

Exigencias Emocionales de la Medicina Legal y su Relación con el nivel de estrés en Estudiantes de Medicina

Emotional Demands of Forensic Medicine and Their Relationship to Stress Levels in Medical Students

Angela Germania Monserrate Romero, Nelson Alberto Monserrate Romero, Zully Stefania Cedeño Robalino,
José Luis Rodríguez Matias & María Antonieta Touriz Bonifaz

DIMENSIÓN CIENTÍFICA

Enero - junio, V°7 - N°1; 2026

Recibido: 05-05-2026

Aceptado: 05-05-2026

Publicado: 07-05-2026

PAIS

- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil
- Ecuador, Guayaquil






INSTITUCION

- Universidad de Guayaquil
- Universidad de Guayaquil
- Universidad de Guayaquil
- Universidad de Guayaquil
- Universidad de Guayaquil

CORREO:

- ✉ angela.monserrater@ug.edu.ec
- ✉ consultasdinemedic@gmail.com
- ✉ zully.cedenor@ug.edu.ec
- ✉ jose.rodriguezmat@ug.edu.ec
- ✉ maria.tourizb@ug.edu.ec

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0007-2336-3719>
-  <https://orcid.org/0009-0001-7452-8321>
-  <https://orcid.org/0000-0002-1351-9894>
-  <https://orcid.org/0000-0002-0148-6773>
-  <https://orcid.org/0000-0002-8986-8011>

FORMATO DE CITA APA.

Monserrate, A., Monserrate, N., Cedeño, Z., Rodríguez, J. & Touriz, M. (2026). Exigencias Emocionales de la Medicina Legal y su Relación con el nivel de estrés en Estudiantes de Medicina. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°1). Pág. 4573 – 4594.

Resumen

El estudio analizó la relación entre las exigencias emocionales de la Medicina Legal y el nivel de estrés en estudiantes de medicina de la Universidad de Guayaquil, debido a que esta asignatura expone al alumnado a contenidos sensibles, como muerte, violencia, lesiones y análisis forense, los cuales pueden generar carga emocional y afectar su bienestar académico. El objetivo fue determinar si las exigencias emocionales percibidas se relacionaban significativamente con las manifestaciones de estrés académico y con los recursos de afrontamiento movilizados por los estudiantes. Metodológicamente, se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional. La información se recolectó mediante una encuesta tipo Likert aplicada a 217 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico. Los resultados evidenciaron un modelo de regresión lineal múltiple estadísticamente significativo, con una capacidad explicativa del 65.89 % de la varianza de las exigencias emocionales percibidas. Se concluyó que las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento se relacionaron significativamente con dichas exigencias emocionales.

Palabras clave: Medicina Legal; estrés académico; afrontamiento; estudiantes de medicina; exigencias emocionales.

Abstract

This study analyzed the relationship between the emotional demands of forensic medicine and stress levels in medical students at the University of Guayaquil. This subject exposes students to sensitive content, such as death, violence, injuries, and forensic analysis, which can generate emotional strain and affect their academic well-being. The objective was to determine if perceived emotional demands were significantly related to manifestations of academic stress and the coping resources mobilized by the students. Methodologically, a quantitative, non-experimental, cross-sectional, correlational study was conducted. Data were collected using a Likert-type survey administered to 217 students selected through non-probability sampling. The results showed a statistically significant multiple linear regression model, with an explanatory capacity of 65.89% of the variance in perceived emotional demands. It was concluded that manifestations of academic stress and coping resources were significantly related to these emotional demands.

Keywords: Forensic Medicine; academic stress; coping; medical students; emotional demands.

Introducción

En la formación médica, la asignatura de Medicina Legal expone al estudiante a contenidos y experiencias académicas vinculadas con muerte, violencia, lesiones, autopsias y análisis periciales. Estas situaciones poseen una carga emocional particular, porque obligan a confrontar realidades humanas complejas que trascienden el estudio puramente cognitivo y pueden activar respuestas de malestar, tensión o sobrecarga psicológica. La literatura ha mostrado que las autopsias y otros escenarios afines de la formación forense suelen ser vividos por los estudiantes como experiencias emocionalmente desafiantes, aunque también valiosas para su aprendizaje profesional (McNamee et al., 2009; Weurlander et al., 2012). En esa misma línea, se ha señalado que la enseñanza de la medicina forense requiere no solo conocimientos técnicos, sino también capacidad para manejar el impacto emocional asociado a la exposición reiterada a cadáveres, trauma y muerte (Tandon et al., 2019). Estas evidencias permiten sostener que la Medicina Legal no constituye únicamente una exigencia académica, sino también una experiencia formativa con implicaciones afectivas relevantes.

Por otra parte, el estrés en estudiantes universitarios del área de la salud ha sido reconocido como un problema frecuente y de alta magnitud. Duarte et al. (2025) reportaron una elevada prevalencia de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires, mientras que Trunce et al. (2020) encontraron altos niveles de ansiedad, estrés y depresión en estudiantes universitarios del área de salud, con repercusiones en el rendimiento académico. De modo similar, Arntz et al. (2022) identificaron asociaciones entre variables sociodemográficas y niveles de depresión, ansiedad y estrés en universitarios, confirmando la amplitud del problema en la educación superior. Además, Capdevila-Gaudens et al. (2021) evidenciaron que en estudiantes de medicina españoles coexistían depresión, ansiedad, burnout y dificultades empáticas, lo que refuerza la idea de que la

formación médica implica demandas emocionales intensas y sostenidas. En consecuencia, el estrés académico no puede entenderse como un fenómeno accesorio, sino como una respuesta frecuente ante exigencias percibidas como superiores a los recursos del estudiante.

Desde el punto de vista teórico, el modelo sistémico-cognoscitivista de Barraza (2006) y la perspectiva transaccional del estrés explican que el estudiante evalúa determinadas demandas como estresores, experimenta desequilibrio y activa estrategias de afrontamiento para recuperar la estabilidad. Bajo esta lógica, la Medicina Legal podría operar como un estresor específico cuando el estudiante percibe que sus exigencias emocionales, éticas y académicas exceden su capacidad de regulación. Esto adquiere especial importancia en la carrera de Medicina, donde el aprendizaje no solo exige memorización y análisis, sino también contacto temprano con sufrimiento, muerte y evidencia traumática. Por ello, la respuesta de estrés no depende exclusivamente del contenido curricular, sino de la interacción entre la naturaleza de la asignatura, las características personales del estudiante y los recursos institucionales de apoyo disponibles.

Sin embargo, aunque la literatura ha documentado con amplitud el estrés académico en estudiantes de medicina, todavía son menos frecuentes los estudios que lo relacionan de forma específica con las exigencias emocionales de la Medicina Legal. La evidencia disponible se ha concentrado mayormente en estrés general, ansiedad, depresión, deserción o rendimiento académico, y con menor frecuencia ha examinado el efecto particular de asignaturas con alto contenido emocional. Incluso cuando se reconocen las autopsias o los casos forenses como experiencias impactantes, persiste un vacío en cuanto a la medición de su relación con el nivel de estrés en estudiantes de medicina. Esta carencia

limita la posibilidad de diseñar estrategias focalizadas de acompañamiento y prevención dentro del currículo.

En el contexto de la educación médica, este problema resulta relevante porque un nivel elevado de estrés puede afectar la concentración, el aprendizaje, la regulación emocional y el bienestar general del estudiante. Si las exigencias emocionales de la Medicina Legal no son reconocidas ni abordadas oportunamente, podrían contribuir al deterioro de la salud mental, al desgaste académico y a dificultades en la formación profesional. Por ello, se vuelve necesario estudiar de manera específica cómo dichas exigencias se relacionan con el nivel de estrés en estudiantes de medicina. En consecuencia, la pregunta que orienta la presente investigación es la siguiente: ¿qué relación existe entre las exigencias emocionales de la Medicina Legal y el nivel de estrés en estudiantes de medicina?

Estado del arte

En la literatura reciente, el estrés académico en estudiantes de medicina aparece como un problema frecuente, multicausal y con efectos en el bienestar psicológico, el rendimiento y la permanencia universitaria. Duarte et al. (2025) reportaron una prevalencia elevada de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires, mientras que Trunce et al. (2020) documentaron niveles relevantes de depresión, ansiedad y estrés asociados al rendimiento académico en población universitaria. De forma convergente, Henao-Pérez et al. (2025) mostraron que el estrés y la depresión se relacionan con la intención de deserción en estudiantes de medicina, lo que confirma que la carga emocional en la formación médica no es un fenómeno marginal, sino una dimensión con efectos académicos y personales concretos.

En ese marco, el problema se vuelve más específico cuando se examinan las exigencias emocionales de áreas con alta exposición a muerte, violencia y sufrimiento humano, como la Medicina Legal. La evidencia sobre autopsias y actividades forenses muestra que estas experiencias son formativamente valiosas, pero también emocionalmente desafiantes. McNamee et al. (2009) encontraron que las demostraciones de autopsia médico-legal generan respuestas intensas en estudiantes, aunque también pueden enriquecer la comprensión profesional. De manera similar, Weurlander et al. (2012) describieron las autopsias como situaciones de aprendizaje emocionalmente retadoras, en las que los estudiantes deben regular impacto afectivo, extrañeza y tensión para mantener el desempeño académico. Estas investigaciones respaldan el supuesto de que la Medicina Legal contiene demandas emocionales específicas que pueden contribuir al aumento del estrés en estudiantes de medicina.

Asimismo, los antecedentes aportados por el material adjunto insisten en que el estrés no debe interpretarse como una reacción uniforme, sino como un proceso en el que intervienen estresores, respuestas y formas de afrontamiento. En ese sentido, el texto base destaca la relevancia del modelo transaccional de Lazarus y Folkman, así como la importancia de los modos de afrontamiento para caracterizar grupos de estudiantes de medicina. También recoge que la ansiedad, la depresión y el estrés pueden afectar el desempeño, la salud mental e incluso la deserción estudiantil.

Desde una perspectiva heurística, la producción científica revisada permite identificar al menos cuatro líneas de investigación. La primera estudia la prevalencia del estrés académico en estudiantes de medicina; la segunda, su asociación con ansiedad, depresión o burnout; la tercera, los factores de afrontamiento y apoyo social; y la cuarta, la relación entre estrés y permanencia académica. Sin embargo, sigue siendo menos abundante la investigación que aborde el vínculo entre exigencias emocionales específicas

de la Medicina Legal y el nivel de estrés, aunque el problema aparece insinuado en estudios sobre autopsias, actividades forenses y experiencias emocionalmente complejas en la formación médica.

Desde la hermenéutica de los hallazgos, tres modelos teóricos resultan especialmente útiles para estudiar este tema. El primero es el Síndrome General de Adaptación de Selye, que entiende el estrés como una respuesta fisiológica no específica frente a demandas del entorno. Su valor radica en mostrar que las exigencias emocionales pueden activar fases de alarma, resistencia y agotamiento, lo que permite explicar el desgaste progresivo en estudiantes expuestos a contenidos emocionalmente intensos. No obstante, este modelo es más fuerte para describir la respuesta biológica que para analizar cómo el estudiante interpreta subjetivamente una experiencia forense o académica.

El segundo es el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, considerado en el material aportado como uno de los marcos más integrales para comprender el fenómeno. Este modelo entiende el estrés como resultado de la evaluación que hace la persona de una situación y de sus recursos de afrontamiento. Su principal fortaleza para este estudio es que permite explicar por qué una misma actividad de Medicina Legal puede ser vivida como altamente estresante por algunos estudiantes y manejable por otros, según su historia, recursos y estrategias. Además, incorpora explícitamente el afrontamiento, lo que resulta pertinente para analizar cómo se regulan emocionalmente los estudiantes frente a muerte, violencia o autopsias.

El tercero es el modelo sistémico-cognoscitivista de estrés académico de Barraza, que organiza el fenómeno en tres componentes: estresores, síntomas del desequilibrio sistémico y estrategias de afrontamiento. Este enfoque es particularmente útil en educación superior porque traduce el estrés al contexto académico y permite operacionalizar variables

en cuestionarios o encuestas. A diferencia del modelo de Selye, aquí el foco no está solo en la reacción fisiológica, sino también en la percepción del estudiante y en la estructura del entorno educativo. Por ello, este modelo ofrece ventajas metodológicas para estudiar correlacionalmente las exigencias emocionales de la Medicina Legal y el nivel de estrés en estudiantes de medicina.

Junto a estos marcos, la literatura reciente sobre salud mental estudiantil refuerza la necesidad de incorporar variables complementarias, como ansiedad, apoyo social, empatía, burnout o riesgo de deserción. Henao-Pérez et al. (2025) mostraron que el estrés se asocia con intención de deserción en estudiantes de medicina, mientras Capdevila-Gaudens et al. (2021) evidenciaron coexistencia de ansiedad, depresión, burnout y empatía en estudiantes españoles. Esto sugiere que el estrés derivado de exigencias emocionales no opera de forma aislada, sino dentro de un entramado más amplio de vulnerabilidad y adaptación académica.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de los modelos teóricos más pertinentes, tomando como ejes los problemas identificados en el planteamiento del problema: exposición a contenidos emocionalmente desafiantes, percepción individual del estresor, afrontamiento, manifestaciones académicas y utilidad para estudiar la relación entre exigencias emocionales y nivel de estrés.

Tabla 1. Análisis comparativo de modelos

Modelo teórico	Autor(es)	Qué explica	Exigencias emocionales de Medicina Legal	Diferencias individuales	Afrontamiento	Manifestaciones académicas	Utilidad para estudio correlacional	Limitación principal
Síndrome General de Adaptación	Selye	Respuesta fisiológica ante demandas	Media	Baja	Baja	Media	Media	Se centra más en lo biológico que en la evaluación subjetiva
Modelo transaccional del estrés	Lazarus y Folkman	Estrés como resultado de evaluación y recursos	Alta	Alta	Alta	Media	Alta	Requiere medir valoración subjetiva y estrategias
Modelo sistémico-cognoscitivo de estrés académico	Barraza	Estresores, síntomas y afrontamiento en contexto académico	Alta	Alta	Alta	Alta	Muy alta	Está más orientado al ámbito académico general que a experiencias forenses específicas

En términos comparativos, el modelo de Selye resulta útil para explicar que la exposición repetida a experiencias emocionalmente fuertes puede conducir a agotamiento; sin embargo, el modelo de Lazarus y Folkman resulta más pertinente para comprender la variabilidad de respuestas entre estudiantes ante una misma exigencia emocional. Por su parte, el modelo de Barraza ofrece la mayor utilidad metodológica para esta investigación, porque traduce el estrés al ámbito académico y facilita su medición en estudiantes universitarios. En consecuencia, el estado del arte sugiere que una combinación entre el marco transaccional de Lazarus y Folkman y el modelo sistémico-cognoscitivista de Barraza ofrece la mejor base para estudiar la relación entre las exigencias emocionales de la Medicina Legal y el nivel de estrés en estudiantes de medicina.

La evidencia revisada confirma que el estrés académico es frecuente en medicina, que las experiencias forenses poseen una carga emocional real y que todavía existe un vacío específico en la investigación sobre cómo esas exigencias emocionales propias de la Medicina Legal se relacionan con el nivel de estrés estudiantil. Por ello, el presente estudio se justifica no solo por su pertinencia académica, sino también por su potencial para orientar

acciones preventivas, pedagógicas y de acompañamiento emocional dentro de la formación médica.

Métodos y Materiales

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que buscó analizar la relación entre las exigencias emocionales de la Medicina Legal y el nivel de estrés en estudiantes de medicina mediante datos numéricos obtenidos a través de una encuesta. Este enfoque resultó pertinente porque permitió recolectar información estandarizada, procesarla estadísticamente y establecer asociaciones entre las variables de estudio.

Asimismo, la investigación adoptó un diseño no experimental, puesto que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se manifestaron en el contexto académico. De igual manera, se trabajó con un diseño transversal y de alcance correlacional, ya que la información se recolectó en un solo momento y el propósito central consistió en determinar la relación entre las exigencias emocionales percibidas y el nivel de estrés.

Por otra parte, la técnica de recolección de información fue la encuesta, aplicada mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, diseñado de acuerdo con el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico. El instrumento incluyó ítems organizados en dimensiones relacionadas con exigencias emocionales percibidas, manifestaciones de estrés académico y recursos de afrontamiento, con opciones de respuesta desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

Por tanto, la población estuvo conformada por estudiantes de medicina de la Universidad de Guayaquil, y la muestra quedó integrada por 217 estudiantes, seleccionados

mediante un muestreo no probabilístico, considerando criterios de accesibilidad y disponibilidad para participar en el estudio.

Análisis de resultados

Planteamiento y contraste de hipótesis

Con el propósito de analizar la relación entre las variables del estudio, se formularon las siguientes hipótesis:

- Hipótesis general de investigación (H1):

Las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento se relacionan significativamente con las exigencias emocionales percibidas en estudiantes de medicina.

- Hipótesis nula general (H0):

Las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento no se relacionan significativamente con las exigencias emocionales percibidas en estudiantes de medicina.

De forma específica, se plantearon las siguientes hipótesis:

- H1a: Las manifestaciones de estrés académico se relacionan significativamente con las exigencias emocionales percibidas.
 - H0a: Las manifestaciones de estrés académico no se relacionan significativamente con las exigencias emocionales percibidas.
-

- H1b: Los recursos de afrontamiento se relacionan significativamente con las exigencias emocionales percibidas.
- H0b: Los recursos de afrontamiento no se relacionan significativamente con las exigencias emocionales percibidas.

El nivel de significancia adoptado fue $\alpha = 0.05$, por lo que se decidió rechazar las hipótesis nulas cuando el valor de p fue inferior a dicho umbral.

Estadísticas generales del modelo de regresión

Se aplicó un modelo de regresión lineal múltiple en el que la dimensión Exigencias emocionales percibidas fue tratada como variable dependiente, mientras que Manifestaciones de estrés académico y Recursos de afrontamiento se incorporaron como variables predictoras. Los resultados mostraron un coeficiente de correlación múltiple de 0.8117, lo que evidenció una asociación alta entre los valores observados y los valores estimados por el modelo. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.6589$) indicó que el 65.89 % de la varianza de las exigencias emocionales percibidas fue explicada conjuntamente por las dos variables independientes. De igual manera, el R^2 ajustado = 0.6557 confirmó la estabilidad del modelo al corregir el efecto del número de predictores, mientras que el error típico = 0.5460 mostró un nivel aceptable de dispersión residual. La base de análisis estuvo conformada por 217 observaciones, lo que ofreció suficiente respaldo empírico para el procesamiento estadístico.

Tabla 2. *Estadísticas generales del modelo de regresión lineal múltiple.*

Indicadores	Valor
Coeficiente de correlación múltiple	0,81170746
Coeficiente de determinación R^2	0,658869
R^2 ajustado	0,65568086
Error típico	0,5459999
Observaciones	217

Significancia global del modelo

Por otra parte, el análisis de varianza (ANOVA) permitió evaluar la significancia general del modelo. El valor obtenido de $F = 206.6625$, acompañado de una significancia de $1.05333E-50$, evidenció que el modelo fue globalmente significativo, ya que dicho valor fue ampliamente inferior a 0.05 . En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula general (H_0) y se aceptó la hipótesis general de investigación (H_1). Este hallazgo permitió afirmar que las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento explican de manera significativa las variaciones observadas en las exigencias emocionales percibidas.

Tabla 3. *Análisis de varianza del modelo de regresión*

	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Valor crítico de F
Regresión	2	123,218751	61,6093756	206,66249	1,05333E-50
Residuos	214	63,7968018	0,2981159	7	
Total	216	187,015553			

Análisis e interpretación de los coeficientes de regresión

En relación con los coeficientes individuales, la intercepción fue de 0.4896 , con significancia estadística ($p = 0.0025$), lo que indicó que el punto de partida del modelo resultó significativo. No obstante, el análisis central se concentró en las variables predictoras.

La dimensión Manifestaciones de estrés académico obtuvo un coeficiente de 0.3995 , un error típico de 0.0496 , un estadístico $t = 8.0505$ y una significancia de $5.65994E-14$. Dado que el valor de p fue menor a 0.05 , se rechazó H_{0a} y se aceptó H_{1a} . Este resultado indicó que, manteniendo constante la otra variable, por cada unidad de incremento en las manifestaciones de estrés académico, las exigencias emocionales percibidas aumentaron aproximadamente 0.40 unidades.

Por su parte, la dimensión Recursos de afrontamiento presentó un coeficiente de 0.4924, con error típico de 0.0560, estadístico $t = 8.8011$ y significancia de $4.60316E-16$. En consecuencia, también se rechazó H_0b y se aceptó H_1b . Esto permitió establecer que, controlando el efecto de las manifestaciones de estrés académico, por cada unidad de incremento en los recursos de afrontamiento, las exigencias emocionales percibidas aumentaron aproximadamente 0.49 unidades. Comparativamente, esta dimensión mostró un peso predictivo ligeramente mayor.

La ecuación estimada del modelo quedó expresada de la siguiente forma:

$$Y = 0.4896 + 0.3995(X_1) + 0.4924(X_2)$$

$$Y = 0.4896 + 0.3995(X_1) + 0.4924(X_2)$$

Donde:

- Y = Exigencias emocionales percibidas
- X_1 = Manifestaciones de estrés académico
- X_2 = Recursos de afrontamiento

Esta ecuación evidenció que ambas variables independientes contribuyeron positivamente a la explicación de la variable dependiente

Tabla 4. *Coefficientes de regresión lineal múltiple*

	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%	Inferior 95,0%	Superior 95,0%
Intercepción	0,48956271	0,15989382	3,06179881	0,00248209	0,1743942	0,80473122	0,1743942	0,80473122
Variable X1	0,39954705	0,04963002	8,05051107	5,6599E-14	0,301720756	0,49737335	0,30172076	0,49737335
Variable X2	0,49243214	0,0559513	8,80108559	4,6032E-16	0,38214591	0,60271837	0,38214591	0,60271837

Análisis de correlaciones entre dimensiones

Además, la matriz de correlación mostró asociaciones positivas entre todas las dimensiones incluidas en el estudio. Exigencias emocionales percibidas se correlacionó con Manifestaciones de estrés académico en $r = 0.7317$, y con Recursos de afrontamiento en $r = 0.7454$, lo que indicó relaciones altas en ambos casos. Asimismo, las variables independientes también se relacionaron entre sí en $r = 0.6563$, es decir, una correlación moderada-alta. Estos resultados reforzaron el análisis de la regresión, ya que mostraron que las dimensiones analizadas formaron parte de una estructura relacional consistente.

Tabla 5. *Matriz de correlación entre dimensiones del estudio*

	Exigencias emocionales percibidas	Manifestaciones de estrés académico	Recursos de afrontamiento
Exigencias emocionales percibidas	1		
Manifestaciones de estrés académico	0,731706061	1	
Recursos de afrontamiento	0,745356399	0,656331937	1

Evaluación gráfica del ajuste del modelo

En cuanto a la representación gráfica del modelo, las curvas de regresión ajustada mostraron que los valores pronosticados siguieron una tendencia cercana a los valores observados de la variable dependiente. En la relación entre Exigencias emocionales percibidas y Manifestaciones de estrés académico se observó una trayectoria ascendente clara, lo que respaldó visualmente la relación positiva encontrada. De igual manera, la curva correspondiente a Recursos de afrontamiento mostró una tendencia positiva consistente, aunque con una dispersión relativamente mayor en algunos segmentos.

Figura 1. Curva de regresión ajustada entre Manifestaciones de estrés académico y Exigencias emocionales percibidas

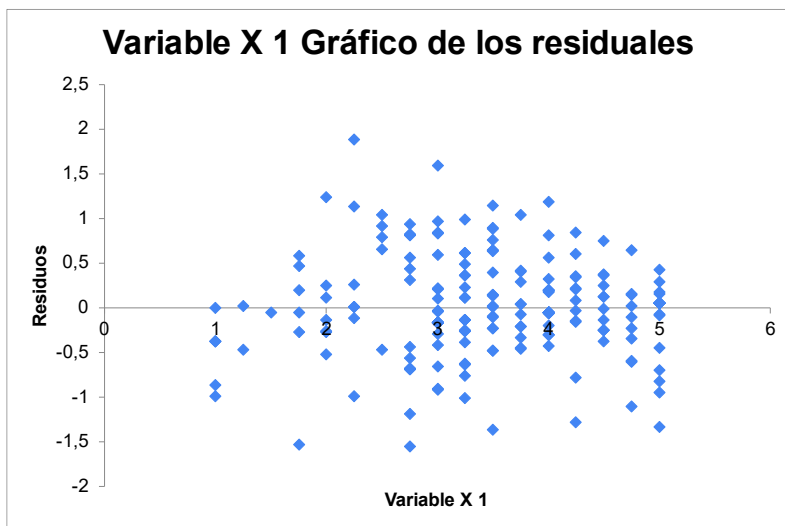
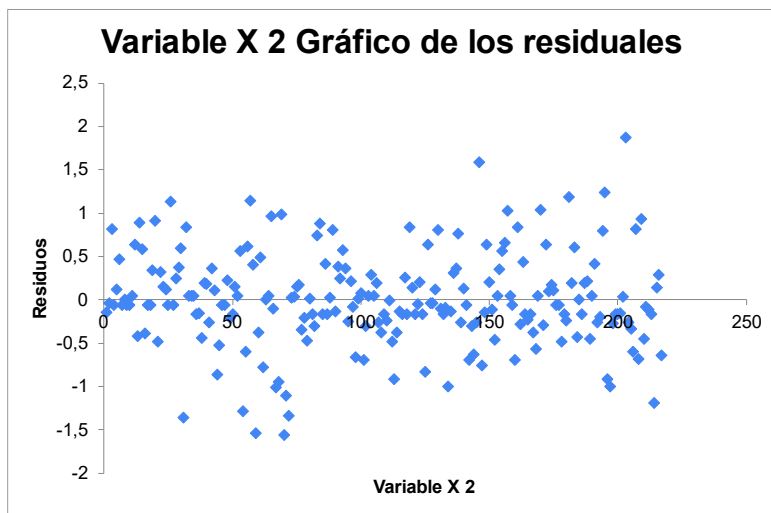


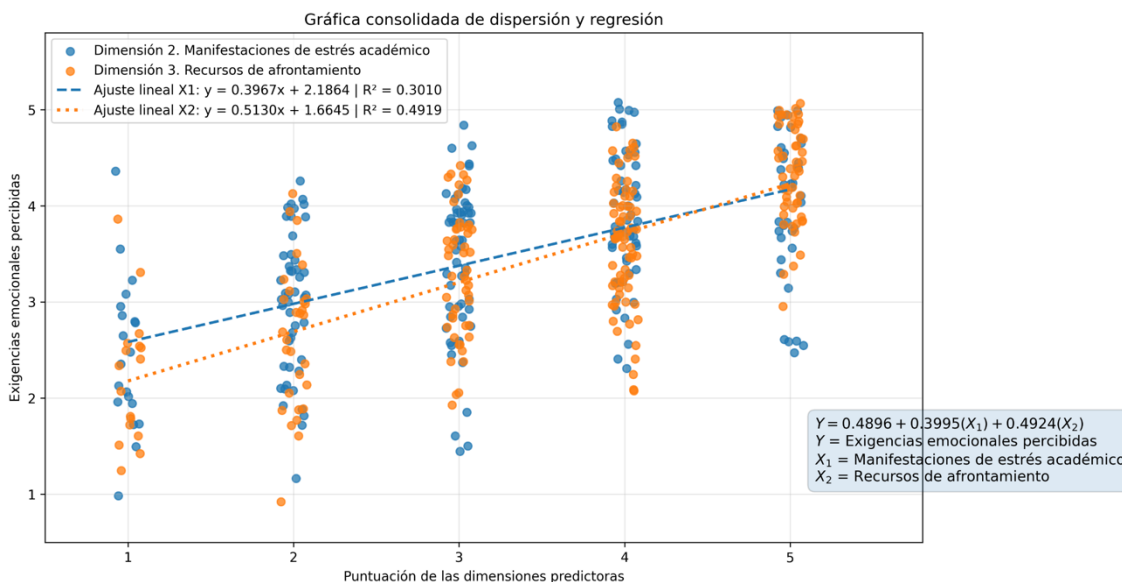
Figura 2. Curva de regresión ajustada entre Recursos de afrontamiento y Exigencias emocionales percibidas



Asimismo, la gráfica tridimensional del plano de regresión permitió representar simultáneamente el efecto de ambas variables independientes sobre las exigencias emocionales percibidas. En ella se observó que, a medida que aumentaron las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento, también se

incrementaron los valores estimados de la variable dependiente, lo que confirmó visualmente la dirección positiva de los coeficientes del modelo.

Figura 3. Plano de regresión lineal múltiple



Análisis de residuos y supuestos del modelo

Por otra parte, los gráficos de residuos permitieron examinar si existían patrones sistemáticos que comprometieran la validez del ajuste lineal. En ambos casos, los residuos se distribuyeron alrededor de la línea horizontal en cero, sin evidenciar una curvatura marcada ni una estructura claramente sistemática. Esto sugirió, en términos generales, que el supuesto de linealidad fue razonablemente cumplido.

No obstante, se observó cierta dispersión desigual en algunos sectores, especialmente en el gráfico correspondiente a Recursos de afrontamiento, lo que podría sugerir ligeras variaciones en la homogeneidad de la varianza. A pesar de ello, no se identificó un patrón lo suficientemente severo como para invalidar la interpretación general del modelo.

Figura 4. *Gráfico de residuos para Manifestaciones de estrés académico*

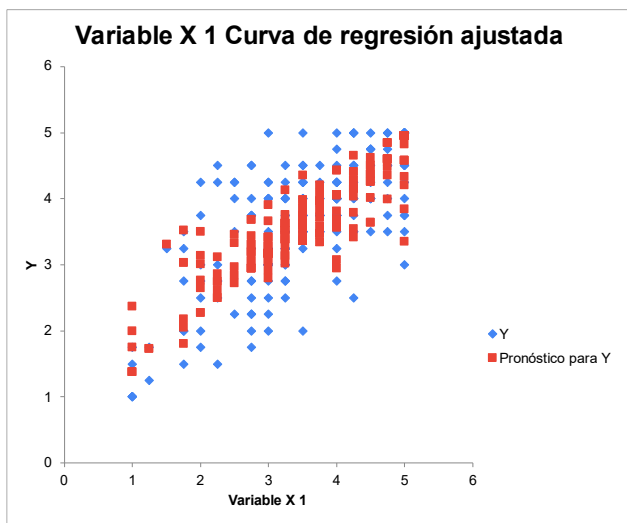
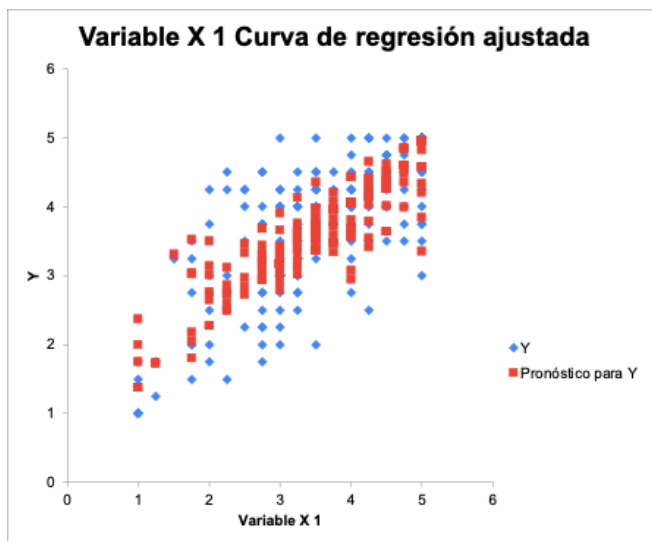
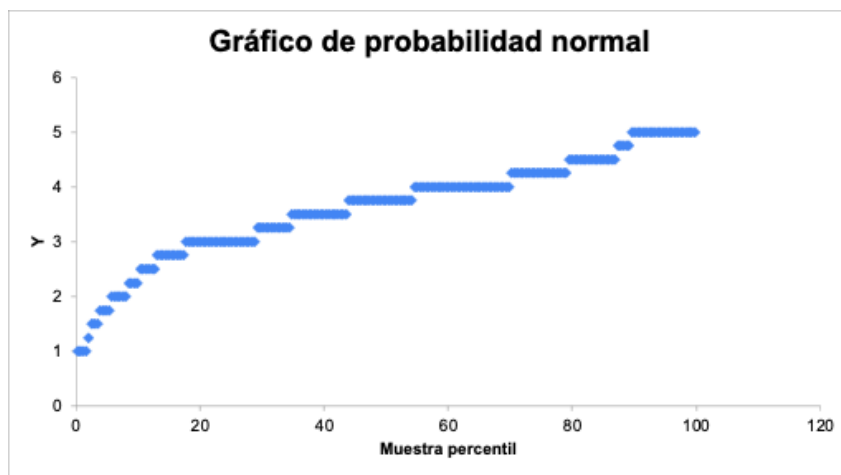


Figura 5. *Gráfico de residuos para Recursos de afrontamiento*



Finalmente, el gráfico de probabilidad normal mostró una distribución escalonada de los valores observados, comportamiento esperable al trabajar con datos provenientes de escalas Likert. Aunque no se observó una normalidad perfecta, el tamaño muestral y la robustez de los resultados permitieron mantener la utilidad explicativa del análisis de regresión.

Figura 6. *Gráfico de probabilidad normal*



El modelo de regresión lineal múltiple mostró un ajuste adecuado, una alta capacidad explicativa y una significancia estadística robusta. Esto permitió rechazar la hipótesis nula general y aceptar la hipótesis general de investigación, así como rechazar las hipótesis nulas específicas asociadas a cada predictor. En consecuencia, se concluyó que las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento se relacionaron de manera significativa con las exigencias emocionales percibidas en estudiantes de medicina.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados sugieren que las exigencias emocionales asociadas a la Medicina Legal no constituyen una experiencia aislada, sino un fenómeno estrechamente vinculado con la respuesta emocional del estudiante y con su capacidad para afrontar las demandas académicas. Por ello, el análisis estadístico consolidado respalda la idea de que la formación en Medicina Legal debe ser comprendida también desde sus implicaciones emocionales y adaptativas

Discusión

Los resultados mostraron que las manifestaciones de estrés académico y los recursos de afrontamiento se relacionaron de manera positiva y significativa con las exigencias emocionales percibidas, lo que indica que la experiencia emocional asociada a la Medicina Legal se vincula estrechamente con la respuesta de estrés del estudiante. Este hallazgo coincide con lo reportado por Duarte et al. (2025), quienes encontraron una alta prevalencia de estrés académico en estudiantes de medicina, y con Trunce et al. (2020), que identificaron asociaciones entre estrés, ansiedad y rendimiento académico en población universitaria. Asimismo, la literatura sobre autopsias y docencia forense ha mostrado que estas experiencias son formativamente valiosas, pero emocionalmente desafiantes para los estudiantes, tal como señalaron McNamee et al. (2009) y Weurlander et al. (2012). En consecuencia, los resultados del presente estudio se alinean con la idea de que la Medicina Legal constituye un espacio académico con demandas afectivas específicas.

Además, el hecho de que el modelo explicara el 65.89 % de la varianza de las exigencias emocionales percibidas respalda la relevancia conjunta de las variables predictoras incluidas. Este resultado es coherente con el planteamiento de Barraza Macías (2006), quien propuso que el estrés académico se configura a partir de la interacción entre estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Del mismo modo, Capdevila-Gaudens et al. (2021) evidenciaron que en estudiantes de medicina coexisten depresión, ansiedad, burnout y dificultades empáticas, lo que confirma que las respuestas emocionales del alumnado son complejas y multicausales. Por tanto, el presente hallazgo no solo ratifica la pertinencia del modelo empleado, sino que también sugiere que el estrés en medicina debe comprenderse como un proceso sistémico y no como una reacción aislada.

Por otra parte, el mayor peso predictivo de los recursos de afrontamiento frente a las manifestaciones de estrés académico sugiere que la forma en que el estudiante maneja las demandas emocionales puede influir significativamente en su experiencia formativa. Este resultado encuentra respaldo en estudios que destacan el valor protector del afrontamiento y la autorregulación en contextos de alta exigencia. No obstante, también puede parecer contraintuitivo que mayores recursos de afrontamiento se asocien con mayores exigencias emocionales percibidas. Una interpretación plausible es que los estudiantes que reconocen con mayor claridad la carga emocional de la asignatura también activan con más intensidad mecanismos para enfrentarla. Así, el afrontamiento no eliminaría el estresor, sino que surgiría como respuesta a una mayor conciencia de la demanda, interpretación compatible con el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman.

Conclusiones

El estudio permitió concluir que las exigencias emocionales percibidas en la asignatura de Medicina Legal se relacionaron de manera significativa con las manifestaciones de estrés académico y con los recursos de afrontamiento movilizados por los estudiantes de medicina. Esta conclusión se sustentó en los resultados de la regresión lineal múltiple, los cuales evidenciaron un modelo estadísticamente significativo y con una capacidad explicativa alta, al mostrar que ambas variables independientes explicaron una proporción considerable de la variabilidad observada en la dimensión dependiente. En consecuencia, se confirmó que la experiencia emocional asociada a la Medicina Legal no constituye un fenómeno aislado, sino una dimensión estrechamente vinculada con la respuesta de estrés del estudiante y con sus formas de regulación.

Asimismo, se concluyó que las manifestaciones de estrés académico tuvieron un efecto positivo y significativo sobre las exigencias emocionales percibidas. Este hallazgo indica que, a medida que aumentan la tensión, la preocupación, el cansancio mental y otras expresiones del estrés académico, también se incrementa la percepción de carga emocional frente a los contenidos, actividades y experiencias de la Medicina Legal. Por tanto, la asignatura no solo exige comprensión técnica y razonamiento analítico, sino también un trabajo emocional que puede verse intensificado cuando el estudiante ya presenta respuestas de estrés frente al entorno académico.

De igual manera, el estudio permitió establecer que los recursos de afrontamiento también se relacionaron de forma positiva y significativa con las exigencias emocionales percibidas, e incluso mostraron un peso predictivo ligeramente superior al de las manifestaciones de estrés académico. Este resultado sugiere que los estudiantes que perciben con mayor claridad la exigencia emocional de la asignatura tienden también a movilizar con mayor intensidad estrategias de afrontamiento. En este sentido, el afrontamiento no debe entenderse únicamente como un mecanismo de reducción del malestar, sino también como una respuesta adaptativa activada ante la presencia de demandas emocionales relevantes.

Por otra parte, la matriz de correlación confirmó que las tres dimensiones del estudio mantuvieron asociaciones positivas y consistentes entre sí, lo que refuerza la idea de que forman parte de un mismo sistema explicativo. En consecuencia, las exigencias emocionales de la Medicina Legal pueden comprenderse como el resultado de una interacción dinámica entre estresores académicos, respuestas emocionales y recursos de afrontamiento, más que como una reacción unidimensional derivada exclusivamente del contenido curricular.

Referencias bibliográficas

- Arntz, J., Trunce, S., Villarroel, G., Werner, K., & Muñoz, S. (2022). Relación de variables sociodemográficas con niveles de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 60(2), 156-166. DOI: 10.4067/S0717-92272022000200156.
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. URI: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Capdevila-Gaudens, P., García-Abajo, J. M., Flores-Funes, D., García-Barbero, M., & García-Estañ, J. (2021). Depression, anxiety, burnout and empathy among Spanish medical students. *PLOS ONE*, 16(12), e0260359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260359>
- Duarte, J. M., Garro, M. F., Basile, M. E., Smolinski Eifler, L. L., Damiani Collaziol, L., & Appiani, F. J. (2025). Prevalencia del estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 36(167), 28-35. <https://doi.org/10.53680/vertex.v36i167.798>
- Henao-Pérez, M., López-Medina, D. C., Lemos, M., Bedoya Monsalve, S., Zea Osorio, J., Bañol Díaz, S., & Pérez Cardona, L. M. (2025). Intención de deserción, estrés y depresión en estudiantes de medicina. *Salud Uninorte*, 41(3), 830-847. <https://doi.org/10.14482/sun.41.03.335.562>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer. URI: https://books.google.com/books/about/Stress_Appraisal_and_Coping.html?id=i-ySQQuUpr8C
- McNamee, L. S., O'Brien, F. Y., & Botha, J. H. (2009). Student perceptions of medico-legal autopsy demonstrations in a student-centred curriculum. *Medical Education*, 43(1), 66-73. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2008.03248.x.
- Tandon, A., Kanchan, T., Atreya, A., & Tandon, A. (2019). Perceptions of medical students towards autopsy teaching and its significance. *Medicine, Science and the Law*, 59(3), 168-173. DOI: 10.1177/0025802419855448.
- Trunce Morales, S. T., Villarroel Quinchalef, G. del P., Arntz Vera, J. A., Muñoz Muñoz, S. I., & Werner Contreras, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8-16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>
- Weurlander, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Emotionally challenging learning situations: Medical students' experiences of autopsies. *International Journal of Medical Education*, 3, 63-70. DOI: 10.5116/ijme.4f75.fb65.
- Weurlander, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Emotionally challenging learning situations: Medical students' experiences of autopsies. *International Journal of Medical Education*, 3, 63-70. <https://doi.org/10.5116/ijme.4f75.fb65>
-