismo, inquietud o tensión :

16 respuestas



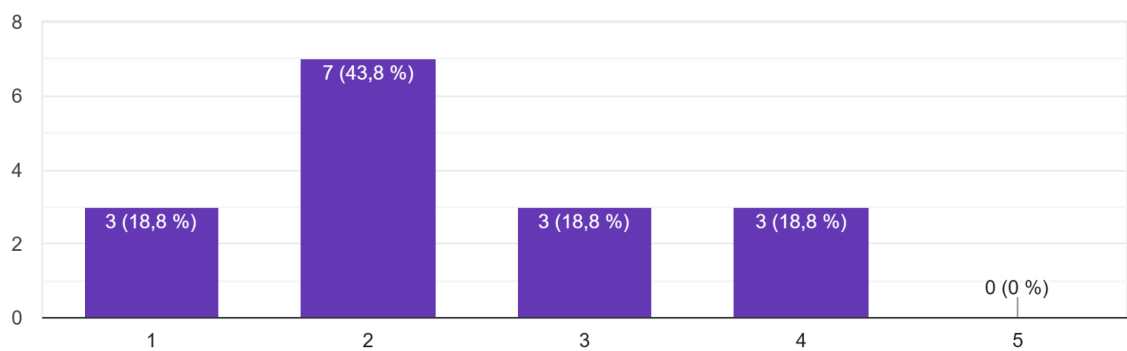
10. Tristeza, desgano o apatía:

16 respuestas



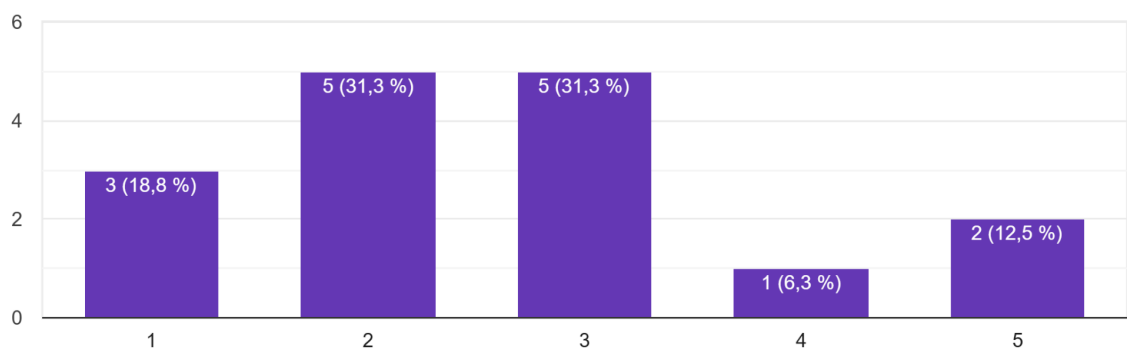
11. Baja en el rendimiento académico:

16 respuestas



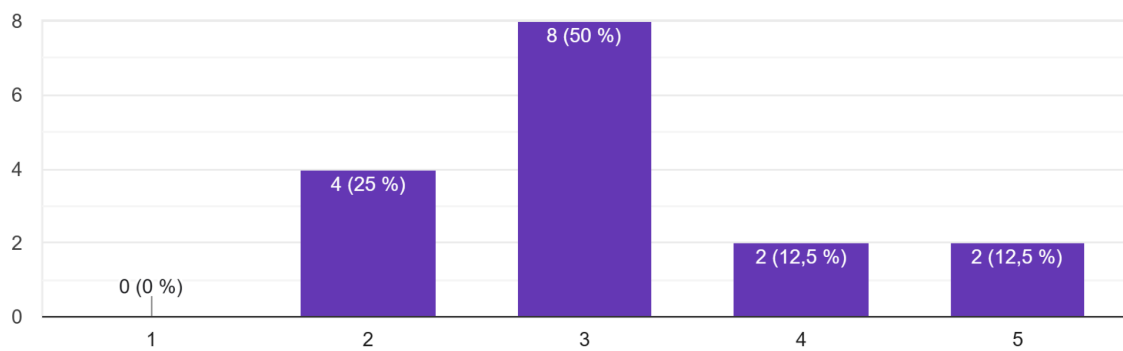
12. Aislamiento social:

16 respuestas



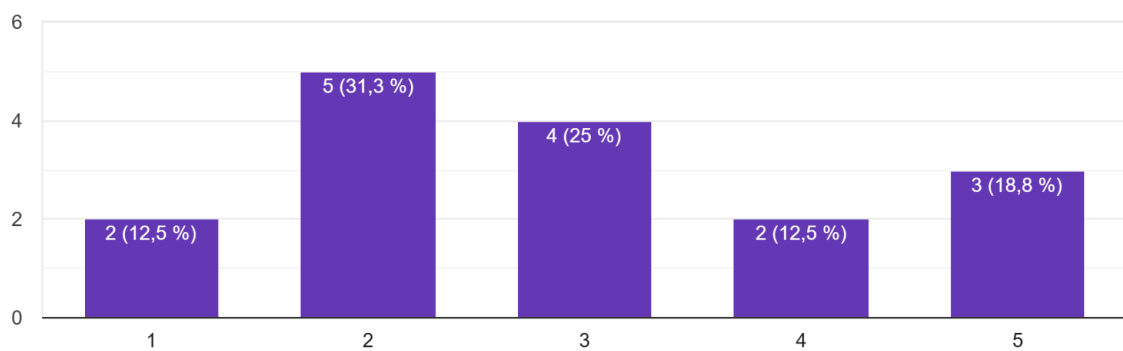
13. Sensación de frustración o impotencia:

16 respuestas



14. Ganas de no asistir a clases o de abandonar los estudios:

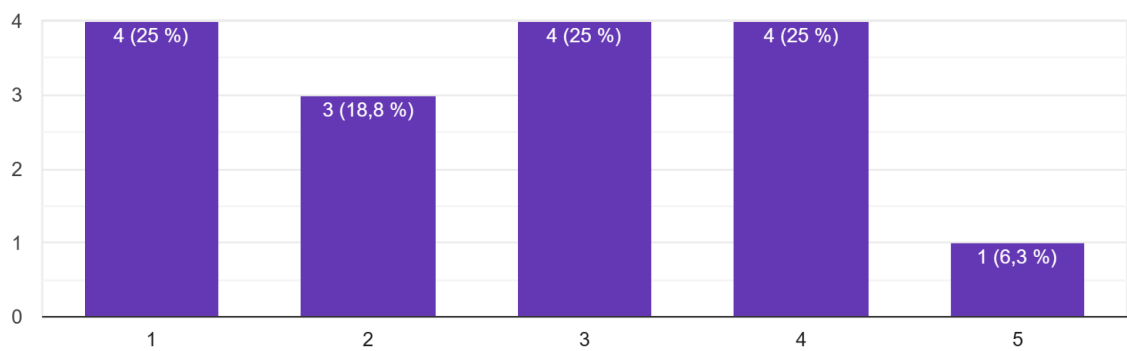
16 respuestas



3. Estrategias de Afrontamiento

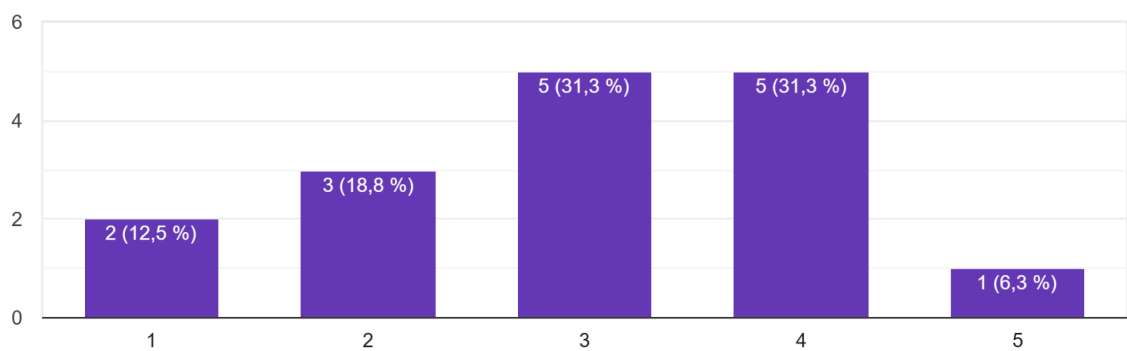
1. Hacer ejercicio físico o practicar algún deporte:

16 respuestas



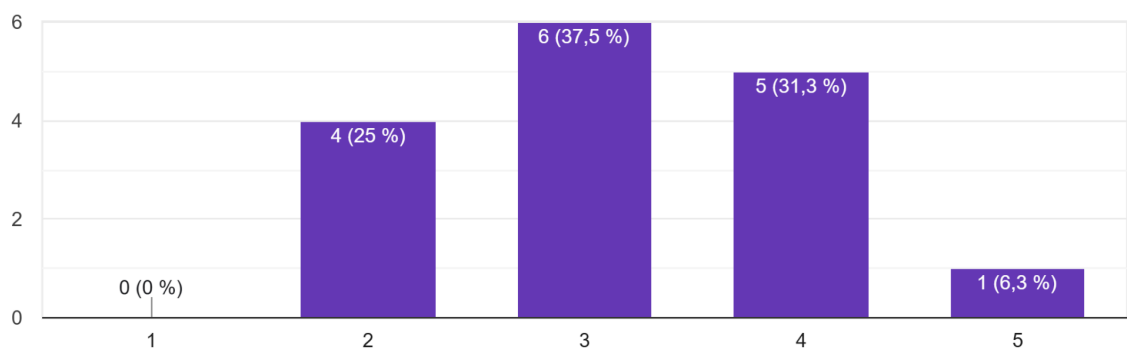
2. Realizar actividades de ocio (actividades que generen placer):

16 respuestas



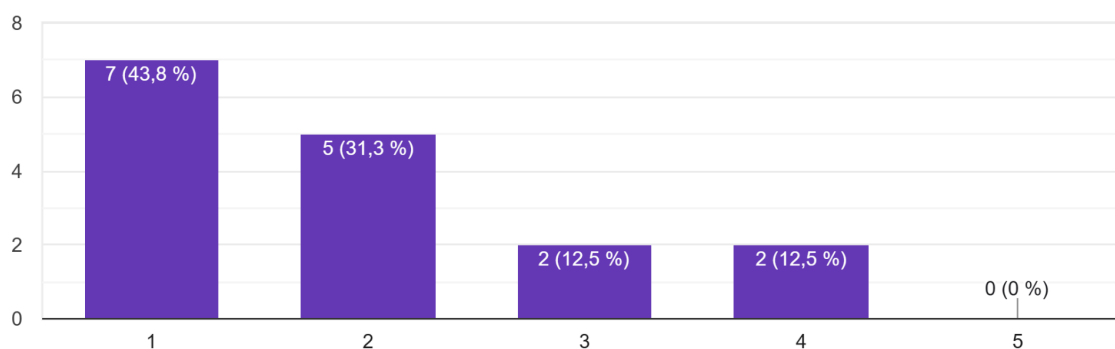
3. Dormir o descansar:

16 respuestas



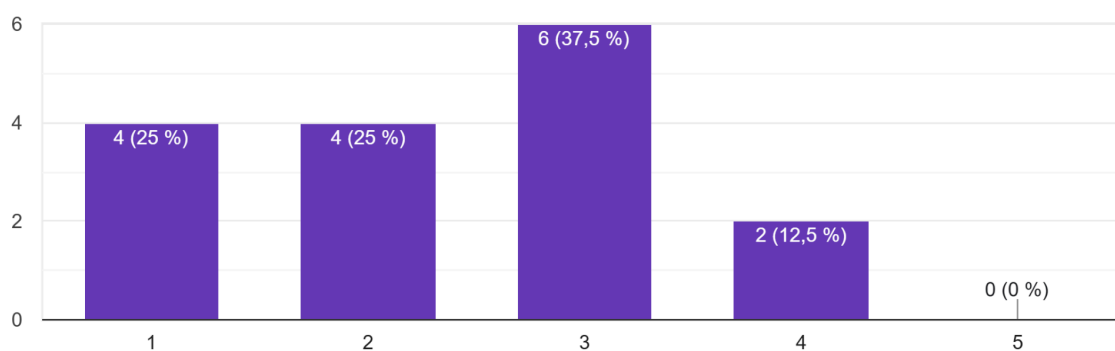
4. Meditar o practicar técnicas de relajación:

16 respuestas



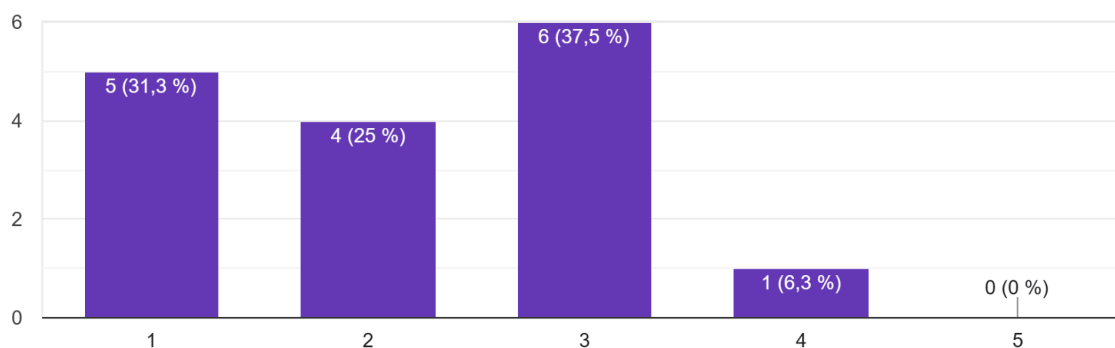
5. Realizar actividades al aire libre:

16 respuestas



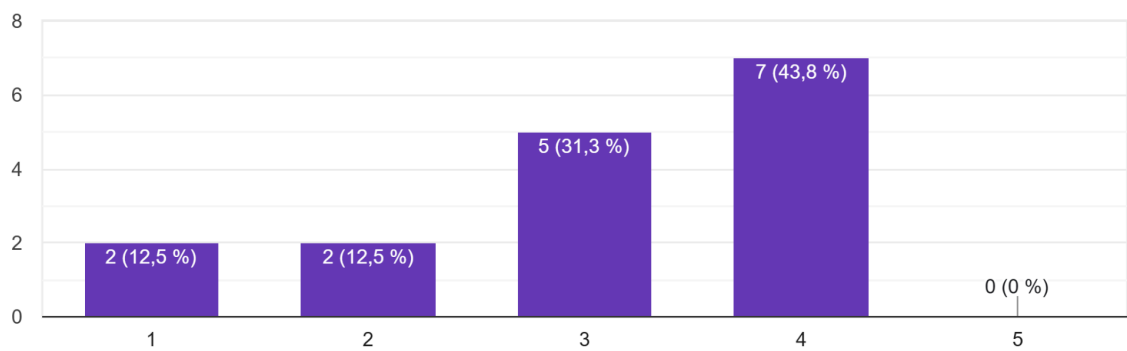
6. Realizar actividades de juego o esparcimiento

16 respuestas



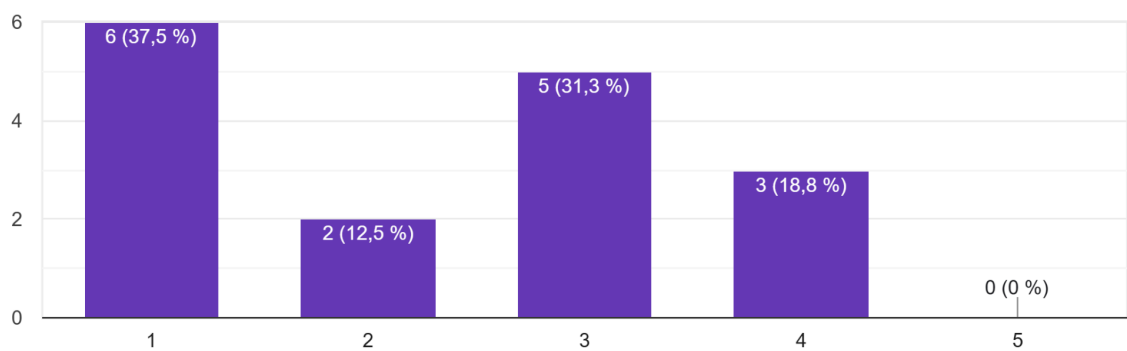
7. Escuchar música o bailar:

16 respuestas



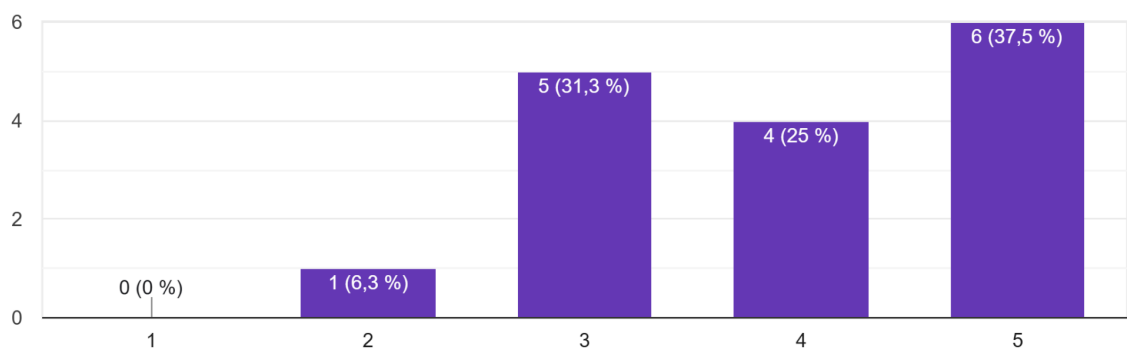
8. Distracción de pasatiempos o hobbies (pintar, cocinar, videojuegos):

16 respuestas



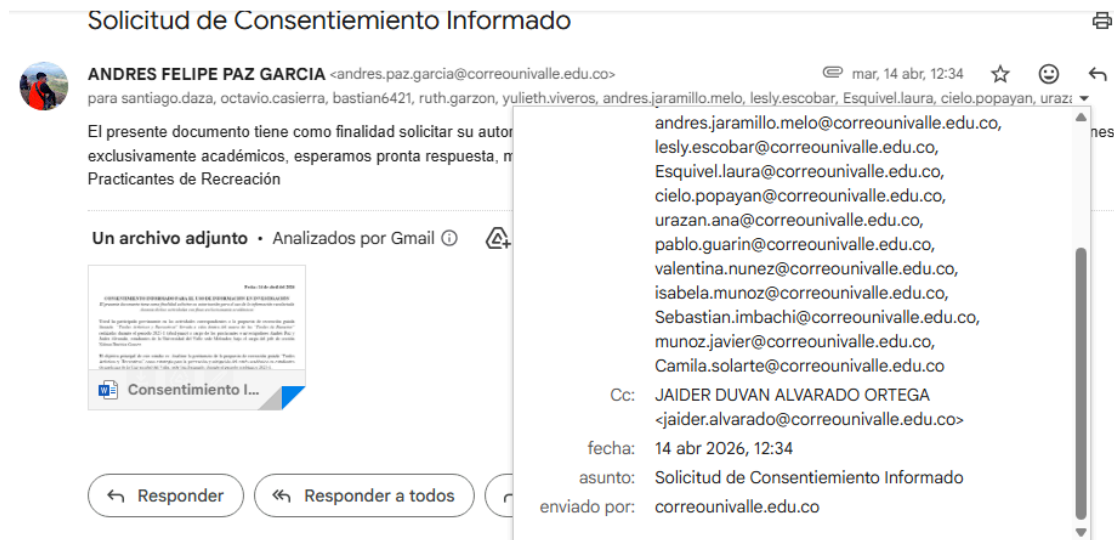
9. Considero que las actividades recreativas me ayudan a disminuir mi estrés académico:

16 respuestas



Consentimiento Informado

Se notificó vía correo electrónico a todos los estudiantes que participaron en la encuesta, reafirmando que su colaboración fue opcional y voluntaria, conforme a la autorización otorgada previamente.



A continuación, se presenta el documento remitido a los estudiantes, mediante el cual se ratifica la naturaleza voluntaria, anónima y opcional de la encuesta, así como la autorización para el tratamiento de los datos recolectados.

Fecha: 14 de abril del 2026

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL USO DE INFORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

El presente documento tiene como finalidad solicitar su autorización para el uso de la información recolectada durante dichas actividades con fines exclusivamente académicos

Usted ha participado previamente en las actividades correspondientes a la propuesta de recreación guiada llamada “*Tardes Artísticas y Recreativas*” llevada a cabo dentro del marco de las “*Tardes de Bienestar*” realizadas durante el periodo 2025-1 (abril-junio) a cargo de los practicantes e investigadores Andrés Paz y Jaider Alvarado, estudiantes de la Universidad del Valle sede Melendez, bajo el cargo del jefe de sección Nahum Buritica Gomez.

El objetivo principal de este estudio es: Analizar la pertinencia de la propuesta de recreación guiada “*Tardes Artísticas y Recreativas*” como estrategia para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad del Valle, sede San Fernando, durante el periodo académico 2025-1.

La información recolectada incluye:

- Registros de observación (diarios de campo).
- Respuestas a entrevistas semiestructuradas.
- Resultados del Test SISCO del Estrés Académico.

Estos datos serán utilizados únicamente con fines investigativos en el desarrollo del trabajo de grado y la elaboración de productos académicos derivados del mismo, la información recolectada será codificada para mantener la confidencialidad de los participantes en todo momento.

Título del proyecto:

Propuesta de recreación guiada “Tardes Artísticas y Recreativas” como estrategia para la prevención y mitigación del estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad del Valle, sede San Fernando.

Por medio del presente documento, declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio “*Tardes de Bienestar*”.

Investigadores responsables:

Jaider Duvan Alvarado Ortega



Andres Felipe Paz Garcia

**Firma de aceptación del participante:****Institución:**

Universidad del Valle – Sede San Fernando

Diarios de Campo - Observacion Participante

A continuación se presentan los diarios de campo utilizados como instrumentos de recolección de datos, en los cuales se registran de manera sistemática las actividades realizadas y las observaciones derivadas del proceso de observación participante. Estos registros recogen no sólo los eventos importantes, sino también las dinámicas grupales y los hallazgos emergentes durante la intervención.



Diarios de Campo - SCRD - San Fernando

Para consultar el material complementario y los registros detallados, se dispone del siguiente código QR. Este permite el acceso directo al repositorio digital donde se alojan los documentos y evidencias del proceso.



Entrevistas semi-estructuradas

A continuación, se presenta el documento que reúne las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes de medicina durante el desarrollo de la propuesta “*Tardes Artísticas y Recreativas*” en el periodo académico 2025-1.

De igual manera, el documento incluye una síntesis de los registros consignados en los diarios de campo elaborados durante las sesiones, los cuales permiten contextualizar las dinámicas observadas y complementar la información obtenida a través de los testimonios de los participantes.

Este anexo tiene como finalidad brindar soporte empírico al análisis desarrollado en el capítulo de resultados, garantizando la trazabilidad, transparencia y rigurosidad del proceso investigativo.

Entrevista semiestructurada 2025-1

Referencias

- Barraza Macías, A. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 1–12. Disponible en: <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/19028/18052>
- Barraza Macías, A. (2007). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. Revista Psicología Cientifica.com
<https://psicologiacientifica.com/inventario-sisco-estres-academico>
- Carreño-Cardozo, J. M., Rodríguez-Cortés, A. B., & Gutiérrez-Africano, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 6(13), 83-97.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.LIRE>
- Cárdenas Calero, B. (2022). Relación entre la actividad física moderada y el estrés académico en estudiantes universitarios. MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 1(1), 66–81. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2119>
- Cuenca Cabeza, M. (2004). Ocio humanista: Dimensiones y valores. Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=233857>
- De Grazia, S. (1966). Tiempo, trabajo y ocio. (C. Vázquez de Parga, Trad.). Tecnos.

Díaz, A., et al. (2017). Recreación, turismo y educación. Construcciones académicas de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16343>

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>

Dumazedier, J. (1964). Vers une civilisation du loisir? Seuil.
<https://es.scribd.com/document/274874968/Vers-Une-Civilization-Du-Loisir>

Ekman, P. (1970). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

Flórez, A. (2022). La recreación en la clase de educación física, como fundamento para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador).
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/366/357>

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books, Inc.

González Arteta, I. del C., Rocha Carrascal, M., & Álvarez Barboza, F. M. (2023). *Prevalencia de síndrome de Burnout en estudiantes de medicina de una institución universitaria de Cartagena-Colombia. Revista Médica De Risaralda*, 29(1). <https://doi.org/10.22517/25395203.25088>

Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Revista Horizontes*, 7(29), 48-59.

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/858>

Gutiérrez-Lestón, E., Pérez-Escoda, N., Reguant Álvarez, M., & Eroles Asensio, A. (2018). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 43-60.

<https://doi.org/10.6018/rie.405721>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd ed.). Routledge.

Hettler, B. (1976). *The Six Dimensions of Wellness*. National Wellness Institute.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

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. *Revista Científica Salud Uninorte*, 41(3), 830–847. <https://doi.org/10.14482/sun.41.03.335.562>

Laínez Villao, A., Cevallos Suarez, K., Vera Rodríguez, J., & Alcívar Ponce, M. (2024). Deporte, recreación e inteligencia emocional: un estudio bibliométrico

sobre su relación con el rendimiento académico (2000-2024). Revista Retos, 54, 1-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.117603>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Mesa, G. (2004). *La Recreación Dirigida ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica? Una pregunta para el debate*. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. <https://es.scribd.com/document/462963451/3-Mesa-Recreacion-Dirigida-Mediacion-Semiotica-y-Practica-Pedagogica>

Noda Rabelo, Y., et al. (2024). El tiempo libre y la recreación, en el contexto de las Escuelas de Iniciación. Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 19(2), e1563. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522024000200022&lng=es&nrm=iso&tlng=en

Orlandini, A. (1999). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. Fondo de Cultura Económica.

Quek, TT-C., Tam, WW-S., Tran, BX, Zhang, M., Zhang, Z., Ho, CS-H. y Ho, RC-M. (2019). Prevalencia mundial de la ansiedad entre estudiantes de medicina: un metaanálisis. International Journal of Environmental Research and Public Health , 16 (15), 2735. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>

Restrepo, Eduardo (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas.

Rodríguez Gázquez, M. de los Ángeles, Martínez Sánchez, L. M., & Agudelo Vélez, C. A. (2013). Prevalencia de estrés en estudiantes de medicina de una universidad privada de la ciudad de Medellín, Colombia. *MedUNAB*, 16(2), 53–58.
<https://doi.org/10.29375/01237047.1842>

Ryff, CD (1989). ¿La felicidad lo es todo, o no? Exploraciones sobre el significado del bienestar psicológico. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Rotenstein, LS, Ramos, MA, Torre, M., Segal, JB, Peluso, MJ, Guille, C., Sen, S. y Mata, DA (2016). Prevalencia de depresión, síntomas depresivos e ideación suicida entre estudiantes de medicina: una revisión sistemática y un metaanálisis. *JAMA: The Journal of the American Medical Association* , 316 (21), 2214.
<https://doi.org/10.1001/jama.2016.17324>

Rodríguez Florez, L., Serrano Pardo, J., & Villareal Vargas, S. (2023). La importancia del uso del tiempo libre y el impacto en el sujeto educativo. *MEMORIAS SIFORED - ENCUNTROS EDUCACIÓN UAN*, (7).
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1758>

Santander Open Academy. (2024). *Método Cornell: qué es, cómo aplicarlo y por qué funciona*. <https://www.santanderopenacademy.com/es/blog/metodo-cornell.html>

Seedhom, A. E., Kamel, E. G., Mohammed, E. S., & Raouf, N. R. (2019). Predictors of perceived stress among medical and nonmedical college students, Minia, Egypt. *International Journal of Preventive Medicine*, 10, 107.

https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_6_18

Selye, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138(3479), 32–32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>

Silva-Vera, C. B. (2025). Impacto de las emociones en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(20), 153-164. <https://doi.org/10.53877/rc9.20-593>

Soto Valenzuela, M. C., Franco Gallegos, L. I., López Baca, L. R., Medina López, H. L., & Flores Rico, F. J. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 78–88.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. WHO.

Yépez Herrera, E. R., & Ola Ortiz, D. G. (2023). Recreación y estrés en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 1(2), 42–49. <https://doi.org/10.24133/recihys.v1i2.3234>

Yusoff, M. S. B., Abdul Rahim, A. F., Baba, A. A., Ismail, S. B., Mat Pa, M. N., & Esa, A. R. (2013). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among prospective medical students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(2), 128–133.
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2012.09.012>

Zambrano Berrones, P. (2024). La importancia de incluir el juego y la recreación en el aula para el manejo de las emociones en los niños. *Revista INVESTIGA UCE*, 5(1), 85-94.

<https://revistasdivulgacion.uce.edu.ec/index.php/INVESTIGA/article/view/556>