
Investigación

Percepción sobre los estresores académicos y algunos aspectos de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios colombianos

Psycospacios

Perception of academic stressors and some aspects of learning in a sample of Colombian university students

 Olena Klimenko

Institución Universitaria de Envigado, Colombia
eklimenco@correo.iue.edu.co

 David Alejandro Galeano-Estrada

Institución Universitaria de Envigado, Colombia
dagaleano@correo.iue.edu.co

Nubia Hernández – Flórez

Universidad Sergio Arboleda, Colombia
nubia.hernandez@usa.edu.co

 Diana Lucia Arroyave-Jaramillo

Institución Universitaria de Envigado, Colombia
dlarroyave@correo.iue.edu.co

 Néstor Raúl Márquez-Rojas

Institución Universitaria de Envigado, Colombia
nmarquez@correo.iue.edu.co

Psicoespacios

vol. 19, núm. 34, p. 1 - 27, 2025

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

ISSN: 2145-2776

Periodicidad: Frecuencia continua

psicoespacios@iue.edu.co

Recepción: 29 enero 2025

Aprobación: 02 junio 2025

Publicación: 28 junio 2025

DOI: <https://doi.org/10.25057/21452776.1714>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/743/7435419007/>

Resumen: Introducción: El estrés académico afecta en gran medida a los estudiantes universitarios debido a altas exigencias de la sociedad contemporánea frente a la formación profesional.

Objetivo: Identificar los estresores académicos de mayor relevancia y su relación con la motivación, las metas y las estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. Método: Estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, transversal. Participaron 152 estudiantes universitarios, con edad promedio de M 23.2 (Dt 5.9). Se empleó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta –CMEA FC, El Cuestionario de Metas Académicas (CMA) y la Escala de Estresores Académicos del Cuestionario de Estrés Académico (ECEA). Resultados: Los resultados del estudio indicaron un nivel medio en la percepción de estresores académicos, siendo las deficiencias metodológicas del profesorado el factor de mayor relevancia; entre las metas de aprendizaje fueron el de resultado y el de aprendizaje los más importantes; un nivel alto de motivación a nivel general y un satisfactorio uso de estrategias de aprendizaje; las metas y estrategias de aprendizaje presentaron una relación tanto positiva como negativa con los estresores académicos, dependiendo de la importancia de estos para el logro de un buen aprendizaje. Conclusiones: Los hallazgos subrayan la importancia de fomentar programas de intervención que promuevan el establecimiento de metas de aprendizaje y el uso de estrategias de estudio eficientes, de igual forma, subraya la importancia de mejorar aspectos relacionados con la metodología de enseñanza y la pertinencia de contenidos en la educación superior.

Palabras clave: Estresores académicos, Estrategias de aprendizaje, Metas de aprendizaje, Motivación, Estudiantes universitarios.

Abstract: Introduction: Academic stress is particularly acute among university students because of the high demands placed by contemporary society on vocational training. Objective: To

identify the most relevant academic stressors and their relationship with motivation, goals and learning strategies in a sample of Colombian university students. Method: It was quantitative, descriptive-correlational, cross-sectional study with participation of 152 university students, with an average age of M 23.2 (Sd 5.9). Were used the Short-form Learning Strategies and Motivation Questionnaire (LSMQ), The Academic Goals Questionnaire (AGQ) and the Academic Stressors Scale of the Academic Stress Questionnaire (ASQ). Results: The study results indicated a medium level in the perception of academic stressors, with methodological deficiencies of the teaching staff being the most relevant factor; were identified how the most important the goals oriented to results and learning; was presented the high level of overall motivation and successful use of learning strategies; learning goals and strategies were related to academic stressors both positively and negatively, according to the importance of these for good learning. Conclusions: The findings highlight the importance of promoting intervention programmes that allow the establishment of learning goals and use of efficient study strategies, as well as improving aspects related to teaching methodology and content relevance in higher education.

Keywords: Academic Stressors, Learning Strategies, Learning goals, Motivation, University Students.

Introducción

El aprendizaje universitario en la sociedad actual se ve influenciado por una serie de características y tendencias que reflejan la evolución de la educación superior en el siglo XXI.

Entre algunas de estas características se puede resaltar la incidencia de tecnologías digitales, como las plataformas de aprendizaje en línea, las aplicaciones educativas y las herramientas de colaboración en línea que permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos de todo el mundo y participar en actividades de aprendizaje de manera virtual. El aprendizaje cada vez se vuelve más participativo, donde el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje, que asume un rol activo y autónomo en la construcción de su saber, interactuando con el conocimiento, los docentes, el contexto y los ambientes de aprendizaje (Moscardini *et al.*, 2022).

El aprendizaje universitario actual tiene un acentuado enfoque en la empleabilidad, haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias profesionales acompañadas de las habilidades blandas, como pensamiento crítico-reflexivo y creativo, solución de problemas y adaptabilidad, trabajo en equipo y comunicación efectiva, siendo estas esenciales en el mundo laboral actual (Aura *et al.*, 2023).

Lo anterior orienta cada vez más el empleo de estrategias metodológicas activas a partir de la solución de problemas y orientadas al aprendizaje autónomo, autodirigido e innovador, en el que los estudiantes aplican sus conocimientos en situaciones reales o proyectos significativos. Estas exigencias a nivel de la formación universitaria a menudo se asocian con altos niveles de estrés en los estudiantes (Kavvadas *et al.*, 2023; Estrada Aráoz *et al.*, 2021).

El estrés académico, siendo un problema común en estudiantes universitarios, ha sido estudiado en relación con varios aspectos asociados, tales como la alta carga académica (Gao, 2023; Al-Shahrani *et al.*, 2023); las características de la modalidad o la metodología de estudio (Vilca *et al.*, 2021; Montiel Reyes y García López, 2023); las altas expectativas académicas y sociales (Strom *et al.*, 2022; Haider, 2022; Pinto *et al.*, 2022); el miedo al fracaso (Reddy *et al.*, 2018); la falta de tiempo por equilibrar sus responsabilidades académicas con trabajos a tiempo parcial, pasantías, actividades extracurriculares y vida social (Fayda-Kinik, 2023); los problemas financieros, relacionados con el pago de sus estudios (Reddy *et al.*, 2018); la falta de sueño crónica debido a largas horas de estudio, trabajos nocturnos o desequilibrios en el horario de sueño (Merlin y Sudhesh, 2023); el perfeccionismo y la autoexigencia (Córdoba Olivera *et al.*, 2023); la procrastinación y las deficiencias en la gestión del tiempo (Strom *et al.*, 2022; Baing *et al.*, 2023); la falta de habilidades de afrontamiento (Basith *et al.*, 2021; Reddy *et al.*, 2018; Vega-Martínez *et al.*, 2022; Valdivieso-León *et al.*, 2020); la inteligencia emocional (Kumar, 2023); el apoyo social y profesional (Merlin y Sudhesh, 2023; Restrepo *et al.*, 2023), entre otros.

La percepción de los eventos académicos como estresantes depende de una interacción compleja entre factores personales y contextuales. En este sentido, la percepción de diferentes aspectos relacionados con el estudio y el aprendizaje como estresantes puede variar de una persona a otra: lo que es estresante para una persona puede no serlo para otra, y lo que es estresante en un momento puede no serlo en otro (Córdoba Olivera *et al.*, 2023).

Esta percepción, a su vez, puede estar asociada con distintas habilidades, posturas, actitudes, motivaciones, entre otras cosas que determinan la forma como cada estudiante aborda su proceso de estudio. Desde esta perspectiva, es importante profundizar en el estudio de los factores relacionados con diferentes aspectos del proceso de aprendizaje que podrían ser intervenidos y mejorados con el fin de potencializar el proceso de aprendizaje y fomentar el bienestar de los estudiantes disminuyendo la percepción de distintos eventos académicos como estresantes.

Entre estos, el factor motivacional representa una gran relevancia, debido a que determina la valoración general del proceso de estudio y de las tareas, relacionándose con la intención y la orientación personal hacia el estudio y el aprendizaje, ya que los estudiantes que están intrínsecamente motivados para aprender y que tienen un interés genuino en un tema pueden tener menor estrés al enfrentar desafíos académicos relacionados con ese tema (Tus, 2020; Vega-Martínez *et al.*, 2022; Granillo Velasco *et al.*, 2022; Terrazas *et al.*, 2022).

Sin embargo, sobre este punto todavía existen vacíos en los estudios, razón por la cual es importante profundizar en la relación de los aspectos motivacionales con la percepción de diferentes estresores académicos, sobre todo en el contexto de la complejidad del aprendizaje universitario.

En este orden de ideas, el presente estudio se enfocó en el concepto de metas de aprendizaje que representa la operacionalización de intenciones motivacionales de los estudiantes, reflejadas en las orientaciones hacia el aprendizaje, el resultado, el refuerzo social, el logro o recompensa, caracterizando de esta forma el nivel de implicación, importancia y expectativas personales frente al proceso de aprendizaje, lo cual podría relacionarse de forma diferente con la percepción de eventos académicos como estresantes.

Por otro lado, un buen manejo de estrategias y patrones de aprendizaje puede tener un impacto significativo en la percepción de los estresores académicos y en la capacidad de un estudiante para lidiar con ellos de manera más efectiva (Cerna Anaya, 2018; Vega Martínez, 2022). En este aspecto, Kadivar *et al.* (2011) indican que las estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas) tienen una correlación significativa negativa con el estrés académico en los estudiantes universitarios.

Aunque las estrategias de aprendizaje tienen una gran importancia a nivel general para una mejor calidad de aprendizaje, hay relativamente pocos estudios que profundizan en su relación con el estrés académico, siendo este tema de gran relevancia para promover un entorno educativo más saludable y efectivo, y para ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial académico y personal. Además, es necesario indagar por el rol que juega el manejo de las estrategias de aprendizaje en la percepción de diferentes estresores académicos relacionados con la metodología de enseñanza, la actuación docente, el ambiente en el aula, la valoración de los contenidos, entre otros.

Considerando lo anterior, el presente estudio se orientó a indagar en la percepción sobre los estresores académicos y su relación con la motivación, las metas y las estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios colombianos.

Metodología

Tipo de estudio

Estudio de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo-correlacional y corte transversal.

Participantes

En el estudio participaron 152 estudiantes de la facultad de psicología de una institución de educación superior colombiana. La edad promedio fue de $M = 23.2$ ($Dt. = 5.9$), con 80.9% ($N = 123$) de mujeres, 18.4% ($N = 28$) hombres y 7% ($N = 1$) de género no binario. De los participantes, 63 (41.4%) solo estudian y 89 (58.6%) estudian y trabajan. En cuanto a la edad, el mayor porcentaje se ubicó en el rango de 18 a 24 años ($N = 107/70,4\%$), seguido por el rango de 25 a 34 años ($N = 35/23\%$) y, por último, el rango de 35 a 47 años ($N = 10/6,6\%$). En cuanto a la distribución según el semestre del estudio el mayor porcentaje fue el cuarto ($N = 83/54,6$), seguido por el décimo (23/15,1%), el quinto ($N = 15/9,9\%$), el sexto ($N = 10/6,6\%$), teniendo el resto de los semestres con participación menor.

Instrumentos

Para valorar la motivación y las estrategias de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta-CMEA FC (Pintrich *et al.*, 1993) en su forma corta de 40 ítems. El instrumento se presenta en el formato Likert con el rango de respuestas entre 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). El instrumento fue validado en la población colombiana por Sabogal *et al.* (2011). El instrumento consta de dos subescalas: *Escala de Motivación*, que evalúa los factores de Valoración de la tarea (ítems 20, 26 y 39) y Test de ansiedad a las situaciones de examen (3, 12, 21 y 29); y la subescala de *Estrategias de Aprendizaje*, que evalúa el componente de *las estrategias cognitivas y metacognitivas* (las estrategias de elaboración [ítems 4, 5, 22, 24 y 25]; las estrategias de organización [ítems 13, 14, 23 y 40]; el pensamiento crítico [ítems 1, 6 y 15]; y la autorregulación a la metacognición [ítems 16, 30, 31, 32, 34, 35 y 36]); y el componente de *Las Estrategias de Administración de Recursos* (el tiempo y los hábitos de estudio [ítems 2, 8, 17, 18, 33 y 38]; y autorregulación del esfuerzo [ítems 7, 9, 11, 19, 27 y 28]); y por último, el componente de *Las metas de orientación intrínseca* (ítems 10 y 37). El Alpha de Cronbach del cuestionario en la población colombiana fue de 0,85, lo que indica una alta consistencia interna del instrumento. En la muestra del presente estudio se realizó, igualmente, el cálculo de Alfa Cronbach indicando un valor de 0,81 para el total del cuestionario.

Para evaluar las metas académicas se utilizó El Cuestionario de Metas Académicas (CMA), diseñado por Hayamizu y Weiner (1991) y traducido al español por Núñez y González-Pienda (1994). En el presente estudio se utilizó la versión de 4 factores validada por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) en la población de estudiantes universitarios venezolanos. El cuestionario en formato de escala Likert con el rango de respuestas entre 1 (“totalmente en desacuerdo”) y el 5 (“totalmente de acuerdo”) consta de 20 reactivos que evalúan cuatro tipos de metas asociados al proceso de estudio: metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al resultado, al refuerzo social y al logro o recompensa. La varianza explicada total del instrumento es de 62,43%. Se realizó el cálculo de Alfa Cronbach de la escala en la muestra del presente estudio, indicando un valor de 0,78, lo cual representa una buena consistencia interna.

Para valorar el estrés académico se utilizó la Escala de Estresores Académicos del Cuestionario de Estrés Académico (ECEA) (González-Cabanach *et al.*, 2008), en su versión validada en la población de estudiantes universitarios españoles por González-Cabanach *et al.* (2016). La escala está compuesta por 54 ítems y 8 factores, que identifican los estresores académicos como deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga académica, creencias sobre el rendimiento, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación. Los factores valorados explican un 66% de la varianza, siendo el Alfa Cronbach total de la escala de 0,90. En la muestra del presente estudio se obtuvo el Alfa Cronbach de 0,84 para el total de la escala.

Procedimiento y aspectos éticos

El proceso de recolección de información durante esta investigación se llevó a cabo por medio de un cuestionario en línea, contando con los permisos estipulados por los directivos de la institución. En el estudio se tuvieron en cuenta todas las reglamentaciones éticas, técnicas y administrativas establecidas en la Resolución 008430 de 1993 y en el código deontológico del psicólogo. Se empleó el consentimiento informado con los participantes.

Análisis de información

Inicialmente, se realizó el análisis de distribución de variables, lo cual indicó que todas las variables tienen una distribución no normal. Para el análisis de medias y desviación típica de los valores de las variables del estudio se empleó la estadística descriptiva. Para el análisis intergrupual según variables sociodemográficas, se utilizó el estadístico de U de Mann-Whitney (dos grupos) y Kruskal-Wallis (más de dos grupos). Para la correlación se empleó el estadístico de Spearman. La variable edad se recodificó en la variable cualitativa con los rangos de edad: 1 (18-24), 2 (25-34) y 3 (35-47). Se utilizó el *software* de SPSS, versión 25.

Resultados

Los estresores académicos presentes en la muestra del estudio y su relación con las variables sociodemográficas de género, edad, ocupación y semestre

Los puntajes obtenidos en la muestra del estudio respecto de la percepción de los estresores académicos (Tabla 1) indican valores medio bajos a nivel general. Los participantes del estudio perciben las *Deficiencias metodológicas del profesorado* —M 3 (Dt 1)— y *Exámenes* —M 3 (Dt 1,1)— como los estresores más relevantes, seguido por *Intervenciones en público* —M 2,9 (Dt 1,2)—, *Sobrecarga del estudiante* —M 2,8 (Dt ,9)— y *Creencias sobre el rendimiento académico* —M 2,6(Dt 1)—, obteniendo las puntuaciones más bajas en *Dificultades de participación* —M 2,3 (Dt 1)—, *Clima social negativo* —M 2,2 (Dt ,9)— y *Carencia de valor de los contenidos* —M 2,2 (Dt ,9)—.

Tabla 1
Valores descriptivos de los estresores académicos

Estresores académicos	M (Dt)
Deficiencias metodológicas del profesorado	3 (1)
Sobrecarga del estudiante	2,8 (,9)
Creencias sobre el rendimiento académico	2,6 (1)
Intervenciones en público	2,9 (1,2)
Clima social negativo	2,2 (,9)
Exámenes	3 (1,1)
Carencia de valor de los contenidos	2,2(,9)
Dificultades de participación	2,3(1)

Fuente propia.

[1] Debido a que no se cuenta con barremos de la prueba, se realiza la valoración de los puntajes a partir del rango de las respuestas de la escala (1-5), siendo el puntaje de 1 a 2 bajo, el de 2 a 3 medio bajo, el de 3 a 4 medio alto y el de 4 a 5 alto.

La comparación de la percepción de los estresores académicos según el género (Tabla 2) presentó una diferencia significativa estadísticamente para *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($p=,038$) e *Intervenciones en público* ($p=,013$) a favor del género femenino.

Tabla 2
Comparación de estresores académicos según el género

Estresores académicos	Femenino Me (Ri)*	Masculino Me (Ri)	U de Mann- Whitney	P
Deficiencias metodológicas del profesorado	2,9 (1,5)	2,4 (1,5)	1475,500	,038**
Sobrecarga del estudiante	2,6 (1,5)	2,7 (1,1)	1681,500	,846
Creencias sobre el rendimiento académico	2,4 (1,4)	2,1 (1,4)	1588,500	,522
Intervenciones en público	3 (2)	2,1 (1,6)	1203,000	,013**
Clima social negativo	2 (1,2)	1,9 (1,1)	1393,500	,115
Exámenes	3 (2)	2,8 (1,8)	1514,500	,317
Carencia de valor de los contenidos	2 (1,3)	2 (1)	1557,000	,427
Dificultades de participación	2 (1)	2 (1,7)	1647,500	,718

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** $p < .05$

La comparación de la percepción de los estresores académicos según los grupos de edad (Tabla 3) presentó diferencias significativas estadísticamente para las variables de *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($p=,044$) y *Sobrecarga del estudiante* ($p=,049$), indicando la tendencia hacia el aumento de la percepción de estos factores como estresantes a medida que aumenta la edad de los estudiantes. También se identificaron diferencias significativas estadísticamente en las variables de *Creencias sobre el rendimiento académico* ($p=,046$), *Intervenciones en público* ($p=,032$), *Clima social negativo* ($p=,026$) y *Exámenes* ($p=,045$), indicando una tendencia de disminución de la percepción de estos factores como estresantes a medida que aumenta la edad de los participantes.

Tabla 3
Comparación de estresores académicos según la edad

Estresores académicos	18-24 años Me (Ri)*	25-34 años Me (Ri)	35-47 años Me (Ri)	Ci- cuadrado	P
Deficiencias metodológicas del profesorado	2,3 (1,5)	2,6 (1,6)	2,9 (1,9)	2,821	,044**
Sobrecarga del estudiante	2,6 (1,4)	2,6 (1,2)	3,3 (2,2)	,551	,049**
Creencias sobre el rendimiento académico	2,4 (1,3)	2,2 (1,4)	2 (1,4)	6,167	,046**
Intervenciones en público	2,8 (2)	2,6 (2)	2,3 (1,3)	3,305	,032**
Clima social negativo	2,3 (1,2)	2 (1,7)	1,6 (1,4)	2,242	,026**
Exámenes	3 (2)	3 (2)	2,3 (1,8)	,817	,045**
Carencia de valor de los contenidos	2 (1)	2,1 (1,8)	2 (1,3)	2,086	,352
Dificultades de participación	2 (1,3)	2 (1,3)	2 (1,1)	1,906	,385

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

La comparación de la percepción de los estresores académicos según el tipo de ocupación de los estudiantes (Tabla 4) indicó la presencia de la diferencia significativa estadísticamente para *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($p=,047$) y *Sobrecarga del estudiante* ($p=,037$) con puntuación más alta en el grupo de estudiantes que estudian y trabajan. La variable del *Clima social negativo* presentó puntajes significativamente más altos ($p=,039$) para el grupo de participantes que solo estudian.

Tabla 4
Comparación de estresores académicos según la ocupación

Estresores académicos	Estudia Me (Ri)*	Estudia y trabaja Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Deficiencias metodológicas del profesorado	2,6 (1,4)	3 (1,7)	2583,000	,047**
Sobrecarga del estudiante	2,3(1)	2,8(1,8)	2319,000	,037**
Creencias sobre el rendimiento académico	2,6(1,5)	2,3(1,2)	2511,500	,274
Intervenciones en público	2,8(2)	2,6(2)	2779,000	,927
Clima social negativo	2,2 (1,2)	1,8 (,9)	2540,000	,039**
Exámenes	3 (1,7)	3 (2)	2406,000	,134
Carencia de valor de los contenidos	2 (1,3)	2 (1,3)	2747,500	,833
Dificultades de participación	2 (1,7)	2 (1,2)	2736,500	,800

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

La comparación de la percepción de los estresores académicos según el semestre de estudio (Tabla 5) indicó la diferencia significativa estadísticamente en *Creencias sobre el rendimiento académico* ($p=,000$), *Intervenciones en público* ($p=,000$), *Clima social negativo* ($p=,017$) y *Exámenes* ($p=,006$), indicando la tendencia de disminución en la percepción de estos factores como estresantes en los semestres superiores.

Tabla 5
Comparación de estresores académicos según el semestre

Estresores académicos	Sem1-6 Me (Ri)*	Sem 7-10 Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Deficiencias metodológicas del profesorado	2,9 (1,4)	2,7(1,6)	2082,000	,736
Sobrecarga del estudiante	2,6(1,3)	2,6(1,6)	2088,000	,756
Creencias sobre el rendimiento académico	2,6(1,5)	2 (,9)	1252,000	,000***
Intervenciones en público	3 (2)	2,1 (1,7)	1341,500	,000***
Clima social negativo	2 (1,3)	1,6(1,1)	1610,500	,017**
Exámenes	3,3 (1,7)	2,3(1,3)	1527,500	,006***
Carencia de valor de los contenidos	2 (1)	1,9(1,2)	1932,500	,323
Dificultades de participación	2 (1,3)	2 (1)	1880,500	,223

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

*** p<.01

Las metas de estudio presentes en la muestra del estudio y su relación con las variables sociodemográficas de género, edad, ocupación y semestre

Los puntajes obtenidos en las metas del estudio (Tabla 6) indican valores altos en las *Metas de resultado* —M 4,2 (Dt ,7)— y en las *Metas de aprendizaje* —M 4,1 (Dt ,5)—, seguidas por las *Metas de orientación intrínseca* —M 3,7 (Dt ,7)— y las *Metas de logro y recompensa* —M 3,2 (Dt ,8)—, ubicadas en el nivel medio alto. Y, por último, las *Metas de refuerzo social* —M 2,4 (Dt ,8)— ubicadas en el nivel medio bajo.

Tabla 6
Valores descriptivos de las metas de estudio

Metas de estudio	M (Dt)
Metas de aprendizaje	4,1 (,5)
Metas de resultado	4,2 (,7)
Metas de refuerzo social	2,4 (,9)
Metas de logro o recompensa	3,2 (,8)
Metas de orientación intrínseca	3,7 (,7)

Fuente propia.

[2] Debido a que no se cuenta con barremos de a prueba se realiza la valoración de los puntajes a partir del rango de las respuestas de la escala (1-5), siendo el puntaje de 1 a 2 bajo, el de 2 a 3 medio bajo, el de 3 a 4 medio alto y el de 4 a 5 alto.

La comparación de las metas del estudio según el género (Tabla 7) indicó la presencia de la diferencia significativa estadísticamente en *Metas de resultado* (p=, 005) a favor del género femenino, y en *Metas de refuerzo social* (p=,045) a favor del género masculino.

Tabla 7
Comparación de metas del estudio según el género

Metas de estudio	Femenino Me (Ri)*	Masculino Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Metas de aprendizaje	4 (,9)	4 (,8)	1495,000	,275
Metas de resultado	4,4(1,2)	4 (1)	1142,000	,005***
Metas de refuerzo social	2,2 (1,2)	2,6(1,2)	1433,000	,045**
Metas de logro o recompensa	3 (1,5)	3,2 (1,6)	1687,000	,865
Metas de orientación intrínseca	3,5 (1)	3,7(1,5)	1663,000	,773

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

*** p<.01

La comparación de las metas del estudio según el semestre (Tabla 8) indicó la diferencia significativa en *Metas de refuerzo social* ($p=,047$), teniendo mayores puntajes esta variable en los semestres inferiores.

Tabla 8
Comparación de metas del estudio según el semestre

Metas de estudio	1-6 sem Me (Ri)*	7-10 sem Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Metas de aprendizaje	4 (,8)	4 (,9)	2120,500	,864
Metas de resultado	4,2 (1)	4,2 (1,1)	2099,500	,792
Metas de refuerzo social	2,5(1,4)	2,1 (1,2)	1720,500	,047**
Metas de logro o recompensa	3 (1,4)	3 (1)	2038,000	,592
Metas de orientación intrínseca	3,5 (1)	3,5(1,4)	2153,500	,977

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** $p<.05$

La comparación de las metas del estudio según la ocupación de los estudiantes (Tabla 9) presentó la diferencia significativa para *Metas de refuerzo social* ($p=,044$) y *Metas de logro o recompensa* ($p=,037$), con mayores puntajes en el grupo de los participantes que solo estudian.

Tabla 9
Comparación de metas del estudio según la ocupación

Metas de estudio	Estudia Me (Ri)*	Estudia y trabaja Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Metas de aprendizaje	4 (,9)	4 (,7)	2505,500	,263
Metas de resultado	4,2 (,8)	4,2 (1,4)	2643,000	,544
Metas de refuerzo social	2,6 (1,4)	2,2 (1,4)	2661,500	,044**
Metas de logro o recompensa	3,5 (1)	3 (1,5)	2535,000	,037**
Metas de orientación intrínseca	3,5 (1)	3,5(1,5)	2450,000	,177

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** $p<.05$

La comparación de las metas del estudio según la edad (Tabla 10) indicó la presencia de la diferencia significativa estadísticamente para *Metas de refuerzo social* ($p=,022$) y *Metas de logro o recompensa* ($p=,006$), indicando la disminución de los puntajes en ambas variables a medida que aumenta la edad de los estudiantes. Y en las *Metas de orientación intrínseca* ($p=,041$), se observó la tendencia contraria de aumento en los puntajes con el aumento de la edad.

Tabla 10
Comparación de metas del estudio según la edad

Metas de estudio	18-24 años Me (Ri)*	25-34 años Me (Ri)	35-47 años Me (Ri)	Chi cuadrado	P
Metas de aprendizaje	4,2 (,8)	4 (,8)	4 (1,5)	,549	,760
Metas de resultado	4,2 (1,2)	4 (1)	4,2 (1,3)	1,334	,513
Metas de refuerzo social	2,4 (1,2)	2 (1,4)	1,4(,8)	7,619	,022**
Metas de logro o recompensa	3,5 (1)	3 (1,5)	2,2 (1,1)	10,179	,006***
Metas de orientación intrínseca	3,2 (1)	3,5(1,5)	4 (1)	1,423	,041**

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

*** p<.01

La motivación y estrategias de aprendizaje en la muestra del estudio y su relación con las variables sociodemográficas de género, edad, ocupación y semestre

Los puntajes en la variable de *motivación* (Tabla 11) indicaron valor alto en la totalidad de la muestra del estudio —M 4,6 (Dt ,7)—; y *la ansiedad a las situaciones de examen* —M 2,9 (Dt ,9)— se ubicó en el nivel medio bajo. En cuanto a las estrategias de aprendizaje (Tabla 13), se ubicaron a nivel general en el promedio medio alto, siendo de mayor puntaje *Estrategias de elaboración* —M 3,9 (Dt ,6)— y *Autorregulación del esfuerzo* —M 3,9 (Dt ,6)—, seguidas por la *Autorregulación a la metacognición* —M 3,7 (Dt ,6)—, *Estrategias de organización* —M 3,6 (Dt ,8)— y *Tiempo y hábitos de estudio* —M 3,6 (Dt ,9)—, siendo la del menor puntaje el *Pensamiento crítico* —M 3,3 (Dt ,7)—.

Tabla 11
Valores descriptivos de la motivación y las estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje y motivación	M (Dt)
Motivación: valoración de la tarea	4,6 (,7)
Ansiedad a las situaciones de examen	2,9 (,9)
Estrategias de elaboración	3,9 (,6)
Estrategias de organización	3,6 (,8)
Pensamiento crítico	3,3 (,7)
Autorregulación a la metacognición	3,7 (,6)
Tiempo y hábitos de estudio	3,6 (,9)
Autorregulación del esfuerzo	3,9 (,6)

Fuente propia.

[3] Debido a que no se cuenta con barremos de a prueba se realiza la valoración de los puntajes a partir del rango de las respuestas de la escala (1-5), siendo el puntaje de 1 a 2 bajo, el de 2 a 3 medio bajo, el de 3 a 4 medio alto y el de 4 a 5 alto.

La comparación de los puntajes en las estrategias de aprendizaje y motivación según el género (Tabla 12) indicó la diferencia significativa estadísticamente en *Ansiedad a las situaciones de examen* (p=,017), *Estrategias de organización* (p=, 011) y *Autorregulación del esfuerzo* (p=,046) a favor del género femenino.

Tabla 12
Comparación de estrategias de aprendizaje y motivación según el género

Estrategias de aprendizaje y motivación	Femenino Me (Ri)*	Masculino Me (Ri)	U de Mann- Whitney	P
Motivación: valoración de la tarea	4,6 (1)	4,6(1,2)	1717,000	,981
Ansiedad a las situaciones de examen	3 (1,3)	2,6(1)	1225,000	,017**
Estrategias de elaboración	3,8(1)	3,9(1)	1694,000	,893
Estrategias de organización	3,7(1,3)	3 (1)	1193,000	,011**
Pensamiento crítico	3 (1)	3 (,9)	1716,500	,979
Autorregulación a la metacognición	3,6 (,9)	3,7(1,1)	1522,000	,337
Tiempo y hábitos de estudio	3,5(1)	3,5 (1,1)	1713,500	,967
Autorregulación del esfuerzo	4,1 (,8)	3,8(,7)	1480,500	,046**

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

La comparación de las estrategias de aprendizaje y motivación según la edad (Tabla 13) indicó la presencia de la diferencia significativa estadísticamente para la *Motivación* ($p=,015$), indicando aumento de los puntajes con el aumento de la edad de los estudiantes. Los puntajes de la variable de la *Ansiedad a las situaciones de examen* presentaron también la diferencia significativa ($p=,046$) con tendencia a la disminución con el aumento de la edad de los participantes. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se identificó diferencia significativa en *Estrategias de organización* ($p=,042$), mostrando aumento del puntaje con el aumento de la edad.

Tabla 13
Comparación de las estrategias de aprendizaje y motivación según la edad

Estrategias de aprendizaje y motivación	18-24 Me (Ri)*	25-34 Me (Ri)	35-47 Me (Ri)	Chi cuadrado	P
Motivación: valoración de la tarea	4,3(1)	4,5 (1)	4,7(1,4)	8,360	,015**
Ansiedad a las situaciones de examen	3,2 (1,5)	3 (1,3)	2,5 (,8)	4,731	,046**
Estrategias de elaboración	3,8(,8)	4 (1)	4,1 (,8)	2,006	,367
Estrategias de organización	3,2 (1)	3,5 (1,3)	4 (,8)	2,645	,042**
Pensamiento crítico	3 (1)	3,3 (1)	3 (,7)	1,749	,417
Autorregulación a la metacognición	3,5 (,9)	3,7(,9)	3,8(,5)	2,651	,266
Tiempo y hábitos de estudio	3,3 (1)	3,8(1,3)	3,5 (1,3)	3,056	,217
Autorregulación del esfuerzo	4 (,8)	4,3 (,8)	4,2 (,8)	4,110	,128

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

La comparación de las estrategias de aprendizaje y motivación según la ocupación (Tabla 14) indicó la presencia de la diferencia significativa estadísticamente en los puntajes en las variables de *Estrategias de elaboración* ($p=,047$), *Estrategias de organización* ($p=,045$), *Tiempo y hábitos de estudio* ($p=,042$) y *Autorregulación del esfuerzo* ($p=,035$), a favor del grupo que estudia y trabaja.

Tabla 14
Comparación de las estrategias de aprendizaje y motivación según la ocupación

Estrategias de aprendizaje y motivación	Estudia Me (Ri)*	Estudia y trabaja Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Motivación: valoración de la tarea	4,6 (,7)	4,6(1)	1590,500	,421
Ansiedad a las situaciones de examen	3 (1,3)	3 (1,5)	1694,000	,681
Estrategias de elaboración	3,5(1,2)	4 (1)	2332,500	,047**
Estrategias de organización	3,2 (1)	3,7(1,3)	2331,000	,045**
Pensamiento crítico	3 (1)	3,2 (1,2)	1359,500	,082
Autorregulación a la metacognición	3,5 (1)	3,7(,6)	1139,000	,093
Tiempo y hábitos de estudio	3,3 (1)	3,7(1)	2339,500	,042**
Autorregulación del esfuerzo	3,8 (1)	4,2 (,8)	2243,500	,035**

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.05

La comparación de las estrategias de aprendizaje y motivación según el semestre (Tabla 15) presentó diferencia significativa estadísticamente en la *Motivación* ($p=,006$) siendo esta más alta en los semestres inferiores. La variable de la *Ansiedad a las situaciones de examen* presentó la diferencia ($p=,000$) indicando la disminución de los puntajes en los semestres superiores.

Tabla 15
Comparación de las estrategias de aprendizaje y motivación según el semestre

Estrategias de aprendizaje y motivación	1-6 Me (Ri)*	7-10 Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Motivación: valoración de la tarea	4,8 (1,3)	4,3 (,6)	1524,500	,006**
Ansiedad a las situaciones de examen	3 (1,3)	2,5(,5)	1192,000	,000**
Estrategias de elaboración	3,8(1)	4 (,9)	1861,500	,195
Estrategias de organización	3,5 (1,2)	3,5 (1)	2104,000	,808
Pensamiento crítico	3 (1)	3,3 (,9)	1986,000	,446
Autorregulación a la metacognición	3,6(,9)	3,7(,7)	2079,500	,727
Tiempo y hábitos de estudio	3,5(1,2)	3,5(1)	2044,000	,615
Autorregulación del esfuerzo	4 (,8)	4,1 (,8)	1754,000	,078

Fuente propia.

* Mediana y rango intercuartil

** p<.01

La relación entre la percepción de los estresores académicos y las variables de estrategias de aprendizaje, metas de estudio y motivación

La correlación entre la percepción de los estresores académicos y las metas de estudio (Tabla 16) arrojó una correlación negativa entre la variable de *Metas de orientación intrínseca* y la percepción de *Sobrecarga del estudiante* ($r=-,164/p=,044$), *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,217/p=,007$), *Intervenciones en público* ($r=-,134/p=,039$) y *Dificultades de participación* ($r=-,189/p=,003$), indicando la importancia de este tipo de metas en el proceso de estudio, ya que mayores metas de orientación intrínseca disminuyen la percepción de estos factores como estresantes.

La variable de *Metas de aprendizaje* presentó una correlación negativa con *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,535/p=,003$), *Intervenciones en público* ($r=-,169/p=,023$), *Clima social negativo* ($r=-,148/p=,048$) y *Exámenes* ($r=-,347/p=,018$), indicando que a mayor grado de esta meta los anteriores factores se perciben como menos estresantes.

El estresor académico de *Creencias sobre el rendimiento académico*, además de la meta de aprendizaje, presentó una correlación negativa con *Metas de refuerzo social* ($r=-,260/p=,001$), *Metas de logro o recompensa* ($r=-,214/p=,008$) y *Metas de orientación intrínseca* ($r=-,217/p=,007$), sugiriendo que a mayor grado de estas metas este factor es menos estresante.

La variable *Metas de resultado* presentó la correlación positiva con *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($r=,138/p=,038$), *Exámenes* ($r=,227/p=,005$) y *Carencia de valor de los contenidos* ($r=,164/p=,044$), indicando que los participantes del estudio con mayor puntaje en esta meta de estudio consideran estos factores como más estresantes.

La variable de *Metas de refuerzo social* presentó una correlación positiva con *Sobrecarga del estudiante* ($r=,148/p=,048$), *Intervenciones en público* ($r=,207/p=,011$), *Exámenes* ($r=,229/p=,005$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r=,319/p=,000$) y *Dificultades de participación* ($r=,281/p=,000$). Y una correlación negativa con *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,260/p=,001$), indicando que este factor es menos estresante en estudiantes con mayor nivel de esta meta.

La variable de *Metas de logro o recompensa* arrojó la correlación positiva con *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($r=,176/p=,030$), *Clima social negativo* ($r=,348/p=,000$), *Exámenes* ($r=,190/p=,019$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r=,193/p=,017$) y *Dificultades de participación* ($r=,214/p=,008$), indicando que, a mayor grado de esta meta en los estudiantes, su percepción de estos factores como estresantes es mayor. Con el estresor académico de *Creencias sobre el rendimiento académico* esta meta presentó una correlación negativa ($r=-,214/p=,008$), siendo mayores puntajes en esta meta relacionados con menor percepción de este factor como estresante.

Tabla 16
Correlación entre la percepción de los estresores académicos y metas del estudio

VARIABLES	Deficiencias metodológicas del profesorado	Sobrecarga del estudiante	Creencias sobre el rendimiento académico	Intervenciones en público	Clima social negativo	Exámenes	Carencia de valor de los contenidos	Dificultades de participación
Metas de aprendizaje			r=-,535** p=,003	r=-,169* p=,023	r=-,148* p=,048	r=-,347* p=,018	r=,205* p=,013	
Metas de resultado	r=,138* p=,038					r=,227** p=,005	r=,164* p=,044	
Metas de refuerzo social		r=,148* p=,048	r=-,260** p=,001	r=,207* p=,011	r=,451** p=,000	r=,229** p=,005	r=,319** p=,000	r=,281** p=,000
Metas de logro o recompensa	r=,176* p=,030		r=-,214** p=,008		r=,348** p=,000	r=,190** p=,019	r=,193* p=,017	r=,214** p=,008
Metas de orientación intrínseca		r=-,164** p=,044	r=-,217** p=,007	r=-,194* p=,017	r=-,134* p=,039	r=-,176* p=,025	r=,195* p=,016	r=-,189** p=,003

Fuente propia.

* p < .05

** p < .01

La correlación entre la percepción de los estresores académicos y la motivación y las estrategias de aprendizaje (Tabla 17) indicó la presencia de una correlación negativa entre la variable de *Motivación: valoración de la tarea* y todos los estresores académicos: *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($r=-,215/p=,008$), *Sobrecarga del estudiante* ($r=-,364/p=,000$), *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,465/p=,000$), *Intervenciones en público* ($r=-,253/p=,002$), *Clima social negativo* ($r=-,427/p=,000$), *Exámenes* ($r=-,347/p=,000$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r=-,411/p=,000$) y *Dificultades de participación* ($r=-,422/p=,000$), indicando que a mayor nivel de puntajes en esta variable todos los estresores académicos se perciben con menor grado.

La variable de *Ansiedad a las situaciones de examen* presentó la correlación positiva con todos los estresores académicos: *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($r=,382/p=,000$), *Sobrecarga del estudiante* ($r=,409/p=,000$), *Intervenciones en público* ($r=,512/p=,000$), *Clima social negativo* ($r=,487/p=,000$), *Exámenes* ($r=,693/p=,000$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r=,241/p=,003$) y *Dificultades de participación* ($r=,330/p=,000$), indicando que a mayor ansiedad frente a los exámenes y evaluaciones, los estudiantes tienen mayor percepción de estos factores como estresantes.

La variable de *Estrategias de elaboración* presentó la correlación positiva con *Deficiencias metodológicas del profesorado* ($r=,190/p=,019$), indicando que, a mayor tendencia del estudiante a utilizar las estrategias de aprendizaje de elaboración, las deficiencias metodológicas de los docentes se perciben como más estresantes. Por otro lado, esta estrategia presentó una correlación negativa con *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,139/p=,048$) y *Carencia de valor de los contenidos* ($r=-,213/p=,008$), indicando que, a mayor manejo de esta estrategia, estos factores devienen menos estresantes.

El *Pensamiento crítico* indicó una correlación negativa con la variable de *Intervenciones en público* ($r=-,219/p=,009$), sugiriendo que los estudiantes con un mayor nivel de pensamiento crítico perciben el factor de intervenciones en público como menos estresante.

La estrategia de *Autorregulación a la metacognición* presentó una correlación negativa con *Sobrecarga del estudiante* ($r=-,364/p=,037$), *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,155/p=,036$), *Intervenciones en público* ($r=-,247/p=,002$), *Clima social negativo* ($r=-,172/p=,034$) y *Carencia de valor de los contenidos* ($r=-,251/p=,002$), indicando que, a mayor nivel de uso de esta estrategia de aprendizaje, los anteriores aspectos relacionados con el proceso de estudio se perciben como menos estresantes.

La estrategia de *Tiempo y hábitos de estudio* mostró una correlación negativa con *Sobrecarga del estudiante* ($r=-,165/p=,042$), *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,240/p=,003$), *Intervenciones en público* ($r=-,163/p=,045$), *Clima social negativo* ($r=-,171/p=,035$), *Exámenes* ($r=-,349/p=,025$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r=-,283/p=,000$), sugiriendo que esta estrategia permite disminuir la percepción de estos factores como estresantes.

Y, por último, la estrategia de *Autorregulación del esfuerzo* presentó correlación negativa con *Sobrecarga del estudiante* ($r=-,295/p=,015$), *Creencias sobre el rendimiento académico* ($r=-,258/p=,001$), *Intervenciones en público* ($r=-,258/p=,001$), *Clima social negativo* ($r=-,234/p=,004$), *Exámenes* ($r=-,491/p=,046$), *Carencia de valor de los contenidos* ($r=-,373/p=,000$) y *Dificultades de participación* ($r=-,245/p=,002$), indicando que un buen manejo de esta estrategia permite disminuir la percepción de todos estos aspectos como estresantes para el estudiante.

Tabla 17

Correlación entre la percepción de los estresores académicos, motivación y las estrategias de aprendizaje

Variables	Deficiencias metodológicas del profesorado	Sobrecarga del estudiante	Creencias sobre el rendimiento académico	Intervenciones en público	Clima social negativo	Exámenes	Carencia de valor de los contenidos	Dificultades de participación
Motivación: valoración de la tarea	r=-,215** p=,008	r=-,364** p=,000	r=-,465** p=,000	r=-,253** p=,002	r=-,427** p=,000	r=-,347** p=,000	r=-,411** p=,000	r=-,422** p=,000
Ansiedad a las situaciones de examen	r=,382** p=,000	r=,409** p=,000	r=,577** p=,000	r=,512** p=,000	r=,487** p=,000	r=,693** p=,000	r=,241**p=,003	r=,330** p=,000
Estrategias de elaboración	r=,190* p=,019		r=-,139* p=,048				r=-,213** p=,008	
Estrategias de organización							r=-,250** p=,002	
Pensamiento crítico				r=-,219** p=,009				
Autorregulación a la metacognición		r=-,364* p=,037	r=-,155* p=,036	r=-,247** p=,002	r=-,172* p=,034		r=-,251** p=,002	
Tiempo y hábitos de estudio		r=-,165* p=,042	r=-,240** p=,003	r=-,163** p=,045	r=-,171* p=,035	r=-,349* p=,025	r=-,283* p=,000	
Autorregulación del esfuerzo		r=-,295* p=,015	r=-,258** p=,001	r=-,258** p=,001	r=-,234** p=,004	r=-,491* p=,046	r=-,373** p=,000	r=-,245** p=,002

Fuente propia.

* p<.05

** p<.01

Discusión

Los resultados del estudio indicaron un nivel medio en la percepción de estresores académicos, resaltando las deficiencias metodológicas del profesorado como el factor de mayor relevancia. En este aspecto es importante enfatizar que el empleo de metodologías actualizadas que se orientan al desarrollo del pensamiento crítico-creativo, al aprendizaje basado en problemas y a la inclusión de herramientas tecnológicas, entre otros elementos, es un requisito indispensable de la calidad educativa en cualquier nivel, pero, sobre todo, en la formación profesional. Desafortunadamente, muchos profesores universitarios siguen empleando métodos educativos tradicionales a partir de un monólogo discursivo catedrático, y, tal como muestran los resultados del presente estudio, este factor representa una fuente de estrés para los estudiantes. Según Turnsek (2024), los estudiantes modernos exigen una enseñanza innovadora que les dé la posibilidad de aprender de forma práctica y de desarrollar las habilidades necesarias para su desempeño profesional.

Por otro lado, los resultados revelaron que la percepción de las deficiencias metodológicas del profesorado como un factor estresante aumenta con la edad y el semestre en el que se encuentran los estudiantes, lo cual podría estar relacionado con un mayor compromiso intrínseco de los estudiantes con su formación. También aumenta la percepción de sobrecarga académica como un factor estresante, lo cual podría estar relacionado con una mayor carga en los últimos semestres de la carrera. Ambos factores, igualmente, fueron de mayor estrés para los estudiantes que estudian y trabajan, revelando una diferencia en la actitud de estos estudiantes frente a la calidad de la enseñanza y, probablemente, en las expectativas frente a su formación profesional (Antoniadou *et al.*, 2024).

Por otro lado, la percepción de factores estresantes como creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo y exámenes, disminuye con la edad y el semestre, indicando que, probablemente, con el avance en la carrera formativa aumenta la autoeficacia y la autoconfianza de los estudiantes, tal como sugieren Ghazali *et al.* (2024).

En cuanto a las diferencias de género, las mujeres indicaron que, para ellas, las deficiencias metodológicas del profesorado y las intervenciones en público representan una mayor fuente de estrés lo cual podría estar relacionado con diferencias en los aspectos psicológicos entre los géneros (Chu, 2022). En este aspecto, Adasi *et al.* (2020) indican que en su estudio las mujeres presentaron una mayor percepción de estrés por factores estresantes psicosociales en comparación con los hombres. Lo anterior podría estar relacionado con los mayores niveles de responsabilidad entre las mujeres, tal como indican algunos estudios en la población de estudiantes universitarios (Verbree *et al.*, 2023).

Ahora, en cuanto a las metas de estudio que valoraron los participantes del estudio, se encontró que las metas de resultado y las metas de aprendizaje son las más relevantes para ellos, siendo las metas de refuerzo social las de menor importancia.

Este resultado indica que los estudiantes encuestados tienen una orientación intrínseca al aprendizaje, siendo para ellos el objetivo más importante el de aprender, independientemente de la recompensa social que puedan obtener. Lo anterior permite mejorar sus logros académicos, tal como indican Valle *et al.* (2009), quienes aseguran que las metas de aprendizaje y de orientación a la tarea se relacionan positivamente con los indicadores de calidad del aprendizaje. Ng (2024) indica que los estudiantes de bajo rendimiento priorizan metas relacionadas con el desempeño como estrategia para cumplir con los requisitos académicos básicos; los estudiantes de alto rendimiento son impulsados por su deseo de excelencia académica y crecimiento personal.

Respecto de la relación entre el género y las metas de aprendizaje, se identificó que las mujeres presentan mayores metas de resultado de aprendizaje, y que para los hombres son más importantes las metas de refuerzo social. En cuanto a la diferencia de género en las metas de aprendizaje, los pocos estudios previos que existen presentan resultados contradictorios. Por ejemplo, el estudio de Suárez Valenzuela y Suárez Riveiro (2018) identificó que las mujeres presentaron mayores puntajes en gestión del tiempo, búsqueda de ayuda, organización; y los hombres, en autoensamamiento y evitación de la tarea. Por otro lado, Saborío-Taylor y Álvarez (2023) afirman que ambos géneros tienen percepciones similares sobre sus metas académicas en términos de aprendizaje, logro y refuerzo social.

Los estudiantes de semestres iniciales mostraron predominancia de metas orientadas al refuerzo social y de metas de logro o recompensa, al igual que los estudiantes que solo estudian. Estos datos se respaldan con el hallazgo de que la edad presentó la asociación inversa con metas de refuerzo social y metas de logro o recompensa, y una asociación directa con metas de orientación intrínseca. Lo anterior indica que, a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios (como sucede con los de mayor edad), se orientan hacia las metas de logros personales en el aprendizaje, lo cual podría estar relacionado con un mayor compromiso y responsabilidad por su formación profesional. En este aspecto, estudios en la población de estudiantes universitarios de mayor edad indican que estos cuentan con una mayor responsabilidad y compromiso en su formación debido a una mayor claridad de sus metas vitales y profesionales (Indecon, 2021).

En cuanto a la motivación hacia el estudio, los estudiantes participantes reportaron alto nivel en general, sin presentar diferencia según el género. Sin embargo, la edad se asoció de forma positiva con la motivación, indicando que estudiantes con mayor edad están más motivados con su estudio. Este dato está acorde con lo que inician otros estudios, evidenciando que la edad, sobre todo desde los 23 años en adelante, actúa como un factor protector para el éxito académico, debido a una mayor motivación y compromiso con la formación universitaria (Indecon, 2021).

En cuanto al semestre, se identificó que, a medida que estos avanzan, la motivación muestra tendencia a disminuir. Este hecho podría estar relacionado con otro hallazgo del presente estudio que indica el aumento de metas de aprendizaje intrínsecas en semestres superiores, y alta valoración como factor estresor de las deficiencias metodológicas de los docentes, cuya combinación podría tener una relación con la disminución de la motivación en los estudiantes en semestres superiores debido a que se cada vez siente mayor interés por aprender más y mejor, y se desmotivan con deficiencias en las prácticas de enseñanza con las cuales se encuentran en las aulas de clase. Al respecto, Feng y Xiao (2024) indican que la metodología que empelan los docentes en las prácticas de enseñanza universitaria tiene una importante relación con la motivación de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje en la muestra del presente estudio, los puntajes se ubicaron a nivel general en el promedio medio alto, mostrando un buen empleo de estos por parte de los estudiantes, indicando, sin embargo, la importancia de mejorar el uso de estrategias de pensamiento crítico. En este aspecto, algunos autores también plantean la presencia de deficiencias en cuanto al uso del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, resaltando también la dificultad asociada a su respectivo fomento (Loaiza Zuluaga *et al.*, 2020; Lee *et al.*, 2021).

Se identificó la diferencia en el uso de las estrategias de organización y de autorregulación del esfuerzo a favor del género femenino. Respecto de diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje, Almoslamani (2022) también indica que las mujeres de su estudio reportaron un nivel significativamente mayor de uso de estrategias de aprendizaje, específicamente, en microestrategias, claves de memoria y metacognición, apoyo emocional y social y hábitos de estudio. Por otro lado, Chen y Zhang (2024) afirman que el género no ejerce un impacto significativo en la utilización de las estrategias de aprendizaje en idiomas.

Aunque la ansiedad ante las situaciones de examen presentó puntajes bajos a nivel general de la muestra, las mujeres mostraron mayores puntajes en esta variable, lo cual está acorde con el estudio de Saxena *et al.* (2024), quienes también relacionan la presencia de una mayor ansiedad frente a los exámenes para el género femenino. Igualmente, los estudiantes de menor edad y de semestre inferiores mostraron mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes, siendo este hecho comprensible debido a una menor experiencia en cuanto a las dinámicas de los procesos académicos universitarios.

Por otro lado, los estudiantes que estudian y trabajan revelaron un mayor uso de las estrategias de aprendizaje, como elaboración, organización, tiempo y hábitos de estudio y autorregulación del esfuerzo. Esto podría estar relacionado con un mayor compromiso y la capacidad de gestión de los recursos personales en los estudiantes que complementan estudio con el trabajo, debido a la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para el logro de sus objetivos académicos, situación que, también, está presente en los estudiantes de mayor edad, ya que los resultados indicaron un mayor uso de estrategias de organización con el aumento de la edad (Indecon, 2021).

Y, finalmente, la correlación entre la percepción de los estresores académicos y las variables de estrategias de aprendizaje, motivación y metas de estudio indicó que hay importante relación entre el estrés que experimentan los estudiantes frente a distintos aspectos académicos relacionados con su estudio y los factores psicológicos asociados al proceso de aprendizaje que llevan a cabo.

Por ejemplo, metas de orientación intrínseca indicaron una correlación negativa con la percepción de estresores como: sobrecarga, creencias de rendimiento académico, intervenciones en público y dificultades de participación. Lo anterior confirma los resultados de otros estudios en el tema que aseguran que motivación intrínseca es el factor que asegura no solo el éxito del aprendizaje, sino también el mayor bienestar durante el proceso de estudio (Grassinger *et al.*, 2024; Qureshi *et al.*, 2024).

También se identificó que las metas de aprendizaje altas permiten disminuir la percepción de factores estresantes como: creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo y exámenes. Lo anterior puede estar relacionado con el hecho de que los estudiantes con este tipo de metas altas probablemente empuen estilos de aprendizaje profundo, ya que su meta es aprender realmente y no estudiar solo para pasar el examen, lo cual asegura seguridad y confianza en sí mismo a la hora de presentar exámenes y desenvolverse en el ambiente académico. En este aspecto, los autores resaltan que el compromiso con su propio aprendizaje tiene un efecto positivo en el rendimiento académico y en la autoconfianza de los estudiantes (Acosta-Gonzaga, 2023).

Igualmente, hay metas de estudio que aumentan la percepción de algunos factores como más estresantes. Por ejemplo, las metas de resultado más altas llevan a los estudiantes a percibir como más estresantes los factores de deficiencias metodológicas del profesorado, exámenes y carencia de valor de los contenidos.

Por otro lado, las metas de refuerzo social y de logro o recompensa también aumentan la percepción como estresantes los factores de sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, exámenes, participación, clima social negativo, deficiencias metodológicas del profesorado y carencia de valor de contenidos.

Es importante resaltar que la percepción del factor de carencia de valor de los contenidos indicó una correlación positiva con todas las metas de estudio, indicando que, mientras todas estas metas sean mayores en el estudiante, la carencia de valor de contenidos será percibida como más estresante, lo cual sugiere la gran relevancia de este aspecto en el proceso de estudio.

En este aspecto, Fathiyah (2022) indica que los contenidos de estudio representan una de las fuentes más altas de estrés para los estudiantes universitarios, seguidos por la carga excesiva percibida de tareas y deficiencias a nivel de profesorado.

La correlación entre la percepción de los estresores académicos y la motivación indicó que una alta motivación en la valoración de la tarea del aprendizaje permite disminuir la percepción en todos los estresores académicos valorados, resultado que está acorde también con otro hallazgo del presente estudio que señala la meta de orientación intrínseca como un factor importante en este sentido. Estos resultados confirman la importancia que otorgan los estudios a la motivación como un factor impulsor de los procesos de aprendizaje, asociado también con el bienestar escolar y subjetivo de los estudiantes (Bazar *et al.*, 2024; Grassinger *et al.*, 2024; Sturiale y Espino-Díaz, 2024).

Por otro lado, la ansiedad en situación de exámenes tiene efecto en el aumento de la percepción de estrés en todos los factores valorados. La ansiedad ha sido descrita como un factor importante relacionado con el aumento del estrés académico, que tiene incidencia en el rendimiento académico y en la salud mental de los estudiantes (Becker y Bórnert-Ringleb, 2025; Triastuti, 2024).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, la estrategia de elaboración aumenta la percepción de deficiencias metodológicas del profesorado como un factor estresante. En este aspecto, se evidencia que los estudiantes que tratan de comprender de forma profunda el contenido estudiado, relacionando la información nueva con la que ya se conoce, perciben las deficiencias metodológicas del docente como fuente de estrés debido a que estas deficiencias pueden obstaculizar su interés en comprender los contenidos.

Por otro lado, las estrategias de elaboración, pensamiento crítico, autorregulación a la metacognición y del esfuerzo, gestión de tiempo y hábitos de estudio disminuyen la percepción de los siguientes factores como estresantes: creencias sobre el rendimiento académico, carencia de valor de los contenidos, intervenciones en público, sobrecarga del estudiante, clima social negativo, exámenes y dificultades de participación. En este aspecto, los autores también confirman que un buen uso de estrategias de aprendizaje permite no solo mejorar el rendimiento académico, sino disminuir el estrés asociado con diferentes estresores académicos (Zaben *et al.*, 2024; Anjala, 2024; Iqra, 2024; Díaz Guerra *et al.*, 2024).

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian una relación significativa negativa entre las metas de aprendizaje y la percepción de estresores académicos, así como entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes que establecen metas claras orientadas al aprendizaje y que emplean estrategias efectivas de estudio tienden a percibir menores niveles de estrés frente a las demandas académicas.

La relación entre las variables observadas en el presente estudio indica que el desarrollo de competencias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y la planificación de metas no solo contribuye al rendimiento académico, sino que también desempeña un papel fundamental en la gestión del estrés. Estos factores parecen actuar como recursos protectores, ayudando a los estudiantes a enfrentar de manera más efectiva los retos académicos.

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar programas de intervención que promuevan el establecimiento de metas de aprendizaje y el uso de estrategias de estudio eficientes. Las instituciones educativas podrían beneficiarse de implementar talleres y sesiones de acompañamiento académico que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de planificación y de organización del aprendizaje.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en la exploración de factores contextuales o individuales que moderen o medien la relación entre el estrés académico y aspectos del aprendizaje, así como en la evaluación de intervenciones específicas para mejorar el bienestar académico de los estudiantes.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se pueden resaltar las deficiencias a nivel de muestreo, debido a la no equivalencia numérica de los grupos acorde con variables sociodemográficas. Se sigue replicar el estudio en instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, solventando también la deficiencia en el muestreo del presente estudio.

Referencias

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Adasi, G.S., Amponsah, K.D., Mohammed, S.M., Yeboah, R. y Mintah, P.C. (2020). Gender Differences in Stressors and Coping Strategies Among Teacher Education Students at University of Ghana. *Journal of Education and Learning*, 9(2), 123-133. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n2p123>
- Al-Shahrani, M. M., Alasmri, B. S., Al-Shahrani, R. M., Al-Moalwi, N. M., Al Qahtani, A. A. y Siddiqui, A. F. (2023). The Prevalence and Associated Factors of Academic Stress among Medical Students of King Khalid University: An Analytical Cross-Sectional Study. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 11(14), 2029. <https://doi.org/10.3390/healthcare11142029>
- Almoslamani, Y. (2022). The impact of learning strategies on the academic achievement of university students in Saudi Arabia. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0025>
- Anjala, K. (2024). Understanding the Academic Stress: Factors, Impact and Strategies: A Review. *International Journal of Advance Research and Innovation*, 12(1), 11-16. <https://doi.org/10.69996/ijari.2024003>
- Antoniadou, M., Crowder, M. y Cunningham, E. (2024). Parallel Lives: Exploring the Experiences of Students who Work (pp. 27-40). In Wilkinson, K. and Woolnough, H. (Ed.) *Work-Life Inclusion: Broadening Perspectives Across the Life-Course*. Emerald Publishing Limited, Leeds. <https://doi.org/10.1108/978-1-80382-219-820241003>
- Aura, I., Järvelä, S., Hassan, L. y Hamari, J. (2023). Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity. *The Journal of Educational Research*, 116 (3), 159-170. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2227596>
- Baing, J., Cedro, J., Afable, R., Cruz, C., Bejar, E. (2023). Procrastination and Its Relationship to the Academic Burnout of Freshmen College Students. *Psych Educ*, 11(2), 287-292. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://philarchive.org/archive/BAIPAI-4>
- Basith, A., Syahputra, A., Fitriyadi, S., Rosmayadi, R., Fitri, F. y Neni Triani, S. (2021). Academic stress and coping strategy in relation to academic achievement. *Journal Cakrawala Pendidikan*. 40 (2), 292-304. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.37155>
- Bazar, J. S., Arabejo, A. J. D., Reyes, M. R. y Baluyos, G. R. (2024). Students' Wellbeing and Level of Motivation towards Science Learning in Relation to Their Academic Achievement. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 4(1), 182-195. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline2009>
- Becker, S. J. y Bórnert-Ringleb, M. (2025). Stress and anxiety in schools: a multilevel analysis of individual and class-level effects of achievement and competitiveness. *Front. Educ.* 9:1519161. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1519161>
- Córdova Olivera, P., Gasser Gordillo, P., Naranjo Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Grajeda Chacón, A. y Sanjinés Unzueta, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students, *Cogent Education*, 10:2, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Cerna Anaya, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría]. Universidad Cayetano Heredia, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/438>

- Chen, R. y Zhang, L. (2024). On Chinese learning strategies of learners from Central Asian countries: an analysis of gender, age, and learning duration effects. *Front. Psychol.* 15:1372005. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1372005>
- Chu, T. T. (2022). Psychological Differences between Men and Women: Nature vs. Nurture. *Journal of Student Research*, 11(4). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3549>
- Díaz Guerra, D., Hernández Lugo, M., Fernández Celis, M., Tello Flores, R. y Rodríguez Torres, E. (2024). Training in self-regulated learning based on a neuropsychological approach to academic stress in university students. *Revista Información Científica*, 103, e4669. <https://revinformcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/4669>
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>
- Estrada Araoz, E., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N., Mamani Uchasara, H. y Zuloaga Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Zenodo*, 34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Fathiyah, K. N. (2022). Academic stress and its sources among junior high school students (pp. 129-141). In *Proceedings of the International Seminar on Innovative and Creative Guidance and Counseling Service (ICGCS 2021)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220405.023>
- Fayda-Kinik, F. S. (2023). Academic stress in online higher education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 7(1), 18-29. <https://doi.org/10.46328/ijtes.439>
- Feng, Z. y Xiao, H. (2024). The impact of students' lack of learning motivation and teachers' teaching methods on innovation resistance in the context of big data. *Learning and Motivation*, 87, 102020. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102020>
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Front. Psychol.* 14:1133706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- Ghazali, W. N. S. M., Mahmud, M. I. y Johari, K. S. K. (2024). Exploring the Career Self-Efficacy among Graduate Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(6), 184-196.
- González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Valle Arias, A., Piñeiro Agúin, I., & González Millán, P. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula abierta*, 36(1), 3-16. <https://portalinvestigacion.udc.gal/documentos/608ca942af765575d40add323-16>
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50,
- Granillo-Velasco, L. F., Esquivel-Ancona, M. F., Eguía-Malo, M. S. y Bosco-Hernández, M. D. (2022). Motivación y Estrés en clases en línea por COVID-19: Un estudio en CCH Oriente. *Educación y Ciencia*, 11(58), 8-27. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/697>
- Grassinger, R., Landberg, M., Määttä, S., Vasalampi, K. y Bieg, S. (2024). Interplay of intrinsic motivation and well-being at school. *Motiv Emot* 48, 147-154. <https://doi.org/10.1007/s11031-024-10057-2>
- Haider, A. (2022). Parental Expectations & Effect of Perceived Academic Stress on Students Performance. *J Psychol Psychother.* 12, 426. <https://www.longdom.org/open-access/parental-expectations-effect-of-perceived-academic-stress-on-students-performance-91672.html>

- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <http://www.jstor.org/stable/20152287>
- Indecon (International Research Economists) (2021). *Study of mature student participation in higher education: what are the challenges? Recommendations for the future*. Report. https://hea.ie/assets/uploads/2021/06/FINAL-Study-of-Mature-Student-Participation-in-Higher-Education_June-2021.pdf
- Iqra, D. (2024). A systematic – Review of academic stress intended to improve the educational journey of learners. *Methods in Psychology*, 11, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100163>
- Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M. y Nikdel, F. (2011). Survey on Relationship between Goal Orientation and Learning Strategies with Academic Stress in University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 453-456. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.089>
- Kavvadas, D., Kavvada, A., Karachrysafti, S., Papaliagkas, V., Chatzidimitriou, M. y Papamitsou, T. (2023). Stress, Anxiety, and Depression Levels among University Students: Three Years from the Beginning of the Pandemic. *Clinics and Practice*, 13(3), 596-609. <https://doi.org/10.3390/clinpract13030054>
- Kumar, M. (2023). A study on the relationship between academic stress and emotional intelligence among undergraduate college students. *International Journal of Science and Research Archive*, 9(1), 350-361. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2023.9.1.0439>
- Lee, N. Y., Wang, Z. y Lim, B. (2021). The development of critical thinking: what university students have to say. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 286-299. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973412>
- Loaiza Zuluaga, Y. E., Gil Duque, G. M. y David Narváez, F. A. (2020). A study of critical thinking in higher education students. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.13>
- Merlin, J. y Sudhesh, N. T. (2023). Academic Stress, Social Support, and Adjustment Among International Students in India. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(3), 5-17. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v15i3.4756>
- Montiel Reyes, M. y García López, M. (2023). La evaluación del aprendizaje, estrés académico y la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios. *Congreso internacional de educación y evaluación*, 6(6), septiembre 2022-agosto 2023. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2022/A053.pdf>
- Moscardini, A., Strachan M R. y Vlasova, T. (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education*, 47(4), 812-830. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1807493>
- Ng, H. K. Y. (2024). How do students' learning goals differ? A text mining approach to reveal the individual differences. *Front. Educ.* 8,1265193. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1265193>
- Núñez, J. y González-Pianda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Pinto, E. E., Villa, A. R. y Pinto, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(Especial 5), 87-99. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845007/>

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Qureshi, F., Khawaja, S., Sokić, K., Pejić Bach, M. y Meško, M. (2024). Exploring Intrinsic Motivation and Mental Well-Being in Private Higher Educational Systems: A Cross-Sectional Study. *Systems*, 12(8), 281. <https://doi.org/10.3390/systems12080281>
- Reddy, K. J, Menon, K. R y Thattil A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomed Pharmacol J.*, 11(1), 531-537. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Restrepo, J. E., Bedoya Cardona, E. Y., Cuartas Montoya, G. P., Cassaretto Bardales, M. y Vilela Alemán, Y. P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Annals of Psychology*, 39(1), 62-71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Sabogal, L., Barraza, E., Hernández, A. y Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14 (25), 36-50. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1855/1771>
- Saborío-Taylor, S. y Álvarez, A. (2023). Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVIII(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.14>
- Saxena, S., Wright, W.S. y Khalil, M.K. (2024). Gender differences in learning and study strategies impact medical students' preclinical and USMLE step 1 examination performance. *BMC Med Educ* 24, 504. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05494-z>
- Strom, P. S., Hendon, K. L., Strom, R. D. y Wang, C.-H. (2022). High school student stress and school improvement. *The School Community Journal*, 32(2), 205-228. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1370088.pdf>
- Sturiale, G. y Espino-Díaz, L. (2024). School Well-Being in Secondary School Students and its Conditioning Factors: A Systematic Review. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>
- Suárez Valenzuela, S. y Suárez Riveiro, J. M. (2018). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Terrazas, A., Velázquez-Castro, J. y Testón-Franco, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008>
- Triastuti, N. J. (2024). The Relationship between Anxiety, Stress, Depression, and Medical Students' Academic Performance: A Cross-Sectional Study. *Journal of Medicinal and Chemical Sciences*, 7(10), 1287-1299. <https://doi.org/10.26655/JMCSMCI.2024.10.7>
- Turnsek, M.S. (2024). Modern Students Demand Modern-Innovative Teaching. *Journal of Media & Management. SRC/JMM-238*. [https://doi.org/10.47363/JMM/2024\(6\)175](https://doi.org/10.47363/JMM/2024(6)175)
- Tus, Jh. (2020). Academic Stress, Academic Motivation, and Its Relationship on the Academic Performance of the Senior High School Students. *figshare. Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11), 29-37. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13174952.v1>

- Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J. y Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25651>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach R. G, González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz-Cadauid, M. A. y Cerezo, R. (2009). Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 96-105. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001517>
- Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, R., Coiduras-Rodríguez, J. (2022). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio. *Educar*, 59(1), 163-178, <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1527>
- Vega Martinez, A. (2022). *Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos: relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/266158>
- Verbree, A. R., Hornstra, L., Maas, L. y Wijngaards-de-Meij, L. (2023). Conscientiousness as a Predictor of the Gender Gap in Academic Achievement. *Res High Educ*, 64, 451-472. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09716-5>
- Vilca, Y. A., Fernández, T. Y., Apaza, Y. Y. A., Alvarez, G. I. M. y López, J. M. C. (2021). Nuevas variables asociadas al estrés académico que afectan el rendimiento estudiantil a nivel universitario en época de pandemia. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 6694-6707. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-028>
- Zaben, K. Z, Mahdad, A., Salman, G.M y Farhadi H. (2024). The Impact of Learning Strategies, Self-Efficacy Perception, Self-Esteem, Self-Regulation, and Academic Achievement on Academic Motivation among Students at the University of Dhi Qar: The Moderating Role of Gender and the Mediating Role of Psychological Capital. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(4), 150-164. https://iase-ijeas.com/article_208130.html

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/743/7435419007/7435419007.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Olena Klimenko, David Alejandro Galeano-Estrada,
Nubia Hernández – Flórez, Diana Lucia Arroyave-Jaramillo,
Néstor Raúl Márquez-Rojas

Percepción sobre los estresores académicos y algunos aspectos de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios colombianos

Perception of academic stressors and some aspects of learning in a sample of Colombian university students

Psicoespacios

vol. 19, núm. 34, p. 1 - 27, 2025

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

psicoespacios@iue.edu.co

ISSN: 2145-2776

DOI: <https://doi.org/10.25057/21452776.1714>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.