

Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel superior: un estudio de métodos mixtos

Autores:

JIMÉNEZ-MORALES, RODNEY MAURICIO^a,
DUARTE, GLADYS^a

^aDepartamento de Promoción, Investigación, Desarrollo y Evaluación. Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM).

^bRed Informática Institucional (ISARM)

Colaboradores:

WAWRYSIUK MARCELO JUAN ESTEBAN^b;
ESCRIBANO, NATALIA CAROLINA^a

Resumen

En las últimas décadas, diversas investigaciones internacionales han explorado factores psicoeducativos que influyen en el éxito o fracaso académico de estudiantes universitarios. El artículo tiene el objetivo determinar la influencia del estrés académico y las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM) durante el período académico 2023-2024. La investigación empleó un diseño de métodos mixtos concurrentes. En la fase cuantitativa, participaron 440 estudiantes de entre 17 y 35 años, quienes completaron una encuesta en línea. Esta encuesta incluyó un cuestionario sociodemográfico y académico, inventario de estrategias de aprendizaje (LASSI) y el Inventario de Estrés Académico (SISCO). Para la fase cualitativa, se realizaron entrevistas no estructuradas a 15 voluntarios. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en cuanto al nivel de motivación, mayor compromiso, empleo de recursos para el aprendizaje y estrés académico, favoreciendo en todos los casos al sexo femenino. El análisis reveló una correlación altamente significativa entre las estrategias de aprendizaje, situaciones estresantes y el éxito académico. Los resultados de la fase cualitativa complementaron el análisis

cuantitativo destacando categorías y códigos adicionales que ayudan a comprender determinantes psicoeducativos del estrés académico y las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes del ISARM. El estudio reveló una influencia significativa de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes del ISARM, evidenciando además su interrelación con diversos factores personales. El análisis cualitativo complementa estos hallazgos, identificando otros factores socioeducativos adicionales que inciden en el éxito o fracaso académico en esta institución.

Palabras claves: Estrés Académico, Estrategia de aprendizaje, rendimiento académico; estudiantes de nivel superior

Correspondencia: Dr. Rodneys Mauricio Jiménez Morales. San Juan 2784. Posadas. Misiones. Argentina. Email: mauricio770927@gmail.com

Introducción

El rendimiento académico es un fenómeno multicausal ampliamente abordado en la literatura; factores sociodemográficos —sexo, nivel socioeconómico, apoyo y acompañamiento, nivel educativo de los padres—, la situación sociocultural de los estudiantes, las directrices curriculares y las características institucionales inciden de modo variable en los procesos de aprendizaje (Eccles, 2004; Moles-López et al., 2022; UNESCO, 2016).

En la educación superior, las estrategias de aprendizaje resultan centrales para comprender hábitos de estudio, recursos personales y determinantes socioeducativas que influyen en la trayectoria académica. Definidas como actividades que el estudiante realiza durante la situación de aprendizaje para influir sobre procesos cognitivos y afectivos con el fin de alcanzar metas específicas (Weinstein & Mayer, 1986), estas estrategias se agrupan en cognitivas, metacognitivas y afectivas. Las estrategias cognitivas incluyen técnicas para codificar, comprender y recordar información; las metacognitivas se refieren a la planificación, control y evaluación de los procesos mentales; y las afectivas abarcan motivos, intenciones, metas y emociones implicadas en la asimilación del conocimiento (Freiberg-Hoffmann et al., 2022). Existe evidencia de que una mayor amplitud y flexibilidad en el uso de estrategias, ajustadas según la actividad, se asocia con mejor rendimiento académico (Yaghobkhani, 2022) y de relaciones significativas entre estrategias específicas y rendimiento (Alkhateeb y Nasser, 2014).

Freiberg-Hoffmann et al. (2017) proponen tres actividades educativas para mejorar el desempeño en el nivel superior: prevención —identificar y reemplazar estrategias poco eficaces—; optimización —estimular el uso de estrategias eficaces ya presentes—; y recuperación —localizar y mejorar estrategias responsables del bajo rendimiento— (Freiberg-Hoffmann et al., 2022). Comprender estas estrategias es valioso para diseñar intervenciones pedagógicas que favorezcan el éxito académico, por lo que estudiar las estrategias en institutos de formación superior resulta clave, considerando tanto factores intrapersonales como contextuales.

El estrés académico es otro componente crucial, especialmente en la transición a la educación superior, donde los estudiantes pueden volverse más vulnerables a factores estresantes y necesitar mayor resiliencia para alcanzar el éxito (Allan et al., 2014). Se entiende el estrés académico como una reacción ante exigencias escolares percibidas como difíciles o demandantes, que genera un desequilibrio manifestado en diversos síntomas y que induce la búsqueda de adaptaciones para restablecer la estabilidad (Barraza, 2006). La investigación sobre estrés distingue enfoques psicosomáticos y del estrés; este estudio adopta el enfoque transaccional, que conceptualiza el estrés como interacción entre sujeto y ambiente, y reconoce el estrés como variable dependiente, independiente o interviniente según el foco (Cannon, 1935; Selye, 1956; Trianes, 2002).

En base a la breve descripción del objeto de estudio, se establecen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué variables sociodemográficas y académicas introducen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de aprendizaje y el estrés académico de los alumnos? ¿Cuál es la relación que las diferentes dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el estrés académico tienen sobre el

rendimiento académico de los estudiantes? ¿Cómo perciben los estudiantes del ISARM el estrés académico y la implementación de las estrategias de aprendizaje en el contexto educativo?

Para acercarnos a la comprensión de estas interrogantes el estudio propone como objetivos: 1) Analizar diferencias en las diferentes dimensiones de las estrategias de aprendizaje y estrés académico según distintas variables sociodemográficas y académicas. 2) Examinar la relación que las diferentes dimensiones de las estrategias de aprendizaje y el estrés académico tienen sobre el rendimiento académico de los estudiantes; 3) Explorar las percepciones que tienen estudiantes de diferentes carreras del ISARM sobre las prácticas de esta dimensiones.

Metodología

Diseño del estudio

Se empleó un diseño de *métodos mixtos concurrentes* con predominio del componente cualitativo, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos ejecutados en paralelo dentro del mismo proyecto (Creswell & Creswell, 2017; Hesse-Biber, 2010). El método mixto se seleccionó debido a su capacidad para aprovechar tanto los enfoques de investigación cualitativa como cuantitativa, y para minimizar las limitaciones que se presentan en cada enfoque (Creswell & Creswell, 2017). El diseño incorpora además una orientación transformadora, ya que busca comprender y mejorar las condiciones de un grupo estudiantil.

El estudio propuesto se realizó en el periodo comprendido entre 2023 y 2024 en el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM) ubicado en la ciudad de Posadas, Misiones. La investigación se enfocó en una población específica compuesta por todos los estudiantes a partir del segundo año en adelante, los cuales fueron la unidad de análisis en el proceso de investigación.

En cuanto al *estudio cuantitativo*, se empleó un diseño transversal, correlacional de diferencias entre grupos y explicativo (Banyard & Miles, 2007). La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea (Google Forms®) para medir variables sociodemográficas, estrés académico, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

La investigación cualitativa siguió un *diseño narrativo* de estudio de casos, centrado en historias de vida que exploran sucesiones de hechos, experiencias y procesos subjetivos (Hernández et al., 2016). Las entrevistas se orientaron a las percepciones y experiencias pedagógicas relacionadas con factores psicoeducativos en el ISARM y su impacto en el rendimiento del estudiante. El procedimiento incluyó: (1) recopilación de narrativas personales de estudiantes en relación con el problema de estudio y (2) elaboración de una historia general integrando las narrativas individuales para situarlas en sus contextos social, geográfico (instituto) e histórico (tiempo) (Connelly & Clandinin, 1990).

Población y muestra

La población de estudio estuvo constituida por 1340 estudiantes matriculados entre segundo y cuarto año en las sedes Centro y Campus del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM), Posadas, Misiones. Se adoptó un muestreo de métodos mixtos en paralelo (Creswell & Creswell, 2017) en el que se seleccionaron dos muestras: una para la fase cuantitativa y otra para la fase cualitativa. Se invitó a participar a la totalidad de estudiantes de las carreras de profesorado y tecnicaturas (2º– 4.º año). El acceso se gestionó a través del departamento coordinador y mediante convocatorias presenciales en aulas. La convocatoria permaneció aproximadamente dos meses en la página web institucional y se difundió por correo institucional, con dos recordatorios durante ese periodo

En la fase *cuantitativa*, 480 estudiantes voluntarios completaron una encuesta en línea (*Google Forms®*). Se establecieron como criterios de inclusión tener entre 17 y 35 años (rango que, según estadísticas institucionales, abarca aproximadamente el 80 % de la población estudiantil del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, 2023) y cursar entre segundo y cuarto año durante el periodo 2023–2024. Fueron excluidos los estudiantes que respondieron de forma incompleta los ítems instrumentales relevantes (*Cuestionario académico, inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) e inventario SISCO de Estrés*). El número de casos excluidos por incompletitud fue 40. Tras la depuración, la muestra final quedó constituida por 440 participantes.

Para evaluar el tamaño de la muestra (440 casos) se realizó un análisis de potencia con *G*Power 3* (Faul et al., 2007, 2009). Se estableció un nivel de significación $\alpha = 0,05$ y se calculó el poder estadístico ($1-\beta$) para las pruebas previstas; el análisis *post hoc* indicó un poder elevado para las técnicas seleccionadas (power = 0,99).

En la fase *cualitativa*, se convocó públicamente a estudiantes mediante canales institucionales, equipos de coordinación de las carreras y delegados de grupo; las entrevistas semiestructuradas se programaron según la disponibilidad gestionada por el Departamento de Investigación, Promoción, Desarrollo y Evaluación. Participaron voluntariamente 15 estudiantes representantes de la mayoría de las carreras.

De forma general participaron en el estudio estudiantes de las carreras de Profesorado de Artes Visuales (2,3%), Inglés (10,5%), Ciencias sagradas (2,7 %), Educación Física (23,2 %) y Educación Inicial (5%); también profesorados de educación secundaria en Filosofía(3,4%), Ciencia Política (0,2%), Psicología(2,7%), Geografía(1,1%), Tecnologías de Información y la Comunicación(0,9%), Historia(6,4%), Matemática(6,6%), Lengua y Literatura(3,2%), Biología(2,7%) y Química(1,8%). Además, participaron estudiantes de carreras de formación técnica, como: Formación de Psicopedagogos/as(12%), Tecnicatura Superior en Comunicación Multimedial (0,7%), Locutor Nacional(5,5%), Tecnicatura Superior en Diseño Gráfico(6,1%), Tecnicatura Superior en Actividades Físicas con orientación en Musculación y Entrenamiento Personalizado(3%)

■ Instrumentos

La fase cuantitativa utilizó una batería de instrumentos administrada en línea mediante Google Forms® y la fase cualitativa se basó en entrevistas semiestructuradas. Se diseñó un cuestionario ad hoc para obtener datos sociodemográficos (edad, sexo, procedencia, y lugar de residencia) y académicos (carrera, año cursado, simultaneidad de estudios, unidades curriculares aprobadas/rendidas/recursadas), que sirvieron como variables de control y para calcular un índice de rendimiento académico manejable por razones de factibilidad (sin pretender capturar la totalidad del desempeño). El rendimiento académico se refiere a la medida en que un estudiante ha logrado los objetivos de aprendizaje establecidos por un programa educativo. Por lo general, se evalúa mediante pruebas, exámenes, trabajos y otras formas de evaluación de la comprensión y aplicación del material de aprendizaje (Hattie, 2008). Se asume la definición de Tejedor-Tejedor (2003) sobre rendimiento inmediato en sentido amplio, que considera el rendimiento como éxito académico (finalizar una asignatura, curso, ciclo o titulación, en tiempo y forma). En este sentido, el índice de éxito académico estos autores entienden como el número de asignaturas aprobadas y la antigüedad en años del estudiante en la carrera (Tejedor-Tejedor, 2003).

Para evaluar estrategias de aprendizaje se empleó la versión argentina del *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)* (Freiberg Hoffmann, Ledesma & Fernández Liporace, 2017), de 33 ítems en escala Likert de cinco puntos, que mide cinco dimensiones: motivación, recursos para el aprendizaje, habilidades para jerarquizar la información, aprendizaje colaborativo y manejo de la información 2.0 (Freiberg-Hoffmann et al., 2022). El estrés académico se midió con el *Inventario SISCO del estrés académico* (Barraza, 2005), de 31 ítems tipo Likert (0–4), que evalúa estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento; se utilizaron versiones adaptadas y validadas en Argentina (Andreau et al., 2020).

En la fase cualitativa se llevaron a cabo *entrevistas semiestructuradas* a participantes voluntarios para explorar percepciones sobre factores psicoeducativos relacionados con éxito o fracaso académico. Los protocolos incluyeron preguntas abiertas y temas generales (Hogan et al., 2015); las entrevistas, de aproximadamente 30 minutos, fueron grabadas y transcritas literal en español, a partir de lo cual se elaboraron perfiles narrativos y se realizó un análisis temático para integrar hallazgos cualitativos y cuantitativos.

■ Integración y procedimientos éticos

La integración de datos buscó la triangulación: los resultados cuantitativos identificaron patrones generales y los cualitativos aportaron profundidad contextual y relatos individuales. El protocolo, aprobado por la institución, se implementó tras obtener permisos académicos; la recolección cuantitativa se realizó en el aula por investigadores capacitados y las entrevistas en un entorno privado con consentimiento informado y garantías de confidencialidad y anonimato según normas éticas (APA, 2022).

Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se empleó Jamovi, BlueSky y R (ggplot2) y aplicó descriptivos, t, ANOVA (Tukey HSD), y correlaciones de Pearson para $p < 0.05$. Para el análisis de regresión, se utilizó el *Modelo Lineal Generalizado (MLG)*, específicamente el modelo robusto binomial negativo, que es adecuado para datos de conteo (número de UCA, UCR y éxito académico) que presentan sobredispersión en la media y la varianza. Este modelo es una extensión del *modelo de Poisson*, que ajusta la varianza y proporciona mejores estimaciones.

Por otra parte, el componente cualitativo empleó las etapas del análisis temático propuesta por Braun & Clarke (2006) apoyado en MAXQDA; finalmente, se triangularon los hallazgos mediante “presentación conjunta de los datos” (Farmer et al., 2006)

Resultados

Datos sociodemográficos y educativos

Los resultados cuantitativos muestran una muestra mayoritariamente joven (edad media 22.8 años) y femenina ($N = 284$), en su mayoría residentes de Posadas (87%) y de la zona sur (68%); la mayoría cursa segundo año (52%), comenzó la carrera entre 2021–2023 (67.5%), estudia profesorados (73.4%) y asiste mayoritariamente a la sede central (69.3%), con una distribución por turnos en mañana y tarde. La mayoría cursa su primera carrera (82.5%), una proporción significativa combina trabajo y estudio (52.7%) y la distribución de materias aprobadas muestra grupos predominantes sin predominio extremo, con el 70% que no había recursado; no obstante, los estudiantes de segundo año acumulan menos unidades curriculares recursadas que los de cursos superiores (diferencias significativas) (Ver Tabla 1). En cuanto a procesos psicoeducativos, se registraron altos niveles de motivación académica y niveles de estrés ligeramente superiores a la media, con algunos síntomas físicos reportados (insomnio, fatiga, dolores, etc.).

Tabla 1

Características Sociodemográficas y académicas de los Participantes de la Muestra del ISARM

Característica	Estudiantes	Total	
		n	% del Total
Sexo			
Masculino	156	35.5	35.5
Femenino	284	64.5	100
Lugar de residencia			
Posadas	383	87.0	87.0

Característica	Estudiantes	Total	
		<i>n</i>	% del Total
Ituzaingó	1	0.2	87.3
San Ignacio	1	0.2	87.5
Candelaria	12	2.7	90.2
Garupá	33	7.5	97.7
Leandro N. Alem	2	0.5	98.2
Eldorado	6	1.4	99.5
Jardín América	1	0.2	99.8
Colonia Delicia	1	0.2	100.0
Lugar de procedencia			
Región Norte	50	11.4	11.4
Región Sur	299	68.0	79.3
Región Central	66	15.0	94.3
Otras Provincias	25	5.7	100.0
Año de cursada			
Segundo año	229	52.0	52.0
Tercer año	128	29.1	81.1
Cuarto año	83	18.9	100
Año de inicio de la carrera			
2001 al 2005	2	0.5	0.5
2006 al 2010	2	0.5	0.9
2011 al 2015	9	2.0	3.0
2016 al 2020	130	29.5	32.5
2021 al 2024	297	67.5	100.0
Carreras (Sedes)^a			
Sede Central	305	69.3	69.3
Sede Campus	175	30.7	100.0
Carreras (Turno-horarios)			
Mañana	236	53.6	53.6
Tarde	204	46.4	100.0
Perfil de formación			
Técnico-profesional	117	26.6	26.6
Profesorados	323	73.4	100.0
Carreras múltiples^a			
Primera carrera.	363	82.5	82.5
Carrera Simultáneas	34	7.7	90.2

Característica	Estudiantes	Total	
		n	% del Total
Titulación previa	43	9.8	100
Estatus académico-laboral			
Estudia únicamente	208	47.3	47.3
Estudia y Trabaja	232	52.7	100

Note. N = 440.

Factores psicoeducativos Vs. variables sociodemográficas

En la investigación se presentan datos relevantes que muestran diferencias estadísticamente significativas en el *nivel de motivación* ($p = .003$) y el *uso de recursos para el aprendizaje* ($p = .001$), a favor del *sexo femenino*.

Se encontraron diferencias altamente significativas ($p = .001$) en el índice de estrés académico entre géneros, con un incremento notable en las participantes *femeninas*, quienes presentaron mayores índices en todos los indicadores de estrés, incluyendo *situaciones estresantes* ($p = .001$), *reacciones físicas* ($p = .001$), *psicológicas* ($p = .001$) y *comportamentales* ($p = .001$).

A pesar de los niveles más altos de estrés académico en las *mujeres* (SISCO = 91.4, media = 75), estas mostraron un uso significativamente mayor de *estrategias de afrontamiento* ($p = .027$), como *habilidades asertivas, planificación, religiosidad y búsqueda de información*. En contraste, los hombres emplearon un uso moderado de estas estrategias.

Análisis de factores psicoeducativos y variables del gobierno educativo

En esta sección, se analiza las diferencias en los factores psicoeducativos en relación con diversas variables del gobierno educativo. El análisis de ANOVA y el test de Kruskal-Wallis no mostraron diferencias estadísticas significativas en los factores evaluados (estrategias de aprendizaje y estrés académico) entre los grupos de la variable “carreras múltiples”. Sin embargo, se observó una diferencia moderada en las estrategias de aprendizaje relacionadas con el manejo de la información 2.0 ($p = .054$, $\epsilon^2 \approx 0.13$), siendo más altas en estudiantes que cursan “carreras en simultáneo” ($M = 10.44$, $DE = 1.64$) en comparación con aquellos que estudian su “primera carrera” ($M = 9.56$, $DE = 2.63$).

Adicionalmente, al comparar variables políticas, se encontraron diferencias significativas entre el índice global de *estrategias de aprendizaje* ($p = .011$), y *competencia en manipulación de la información 2.0* (CMI) ($p = .004$), todas a favor del cuarto año. Esto indica que los índices de estas variables aumentan a medida que los estudiantes avanzan en su carrera.

Otros factores relevantes incluyen el tipo de formación (Docente o técnica), sede donde cursa la carrera (central o campus) y turno de cursado (mañana o tarde). Se muestra en el estudio diferencias significativas en *estrategias de aprendizaje colaborativo* ($p = .026$) a favor de la “Sede Central”.

En el análisis de los turnos de clase, se encontraron diferencias significativas en las *estrategias de afrontamiento* ($p = .023$) a favor del “turno tarde”. Por el contrario, los estudiantes del “turno mañana” experimentaron mayores *situaciones estresantes* ($p = .021$) y *reacciones físicas* asociadas al estrés académico ($p = .033$).

Análisis de la influencia de factores psicoeducativos en el rendimiento académico

En el estudio se muestra una relación significativa y directa entre el índice de *estrategias de aprendizaje* y las unidades curriculares (UC) aprobadas ($p = .009$). A medida que los estudiantes incrementan el uso de estas estrategias, también aumenta el número de UC aprobadas. Específicamente, el *nivel de motivación* ($p = .030$) y las *habilidades para jerarquizar la información 2.0* ($p = .035$) se correlacionan positivamente con el éxito académico, mientras que estas mismas variables se relacionan negativamente con las UC recursadas. Esto sugiere que una mayor *motivación* y mejores *habilidades de jerarquización* contribuyen a una reducción en las UC recursadas. Además, la *Competencia de Manejo de la Información 2.0* (2.0), asociada al uso de TIC, se relacionó significativamente con las UC aprobadas ($p = .005$) (Ver gráfico 1).

Los hallazgos indican que el *nivel de motivación*, las *habilidades para jerarquizar la información* y las *competencias en manejo de información 2.0* mediante TIC son claves para mejorar el *rendimiento académico* en estudiantes de nivel superior.

Otro resultado relevante es la fuerte relación ($p = .005$) entre las *situaciones estresantes múltiples* y el número de UC aprobadas. A medida que aumentan las *situaciones estresantes en el contexto educativo*, disminuye el número de UC aprobadas.

Predictores psicoeducativos del rendimiento académico

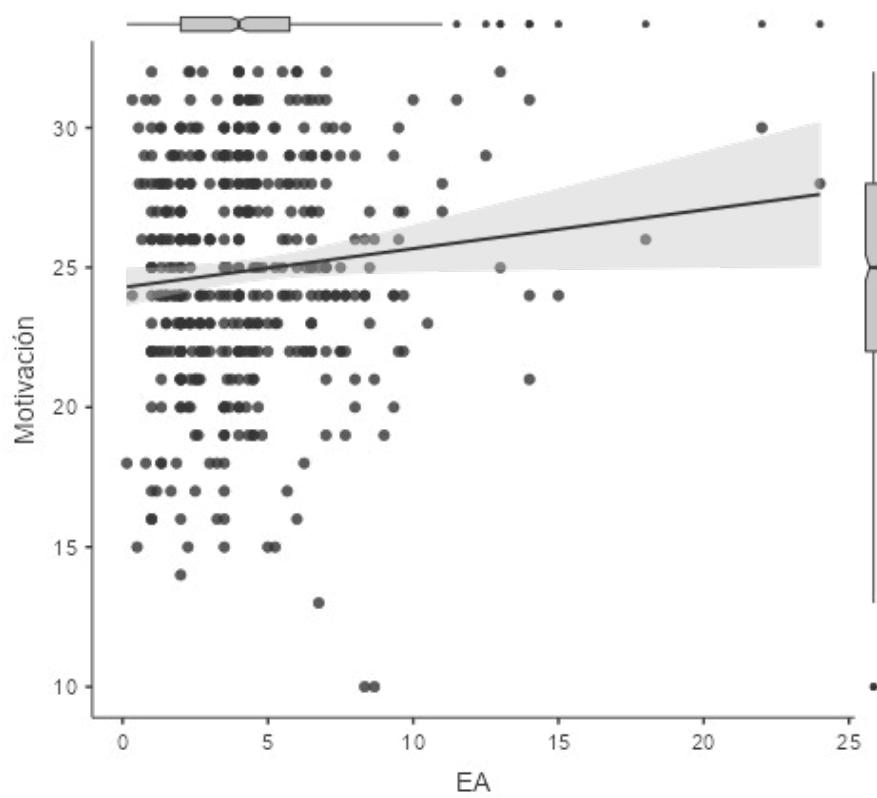
Los resultados indican que un aumento en el *nivel de motivación* (estimación de 0.017) en estudiantes de segundo a cuarto año en el ISARM se asocia significativamente con un incremento en el éxito académico (EA) ($p = 0.026$) y con una disminución en la frecuencia de UC recursadas (UCR) ($p = 0.026$). Por cada unidad de aumento en la motivación, las probabilidades de éxito académico aumentan en un 2% ($\text{Exp}(B) = 1.02$, mientras que se predice una disminución del 3% en las UCR. Además, se observó que la frecuencia de UCR disminuye significativamente ($p = 0.032$) al aumentar la *habilidad para jerarquizar la información*, considerada una estrategia de aprendizaje crucial (Ver gráfico 1).

Otro hallazgo relevante es que el incremento en las *competencias de manejo de la información 2.0* (CMI 2.0) contribuye significativamente al aumento de UC aprobadas (UCA) ($p = 0.045$). Por otro lado, la estimación de -0.014 para la variable “*Situaciones Estresantes*” sugiere que, a medida que esta variable aumenta, las UCA disminuyen significativamente ($p = 0.004$) (Ver gráfico 1)

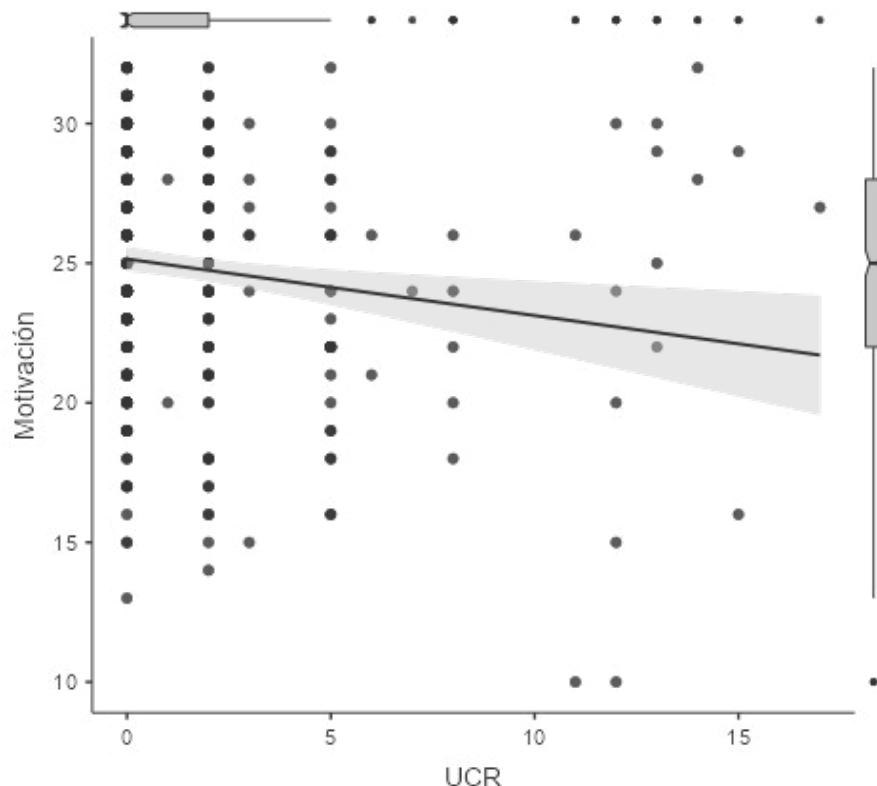
Gráfico 1

Predictores psicoeducativos sobre el rendimiento académico

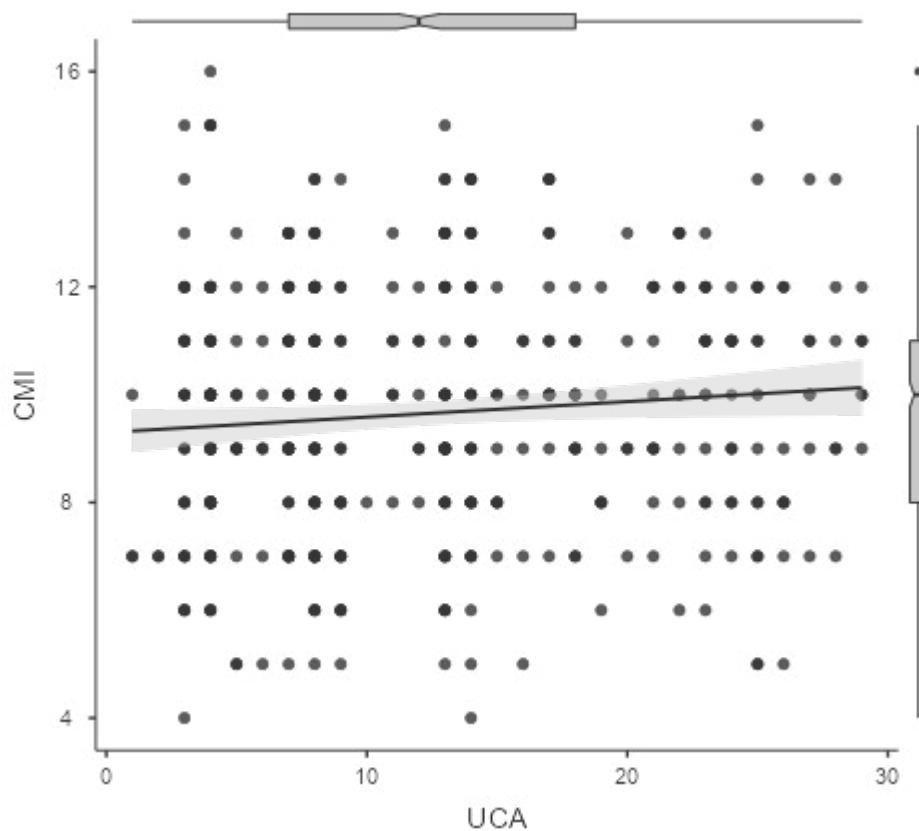
A) Motivación Vs. Éxito académico



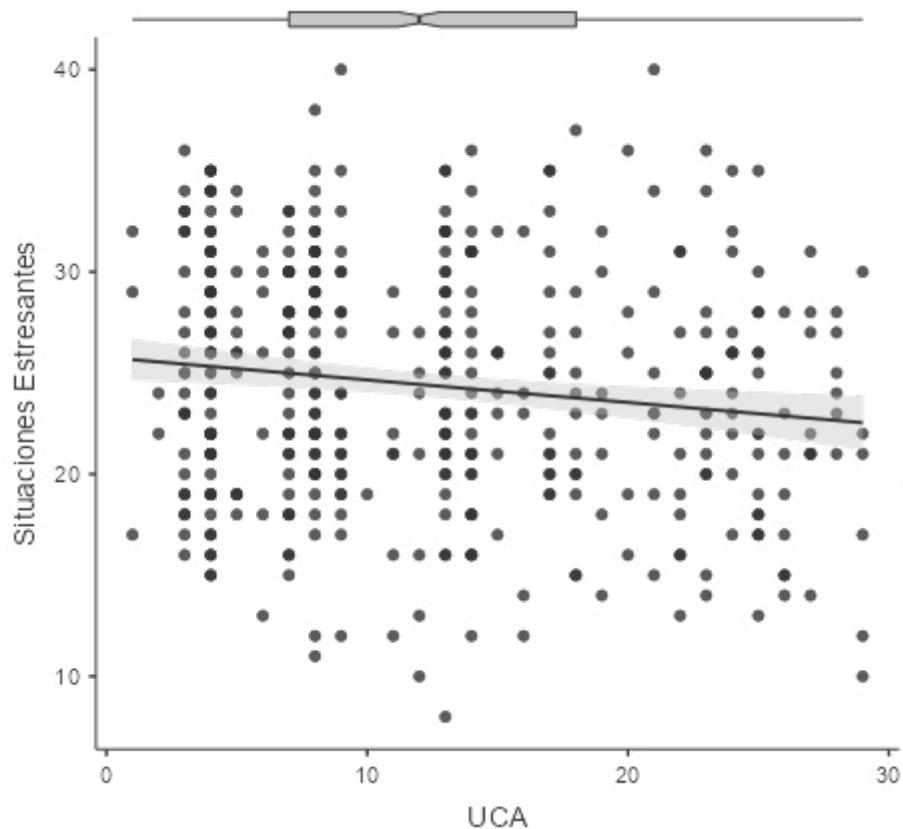
B) Motivación Vs. frecuencia de Unidades Curriculares Recursadas.



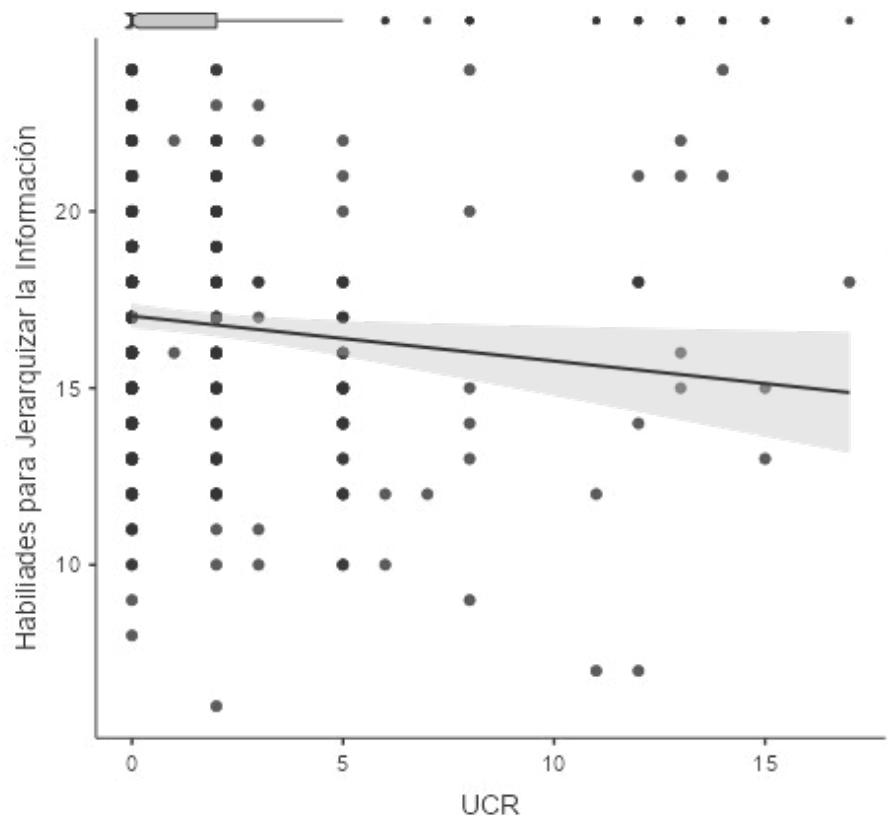
C) CMI Vs. frecuencia de Unidades Curriculares Aprobadas



D) Situaciones Estresantes Vs. frecuencia de Unidades Curriculares Aprobadas



E) *Habilidades para Jerarquizar la información Vs. frecuencia de Unidades Curriculares Recursadas*



■ Análisis cualitativo

Experiencias y percepciones: Voces estudiantiles sobre estrategias de aprendizaje y el estrés académico

El análisis de las narrativas, presentado en la Tabla 2, revela las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre los factores psicoeducativos estudiados, tales como las *estrategias de aprendizaje* y el estrés académico en el contexto educativo. Para el análisis cualitativo, estas variables se establecieron como categorías definidas en el marco teórico conceptual del proyecto. No obstante, es fundamental destacar cómo los estudiantes generan nuevos significados a partir de sus experiencias en relación con la categoría *Recursos para el Aprendizaje y situaciones estresantes*.

Tabla 2*Voces Estudiantiles sobre Estrategias de Aprendizaje y Compromiso Académico*

Categorías	Ejemplos de narrativas
Estrategias de Aprendizaje (LASSI) <i>Aprendizaje Colaborativo</i>	“Que si no tenés un buen grupo de estudios no vas a lograr los objetivos que querés como estudiante. (<i>Mauro, Profesorado de Matemática</i>)
<i>Motivación</i>	“Me encanta, o sea, me encanta la carrera, me encanta aprender más todo el tiempo, entonces también eso creo que es bastante positivo.” (<i>Laura, Diseño Gráfico</i>)
<i>Habilidades para Jerarquizar la Información</i>	“Creo que el rendimiento no se puede lograr sin la organización, sin la planificación, sin nada de eso. Mi método en realidad es organizar los temas para así poder facilitarme estudiar para los exámenes finales. (<i>Abel, Profesorado de Química</i>)
<i>Otros Recursos para el aprendizaje</i>	“Me ayudó mucho lo que es el tema de resúmenes.” (<i>Marcelo, Profesorado de Psicología</i>);
<i>Competencias para el Manejo de la Información 2.0</i>	“Reviso el aula virtual ya que me sirve un montón, porque ahí está todo el material que vemos en el curso. Posteriormente, Veo tutoriales y reviso el PowerPoint. (<i>Mary, Profesorado de Biología</i>)
Situaciones y/o estímulo estresante	“hubo un momento de estrés cuando me dieron todos los trabajos que tenía que hacer y faltaban solamente dos días para entregar” (<i>Laura, Diseño gráfico</i>)
Reacciones comportamentales	“estuve muy estresado un par de días, falté porque no podía. No solamente la facultad, sino también se me acumularon otros problemas personales. (<i>Abel, Profesorado de Química</i>)
Reacciones psicológicas	“Me preocupa cómo las personas o, por ejemplo, los alumnos me van a ver a mí.” (<i>Marcelo, Profesorado de Psicología</i>);
Estrategias de afrontamiento	“Ante las crisis de estudio, recurro al grupo de amigos. Y les hable claro: “che, no me salen las cosa, estoy estresada, no encuentro tal información”. (<i>Mary, Profesorado de Biología</i>)

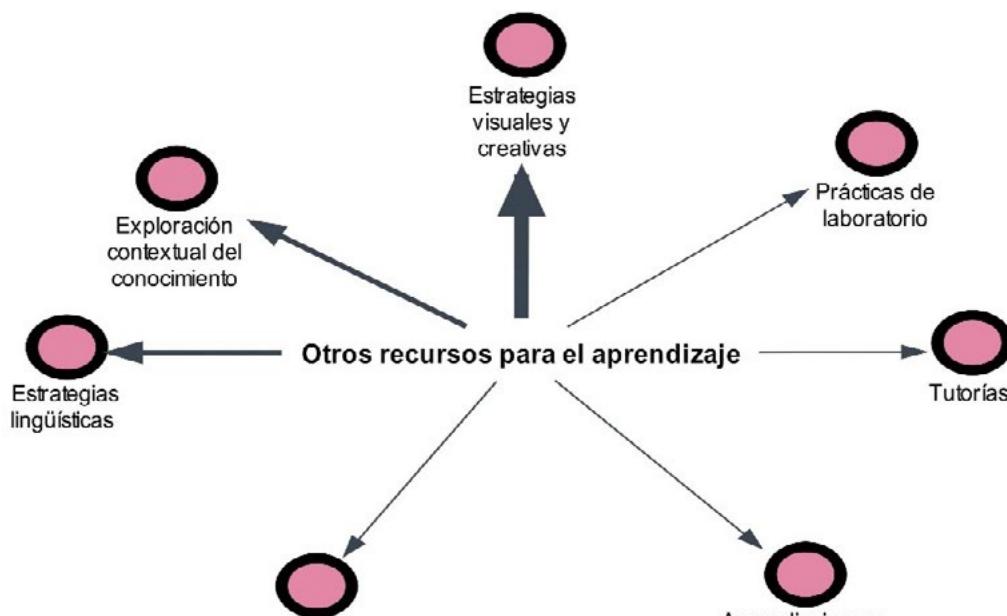
Varias son las variables emergentes que surgen del análisis de las narrativas y ayudan a la construcción de nuevas categorías relacionadas con otros recursos y estrategias de aprendizaje que favorecen el rendimiento académico en los estudiantes entrevistados (Figura 3). En la investigación se mostraron que las unidades de significado que más se destacaron en las percepciones y experiencias de los estudiantes entrevistados fueron: *las estrategias visuales y creativas, la exploración contextual del conocimiento y las estrategias lingüísticas*.

Las *estrategias visuales y creativas* para el aprendizaje se resaltaron el empleo de herramientas como *esquemas, colores, post-its y diagramas* para comprender los contenidos. Este enfoque visual se combina con prácticas interactivas, como escribir en el pizarrón: “Hago mapas conceptuales, me organizo que una maña-

na de esquematización del contenido que elegí para leer” (*David, Profesorado en Filosofía*); “<...> Sí, hago cuadros, hago flechas, copio las palabras importantes que me resuenan de cualquier profe que esté hablando y me parecen interesante”. (*Laura, Diseño gráfico*)

Figura 3

Representación gráfica de categorías adicionales que representan otros recursos para el aprendizaje: Un análisis desde la experiencia estudiantil del ISARM.



Nota: Mapa conceptual creado en MAXMaps. Subsistemas representados por colores mediante líneas orientadas. El grosor de las líneas indica las frecuencias de la subcategorías identificadas a partir de las entrevistas en los participantes.

Otros significados de los estudiantes de valor en la investigación cualitativa fue la categoría que denominamos *Exploración Contextual del Conocimiento*. Esta construcción se relacionada con el interés de los estudiantes por 1) investigar, 2) descubrir nuevas ideas y 3) valorar el contexto de los autores y teorías estudiadas mediante el descubrimiento.

Algunas de estas experiencias son:

Carol: Vengo a la cursada, en la cursada trato de no traer nada, solo para escuchar. Tampoco soy de apuntes, porque me cuesta mucho escribir, entonces lo que hago es escuchar y trato de ver con qué autor estamos trabajando, qué cita el profesor, por qué, de dónde, y valorar su contexto del autor mediante mi investigación. (*Formación en psicopedagogos*)

Abel: hay una actividad que me gusta y que antes usaba mucho, que era descubrir una palabra, ideas o información del día. Ver qué palabra o ideas hoy descubrí estudiando filosofía o investigando sobre algún autor o teoría que no sabía que existía, y de qué contexto. (*Profesorado de filosofía*)

El análisis de las *estrategias lingüísticas* evidenció un patrón sistemático de prácticas que los estudiantes implementaron para optimizar su proceso de aprendizaje. Estas estrategias se manifestaron a través de tres componentes fundamentales: la elaboración de *resúmenes* como mecanismo de consolidación conceptual, la *toma sistemática de apuntes* que requirió la integración de habilidades de síntesis y escritura rápida y finalmente la práctica de *exposiciones orales* como método de apropiación del contenido. Este último componente demanda la activación simultánea de competencias verbales y metalingüísticas, incluyendo destrezas léxicas, gramaticales, pragmáticas y fonéticas, las cuales operaron como procesos cognitivos subyacentes en la construcción del conocimiento. Los estudiantes verbalizaron: “<...> Me ayudó mucho los resúmenes (*Abel, Profesorado de Química*); “yo tomo apuntes y presto mucha atención en clase para que esos apuntes me sirvan para realizar resúmenes (*Laura, Diseño Gráfico*); “<...> La práctica oral la empleo para prepararme y ejercitarme, porque la mayoría de los finales son mediante exposición oral” (*Mary, Profesorado de Biología*); “<...> También me miro al espejo cuando práctico oralmente para ver cómo me paro, cómo usas las manos...” (*Mauro, Profesorado de Matemática*)

Una de las categorías emergentes fue la denominada *ambiente de estudio*, que engloba los factores ambientales, emocionales y físicos que los estudiantes identifican como facilitadores de su proceso de aprendizaje. Entre los elementos clave a considerar se encuentran: Primero, la importancia del silencio y la organización del espacio físico que contribuyen a crear un entorno propicio para el estudio. Segundo, se destaca la influencia del orden en la concentración y la sensación de control, lo que permite a los estudiantes gestionar mejor su tiempo y recursos. Tercero, se enfatiza la búsqueda de formas creativas de interactuar con el contenido, como la práctica de diferentes posturas o dinámicas durante el estudio. Las apreciaciones de los estudiantes reflejan estas consideraciones y subrayan la relevancia de un ambiente de estudio adecuado y personalizado para su rendimiento académico.

Laura: Creo que también es un factor que me ayuda a esto, es lo que es el orden en el espacio. El silencio y el orden en el espacio donde, por lo general, es mi habitación. (*Diseño gráfico*).

Kati: También buscar diferentes formas y orientaciones en el espacio a la hora de sentarme a estudiar. No solamente sentarme para leer y escribir. (*Profesorado en inglés*)

Por otra parte, un grupo de participantes experimentaron nuevas formas y recursos para el aprendizaje. En este sentido, algunos utilizaron *Tutorías Privadas* debido a su poca formación previa producida por escuelas donde estudiaron el secundario: “<...> el primer año utilicé tutorías con profesores particulares hasta que pude soltarme solo.” (*Abel, Profesorado de Química*), “Estuve todo el tiempo

en primer año con profesores particulares para poder entender y ponerme al día” (*Kati, Profesorado de Biología*)

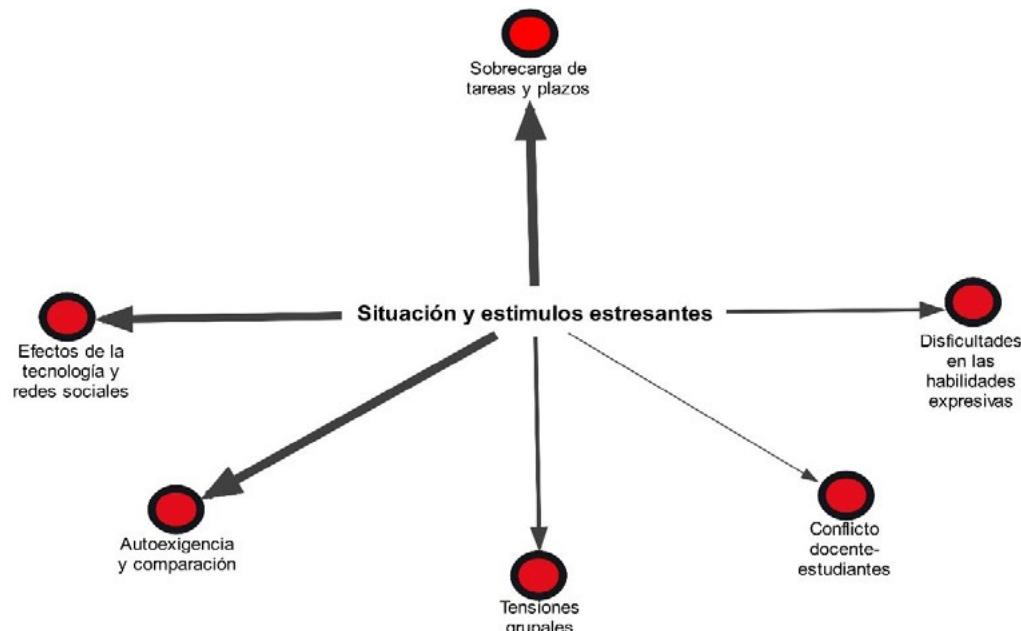
Otros de los elementos que revelan como importante es la *práctica de laboratorio* de forma sistemática en el caso de las carreras de química y biología. Se detectan apreciaciones como: “la práctica de laboratorio resulta la clave en mi carrera. A veces no comprendes nada en la teoría y después en el laboratorio resulta más fácil (*Abel, Profesorado de Química*)

Otra categoría identificada fue la *asociación del aprendizaje con estímulos auditivos*, donde la música se utiliza como un recurso que conecta intereses personales con los contenidos académicos, promoviendo la motivación y la concentración: “Yo soy una persona que estudia mucho con música justamente para relacionar eso que me gusta con lo que estoy estudiando” (*Kati, Profesorado en inglés*).

A partir de los relatos de los estudiantes, se identificaron diversas categorías relacionadas con las experiencias de estrés y las interacciones académicas. En análisis mostró que la subcategorías que obtuvieron mayor significados para los estudiantes fueron: Sobrecarga de Tareas y Plazos, impacto de las tecnologías y las redes sociales, y Autoexigencia y Comparación (Ver figura 4).

Figura 4

Representación gráfica de subcategorías adicionales que representan diversas situaciones y/o estímulo estresantes: Un análisis desde la experiencia estudiantil del ISARM.



Nota: Mapa conceptual creado en MAXMaps. Subsistemas representados por colores mediante líneas orientadas. El grosor de las líneas indica las frecuencias de la subcategorías identificadas a partir de las entrevistas en los participantes.

Uno de los temas recurrentes fue la Sobrecarga de Tareas y Plazos, que reflejó cómo los estudiantes experimentaron una presión constante debido a la acumulación de trabajo académico, las exigencias de lectura y la gestión del tiempo en sus estudios. Algunos testimonios representativos son los siguientes: “La cantidad de trabajo, lo que hay que leer, el estar al día, armar mis actividades, me estresa” (Kati, Profesorado de Inglés); “Hubo un momento de estrés cuando me dieron todos los trabajos que tenía que hacer y faltaban solamente dos días para entregar” (Laura, Diseño Gráfico); “Cuando se acumulan los trabajos me estresa y llego a un punto en el que digo no, ya no quiero hacer nada” (Abel, Profesorado de Química).

Los relatos enfatizaron el impacto de las tecnologías y las redes sociales, identificando tanto factores endógenos (como la gestión inadecuada de la sobreexposición personal a estas plataformas) como factores exógenos (como la calidad de la tecnología y la conexión a internet en la institución). Estos factores desempeñan un papel clave en la experiencia académica de los estudiantes, influyendo en su bienestar y desempeño académico.

Kati: A veces me llevan. Te sacan de tu organización, te llevan de esa responsabilidad. Me pasa cuando veo algún video... capaz que veo uno o quería poner una alarma y después terminé en Instagram y así estoy una hora. Y cuando veo me fui un montón. (Profesorado de inglés)

Laura: La conexión a internet podría ser una. Ayer justo. Nosotros requerimos mucho tiempo, lo que es... Mucha tecnología sofisticada. Justo ayer necesitaba entregar un trabajo, mandar un archivo para poder imprimirlo y no estaba funcionando en internet. Así que es como que genera un poco de estrés por los tiempos y la organización. (Diseño gráfico)

Otro tema de interés que se ha identificado mediante las narrativas de los estudiantes es lo que hemos denominado Autoexigencia y Comparación. Esta categoría refleja las emociones y experiencias que se reflejan en los significados: 1) el sentimiento de no estar a la altura, 2) la comparación con otros, 3) el descuido personal asociado a una autoexigencia excesiva y 4) el impacto emocional que esto genera. En este sentido, los estudiantes revelan:

Carol: Había estudiado un mes para presentarme a una materia y el día anterior me agarró una crisis que sentía que no sabía nada y no me presenté (Formación de Psicopedagogía).

Dana: <....> porque sentí que me estaba descuidando mucho. En un momento no sé por qué, yo sentí que no estaba a la altura del nivel del cuarto año. Que no estaba tan al día como en otros años. Y yo dije esto, siento que no estoy a la altura... en un momento empiezo a comparar con otros compañeros y no me termina ayudando. (Profesorado de lengua y literatura).

David: Siempre el mes previo a que termine el cuatrimestre es estresante porque ahí es como que están todos los finales, y te das cuenta de que por ahí, es el momento que

también no sé, representa lo que estuviste haciendo los tres meses anteriores. Y no leíste, no llegaste, y entonces tenés que ponerte al día, y siento que es cuando quieres hacer todo lo que no hiciste (Profesorado de Filosofía)

Otra categoría que se configura a partir de narrativas estudiantiles, pero con menos significados, corresponde a la que hemos denominado Tensiones Grupales. Esta categoría aborda las tensiones y dificultades que surgen en el ámbito académico en relación con el trabajo en equipo y la deserción. Esta categoría aborda las dificultades y malestares que emergen en contextos académicos al trabajar en equipo, así como su relación con la deserción estudiantil. Primero, incluye experiencias de desigualdad en la participación de los integrantes, donde algunos asumen mayores responsabilidades frente a la falta de compromiso de otros, generando frustración y conflictos no verbalizados. Segundo, contempla cómo el abandono de los estudios de compañeros del equipo de trabajo afecta estas dinámicas, promoviendo el aislamiento y el desánimo en algunos casos. Ejemplo de algunos relatos:

Laura: A veces con los trabajos en grupo hay una parte del grupo que no se compromete tanto y hay otra parte que sí. Eso genera mucho malestar porque a veces cuesta también decir si el otro no está haciendo nada. Y bueno, a veces queda comprometerse y bueno, hacerlo, digamos. (Diseño gráfico)

David: Entonces hay una caída del alumnado muy rápida, muy drástica, que te lleva a preguntarte, voy a poder seguir, porque uno no llega solo a ningún lado. Y entonces tener esa capacidad de estudio individual, aislado, que no es lo adecuado para un profesor justamente porque nosotros trabajamos en equipo, te lleva al desánimo, a la falta de compañerismo con otro y cuando te das cuenta entras en un individualismo. (Profesorado de Filosofía)

Siguiendo la misma línea, de situaciones y/o estímulos estresores que devienen de la autopercepción de los estudiantes encontramos diversos extractos que reflejan cómo los estudiantes experimentan dificultades al cambiar entre la escritura digital a la escritura en papel, así como al pasar de la preparación escrita al desempeño oral. Esta categoría la denominamos Dificultades en las Habilidades Expresivas.

David: No tengo mucha capacidad de escritura en papel, soy muy de la computadora, entonces todo lo hago en PDF y por ahí eso sí, a la hora de tener un parcial, por ejemplo, me recuesta. ¿Por qué? Porque el parcial va en escrito y yo tiendo más a escribir en computadora, sí. (Profesorado de filosofía)

Martín: Pero después al momento de decirlas o explayarlas en un final, a mí me cuesta mucho. En los finales, en mi parte negativa (Carrera de Geografía)

Otro tema relevante identificado fue el conflicto docente-estudiantes, relacionado con las interacciones problemáticas entre los estudiantes y algunos docentes. Los testimonios sugieren que ciertas actitudes docentes, especialmente aquellas caracterizadas por falta de empatía y comentarios despectivos, contribuyen signi-

ficativamente al estrés y la frustración de los estudiantes. Un ejemplo de este tipo de experiencia es el siguiente relato de Dana:

<...> Porque justamente pasó con un docente que entró por licencia en nuestro primer año, y decía muchas cosas que te hacían sentir tonto, literal. Y se notó mucho, marcó mucho a nuestro primer año, al menos ese docente, porque no iba con la trayectoria de los otros docentes. <...> Me generó mucho estrés. Porque fue la primera vez ver un docente que se estaba riendo en mi cara. Y que hacía comentarios tan mal educados. Y no solo yo, sino que todo el curso se sintió ofendido (Profesorado de Lengua y literatura).

Este testimonio resalta cómo las actitudes negativas de los docentes pueden impactar profundamente en la percepción de los estudiantes sobre su desempeño y su bienestar emocional. En particular, la falta de respeto y las actitudes despectivas pueden generar experiencias de ansiedad y estrés, afectando negativamente la relación con la disciplina y con la institución educativa en general.

Si bien estas unidades de significado, propias de contextos particulares, pueden desencadenar experiencias traumáticas que afectan el desarrollo integral de los estudiantes, es importante destacar que, en contraste, la mayoría de los estudiantes del ISARM que participaron en el estudio resaltan predominantemente actitudes positivas en sus docentes. Estos resultados emergentes sugieren una complejidad en las experiencias estudiantiles que merece mayor exploración.

■ Discusión

Los hallazgos cuantitativos y cualitativos se complementan y permiten una comprensión más completa del fenómeno: la muestra, mayoritariamente joven (media de 22.8 años) y femenina ($N = 284$), con predominio de estudiantes de segundo año que cursan profesorados y en su mayoría residentes de Posadas, exhibe altos niveles de motivación pero también estrés levemente por encima de la media desde el punto de vista estadístico. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Silva-Ramos (2020) donde los estresores se encuentran por arriba del punto medio en los estudiantes universitarios.

Por su parte los relatos de los estudiantes en el presente estudio describen las fuentes concretas del estrés académico: sobrecarga de tareas y plazos, distracciones tecnológicas y problemas de conectividad, autoexigencia y comparación social—son factores que se reflejan en la relación negativa entre situaciones estresantes y aprobaciones (“La cantidad de trabajo... me estresa”; “Me enfoco en Instagram y así estoy una hora”). Las tensiones grupales, las dificultades para pasar de escritura digital a papel y los conflictos con docentes aportan explicaciones a variaciones individuales en el rendimiento y al mayor estrés académico reportado en estudiantes. Aunque cuantitativamente las mujeres muestran mayor motivación y uso de recursos de aprendizaje, también presentan mayor uso de estrategias de afrontamiento. Las narrativas ejemplifican las experiencias de autoexigencia, comparación y respuestas emocionales negativas frente a la evaluación. En contraste con los hallazgos anteriores, Silva-Ramos (2020) no halló una relación significativa entre género y las variables analizadas. No obstante, sí identificó asociaciones significa-

tivas entre el nivel de estrés y la disciplina académica: los estudiantes de áreas de ciencias exactas y de la salud presentaron niveles de estrés superiores, mientras que el género no resultó un factor determinante. Las investigaciones muestran que la relación entre estrés académico y género es ambigua y controvertida (Barraza, 2008), cuya verificación exige análisis más complejos que consideren factores contextuales, culturales y de socialización.

Cabe recordar lo mencionado por Barraza (2003) quien define el estrés académico como el malestar que experimentan los estudiantes de educación superior, cuyo origen se encuentra en situaciones estresantes propias del ámbito universitario. El autor identifica un conjunto de estresores característicos, como: competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidades, interrupciones del trabajo, ambiente físico inadecuado, falta de incentivos, tiempo limitado para realizar las tareas, conflictos con docentes, conflictos con compañeros, la carga y naturaleza de las evaluaciones, y los tipos de trabajos solicitados. Estos factores configuran un panorama multidimensional que contribuye al desarrollo del estrés en el estudiantado universitario.

Otros resultados de nuestro estudio demostraron que la motivación, las habilidades de jerarquización de la información y las competencias digitales se asocian a más aprobaciones y menos unidades curriculares recursadas, mientras que las situaciones estresantes reducen la cantidad de unidades curriculares aprobadas. Las narrativas estudiantiles explican y enriquecen estas relaciones cuantitativas. En este sentido, los estudiantes mencionan estrategias concretas que describen estas estrategias de aprendizaje (estrategias visuales y creativas, resúmenes, toma de apuntes, exposiciones orales y prácticas de laboratorio), lo que apoya la idea de que prácticas multimodales y de organización cognitiva favorecen el rendimiento (“Hago mapas conceptuales...”, “Me ayudó mucho los resúmenes”). Asimismo, las narrativas indican que el ambiente de estudio (silencio, orden) y recursos externos —como tutorías y laboratorios— actúan como determinantes prácticos del éxito académico. Estos factores ayudan a explicar por qué niveles superiores de motivación, competencias digitales 2.0 y uso de estrategias organizativas influyen significativamente en el incremento de unidades curriculares aprobadas.

Los resultados sustentan la idea que el uso de estrategias de aprendizaje multimodales tanto formales (Mapas conceptuales, resúmenes, prácticas de laboratorio todas organizada por los procesos formativo del Curriculum) e informales (Búsqueda autodirigida de información en internet, organización personalizada de su ambiente cotidiano de estudio) podrían influir significativamente en el éxito académico del estudiante. Estudios previos, señalan que los recursos más utilizados por los estudiantes universitarios para interactuar y compartir información son redes sociales y canales de vídeo (García-Martínez & González-Sanmamed, 2020), siendo las aplicaciones móviles el medio más frecuente (Leiva-Núñez et al., 2018).

En consonancia con Freiberg-Hoffman (2015) en Argentina, los estudiantes con predominio de estilos de asimilación y acomodación, así como con un enfoque de aprendizaje profundo, muestran una mayor diversidad y uso de estrategias de aprendizaje multimodales ajustadas a los requerimientos de cada tarea. Además, estos estudiantes manifiestan mayor entusiasmo por el proceso de aprendizaje. En conjunto, estas características se asocian con un mejor rendimiento académico.

Es importante destacar el papel de la motivación en nuestro estudio. Aunque la exploramos como componente de las estrategias de aprendizaje, en línea con Weinstein y Mayer (1986) y Freiberg-Hoffman (2022), diversos trabajos latinoamericanos resaltan su influencia significativa sobre el aprendizaje tanto en entornos virtuales como presenciales (Morales-Morales, 2021; Buenaño et al., 2022). Coincidimos con estos autores en que la motivación depende de factores internos y externos vinculados a las necesidades personales de cada estudiante (Morales-Morales, 2021), y que no debe reducirse a fines cuantitativos (aprobar, titularse). Es necesario que los estudiantes perciban el logro del aprendizaje también como un medio de crecimiento personal, servicio y responsabilidad social (Buenaño et al., 2022).

Al analizar género y estrategias de aprendizaje, nuestros resultados concuerdan con investigaciones recientes que reportaron diferencias significativas en siete de 25 estrategias examinadas: dos predominantes en hombres y cinco en mujeres. Los hombres usaron con mayor frecuencia estrategias relacionadas con la autoeficacia, expectativas y control del estado físico-afectivo, mientras que las mujeres mostraron mayor uso de estrategias de ansiedad, elaboración, organización, almacenamiento, memorización, recursos mnemotécnicos y gestión de recursos para el uso de la información (Guerrero, 2025). Estos hallazgos respaldan la mayor variabilidad observada en favor del sexo femenino en nuestro estudio. Por otra parte, Piergiovanni, & Depaula (2018) encontraron mayor autoeficacia en hombres, lo que indica una creencia más positiva en sus capacidades para ejecutar tareas académicas específicas. Como podemos apreciar, las investigaciones sobre el efecto del género en las estrategias de aprendizaje aún no son concluyentes, así como la necesidad de aclarar el papel de esta variable para que los docentes dispongan de la información adecuada de cara a ajustar su instrucción a los distintos grupos (Bembenutty, 2007).

Otro hallazgo de nuestro estudio, al comparar variables polítómicas, fue la presencia de diferencias significativas en el índice global de estrategias de aprendizaje y competencia en manipulación de la información 2.0 (CMI), entre el primer y cuarto año, todas a favor de los estudiantes de mayor trayectoria. Este resultado respalda la hipótesis de que dichas variables aumentan a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. En consonancia con Freiberg-Hoffman (2015), consideramos pertinente profundizar mediante estudios longitudinales para determinar si la modificación de los estilos de aprendizaje a lo largo de la universidad resulta beneficiosa o perjudicial para el rendimiento académico.

Una limitación de este estudio radica en que el análisis cuantitativo se abordó de forma general, sin desagregar los resultados por carrera y aunque, el análisis cualitativo permitió identificar segmentos de estudiantes que expresan los significados del fenómeno desde su experiencia en carreras específicas. Para futuras investigaciones, se recomienda realizar comparaciones entre carreras y profundizar en estos factores mediante la participación voluntaria de estudiantes de todos los programas académicos.

Conclusiones

El uso de estrategias de aprendizaje variadas (visuales, lingüísticas, exploración contextual y prácticas de laboratorio), el desarrollo de competencias digitales y la motivación se vinculan con un mejor rendimiento académico, mientras que las situaciones estresantes (sobrecarga de tareas, plazos ajustados, distracciones tecnológicas y autoexigencia/comparación) afectan negativamente los resultados; además, el ambiente de estudio, la disponibilidad de tutorías y la organización de las prácticas de laboratorio operan como determinantes prácticos —facilitando el aprovechamiento de estrategias de aprendizaje cuando son adecuados. Las mujeres evidencian mayor motivación y uso de recursos de aprendizaje pero también mayores niveles de estrés, por lo que necesitan apoyos que combinen fortalecimiento de estrategias de intervención socioemocional; en conjunto, intervenciones con un enfoque integral (pedagogía multimodal, alfabetización digital, apoyo socioemocional, formación docente y recursos/tutorías) parecen ser las más prometedoras para mejorar rendimiento académico y bienestar estudiantil.

Referencias

- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Andreau, J., Pedrón, V., Bruno, N., Valdez, A., & Ursino, D. (2020). Adaptación cultural y validación del inventario Sisco del estrés académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Anuario de Investigación USAL*(7).
- Banyard, P., & Miles, J. (2007). Understanding and Using Statistics in Psychology. *Understanding and Using Statistics in Psychology*, 1-368.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*(4), 2.
- Barraza Macías, A. (2008). Academic stress in master's students and its modulatory variables: a between-groups design. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of advanced academics*, 18(4), 586-616. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buenaño, N. A., Palacios, C. Y., Soplapuco, J. P., & Reluz, F. F. (2023). Importancia de la motivación para el aprendizaje universitario: Una revisión integradora. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(4), 371-385.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*, 125-153. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch5>
- Freiberg-Hoffmann, A., Romero-Medina, A., Ledesma, R., & Fernández-Liporace, M. (2022). Psychoeducational Factors Associated with University Students' Success and Failure. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 3(3), 90-106. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/205526>
- Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R., & Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 535-573. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472017000200005&script=sci_arttext&tlang=pt
- Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R. D., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) en Estudiantes Universitarios. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72840>
- García-Martínez, J. A., & González-Sanmamed, M. (2019). How do Costa Rican education students generate and manage content: a contribution to the study of their personal learning environment. *Digital Education Review*. 36, 15-35. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/22274>
- Guerrero, F.E.B (2025). Diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de educación. *Maskana*, 16 (1), 203-216. <https://orcid.org/0000-0002-0372-2071>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* routledge.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales.* Plaza y Valdés.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice.* Guilford Press.

Hogan, T., Hinrichs, U., & Hornecker, E. (2015). The elicitation interview technique: Capturing people's experiences of data representations. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 22(12), 2579-2593.

Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & saúde coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>

Leiva-Núñez, J. P., Cabero-Almenara, J., & Ugalde-Meza, L. (2018). Personal learning environments (PLE) in university students of pedagogy. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 25-39. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.25>

Moles-López, E., Añaños, F. T., & Burgos Jiménez, R. J. (2022). Factores determinantes el fracaso escolar en España: un análisis socioeducativo de la producción de conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 265-292. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382022000100265&script=sci_arttext

Morales-Morales, S. E. (2021). La motivación al aprendizaje en la Educación Virtual Universitaria. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 42-49. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.61>

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.

OMS. (2021). *Definición de salud sexual.* . https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. <https://>

www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200413&script=sci_abstract&tlang=pt

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y ciencia*, 28(79), 75-83.

Tejedor-Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento académico en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32. <https://www.jstor.org/stable/23764435>

Trujillo, J. A., Villegas, C. U. R., & Ricardez, A. A. (2020). Principales factores que influyen en el bajo rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *CuidArte*, 7(13), 24-34. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=93775>

UNESCO. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. U. Nations, S. a. C. Educational, & Organization. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-for-people-and-planet-creating-sustainable-futures-for-all-gemr-2016-en.pdf>

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies in M, wittrock (ED) hand book of research on teaching pp (315-327). *New York, Macmillan*.

Historia

Recibido el 10 de noviembre de 2025
Aceptado el 10 de noviembre de 2025
Publicado en línea el 12 de noviembre de 2025

Conflictos de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

ORCID

Rodneys Mauricio Jiménez Morales 
<http://orcid.org/0000-0002-5408-3898>



LICENCIA CREATIVE COMMONS

CC BY-NC-ND license

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>