

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor(a) en Educación, con mención en
Currículo y Docencia

Por:

Emilyn Elizabeth Verde Avalos

Asesor:

Dr. Josué Turpo Chaparro

Lima, Julio del 2025

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, Dr. Josué Turpo Chaparro, docente de la Unidad de Posgrado de Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos”** de Emilyn Elizabeth, Verde Ávalos, tiene un índice de similitud de 10 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 28 días del mes de mayo del año 2025



Dr. Josué Turpo Chaparro

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE TESIS

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 26 día(s) del mes de junio del año 2025 siendo las 16:00 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Lima, bajo la dirección del (de la) presidente(a):

Dr. Rafael Calla Mercado, el (la) secretario(a): PhD. Javier Linkolk López Gonzáles
 y los demás miembros: Dr. José Héctor Livia Segovia,
Gabriela Requena Cabral y Dr. Ángel Becerra Santa Cruz y el (la) asesor(a) Dr. Josué Edison Turpo Chaparro

.....con el propósito de administrar el acto académico de sustentación del trabajo de investigación titulado: Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos

académicos en estudiantes peruanos
del (de la) /(los)(las) candidato(a)/s a Emilyn Elizabeth Verde Ávalos

.....b).....
c).....

..... conducente a la obtención del Grado Académico de Doctor en: Educación con mención en Currículo y Docencia

(Denominación del Grado Académico)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al (a la) / a (los) (las) candidato(a)/s hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por al (a la) / a (los) (las) candidato(a)/s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Candidato/a (a): Emilyn Elizabeth Verde Ávalos

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Muy bueno	Sobresaliente

Candidato/a (b):

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

Candidato/a (c):

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del jurado invitó al (a la) / a (los) (las) candidato(a)/s a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente/a



Secretario

Asesor/a

Miembro

Miembro

Candidato/a (a)

Candidato/a (b)

Candidato/a (c)

Agradecimientos y dedicatorias

Dedico este trabajo con todo mi amor y gratitud a mi esposo Josué Quispe, por su apoyo incondicional, comprensión y aliento constante en cada etapa de este proceso. A mi hija Ellen Quispe, mi mayor inspiración, cuya ternura y sonrisa me impulsaron a seguir adelante incluso en los momentos más desafiantes.

Agradezco profundamente a mis padres: Emilio y Marilyn, en especial a mamita Tere, y a toda mi familia, por sus oraciones, consejos y respaldo emocional que han sido fundamentales en mi vida académica y personal.

Expreso mi sincero reconocimiento al Dr. Turpo, mi asesor de tesis, por su orientación, paciencia y valiosos aportes durante el desarrollo de este trabajo. Del mismo modo, extendiendo mi gratitud a mis estimados colegas Dr. José Livia, Mtro. Segundo Malca, Mg. María Vera, Lic. Denix Deza y C.P.C. Christian Saravia, por su colaboración y apoyo en uno o varios momentos clave del proceso de investigación.

Asimismo, manifiesto mi respeto a la Universidad Peruana Unión, por brindarme las herramientas académicas y espirituales necesarias para mi formación integral; a la Asociación Nor Pacífico del Perú, por su respaldo constante y compromiso con la misión educativa; y al Colegio Adventista John Andrews, mi centro laboral, por ser un espacio de continuo crecimiento profesional, servicio y testimonio cristiano que enriqueció de manera significativa el desarrollo de esta investigación.

Índice

<i>Agradecimientos y dedicatorias</i>	4
<i>Introducción General</i>	7
Planteamiento del problema	7
Justificación	9
Hipótesis	10
Hipótesis General	10
Hipótesis específicas	10
Objetivos	10
Objetivo General	10
Artículo Empírico 1	12
Resumen	12
Introducción.....	13
Metodología	15
Resultados	17
Discusión.....	21
Referencias Bibliográficas	24
Artículo Empírico 2	26
Resumen	26
Introducción.....	27
Metodología	30
Resultados	32
Discusión.....	38

Discusión y conclusiones.....	40
Referencias	42
Artículo de Revisión 3	45
Resumen	46
Antecedentes.....	47
Métodos.....	49
Discusión.....	66
Conclusiones	68
Referencias	71
<i>Conclusiones de la tesis.....</i>	77
Conclusiones generales	77
Conclusiones del artículo 1.....	77
Conclusiones del artículo 2.....	77
Conclusiones del artículo 3.....	78
Recomendaciones	79
Recomendaciones del artículo 1.....	79
Recomendaciones del artículo 2.....	79
Recomendaciones del artículo 3.....	79
<i>Anexos.....</i>	81
Anexo A. Evidencia de publicación del primer artículo en una revista indizada (colocar el doi o la url).....	81
Anexo B. Evidencia de sumisión del segundo artículo.....	82
Anexo C. Copia de la resolución de inscripción del proyecto de investigación del proyecto.	83
Anexo D. Carta de aprobación del comité de ética, si fuera el caso.	84
Anexo E. Instrumentos de recolección de datos.	85

Introducción General

Planteamiento del problema

El concepto Tecnoestrés está relacionado con los desafíos de las Tecnologías de Información y Comunicación durante la pandemia y la adaptación a la virtualidad; sumado a esto, la carencia de habilidades digitales y la presión de estar todo el tiempo conectados, producen estrés en estudiantes y docentes (Casas, 2000). También; se define como un síndrome que impacta negativamente en la productividad académica de los estudiantes universitarios (Vega, 2022). Otros efectos negativos que causa el Tecnoestrés son sentimientos de ansiedad, agotamiento, y disminución de la satisfacción laboral (Toscano et al., 2024).

Por otro lado, aprovechando las bondades de las TICs, se creó el proyecto TIMONEL que es un Sistema de Recomendación (SR) que apoya la labor del tutor y que juega el rol de tutor telemático para los estudiantes, proporcionándoles información sobre sus estudios (Sadio, 2017). Universidades europeas relacionadas con este proyecto, muestran la falta de conocimiento y dedicación de sus tutores; debido a la carencia de incentivos económicos o reconocimientos; asimismo, estudiantes y docentes desconocen los servicios institucionales y existe una falta de coordinación con el área psicológica (Pantoja-Vallejo et al., 2023). Por otro lado, el desconocimiento del uso de las TIC impacta negativamente en el desarrollo de las acciones de tutoría, dificultando así la orientación hacia los padres y estudiantes (Guillén-Gámez et al., 2022).

Los Estilos de Aprendizaje (EA) son patrones modificables en función a los factores contextuales y el tiempo transcurrido; tienen como objetivo el logro de los objetivos académicos de acuerdo a la edad y año de estudio en curso (García-Chitiva, 2023). Muchos universitarios muestran una sensación de no saber estudiar y olvidan las lecciones impartidas en clases, convirtiéndose en un problema para identificar sus propios estilos de aprendizaje (Cardozo, 2024). De acuerdo a Shoaib et al. (2024) los EA y las estrategias educativas utilizadas no coinciden positivamente en la planificación docente, generando que los estudiantes tengan un menor nivel de concentración y motivación en los estudios.

La orientación de objetivos académicos busca darle sentido a la vida, con el fin de obtener logros y sentirse realizado plenamente (Chan Chi, 2022). En los últimos años, la presión del logro de los objetivos académicos en los

estudiantes hizo que muchos deserten de las aulas universitarias, y otros conozcan lo que quieren y busquen hacer lo posible por lograrlo (Abello et al., 2022). Además, los objetivos académicos pueden ser planteados a corto o largo plazo, ya que el bienestar de los estudiantes depende de la precisión con que se los defina y la conexión que mantenga con la visión educativa (Aladini et al., 2024).

En el 2014, el Ministerio de Educación, frente a una crisis en la educación superior, exige que las universidades cumplan con las condiciones básicas de calidad, considerando principalmente docentes calificados, estudiantes competentes y servicios universitarios (SUNEDU, 2015). Posteriormente, se definen estándares de calidad, considerando la incorporación de un sistema sólido de TIC, el logro de competencias según las metas del perfil de egreso, una propuesta de acompañamiento y tutoría al desempeño de los estudiantes y mejoras en el logro de los objetivos educacionales (SINEACE, 2018). Esta reforma busca optimizar los servicios educativos para que los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos académicos.

La investigación a realizar tiene como propósito demostrar la importancia de la guía y tutoría en la vida académica de los estudiantes; también, enfatizar el rol que cumplen los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza e incidir en el uso correcto de las TICs para el logro de los objetivos académicos señalados en el perfil de egreso.

Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos

Variable problema



Artículo Empírico 1: Validación psicométrica del instrumento TS4US para medir tecnoestrés.



Artículo Empírico 2: Relación entre tecnoestrés y orientación de objetivos académicos.



Artículo Revisión 3: Factores asociados a los objetivos académicos (revisión sistemática).



Justificación

Ponce et al. (2023) realizaron un estudio con 251 estudiantes de una universidad nacional, evidenciando que el 49.40 % presenta un Tecnoestrés en nivel medio. Por otro lado, el Tecnoestrés también aborda un estado psicológico positivo; para ello, 1107 docentes de Educación Superior fueron entrevistados, obteniendo como resultado que los docentes si están capacitados para pensar críticamente y adoptar nuevos desafíos tecnológicos (Nascimento et al., 2024).

En relación a los estilos de aprendizaje, un estudio psicométrico realizado con 573 estudiantes, el propósito fue identificar los estilos de aprendizaje de manera personalizada en algunas instituciones educativas de Colombia; el resultado muestra que deben realizarse ajustes en el proceso educativo (Cardozo et al., 2021). Por otro lado, Rojas et al. (2023) aplicó el mismo cuestionario de (CHAEA) a 210 estudiantes de Enfermería en Perú. Los resultados muestran que el estilo de aprendizaje reflexivo en nivel moderado es el más predominante. Otros investigadores como Flores et al. (2023) aplicaron un cuestionario, los resultados fueron que no existen diferencias en el desarrollo de los estilos de aprendizaje; por ello, se interpreta que los EA se podrían modificar con el paso de los años.

En relación a la guía y tutoría, las universidades sean privadas o públicas buscan dar apoyo e implementar el seguimiento permanente a los universitarios (Angulo, 2021). Por ello, la universidad implementó un plan de orientación y guía para la mejora académica, considerando que los estudiantes más destacados y docentes preparen a otros para ser mentores, esto fue una innovación muy bien recibida por la comunidad universitaria, ya que muchos descubrieron su vocación por la enseñanza y desarrollaron sus competencias profesionales (Rochin et al., 2020). Por otro lado, Pérez y Martínez (2015) presentaron un estudio para conocer la percepción, valoración y satisfacción de 976 estudiantes con los programas de tutoría universitaria en España, mostrando que pocos conocen los servicios de tutoría y otros estudiantes carecen de compromiso en las actividades programadas en el semestre académico.

En relación a la orientación de objetivos académicos, Valle (2007) encuestó a 607 estudiantes españoles, brindando como resultado que la orientación correcta de objetivos académicos reduce la probabilidad de usar estrategias motivacionales. Por otro lado, Sperling et al. (2024) muestran puntajes más elevados en mujeres (0.97)

que varones (0.51), ya que son más persistentes en el logro de objetivos que el género masculino. Roque et al. (2021) concluyen que las instituciones superiores deben implementar políticas para tener una mejor capacidad y alcanzar sus objetivos académicos.

En vista de lo anterior, se observa que Ponce et al. (2023), Cardozo et al. (2024) y Angulo (2021) evidencian la existencia de algunos factores que tiene relación con las variables de estudio, por lo que surge la necesidad de generar un modelo explicativo donde se determine el valor del efecto que tienen variables independientes como estilos de aprendizaje, guía y tutoría y tecnoestrés, sobre la variable dependiente, en este caso, orientación de los objetivos académicos.

Hipótesis

Hipótesis General

El tecnoestrés, estilos de aprendizaje y la guía y tutoría son factores que se asocian significativamente a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos.

Hipótesis específicas

HE1: La escala TS4US, adaptada para estudiantes universitarios peruanos, presenta propiedades psicométricas válidas y confiables para medir el tecnoestrés en este contexto educativo.

HE2: Existe una relación negativa significativa entre el nivel de tecnoestrés y la orientación hacia los objetivos académicos en estudiantes universitarios peruanos.

HE3: No cuenta con una hipótesis, ya que no es una investigación empírica

Objetivos

Objetivo General

Determinar si el Tecnoestrés, estilos de aprendizaje y la guía y tutoría se asocian significativamente a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos.

Objetivos Específicos

OBE1: Validar las propiedades psicométricas de la escala TS4US adaptada para estudiantes peruanos.

OBE2: Evaluar la relación entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos

OBE3: Identificar y analizar investigaciones empíricas sobre la orientación de metas académicas.



Validación de una escala de medición sobre Tecnoestrés para estudiantes universitarios en Perú

Emilyn Verde-Avalos¹, Josué Edison Turpo-Chaparro¹, Joel Palomino-Ccasa², Gabriela Requena-Cabral³ and

Segundo Salatiel Malca-Peralta³

** ¹ Escuela de Posgrado, Universidad Peruana Unión, Lima, Peru, ² Escuela de Psicología, Universidad Peruana Unión, Lima, Peru,*

³ Escuela de Educación, Universidad Peruana Unión, Lima, Peru

Resumen

El estrés emergió como uno de los principales problemas de salud a nivel mundial, posicionándose como la tercera preocupación más grave en este ámbito. La integración obligatoria de tecnologías en el entorno educativo exacerbó esta situación, afectando a docentes y estudiantes que carecían de un conocimiento adecuado para el uso correcto de estas herramientas, lo que puso en riesgo su salud mental y bienestar emocional en esferas personales, familiares y laborales. Diversos estudios exploraron el concepto de tecnoestrés en contextos laborales y educativos, abordando sus causas, consecuencias y realizando análisis psicométricos de instrumentos relacionados con la adaptación tecnológica.

La Escala de Tecnoestrés para Estudiantes Universitarios (TS4US) se aplicó en diferentes poblaciones: inicialmente diseñada para docentes en China, se trató de una escala extensa que posteriormente se adaptó y redujo para su aplicación en estudiantes universitarios chilenos, y finalmente, se ajustó para estudiantes universitarios peruanos.

El presente estudio tuvo como objetivo validar las propiedades psicométricas de una escala de 19 ítems, divididos en tres factores: Habilidades-Demandas Tecnoeducativas, Necesidades-Insumos Recursos y Factor Persona-Personas. Los datos se recolectaron de 814 estudiantes peruanos de diversas modalidades de estudio, provenientes tanto de universidades públicas como privadas. El Análisis Factorial Confirmatorio respaldó la validez de la escala, con índices de bondad de ajuste que cumplieron las especificaciones teóricas. Asimismo, se calculó la confiabilidad del instrumento utilizando el Alfa de Cronbach, que resultó en un valor de 0.964, evidenciando una sobresaliente consistencia interna y ratificando la idoneidad de la escala para su implementación en contextos educativos en Perú."

Palabras claves: Tecnoestrés, estilos de aprendizaje, guía y tutoría, estrés, objetivos académicos, tecnología, habilidades, estudiantes, universidad

Introducción

En 1926, se introdujo el término "estrés" en el ámbito de la salud. Hans Selye lo definió como una respuesta negativa del organismo ante una situación repetitiva y complicada. El estrés puede provocar cambios corporales, desequilibrio emocional e incluso desencadenar una depresión profunda, afectando significativamente la calidad de vida de las personas (Rodríguez, 2014). En el ámbito universitario, el término 'estrés académico' es utilizado para describir un fenómeno que se relaciona directamente con problemas de salud mental, como la ansiedad y el insomnio clínico, comunes entre los estudiantes debido a la alta presión académica y las exigentes expectativas de rendimiento (Carreón-Gutiérrez et al., 2024).

Kiupel et al. (2023) investigaron el impacto del estrés académico en estudiantes universitarios alemanes sometidos a una alta carga de trabajo y exigencias académicas intensas. Los resultados revelaron que los estudiantes con niveles elevados de estrés presentaron síntomas físicos, como picazón cutánea, cuya intensidad aumentaba proporcionalmente al grado de estrés experimentado. En contraste, los estudiantes con menores niveles de estrés no manifestaron tales síntomas. Este estudio destacó cómo las presiones académicas pueden afectar tanto la salud física como el bienestar general de los estudiantes universitarios, incidiendo en diversos aspectos de su vida diaria.

Durante los últimos años, el trípode socializador estuvo conformado por la familia, el sistema educativo y las tecnologías de la información y comunicaciones (Casas, 2000). Este cambio radical en la educación resultó en la transición de métodos tradicionales hacia el aprendizaje remoto (Toscano et al., 2024). Churampi-Cangalaya et al. (2024) afirman que los estudiantes recibieron una formación académica virtual, ya que muchas asignaturas fueron diseñadas para entornos en línea. Con el tiempo, esta nueva modalidad de estudio generó vulnerabilidad, ansiedad y estrés en los universitarios. Para los docentes, el cambio de modalidad de enseñanza fue considerado abrupto e impositivo, lo que incrementó su preocupación por el uso de TICs y la gestión remota (Wang & Li, 2019).

El tecnoestrés surgió en el contexto de la pandemia de COVID-19, como resultado del trabajo académico y remoto en los ámbitos educativo y laboral (Bahamondes-Rosado et al., 2023). Se definió como un síndrome que impactó negativamente en la productividad académica de los estudiantes universitarios (Vega, 2022). Los factores estresantes incluyeron la sobrecarga, invasión, complejidad, inseguridad e incertidumbre tecnológica. Estos factores obligaron a las personas a obtener mejores resultados en menos tiempo (Ragu-Nathan et al., 2008). Por otro lado, la facilitación de la alfabetización tecnológica, el apoyo técnico y la promoción de la participación contrarrestaron las consecuencias del tecnoestrés (Loannou, 2023).

El tecnoestrés puede tener efectos negativos significativos, como agotamiento mental, disminución de la satisfacción laboral e incluso trastornos del sueño, afectando la salud física general y exacerbando condiciones (Toscano et al., 2024). También provoca una disminución notable del compromiso y la satisfacción en el aprendizaje, afectando el rendimiento académico de los estudiantes (Wang et al., 2020). Además, se identifican tres tipos principales de tecnoestrés: tecnoansiedad, caracterizada por elevados niveles de excitación fisiológica; tecnofatiga, manifestada como agotamiento cognitivo por el uso prolongado de TICs; y tecnoadicción, descrita como una necesidad compulsiva de utilizar TICs en todo momento y lugar (La Torre et al., 2020).

Recientemente, Ponce et al. (2023) presentaron un estudio con 251 estudiantes de una universidad nacional, en el que se evidenció que el 49.40 % presentó un nivel medio de tecnoestrés. Este hallazgo indicó que el tecnoestrés redujo la productividad académica de los estudiantes universitarios y se constituyó en un factor predominante que afectó su salud y calidad de vida. De manera similar, Asensio-Martínez et al. (2023) realizaron un estudio que exploró el papel mediador del apoyo social entre el tecnoestrés y la salud mental. Los resultados afirmaron que el apoyo social desempeñó un papel significativo en la mitigación de los efectos negativos del tecnoestrés. Además, la investigación mostró que las mujeres presentaron niveles más altos de tecnoestrés en comparación con los hombres. Por otro lado, Coppari & Humada (2017) realizaron un estudio con 1819 estudiantes de entre 11 y 55 años, y los resultados indicaron que el tecnoestrés aumentó levemente con el uso constante de TICs, sin depender de la edad. También se mostró que la intimidad y la imaginación de las personas podrían verse afectadas por el tecnoestrés.

No obstante, el tecnoestrés también pudo abordarse desde una perspectiva positiva. En un estudio con 1107 docentes de educación superior, se encontró que estaban capacitados para pensar críticamente y adoptar nuevos desafíos tecnológicos, lo que les permitió transformar el estrés en una oportunidad para el crecimiento profesional y la innovación en sus prácticas pedagógicas (Nascimento et al., 2024). Asimismo, Miranda-Rosas et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre la regulación emocional y el tecnoestrés en docentes de educación superior. Los resultados indicaron que los docentes que redujeron su nivel de tecnoestrés lograron regular mejor sus emociones, lo que mejoró su eficacia en el uso de TICs y fomentó la empatía con sus colegas. Finalmente, Kulikowski et al. (2022) demostraron que el aprendizaje remoto durante la pandemia provocó tecnoestrés, afectando el bienestar de los estudiantes, pero también ofreció oportunidades de desarrollo de nuevas competencias tecnológicas a través del tecnoenriquecimiento.

Considerando los estudios previos, se evidenció la necesidad de contar con un cuestionario validado para medir el tecnoestrés en universitarios. A continuación, se detalla el estudio psicométrico realizado con estudiantes peruanos, utilizando como base el instrumento TS4US en su versión de 19 ítems, divididos en tres factores. Es importante mencionar que investigaciones preliminares fueron realizadas por Wang & Li (2019) con docentes en China, por Penado et al. (2020) con estudiantes españoles y por Vega-Muñoz et al. (2022) a estudiantes en Chile; estas investigaciones proporcionaron resultados relevantes para este estudio.

ESTUDIOS PSICOMÉTRICOS TS4US

Wang & Li (2019) mide el tecnoestrés en docentes de educación superior en China. Este instrumento consta de 22 ítems distribuidos en cinco factores: desajuste de habilidades-demanda organizacional (ADO), desajuste de necesidades-recursos organizacionales (NSO), desajuste de habilidades-demanda tecnológica (ADT), desajuste de necesidades-recursos tecnológicos (NST) y desajuste persona-persona (PPF). Fue aplicado a una

muestra de 343 profesores universitarios. Los resultados mostraron una estructura factorial robusta y una alta consistencia interna, validando su eficacia para evaluar el tecnoestrés.

Posteriormente, Penado et al. (2020) utiliza la escala de tecnoestrés diseñada para medir el *tecnoestrés* en estudiantes universitarios españoles. Consta de 20 ítems, distribuidos en cinco factores: desajuste de habilidades-demanda organizacional (ADO), desajuste de habilidades-demanda tecnológica (ADT), desajuste de necesidades-recursos organizacionales (NSO), desajuste de necesidades-recursos tecnológicos (NST) y factor interpersonal (PPF). La muestra incluyó 1,744 estudiantes de universidades españolas. Los resultados mostraron una estructura factorial robusta y una alta consistencia interna del instrumento, validando su uso para medir el tecnoestrés en este contexto.

Finalmente, Vega-Muñoz et al. (2022) adecúan el instrumento escala de tecnoestrés, diseñada para evaluar el tecnoestrés en estudiantes universitarios en el contexto de la educación híbrida. Consta de 19 ítems distribuidos en tres factores: Capacidades-Demandas Tecnoeducativas (ADTE), Recursos de Necesidades-Suministros (NSR) y Factor Persona-Persona (PPF). La muestra incluyó a 212 estudiantes universitarios de la zona centro-sur de Chile. Los resultados mostraron una buena consistencia interna y una estructura factorial adecuada, validando su uso en este contexto. Este instrumento es una herramienta clave para continuar midiendo el tecnoestrés en el ámbito local.

Metodología

MATERIALES Y MÉTODOS

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es una técnica estadística utilizada para verificar la estructura de un modelo teórico predefinido, evaluando si los datos se ajustan adecuadamente a los factores propuestos. Esta técnica permite comprobar la validez y fiabilidad de los instrumentos de medición, especialmente en contextos donde se trabaja con variables ordinales y escalas tipo Likert, que a menudo presentan asimetría en la distribución de las respuestas (Morata-Ramirez et al., 2015). Además, el AFC es clave para garantizar la coherencia interna de un cuestionario, ya que emplea diversos índices de ajuste, como el Chi-cuadrado y el RMSEA, para evaluar la calidad del modelo propuesto (Herrero, 2010).

Participantes y recopilación de datos

Los estudiantes que participaron fueron más de 800 estudiantes de diversas universidades en el Perú. En la tabla 1, se presenta la información sociodemográfica, donde el 68% tiene entre 18 a 25 años, el 20% tiene de 26 a 35 años y el 12% de 36 años a más. El 55 % son

mujeres, la Facultad a la que pertenece el 28% es la de Ciencias de la Salud, el 26% son de Ciencias Empresariales, el 22% de Ingeniería y Arquitectura. El 83% son de universidades privadas.

Así también el 37% provienen de la Costa, el 34% de la Sierra, el 26% de la Selva y el 3% son extranjeros. Y por último, el 80% de estudiantes en la modalidad presencial.

TABLA 1 | Información sociodemográfica

		Frecuencia	%
Edad	18 - 25 años	555	68%
	26 - 35 años	164	20%
	36 a más	95	12%
Género	Femenino	451	55%
	Masculino	363	45%
Facultad a la que pertenece	Facultad de Ciencias de la Salud	227	28%
	Facultad de Ciencias Empresariales	208	26%
	Facultad de Ciencias Humanas y	112	14%
	Facultad de Ingeniería y	176	22%
	Arquitectura		
	Facultad de Teología	25	3%
Universidad de procedencia	Otras carreras	66	8%
	Privada	679	83%
Procedencia	Pública	135	17%
	Costa	300	37%
	Sierra	276	34%
	Selva	210	26%
Modalidad de estudio	Extranjero	28	3%
	Presencial	649	80%
	Semipresencial	165	20%

Resultados

Se preparó una encuesta virtual, considerando los 19 ítems, esta fue compartida con diversos grupos de estudiantes en todo el Perú. La recopilación de datos llevó 2 meses y se solicitaron los permisos pertinentes a las diferentes universidades. En la tabla 2, se presenta el análisis preliminar de los ítems por factores de la escala. Se muestra que el ítem 6 tiene el promedio más alto ($M=2.66$), y el ítem 8, tiene mayor variabilidad ($DE=1.134$). Los valores del coeficiente de asimetría y curtosis no están por debajo del -2 , por lo que se demuestra que existe aproximación a la distribución normal.

TABLA 2 | Análisis preliminar de los ítems de la escala de Tecnoestrés

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis
Factor 1:				
1. Me resulta difícil satisfacer las demandas de mi universidad con respecto al uso de las tecnologías de información	2.57	1.072	0.302	-0.574
2. Me resulta difícil implementar con eficacia las indicaciones de mi universidad sobre el uso de las tecnologías de información	2.55	1.071	0.367	-0.636
3. Mi capacidad actual es insuficiente para implementar las indicaciones de mi universidad sobre el uso de las tecnologías de información	2.46	1.124	0.506	-0.547
4. Mis habilidades actuales son insuficientes para implementar las indicaciones de mi universidad sobre el uso las tecnologías de la información	2.41	1.109	0.547	-0.459
9. Me resulta difícil utilizar las tecnologías de información de manera efectiva debido al poco tiempo y esfuerzo que le dedico	2.52	1.110	0.405	-0.588
Factor 2:				
5. Mi universidad no me brinda suficiente inducción para usar las tecnologías de información de manera efectiva en mis actividades académicas	2.63	1.122	0.263	-0.763
6. Mi universidad no me brinda incentivos suficientes para utilizar las tecnologías de información de manera efectiva en mis actividades como estudiante	2.66	1.112	0.230	-0.702

7. La inducción desarrollada por mi universidad no es muy útil para lograr un uso efectivo de las tecnologías de información	2.65	1.121	0.309	-0.657
8. En mi universidad no existe una cultura que fomente el uso de herramientas innovadoras como las tecnologías de información	2.54	1.134	0.380	-0.652
Factor 3:				
10. Me resulta difícil hacer frente a las altas demandas de las tecnologías de información con mi capacidad actual	2.39	1.056	0.484	-0.424
11. Me resulta difícil ponerme al día con los rápidos cambios de las tecnologías de información	2.48	1.091	0.409	-0.640
12. Las tecnologías de información en mi universidad no son efectivas para ayudarme a aumentar mi desempeño académico	2.53	1.102	0.371	-0.632
13. Las tecnologías de información en mi universidad no son muy importantes	2.38	1.069	0.509	-0.399
14. Estoy abrumado/a por la gran variedad de tecnologías de información que se utilizan en mi universidad	2.47	1.083	0.394	-0.520
15. Las diversas tecnologías de información complican mi proceso de toma de decisiones académicas	2.44	1.070	0.399	-0.593
16. Me molesta el uso excesivo de las tecnologías de información en mi universidad	2.37	1.080	0.612	-0.218
17. No tengo el apoyo suficiente de mis compañeros para el uso de las tecnologías de información	2.44	1.049	0.468	-0.377
18. Mis compañeros no son positivos con respecto al uso innovador de las tecnologías de información en mi universidad	2.47	1.056	0.398	-0.498
19. No tengo un equipo con el que colaborar para encontrar una forma eficaz de usar las tecnologías de	2.48	1.087	0.477	-0.460

información en mis actividades como estudiante				
universitario				

M: Media, DE: Desviación Estándar.

En resumen, los estudiantes presentan Tenoestrés, debido a que las universidades no cuentan con programas permanentes que fomenten las TIC en las aulas de clases; por ello, no desarrollan sus habilidades al máximo, lo cuál se ve reflejado en el rendimiento académico.

Análisis Factorial Confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio incluyó la evaluación de 19 ítems distribuidos en tres factores, con resultados que indicaron un ajuste satisfactorio del modelo teórico. Los índices de bondad de ajuste reportados fueron sólidos, como se evidencia en la Tabla 3: $\chi^2=528.81$, $df=149$, $p<0.01$, $CFI=0.996$, $TLI=0.995$, $RMSEA=0.034$ y $SRMR=0.039$. Estos resultados sugieren que el modelo teórico es coherente con los datos observados. Además, en la Figura 1 se visualiza la estructura del modelo con los tres factores. La confiabilidad, medida a través del Alfa de Cronbach, también fue alta, con valores aceptables para la escala general ($\alpha=0.964$, IC 95% = 0.932 – 0.995), el Factor 1 ($\alpha=0.907$, IC 95% = 0.824 – 0.989), el Factor 2 ($\alpha=0.922$, IC 95% = 0.852 – 0.991) y el Factor 3 ($\alpha=0.957$, IC 95% = 0.918 – 0.995).

FIGURA 1 | Modelo de Estructura Factorial

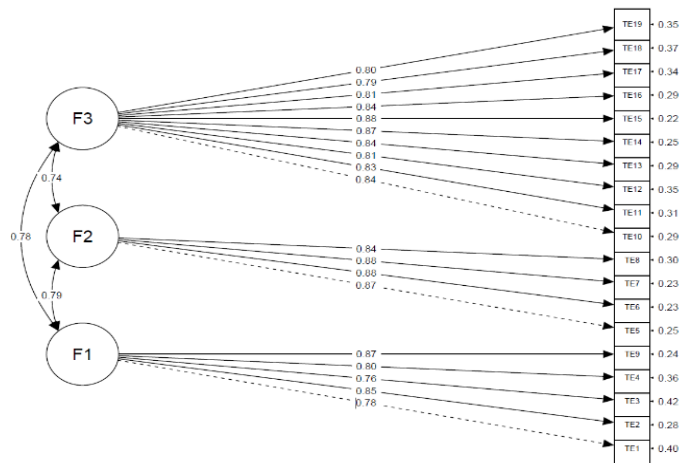


TABLA 3 | Índices de ajustes del modelo adaptado

Modelo	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA		SRMR	WRMR
					valor	IC [90%]		
Modelo adaptado	528.81	149	0.996	0.995	0.034	0.031 - 0.034	0.039	0.942

df: grados de libertad, CFI: índice de ajuste comparativo, TLI: índice de Tucker-Lewis, RMSEA: raíz del error cuadrático medio de aproximación, IC: Intervalo de confianza, SRMR: Error cuadrático medio de aproximación, y WRMR: Media cuadrática residual.

McDonald's ω y el Alfa de Cronbach mostraron valores elevados, con un estimado puntual de 0.964 para ambos coeficientes. Los intervalos de confianza del 95% oscilaron entre 0.96 y 0.968 para McDonald's ω , y entre 0.961 y 0.968 para el Alfa de Cronbach, lo que refuerza la precisión y consistencia de las mediciones realizadas. Estos resultados indican una excelente consistencia interna y confirman la robustez del instrumento para medir las dimensiones propuestas.

TABLA 4 | Confiabilidad Omega y Alfa

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.964	0.964
95% CI lower bound	0.96	0.961
95% CI upper bound	0.968	0.968

Confiabilidad Compuesta

Los resultados del análisis de confiabilidad y validez del instrumento revelan altos niveles de consistencia interna y validez convergente para los tres factores evaluados. El Coeficiente de Fiabilidad Compuesta (CR) fue de 0.849 para el Factor 1 (F1), 0.868 para el Factor 2 (F2) y 0.929 para el Factor 3 (F3), superando el umbral aceptable de 0.70 y demostrando una sólida consistencia interna. Además, la Varianza Media Extraída (AVE) para los factores fue de 0.73, 0.79 y 0.75, respectivamente, todos ellos superiores al estándar mínimo de 0.50, lo que indica una adecuada validez convergente. Estos resultados confirman que las escalas utilizadas son confiables y válidas para medir los constructos propuestos en el estudio.

TABLA 5 | Confiabilidad Compuesta

Factores	CR	AVE
F1	0.849	0.73
F2	0.868	0.79
F3	0.929	0.75

Discusión

Este estudio se centró en la validación del instrumento TS4US en un contexto peruano de educación híbrida, comparando sus resultados con investigaciones similares realizadas en estudiantes universitarios españoles, chilenos y en profesores universitarios chinos. La muestra utilizada en este estudio consistió en estudiantes universitarios peruanos, cuya composición y características demográficas se asemejan a las de los estudios realizados en España y Chile. En estos contextos, se incluyeron estudiantes de diversas disciplinas académicas, equilibrando la representación de género y tipos de universidad, lo que proporciona una base sólida para la comparación internacional.

En términos metodológicos, se implementaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para validar el instrumento TS4US. Al igual que en los estudios comparativos, se observó un alto grado de consistencia interna y adecuación del modelo. Por ejemplo, el análisis factorial exploratorio en el presente estudio arrojó un KMO de 0.89743 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa, lo que es consistente con los hallazgos en estudios previos como el de Penado et al. (2020) en España, donde se obtuvo un KMO de 0.950. En Chile, el estudio de Vega-Muñoz et al. (2022) también resultó en una estructura de tres factores, similar a la encontrada en el contexto peruano. Estos factores incluyeron dimensiones clave del tecnosestrés como Habilidades-Demandas Tecnoeducativas (ADTE), Necesidades-Insumos-Recursos (NSR) y Factor Persona-Personas (FPP).

Los resultados obtenidos en Perú mostraron índices de ajuste robustos ($CFI = 0.996$, $TLI = 0.995$, $RMSEA = 0.050$), que respaldan la validez de la estructura de tres factores. Este hallazgo es consistente con los resultados en Chile, donde también se validó un modelo de tres factores con un Alfa de Cronbach de 0.925, indicando una alta consistencia interna. La similitud en los resultados entre Perú y Chile refuerza la efectividad del TS4US en captar las dimensiones clave del tecnosestrés en contextos educativos. A pesar de la simplificación del modelo en estos

países, se mantuvo la precisión del instrumento, comparable a los estudios en España y China, que utilizaron estructuras más complejas pero igualmente confiables.

La adopción de una estructura de tres factores tanto en Perú como en Chile refleja una tendencia hacia la simplificación del modelo, manteniendo su eficacia y aplicabilidad en contextos educativos con alta exposición a las TIC. Esta simplificación no compromete la calidad del instrumento, como lo demuestran los altos niveles de consistencia interna obtenidos en ambos estudios. Aunque los estudios en España y China utilizaron estructuras de cinco factores, reportaron Alfas de Cronbach igualmente altos, lo que respalda la confiabilidad y validez del TS4US en diferentes contextos culturales y educativos.

En conclusión, la validación del TS4US en estudiantes universitarios peruanos y chilenos respalda su aplicabilidad en contextos de educación superior híbrida, confirmando la relevancia de una estructura de tres factores para capturar las dimensiones esenciales del tecnosestrés en estos contextos. La comparación con estudios en otras regiones refuerza la robustez del instrumento y su capacidad de adaptación a diferentes entornos culturales y educativos. Estos resultados proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y adaptaciones del TS4US en diversos contextos internacionales, subrayando la importancia de ajustar la estructura factorial a las características específicas de la población estudiada.

Declaración de disponibilidad de datos

Los datos estadísticos que respaldan las conclusiones de este artículo serán puestos a disposición de los investigadores, sin reservas indebidas.

Declaración de Ética

Los estudios realizados fueron con estudiantes mayores de edad, previo consentimiento informado para participar investigación, además se solicitó permisos a los docentes, facultades y universidades para la recolección de datos en aulas.

Contribuciones de autor

Los autores mencionados participaron directamente en esta investigación, realizando aportes sustanciales y aprobando su publicación.

Fondos

La Unidad de Posgrado de la Universidad Peruana Unión (2023 – 05 – 15) apoyó la investigación.

Conflicto de Interés

Los autores afirmaron que la investigación tuvo una ausencia de apoyo económico y comercial, con el fin de evitar interpretaciones que muestren un conflicto de intereses.

Nota del editor

Este artículo muestra resultados que son exclusivos de los autores, no precisamente representan a las organizaciones afiliadas.

Referencias Bibliográficas

- Asensio-Martínez, A., Aguilar-Latorre, A., Masluk, B., Gascón-Santos, S., Sánchez-Calavera, M. A., & Sánchez-Recio, R. (2023). Social support as a mediator in the relationship between technostress or academic stress and health: analysis by gender among university students. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236825>
- Bahamondes-Rosado, M. E., Cerdá-Suárez, L. M., Doderó Ortiz de Zevallos, G. F., & Espinosa-Cristia, J. F. (2023). Technostress at work during the COVID-19 lockdown phase (2020–2021): a systematic review of the literature. In *Frontiers in Psychology (Vol. 14)*. Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1173425>
- Carreón-Gutiérrez, C. A., De los Reyes-Nieto, L. R., Loredó-Lárraga, L. V., & Vázquez-Treviño, M. G. E. (2024). Estrés académico y problemas de salud mental en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *SANUS, 9*, e399. <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.399>
- Casas, F., Alsinet, C., Pérez tornero J.M, Figuer, C., Gonzalez M, & Pascual, S. (2000). Las tecnologías de información y comunicación entre los padres y los hijos. *Psychosocial Intervention, 9*(112–0559). <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818254006.pdf>
- Churampi-Cangalaya, R. L., Inga-ávila, M. F., Ulloa-Ninahumán, J., Inga-ávila, J. L., Quispe, M. A., Inga-Aliaga, M. Á., Huamán-Pérez, F., & Caballero, E. M. (2024). Technology anxiety (technostress) and academic burnout from online classes in university students. *International Journal of Data and Network Science, 8*(1), 515–522. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.9.005>
- Coppari, C., & Humada, L. (2017). Uso de Tecnologías de la Comunicación e Información y Tecnoestrés en Estudiantes Paraguayos: su relación con la edad. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 11*. <https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.210>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention, 19*(3), 289–300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
- Ioannou, A. (2023). Mindfulness and technostress in the workplace: a qualitative approach. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252187>
- Kiupel, S., Kupfer, J., Kottlors, S., Gieler, U., Yosipovitch, G., & Schut, C. (2023). Is stress related to itch in German students? Results of an online survey. *Frontiers in Medicine, 10*. <https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1104110>
- Kulikowski, K., Sułkowski, Ł., Przytuła, S., & Rašticová, M. (2022). Technostress of students during covid-19 - a sign of the time? *Human Technology, 18*(1795–6889), 234–249. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2022.18-3.3>
- La Torre, G., De Leonardis, V., & Chiappetta, M. (2020). Technostress: how does it affect the productivity and life of an individual? Results of an observational study. *Public Health, 189*, 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.09.013>
- López Santana, Y., Díaz Berasategui, Y., Cintra Hernández, Y., & Limonta Rodríguez, R. (2014). Estrés, el gran depredador. *Revista de Información Científica, 84*(1028–9933), 375–384. <https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757261019.pdf>

- Miranda-Rosas, L. F., Quiroz-Moya, M. S., Sanhueza-Burgos, C. M., & Castellanos-Alvarenga, L. M. (2024). Regulación Emocional y Tecnoestrés en docentes de educación superior. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 16(1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v16i1.1878>
- Morata-Ramirez, M. Á., Holgado Tello, F. P., Barbero-García, M. I., & Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79–90. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Nascimento, L., Correia, M. F., & Califf, C. B. (2024). Towards a bright side of technostress in higher education teachers: Identifying several antecedents and outcomes of techno-eustress. *Technology in Society*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102428>
- Penado, A. M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., & Mosquera-González, M. J. (2020). Technostress in Spanish University Students: Validation of a Measurement Scale. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582317>
- Ponce, P. J. E., Hernández Guerra, R. E., Jalixto Erazo, H. M., & Chiri Saravia, P. C. (2023). El tecnoestrés en el rendimiento académico en estudiantes. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(28), 852–861. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.559>
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417–433. <https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>
- Toscano, F., Galanti, T., Giffi, V., Fiore, T. Di, Cortini, M., & Fantinelli, S. (2024). The mediating role of technostress in the relationship between social outcome expectations and teacher satisfaction: evidence from the COVID-19 pandemic in music education. *Research in Learning Technology*, 32. <https://doi.org/10.25304/rlt.v32.3086>
- Vega-Muñoz, A., Estrada-Muñoz, C., Andreucci-Annunziata, P., Contreras-Barraza, N., & Bilbao-Cotal, H. (2022a). Validation of a Measurement Scale on Technostress for University Students in Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph192114493>
- Vega-Muñoz, A., Estrada-Muñoz, C., Andreucci-Annunziata, P., Contreras-Barraza, N., & Bilbao-Cotal, H. (2022b). Validation of a Measurement Scale on Technostress for University Students in Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph192114493>
- Wang, X., Chee Tan, S., & Li, L. (2020). Measuring university students' technostress in technology-enhanced learning: Scale development and validation. In *Australasian Journal of Educational Technology* (Vol. 2020, Issue 4). <https://doi.org/10.14742/ajet.5329>
- Wang, X., & Li, B. (2019). Technostress among teachers in higher education: An investigation from multidimensional person-environment misfit. *Frontiers in Psychology*, 10(July). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01791>



Relación entre el tecnoestrés y objetivos académicos en universitarios peruanos

Relationship between technostress and academic goals in Peruvian university students

Resumen

Desde 2020, la digitalización educativa ha evidenciado el impacto del tecnoestrés en la orientación de objetivos académicos de estudiantes universitarios peruanos. Este fenómeno afecta su motivación, compromiso y capacidad para enfrentar desafíos educativos, subrayando la importancia de analizar esta relación en el contexto de la creciente digitalización. El estudio tuvo como objetivo evaluar la relación entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos, considerando cómo las demandas tecnológicas y las relaciones interpersonales influyen en su rendimiento. Además, identificar estrategias para mitigar los efectos negativos del tecnoestrés. Se realizó un estudio cuantitativo correlacional con 885 estudiantes, empleando la Escala de Tecnoestrés (TS4US) y el Cuestionario de Orientación de Objetivos Académicos (AGOQ). Los datos se analizaron mediante métodos estadísticos, incluyendo análisis de redes y un modelo de regresión. Se halló una correlación negativa significativa ($r = -0.32$) entre tecnoestrés y orientación de objetivos académicos. Las demandas tecnológicas y relaciones interpersonales disfuncionales impactaron en metas relacionadas con aprendizaje y superación personal. El modelo de regresión explicó el 12.5% de la variabilidad en los objetivos, destacando los efectos negativos de las habilidades-demandas tecnológicas ($\beta = -0.228$) y relaciones interpersonales ($\beta = -0.173$). Es esencial implementar estrategias institucionales como apoyo psicológico, capacitación digital y regulación del uso tecnológico para crear entornos educativos saludables que mejoren el desempeño académico y fortalezcan la orientación hacia metas significativas.

Descriptores: Tecnoestrés, objetivos académicos, tecnología, universitarios

Abstract

En un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 200/230 palabras). Se describirán de forma concisa y en este orden: justificación del tema, objetivos, metodología empleada (enfoque y alcance), resultados más relevantes, discusión y principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del Abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos.

Keywords: Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO (<http://bit.ly/2klgn8I>). Solo en casos excepcionales se aceptarán términos nuevos, siempre que tengan un carácter científico estandarizado.

Introducción

La tecnología constituye un componente esencial en el desarrollo humano, al permitir la transformación del entorno y potenciar la creatividad individual (Esparza & Rubio, 2016). En este contexto, Fuentes et al. (2024) destacan que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado la educación y la comunicación contemporánea, facilitando el acceso a la información y promoviendo competencias digitales clave. No obstante, este avance ha traído consigo consecuencias negativas, como el tecnoestrés, un fenómeno vinculado a la pérdida de empleo y la invasión de la privacidad, que se manifiesta a través del miedo y la presión, y afecta tanto el bienestar psicológico como el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Kim & Park, 2018). Además, se ha identificado como un factor de riesgo asociado a la ansiedad, el agotamiento y la disminución de la satisfacción laboral (Toscano et al., 2024).

El tecnoestrés genera fatiga mental, ansiedad y desmotivación, lo cual repercute negativamente en el rendimiento académico, dificultando la concentración y la organización necesarias para alcanzar metas académicas. Asimismo, limita el uso eficiente de herramientas tecnológicas para el aprendizaje, reduciendo las oportunidades de éxito académico (Solano & Núñez, 2024). En esta línea, Ponce et al. (2023) sostienen que niveles elevados de tecnoestrés se asocian con una disminución significativa del rendimiento académico. En casos extremos, dicho

estrés ha llevado a estudiantes a abandonar sus estudios debido a las dificultades de adaptación a entornos digitales (Masias Ynocencio et al., 2023).

De acuerdo con Salazar-Concha et al. (2022), el tecnoestrés se configura como una condición psicosocial derivada del uso intensivo de las TIC, afectando tanto la productividad como el bienestar emocional. Sus efectos comprenden el agotamiento mental y la aparición de comportamientos disfuncionales, los cuales impactan negativamente la salud mental y el desempeño académico. El "Cuestionario de Tecnoestrés" evidencia los efectos adversos de las TIC en las relaciones familiares, laborales y la salud de los estudiantes (Coppari et al., 2018). En consonancia, Villavicencio-Ayub et al. (2020) señalan impactos psicológicos, sociales y biológicos como la tecnoansiedad y la tecnoadicción. Asimismo, Ruiz Domínguez et al. (2019) identifican la tecnoansiedad como la principal variable asociada al tecnoestrés, con efectos negativos sobre el rendimiento académico.

En este marco, los objetivos académicos desempeñan un rol fundamental al proporcionar dirección, guiar el comportamiento académico y contribuir al desarrollo personal del estudiante (Chan Chi, 2022). Según Abello et al. (2022), una adecuada orientación hacia estos objetivos permite mantener la motivación, reducir la deserción universitaria y fomentar el compromiso con la formación profesional. Aladini et al. (2024) resaltan que la definición clara de metas y su alineación con la visión educativa capacitan al estudiante para afrontar los desafíos del entorno académico y alcanzar un bienestar integral.

Las metas académicas operan como un marco que estructura las intenciones y comportamientos educativos, promoviendo aprendizajes significativos (Saborío-Taylor & Álvarez, 2023). Estas metas pueden orientarse al rendimiento o al aprendizaje, permitiendo que el estudiante ajuste su enfoque según las exigencias contextuales (Cabanach et al., 2017). Además, regulan el comportamiento estudiantil conforme a los propósitos planteados (Moreno et al., 2019). En un estudio con 100 estudiantes universitarios, Monroy (2022) reportó que el 62 % se enfoca en obtener buenas calificaciones, el 32 % prioriza el aprendizaje y solo el 6 % busca reconocimiento social. De forma similar, Roque Herrera et al. (2021), en una muestra de 1235 estudiantes de ciencias de la salud, hallaron que el 41,78 % presentó una orientación predominante hacia metas centradas en el aprendizaje y la mejora de habilidades.

Diversos estudios han evidenciado la influencia negativa del tecnoestrés sobre el rendimiento académico. Por ejemplo, Ponce et al. (2023) encontraron una relación inversa significativa entre ambos factores en una muestra de 251 estudiantes, recomendando reducir el tecnoestrés para optimizar el desempeño académico. Asimismo, Salazar-Concha et al. (2020), en un estudio con 118 estudiantes universitarios chilenos, señalaron que el tecnoestrés se incrementa en contextos de alta exigencia académica y escaso apoyo institucional, así como en condiciones de baja competencia digital. Otro estudio halló que el 95,2 % de los participantes presentó altos niveles de tecnoestrés, afectando dimensiones como el escepticismo, la adicción y la fatiga.

Estos hallazgos destacan la necesidad de implementar reformas curriculares que fomenten habilidades emocionales y de liderazgo para mitigar el impacto del tecnoestrés en el ámbito académico (Quispe et al., 2024). Penado et al. (2021) analizaron esta problemática en estudiantes españoles durante el confinamiento por COVID-19, evidenciando mayores niveles de tecnoestrés en universidades presenciales, asociados a la carencia de habilidades y recursos tecnológicos. Por su parte, Gonzabay-Flores y Santamaría-Romero (2024) informaron que el 35 % de los estudiantes percibió una disminución en su capacidad de concentración y el 30 % reportó un impacto negativo en su rendimiento académico debido al estrés tecnológico. En otra investigación, Suriá (2023) halló que el tecnoestrés afectó particularmente a mujeres, jóvenes, estudiantes de cursos iniciales y de carreras no tecnológicas, asociándose con un uso intensivo de las TIC. Finalmente, Huanacuni (2021) reportó niveles medio-altos de tecnoestrés en el 86,4 % de los participantes, siendo la tecnofatiga y la tecnoadicción las dimensiones más prevalentes. Asimismo, el 82,14 % de los estudiantes obtuvo un rendimiento académico considerado regular.

A partir de este panorama, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos en estudiantes universitarios peruanos. Aunque la literatura existente se ha centrado principalmente en el vínculo entre tecnoestrés y rendimiento académico, este estudio propone profundizar en su relación con la formulación y orientación de las metas académicas, dado su papel clave en la autorregulación y el éxito estudiantil.

Metodología

2.1. Diseño

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo y utiliza el Análisis de Redes como técnica principal. Esta metodología permite examinar la estructura de las relaciones e interacciones entre actores (personas, grupos u organizaciones), representándolos como nodos y las relaciones entre ellos como vínculos (Rosario et al., 2011). A través de este enfoque es posible analizar patrones como la centralidad, la densidad y la cohesión, lo que permite comprender la dinámica de la red y la distribución de recursos o influencias en su interior (Sampieri et al., 2003). En este caso, se analiza la relación entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos en estudiantes universitarios.

2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 885 estudiantes universitarios peruanos. La mayoría de los participantes (69.5%) tiene entre 18 y 25 años, seguidos por el 19.3% con edades entre 26 y 35 años, y un 11.2% de 36 años o más. En cuanto al género, el 53.2% son mujeres y el 46.8% son hombres.

Respecto a la facultad de procedencia, el 27% pertenece a Ciencias de la Salud, el 24.7% a Ciencias Empresariales, el 20.5% a Ingeniería y Arquitectura, el 13.1% a Ciencias Humanas y Educación, el 7.7% a otras carreras, y el 7% a Teología. En relación con el origen geográfico, el 37.4% proviene de la costa, el 33.9% de la sierra, el 25.1% de la selva, y el 3.6% son estudiantes extranjeros. Además, el 84.3% proviene de universidades privadas y el 15.7% de universidades públicas. Finalmente, el 80.9% cursa estudios presenciales, mientras que el 19.1% lo hace de manera semipresencial, reflejando las tendencias actuales en educación superior.

2.3. Instrumentos

a) Tecnoestrés: Se utilizó el cuestionario desarrollado por Wang y Li (2019) y adaptado por Vega-Muñoz et al. (2022) para estudiantes chilenos. Este instrumento consta de 19 ítems distribuidos en tres factores: 1) Necesidades personales y recursos tecnológicos (NSR), 2) Relaciones interpersonales (PPF), y 3) Capacidades personales y demandas tecnológicas (ADTE). La escala de respuesta es tipo Likert de cinco puntos. El instrumento

mostró una alta confiabilidad, con un Alfa de Cronbach total de 0.925; y valores de 0.887 para NSR, 0.753 para PPF y 0.921 para ADTE. El índice KMO fue de 0.897, lo que indica una excelente adecuación muestral, respaldando su validez en contextos educativos.

b) Orientación de los objetivos académicos: Se aplicó el instrumento desarrollado por Skaalvik (2002), validado en España por Navea (2012) y posteriormente en Colombia por Manrique-Abril (2020), en estudiantes de Enfermería. El análisis factorial exploratorio reveló cuatro factores que explican el 53.4% de la varianza total, correspondiendo a las dimensiones del instrumento original: Meta de autofrustración del ego ($\alpha = 0.838$), Meta de superación del ego ($\alpha = 0.733$), Meta de evitación del trabajo ($\alpha = 0.535$), y Meta de aprendizaje ($\alpha = 0.508$). La confiabilidad global fue adecuada ($\alpha = 0.714$).

2.4. Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea administrado a estudiantes de diferentes universidades peruanas durante un periodo de dos meses. Previamente, se obtuvieron los permisos correspondientes por parte de las autoridades universitarias y docentes. Los instrumentos fueron validados en el contexto peruano, garantizando su fiabilidad y validez. Los análisis se realizaron con el software estadístico JASP, mediante el cual se obtuvieron los indicadores psicométricos de los instrumentos y se procedió al análisis de redes entre las variables principales del estudio.

2.5. Análisis de datos

Se llevaron a cabo análisis descriptivos para caracterizar las variables principales. La consistencia interna de los instrumentos fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Posteriormente, se aplicó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para validar la estructura interna de los constructos. Finalmente, se realizó un Análisis de Redes para explorar visual y estadísticamente la relación entre el tecnoestrés y la orientación de los objetivos académicos.

2.6. Criterios éticos

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión (Resolución N.º 2024-CEEPG-00045), cumpliendo con los principios éticos fundamentales. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado, asegurando su comprensión del objetivo y los procedimientos del estudio. Se garantizó la confidencialidad de los datos y se salvaguardó el anonimato de los participantes. Además, se aplicaron los principios de no maleficencia, justicia, beneficencia y respeto por la autonomía, permitiendo a los participantes retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Resultados

En la Tabla 1, los valores de correlación ítem-test oscilaron entre 0.68 y 0.82, lo que indica que todos los ítems contribuyen de manera adecuada a la medición del constructo de tecnoestrés. Para el total de los 19 ítems, los coeficientes alfa de Cronbach y omega alcanzaron un valor de 0.941 (IC 95%: 0.935-0.947), evidenciando una alta consistencia interna del instrumento. En la dimensión Habilidades–Demandas Tecnoeducativas (ADTE), ambos coeficientes fueron también de 0.941 (IC 95%: 0.935-0.947), con correlaciones ítem-test que oscilaron entre 0.709 y 0.802. En la dimensión Necesidades–Insumos–Recursos (NSR), la fiabilidad fue de 0.919 (IC 95%: 0.910-0.920), con correlaciones que variaron entre 0.700 y 0.818. Finalmente, en la dimensión Factor Persona–Personas (FPP), los coeficientes fueron de 0.900 (IC 95%: 0.890-0.910), con correlaciones entre 0.810 y 0.815. Estos resultados respaldan la solidez psicométrica del instrumento en cada una de sus dimensiones.

Tabla 1. *Características psicométricas del instrumento Tecnoestrés*

Habilidades-Demandas Tecnoeducativas (ADTE)	
Ítem	Correlación del elemento con el resto
TE1	0.714
TE2	0.768
TE3	0.709

Fiabilidad

TE4	0.745	Omega y Alfa
TE9	0.763	0.919 (IC95%=0.91-
TE10	0.802	0.92)
TE11	0.778	
TE14	0.795	
TE15	0.800	
TE16	0.760	

Necesidades-Insumos-Recursos (NSR)

Ítem	Correlación del elemento con el resto	
TE5	0.794	
TE6	0.808	Fiabilidad
TE7	0.818	Omega y Alfa
TE8	0.792	0.919 (IC95%=0.91-
TE12	0.701	0.92)
TE13	0.700	

Factor Persona-Personas. (FPP)

Ítem	Correlación del elemento con el resto	
TE17	0.815	Fiabilidad
TE18	0.810	Omega y Alfa
		0.90
TE19	0.811	(IC95%=0.89-
		0.91)

Fuente: Autores

En la Tabla 2, correspondiente a la escala de orientación de objetivos académicos, las correlaciones ítem-test oscilaron entre 0.610 y 0.759, lo que evidencia que todos los ítems contribuyen significativamente a la medición del constructo. Las medias de los ítems se situaron entre 2.659 y 3.860, con desviaciones estándar que fluctuaron entre 1.078 y 1.215, lo cual refleja una adecuada variabilidad en las respuestas. Los coeficientes alfa de Cronbach y omega alcanzaron un valor global de 0.943 (IC 95%: 0.937-0.948), lo que indica una alta consistencia interna de la escala. Destacan ítems como el I10, con la mayor correlación ítem-test (0.759), y el I1, con la media más elevada (3.860), lo que refuerza su relevancia dentro del instrumento. En conjunto, estos resultados respaldan la validez interna de la escala para evaluar la orientación hacia objetivos académicos en estudiantes universitarios.

Tabla 2. *Características psicométricas del instrumento de Orientación de objetivos académicos*

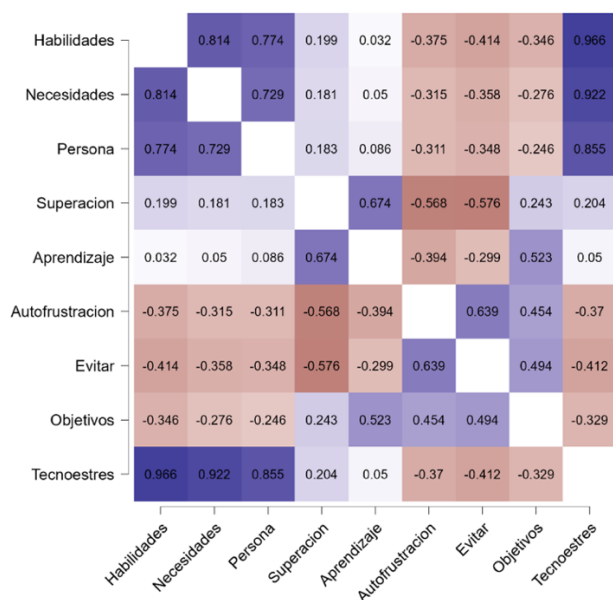
Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes			
Ítem	Correlación del elemento con el resto	Media	DT
I7	0.732	2.958	1.191
I11	0.718	2.953	1.215
I14	0.736	2.901	1.192
V28	0.738	3.403	1.083
I6	0.725	3.397	1.078
I2	0.747	3.227	1.144
I10	0.759	3.167	1.108
I8	0.690	2.834	1.171
I15	0.668	2.777	1.190
I12	0.634	2.659	1.192
I3	0.654	2.947	1.186
I16	0.642	3.776	1.123
I1	0.626	3.860	1.113

19	0.610	3.840	1.109
15	0.651	3.692	1.163

Fuente: Autores

En la Figura 1, se observa una correlación negativa entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos ($r = -0.32$), lo cual sugiere que niveles más altos de tecnoestrés se asocian con una menor orientación hacia el logro académico. Esta tendencia se replica en las dimensiones del tecnoestrés: Factor Persona-Personas ($r = -0.24$), Necesidades–Insumos–Recursos ($r = -0.27$) y Habilidades–Demandas Tecnoeducativas ($r = -0.34$). Asimismo, las dimensiones de la orientación académica relacionadas con la auto-frustración del ego ($r = -0.37$) y con la evitación del trabajo ($r = -0.41$) muestran correlaciones negativas similares, lo que refuerza la relación inversa entre el tecnoestrés y actitudes académicas adaptativas.

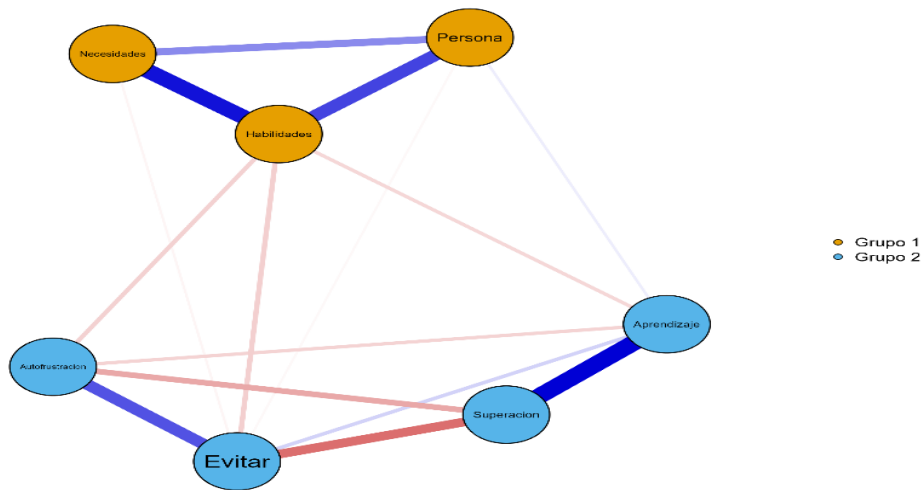
Figura 1. Mapa de calor tecnoestrés y orientación de objetivos académicos



El análisis de redes evidencia las conexiones entre el tecnoestrés (representado por nodos en color naranja) y la orientación de objetivos académicos (nodos en azul). Las líneas más gruesas indican relaciones de mayor magnitud, destacando especialmente la influencia del tecnoestrés sobre actitudes académicas desadaptativas como la evitación del trabajo y la auto-frustración del ego. En particular, la dimensión Habilidades–Demandas

Tecnoeducativas muestra una asociación significativa con los objetivos académicos, lo cual sugiere que las demandas tecnológicas percibidas afectan la manera en que los estudiantes afrontan sus metas académicas. Este análisis permite identificar áreas críticas de intervención para mitigar los efectos negativos del tecnoestrés en el desempeño académico.

Gráfico 1. *Análisis de redes entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos*



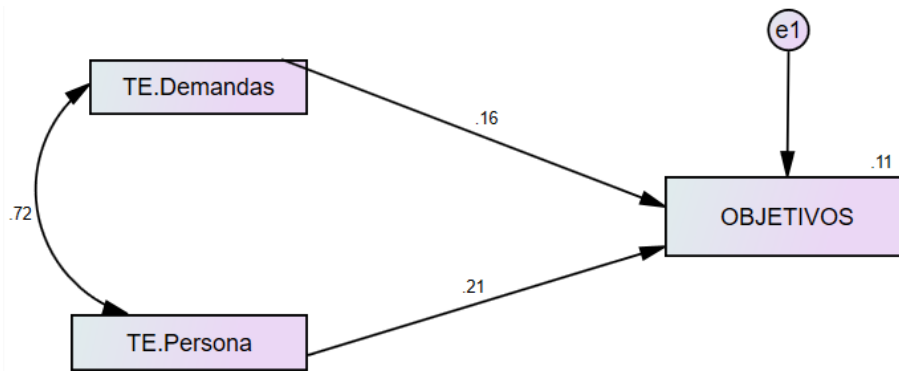
Se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple para examinar la relación entre el tecnoestrés y la orientación de objetivos académicos en estudiantes universitarios. El modelo explicó el 12.5% de la varianza observada ($R^2 = 0.125$; $F = 38.54$, $p < .001$), lo que sugiere que las dimensiones del tecnoestrés contribuyen de manera moderada a la explicación de la variable dependiente. Las dimensiones Habilidades–Demandas Tecnoeducativas ($B = -0.357$, $\beta = -0.228$, $t = -4.336$, $p < .001$) y Persona–Personas ($B = -0.139$, $\beta = -0.173$, $t = -3.369$, $p = .001$) mostraron efectos negativos significativos, indicando que mayores niveles de exigencias tecnológicas y dificultades interpersonales se asocian con una menor orientación hacia metas académicas. En contraste, la dimensión Necesidades–Insumos–Recursos no presentó un efecto significativo en el modelo ($B = 0.037$, $\beta = 0.020$, $t = 0.400$, $p = .689$), lo cual sugiere que la percepción de recursos tecnológicos no influye de manera relevante en la orientación académica de los estudiantes.

Tabla 3. *Modelo de regresión de las dimensiones del tecnoestrés y los objetivos académicos*

Variables predictoras	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta			
(Constante)	60,856	,749			81,234	,000
TE.Demas	-,357	,082	-,228		-4,336	,000
TE.Recur	,037	,092	,020		,400	,689
TE.Perso	-,139	,041	-,173		-3,369	,001

Se construyó un modelo estructural que incluyó las dimensiones Habilidades–Demandas Tecnoeducativas y Persona–Personas, las cuales presentaron una covariación positiva de 0.72, lo que indica una alta interrelación entre ambas. El modelo mostró asociaciones significativas con la orientación hacia objetivos académicos y explicó el 11.4% de la varianza de dicha variable. Los índices de ajuste fueron excelentes, con un índice de ajuste comparativo (CFI) de 1.0 y un índice de raíz cuadrada del residuo de aproximación (SRMR) de 0.000, lo que respalda la adecuación del modelo para representar la influencia del tecnoestrés sobre la orientación académica en estudiantes universitarios.

Gráfico 2. Diagrama SEM del modelo explicativo de los objetivos académicos



Discusión

En respuesta a la crisis en la educación superior, el Ministerio de Educación del Perú estableció en 2014 la obligatoriedad de cumplir con condiciones básicas de calidad en las universidades, incluyendo el equipamiento adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la definición clara de los objetivos académicos. Posteriormente, se incorporaron estándares que exigían la implementación de un sistema robusto de tecnologías de la información y comunicación (TIC), con el propósito de facilitar el logro de los objetivos académicos y asegurar el perfil de egreso definido en los planes curriculares. Asimismo, se reconoció la importancia de gestionar el tecnoestrés como un factor crítico para mejorar el rendimiento educativo (SINEACE, 2018). Esta reforma integral tiene como fin garantizar que los estudiantes alcancen sus metas académicas de forma efectiva, promoviendo tanto el éxito académico como el bienestar estudiantil.

En este contexto, los hallazgos del presente estudio evidencian una correlación negativa y significativa entre el tecnoestrés y la orientación hacia los objetivos académicos en estudiantes universitarios peruanos, en consonancia con lo reportado por Cabanach et al. (2017). Estos resultados sugieren que niveles elevados de tecnoestrés pueden interferir con la consecución de metas académicas, especialmente entre estudiantes con una orientación hacia la evitación del rendimiento, afectando negativamente su motivación y capacidad de concentración. Así, el tecnoestrés se configura como un factor que debilita el enfoque hacia las metas, fomenta conductas de evitación y reduce el compromiso académico, en línea con lo planteado por investigaciones previas sobre estrés en contextos educativos.

El análisis de redes realizado permitió identificar vínculos significativos entre el tecnoestrés y actitudes desadaptativas como la auto-frustración del ego y la evitación del trabajo. Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Salazar-Concha et al. (2022), quienes destacan al tecnoestrés como un factor psicosocial que contribuye al agotamiento y a la disminución del rendimiento, incluso en el ámbito laboral. La presencia de estas actitudes en estudiantes con altos niveles de tecnoestrés refuerza la idea de que este tipo de estrés afecta no solo el rendimiento académico, sino también la autorregulación y la perseverancia, elementos clave para alcanzar los objetivos educativos.

Sin embargo, Nascimento et al. (2024) ofrecen una visión distinta al señalar que el tecnoestrés puede, en ciertos casos, ser percibido de manera positiva, sobre todo por docentes, quienes lo interpretan como un desafío que estimula la innovación pedagógica. Este contraste resalta que el impacto del tecnoestrés está mediado por factores contextuales y experienciales. Mientras que en estudiantes su efecto tiende a ser negativo, en profesionales con mayor experiencia puede funcionar como un estímulo para el desarrollo de habilidades adaptativas y transformadoras.

Por su parte, Moreno et al. (2019) señalan que los estudiantes con metas de aprendizaje definidas suelen desarrollar trayectorias académicas más exitosas, en contraste con aquellos orientados a evitar el fracaso, quienes tienden a adoptar comportamientos contraproducentes, como la evasión de desafíos. Este planteamiento respalda los resultados del presente estudio, en el cual se observa que el tecnoestrés, especialmente en interacción con una orientación de evitación, influye de manera negativa en el rendimiento académico. Esta relación entre metas, motivación y desempeño exitoso subraya la necesidad de implementar estrategias de intervención diferenciadas que ayuden a los estudiantes a gestionar eficazmente el tecnoestrés y a desarrollar un enfoque proactivo hacia sus objetivos educativos.

Este estudio contribuye teóricamente al campo al evidenciar el impacto negativo del tecnoestrés en la orientación académica, reforzando la importancia de considerar esta variable en los modelos de motivación y rendimiento estudiantil.

No obstante, se deben considerar algunas limitaciones. A pesar de contar con una muestra amplia de estudiantes peruanos, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos culturales o geográficos. El diseño

cuantitativo transversal limita el análisis de la evolución del tecnoestrés a lo largo del tiempo. El uso de cuestionarios autoadministrados podría haber introducido sesgos de autopercepción o de deseabilidad social. Además, no se incluyeron variables potencialmente influyentes como el apoyo familiar, las condiciones socioeconómicas o las competencias digitales previas, que podrían modular la relación entre tecnoestrés y orientación académica. Tampoco se exploraron variables mediadoras o moderadoras, como la alfabetización digital o el acceso a recursos tecnológicos. Finalmente, el estudio se centró exclusivamente en estudiantes universitarios, por lo que se recomienda incluir a otros niveles educativos en futuras investigaciones para obtener una visión más integral del fenómeno. La ausencia de un enfoque longitudinal también impide captar posibles variaciones en contextos de acelerada digitalización educativa.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que el tecnoestrés guarda una relación negativa significativa con la orientación hacia los objetivos académicos en estudiantes universitarios peruanos. Específicamente, niveles elevados de tecnoestrés se vinculan con una disminución en la motivación, el enfoque en las metas educativas y, por consiguiente, con un rendimiento académico más bajo. Esta relación se ve reforzada por los resultados del análisis de redes, que identificaron vínculos consistentes entre el tecnoestrés y actitudes de evitación, como la auto-frustración del ego y la tendencia a evitar el trabajo académico. Estos patrones reflejan no solo una interferencia del tecnoestrés en el desempeño académico, sino también su impacto negativo en el bienestar emocional y la perseverancia de los estudiantes.

Estos resultados subrayan la necesidad de comprender el tecnoestrés como un fenómeno multifactorial que incide en múltiples dimensiones del comportamiento estudiantil. Desde esta perspectiva, se plantea la urgencia de diseñar e implementar programas institucionales que incluyan acompañamiento psicológico, capacitación en habilidades digitales y estrategias de afrontamiento. Tales iniciativas contribuirían no solo a mitigar los efectos adversos del tecnoestrés, sino también a potenciar competencias adaptativas esenciales en entornos educativos altamente digitalizados.

De igual manera, se recomienda que las instituciones de educación superior desarrollen intervenciones diferenciadas que contemplen variables individuales, como la orientación motivacional (aprendizaje vs. evitación),

el nivel de alfabetización digital y posibles diferencias en la forma en que hombres y mujeres experimentan y gestionan el estrés tecnológico. Asimismo, la formulación de políticas educativas que promuevan un uso equilibrado, consciente y ético de las tecnologías podría fomentar entornos de aprendizaje más saludables, inclusivos y orientados al logro académico.

En síntesis, esta investigación aporta evidencia empírica valiosa sobre el efecto del tecnoestrés en la orientación hacia los objetivos académicos y destaca la importancia de integrar estrategias preventivas y de intervención que respondan a los desafíos de la transformación digital en el ámbito universitario. Abordar de forma sistemática y contextualizada el tecnoestrés representa una oportunidad crucial para fortalecer la calidad educativa, promover el bienestar estudiantil y garantizar trayectorias académicas exitosas en una sociedad crecientemente digitalizada.

Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2022). Cuestionario de metas situadas, ajuste y validación transcultural: Comparación entre estudiantes colombianos y españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(3), 667–692. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9206423>
- Aladini, A., Bayat, S., & Abdellatif, M. S. (2024). Performance-based assessment in virtual versus non-virtual classes: Impacts on academic resilience, motivation, teacher support, and personal best goals. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00230-4>
- Cabanach, R. G., Taboada, V. F., Souto-Gestal, A., & González Doniz, L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 109–121. <http://reined.webs.uvigo.es/>
- Chan Chi, G. I. (2022). Sentido de vida y metas de estudiantes en formación docente: Caso de una universidad mexicana. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1248>
- Coppari, N. B., Bagnoli, L., Codas, G., López, H., Martínez, Ú., Martínez, L., & Montanía, M. (2018). Validez y confiabilidad del cuestionario de tecnoestrés en estudiantes paraguayos. *Perspectivas en Psicología*, 15(1), 27–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483558849004>
- Del Rosario, F. F., & Peral, P. D. (2011). Análisis de redes como método para la definición de conceptos: Bibliografía. *Anales de Documentación*, 14(1), 99–122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63517100004>
- Elizabe Moreno, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas: Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 693–716. <https://doi.org/10.33255/3059/693>
- Esparza, P. R., & Rubio, B. J. E. (2016). ¿Qué es tecnología? Una aproximación desde la filosofía: Disertación en dos movimientos. *Revista Humanidades*, 6(1), 1–43. <https://doi.org/10.15517/h.v6i1.25113>
- Fuentes, S. L., Cárdenas, B. J. P., & Chávez, B. R. M. (2024). Optimizando el aprendizaje colaborativo intercultural bilingüe mediado por las TICs: Caso Universidad Estatal de Bolívar. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 9(2), 109–119. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i2.6624>
- Gonzabay-Flores, C. F., & Santamaria-Romero, G. P. (2024). El impacto del tecnoestrés en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica. *Pólemos: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(9), 2805–2824. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i9.8089>
- Huanacuni, L. R. (2021). Tecnoestrés y rendimiento académico en estudiantes de enfermería en tiempos de COVID-19. *Investigación e Innovación: Revista Científica de Enfermería*, 1(2), 21–27. <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1218>
- Kim, K., & Park, H. (2018). The effects of technostress on information technology acceptance. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 96(24), 4022–4033. <https://www.jatit.org/volumes/Vol96No24/17Vol96No24.pdf>

- Manrique-Abril, F. G. (2020). Academic goals orientation questionnaire for Colombian nursing students: Validity and reliability study. *Nurse Education Today*, 84, 104226. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104226>
- Masias Ynocencio, Y., Aco Corrales, E. A., & Colque Candia, W. (2023). Tecnoestrés y rendimiento académico de estudiantes de primer ciclo de estudios de la Universidad Andina del Cusco, 2021. *Yachay - Revista Científico Cultural*, 12(2), 67–77. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i2.640>
- Monroy, H. E. J. (2022). Metas académicas de los jóvenes formados en una universidad privada. *Revista Universitaria de Docencia e Investigación en Ciencias de la Salud*, 12(24), 1–18. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2022/02/RUDICSv12n24p1_18.pdf
- Nascimento, L., Correia, M. F., & Califf, C. B. (2024). Towards a bright side of technostress in higher education teachers: Identifying several antecedents and outcomes of techno-eustress. *Technology in Society*, 76, 102428. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102428>
- Navea Martín, A. (2012). Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), 83–89. <https://doi.org/10.5093/ed2012a5>
- Penado, A. M. R.-D.-D. M. P., Rodicio-García, M. L., Mosquera-González, M. J., & Rego-Agraso, L. (2021). Tecnoestrés objetivo en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Adaya Press*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8316805>
- Ponce, P. J. E., Hernández, G. E., Jalixto, E. H. M., & Chiri, S. P. C. (2023). El tecnoestrés en el rendimiento académico en estudiantes. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 852–861. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.559>
- Quispe, J. L., Quispe, Ú. I., Farias, C. V., & Hernández, P. Y. (2024). Tecnoestrés en el desgaste académico de estudiantes universitarios del Perú. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 10(19). <https://doi.org/10.55560/arete.2024.19.10.9>
- Roque Herrera, Y., Alonso García, S., Salazar Granizo, Y. E., & Curay Yaulema, C. E. (2021). Estrategias de aprendizaje y metas académicas en estudiantes universitarios ecuatorianos de ciencias de la salud. *EDUMECENTRO*, 13(3), 196–216. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v13n3/2077-2874-edu-13-03-196.pdf>
- Ruiz Domínguez, V. E., Ríos-Manríquez, M., & Sánchez-Fernández, M. D. (2019). Los tecno recurso laborales y su impacto en el tecnoestrés: Un caso empírico. *International Journal of Innovation*, 7(2), 299–311. <https://doi.org/10.5585/iji.v7i2.247>
- Saborío-Taylor, S., & Álvarez, C. A. (2023). Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: Un estudio desde las percepciones según género. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 1–24. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.14>
- Salazar-Concha, C., Encina Ramírez, C., Rojas Ramírez, G., & Araya-Guzmán, S. (2022). Technostress and its effect on productivity in university students in times of COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1721–1738. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.26>
- Salazar-Concha, C., Ficapal-Cusí, P., & Boada-Grau, J. (2020). Tecnoestrés: Evolución del concepto y sus principales consecuencias. *Teuken Bidikay - Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 11(17), 165–180. <https://doi.org/10.33571/teuken.v11n17a9>

Sampieri, H. R., Fernández, C. C., & Baptista, P. L. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24780w/recursos_S4/Hernandez-Sampieri.pdf

SINEACE. (2018). *Explicación de estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. <https://hdl.handle.net/20.500.12982/5490>

Skaalvik, E. M. (2002). Self-enhancing and self-defeating ego goals in mathematics lessons: Relationships among task and avoidance goals, achievement, self-perceptions, anxiety, and motivation. *International Journal of Eduology*, 16(1), 45–59.

<https://eric.ed.gov/?id=ED494903>

Solano, C. V. V., & Núñez, L. L. (2024). Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad. *Revista Invecom*, 5(2).

www.revistainvecom.org

Suriá, M. R. (2023). Use of technologies, techniques and their influence on academic performance in university students. *Anuario de Psicología*, 53(2), 33–42. <https://doi.org/10.1344/anpsic.2023.53.2.33>

La orientación de objetivos académicos en la educación superior: una revisión sistemática

Mtra. Emilyn Elizabeth, Verde - Avalos

Docente, Universidad Peruana Unión, Perú

emilynverde@upeu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2093-0208>

Dr. Josue, Turpo - Chaparro

Docente, Universidad Peruana Unión, Perú

josuetc@upeu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1066-6389>

Dr. José, Livia - Segovia

Docente, Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

joselivia@upeu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2226-3349>

Mtro. Segundo Salatiel Malca - Peralta

Docente, Universidad Peruana Unión, Perú

segundomalca@upeu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6294-1541>

Resumen

Antecedentes: La orientación de objetivos académicos en la educación superior es crucial para el rendimiento y éxito de los estudiantes. Esta revisión sistemática identifica y analiza los aportes realizados en la literatura durante los últimos años. La orientación de metas académicas u objetivos académicos también son sinónimos de rendimiento académico o éxito estudiantil.

Métodos: Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos electrónicas como Scopus, Web of Science, Redalyc y PubMed, incluyendo estudios empíricos revisados por pares publicados entre 2006 y 2024. La selección se efectuó en tres etapas: cribado de títulos y resúmenes, evaluación de texto completo e inclusión final tras consenso entre revisores. Se sintetizaron cualitativamente los hallazgos.

Resultados: Se identificaron tres tipos principales de objetivos académicos: metas de logro, dominio y rendimiento, influenciadas por factores como la autoeficacia, el entorno de aprendizaje y el apoyo social. Estrategias efectivas incluyeron el establecimiento de metas específicas y la provisión de recursos pedagógicos adecuados.

Conclusiones: La revisión enfatiza la relevancia de los objetivos académicos en la educación superior como una herramienta clave para mejorar el rendimiento y éxito estudiantil. Se concluye que establecer objetivos claros, específicos y medibles fomenta un aprendizaje más estratégico y efectivo, al tiempo que fortalece habilidades como la autoeficacia y la resiliencia. Además, las instituciones educativas deben priorizar estrategias que promuevan metas académicas alineadas con el entorno social y pedagógico, ofreciendo recursos adecuados y un soporte integral. Esto no solo contribuye al desempeño individual, sino que también impulsa una educación más inclusiva y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

Keywords: academic objectives, academic goals, goal orientation, academic performance, higher education, intrinsic motivation, self-efficacy, social support.

Palabras Claves: objetivos académicos, metas académicas, orientación de objetivos, rendimiento académico, educación superior, motivación intrínseca, autoeficacia, apoyo social.

Antecedentes

Los objetivos académicos son un factor clave en el éxito estudiantil. Estos objetivos proporcionan dirección y propósito, ayudando a los estudiantes a enfocarse en sus estudios y a emplear estrategias de aprendizaje más efectivas. Al establecer metas claras, los estudiantes universitarios no solo mejoran su rendimiento académico, sino que también desarrollan una mayor resiliencia ante los desafíos académicos. Esta capacidad para fijar y perseguir objetivos es esencial para lograr un progreso académico sostenido y exitoso durante su formación universitaria (Harackiewicz et al., 2002; Valle et al., 2009; Gaxiola et al., 2013). A continuación, se presentan los antecedentes basados en investigaciones recientes y relevantes.

En Latinoamérica, Gaxiola et al. (2013) demuestran que la fijación de objetivos académicos claros está vinculada a un mejor rendimiento estudiantil. En México, se observó que los estudiantes que establecen metas definidas desarrollan una mayor resiliencia, lo que les permite superar desafíos en entornos educativos desfavorables. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover la orientación hacia metas académicas como una herramienta clave para mejorar el éxito académico en la región. Por su parte, Ng (2024), utilizando un enfoque de minería de texto, analiza cómo varía la orientación de los objetivos de aprendizaje entre estudiantes de alto y bajo rendimiento. Los estudiantes de alto rendimiento demuestran una alineación más efectiva de sus objetivos con los del curso, enfocándose en la excelencia académica y el desarrollo personal, mientras que aquellos con menor rendimiento se centran principalmente en cumplir los requisitos mínimos, mostrando una orientación menos estratégica hacia sus objetivos académicos.

Asimismo, Harackiewicz et al. (2002) resaltan cómo los objetivos académicos pueden mejorar el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje en un entorno universitario. La colaboración y la competencia saludable entre los estudiantes fomentan un ambiente en el que se persigan tanto objetivos de maestría como de desempeño, contribuyendo a una experiencia de aprendizaje más enriquecedora. En esta línea, Valle et al. (2015) adoptan un enfoque centrado en la persona para identificar perfiles motivacionales basados en la combinación de metas académicas y expectativas de autoeficacia. Los perfiles en los que predominan las metas de aprendizaje están asociados a mejores resultados académicos, destacando que las expectativas de autoeficacia juegan un papel central en la relación entre metas y rendimiento. Asimismo, León-Del-Barco et al. (2019) evidencian que las metas académicas como "aproximación-tarea" y "aproximación a sí mismo" en estudiantes universitarios predicen actitudes positivas hacia la cooperación y fortalecen la efectividad grupal. Estos resultados destacan cómo la orientación de objetivos académicos específicos mejora el rendimiento académico y promueve dinámicas colaborativas exitosas en contextos de trabajo en equipo.

Finalmente, Navea (2012) estudia las metas académicas en estudiantes de enfermería, encontrando que las metas orientadas al aprendizaje y al rendimiento tienen efectos significativos en el rendimiento académico. Los estudiantes que fijan metas claras y desafiantes tienden a mostrar un mayor compromiso y mejores resultados. Otro estudio en Ecuador afirma que los estudiantes que se orientan hacia metas de aprendizaje tienden a adoptar estrategias de estudio más profundas, lo que les permite procesar la información de manera más efectiva y mejorar su desempeño académico (Roque et al., 2021). Estos antecedentes muestran la importancia de comprender y gestionar adecuadamente los objetivos académicos para obtener mejores resultados en la educación superior.

Métodos

Para asegurar una revisión sistemática rigurosa, se siguieron las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses); ya que, esta metodología proporciona un conjunto de directrices para garantizar la transparencia y la integridad en la presentación de revisiones sistemáticas. Este enfoque incluye una lista de verificación y un diagrama de flujo que orienta a los autores en la selección y evaluación de estudios relevantes, la extracción de datos, y el análisis de los resultados (Page et al., 2021).

Búsqueda de la literatura

La revisión de la literatura abarca estudios publicados entre 2006 y 2024, provenientes de diversos países como España, Ecuador, China, Brasil, Chile, México y otros. Los temas principales incluyen metas académicas, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, resiliencia y bienestar estudiantil. Las revistas más destacadas son *Frontiers in Psychology*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* y *Formación Universitaria*. Se observa un enfoque en estudiantes universitarios, especialmente en áreas como Ciencia, Tecnología, Matemáticas y salud. Recientemente, se aborda el impacto de la inteligencia artificial y las metas de logro en el contexto académico. La literatura refleja una tendencia hacia la combinación de objetivos personales, sociales y profesionales en el ámbito educativo. Estos hallazgos ofrecen una base sólida para comprender el impacto de las metas académicas en diversos contextos..

Criterios de inclusión y exclusión:

Inclusión: Los criterios de inclusión consideran artículos revisados por pares publicados entre 2000 y 2025, disponibles en inglés o español, que aborden la orientación de objetivos académicos en educación superior con datos empíricos o revisiones sistemáticas. Se incluyen estudios relacionados con autoeficacia, resiliencia, estrategias de aprendizaje y bienestar académico.

Exclusión: Se excluyen documentos fuera del rango de años, no disponibles en texto completo, literatura gris o estudios no centrados en educación superior. También se descartan publicaciones en otros idiomas o sin enfoques metodológicos claros. Estos criterios aseguran la relevancia y calidad de las fuentes seleccionadas.

Selección de estudios

El proceso de selección se realizó en tres etapas: cribado de títulos y resúmenes, evaluación de texto completo, e inclusión final tras consenso por revisión doble ciega, revisores por pares estándar y revisores académicos. Cada etapa fue diseñada para filtrar de manera eficiente y precisa los estudios relevantes.

Evaluación de calidad

Se evaluó la calidad de los estudios incluidos mediante criterios estandarizados como el riesgo de sesgo, la validez interna y externa, y la robustez metodológica. Estos criterios ayudaron a asegurar que se incluyeran estudios de alta calidad, con el objetivo de proporcionar evidencia confiable sobre la orientación de objetivos académicos en la educación superior.

Extracción de datos

Se utilizó un formulario de extracción estructurado para recopilar información relevante de cada estudio, incluyendo datos bibliográficos, diseño del estudio, metodología, hallazgos principales y conclusiones. Esta información se organizó en una base de datos para facilitar el análisis y la síntesis.

Síntesis de datos

Los datos se sintetizaron cualitativamente, organizando los hallazgos en categorías temáticas pertinentes. Se utilizaron técnicas de análisis temático para identificar patrones y relaciones entre los estudios, lo que permitió una comprensión más profunda de los factores que influyen en la orientación de objetivos académicos y sus impactos en el rendimiento académico.

Resultados

De los 30 artículos seleccionados, se identificaron varios tipos de objetivos académicos en la educación superior, incluyendo metas de logro, metas de dominio y metas de rendimiento. Se observó que la orientación de estos objetivos está influenciada por factores individuales, contextuales y pedagógicos.

Tabla 1| Indica autores, Título del artículo, Año de publicación, Revista de origen y País

N	Autor y año de publicación	Título en español	Título en inglés	Revista	País
1	Roque et al. (2021)	Estrategias de aprendizaje y metas académicas en estudiantes universitarios ecuatorianos de ciencias de la salud.	Learning strategies and academic goals in Ecuadorian university students of health sciences.	Edumecentro	Ecuador
2	León-Del-Barco et al. (2019)	Metas académicas de los estudiantes universitarios	University Student's Academic Goals	Frontiers in Psychology	España

		cuando trabajan en equipo: Cuestionario sobre metas académicas en el trabajo en equipo, modelo 3x2	When Working in Teams: Questionnaire on Academic Goals in Teamwork, 3 × 2 Model		
3	Mendo-Lázaro et al. (2022)	El impacto del aprendizaje cooperativo en los objetivos académicos de los estudiantes universitarios	The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals	Frontiers in Psychology	España
4	Li et al. (2021)	La asociación entre la orientación a objetivos de logro, el rendimiento académico y el bienestar académico entre los estudiantes de medicina chinos: un estudio transversal	The Association Among Achievement Goal Orientations, Academic Performance, and Academic Well-Being Among Chinese Medical Students: A Cross-Sectional Study	Frontiers in Psychology	China
5	López-Angulo et al. (2024)	Propósitos de vida y académicos en	Life and academic purposes of	Formación Universitaria	Chile

		estudiantes universitarios chilenos de carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, y Matemáticas)	Chilean university students in STEM careers (Science, Technology, Engineering, and Mathematics)		
6	Lüftenegger et al. (2016)	Metas de logro de los estudiantes, emociones relacionadas con el aprendizaje y logros académicos	Students' Achievement Goals, Learning-Related Emotions and Academic Achievement	Frontiers in Psychology	Austria
7	Kamarova et al. (2016)	Los modelos cuadráticos pueden proporcionar un conjunto útil de modelos que detecten los efectos combinados de los objetivos de rendimiento en el rendimiento académico	Quadratic Models May Provide a Useful Set of Models that Detect Combined Effects of Achievement Goals on Academic Attainment	Frontiers in Psychology	Australia

8	Dolunay & Temel (2024)	La relación entre las metas personales y profesionales y el estado emocional en el ámbito académico: un estudio sobre el uso no ético de la inteligencia artificial	The relationship between personal and professional goals and emotional state in academia: a study on unethical use of artificial intelligence	Frontiers in Psychology	Chipre
9	Dekker et al. (2020)	Optimización de la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes: creación de vidas mejorada con inteligencia artificial	Optimizing Students' Mental Health and Academic Performance: AI-Enhanced Life Crafting	Frontiers in Psychology	Países bajos
10	Sommet et al. (2015)	El ajuste entre estudiantes e instituciones en la universidad: efectos interactivos de la competencia académica y la clase social en las metas de rendimiento	The student-institution fit at university: interactive effects of academic competition and social class on achievement goals	Frontiers in Psychology	Francia

11	Wang et al. (2021)	Relaciones entre la orientación hacia las metas de logro, el compromiso con el aprendizaje y el ajuste académico en estudiantes de primer año: enfoques centrados en las variables y en la persona	Relationships Between Achievement Goal Orientations, Learning Engagement, and Academic Adjustment in Freshmen: Variable-Centered and Person-Centered Approaches	Frontiers in Psychology	China
12	Saborío-Taylor & Álvarez (2023)	Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género	The Academic Goals Based on Scales of Learning, Achievement, and Social Reinforcement: A Study from Gender-Based Perceptions	Revista Ensayos Pedagógicos	Costa Rica
13	Aytaç et al. (2024)	La relación entre el entusiasmo por el trabajo de los docentes y la	The relationship between teachers' zest for work and teaching	Frontiers in Psychology	Turquía

		motivación docente: el papel mediador de las metas de logro	motivation: the mediating role of achievement goals		
14	Williams & Lara (2020)	Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terra	Academic Goals in Relation to Gender of First- Year Kinesiology Students at Finis Terra University	FEM: Fundación Educación Médica	Chile
15	Gaxiola & González (2019)	Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres	Perceived Support, Resilience, Goals, and Self-Regulated Learning in High School Students	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	México
16	Liu (2021)	Teorías implícitas de la inteligencia y los objetivos de rendimiento: una mirada a la motivación intrínseca y el rendimiento de los	Implicit Theories of Intelligence and Achievement Goals: A Look at Students' Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics	Frontiers in Psychology	Singapur

		estudiantes en matemáticas			
17	<i>Was (2006)</i>	Orientación de meta de logro académico: un nuevo planteamiento	Achievement Goal Orientation: A New Approach	<i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>	España
18	<i>Cupani 2010)</i>	Validación de una nueva escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática	Validation of a New Scale for Mathematics Outcome Expectancies and Performance Goals	<i>Revista Interdisciplinaria</i>	Argentina
19	Moreno et al. (2019)	Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios		Ciencia, Docencia y Tecnología	Argentina
20	Valle et al. (2015)	Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en		Ejep	España

		estudiantes universitarios			
21	Martínez et al. (2016)	Las metas múltiples: análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos		Revista de Educación XX1	España
22	Gaxiola et al. (2013)	Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes		Interamerican Journal of Psychology	Austin
23	Navea (2012)	Un Estudio sobre las Metas Académicas en Estudiantes Universitarios de Enfermería		Psicología Educativa	Madrid
24	Gaxiola et al. (2012)	Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el		REDIE	México

		rendimiento académico de bachilleres			
25	Valle et al. (2007)	Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios		Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)	Brasil
26	Salmerón et al. (2011)	Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios	Achievement Goals, Regulation Strategies, and Academic Performance in Different University Studies	Revista de Investigación Educativa	España
27	Zalazar-Jaime & Cupani 2018)	Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios	Adaptation of Outcome Expectations, Progress Goals and Academic Satisfaction Scales in College Students	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México

28	Ecos & Manrique (2018)	Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay	Academic Goals and Academic Performance in University Students from the City of Abancay	Apuntes de Ciencias Sociales	Perú
29	Chiecher (2017)	Metas y contextos de aprendizaje: un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería	Goals and Contexts of Learning: A Study with First-Year Engineering Students	Innovación Educativa	Argentina
30	Chan Chi (2022)	Sentido de vida y metas de estudiantes en formación docente: caso de una universidad mexicana		RIDE	México

Tabla 2 | Concepto de Objetivos académicos y Metas Académicas

Concepto	Definición Clara	Características Clave	Citas Relevantes (Autores y Año)
Objetivos Académicos	Los objetivos académicos son	Son específicos, medibles,	Valle et al. (2009) León-Del-Barco et al. (2019)

	<p>declaraciones claras y específicas sobre lo que un estudiante o institución educativa pretende lograr en términos de aprendizaje, desarrollo de competencias o logros durante un período definido.</p>	<p>alcanzables, relevantes y con un tiempo definido (criterios SMART). Relacionados con competencias específicas y resultados concretos.</p>	<p>Martínez et al. (2016) Chan Chi (2022) Mendo-Lázaro et al. (2022) Liu (2021) Salmerón et al. (2011) Was (2006) Gunzenhauser & Nückles (2021) Williams & Lara (2020)</p>
Metas Académicas	<p>Las metas académicas son intenciones generales o propósitos que guían el esfuerzo de aprendizaje, las cuales pueden estar orientadas al rendimiento, aprendizaje profundo, desarrollo personal o adaptación al contexto académico.</p>	<p>Incluyen metas de aprendizaje, rendimiento, sociales y contextuales. Pueden ser de enfoque intrínseco (desarrollo personal) o extrínseco (reconocimiento externo).</p>	<p>Cupani (2010) Valle et al. (2007) Gaxiola & González (2019) Liu (2021) Valle et al. (2009) León-Del-Barco et al. (2019) Chiecher (2017) Mendo-Lázaro et al. (2022) Wang et al. (2021)</p>

El cuadro presentado sintetiza las definiciones, características clave y referencias relevantes de los objetivos académicos y las metas académicas, dos conceptos esenciales en la educación. Los objetivos académicos se caracterizan por ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y temporales (criterios SMART), permitiendo una planificación clara hacia el logro de competencias y resultados concretos. Por otro lado, las metas académicas son más amplias y comprenden enfoques intrínsecos y extrínsecos, abarcando tanto el rendimiento como el desarrollo personal y la adaptación social. Las citas incluidas, como Valle et al. (2009), León-Del-Barco et al. (2019), Mendo-Lázaro et al. (2022), refuerzan la validez teórica y práctica de ambos conceptos, destacando su complementariedad. Este enfoque permite entender cómo estas herramientas guían el aprendizaje y la motivación de estudiantes en diversos contextos educativos.

Tabla 3 | Aspectos comparativos en artículos sobre objetivos académicos

Aspecto Comparado	Semejanzas	Citas Relevantes (Autores y Año)
Definición y alcance	Ambos conceptos son esenciales para guiar el aprendizaje y el desarrollo de competencias.	Valle et al. (2009), León-Del-Barco et al. (2019), Salmerón et al. (2011), López-Angulo et al. (2024)
Temporalidad	Tanto los objetivos como las metas consideran un marco temporal, aunque los objetivos suelen ser a mediano plazo y las metas a corto plazo.	Valle et al. (2009), Liu (2021), Wang et al. (2021) Williams & Lara (2020), Chan Chi (2022)

<p>Especificidad</p>	<p>Ambos pueden ser específicos y medibles, especialmente en contextos de aprendizaje estructurado.</p>	<p>Mendo-Lázaro et al. (2022), Gaxiola & González (2019), Dekker et al. (2020); Mendo-Lázaro et al., (2022), Valle et al. (2007)</p>
<p>Motivación asociada</p>	<p>Incluyen componentes intrínsecos y extrínsecos que impulsan el esfuerzo académico.</p>	<p>Chiecher (2017), Martínez et al. (2016), Was (2006)</p>
<p>Relación con el entorno social</p>	<p>Tanto los objetivos como las metas reconocen la importancia de las dinámicas sociales en el aprendizaje.</p>	<p>Chan Chi (2022), Williams & Lara (2020), Salmerón et al. (2011), León-Del-Barco et al. (2019), Valle et al., (2015)</p>
<p>Conexión con el rendimiento académico</p>	<p>Ambos están vinculados al rendimiento académico, aunque con diferentes enfoques en su medición.</p>	<p>Martínez et al. (2016), Valle et al. (2009), Dekker et al. (2020), Chiecher (2017), Williams & Lara (2020)</p>
<p>Adaptación al contexto educativo</p>	<p>Son influenciados por el contexto educativo y requieren flexibilidad para adaptarse a nuevas condiciones.</p>	<p>Dekker et al. (2020), López-Angulo et al. (2024), Wang et al. (2021), Gaxiola & González (2019)</p>
<p>Desarrollo personal y profesional</p>	<p>Contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para metas profesionales futuras.</p>	<p>Chan Chi (2022), Mendo-Lázaro et al. (2022), López-Angulo et al. (2024)</p>

Este cuadro resume aspectos claves sobre objetivos académicos en un análisis comparativo que identifica semejanzas esenciales, respaldadas por citas actualizadas y relevantes. Los aspectos abarcan desde la definición y alcance, resaltando la importancia de guiar el aprendizaje, hasta la adaptación al contexto educativo, subrayando la necesidad de flexibilidad ante cambios. También se destaca la temporalidad, diferenciando el enfoque temporal de objetivos y metas, así como la especificidad, señalando su capacidad de ser medibles en entornos estructurados. Los vínculos con la motivación asociada y el rendimiento académico muestran cómo estas estructuras favorecen tanto la superación personal como los resultados educativos. Finalmente, su impacto en el desarrollo personal y profesional refuerza su valor integral en la formación académica.

Tabla 4 | Tipos de Objetivos académicos

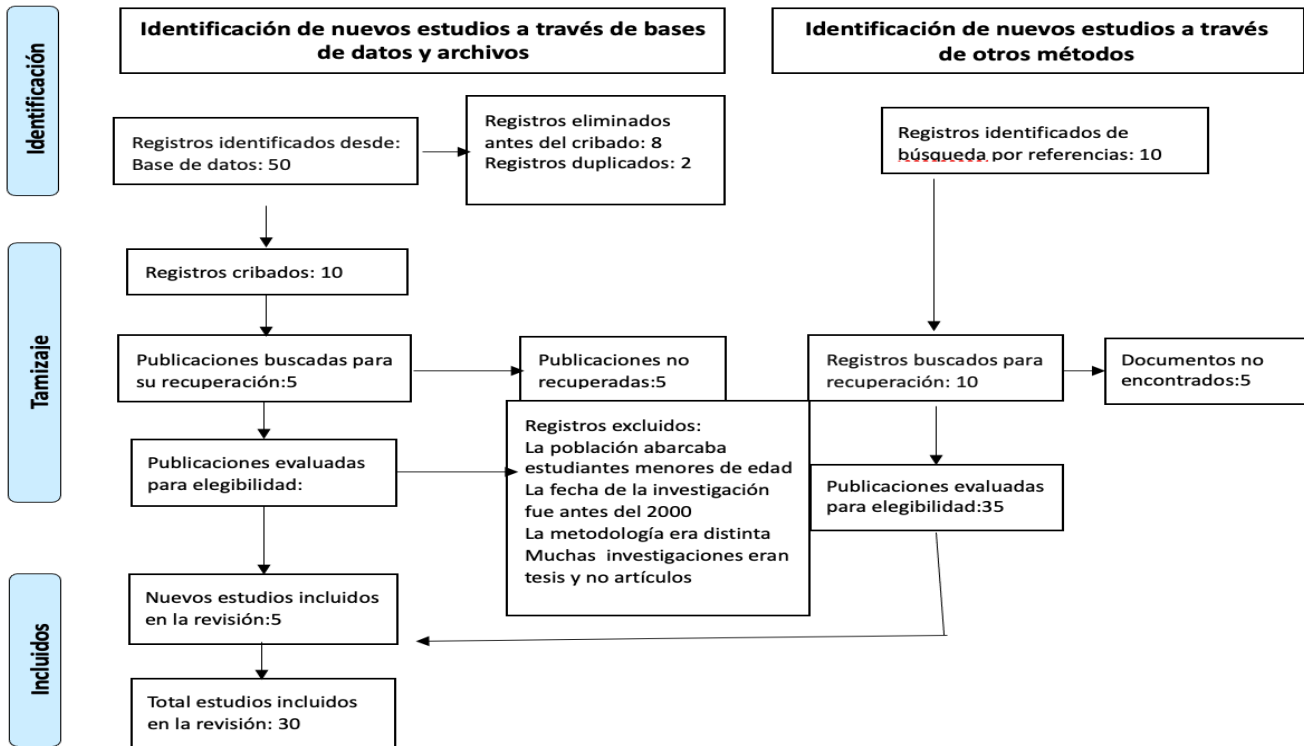
Tipo de Objetivo/Meta	Descripción	Ejemplos en los Artículos
Objetivos de Aprendizaje	Enfocados en adquirir conocimientos y habilidades para el desarrollo académico.	Valle et al. (2009), León-Del-Barco et al. (2019)
Metas de Rendimiento	Se orientan a alcanzar altos resultados en calificaciones y rendimiento académico.	Dekker et al. (2020), Mendo-Lázaro et al. (2022),
Metas de Dominio	Buscan la mejora personal y el entendimiento	Chiecher (2017), Martínez et al. (2016)

	profundo de un área específica.	
Metas Sociales	Se relacionan con la obtención de aceptación, reconocimiento o estatus social.	Salmerón et al. (2011), Williams & Lara (2020)
Metas Ocupacionales	Están asociadas a la proyección de una carrera laboral o profesional futura.	Chan Chi (2022), López-Angulo et al. (2024)
Metas Profesionales	Enfocadas en objetivos a largo plazo dentro del ámbito profesional.	López-Angulo et al. (2024) Wang et al. (2021)
Metas Intrínsecas	Motivadas por la satisfacción personal y el interés genuino por aprender.	Gaxiola & González (2019), Dekker et al. (2020)
Metas Extrínsecas	Impulsadas por recompensas externas, como reconocimiento o beneficios materiales.	Chiecher (2017), Valle et al., (2015)

El cuadro organiza diferentes tipos de objetivos académicos según su enfoque y propósito, resaltando su papel central en el desarrollo educativo y profesional. Los objetivos de aprendizaje y rendimiento promueven el conocimiento y los altos resultados académicos, mientras que las metas sociales y ocupacionales destacan la importancia del reconocimiento y la preparación para futuras carreras. Además, se subrayan las metas intrínsecas, impulsadas por el interés genuino, y las extrínsecas,

motivadas por recompensas externas, como componentes clave en la dinámica de los objetivos académicos.

Figura 1 | Diagrama de flujo PRISMA de objetivos académicos



Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática proporcionan una comprensión profunda de cómo se orientan los objetivos académicos en la educación superior. A través del análisis de los estudios revisados, se identifican varias coincidencias y convergencias significativas. En primer lugar, la mayoría de los estudios coinciden en que las metas académicas son esenciales para guiar el comportamiento académico de los estudiantes. León-Del-Barco et al. (2019), Li et al. (2021) y Ng (2024) definen las metas académicas como objetivos específicos que los estudiantes se proponen alcanzar, como obtener buenas calificaciones o dominar ciertos conocimientos. Esta visión común refuerza la idea de que las metas académicas son fundamentales para el éxito educativo. Li et al. (2021), reflejan las diversas formas en que los estudiantes

pueden enfocar sus objetivos académicos. Jaimes et al. (2023) añaden que existen metas específicas para materias biomédicas, lo que destaca la diversidad en los objetivos académicos según el contexto educativo.

Los factores que influyen en la orientación de las metas académicas también muestran coincidencias entre los estudios. León-Del-Barco et al. (2019) subrayan la importancia del trabajo en equipo, la retroalimentación académica y las experiencias de aprendizaje. Li et al. (2021) y Jaimes et al. (2023) coinciden en que el bienestar académico, la autoeficacia y la flexibilidad cognitiva son determinantes cruciales. Además, Ng (2024) resalta las diferencias individuales y el apoyo social como factores clave. Estas coincidencias sugieren que tanto los factores internos (como la autoeficacia y la flexibilidad cognitiva) como los factores externos (como el apoyo social y la retroalimentación académica) son cruciales para la orientación de las metas académicas.

Los estudios también convergen en la relación entre las metas académicas y el rendimiento académico. León-Del-Barco et al. (2019) y Li et al. (2021) encuentran que las metas académicas afectan significativamente el rendimiento, especialmente cuando se trabaja en equipo y se considera el bienestar académico. Ng (2024) añade que las metas académicas influenciadas por diferencias individuales muestran variaciones en el rendimiento académico. Jaimes et al. (2023) identifican la inflexibilidad cognitiva y el nivel socioeconómico como predictores del bajo rendimiento académico. Este hallazgo se alinea con la literatura existente que destaca cómo los factores cognitivos y contextuales pueden influir en el éxito académico.

Las estrategias para orientar las metas académicas también muestran convergencias. León-Del-Barco et al. (2019) y Ng (2024) mencionan la importancia del establecimiento de metas específicas y la provisión de apoyo y recursos adecuados. Li et al. (2021) y Jaimes et al. (2023) coinciden en que la retroalimentación académica y el contexto sociocultural son cruciales para el éxito de estas estrategias. Estos resultados sugieren que para apoyar efectivamente a los estudiantes en la orientación de sus metas

académicas, es fundamental proporcionar un entorno de aprendizaje positivo, retroalimentación constructiva y recursos adecuados.

Conclusiones

Las limitaciones de esta investigación fueron los criterios para seleccionar los estudios, debido a que se restringió solamente al ámbito universitario, dejando de lado muchas investigaciones realizadas en la educación básica regular. Otra limitación fue el marco temporal elegido para la revisión, ya que se optó por considerar los artículos recientes, dejando de lado los estudios relevantes de años anteriores al 2000 . Asimismo, se descartó la literatura gris, como informes no publicados o tesis, considerando que limita la amplitud y profundidad de las fuentes consideradas. Finalmente, una limitación grande es que no existe literatura en el Perú; por ello, al momento de presentar la discusión no se realiza comparaciones con otros países latinoamericanos, dejando aún un vacío por resolver en un futuro estudio empírico.

Esta revisión sistemática resalta la importancia de la orientación de objetivos académicos en la educación superior y proporciona recomendaciones basadas en la evidencia para mejorar las prácticas educativas. Los hallazgos sugieren que el apoyo adecuado y el entorno de aprendizaje positivo son cruciales para ayudar a los estudiantes a establecer y alcanzar sus objetivos académicos. Específicamente, se recomienda a las instituciones educativas:

Fomentar la autoeficacia: Implementar programas que ayuden a los estudiantes a desarrollar una mayor confianza en sus capacidades académicas, lo cual está directamente relacionado con el establecimiento de metas más ambiciosas.

Proveer un entorno de aprendizaje positivo: Asegurar que los estudiantes tengan acceso a un entorno de aprendizaje que incluya una enseñanza de alta calidad y recursos adecuados. Esto puede incluir tutorías, talleres y materiales de estudio adicionales.

Ofrecer apoyo social: Facilitar el acceso a redes de apoyo social, tanto dentro como fuera del ámbito académico, para proporcionar a los estudiantes los recursos emocionales y materiales necesarios para enfrentar los desafíos académicos.

Establecer metas específicas: Ayudar a los estudiantes a establecer metas claras y específicas, y proporcionar retroalimentación regular para mantenerlos motivados y encaminados hacia el logro de estas metas.

Considerar el contexto socioeconómico: Desarrollar políticas y programas que tengan en cuenta las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, ofreciendo apoyo adicional a aquellos que provienen de contextos menos favorecidos.

Implementando estas recomendaciones, las instituciones pueden crear un entorno más propicio para el éxito académico, promoviendo la orientación de objetivos académicos que beneficien a todos los estudiantes.

Abreviaturas

APA: American Psychological Association

PRISMA: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

Scopus: Base de datos de resúmenes y citas de literatura científica

Web of Science: Base de datos de referencias bibliográficas y citas de publicaciones científicas

Declaración de Ética

Los estudios realizados fueron con estudiantes mayores de edad, previo consentimiento informado para participar investigación, además se solicitó permisos a los docentes, facultades y universidades para la recolección de datos en aulas.

Contribuciones de autor

Los autores mencionados participaron directamente en esta investigación, realizando aportes sustanciales y aprobando su publicación.

Fondos

La Unidad de Posgrado de la Universidad Peruana Unión (2023 – 05 – 15) apoya la investigación, con el financiamiento del costo total del proceso de indexación.

Conflicto de Interés

Los autores afirmaron que la investigación tuvo una ausencia de apoyo económico y comercial, con el fin de evitar interpretaciones que muestren un conflicto de intereses.

Nota del editor

Este artículo muestra resultados que son exclusivos de los autores, no precisamente representan a las organizaciones afiliadas.

Referencias

- Aytaç, A., Şahin, Ç., Görgülü, D., Dilber, Y., & Direk, A. (2024). The relationship between teachers' zest for work and teaching motivation: the mediating role of achievement goals. *Frontiers in Psychology, 15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1362920>
- Chan Chi, G. I. (2022). Sentido de vida y metas de estudiantes en formación docente: caso de una universidad mexicana. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo, 13*(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1248>
- Chiecher, A. C. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación Educativa, 1665–2673*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00061.pdf>
- Cupani, M. (2010). Validación de una nueva escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines, 0325–8203*.
- Dekker, I., De Jong, E. M., Schippers, M. C., De Bruijn-Smolders, M., Alexiou, A., & Giesbers, B. (2020). Optimizing Students' Mental Health and Academic Performance: AI-Enhanced Life Crafting. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 11). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01063>
- Dolunay, A., & Temel, A. C. (2024). The relationship between personal and professional goals and emotional state in academia: a study on unethical use of artificial intelligence. *Frontiers in Psychology, 15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1363174>

Ecos, A., & Manrique, Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 08(01).
<https://doi.org/10.18259/acs.2018004>

Elizabe Moreno, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). *Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14561215006>

Gaxiola, R. J. C., & González, L. S. (2019). Perceived support, resilience, goals, and self-regulated learning in high school students. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E08.1983>

Gaxiola, R. J. C., González, L. S., & Contreras, H. Z. G. (2012). *Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres Resilience Influence, Goals and Social Context in the Academic Achievement of High School Students* (Vol. 14).
<http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html>

Gaxiola, R. J. C., González, L. S., Domínguez, G. M., & Gaxiola, V. E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(0034–9690). <https://www.redalyc.org/pdf/284/28426980009.pdf>

Gunzenhauser, C., & Nückles, M. (2021). Training Executive Functions to Improve Academic Achievement: Tackling Avenues to Far Transfer. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624008>

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest

and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>

Jaimes, M. A. L., Fossion, R., Flores, L. J., & Caraveo-Anduaga, J. J. (2023). Cognitive flexibility and academic performance in first-year medical students. *Investigacion En Educacion Medica*, 12(47). <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.48.23523>

Kamarova, S., Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2016). Quadratic models may provide a useful set of models that detect combined effects of achievement goals on academic attainment. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 7, Issue JAN). Frontiers Research Foundation. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00029>

León-Del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Polo-Del-Río, M. I., & Rasskin-Gutman, I. (2019). University student's academic goals when working in teams: Questionnaire on academic goals in teamwork, 3 × 2 model. *Frontiers in Psychology*, 10(OCT). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02434>

Li, Q. L., Zhao, J. Y., Tian, J., Sun, T., Zhao, C. X., Guo, H. C., Zhu, L. Y., Gao, R., Yang, L. Bin, Cao, D. P., & Zhang, S. E. (2021). The Association Among Achievement Goal Orientations, Academic Performance, and Academic Well-Being Among Chinese Medical Students: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694019>

Liu, W. C. (2021). Implicit Theories of Intelligence and Achievement Goals: A Look at Students' Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593715>

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2024). Life and academic purposes of Chilean university students in STEM careers (Science, Technology, Engineering, and

Mathematics). *Formacion Universitaria*, 17(2), 83–100. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000200083>

Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 7(MAY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00603>

Martínez, L. N., Llorca, J. A. S., Tello, F. P. H., & Mira, I. J. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educacion XX1*, 19(1), 267–286. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14225>

Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2022). The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>

Navea, M. A. (2012). Un Estudio sobre las Metas Académicas en Estudiantes Universitarios de Enfermería. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), 83–89. <https://doi.org/10.5093/ed2012a5>

Ng, H. K. Y. (2023). How do students' learning goals differ? A text mining approach to reveal the individual differences. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1265193>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. In *The BMJ* (Vol. 372). BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Roque, H. Y., García, S. A., Salazar, G. Y. E., Criollo, C. A. del R., & Curay, Y. C. E. (2021). Estrategias de aprendizaje y metas académicas en estudiantes universitarios ecuatorianos de ciencias de la salud. *EDUMECENTRO*, 13(3), 196–216. <https://orcid.org/0000-0002-7098-3538><https://orcid.org/0000-0002-9525-709X><https://orcid.org/0000-0002-9352-9063>AnabeladelRosarioCriolloCriollo3<https://orcid.org/0000-0003-1858-9944>

Saborío-Taylor, S., & Álvarez, C. A. (2023). Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 1–24. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.14>

Salmerón, P. H., Gutiérrez, B. C., Salmerón, V. P., & Rodríguez, F. S. (2011). Metas de logro, Estrategias de Regulación y Rendimiento Académico en diferentes estudios universitarios. *Investigación Educativa*, 29(2), 467–486. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322847013>

Sommet, N., Quiamzade, A., Jury, M., & Mugny, G. (2015). The student-institution fit at university: Interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 6(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00769>

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., Pienda, J., & Rosário, P. (2007). *Metas académicas y estrategias de aprendizaje en*. Miller. <https://www.scielo.br/j/pee/a/MQKPqsxnv6QCVNzpcySYLRg/?format=pdf&lang=es>

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz-Cadavid, M. A., & Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96–105. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001517>

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S. P. I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129343965001>

Wang, H., Xu, M., Xie, X., Dong, Y., & Wang, W. (2021). Relationships Between Achievement Goal Orientations, Learning Engagement, and Academic Adjustment in Freshmen: Variable-Centered and Person-Centered Approaches. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767886>

Was, C. (2006). Orientación de meta de logro académico: un nuevo planteamiento. In *Nº 10* (Vol. 4, Issue 3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121929005>

Williams, C., & Lara, J. P. (2020). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae. *FEM: Fundación Educación Médica*, <https://doi.org/10.33588/fem.236.1092>.

Zalazar-Jaime, M. F., & Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(3), 105–114.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1675>

Conclusiones de la tesis

Conclusiones generales

Conclusiones del artículo 1

En conclusión, la validación del instrumento TS4US en el contexto peruano confirma su solidez psicométrica y utilidad para evaluar el tecnoestrés en estudiantes universitarios. La estructura de tres factores —Habilidades-Demandas Tecnoeducativas, Necesidades-Insumos-Recursos y Factor Persona-Personas— mostró un ajuste estadístico adecuado y una alta confiabilidad interna. Estos resultados reflejan la efectividad del instrumento para captar las dimensiones clave del tecnoestrés en un entorno académico marcado por el uso intensivo de tecnologías de la información y comunicación, especialmente tras la transición hacia modalidades educativas híbridas o virtuales.

Asimismo, los hallazgos obtenidos no solo permiten diagnosticar el nivel de tecnoestrés en la población estudiantil peruana, sino que también abren camino para intervenciones institucionales enfocadas en la capacitación tecnológica, el fortalecimiento del apoyo social y la creación de entornos digitales más amigables. Esta validación, en consonancia con estudios realizados en otros países, fortalece la aplicabilidad del TS4US en contextos educativos diversos y plantea la necesidad de continuar investigando el impacto del tecnoestrés en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Conclusiones del artículo 2

Los hallazgos evidencian que existe una relación negativa significativa entre el tecnoestrés y la orientación hacia los objetivos académicos en estudiantes universitarios peruanos. Específicamente, niveles elevados de tecnoestrés se asocian con una disminución en la motivación, el enfoque en las metas educativas y un rendimiento académico más bajo. El análisis de redes confirmó esta tendencia, mostrando vínculos entre el tecnoestrés y actitudes desadaptativas como la auto-frustración del ego y la

evitación del trabajo académico, lo que afecta tanto el bienestar emocional como la perseverancia de los estudiantes.

Estos resultados destacan la necesidad de enfocar el tecnoestrés como un fenómeno multifactorial, que incide en diversas dimensiones del comportamiento estudiantil. Se recomienda implementar programas institucionales que incluyan apoyo psicológico, capacitación digital y estrategias de afrontamiento, así como intervenciones diferenciadas según la orientación motivacional, el nivel de alfabetización digital y las diferencias de género.

Conclusiones del artículo 3

Las limitaciones de esta investigación fueron los criterios para seleccionar los estudios, debido a que se restringió solamente al ámbito universitario, dejando de lado muchas investigaciones realizadas en la educación básica regular. Otra limitación fue el marco temporal elegido para la revisión, ya que se optó por considerar los artículos recientes, dejando de lado los estudios relevantes de años anteriores al 2000 . Asimismo, se descartó la literatura gris, como informes no publicados o tesis, considerando que limita la amplitud y profundidad de las fuentes consideradas. Finalmente, una limitación grande es que no existe literatura en el Perú; por ello, al momento de presentar la discusión no se realiza comparaciones con otros países latinoamericanos, dejando aún un vacío por resolver en un futuro estudio empírico.

Esta revisión sistemática resalta la importancia de la orientación de objetivos académicos en la educación superior y proporciona recomendaciones basadas en la evidencia para mejorar las prácticas educativas. Los hallazgos sugieren que el apoyo adecuado y el entorno de aprendizaje positivo son cruciales para ayudar a los estudiantes a establecer y alcanzar sus objetivos académicos.

Recomendaciones

Recomendaciones del artículo 1

A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se recomienda ampliar la muestra a otras regiones del país e incluso a contextos internacionales, con el fin de fortalecer la validez externa del instrumento TS4US y evaluar su aplicabilidad en diversos entornos culturales. Asimismo, sería pertinente explorar la relación del tecnoestrés con variables como el rendimiento académico, la salud mental, los estilos de aprendizaje y el nivel de alfabetización digital, lo cual permitiría una comprensión más integral del fenómeno. Se sugiere además desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución del tecnoestrés a lo largo del tiempo, considerando los cambios derivados de la digitalización sostenida en el ámbito educativo. Finalmente, es fundamental que las instituciones implementen programas de intervención orientados a la prevención y gestión del tecnoestrés, a través de capacitaciones tecnológicas, acompañamiento psicoeducativo y la promoción de entornos académicos saludables.

Recomendaciones del artículo 2

Se sugiere la formulación de políticas educativas para un uso equilibrado y consciente de la tecnología, con el fin de fomentar entornos de aprendizaje más saludables, inclusivos y orientados al logro académico. En conjunto, la investigación ofrece evidencia empírica sobre el impacto del tecnoestrés y la importancia de integrar estrategias preventivas y de intervención adaptadas a los desafíos actuales de la digitalización educativa.

Recomendaciones del artículo 3

Específicamente, se recomienda a las instituciones educativas: Fomentar la autoeficacia:
Implementar programas que ayuden a los estudiantes a desarrollar una mayor confianza en sus

capacidades académicas, lo cual está directamente relacionado con el establecimiento de metas más ambiciosas.

Proveer un entorno de aprendizaje positivo: Asegurar que los estudiantes tengan acceso a un entorno de aprendizaje que incluya una enseñanza de alta calidad y recursos adecuados. Esto puede incluir tutorías, talleres y materiales de estudio adicionales.

Ofrecer apoyo social: Facilitar el acceso a redes de apoyo social, tanto dentro como fuera del ámbito académico, para proporcionar a los estudiantes los recursos emocionales y materiales necesarios para enfrentar los desafíos académicos.

Establecer metas específicas: Ayudar a los estudiantes a establecer metas claras y específicas, y proporcionar retroalimentación regular para mantenerlos motivados y encaminados hacia el logro de estas metas.

Considerar el contexto socioeconómico: Desarrollar políticas y programas que tengan en cuenta las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, ofreciendo apoyo adicional a aquellos que provienen de contextos menos favorecidos.

Implementando estas recomendaciones, las instituciones pueden crear un entorno más propicio para el éxito académico, promoviendo la orientación de objetivos académicos que beneficien a todos los estudiantes.

Anexos

Anexo A. Evidencia de publicación del primer artículo en una revista indizada (colocar el doi o la url)

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503442>

Anexo B. Evidencia de sumisión del segundo artículo (un screenshot que indique que el manuscrito se encuentra en revisión por pares en una revista indizada).

<https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.10>

Anexo C. Copia de la resolución de inscripción del proyecto de investigación del proyecto.



“Año del bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

RESOLUCIÓN N° 488A-2024/UPeU-EPG-CEPG-D

Ñaña, Lima, 3 de abril de 2024

VISTO:

El expediente de la estudiante Emilyn Elizabeth Verde Ávalos, con código N° 201110354 del Doctorado en Educación con mención: Currículo y Docencia de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la aprobación e inscripción del proyecto de tesis (Art-Paso 1) y la designación o nombramiento del asesor para la obtención del Grado Académico de Maestro(a);

Que la estudiante Emilyn Elizabeth Verde Ávalos, ha solicitado la inscripción de su proyecto de tesis (Art-Paso 1) titulado: “Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos” y la designación de Asesor, encargado de orientar y asesorar la ejecución del proyecto de trabajo de investigación en formato artículo;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 3 de abril de 2024 y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

Aprobar el proyecto de tesis (Art-Paso 1), titulado: “Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos” y disponer su inscripción en el registro correspondiente y designar al Dr. Josue Edison Turpo Chaparro, asesor, para que oriente y asesore la ejecución del proyecto de trabajo de investigación en formato artículo el cual fue dictaminado por Dr. José Héctor Livia Segovia, Dra. Gabriela Requena Cabral y Dr. Josué Edison Turpo Chaparro, otorgándole un plazo máximo de 24 meses para la ejecución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dra. Damaris Susana Quinteros Zuñiga
DIRECTORA GENERAL



Dra. Ethel Altez Ortiz
SECRETARÍA ACADÉMICA

Anexo D. Carta de aprobación del comité de ética, si fuera el caso.



Ñaña, Lima, 27 de marzo de 2024

**EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA
UNIÓN**

CONSTA

Que el proyecto de investigación de la investigadora Emilyn Verde Avalos identificada con DNI N° 73377488 y su asesor Josué Turpo Chaparro, identificado con DNI N° 40227741, con título "**Guía y tutoría, estilos de aprendizaje y tecnoestrés como factores asociados a la orientación de objetivos académicos en estudiantes peruanos**", fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, el bienestar de sus participantes y la conformidad en función de los estándares establecidos en el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión. Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número **2024-CE-EPG-00045**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Josue Turpo', written over a horizontal line.

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Presidente
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dany Yudet Millones Liza', written over a horizontal line.

Mg. Dany Yudet Millones Liza
Secretaria
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Anexo E. Instrumentos de recolección de datos.

CUESTIONARIO SOBRE TECNOESTRÉS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

INTRODUCCIÓN:

Hola, mi nombre es Emilyn Elizabeth Verde AValos, estudiante del programa de doctorado en educación de la Universidad Peruana Unión. Este cuestionario tiene como propósito levantar información sobre el tecnoestrés, estilos de aprendizaje y guías y tutoría en estudiantes universitarios.

Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatoria llenar dicha encuesta si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda el cuestionario, así mismo puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a emilynverde@upeu.edu.pe

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y enviar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.

A continuación, se detalla las instrucciones o explicaciones para el llenado del cuestionario.

INSTRUCCIONES:

Lea detenidamente y con atención las preguntas que a continuación se le presentan, tómese el tiempo que considere necesario y luego marque con un aspa (X) la respuesta que crea que sea la correcta.

TECNOESTRÉS

1. Me resulta difícil satisfacer las demandas de mi universidad con respecto al uso de las tecnologías de información
2. Me resulta difícil implementar con eficacia las indicaciones de mi universidad sobre el uso de las tecnologías de información
3. Mi capacidad actual es insuficiente para implementar las indicaciones de mi universidad sobre el uso de las tecnologías de información
4. Mis habilidades actuales son insuficientes para implementar las indicaciones de mi universidad sobre el uso las tecnologías de la información
5. Me resulta difícil organizar mi horario de estudio actual para cumplir con las indicaciones de mi universidad sobre sobre el uso de las tecnologías de información
6. Mi universidad no me brinda suficiente inducción para usar las tecnologías de información de manera efectiva en mis actividades académicas
7. Mi universidad no me brinda incentivos suficientes para utilizar las tecnologías de información de manera efectiva en mis actividades como estudiante
8. La inducción desarrollada por mi universidad no es muy útil para lograr un uso efectivo de las tecnologías de información

9. En mi universidad no existe una cultura que fomente el uso de herramientas innovadoras como las tecnologías de información
10. Me siento presionado/a para usar las tecnologías de información de manera efectiva en mis trabajos universitarios
11. Me resulta difícil utilizar las tecnologías de información de manera efectiva debido al poco tiempo y esfuerzo que le dedico
12. Me resulta difícil hacer frente a las altas demandas de las tecnologías de información con mi capacidad actual
13. Me resulta difícil ponerme al día con los rápidos cambios de las tecnologías de información
14. Las tecnologías de información en mi universidad no son efectivas para ayudarme a aumentar mi

desempeño académico

15. Las tecnologías de información en mi universidad no son muy importantes
16. Estoy abrumado/a por la gran variedad de tecnologías de información que se utilizan en mi universidad
17. Las diversas tecnologías de información complican mi proceso de toma de decisiones académicas
18. Me molesta el uso excesivo de las tecnologías de información en mi universidad
19. No tengo el apoyo suficiente de mis compañeros para el uso de las tecnologías de información
20. Mis compañeros no son positivos con respecto al uso innovador de las tecnologías de información en mi universidad
21. No tengo un equipo con el que colaborar para encontrar una forma eficaz de usar las tecnologías de información en mis actividades como estudiante universitario
22. A menudo siento que estoy solo explorando el uso innovador de las tecnologías de la información.

Opciones de respuesta

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente en acuerdo

ESTILOS DE APRENDIZAJE

1. La gente me reconoce por decir lo que pienso clara y directamente.
2. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
3. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas, desventajas e inconvenientes.
4. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
5. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
6. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
7. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
8. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
9. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
10. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
11. Creo que es preciso saltarse las normas más veces que cumplirlas.
12. En conjunto prefiero hablar más que escuchar.
13. Me gusta buscar nuevas experiencias.
14. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
15. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
16. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
17. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
18. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
19. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
20. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
21. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
22. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
23. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
24. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
25. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Opciones de respuesta

0. No estoy de acuerdo
1. Estoy de acuerdo

GUÍA Y TUTORÍA UNIVERSITARIA

Dimensión: Importancia

- 1) Me proporciona información sobre la organización y estructura del centro además del plan de estudios.
- 2) Me ayuda a adaptarme e integrarme con la facultad y la universidad.
- 3) Me ayuda en mi desarrollo académico
- 4) Me orienta en mi carrera profesional (desarrollo profesional)
- 5) Favorece mi desarrollo personal (promueve la autonomía, la autoestima y la identidad)

Dimensión: Demanda

- 6) Información
- 7) Seguimiento académico
- 8) Orientación en mi carrera profesional
- 9) Orientación en la inserción laboral
- 10) Orientación Personal
- 11) Solución de problemas y dificultades
- 12) Toma de decisiones
- 13) Ayuda con las transiciones de nivel
- 14) Atención a estudiantes con discapacidad y necesidades especiales

Dimensión: Competencia

- 15) Conocimientos generales sobre tutorías universitarias.
- 16) Conocimiento sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general (servicios, becas, actividades...)
- 17) Conocimiento sobre las posibilidades sociales y laborales de tu carrera.
- 18) Conocimiento de técnicas de tutoría (entrevistas, cuestionarios...)
- 19) Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo...)
- 20) Buenas relaciones intra e interpersonales.
- 21) Sabe dar y aceptar críticas

Opciones de respuesta

- 4) Totalmente de acuerdo
- 3) De acuerdo
- 2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo

- 1) En desacuerdo
- 0) Totalmente en desacuerdo

ORIENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS ACADÉMICOS

Dimensión: Objetivo de auto-frustración del ego

4.- Cuando respondo preguntas que se hacen en clase me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.

7.- Cuando participo en una actividad me preocupa lo que mis compañeros puedan estar pensando de mí.

11.- En clase me preocupa que me ridiculicen.

14.- Cuando respondo mal en clase lo que más me preocupa es lo que mis compañeros piensan de mí.

Dimensión: Objetivo de superación personal del ego

13.- En los estudios siempre intento sacar mejores resultados que los demás estudiantes.

6.- Intento sacar notas más altas que otros estudiantes.

2.- Tener éxito en estos estudios es hacer los deberes mejor que otros estudiantes.

10.- Para mí es importante saber hacer tareas que otros compañeros no saben.

Dimensión: Objetivo de evitar el trabajo

8.- Prefiero las materias en las que no tengo que trabajar.

15.- Intento evitar tareas o temas difíciles.

12.- En clase prefiero hacer lo menos posible.

3.- No quiero que se haga trabajo en casa.

Dimensión: Objetivo de aprendizaje o tarea

16.- En clase me gusta aprender cosas interesantes

1.- Para mí es importante aprender cosas nuevas

9.- Para mí es importante aprender a resolver los problemas que se plantean.

5.- Me preocupa mejorar mis habilidades/habilidades en clase.

Opciones de respuesta

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente en acuerdo