



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la
sintomatología emocional en practicantes de psicología de la corporación universitaria Minuto de
Dios.

Yeimy Natalia Firavitoba Sánchez ID: 828389

Katherin Daza Sanabria ID: 627919

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Psicología

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Mayo, 2026

Tabla de contenido

Tabla de Contenido

Introducción	6
Planteamiento del problema	8
Objetivos	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Justificación	9
Antecedentes	11
Limitaciones estructurales y curriculares	11
Inequidades en el diseño de programas	12
Barreras específicas para poblaciones particulares	12
Marco teórico	16
Fundamentación y contextualización del problema	16
El currículo universitario y la formación por competencias como eje central	18
Aproximaciones conceptuales a las barreras institucionales	19
Las prácticas preprofesionales como dispositivo formativo	20
La vinculación universidad-empresa y sus tensiones	21
Modelos de organización y desarrollo de las prácticas curriculares	22
Barreras institucionales desde una perspectiva psicosocial	23
Hacia un enfoque integral y contextualizado	24

Método	26
Tipo y alcance de la investigación	26
Sujetos	27
Instrumentos	28
Procedimiento	28
Resultados	29
Análisis descriptivo	29
Análisis de la encuesta	30
correlación	31
Discusión	32

Resumen

Este trabajo se realizó en la Corporación Universitaria Minuto de Dio, el cual tuvo como objetivo analizar la relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en estudiantes de psicología. Se empleó un enfoque cuantitativo con alcance correlacional, participando 24 estudiantes de octavo y noveno semestre, pertenecientes mayoritariamente a estratos socioeconómicos bajos estratos 1 y 2. Se aplicó una encuesta de percepción de barreras institucionales 18 ítems tipo Likert y el Cuestionario de Salud General GHQ-12, adaptado a población colombiana. Los resultados mostraron una correlación negativa fuerte $Rho = -0,79$ entre la satisfacción con el acceso a prácticas y la sintomatología emocional: a menor satisfacción, mayor malestar psicológico media GHQ-12 = 16,71, por encima del punto de corte 12. Las principales barreras identificadas fueron de tipo económico falta de remuneración, gastos de transporte, alimentación y materiales y de conciliación dificultad para compatibilizar prácticas con responsabilidades laborales, familiares y académicas. Se concluye que las barreras institucionales actúan como factores estresores significativos que afectan el bienestar emocional de los practicantes, lo que puede llevar a la desvinculación del proceso formativo.

Palabras clave: barreras institucionales, prácticas profesionales, sintomatología emocional, estudiantes de psicología, educación superior, malestar psicológico, GHQ-12, equidad educativa.

Abstract

This work was carried out at the Minuto de Dio University Corporation, which aimed to analyze the relationship between institutional barriers in the assignment of professional practices and emotional symptomatology in psychology students. A quantitative approach with a correlational scope was used, involving 24 eighth and ninth semester students, mostly belonging to low socioeconomic strata, strata 1 and 2. An 18-item Likert-type survey of perception of institutional barriers and the GHQ-12 General Health Questionnaire, adapted to the Colombian population, were applied. The results showed a strong negative correlation $Rho = -0.79$ between satisfaction with access to internships and emotional symptoms: the lower the satisfaction, the greater the psychological distress, average GHQ-12 = 16.71, above the cut-off point 12. The main barriers identified were economics, lack of remuneration, transportation, food and material costs, and difficulty in reconciling internships with work, family, and academic responsibilities. It is concluded that institutional barriers act as significant stressors that affect the emotional well-being of practitioners, which can lead to disengagement from the training process.

Keywords: institutional barriers, professional internships, emotional symptomatology, psychology students, higher education, psychological distress, GHQ-12, educational equity.

Relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en practicantes de psicología de la corporación universitaria

Minuto de Dios.

Introducción

Las prácticas profesionales representan un elemento esencial dentro de la formación universitaria, especialmente en el ámbito de la psicología, ya que posibilitan la integración entre los conocimientos teóricos adquiridos en el aula y su aplicación en escenarios laborales reales. Estas experiencias no solo favorecen el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional, sino que también contribuyen a la preparación del estudiante para su futura inserción en el mercado laboral. No obstante, estudios recientes han demostrado que el acceso a estas oportunidades no es equitativo para todos los estudiantes, evidenciando la presencia de barreras institucionales que dificultan este proceso y que pueden generar impactos psicosociales relevantes.

El presente trabajo de grado se lleva a cabo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con la participación de estudiantes del programa de psicología que se encuentran en proceso de prácticas. Su propósito principal es analizar la relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional manifestada por estos estudiantes. Para ello, se emplea un enfoque cuantitativo con alcance correlacional, a través de la aplicación de una encuesta diseñada para identificar las principales barreras percibidas y medir la intensidad de síntomas como ansiedad, estrés y frustración durante dicho proceso.

En este documento se presenta, en primer lugar, el planteamiento del problema, donde se formula la pregunta de investigación que orienta el estudio. Posteriormente, se expone la justificación que sustenta su importancia, seguida de los objetivos general y específicos que guían el desarrollo de la investigación. Seguidamente, se abordan los antecedentes y el marco teórico, los cuales permiten fundamentar conceptualmente las variables a partir de la evidencia existente. Finalmente, se describe la metodología empleada, incluyendo el tipo de estudio, los participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento para la recolección de la información.

Planteamiento del problema

¿Cuál es la relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en practicantes de psicología de la corporación universitaria Minuto de Dios?

Objetivos

General

Establecer la relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en practicantes de psicología de la corporación universitaria Minuto de Dios.

Específicos

Identificar las principales barreras institucionales que afectan la asignación de prácticas profesionales en los practicantes de psicología de la corporación universitaria minuto de Dios.

Describir la tendencia de malestar psicológico de los practicantes de psicología de la corporación universitaria minuto de Dios.

Determinar el grado de asociación entre la percepción de barreras institucionales y los niveles de sintomatología emocional en los practicantes de psicología de la corporación universitaria minuto de Dios.

Justificación

En el contexto de la educación superior en América Latina, las prácticas profesionales se han consolidado como un componente esencial en la formación universitaria, al ser consideradas un puente entre el aprendizaje teórico y la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que su implementación no está exenta de tensiones estructurales que afectan de manera significativa la equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes en estas experiencias formativas (Choe-Smith et al., 2025; Khan et al., 2024).

A nivel regional, se estima que entre el 40% y el 60% de los estudiantes universitarios combina sus estudios con algún tipo de empleo remunerado, lo que configura una realidad marcada por la sobrecarga de responsabilidades y la limitación del tiempo disponible para cumplir con exigencias académicas adicionales como las prácticas profesionales (Sabala Moreno et al., 2022). Esta situación se intensifica en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde el trabajo estudiantil no es opcional, sino una necesidad para sostener la permanencia en la educación superior.

Asimismo, reportes académicos internacionales señalan que una proporción significativa de las prácticas profesionales pueden ser no remuneradas, alcanzando en algunos casos más del 40% de las experiencias disponibles, lo que incrementa las barreras económicas de acceso (Jang-Tucci et al., 2025). A esto se suman limitaciones institucionales como la rigidez horaria, la escasa disponibilidad de plazas, la falta de orientación adecuada y la distribución desigual de oportunidades entre disciplinas y grupos estudiantiles (Hora et al., 2019).

Estas condiciones no solo representan obstáculos operativos, sino que también tienen implicaciones psicológicas relevantes, al generar niveles elevados de estrés, ansiedad y percepción de sobrecarga, afectando la motivación, la autoeficacia y el compromiso académico de los estudiantes (Ahamad & Darshani, 2021; Fish et al., 2025). En este sentido, la literatura

reciente ha comenzado a evidenciar que el proceso de desvinculación de las prácticas no responde a una causa única, sino a la acumulación progresiva de barreras estructurales, económicas y emocionales que interactúan entre sí.

Por lo anterior, resulta necesario analizar de manera integral las barreras institucionales asociadas a las prácticas profesionales en la educación superior, considerando no solo sus dimensiones estructurales y administrativas, sino también sus efectos psicosociales en los estudiantes. Este enfoque permite comprender de manera más completa cómo dichas barreras pueden influir en la trayectoria académica y en la experiencia formativa en contextos de educación superior en América Latina.

Antecedentes

A continuación, se presenta un análisis documental estructurado sobre la relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en practicantes de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Con base en los resultados, se analizan tres ejes principales: las limitaciones estructurales que dificultan el acceso a las prácticas, los desequilibrios en el diseño de los programas que afectan inequitativamente ciertos grupos de estudiantes, y las barreras específicas para poblaciones particulares. Se incluyen, de igual manera, aportes sobre el impacto emocional consecuente del incumplimiento de los parámetros de práctica, en tanto factor de estrés persistente para los estudiantes.

Limitaciones estructurales y curriculares

Los datos recolectados revelan un número importante de estudiantes que quiere llevar a cabo las prácticas profesionales, aunque se enfrentan a barreras institucionales que resultan difíciles de manejar. En el trabajo de Hora, Wolfgram y Chen (2019), el 64% de los estudiantes que no realizaron prácticas indicaron que les habría gustado hacerlo. Los motivos principales fueron la necesidad de trabajar (ya sea a medio tiempo o tiempo completo) y la poca disponibilidad de opciones en sus propias carreras. Este aporte es importante porque cuestiona la creencia de que la falta de participación responde a poco interés o baja motivación.

Los estudiantes de primera generación universitaria, según el estudio, presentan una probabilidad elevada de mencionar la necesidad de trabajar como una barrera, lo que evidencia cómo las condiciones socioeconómicas se vinculan con las exigencias institucionales para generar exclusión. Asimismo, los estudiantes manifiestan con mayor frecuencia la baja

remuneración y la intensidad académica como obstáculos, lo que sugiere que el sistema curricular no ha sido diseñado considerando las particularidades (Hora et al., 2019).

Inequidades en el diseño de programas

La investigación de Choe-Smith y sus colegas (2025), muestra que existe una distribución desigual de las oportunidades de prácticas según la procedencia racial y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Estos autores evidencian cómo los alumnos afrodescendientes, latinos y pertenecientes a otras minorías enfrentan obstáculos para acceder tanto a prácticas que otorgan crédito académico como a aquellas que son remuneradas.

Dentro de estas barreras detectadas están: la limitada información y acompañamiento acerca de los procedimientos, las oportunidades están más concentradas en ciertos grupos de personas, a las que no todos pueden acceder fácilmente, y sobre todo a las exigencias de horarios que no toman en cuenta las obligaciones familiares o laborales de los estudiantes. Esta investigación resalta que las instituciones no solo pueden conformarse con "ofrecer" prácticas sin cuestionar los procesos de selección y asignación.

Barreras específicas para poblaciones particulares

Diferentes estudios han puesto en evidencia la presencia de barreras particulares que afectan a grupos de estudiantes. En el caso de las personas con discapacidad, Flanagan, Benson y Fovet (2014) encontraron que tanto director de programas, coordinadores de prácticas y estudiantes coincidieron en señalar la existencia de barreras constantes que dificultan el desarrollo adecuado de las prácticas. Asimismo, se evidenció una percepción común de que estas dificultades también podrían presentarse en el entorno laboral. Entre las barreras evidenciadas se

encuentran tanto limitaciones en condiciones de acceso físico como actitudes por parte de algunos supervisores que tienden a subestimar las capacidades de estos estudiantes.

En el contexto de Canadá, Nielsen, Livernoche y Ramji (2022) identificaron la existencia de barreras que afectan a estudiantes indígenas dentro de los programas de aprendizaje integrado al trabajo. Una de las mayores dificultades encontradas es el limitado reconocimiento de sus responsabilidades comunitarias al momento de establecer horarios.

Por su parte, el estudio de Khan et al. (2024) amplía esta perspectiva al demostrar que los estudiantes asociados a grupos en condición de equidad lidian con obstáculos tanto al interior de los programas de práctica como en las organizaciones donde las realizan. Estos resultados destacan la importancia de desarrollar estrategias completas que permitan enfrentar el problema desde distintos niveles y contextos.

Los obstáculos asociados al cumplimiento de los requisitos de las prácticas profesionales, principalmente aquellas asociadas a la limitada disponibilidad de tiempo o a la presión por ejercer una práctica profesional sin retribución económica, pueden convertirse en una fuente constante de estrés. En este orden de ideas, Ahamad y Darshani (2021) señalan que el carácter obligatorio de las prácticas, sumado a los requisitos académicos propios de la educación superior, se vinculan con altos niveles de estrés, los cuales pueden evidenciarse en la disminución de la autoestima y en dificultades en la concentración.

Estas problemáticas no pueden ser atribuidas solamente a los escenarios de práctica o a las universidades; sin embargo, se relacionan con otros factores que pueden aumentar o disminuir las dificultades existentes. En este sentido, estudios recientes señalan que no tener en

cuenta estos aspectos lleva a entender de forma parcial e incompleta el problema de la deserción estudiantil. (Nalumansi, 2024).

Por otra parte, un número significativo de estudiantes de educación superior combina sus estudios con actividades laborales remuneradas. Esta situación no es excepcional, sino que constituye una realidad frecuente en distintos grupos estudiantiles, especialmente en contextos latinoamericanos y en instituciones públicas (Sabala Moreno et al., 2022). En consecuencia, el estudiante trabajador debe asumir una triple carga laboral, académica y de prácticas lo que genera una sobrecarga constante y disminuye considerablemente el tiempo disponible para cumplir con las exigencias propias de la práctica profesional (Ahamad & Darshani, 2021).

Fish et al. (2025) plantean que la denominada “programación de oportunidades”, entendida como la oferta limitada y poco flexible de horarios para el desarrollo de las prácticas, constituye una de las principales barreras a nivel institucional. En este sentido, la reducida variedad de horarios —caracterizada por la existencia de una única opción o franjas muy restringidas— no tiene en cuenta la diversidad de condiciones y disponibilidad de tiempo de los estudiantes, lo que dificulta su articulación con las distintas realidades académicas y personales.

Por otro lado, la dificultad para cumplir con las horas requeridas de práctica sin afectar el empleo remunerado genera un conflicto de roles que se relaciona con elevados niveles de estrés (Ahamad & Darshani, 2021). En este contexto, el estudiante enfrenta una presión constante al tener que equilibrar dos responsabilidades fundamentales: mantener su fuente de ingresos y cumplir con un requisito académico indispensable para su graduación. Esta situación de tensión prolongada puede llevar a decisiones críticas, como desistir de la práctica o, en casos más extremos, abandonar el proceso formativo.

Asimismo, una gran cantidad de estudiantes no se ajusta al perfil tradicional de jóvenes sin mayores responsabilidades, ya que muchos desempeñan roles como padres o madres, cuidadores de personas mayores o de familiares con discapacidad, e incluso contribuyen de manera activa al sostenimiento económico y doméstico de sus hogares. Estas obligaciones familiares conllevan importantes limitaciones de tiempo, relacionadas con actividades de cuidado, alimentación, acompañamiento médico y la atención de posibles situaciones imprevistas. En este escenario, las prácticas que presentan horarios rígidos o que demandan alta disponibilidad se tornan difíciles de compatibilizar con estas responsabilidades cotidianas (Khan et al., 2024).

Las prácticas profesionales, particularmente aquellas que no ofrecen remuneración, implican una serie de costos tanto directos como indirectos que no todos los estudiantes están en capacidad de asumir. Entre estos gastos se encuentran el transporte, la alimentación fuera del hogar, la vestimenta apropiada, la compra de herramientas o materiales necesarios, e incluso la renuncia a un empleo remunerado para poder cumplir con una práctica no paga. En este contexto, Jang-Tucci, Hora y Zhang (2025) señalan que el 43,4% de las prácticas realizadas por estudiantes en Estados Unidos carecen de remuneración, y que quienes pertenecen a instituciones con enfoques inclusivos tienen el doble de probabilidad de identificar las limitaciones económicas como el principal impedimento para acceder a estas experiencias.

La preocupación financiera sostenida se reconoce como un estresor crónico relevante. Cuando un estudiante se ve obligado a rechazar una práctica por falta de recursos económicos, puede experimentar sensaciones de injusticia y desvalorización personal, al percibir que cuenta con las capacidades académicas necesarias, pero no con las condiciones económicas para

acceder. Esta vivencia puede afectar negativamente la autoestima y debilitar la percepción de autoeficacia (Fish et al., 2025).

La evidencia indica que la interrupción de las prácticas profesionales e incluso, en algunos casos, del proceso formativo difícilmente se explica por un solo factor. Más bien, se trata de un fenómeno progresivo en el que distintos tipos de barreras se acumulan y potencian entre sí. Fish et al. (2025) conceptualizan este proceso como "barreras afectivas que limitan el compromiso", destacando que la desvinculación del estudiante no se debe necesariamente a una falta de interés, sino a la percepción de que el sistema institucional no reconoce ni adapta sus condiciones particulares, lo que genera sentimientos de exclusión y reduce su nivel de implicación.

Marco teórico

Fundamentación y contextualización del problema

Las prácticas profesionales y las modalidades de aprendizaje basado en el trabajo (*work-integrated learning*, WIL) se han consolidado como una de las estrategias pedagógicas de mayor impacto en la educación superior contemporánea. Instituciones de todo el mundo han incorporado estas experiencias como componente curricular obligatorio o altamente recomendado, bajo el supuesto de que facilitan la transición de los estudiantes al mercado laboral y promueven la aplicación del conocimiento teórico en contextos reales (Armengol Asparó et al., 2019; Rodríguez Quezada et al., 2011).

Desde el enfoque del aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (1968), el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la habilidad del estudiante para integrar nueva información con conocimientos previamente adquiridos. En este marco, el aprendizaje no se

produce de forma aislada, sino que requiere la articulación entre los contenidos teóricos y su aplicación en situaciones reales. Desde esta perspectiva, las prácticas profesionales contribuyen al aprendizaje significativo al facilitar la vinculación entre saberes previos y experiencias concretas. De este modo, estos espacios se configuran como fundamentales para afianzar y dotar de sentido al conocimiento, favoreciendo una comprensión más sólida y perdurable. Sin embargo, cuando el acceso a dichas experiencias se ve obstaculizado por barreras institucionales, se limita también la posibilidad de alcanzar este tipo de aprendizaje, lo que repercute directamente en la calidad de la formación y en el desarrollo integral de los estudiantes (Rodríguez Quezada et al., 2011).

Investigaciones recientes han comenzado a cuestionar este optimismo pedagógico al evidenciar que el acceso a las prácticas no es equitativo entre los distintos grupos estudiantiles. Lejos de funcionar como un mecanismo democratizador, la asignación de prácticas puede reproducir y profundizar desigualdades preexistentes cuando las instituciones no intervienen activamente para eliminar las barreras que enfrentan ciertos colectivos (Choe-Smith et al., 2025; Khan et al., 2024).

Este marco teórico se propone examinar sistemáticamente las barreras institucionales que inciden en la asignación de prácticas profesionales, entendiendo por tales aquellos obstáculos estructurales, normativos, administrativos y culturales que emergen de las propias políticas y prácticas de las instituciones de educación superior y que limitan el acceso equitativo a estas experiencias formativas.

El currículo universitario y la formación por competencias como eje central

La organización del currículo universitario no es neutral ni exclusivamente técnica; responde a concepciones epistemológicas, sociales y políticas que condicionan las oportunidades de formación de los estudiantes. Según Litwin (2006), los debates en torno al currículo universitario permiten reconocer una agenda conformada por temas de actualidad que reflejan las maneras en que la sociedad se vincula con las instituciones educativas. La autora señala que, ante la masificación de la educación superior, los currículos han debido atender a estudiantes que distribuyen su tiempo entre el estudio y el trabajo, lo que introduce la necesidad de propuestas remediales, introductorias o propedéuticas (Litwin, 2006). Esta realidad es particularmente relevante en América Latina, donde una proporción significativa del estudiantado combina estudios con empleo remunerado (Sabala Moreno et al., 2022).

En la última década, la formación por competencias se ha consolidado como un eje central en la educación superior, impulsada por procesos de globalización y por las demandas del mercado laboral (Rodríguez Quezada et al., 2011). El Proyecto Tuning Europa y su posterior adaptación en América Latina establecieron la necesidad de definir competencias genéricas y específicas que orientaran la formación universitaria hacia la empleabilidad. En este contexto, las prácticas profesionales se conciben como el espacio privilegiado para el desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales que difícilmente pueden adquirirse únicamente en el aula. Como señalan Rodríguez Quezada et al. (2011, p. 72), "un currículum con fuerte presencia de actividades de índole práctica ya sea curriculares o al final de los estudios como práctica profesional, bien guiadas puede llevarnos a una mejor formación para el trabajo". ("El sistema de prácticas como elemento - Redalyc")

Sin embargo, la mera inclusión de prácticas en el currículo no garantiza por sí misma la adquisición de competencias. Se requiere una planificación cuidadosa, una supervisión adecuada y, sobre todo, una articulación efectiva entre los contenidos teóricos y las experiencias laborales. Cuando esta articulación falla, las prácticas pueden convertirse en un mero trámite burocrático que no aporta significativamente a la formación profesional (Pérez Bernabeu, 2015).

Aproximaciones conceptuales a las barreras institucionales

La literatura especializada ha distinguido entre diferentes tipos de barreras que afectan la participación en prácticas. Hora, Wolfgram y Chen (2019) proponen un modelo interseccional que identifica tres categorías principales: barreras financieras (como la imposibilidad de realizar prácticas no remuneradas), barreras socioculturales (relacionadas con el capital social y cultural de los estudiantes) y barreras institucionales (derivadas de las estructuras y políticas universitarias). Estas últimas incluyen, entre otros factores, la rigidez curricular, los requisitos de asistencia que entran en conflicto con obligaciones laborales, y la falta de oferta de prácticas en ciertas disciplinas.

Desde una perspectiva complementaria, Khan et al. (2024) diferencian entre barreras estructurales y no estructurales en el contexto de los programas de educación cooperativa. Las barreras estructurales son aquellas explícitamente incorporadas en políticas, procedimientos y prácticas institucionales, como criterios de elegibilidad que excluyen a estudiantes con promedios bajos o requisitos de disponibilidad horaria incompatible con responsabilidades familiares. Las barreras no estructurales, en cambio, son más sutiles e incluyen formas de discriminación internalizada, sesgos implícitos en los procesos de selección y microagresiones por parte de supervisores o pares.

Un hallazgo significativo de la investigación de Khan et al. (2024) es que muchas de estas barreras son transversales a diferentes grupos en situación de desventaja, aunque también existen obstáculos específicos para cada colectivo. Esta constatación sugiere la necesidad de enfoques interseccionales que consideren cómo la convergencia de múltiples ejes de desigualdad clase social, género, etnicidad, discapacidad produce experiencias diferenciales de exclusión en el acceso a prácticas.

Además, desde la perspectiva de la Psicología Organizacional y del Trabajo, Sabala Moreno et al. (2022) identifican, a través de una revisión sistemática, que las investigaciones sobre prácticas profesionales han tendido a concentrarse en temas como competencias (21%) y formación profesional (11%), mientras que aspectos como inserción laboral (4%) y empleabilidad (2%) han recibido menor atención. Esto sugiere una brecha entre los discursos formativos y los resultados efectivos en términos de transición al mercado laboral.

Las prácticas preprofesionales como dispositivo formativo

Las prácticas preprofesionales constituyen un componente fundamental de cualquier plan de estudios de educación superior, ya que establecen la relación dialéctica entre los conocimientos adquiridos y la realidad de la profesión (Carrera Erazo et al., 2020). Estos autores señalan que, durante la realización de las prácticas, los estudiantes universitarios deben aplicar las leyes, categorías y procedimientos propios de su disciplina, de forma tal que sus trabajos contribuyan de manera creativa al desarrollo y a la eficiencia de los procesos productivos y de servicios.

El desempeño profesional, entendido como la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales, se pone a prueba

y se desarrolla precisamente en el contexto de las prácticas. Como indican Carrera Erazo et al. (2020, p. 3), "el desempeño profesional tiene un papel importante, ya que se lleva a cabo por el recurso humano, con el dominio de sus acciones y constituye una variable necesaria para medir la eficiencia de la producción y del trabajo de las organizaciones". En este sentido, las prácticas no solo son un requisito académico, sino una experiencia que anticipa y moldea el futuro desempeño laboral del egresado.

No obstante, para que las prácticas cumplan eficazmente este cometido, es necesario que exista una adecuada tutoría y acompañamiento. La figura del tutor, tanto académico como profesional, resulta crucial para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje y para garantizar que las tareas asignadas se correspondan con las competencias que se pretenden desarrollar. Como advierten Carrera Erazo et al. (2020), el mejoramiento del desempeño profesional de los tutores y los factores asociados inciden directamente en el resultado de las prácticas.

La vinculación universidad-empresa y sus tensiones

Uno de los aspectos más problemáticos en la organización de las prácticas profesionales es la relación entre las universidades y las organizaciones receptoras. Diversos estudios han señalado que existe una escasa integración educación-empresa, lo que dificulta que los currículos se ajusten a los requerimientos del mundo del trabajo (Rodríguez Quezada et al., 2011). Esta desarticulación se manifiesta en múltiples niveles: falta de participación de los empleadores en la formulación de programas curriculares, insuficiencia de convenios de colaboración, y ausencia de mecanismos de retroalimentación que permitan mejorar continuamente los procesos formativos.

Un hallazgo relevante en esta materia es el documentado por Pérez Bernabeu (2015), quien, a partir de una experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante, identificó casos puntuales de desajuste entre las tareas asignadas a los estudiantes en prácticas y los contenidos de los estudios de grado. Entre las incidencias detectadas se encontraron: empresas que utilizan las prácticas extracurriculares para cubrir necesidades organizativas más que formativas, asignación de funciones no acordes con la titulación, y presencia insuficiente de tutores externos cualificados. Aunque estos casos fueron excepcionales, su existencia evidencia la necesidad de establecer protocolos de seguimiento y control que garanticen la calidad formativa de las prácticas.

Pérez Bernabeu (2015) subraya que la colaboración entre el tutor académico y el tutor externo es indispensable para fijar las competencias que el alumnado debe adquirir, los objetivos de la práctica y las actividades que el estudiante realizará durante su estancia. Sin esta colaboración, las prácticas corren el riesgo de convertirse en experiencias poco significativas o, peor aún, en espacios de precarización laboral encubierta (Adamini, 2012, citado en Sabala Moreno et al., 2022).

Modelos de organización y desarrollo de las prácticas curriculares

Ante las dificultades señaladas, diversos autores han propuesto modelos para la organización y desarrollo de las prácticas curriculares. Armengol Asparó et al. (2019) desarrollaron un Modelo de Prácticas Curriculares que busca proporcionar pautas generales de actuación para la implantación y aplicación de las prácticas universitarias. Este modelo considera cuatro aspectos fundamentales: el objetivo de intervención (el programa formativo de prácticas),

los momentos (fases clave en la aplicación), los protagonistas (agentes institucionales y personales involucrados) y el proceso (ejecución de la intervención formativa).

El Modelo de Practicas Curriculares propuesto por Armengol Asparó et al. (2019) se estructura en cinco fases: motivación y sensibilización, planificación, implementación, evaluación e institucionalización. Cada una de estas fases busca garantizar que las prácticas no sean una actividad aislada, sino un componente integrado y coherente con el proyecto formativo de la titulación. Especial relevancia tiene la fase de evaluación, en la que se verifica no solo la satisfacción de los implicados, sino también los aprendizajes realizados por los estudiantes y los efectos sobre su formación integral.

Este modelo dialoga con las propuestas de otros autores que enfatizan la necesidad de superar la visión restringida de las prácticas como un mero trámite curricular. Como señalan Armengol Asparó et al. (2019, p. 35), "las prácticas curriculares por sí mismas no son beneficiosas si no están debidamente planificadas". De ahí la importancia de contar con esquemas de trabajo que garanticen concreciones y resultados de acuerdo con los propósitos formativos de los estudios universitarios.

Barreras institucionales desde una perspectiva psicosocial

Más allá de los aspectos estructurales y organizativos, las prácticas profesionales también generan efectos psicosociales que inciden en la experiencia de los estudiantes. La literatura reciente ha comenzado a prestar atención a lo que Fish, Bertone y van Gramberg (2025) denominan "**barreras afectivas**", entendidas como aquellas emociones y percepciones estrés, sobrecarga, ansiedad, sensación de injusticia que interfieren en el compromiso del estudiante con su desarrollo profesional.

En esta línea, Sabala Moreno et al. (2022) encontraron que, aunque la mayoría de los estudios sobre prácticas se han centrado en competencias y formación, existe un número creciente de investigaciones que abordan la salud mental de los practicantes, el estrés, las estrategias de afrontamiento y los impactos emocionales derivados de experiencias negativas durante las prácticas (como el maltrato por parte de supervisores o la precarización laboral). Estos hallazgos sugieren que las barreras institucionales no solo limitan el acceso, sino que también afectan el bienestar psicológico de los estudiantes, lo que a su vez puede influir en su motivación, autoeficacia y permanencia en la carrera.

Hacia un enfoque integral y contextualizado

En conclusión, el marco teórico aquí desarrollado permite afirmar que las prácticas profesionales constituyen un espacio complejo donde se entrelazan dimensiones curriculares, organizativas, económicas, sociales y psicológicas. La evidencia revisada muestra que el acceso equitativo a prácticas de calidad no puede darse por supuesto, sino que requiere de intervenciones institucionales deliberadas que aborden las múltiples barreras que enfrentan los estudiantes, particularmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad.

Como señala Litwin (2006), los currículos universitarios deben ser flexibles y atender a la diversidad de situaciones del estudiantado, incorporando prácticas profesionales desde el inicio de los estudios y diseñando actividades formativas que consideren las diferentes realidades de los estudiantes (trabajadores, cuidadores, estudiantes de primera generación, etc.). Solo desde una perspectiva integral y contextualizada será posible construir propuestas universitarias más inclusivas que garanticen oportunidades reales de participación en las prácticas profesionales.

Por su parte, Fish, Bertone y van Gramberg (2025) introducen el concepto de "barreras afectivas" para describir cómo emociones como la sobrecarga y el estrés constituyen respuestas psicológicas que interfieren directamente en el compromiso del estudiante con su desarrollo profesional. Cuando no se identifican soluciones claras frente a obstáculos como la falta de tiempo o la rigidez horaria, la ansiedad generada puede limitar o bloquear la capacidad de acción del estudiante. Según estos autores, las barreras institucionales como la falta de información sobre opciones de carrera y la programación rígida de oportunidades están interconectadas con factores intrínsecos del estudiante, como el estrés y la sensación de estar abrumado, lo que en conjunto obstaculiza el compromiso con el desarrollo de la empleabilidad.

La interacción entre las barreras institucionales y las formas de respuesta de los estudiantes puede entenderse como un proceso gradual que se construye de manera acumulativa (Fish et al., 2025). Estas dificultades no aparecen como situaciones aisladas, sino como experiencias repetidas que aumentan la percepción de carga al momento de cumplir con las exigencias académicas, particularmente aquellas relacionadas con las prácticas. Así, la relación entre expectativas iniciales, condiciones efectivas de acceso y respuestas institucionales da lugar a diversas tensiones que influyen en cómo el estudiante interpreta y enfrenta estos requerimientos. Dicho proceso puede desglosarse en cuatro fases (Fish et al., 2025; Nalumansi, 2024):

Fase de expectativa: El estudiante anticipa dificultades para cumplir con los requisitos de las prácticas, especialmente por la compatibilidad de horarios y otras responsabilidades.

Fase de confrontación: Al intentar resolver las barreras, el estudiante encuentra rigidez institucional o procesos poco claros.

Fase de internalización: La frustración repetida genera autopercepciones negativas y disminuye la confianza en sus capacidades.

Fase de desvinculación: El esfuerzo requerido supera los beneficios percibidos, lo que puede llevar al abandono de la práctica o del proceso formativo.

Método

Tipo y alcance de la investigación

La presente investigación se desarrollo dentro de un enfoque cuantitativo con alcance correlacional, ya que tiene como objetivo principal analizar la relación entre dos variables definidas y susceptibles de medición: las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en los practicantes de psicología. La selección de este enfoque obedece a la necesidad de recolectar información cuantificable y estandarizada que permita evaluar tanto la percepción de dichas barreras como la intensidad de sintomatología emocional, mediante la aplicación de un instrumento tipo encuesta (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Asimismo, el carácter correlacional del estudio se justifica porque no se pretende intervenir ni manipular las variables, ni establecer relaciones causales, sino determinar la existencia y el nivel de asociación entre las barreras institucionales y la presencia de síntomas emocionales en los estudiantes (Creswell & Creswell, 2018). Este diseño también posibilita examinar la dirección y magnitud de dicha relación, contribuyendo con evidencia empírica sobre una problemática poco explorada en el ámbito de la educación superior.

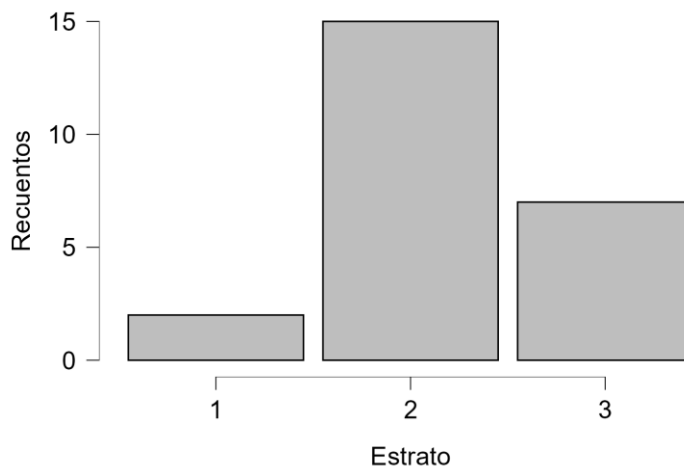
Sujetos

La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 39 años ($\bar{x}=25.75$), donde la tendencia es que son estudiantes jóvenes (véase tabla 1). En cuanto al semestre, el 45% de los estudiantes cursan octavo semestre (primera práctica) y el 54% se encuentra en noveno semestre (segunda práctica), y el 70.83% de los estudiantes viven en estratos 1 y 2 (Véase figura 1).

Tabla 1. Descripción de la edad de la muestra.

Estadístico	Edad
Mediana	24,5
Media (Aritmética)	25,75
Desviación típica	5,12
Asimetría	1
Error Típico de la Asimetría	0,47
Curtosis	0,39
Error Típico de la Curtosis	0,92
Shapiro-Wilk	0,89
Valor P de Shapiro-Wilk	$1,19 \times 10^{-2}$
Mínimo	20
Máximo	39

Figura 1. Distribución de estudiantes por estrato.



Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos; la primera fue una encuesta que se diseñó para evaluar la percepción del acceso a prácticas profesionales, tomando distintos indicadores (horario de prácticas, información ofrecida por la institución, trámites para la asignación de prácticas, entre otros). Se diseñaron 18 preguntas de escala Likert con 5 opciones de respuesta (anexo 2), cuya interpretación es que, a mayor puntuación, mayor satisfacción con el proceso de acceso a las prácticas. Las preguntas no han sido validadas ni cuentan con indicadores psicométricos.

La segunda prueba es el General Health Questionnaire (GHQ-12) creado por Goldberg & Williams y adaptada a población colombiana por Ruiz et al. (2017). La prueba cuenta con 12 ítems de escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (0 a 3) donde a mayor puntuación, mayor sintomatología emocional, siendo 12 el punto de corte para sospechar sobre un trastorno emocional. Dentro de los indicadores de calidad de la prueba se establece que la fiabilidad general de la prueba es de 0.90 y que el análisis factorial confirmatorio comprobó su adecuado funcionamiento como una prueba unidimensional (Ruiz et al., 2017)

Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en dos momentos; el primero, correspondió a la construcción de las preguntas que evaluaría la percepción del acceso a las prácticas, las cuales fueron basadas en la información obtenida en la revisión teórica y aprobada por el asesor de la tesis. Una vez hecho esto, se adaptó un formulario de la plataforma Microsoft Forms que se dividió en tres partes; la primera, el consentimiento informado (anexo 1); la segunda, se recolectaron datos sociodemográficos; la tercera contenía la encuesta desarrollada y la prueba

GHQ-12. Para el análisis de los datos recolectados se utilizaron tablas de frecuencia, medidas de tendencia central, pruebas de normalidad y estadísticos correlacionales para evaluar la asociación entre las variables evaluadas a través del programa estadístico JASP versión 0.96.

Consideraciones Éticas

Dentro de esta investigación se tomó en consideración la ley 1090 del 2026 la cual contempla que todo ejercicio en psicología debe estar amparado por el principio de confidencialidad, beneficencia no maleficencia, autonomía y justicia. Así mismo se considera la investigación como una investigación sin riesgo según la resolución 8430 de 1993 al utilizar procedimientos no invasivos finalmente se reporta el uso de DEEPSEEK con el fin de ajustar la redacción del documento en los siguientes apartados: Marco teórico, antecedentes y método.

Resultados

Análisis descriptivo

Al evaluar la percepción sobre el acceso a la práctica se encontró una puntuación promedio de 46.33, con una mediana de 46, dentro de un rango que se estableció entre 18 y 72 y una asimetría de -0.17 se está una leve tendencia a un mayor grado de satisfacción (véase tabla 2 y figura 2). En cuanto a la medida de sintomatología emocional se encontró una media de 16.71 y una mediana de 16.5 en un rango que va desde 3 hasta 33 puntos y una asimetría de 0.33, lo cual indica que hay una leve tendencia de la muestra a presentar sintomatología emocional. Finalmente, al evaluar si los datos presentan una distribución normal, la prueba tuvo un nivel de significancia menor al 0.05, lo cual establece que los datos no cuentan con una distribución normal (véase tabla 2).

Tabla 2. Descripción de la percepción del acceso a la práctica y la prueba GHQ-12 de la muestra.

Estadísticos	Total, Percepción	Total, GHQ-12
Mediana	46	16,5
Media (Aritmética)	46,33	16,71
Desviación típica	14,51	9,01
Asimetría	-0,17	0,33
Error Típico de la Asimetría	0,47	0,47
Curtosis	-0,37	-0,95
Error Típico de la Curtosis	0,92	0,92
Shapiro-Wilk	0,97	0,94
Valor P de Shapiro-Wilk	$6,37 \times 10^{-1}$	$1,87 \times 10^{-1}$
Mínimo	18	3
Máximo	72	33

Figura 2. Histograma de la percepción de acceso a las prácticas.

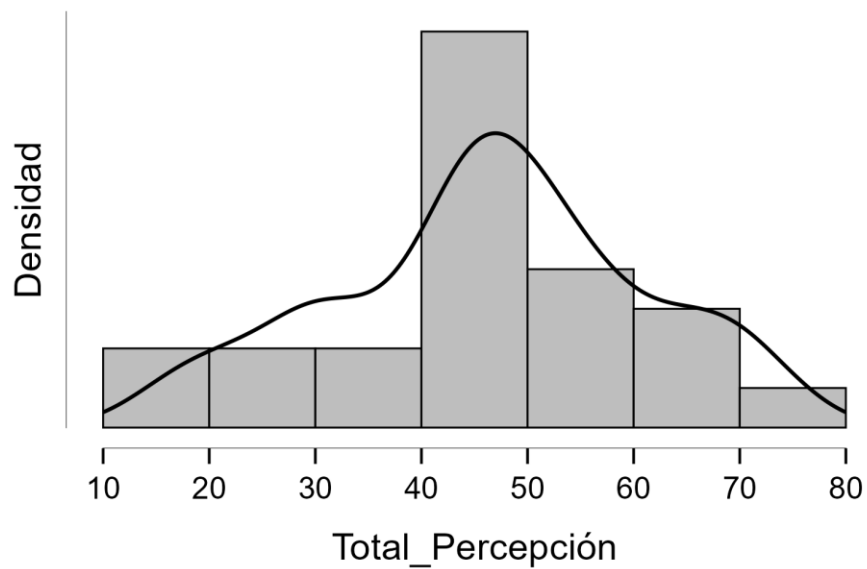
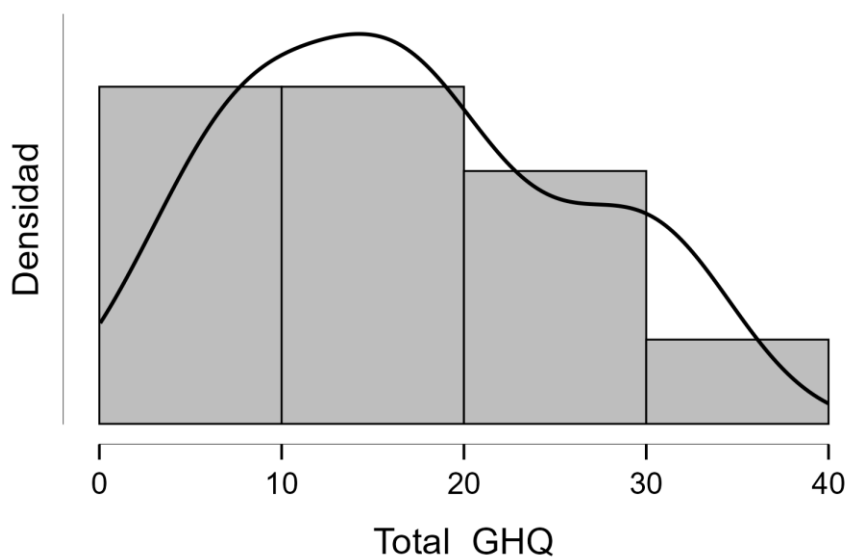


Figura 3. Histograma de la prueba GHQ - 12.



Análisis de la encuesta

Para este análisis se revisarán las preguntas cuyos puntajes reflejan una mayor desaprobación. Según lo observado en la tabla 3 las preguntas 5 (Las prácticas se ajustan a las distintas realidades de los estudiantes), 10 (Realizar una práctica sin remuneración no representa una dificultad para mí), 11 (Los gastos asociados a la práctica (transporte, alimentación, materiales) son manejables para mí), 12 (No he considerado abandonar las prácticas por motivos económicos), 14 (Mis responsabilidades personales o familiares no afectan mi disponibilidad para prácticas) y 15 (Puedo responder fácilmente por mi estudio, trabajo y prácticas) fueron las preguntas que reportaron una mayor insatisfacción (puntaje más bajo) esto indica que los aspectos en los que la muestra presentó una mayor insatisfacción se relacionan, en primer lugar, con las condiciones económicas y los costos asociados a la realización de las prácticas profesionales, evidenciando dificultades frente a la ausencia de remuneración y el manejo de los gastos derivados del proceso formativo. En segundo lugar, se identifican limitaciones en la conciliación de las prácticas con las responsabilidades laborales, familiares y académicas de los

estudiantes, lo que sugiere que la disponibilidad de tiempo y la carga de obligaciones influyen en la percepción negativa frente a esta experiencia.

Tabla 3. Preguntas de percepción de barreras al acceso de prácticas con bajo nivel de satisfacción.

Pregunta	Moda	Mediana
P5	1	2
P10	1	1,5
P11	1	2
P12	2	2,5
P14	1	2,5
P15	2	2,5

Correlación

Dado que los datos no presentaron una distribución normal, se calculó la correlación de Spearman. Con base en el análisis se evidenció una asociación inversamente proporcional entre la percepción del acceso a las prácticas y la tendencia a presentar sintomatología emocional ($Rho = -0.79$ $P < 0.05$; véase tabla 4)

Tabla 4. Grado de asociación entre la percepción de barreras al acceso de prácticas y sintomatología emocional.

Variables	Rho de Spearman	p
Total, Percepción - Total, GHQ	-0,79	$3,97 \times 10^{-6}$

Discusión

El propósito central de este estudio fue analizar la relación entre las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales y la sintomatología emocional en los estudiantes de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Los resultados evidenciaron una correlación negativa fuerte ($Rho = -0.79$), lo cual indica que, a menor satisfacción con el acceso a las prácticas, mayor es la presencia de malestar emocional. Este resultado respalda directamente lo planteado por Fish, Bertone y van Gramberg (2025) en

relación con las denominadas “barreras afectivas”, entendidas como aquellos obstáculos institucionales que no solo tienen un carácter administrativo u operativo, sino que también generan respuestas emocionales negativas que afectan el compromiso del estudiante. En este sentido, los hallazgos cuantitativos reflejan de manera empírica dicho constructo teórico.

Al analizar las preguntas de la encuesta en las que los estudiantes reportaron mayor nivel de insatisfacción (ítems 5, 10, 11, 12, 14 y 15), se identifican dos tipos principales de barreras que explican esta relación y que han sido abordadas previamente. El primer grupo corresponde a las barreras económicas. Los participantes señalaron que la ausencia de remuneración, junto con los gastos asociados a la práctica (transporte, alimentación y materiales), representa una dificultad significativa, llegando incluso a contemplar la posibilidad de abandonar el proceso por razones económicas. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Jang-Tucci, Hora y Zhang (2025), quienes evidencian que una proporción importante de las prácticas no es remunerada y que los estudiantes en contextos vulnerables identifican las limitaciones económicas como un obstáculo principal. En este estudio, dicha situación se intensifica considerando que la mayoría de los participantes pertenecen a estratos socioeconómicos bajos. Asimismo, se confirma lo planteado por Hora, Wolfgram y Chen (2019), quienes destacan que la necesidad de trabajar no debe interpretarse como falta de interés, sino como una condición estructural que las instituciones deben contemplar.

El segundo grupo está relacionado con las barreras de articulación entre la práctica y las responsabilidades personales, familiares y académicas. Los estudiantes manifestaron que las prácticas no se ajustan a sus realidades individuales (pregunta 5), que sus obligaciones personales o familiares limitan su disponibilidad (pregunta 14) y que resulta complejo responder simultáneamente a las exigencias de estudio, trabajo y práctica (pregunta 15). Este resultado se

relaciona con lo descrito por Ahamad y Darshani (2021), quienes plantean la existencia de una “triple carga” que incrementa la presión sobre los estudiantes y reduce su capacidad de respuesta frente a las demandas de la práctica profesional. De igual forma, se articula con Khan et al. (2024), quienes señalan que muchos estudiantes no corresponden al perfil tradicional universitario, ya que deben asumir roles adicionales como el cuidado de familiares o el sostenimiento económico del hogar. En este sentido, los hallazgos evidencian que la falta de flexibilidad en las prácticas genera altos niveles de frustración y malestar.

De manera coherente con el modelo propuesto por Fish et al. (2025) y Nalumansi (2024), que contempla las fases de expectativa, confrontación, internalización y desvinculación, los niveles de sintomatología emocional observados con una media de 16,71 en el GHQ-12, por encima del punto de corte de 12, sugieren que varios participantes podrían ubicarse en etapas de confrontación. Esto implica que las dificultades enfrentadas durante las prácticas no solo generan estrés inmediato, sino que también pueden afectar la autopercepción y la confianza en las propias capacidades. Este aspecto coincide con lo planteado por Litwin (2006), quien enfatiza la necesidad de que el currículo universitario sea flexible y contemple la diversidad de condiciones del estudiante.

Finalmente, estos resultados se articulan con el enfoque del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1968), el cual plantea que el aprendizaje ocurre cuando existe conexión entre los conocimientos teóricos y su aplicación en contextos reales. Aunque las prácticas profesionales están concebidas como un espacio para dicha articulación, la presencia de barreras económicas y de conciliación genera altos niveles de estrés que afectan negativamente este proceso. En lugar de consolidar el aprendizaje, la experiencia puede convertirse en una fuente de

desgaste emocional, lo que, según Fish et al. (2025), puede conducir a la desvinculación del estudiante no por desinterés, sino por la sobrecarga percibida.

En conclusión, los hallazgos de este estudio confirman lo planteado, las barreras institucionales en la asignación de prácticas profesionales, especialmente las de tipo económico y de conciliación, están vinculadas con la sintomatología emocional en los estudiantes. Cuando las prácticas no son remuneradas, presentan rigidez en su estructura y no consideran las realidades sociales y familiares del estudiante, se generan no solo condiciones de inequidad, sino también altos niveles de estrés, ansiedad y frustración, tal como lo evidencian distintos autores revisados.

Es importante considerar dentro las limitaciones de este estudio que la muestra impide hacer un proceso de generalización debido al tamaño y las preguntas de la encuesta no fueron sometidas a juicio de expertos, por lo cual no se puede garantizar que las preguntas evalúen la percepción de los participantes por lo cual se exhorta a tomar estas situaciones en consideración en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahamad, M. M. A., & Darshani, R. K. N. D. (2021). *Nexus between academic workload, compulsory internship, isolation from peers and stress during COVID-19: Study of final year undergraduates of state universities in Sri Lanka*. ("Nexus between Academic Workload, Compulsory Internship, Isolation from ...") University of Kelaniya. <http://repository.kln.ac.lk/handle/123456789/23456>
- Armengol Asparó, C., Del Arco Bravo, I., Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., & Rodríguez Gómez, D. (2019). "Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación." ("(PDF) Prácticas curriculares en la formación universitaria de los ...") ("(PDF) Prácticas curriculares en la formación universitaria de los ...") ("(PDF) Prácticas curriculares en la formación universitaria de los ...") ("(PDF) Prácticas curriculares en la formación universitaria de los ...") *Revista Prácticum*, 4(1), 19-36 <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9873>
- Carrera Erazo, S. C., Parreño Sánchez, J. C., & Ayala Esparza, V. A. (2020). El desempeño profesional de los estudiantes universitarios en las prácticas pre-profesionales. ("Redalyc.EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ...") *Revista Conrado*, 16(76), 1-8. <https://acortar.link/DbMWgO>
- Choe-Smith, C. U., Repa, M. J., Jackson, J., Moylan, J. A., Torres, T., Franco, N. R., & Mora, N. (2025). Equitable access to for-credit and paid internships. *Metropolitan Universities*, 36(1), 49-72. <https://journals.test.library.indianapolis.iu.edu/index.php/muj/article/view/28676>
- Fish, N., Bertone, S., & van Gramberg, B. (2025). Improving student engagement in employability development: Recognising and reducing affective and behavioural barriers.

- (“Improving student engagement in employability development: recognising ...”) *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2461271>
- Flanagan, T., Benson, F. J., & Fovet, F. (2014). A multi-perspective examination of the barriers to field-placement experiences for students with disabilities. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 7(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060220>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
<https://www.cengage.com/c/statistics-for-the-behavioral-sciences-10e-gravetter/>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (“Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativas y ...”) McGraw-Hill Education.
<https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-9781456260965-latam>
- Hora, M. T., Wolfgram, M., & Chen, Z. (2019). *Closing the doors of opportunity: How financial, sociocultural, and institutional barriers intersect to inhibit participation in college internships* (WCER Working Paper No. 2019-8). Wisconsin Center for Education Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED603922>
- Jang-Tucci, K., Hora, M. T., & Zhang, J. (2025). "Gatekeeping at work: A multi-dimensional analysis of student, institutional, and employer characteristics associated with unpaid internships." (“Gatekeeping at work: A multi-dimensional analysis of student ...”) (“Gatekeeping at work: a multi-dimensional analysis of student ... - CCWT”) *Higher Education*, 89(4), 907-936. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01254-6>

- Khan, T. H., Drewery, D., Ademuyiwa, I., Fannon, A.-M., & Phillips-Davis, C. (2024). An investigation of barriers experienced by students from equity-deserving groups in a Canadian co-op program. (“ERIC - EJ1432621 - An Investigation of Barriers Experienced by Students ...”) *International Journal of Work-Integrated Learning*, 25(1), 51-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1432621>
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. (“2532.pdf - Dialnet”) *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 25-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361334>
- Nalumansi, P. (2024). *Mandated internship programs in higher education institutions and inclusive development: Experiences of student populations in Uganda*. (“ERIC - ED664387 - Mandated Internship Programs in Higher Education ...”) F1000Research. <https://f1000research.com/articles/14-1030>
- Nielsen, J., Livernoche, R., & Ramji, K. (2022). The Indigenous work-integrated learning resource hub: A needs-based approach to addressing barriers and opportunities for Indigenous students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 23(2), 139-152. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1346551>
- Pérez Bernabeu, B. (2015). Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales control y seguimiento en la asignación de tareas. (“(PDF) Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales ...”) En *Memorias del Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2014-2015*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/entities/publication/b00b0775-acbf-45eb-91f2-2c748b8b8a3e>
- Rodríguez Quezada, E., Cisterna Cabrera, F., & Gallegos Muñoz, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. (“El sistema de prácticas

como elemento integrante de la formación ...”) *Revista de la Educación Superior*, 40(159), 67-85. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000300004&script=sci_arttext

Ruiz, F.J., García-Beltrán, D.M., & Suárez-Falcón, J.C. (2017). General Health Questionnaire-12 validity in Colombia and factorial equivalence between clinical and nonclinical participants. *Psychiatry Research*, 256, 53-58.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178116321886>

Sabala Moreno, M. C., Rentería Pérez, E., & Díaz Bambula, F. (2022). Tendencias en la investigación sobre las prácticas profesionales en educación superior: revisión sistemática desde la Psicología Organizacional y del Trabajo -POT. *Psicogente*, 25(47), 1-25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4835>

ANEXOS 1

Consentimiento informado

Usted ha sido invitado a participar voluntariamente en un proyecto de investigación académica de alcance descriptivo y correlacional. El propósito de este estudio es analizar la relación entre los niveles de malestar psicológico y las barreras institucionales percibidas durante el proceso de asignación de prácticas profesionales dentro de la institución.

Si acepta participar, se le solicitará diligenciar un instrumento de recolección de datos que incluye:

Información sociodemográfica básica.

Unas preguntas de su percepción sobre procesos administrativos y barreras institucionales.

El Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12), el cual es una herramienta de tamizaje (screening) que evalúa el bienestar emocional y síntomas de malestar psicológico reciente. El tiempo estimado de respuesta es de aproximadamente 15 minutos.

Su participación es estrictamente voluntaria. Usted tiene el derecho de no responder a preguntas específicas o de retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto afecte su situación académica, administrativa o personal con UNIMINUTO.

Riesgos: De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993, esta investigación se clasifica como de riesgo mínimo. No se realizan intervenciones físicas ni psicológicas. El único riesgo potencial es la incomodidad o sensibilidad emocional que pueda surgir al reflexionar sobre su bienestar actual.

No se ofrecerá compensación económica por participar. El beneficio principal es la generación de conocimiento científico que permitirá a la comunidad académica comprender mejor los desafíos del proceso de prácticas y proponer mejoras en el bienestar estudiantil.

Toda la información recolectada será tratada de manera estrictamente anónima y confidencial, bajo los lineamientos de la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales. Los resultados del GHQ-12 se analizarán de forma estadística y colectiva; en ningún caso constituyen un diagnóstico clínico individual. Los datos serán custodiados por el equipo investigador y utilizados únicamente para fines académicos.

Para cualquier duda sobre el estudio o el tratamiento de sus datos, puede contactar las investigadoras encargadas al correo: Yeimy Natalia Firavitoba Sánchez yeimy.firavitoba@uniminuto.edu.co y Katherin Daza Sanabria Katherin.daza@uniminuto.edu.co

Si tras completar los cuestionarios usted considera que requiere apoyo o asesoría sobre su bienestar emocional, le sugerimos contactar a Bienestar Institucional o hacer uso de las líneas de atención en salud mental de la ciudad.

Anexo 2

1. Los horarios de las prácticas profesionales son flexibles para mi situación personal
2. La universidad ofrece información clara sobre cómo acceder a las prácticas
3. Existen suficientes cupos de prácticas para todos los estudiantes
4. Los procesos para asignación de prácticas son claros y transparentes
5. Las prácticas se ajustan a las distintas realidades de los estudiantes
6. Las empresas donde se realizan prácticas ofrecen condiciones adecuadas de aprendizaje
7. Las tareas asignadas en las prácticas están relacionadas con mi carrera
8. He percibido que la supervisión o acompañamiento en la práctica es adecuado
9. Los requisitos de las organizaciones son adecuados para acceder a las prácticas
10. Realizar una práctica sin remuneración no representa una dificultad para mí
11. Los gastos asociados a la práctica (transporte, alimentación, materiales) son manejables para mí
12. No he considerado abandonar las prácticas por motivos económicos
13. La necesidad de trabajar no limita mi disponibilidad para realizar prácticas
14. Mis responsabilidades personales o familiares no afectan mi disponibilidad para prácticas
15. Puedo responder fácilmente por mi estudio, trabajo y prácticas
16. Los horarios de las prácticas se ajustan a mi rutina diaria
17. Tengo suficiente tiempo para cumplir con las horas requeridas
18. Me siento capaz de enfrentar los retos de las prácticas