

Erika Julio

TURNITINI - 14 julio El estrés académico como predictor de la autorregulación del aprendizaje en

 Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:473754295

Fecha de entrega

14 jul 2025, 8:59 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

14 jul 2025, 9:05 a.m. GMT-5

Nombre de archivo

TURNITINI - 14 julio El estrés académico como predictor de la autorregulación del aprendizaje e.....docx

Tamaño de archivo

4.2 MB

28 Páginas

5625 Palabras

34.404 Caracteres

17% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 13%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 13% Fuentes de Internet
- 5% Publicaciones
- 14% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos entregados upeu on 2025-03-03	1%
2	Internet repositorio.ucv.edu.pe	1%
3	Internet hdl.handle.net	1%
4	Trabajos entregados Universidad de Oviedo on 2022-10-27	<1%
5	Trabajos entregados Universidad Privada del Norte on 2025-06-16	<1%
6	Internet www.researchgate.net	<1%
7	Trabajos entregados Universidad del Desarrollo on 2025-06-21	<1%
8	Trabajos entregados Universidad Europea de Madrid on 2025-05-23	<1%
9	Trabajos entregados Universidad del Desarrollo on 2025-06-26	<1%
10	Internet serviciopdi.ugr.es	<1%
11	Internet core.ac.uk	<1%

12	Internet	revista.nutricion.org	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad Privada del Norte on 2025-01-09	<1%
14	Internet	recyt.fecyt.es	<1%
15	Internet	repositorio.uncp.edu.pe	<1%
16	Trabajos entregados	Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO on 2025-05-26	<1%
17	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
18	Internet	www.redepapa.org	<1%
19	Trabajos entregados	UNIBA on 2025-07-07	<1%
20	Trabajos entregados	Universidad Tecnica De Ambato- Direccion de Investigacion y Desarrollo , DIDE o...	<1%
21	Internet	latam.redilat.org	<1%
22	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
23	Internet	www.realinstitutoelcano.org	<1%
24	Publicación	Lesbia Rosa Tirado-Amador, José Javier Morales-Vega, Edgar Daniel Vargas-Quiro...	<1%
25	Trabajos entregados	Universidad Autónoma de Nuevo León on 2025-06-02	<1%

26	Trabajos entregados	Universidad Continental on 2023-06-15	<1%
27	Trabajos entregados	Universidad Francisco de Vitoria on 2025-03-10	<1%
28	Trabajos entregados	Universidad Tecnológica del Peru on 2025-05-27	<1%
29	Internet	repositorio.unjfsc.edu.pe	<1%
30	Trabajos entregados	unasam on 2025-06-05	<1%
31	Internet	www.lagrannoticia.com	<1%
32	Trabajos entregados	Caribbean University on 2023-08-03	<1%
33	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-07-19	<1%
34	Trabajos entregados	Universidad Europea de Madrid on 2025-05-23	<1%
35	Trabajos entregados	Universidad del Desarrollo on 2025-06-21	<1%
36	Internet	comunicacion-cientifica.com	<1%
37	Internet	digibuo.uniovi.es	<1%
38	Internet	dspace.ucuenca.edu.ec	<1%
39	Internet	dspace.um.edu.mx	<1%

40	Internet	repositorio.uneatlantico.es	<1%
41	Internet	repositorio.utn.edu.ec	<1%
42	Internet	www.flipsnack.com	<1%
43	Trabajos entregados	Consortio CIXUG on 2025-05-05	<1%
44	Trabajos entregados	Corporación Universitaria Minuto de Dios,UNIMINUTO on 2025-06-02	<1%
45	Trabajos entregados	Corporación Universitaria Minuto de Dios,UNIMINUTO on 2025-06-30	<1%
46	Trabajos entregados	Pontificia Universidad Javeriana Cali on 2025-05-30	<1%
47	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2023-02-07	<1%
48	Trabajos entregados	Universidad Continental on 2024-11-29	<1%
49	Trabajos entregados	Universidad Privada del Norte on 2023-07-07	<1%
50	Trabajos entregados	Universidad Santo Tomas on 2021-12-01	<1%
51	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica del Peru on 2023-12-03	<1%
52	Trabajos entregados	Universidad de Manizales on 2025-06-22	<1%
53	Internet	archivo-es.greenpeace.org	<1%

54 Internet

revistaneque.org

<1%

55 Internet

www.uba.ar

<1%

El estrés académico como predictor de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

Ruíz Condori, Julio Cesar; Tihuay Chávez, Erika Teresa; Dra. Rosa María Alfaro

Vásquez

Escuela Profesional de Psicología, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú

Resumen

Analizar el estrés académico como predictor de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. La metodología que se realizó con un estudio cuantitativo de diseño predictivo transversal con 461 estudiantes universitarios de Lima, Perú, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se aplicaron el Inventario Sistemático Cognoscitivo del Estrés Académico (SISCO SV-21) y el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA-R). El análisis se realizó mediante ecuaciones estructurales con el estimador MLR en R 4.4.1. El modelo de resultados presentó índices de ajuste adecuados (CFI = 0.916; TLI = 0.908; RMSEA = 0.047; SRMR = 0.054). Las estrategias de afrontamiento mostraron un efecto positivo y significativo sobre las tres dimensiones de la autorregulación (planificación $\beta = 0.619$; ejecución $\beta = 0.625$; evaluación $\beta = 0.608$; $p < .001$). Los síntomas de estrés predijeron negativamente la planificación ($\beta = -0.189$, $p = .014$). Los estresores académicos tuvieron una relación positiva débil solo con la planificación ($\beta = 0.161$, $p = .044$). Las estrategias de afrontamiento son el principal predictor positivo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, mientras que los síntomas de estrés afectan negativamente especialmente la planificación. Se recomienda implementar programas de fortalecimiento de habilidades autorregulatorias y estrategias de afrontamiento en contextos universitarios para mejorar el bienestar y rendimiento estudiantil.

Palabras clave: Estrés académico, autorregulación, aprendizaje.

Introducción

El estrés académico ha sido ampliamente reconocido como un factor que puede influir negativamente en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes universitarios (Borah et al., 2022; Chacón et al., 2025; Vilhunen et al., 2025) ya que, la etapa universitaria representa un periodo de transición vital caracterizado por exigencias académicas elevadas, nuevas responsabilidades personales y decisiones que impactan el proyecto de vida.

Diversos organismos internacionales han alertado sobre los efectos del estrés en esta población. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud OMS, a través de la iniciativa World Mental Health Surveys International College Student, quienes identificaron que el 93.7 % de los estudiantes universitarios encuestados en nueve países reportaron niveles significativos de estrés en diferentes áreas de su vida académica y personal, encontrándose además una relación directa entre el grado de estrés percibido y la presencia de trastornos mentales como la ansiedad y la depresión (Auerbach et al., 2020). Asimismo, un estudio comparativo más reciente evidenció que el estrés académico es un predictor significativo del deterioro de la salud mental en estudiantes universitarios durante y después de la pandemia por COVID-19, encontrándose que más del 50 % de los participantes presentaron niveles moderados o bajos de bienestar psicológico tras el retorno a la presencialidad (Rodríguez Flores & León Quinapallo., 2024).

En este contexto, el estrés académico se ha consolidado como una fuente relevante de malestar, afectando tanto el bienestar emocional como el desempeño

académico de los estudiantes (Cassaretto & Martínez, 2021). En Perú, un estudio reportó que el 83 % de los estudiantes universitarios presentaron niveles de estrés académico de moderados a altos, especialmente asociados a sobrecarga académica, exigencias evaluativas y métodos de enseñanza tradicionales (Estrada, Quispe & Rojas, 2024).

5 Un estudio comparativo en Colombia y México identificó que el 62.23 % de los estudiantes colombianos y el 48.23 % de los mexicanos presentaron estrés académico moderado o severo. Además, se observó que el 70 % de los estudiantes colombianos y el 61.73 % de los mexicanos reportaron mala calidad del sueño relacionada con dicho estrés, lo que agrava el impacto en su salud y rendimiento (Zapata-López et al., 2024). Estas cifras reflejan la magnitud del problema y subrayan la necesidad de explorar los recursos personales —como la autorregulación del aprendizaje— que podrían mitigar el impacto del estrés académico y promover una mejor adaptación universitaria.

38 El estrés académico no solo se manifiesta como una reacción emocional ante exigencias universitarias, sino que representa un fenómeno complejo que involucra dimensiones cognitivas, fisiológicas y conductuales. Este tipo de estrés surge cuando los estudiantes perciben que las demandas académicas superan sus recursos personales para afrontarlas, generando un estado de desequilibrio que puede afectar significativamente su funcionamiento diario (Barraza, 2008). Entre los factores que desencadenan este tipo de estrés destacan la sobrecarga de tareas, la presión evaluativa, la dificultad para gestionar el tiempo y, en muchos casos, la falta de preparación previa para asumir un rol autónomo en el aprendizaje. Estas condiciones pueden generar síntomas como irritabilidad, fatiga, ansiedad, trastornos del sueño,

43

45

alteraciones en la alimentación y bajo rendimiento académico (Cassaretto & Martínez, 2021; Ordoñez, 2020).

A nivel nacional, estudios realizados durante y después de la pandemia han confirmado la persistencia de este fenómeno. Un estudio realizado con estudiantes de Enfermería de una universidad privada en Lima identificó niveles moderados de estrés académico, siendo la sobrecarga académica y el contexto virtual de aprendizaje los principales factores estresores (Ordoñez, 2020). Asimismo, se ha documentado que el estrés académico se asocia con otras condiciones como la mala calidad del sueño (Zapata López et al., 2024), lo que refuerza su carácter multidimensional y sus consecuencias para la salud mental y el rendimiento estudiantil.

19 A fin de comprender su naturaleza con mayor claridad, el estrés académico ha sido conceptualizado desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), que lo
27 define como el resultado de una valoración cognitiva en la que la persona percibe una situación como amenazante o desbordante. Esta teoría, aún vigente en investigaciones actuales (Obbarius et al., 2021), permite entender el estrés como un proceso dinámico donde interactúan las demandas del entorno y los recursos personales disponibles.

En el ámbito educativo, Barraza (2008) identifica tres dimensiones del estrés académico: las situaciones estresantes, como la sobrecarga de tareas y evaluaciones; los síntomas, entre ellos la ansiedad, el insomnio y la irritabilidad; y las estrategias de afrontamiento, que pueden ser adaptativas —como la organización y la planificación— o disfuncionales, como la evasión o la procrastinación. Este enfoque permite abordar el estrés académico como un fenómeno multifactorial, con repercusiones significativas en

la salud emocional, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades autorregulatorias.

Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje se ha consolidado como una competencia esencial para afrontar el estrés académico de forma eficaz. Se define como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar activamente su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2019). El modelo cíclico de Zimmerman (2000) describe tres fases clave: planificación, ejecución y autorreflexión, mediante las cuales el estudiante adapta sus estrategias ante las demandas del entorno educativo. Desde una perspectiva estructural, la autorregulación del aprendizaje involucra dimensiones cognitivas (como el uso de estrategias para comprender y retener información), metacognitivas (monitoreo y evaluación del propio desempeño), motivacionales (creencias de autoeficacia y metas personales) y conductuales (gestión del tiempo, recursos y persistencia frente a obstáculos) (Panadero, 2017; Zimmerman & Schunk, 2019).

En el contexto universitario, esta competencia ha mostrado relaciones significativas con el rendimiento académico. Un estudio realizado en Lima Metropolitana evidenció una correlación positiva entre autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios (Muñoz-Cabana, 2021). A nivel internacional, revisiones sistemáticas han confirmado que las estrategias autorreguladoras, como la organización del tiempo, la planificación y la metacognición, se asocian consistentemente con mejores resultados académicos (Broadbent & Poon, 2015; Xu et al., 2022).

Estos hallazgos permiten comprender que la autorregulación no solo favorece el aprendizaje autónomo y eficaz, sino que también actúa como un factor protector frente

48 al malestar académico, al fortalecer la percepción de control, la motivación intrínseca y la resiliencia del estudiante ante contextos educativos exigentes.

53 En los últimos años, diversas investigaciones han evidenciado que el estrés académico no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también
44 compromete sus habilidades de autorregulación del aprendizaje. En España, De la
25 Fuente et al. (2020) evaluaron a 2,372 estudiantes universitarios y encontraron que niveles elevados de estrés se asociaban significativamente con una menor utilización de estrategias autorreguladoras, especialmente en las fases de planificación y autorreflexión.

En Perú, Luque-Vilca et al. (2022) con 96 estudiantes reveló que el 92.27 % presentaba niveles elevados de estrés académico, concluyendo que es necesario reforzar las competencias autorreguladoras para enfrentar las exigencias educativas. Asimismo, Castro y Mayorga (2022), en una muestra de 210 estudiantes universitarios en Ecuador durante la pandemia, identificaron una relación inversa entre autorregulación y estrés académico: los estudiantes con mayores niveles de autorregulación tendían a experimentar menos estrés. Estos hallazgos, consistentes en diferentes contextos,
28 sugieren que el estrés académico puede afectar negativamente la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje, mientras que una autorregulación sólida actúa como un recurso protector frente a situaciones de alta demanda.

37 En síntesis, la evidencia revisada demuestra que la autorregulación del aprendizaje no solo es una competencia esencial para el desarrollo académico autónomo, sino también un recurso protector frente al estrés académico. Esta doble función cobra especial relevancia en contextos universitarios, donde las exigencias

cognitivas, emocionales y organizativas pueden superar los recursos personales del estudiante. Por ello, investigar cómo el estrés académico incide en la autorregulación del aprendizaje resulta pertinente tanto a nivel académico como psicoeducativo. Este tipo de estudios contribuye a comprender mejor los factores que afectan el ajuste académico y emocional de los estudiantes, y a generar insumos para el diseño de estrategias de acompañamiento y prevención desde una perspectiva formativa. Además, ofrece aportes valiosos para docentes, tutores, psicólogos educativos y responsables de programas de bienestar estudiantil, al facilitar la identificación de estudiantes en riesgo y la promoción de habilidades autorregulatorias que favorezcan un aprendizaje más autónomo, adaptativo y resiliente.

Es por ello, que en el presente estudio se establece como objetivo analizar el estrés académico como predictor de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con una estrategia asociativa, en un diseño predictivo transversal, según la clasificación de Ato, et.al (2013). Este diseño tiene como propósito analizar la relación predictiva entre el estrés académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 461 estudiantes universitarios de ambos sexos, pertenecientes a una institución de educación superior de Lima. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con los criterios metodológicos propuestos por Otzen y Manterola (2017). Se establecieron como criterios de inclusión: estar matriculado en la institución durante el periodo de estudio y haber otorgado el consentimiento informado para participar voluntariamente. Los criterios de exclusión fueron: no cumplir con los requisitos de edad definidos para la población objetivo o no manifestar disposición para participar de manera voluntaria.

En la Tabla 1 se puede observar los datos sociodemográficos de los estudiantes universitarios. La distribución por edad muestra que la mayoría de los estudiantes tienen entre 18 y 19 años (39.26%), seguidos por aquellos entre 20 y 22 años (31.67%). Un menor porcentaje de estudiantes se encuentra en los rangos de edad más avanzados, con solo el 1.30% en los grupos de 29 a 31 y 32 años o más.

En cuanto al sexo, el 66.38% de los estudiantes son femeninos, mientras que el 33.62% son masculinos. El lugar de procedencia de los estudiantes muestra que más de la mitad (53.58%) proviene de la costa, sierra (22.78%) selva (19.74%) y (3.91%) extranjeros. Respecto al estado civil, la gran mayoría de los estudiantes son solteros (95.88%), con un 1.95% de casados y un 2.17% de convivientes.

Finalmente, la distribución por año de carrera muestra que el 27.55% de los estudiantes están en el primer año, seguido por un 21.26% en el tercer año, un 18.22% y 18.66% en el cuarto y quinto año respectivamente. Además, un alto porcentaje de estudiantes (93.93%) reportó haber experimentado momentos de estrés durante el

semestre, lo que evidencia una elevada prevalencia de malestar emocional en el contexto académico.

Tabla 1

Datos sociodemográficos y características de la muestra

Variables	f	%
Edad		
17 a 19 años	181	39.26
20 a 22 años	146	31.67
23 a 25 años	99	21.48
26 a 28 años	23	4.99
29 a 31 años	6	1.30
32 a más	6	1.30
Sexo		
Femenino	306	66.38
Masculino	155	33.62
Lugar de Procedencia		
Costa	247	53.58
Sierra	105	22.78
Selva	91	19.74
Extranjero	18	3.91
Estado civil		
Soltero(a)	442	95.88
Conviviente	10	2.17
Casado(a)	9	1.95
Año de Carrera		
1ro	127	27.55
2do	60	13.02
3ro	98	21.26
4to	84	18.22
5to	86	18.66
6to	1	0.22
7mo	5	1.08
¿Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?		
Si	433	93.93
No	28	6.07

Instrumentos

Inventario Sistémico Cognoscitivo del Estrés Académico – Segunda Versión

(SISCO SV-21) Fue inicialmente creado en México por Arturo Barraza Macías (2007), con un modelo teórico Sistémico Cognoscitivista del estrés académico. En su versión mejorada, el instrumentó demostró contar con adecuadas propiedades psicométricas en diversos contextos universitarios. Donde presenta una estructura trifactorial compuesta por tres dimensiones: estresores académicos, síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento, con siete ítems cada una.

Este instrumento está conformado por 21 ítems, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permitiendo identificar el nivel de intensidad del estrés académico y los ítems se valoran en una escala tipo Likert de 6 opciones: (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).

El inventario SISCO SV- 21, validado en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, demostró adecuadas propiedades psicométricas que respaldan su uso de contextos psicoeducativos. Mediante un análisis factorial confirmatorio se confirmó una estructura trifactorial compuesta con estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, con un índice de ajustes aceptables (CFI = 0.929, TLI = 0.920, RMSEA = 0.083 y SRMR = 0.061). Además, la consistencia interna fue alta en las tres dimensiones, con un coeficiente de omega de 0.90 para estresores, 0.89 para síntomas y 0.89 para

afrontamiento. Estos resultados evidencian que el SISCO SV-21 es un instrumento válido y confiable para las evaluaciones de estrés académico en población universitaria peruana (Olivas et al., 2021).

Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA-R)

El Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA-R), creado en Portugal por Rosário et al. (2007), tiene como objetivo evaluar los procesos de autorregulación en el contexto del aprendizaje. Para la presente investigación, se empleará la versión adaptada al contexto peruano por Camere Fernández & Javier Vásquez (2021), quienes validaron sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

El instrumento está compuesto por 12 ítems tipo Likert que miden las tres fases del modelo de autorregulación de Zimmerman (2000): planificación, ejecución y evaluación. Cada ítem se valora mediante una escala Likert de cinco opciones: 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (algunas veces), 4 (muchas veces) y 5 (siempre) con un Alfa de Cronbach $\alpha = .92$ sus coeficientes de confiabilidad fueron satisfactorios, con un alfa de Cronbach de 0.87 para planificación, 0.89 para ejecución y 0.88 para evaluación.

El instrumento presenta validez mediante estructura interna y calcula con AFC con índices de ajuste: RMSEA=.050; CFI=.974; TLI=.960; confiabilidad por consistencia interna: $\alpha=.79$ en la escala general.

Procedimiento

La presente investigación se ejecutó bajo los preceptos éticos internacionales establecidos para estudios con personas, en concordancia con la Declaración de Helsinki (2013). Asimismo, fue presentada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada, con número de referencia 2025-CEB-FCS - UPeU-010/2025. Antes de la recolección de datos, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, su carácter voluntario, la confidencialidad de sus respuestas y su derecho a retirarse en cualquier momento. Se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes universitarios al inicio de la encuesta. La recolección de datos se realizó de forma presencial, mediante la activación de un código QR en las aulas designadas. Los cuestionarios fueron aplicados de manera individual a los participantes que cumplían los criterios establecidos. Una vez recopilada la información, se procedió con el tratamiento estadístico para generar resultados coherentes con los objetivos del estudio.

Análisis de Datos

El análisis de datos se realizó con el software R en versión 4.4.1. y se realizarán, a nivel descriptivo las tablas de frecuencia de los datos sociodemográficos, considerando media y desviación estándar para las variables cuantitativas, así como frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Para las variables de estudios se obtendrán la media, desviación estándar, asimetría y curtosis, a nivel inferencial se obtendrán las tablas de correlación, de fiabilidad y los índices de ajuste (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) del modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se utilizará el estimador Máxima

Verosimilitud Robusto (MLR). Para este fin se utilizarán las librerías base, readxl, descr, psych y lavaan.

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los resultados del análisis de normalidad de las variables del estudio, evaluado a través de los valores de asimetría (g_1) y curtosis (g_2). Todas las variables muestran valores dentro del rango aceptable de ± 2 , lo que indica que cumplen con el supuesto de normalidad.

Tabla 2

Análisis de normalidad de las variables de estudio

	min	max	M	DE	g_1	g_2
Estrés Académico	21	126	82.9	15.75	-0.47	0.81
Estresores	7	42	28.08	5.9	-0.48	0.86
Síntomas	7	42	25.83	7.28	-0.11	-0.24
Estrategias de afrontamiento	7	42	28.98	6.45	-0.62	0.57
Autorregulación del Aprendizaje	12	60	42.74	7.66	-0.06	0.7
Planificación	4	20	14.18	2.77	-0.1	0.33
Ejecución	4	20	14.36	2.65	-0.11	0.49
Evaluación	4	20	14.2	2.81	-0.18	0.38

Los resultados del análisis de correlación (Tabla 3) muestran que la autorregulación del aprendizaje se relaciona de forma positiva y significativa con todas las dimensiones del estrés académico. La mayor correlación se observó entre autorregulación y estrategias de afrontamiento ($r = .57$, $p < .01$), lo que indica que los estudiantes con mayor capacidad autorregulatoria tienden a emplear más estrategias para afrontar el estrés. Las correlaciones con estrés académico total, estresores y síntomas fueron de magnitud moderada ($r = .42$, $.29$ y $.18$, respectivamente; $p < .01$), lo

que sugiere una relación menos directa pero significativa entre el afrontamiento del estrés y la capacidad para gestionar el propio aprendizaje.

De forma específica, las dimensiones de la autorregulación —planificación, ejecución y evaluación— también se asociaron significativamente con las variables de estrés, siendo la planificación la que mostró mayores correlaciones ($r = .41$ con estrés académico y $r = .57$ con afrontamiento). Estos hallazgos indican que los estudiantes que planifican sus actividades de manera estructurada podrían afrontar mejor las exigencias académicas. En conjunto, los resultados evidencian una relación funcional entre la autorregulación del aprendizaje y los mecanismos utilizados para enfrentar el estrés en contextos académicos.

Tabla 3

Análisis de correlación entre las variables de estudio

Variable	Estrés Académico	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
Autorregulación del Aprendizaje	.42**	.29**	.18**	.57**
Planificación	.41**	.27**	.16**	.57**
Ejecución	.39**	.27**	.19**	.50**
Evaluación	.38**	.27**	.15**	.53**

En la Tabla 4 se presentan los índices de ajuste del modelo de ecuaciones estructurales propuesto. El valor del estadístico chi-cuadrado fue significativo ($\chi^2 = 974.22$, $gl = 480$, $p < .001$), lo cual es común en muestras grandes y no necesariamente indica un mal ajuste. En cuanto a los índices de ajuste incremental, el Comparative Fit

Index (CFI) alcanzó un valor de 0.916 y el Tucker-Lewis Index (TLI) fue de 0.908, ambos por encima del umbral de 0.90, lo que sugiere un buen ajuste del modelo a los datos observados.

Respecto a los índices de error, el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) fue de 0.047, con un intervalo de confianza de 90% entre 0.044 y 0.051, indicando un ajuste adecuado (por estar debajo del valor crítico de 0.08 y cercano al ideal de 0.05). Finalmente, el Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) obtuvo un valor de 0.054, también dentro del rango aceptable (< 0.08).

Tabla 4

Índices de ajuste del modelo SEM

χ^2	gl	P	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
974.22	480	<0.001	0.916	0.908	0.047 [0.044, 0.051]	0.054

Los resultados del análisis de regresión estructural, en la Tabla 5, indican que las estrategias de afrontamiento fueron el predictor más consistente y significativo de las tres dimensiones de la autorregulación del aprendizaje. Específicamente, mostraron efectos positivos y altamente significativos sobre la planificación ($\beta = 0.619$, $p < .001$), la ejecución ($\beta = 0.625$, $p < .001$) y la evaluación ($\beta = 0.608$, $p < .001$), lo cual sugiere que los estudiantes que emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento tienden a autorregular mejor su aprendizaje en todas sus fases.

En contraste, los estresores académicos presentaron una relación positiva pero débil con la planificación ($\beta = 0.161$, $p = .044$), y no mostraron asociaciones significativas con la ejecución ($\beta = 0.049$, $p = .525$) ni con la evaluación ($\beta = 0.136$, $p = .082$). Por otro lado, los síntomas de estrés se relacionaron de forma negativa y significativa con la planificación ($\beta = -0.189$, $p = .014$), mientras que sus efectos sobre la ejecución ($\beta = -0.050$, $p = .508$) y la evaluación ($\beta = -0.142$, $p = .056$) no alcanzaron significancia estadística.

Estos resultados evidencian que, mientras que las estrategias de afrontamiento favorecen de manera clara la autorregulación del aprendizaje, la presencia de síntomas de estrés puede interferir particularmente con la capacidad de planificación. En cambio, los estresores percibidos y los síntomas no parecen afectar significativamente la ejecución ni la evaluación del propio aprendizaje.

Tabla 5

Regresiones del modelo SEM

Regresión	β	p
Estresores → Planificación	0.161	.044
Síntomas → Planificación	-0.189	.014
Estrategias de Afrontamiento → Planificación	0.619	< .001
Estresores → Ejecución	0.049	.525
Síntomas → Ejecución	-0.050	.508
Estrategias de Afrontamiento → Ejecución	0.625	< .001
Estresores → Evaluación	0.136	.082
Síntomas → Evaluación	-0.142	.056
Estrategias de Afrontamiento → Evaluación	0.608	< .001

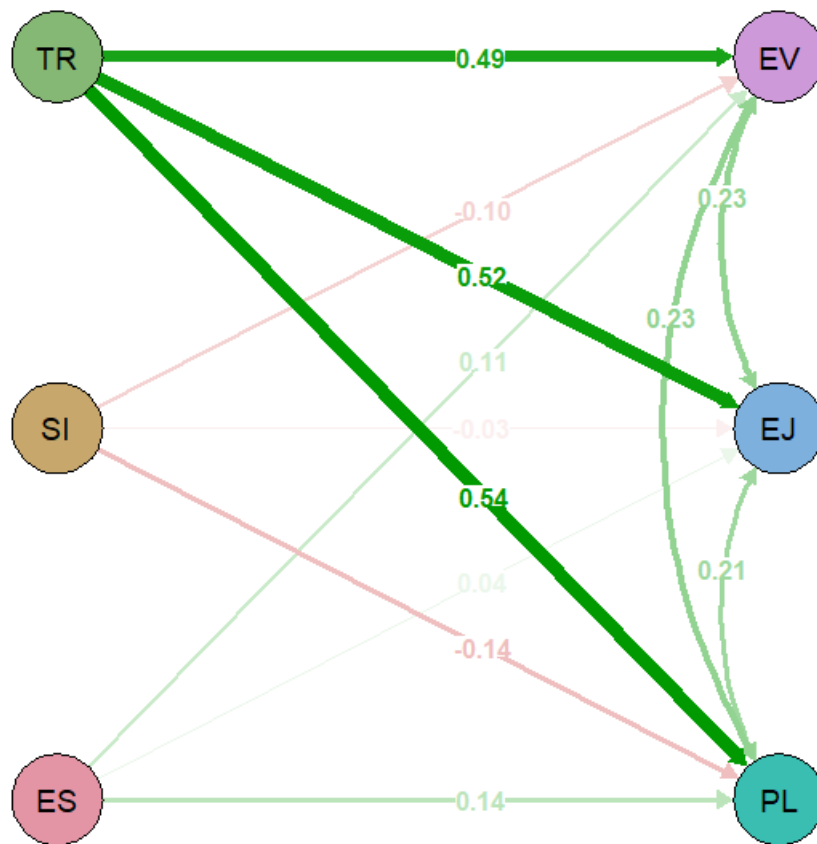
La Figura 1 representa el modelo de ecuaciones estructurales propuesto, en el cual se observa que las estrategias de afrontamiento (TR) presentan efectos positivos y significativos sobre las tres dimensiones de la autorregulación del aprendizaje: planificación (PL; $\beta = 0.54$), ejecución (EJ; $\beta = 0.52$) y evaluación (EV; $\beta = 0.49$), siendo las relaciones más fuertes del modelo, representadas con flechas verdes gruesas. Estas asociaciones respaldan el papel central de las estrategias de afrontamiento como facilitadoras del aprendizaje autorregulado.

En contraste, los síntomas de estrés (SI) muestran efectos negativos sobre las tres dimensiones, particularmente sobre evaluación ($\beta = -0.10$) y planificación ($\beta = -0.14$), aunque dichas rutas son representadas con flechas más delgadas y rojas, indicando efectos menores o no significativos. Por su parte, los estresores percibidos (ES) presentan relaciones débiles y positivas con la autorregulación (β entre 0.04 y 0.14), pero sin un impacto sustancial en el modelo.

Asimismo, se evidencian correlaciones significativas entre las dimensiones de la autorregulación, especialmente entre ejecución y evaluación ($\beta = 0.23$), ejecución y planificación ($\beta = 0.23$), y planificación con evaluación ($\beta = 0.21$), lo que refuerza la coherencia estructural del constructo. En conjunto, el modelo indica que el afrontamiento activo es un predictor clave de la autorregulación académica, mientras que el impacto del estrés es limitado.

Figura 1

Modelo de Ecuaciones Estructurales



Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar el estrés académico como predictor de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, a través de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

Los resultados de este estudio muestran que las formas en que los alumnos se enfrentan a los problemas predicen, de manera positiva y clara, las tres caras de la autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y evaluación. Este patrón coincide con estudios que demostraron que estudiantes con un alto grado de autorregulación personal, sumada a una enseñanza que también regula, usan con más frecuencia estrategias centradas en solucionar problemas y, a su vez, mejora su control sobre el estudio (Freire et al., 2020; de la Fuente et al., 2020a). En otra investigación, se

verificó que ese afrontamiento actuaba como mediador entre el estilo regulador del docente y el estrés que los alumnos decían sentir (de la Fuente et al., 2020b). Asimismo, se encontró una relación clara entre la autorregulación académica, las estrategias de afrontamiento, las emociones de logro y un aprendizaje más eficiente, confirmando así que ambas se apoyan mutuamente (de la Fuente et al., 2020c).

Los síntomas de estrés predicen negativamente con la planificación académica, de forma que el malestar psicológico parece entorpecer las rutinas organizativas del aprendizaje. En otros estudios se encontró que cuando las emociones no se regulan, el estrés percibido deriva en síntomas psicofisiológicos y, a su vez, compromete la planificación (Teixeira et al., 2022). Asimismo, se comprobó que, en estudiantes de posgrado, el aumento del estrés va asociado a un deterioro de las funciones ejecutivas, incluida la capacidad de programar tareas (Vasudevan et al., 2025). Del mismo modo, se observó que el estrés y la ansiedad ligados a la escuela son predictores negativos de la autorregulación y del rendimiento, sobre todo en la fase de planificación, en estudiantes de secundaria (Ragusa et al., 2023).

Por último, los resultados muestran una predicción positiva, si bien débil, entre los estresores académicos y la planificación. Este patrón puede entenderse mediante el eustrés, clase moderada de tensión que funciona, paradójicamente, como impulso para organizarse y rendir mejor. Así se documentó que las exigencias retadoras, junto a recursos como autoeficacia y resiliencia, favorecen la planificación y la creatividad (Yao et al., 2023). De forma análoga, se constató que, bajo la intensa presión de la pandemia,

los alumnos desarrollaron un repertorio más amplio de planificación y el abordaje estructurado como vía de adaptación (Atler & Krishnagiri, 2024). Además, se demostró que, en estudiantes de posgrado, los estresores catalogados como desafíos pueden elevar la persistencia y la planificación, sugiriendo así un efecto potenciador del estrés. (Lee & David, 2022).

21 Entre las limitaciones del estudio se encuentra el diseño transversal utilizado, que
13 impide establecer relaciones causales precisas. Además, la recolección de datos se llevó a cabo en una sola universidad, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones de estudiantes. Para validar y extender estos hallazgos, se sugiere llevar a cabo investigaciones longitudinales y reclutar muestras más amplias, diversificadas por tipo de institución, carrera y contexto sociocultural. Por otra parte, incluir variables como autoeficacia, motivación académica y apoyo social enriquecería los modelos explicativos y permitiría capturar de forma más integral el funcionamiento de los alumnos.

34 Desde una perspectiva aplicada, los resultados tienen varias implicancias
31 prácticas para el diseño de programas de apoyo psicoeducativo en el ámbito universitario. El fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento y de las habilidades
2 de autorregulación podría traducirse en una mejora simultánea del rendimiento académico y de la salud mental de los estudiantes. Análisis sugieren, además, que la implementación temprana de intervenciones preventivas que reduzcan la sintomatología

del estrés podría beneficiar directamente los procesos de planificación del aprendizaje y, por lo tanto, los resultados futuros de los alumnos.

3 Se concluye que el estudio confirma que las estrategias de afrontamiento tienen un efecto positivo significativo sobre la autorregulación del aprendizaje, mientras que los síntomas de estrés afectan negativamente especialmente la planificación. Aunque los estresores tienen una relación positiva, su influencia es limitada.

REFERENCIAS

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Kessler, R. C. (2020). Sources of stress and their associations with mental disorders among college students: Results of the World Health Organization World Mental Health Surveys International College Student Initiative. *Frontiers in Psychology*, 11, 1759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 64^a Asamblea General, Fortaleza, Brasil. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Atler, K. E., & Krishnagiri, S. (2024). College students' adaptations of activities and experiences during the pandemic occupational disruption. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 44(2), 296–305. <https://doi.org/10.1177/15394492231216353>
- Borah, P., Chitrakar, N., & Khatiwora, D. (2022). Influence of academic stress on university students academic performance. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 10(1), 10–15. <https://doi.org/10.34293/sijash.v10i1.4664>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

- Cassaretto, M., & Martínez, A. (2021). Estrés académico, afrontamiento y rendimiento en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 39(1), 1–15. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.001>
- Castro Porras, J. F., & Mayorga Rojas, J. C. (2022). Aprendizaje autorregulado y estrés académico universitario en tiempos de pandemia. *PSIQUEMAG/ Revista Científica Digital de Psicología*, 11(2). <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2111>
- Camere Fernández, J. P., & Vásquez, J. D. (2021). Propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) en universitarios de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura, UCV].
- Chacon, A., Marquez, V., Ceden, F., Bazurto, J., Zorilla, O., & Ceden, J. (2025). Academic stress as a predictor of student performance: A factorial investigation in university contexts. *Universidad, ciencia y tecnología*, 29(127), 9–20. <https://doi.org/10.47460/uct.v29i127.954>
- De la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., & Fadda, S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- De la Fuente, J., Paoloni, P., Kauffman, D., Yilmaz Soylu, M., Sander, P., & Zapata, L. (2020). Big five, self-regulation, and coping strategies as predictors of achievement emotions in undergraduate students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3602. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103602>

De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., & Zapata, L. (2020). Effects of self-regulation vs. External regulation on the factors and symptoms of academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01773>

De la Fuente., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., & Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on coping strategies with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 660. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00660>

Estrada, A. J., Quispe, M. L., & Rojas, D. E. (2024). Prevalencia de estrés académico en estudiantes de seis universidades del Perú. *Revista de Investigación en Psicología Educacional*, 12(1), 45–60. <https://revistas.unj.edu.pe/index.php/psicoedu/article/view/241>

Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>

Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21–39. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>

- Lee, J. S. K., & David, E. M. (2022). Examining the indirect effects of embodied learning on adaptability: The mediating roles of challenge stressors and psychological capital. *Personnel Psychology*, 75(3), 707–737. <https://doi.org/10.1111/peps.12482>
- Luque Vilca, O. M., Bolivar Espinoza, N., Achahui Ugarte, V. E., & Gallegos Ramos, J. R. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *Puriq*, 4(1), e200. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Manuel Ato, Juan J. López y Ana Benavente. *Anal. Psicol.* vol.29 no.3 Murcia oct. 2013 <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Muñoz-Cabana, M. Y. (2021). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66209>
- Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A., & Rose, M. (2021). A modified version of the transactional stress concept according to Lazarus and Folkman was confirmed in a psychosomatic inpatient sample. *Frontiers in Psychology*, 12, 584333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.584333>

- Ordoñez, K. (2020). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima durante la pandemia de la COVID-19 [Tesis de licenciatura, UPC].
- Otzen, T & Manterola, C (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Olivas et al., (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 647. [https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647:contentReference\[oaicite:0\]](https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647:contentReference[oaicite:0])
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Rodríguez-Flores, A., & León-Quinapallo, L. (2024). Mental cost in higher education: A comparative study on academic stress as a predictor of mental health in university students during and after the COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, 11(1), 2445968. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2445968>

- Rosario, P; Morao, R; Nuñez, J; Gonzales, P & Solano,P. (2007) Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, *Psicothema*, vol. 19, núm. 3, pp. 422-427
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72719310.pdf>
- Teixeira, R. J., Brandão, T., & Dores, A. R. (2022). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology* (New Brunswick, N.J.), 41(11), 7618–7627.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>
- Vasudevan, V., Tran, B., Burke, S. M., Tucker, P., & Irwin, J. D. (2025). Changes in stress-related outcomes among graduate students following the Mindfulness Ambassador Program: A pilot study. *PloS One*, 20(1), e0313499.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313499>
- Vilhunen, E., Kiuru, N., Mäkikangas, A., Vasalampi, K., Kastarinen, P., & Rantanen, J. (2025). Study well-being profiles, recovery strategies, and academic performance among university students: a person-oriented approach. *Higher Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10734-025-01411-5>
- Xu, J., Du, J., & Fan, X. (2022). A meta-analysis of online learning outcomes and moderators. *Educational Research Review*, 36, 100464.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- Yao, H., Chen, S., & Liu, A. (2023). Exploring the relationship between academic challenge stress and self-rated creativity of graduate students: Mediating effects

and heterogeneity analysis of academic self-efficacy and resilience. *Journal of Intelligence*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11090176>

Zapata-López, J. S., et al. (2024). Estrés académico y calidad del sueño en estudiantes universitarios en dos países de Latinoamérica. *Ansiedad y Estrés*, 30(2), 94–101. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a12>

Zapata-López, J. S., Gutiérrez Arce, K., Bojórquez Castro, L. B., & Betancourt-Peña, J. (2024). Estrés académico y calidad del sueño en estudiantes universitarios en dos países de Latinoamérica. *Ansiedad y Estrés*, 30(2), 94–101. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a12>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2019). *Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23476-9>