

## Aprendizaje autorregulado y estrés académico universitario en tiempos de pandemia

Jheniffer Fabiola Castro Porras<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2300-6600>

Jaime César Mayorga Rojas<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0001-8423-3343>

Recibido: 10.10.2021

Aceptado: 30.01.2021

### RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico universitario en tiempos de pandemia. Tomando como puntos principales a desarrollar al aprendizaje autorregulado dentro de un marco educativo superior y sus dimensiones, el estrés académico enfocado en un entorno educativo universitario con sus fases o momentos y la relación de ambos en el actual contexto de pandemia a causa del COVID 19. Para llevar a cabo el presente estudio, se aplicaron los instrumentos adaptados Cuestionario de aprendizaje autorregulado e Inventario sobre estrés académico a 116 discentes pertenecientes a una universidad pública de Lima durante el tiempo de pandemia. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, como resultado entre la relación de ambas variables en el contexto de pandemia se obtuvo que existe una relación significativa e inversa entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico, ya que el coeficiente correlación Rho de Spearman arrojó como resultado  $-0.506$  y un  $q = 0.000$  ( $q < 0.05$ ). Por lo tanto, se puede inferir mediante el presente estudio que a mayor aprendizaje autorregulado, menor fue la incidencia del estrés académico en los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia.

**Palabras clave:** Aprendizaje, pandemia, estudiantes universitarios.

*Self-regulated learning and university academic stress in times of pandemic*

### ABSTRACT

The objective of the present study was to determine the relationship between self-regulated learning and university academic stress in times of pandemic. Taking as main points to develop self-regulated learning within a higher educational framework and its dimensions, the academic stress focused on a university educational environment with its phases or moments and the relationship of both in the current context of pandemic due to COVID 19. To carry out the present study, the adapted instruments Self-regulated learning questionnaire and Inventory on academic stress were applied to 116 students belonging to a public university in Lima during the time of the pandemic. The study was carried out under a quantitative approach and a non-experimental design, as a result of the relationship between both variables in the context of a pandemic, it was obtained that there is a significant and inverse relationship between self-regulated learning and academic stress, since the correlation coefficient Spearman's Rho yielded  $-0.506$  and a  $q = 0.000$  ( $q < 0.05$ ). Therefore, it can be inferred through the present study that the higher self-regulated learning, the lower the incidence of academic stress in university students in times of pandemic.

**Keywords:** Learning, pandemic, university students.

### INTRODUCCIÓN

La pandemia a causa del coronavirus (COVID 19) ha desencadenado una serie de cambios en los diferentes contextos, en el ámbito educativo ha tenido un impacto relevante en cuanto a la dinámica de enseñanza aprendizaje, ya que las clases presenciales tuvieron que suspenderse con la finalidad de evitar la propagación del virus, lo que conllevó a la implementación de clases virtuales en los diferentes niveles educativos. A nivel nacional, las instituciones educativas en los diversos niveles usaron distintos recursos digitales y plataformas para conectarse de forma remota, también se incluyeron otras estrategias, como el uso de la señal abierta por radio y

<sup>1</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) Facultad de Educación, Perú. Correo electrónico: [jheniffer.castro@unmsm.edu.pe](mailto:jheniffer.castro@unmsm.edu.pe)

<sup>2</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) Facultad de Educación, Perú. Correo electrónico: [jaimemayorga@unmsm.edu.pe](mailto:jaimemayorga@unmsm.edu.pe)

televisión, sin embargo y pese a los esfuerzos una gran cantidad de estudiantes se vieron afectados y no pudieron acceder a estos medios por la falta de recursos o manejo de herramientas virtuales (Trucco y Palma, 2020). Las instituciones educativas de nivel superior se vieron obligadas a brindar soluciones inmediatas con la finalidad de garantizar la continuidad educativa, en este nuevo contexto de pandemia, América no fue la excepción, ya que la falta de internet, medios para conectarse y conocimiento sobre herramientas virtuales, impactó no solo al estudiantado, sino a todos quienes participan en el ámbito educativo (Maneiro, 2020).

Es necesario considerar también que, entre otras brechas, la nueva modalidad educativa demanda tanto en estudiantes como docentes la autorregulación de su aprendizaje, el saber organizarse y ejercer la autonomía para lograr llevar a cabo los propósitos educativos planteados, mientras se adapta a la nueva modalidad educativa y a las modificaciones que estas conllevan. Se puede decir entonces, que autorregular el propio aprendizaje es la clave para lograr objetivos académicos en tiempos de pandemia, pues este tipo de aprendizaje, permite al individuo plantear sus propios objetivos de aprendizaje y poner en práctica una serie de acciones que le permita monitorear, regular y controlar diversas dimensiones de cognición, motivación y comportamiento, tomando en cuenta las características o condiciones propias de su contexto o entorno (Pintrich, 2000). Un concepto similar presenta Zimmerman y Schunk (2011) quienes sostuvieron que el aprendizaje autorregulado refiere a un proceso de autodirección, el cual permite a los estudiantes activar y orientar su cognición, afecto y comportamiento hacia el logro de sus metas de aprendizaje. Por lo cual, se entiende que el propio estudiante direcciona sus pensamientos y acciones, los monitorea y regula hacia el logro de sus objetivos, este proceso es generado por la propia motivación e interés del estudiante.

En este nuevo contexto de emergencia sanitaria, es necesario abordar también el tema del estrés, pues las nuevas medidas sanitarias establecidas obligaron a la población a mantenerse en cuarentena por tiempo indefinido y a su vez adaptarse a las nuevas modalidades establecidas en los diferentes ámbitos. Por ejemplo, en el ámbito educativo, muchos jóvenes universitarios experimentaron niveles elevados de estrés que, en términos de salud mental, refiere a un impacto psicológico negativo, lo cual repercute en su desenvolvimiento académico, según un estudio aplicado a un grupo de discentes de nivel superior el 98,3% de encuestados presentaron estrés académico en tiempos de pandemia (Rodríguez et al., 2020).

El estrés visto desde el ámbito educativo hace referencia al estrés académico, el cual es un proceso de carácter organizado, adaptativo y psicológico, el cual consta de tres momentos, el primero de ellos refiere a la presencia de estresores que, en el contexto educativo se refleja en las actividades o tareas académicas que debe cumplir el discente en un tiempo programado, luego como segundo momento o fase es la manifestación de síntomas a causa de la presencia de estresores, que pueden ser de tipo físico, psicológico y conductual, finalmente la última fase que refiere a la toma de decisiones o acciones de afrontamiento frente al desequilibrio presentado, este último proceso se manifiesta con la finalidad de alcanzar el equilibrio en el propio sistema (Barraza, 2009). Otro concepto, señalado por Pulido (2007) indica que el estrés académico es generado por las exigencias impuestas en el campo académico, por lo tanto, no solo los estudiantes son los afectados con este tipo de estrés sino también los docentes, ya que todos ellos participan en el ámbito educativo. Por lo tanto, al hablar de estrés, se hace referencia a la presión que siente el discente de nivel superior frente a las exigencias académicas, más aún al contextualizar este fenómeno en tiempos de pandemia, donde aparte de verse obligado a adaptarse a una nueva modalidad educativa en corto tiempo, tuvo que sobrellevar la incertidumbre y verse expuesto al gran impacto emocional por los estragos desencadenados a causa de la COVID-19, esto trajo consigo una disminución de la motivación y rendimiento académico en los estudiantes (Malik & Javed, 2021).

En consecuencia, el presente artículo tiene por objetivo determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico universitario en tiempos de pandemia de una muestra de discentes universitarios de una universidad pública de Lima, con la finalidad de

analizar su grado de relación y sus manifestaciones, por lo que se formula la siguiente interrogante: “¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico universitario en tiempos de pandemia?”

## **MÉTODO**

### ***Diseño***

El presente estudio es de diseño no experimental, el cual es un tipo de investigación cuyo estudio no implica el método de investigación experimental ya que utiliza la metodología de observación y es esencialmente descriptivo (Sánchez et al., 2018). De Corte transversal, ya que refiere al diseño de investigación no experimental o de tipo descriptiva y considera una o más muestras en un tiempo determinado con el objetivo de describir y posteriormente analizar las variables para llegar a la determinación de su interrelación en un tiempo específico (Hernández, et al., 2014). Y de un subtipo de diseño correlacional, pues el propósito de este diseño es determinar el grado de correlación de tipo estadística que existe entre las variables implicadas en el estudio. Básicamente otorga al investigador la observación del nivel de asociación entre las variables estudiadas (Sánchez et al., 2018).

### ***Participantes***

La muestra refiere al subgrupo de individuos o casos, los cuales son extraídos de la población de estudio por medio de un tipo de muestreo ya sea probabilístico o del tipo no probabilístico (Sánchez et al., 2018). Para este estudio se seleccionó una muestra de 116 estudiantes pertenecientes a la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El tipo de muestreo empleado para este estudio fue el no estadístico o también llamado no probabilístico intencional, en el cual la muestra a procesar es seleccionada con base al criterio del autor de la investigación, para ello los individuos no son elegidos o seleccionados al azar, sino que el investigador la toma de la población, según juicios personales. (Sánchez et al., 2018).

### ***Instrumentos***

Para la medición del aprendizaje autorregulado se utilizó el Cuestionario de aprendizaje autorregulado que de acuerdo con Sánchez et al. (2018) se trata de una técnica de tipo indirecta, para la recopilación de datos, con el cual se obtiene información referente a las variables tratadas a través de un interrogatorio. Puede ser aplicado de forma presencial o por medio del internet. Dicho instrumento está conformado por 48 ítems que reflejan las cuatro dimensiones: Cognición, comportamiento, contexto y motivación, que se evalúan por medio de una escala tipo Likert, desde el 0 que equivale a nunca hasta el 5 que representa siempre.

Con respecto a la validez de contenido que en palabra de Sánchez et al. (2018) se utiliza para validar los ítems de un instrumento de investigación por medio de preguntas a expertos en el tema del cual tratan los ítems, se busca determinar el nivel de adecuación según el criterio elegido, de esta forma el experto o también llamado juez evalúa tanto la coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems un determinado instrumento. En el caso del instrumento Cuestionario de aprendizaje autorregulado se realizó a través de un juicio de expertos, para ello se recogió las opiniones y sugerencias de cinco expertos conocedores del tema, con grados académicos de magíster o doctor en Educación y Psicología. Esta evaluación realizada por los expertos, se ejecutó teniendo en cuenta los siguientes indicadores: La claridad del contenido, la objetividad del mismo, que contenga datos actualizados, denote organización, consistencia, suficiencia, coherencia, intencionalidad, metodología y pertinencia en los instrumentos y cuyo resultado obtuvo un promedio de 85% lo cual lo ubica en la escala de Excelente, entonces se puede decir que se trata de un instrumento aplicable. Para Sánchez et al. (2018) la confiabilidad se define como la capacidad que tiene el instrumento para producir resultados que sean más correlacionales entre las variables estudiadas. Para obtener el nivel de confiabilidad de los

resultados de esta investigación se ha aplicado a través del programa estadístico SPSS en su versión 26, el coeficiente de coherencia o consistencia interna llamada Alfa de Cronbach, ya que los instrumentos de recolección de datos son de tipo politómicas y cuyo resultado obtuvo ,942 que según el planteamiento de Murphy y Davishofer (2004) en su escala de valoración del coeficiente de confiabilidad, un resultado alrededor de ,90 tiene un nivel elevado de confiabilidad. Para la medición de la segunda variable, estrés académico se utilizó el instrumento Inventario sobre estrés académico el cual refiere a una forma de cuestionario, el cual posee propósitos determinados o específicos, en comparación a un cuestionario este es más extenso y abarca mayor cantidad de información o datos mientras que el inventario es más exhaustivo con el tema. Los inventarios pueden ser sobre elección vocacional, sobre hábitos de estudio, entre otros (Sánchez et al., 2018). Dicho instrumento está conformado por 29 ítems que reflejan las tres dimensiones: Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, que se evalúan por medio de una escala tipo Likert, desde el 0 que equivale a nunca hasta el 5 que representa siempre.

Acerca de la validez de contenido por juicio de expertos de dicho instrumento se recogió las opiniones y sugerencias de cinco expertos conocedores del tema, con grados académicos de magíster o doctor en Educación y Psicología, el resultado obtenido fue de 85% lo cual lo ubica en la escala de Excelente, entonces se puede decir que se trata de un instrumento aplicable. Y con respecto al nivel de confiabilidad del instrumento Inventario sobre nivel de estrés académico según la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach a través del programa estadístico SPSS en su versión 26 dio como resultado ,907 que según el planteamiento de Murphy y Davishofer (2004) en su escala de valoración del coeficiente de confiabilidad, un resultado alrededor de ,90 tiene un nivel elevado de confiabilidad.

### ***Procedimiento***

El presente estudio se pudo realizar gracias a los permisos brindados por las autoridades universitarias. La ejecución de la investigación se gestionó directamente con la Directora de la Escuela Profesional de Educación, quien permitió el ingreso virtual para la aplicación de los instrumentos mencionados. Así mismo, se brindó una breve explicación del estudio y el objetivo del mismo con la finalidad de afianzar el apoyo y aceptación para la aplicación de los instrumentos. Una vez obtenidos los permisos se procedió a ingresar a las aulas virtuales para tener acceso a los estudiantes de la Escuela profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con ayuda de los profesores, quienes brindaron parte de sus horas de clases para la aplicación de los instrumentos. La aplicación de la prueba se realizó en aproximadamente 30 minutos por estudiante, previa explicación de los fines del estudio y de su aceptación voluntaria como participante.

### ***Análisis de los datos***

Las evaluaciones se realizaron de manera personal. Posteriormente se analizaron los resultados a través del programa estadístico SPSS versión 26 para su procesamiento. La aplicación de los cuestionarios se realizó en diversas aulas pertenecientes a la Facultad de Educación, durante las clases por meet. Finalmente, se informó a los discentes del carácter anónimo y confidencial de la información obtenida a fin de garantizar su transparencia.

## RESULTADOS

### *Análisis descriptivo*

**Tabla 1**

*Niveles de la variable Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones*

Niveles	Aprendizaje autorregulado		Cognición		Comportamiento		Contexto		Motivación	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	8	6,9	5	4,3	8	6,9	4	3,4	6	5,2
Moderado	48	41,4	73	62,9	81	69,8	49	42,2	48	41,4
Alto	60	51,7	38	32,8	27	23,3	63	54,3	62	53,4
Total	116	100,0	116	100,0	116	100,0	116	100,0	116	100,0

En este estudio se evaluaron a 116 discentes pertenecientes estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2021. En la tabla 1, se mostraron los niveles de los discentes encuestados respecto a la variable aprendizaje autorregulado, en los cuales se puede observar que el 6.9% de los educandos presenta un nivel bajo, el 41.4% un nivel moderado y el 51.7% se ubica en un nivel alto.

Con respecto a las dimensiones, en la dimensión cognición, el 4.3% de los discentes presentó un nivel bajo, el 62.9% un nivel moderado y el 32.8% se ubicó en el nivel alto. En cuanto a la dimensión comportamiento, el 6.9% de los estudiantes presentó un nivel bajo, el 69.8% un nivel moderado y el 23.3% en el nivel alto. Continuando con la dimensión contexto, los estudiantes presentaron en un 3.4% un nivel bajo, el 42.2% un nivel moderado y el 53.4% en el nivel alto. Finalmente, en la dimensión motivación, el 5.2% de estudiantes evidencia un nivel bajo, el 41.4% se ubica en el nivel moderado y el 53.4% en el nivel alto.

**Tabla 2**

*Niveles de la variable Estrés académico y sus dimensiones*

Niveles	Estrés académico		Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	12	10,3	8	6,9	41	35,3	16	13,8
Medio	89	76,7	73	62,9	59	50,9	82	70,7
Alto	15	12,9	35	30,2	16	13,8	18	15,5
Total	116	100,0	116	100,0	116	100,0	116	100,0

En la tabla 2, se mostraron los niveles percibidos por la muestra tratada respecto a la variable estrés académico, en los cuales se puede observar que el 10.3% de los discentes se ubica en el nivel bajo, el 76.7% en el nivel medio y el 12.9% en el nivel alto.

Con respecto a las dimensiones, en la dimensión estresores, el 6.9% de los discentes se encuentra en el nivel bajo, el 62.9% de ellos en el nivel medio y el 30.2% en el nivel alto. En cuanto a la dimensión síntomas, el 35.3% de los discentes se ubica en el nivel bajo, el 50.9% en el nivel medio y el 13.8% en el nivel alto. Finalmente, en la dimensión estrategias de afrontamiento, el 13.8% de los estudiantes evidencia un nivel bajo, el 70.7% se ubica en el nivel medio y el 15.5% en el nivel alto.

**Tabla 3***Correlación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico*

Correlaciones		Estrés académico	
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	r	-,506
		Sig. (bilateral)	,000
		N	116

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 3, se muestra los resultados al 5% del nivel de significancia, se adquirió un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -0.506 interpretándose como correlación negativa media, con una  $q = 0.000$  ( $q < 0.05$ ); rechazando así la hipótesis nula.

**Tabla 4***Correlación entre la cognición y el estrés académico*

Correlaciones		Estrés académico	
Rho de Spearman	Cognición	r	-,281
		Sig. (bilateral)	,002
		N	116

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 4, se observa los resultados al 5% de nivel de significancia, el resultado arrojó un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -0.281 lo que señala una correlación negativa débil entre ambas variables, con una  $q = 0.002$  ( $q < 0.05$ ); por lo tanto, se opta por rechazar la hipótesis nula.

**Tabla 5***Correlación entre el comportamiento y el estrés académico*

Correlaciones		Estrés académico	
Rho de Spearman	Comportamiento	r	-,213
		Sig. (bilateral)	,022
		N	116

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 5, se muestra los resultados al 5% de nivel de significancia, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -0.213 lo que determina una correlación negativa débil entre ambas variables, con una  $q = 0.022$  ( $q < 0.05$ ); rechazando la hipótesis nula.

**Tabla 6***Correlación entre el contexto y el estrés académico*

Correlaciones		Estrés académico	
Rho de Spearman	Contexto	r	-,376
		Sig. (bilateral)	,000
		N	116

\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6, se muestra los resultados al 5% de nivel de significancia, se adquirió un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = - 0.376 lo que señala una correlación negativa débil entre ambas variables, con una  $\rho = 0.000$  ( $\rho < 0.05$ ); rechazando la hipótesis nula.

**Tabla 7**

*Correlación entre la motivación y el nivel de estrés académico*

Correlaciones		Estrés académico	
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	-,366
		Sig. (bilateral)	,000
		N	116

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 7, se muestra los resultados al 5% de nivel de significancia, los valores arrojaron un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = -3.66 lo que señala una correlación negativa débil entre ambas variables, con una  $\rho = 0.000$  ( $\rho < 0.05$ ); rechazando así, la hipótesis nula.

## DISCUSIÓN

Con respecto a la relación existente entre aprendizaje autorregulado y el estrés académico en discentes universitarios presenta una relación significativa, según la prueba para hallar el nivel de significancia se obtuvo como resultado  $\rho = 0.000$  ( $\rho < 0.05$ ) lo cual revela el rechazo a la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna, por lo tanto, se puede evidenciar que existe una relación significativa entre ambas variables estudiadas, a su vez y luego de un análisis del coeficiente de correlación Rho Spearman se obtuvo un resultado de -0.506, lo que indica que existe una relación negativa media. En ese sentido, se puede inferir que existe una relación inversa entre ambas variables, por lo tanto, a mayor presencia de aprendizaje autorregulado en los discentes universitarios, menor es la incidencia de estrés académico en los mismos. A su vez, los resultados porcentuales arrojaron que el 51.7% de estudiantes se encuentra en nivel alto de aprendizaje autorregulado, del cual el 40.5% se encuentra en un nivel medio de estrés académico y un 10.3% en el nivel bajo de estrés académico, lo que indica la evidente presencia de estrés académico medio y bajo en estudiantes con alto nivel de aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, se puede inferir que aquellos estudiantes que lograron autorregular su aprendizaje en tiempos de pandemia, ya sea con actividades tales como programar sus actividades académicas, organizar sus responsabilidades y cumplir sus tareas u obligaciones en la nueva modalidad virtual, presentan menor estrés académico, es decir, logran aplicar estrategias de afrontamiento eficaces para alcanzar un nivel de equilibrio en su propio sistema. Cabe mencionar, que existe una preocupación por estudiar estas variables en el ámbito académico superior, ya que estudios tales como el de Robles (2020) que presentó la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en un estudio no experimental con un subtipo descriptivo – correlacional aplicada una muestra de 360 estudiantes, obtuvo como resultado un coeficiente de 0.734 lo cual indicó una relación positiva considerable, por consiguiente plantó como conclusión que aquellos estudiantes que consideran su desempeño eficaz y se esfuerzan por adquirir mejores calificaciones logran autorregular su aprendizaje. Asimismo, Cerna y Silva (2020) plantearon en su artículo el análisis de las áreas del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, de acuerdo a sus resultados el 47% de los discentes presentan un nivel alto de aprendizaje autorregulado y el 43% en el nivel medio y que del total de estudiantes con alto nivel de aprendizaje autorregulado el dominio que más predomina es el de la motivación con un 57% de estudiantes.

Con respecto a la variable estrés académico, se han realizado estudios referentes a la presencia de esta variable en el contexto de estudios superiores, ya que autores como Cobiellas (2020), en un estudio cuantitativo, de tipo transversal y con una muestra de 246 discentes, evidenció que el

63.11% de estudiantes universitarios en Cuba presentan un nivel excesivo de estrés y que este a su vez presenta una relación estadísticamente significativa con la depresión, pues el  $q$  valor arrojó un resultado inferior a 0.05, esta cifra indica que existe la preocupación por estudiar esta variable en estudiantes universitarios, ya que la gran demanda de exigencia académica podría desencadenar un cuadro depresivo perjudicando así la salud de los jóvenes discentes de nivel superior.

En cuanto a la relación entre la dimensión cognición y el estrés académico presentes en un grupo de 116 discentes universitarios, el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman arrojó como resultado -0.281 lo cual indica una relación negativa débil y un  $q = 0.002$  ( $q < 0.05$ ) motivo por el cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Según los resultados obtenidos, la dimensión cognición se relaciona significativamente con el estrés académico en discentes de la muestra tratada. Lo que a su vez se percibe como una relación de tipo inversa entre la dimensión cognición y el estrés académico, es decir a mayor preponderancia a presentar la dimensión cognición, menor tendencia a presentar estrés académico. Y entre los resultados resaltantes se puede mencionar que el 62.9% de los estudiantes se ubica en el nivel moderado de la dimensión cognición del aprendizaje autorregulado, lo cual representa a la mayor cantidad de estudiantes, de los cuales el 50% presenta un nivel medio de estrés académico y un 8.6% en el nivel alto. Dichos resultados refieren que aquellos estudiantes universitarios que manejan diversas estrategias de aprendizaje, ya sea elaboración de esquemas u organizadores visuales, estrategias de subrayado, elaboración de resúmenes, entre otros, tienen menor incidencia a experimentar el estrés académico universitario en tiempos de pandemia. Por su parte estudios tales como el de Navea (2018) quien planteó determinar la relación entre las secciones del instrumento MSLQ, estrategias de aprendizaje y la motivación, aplicada a 511 discentes de nivel superior, cuyos resultados obtenidos fueron que dentro de la sección estrategias de aprendizaje la más usada es la de gestionar el tiempo con una  $M = 4.19$  y la menos utiliza fue la estrategia metacognitiva con una  $M=2.76$  y con respecto a las estrategias cognitivas con mayor uso por parte de los estudiantes fue el de organización con un  $M = 3.86$ , según el estudio es considerada la más sencilla ya que permite al aprendiz estructurar información, organizando o elaborando ideas y jerarquizando contenidos sobre un tema en específico como estrategia para lograr sus objetivos académicos, sin embargo en el presente trabajo hubo una gran mayoría en el nivel moderado de dicha dimensión y solo el 32.8% se ubicó en el nivel alto, por lo tanto solo la tercera parte de la muestra tratada emplea las estrategias anteriormente mencionadas. Respecto al estudio de estas variables, existe uno referido a la relación entre el estrés académico y las rutinas de estudio empleados por los estudiantes, tal como lo planteó Zarate et al. (2018) en una investigación realizado bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y corte transversal, aplicado a 741 discentes universitarios de una universidad pública y cuyos resultados fueron que una mayoría representada por el 61.14% no practican hábitos de estudio, además que el 81.04% de ellos percibían como estresores a la sobrecarga académica y evaluaciones de los docentes, con dicho estudio se pudo concluir que entre la falta de práctica de rutinas de estudio y la presencia de estrés académico en los discentes existe una relación significativa ya que a menor práctica de hábitos académicos, mayor disposición a presentar estrés académico. Asimismo, Palacios et al. (2020) presentó en su artículo la relación entre el estrés académico y las condiciones personales, dicho estudio tuvo un diseño de tipo descriptivo y de corte transversal, con una muestra constituida por 710 estudiantes de entre 17 a 27 años. Sus resultados dan constancia de que el 66.1% de los discentes encuestados, los cuales representan a la mayoría presentaron un nivel de estrés moderado y que el 50.6% representa a estudiantes menores de 20 años, al cabo de la interpretación de los datos obtenidos, la investigación concluyó en que el estrés académico está asociado con las condiciones personales de los aprendices universitarios, dichas condiciones pueden ser sexo, edad y el colegio de procedencia. Tales estudios indican que existe una preocupación constante por la presencia de estrés académico en los estudiantes de nivel superior,

ya que en ambos estudios se pudo evidenciar la presencia de este tipo de estrés en el nivel medio evidenciada en una cantidad mayoritaria de las muestras, lo que a su vez se relaciona con la falta de hábitos académicos y la percepción por parte de los discentes sobre las actividades académicas como evidentes estresores.

Con respecto a la relación entre el comportamiento y el estrés académico en los discentes universitarios, existe una relación significativa ya que según el coeficiente de correlación Rho Spearman arrojó los siguientes valores,  $-0.213$  lo que constata una correlación negativa débil y un  $\rho = 0.022$  ( $\rho < 0.05$ ) cuyo resultado demuestra que la correlación es significativa y por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación. En ese sentido, se percibe que existe una relación inversa entre el comportamiento y estrés académico en la muestra tratada, por lo tanto, a mayor presencia de comportamiento autorregulado en los discentes, menor incidencia de estrés académico en los mismos. Se obtuvo además que la mayoría de discentes encuestados se ubica en el nivel moderado de aprendizaje autorregulado con un 69.8% y sobre esta cantidad predomina el nivel medio de estrés académico con un 58.6% por tal motivo los estudiantes de la escuela de Educación de la universidad en mención, presentan en su mayoría un nivel moderado en la dimensión comportamiento del aprendizaje autorregulado y a su vez un nivel medio de estrés académico, y en el caso de los estudiantes que presentan un nivel alto de aprendizaje autorregulado, quienes representan el 23.3% de los cuales el 13.8% se encuentra en un nivel medio de estrés académico, seguido de un 6.0% en el nivel bajo de dicha variable.

Por lo cual se puede mencionar que inferir que los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la dedicación y esfuerzo por culminar sus actividades académicas, en búsqueda de ayuda y aprender con sus pares, sin embargo, estas actividades también provocan en ellos un nivel de estrés medio, considerando estas actividades como estresores.

De acuerdo a estudios referidos a la variable estrés académico, en la investigación de Quiliano y Quiliano (2020) se planteó determinar el estrés académico y la inteligencia emocional, la cual luego del análisis de los resultados obtenidos, se concluyó que no presentan relación significativa, además que existe en la muestra tratada, la cual fue de 320 discentes universitarios, una gran mayoría representada por el 47% quienes obtuvieron una frecuencia promedio en la dimensión interpersonal de la variable inteligencia emocional y además que el 63% de los discentes encuestados presentó estrés académico de nivel alto, como conclusión precisaron que predominó la presencia de estrés de nivel alto en la muestra tratada, lo que a su vez puede influir negativamente el estado de salud y el desempeño académico de los discentes.

Respecto a la existencia de una relación significativa entre la dimensión contexto y el aprendizaje autorregulado en la muestra tratada. La investigación demuestra que existe una relación significativa entre ambas variables, ya que posterior al análisis y estudio de los datos estadísticos obtenidos referentes al coeficiente de correlación de Spearman, dio como resultado  $-0.376$ , cifra que indica una correlación negativa débil y un  $\rho = 0.000$  ( $\rho < 0.05$ ) lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula y la aprobación de la hipótesis planteada por la investigación. Bajo esta línea, la dimensión contexto se relaciona de forma significativa con el estrés académico en los estudiantes de la muestra tratada y que existe una relación inversa, es decir a mayor dimensión contexto menor presencia de estrés académico en los discentes de la muestra tratada.

Los resultados obtenidos fueron que la mayoría de estudiantes, cuyo porcentaje está representado por el 54.3% se ubica en el nivel alto de la dimensión contexto de la variable aprendizaje autorregulado, de los cuales el 40.5% es decir la mayoría, presenta un nivel de estrés académico medio, seguido de un 10.3% con un nivel bajo del mismo. Por lo tanto, se puede inferir que existe una relación inversa débil entre ambas variables tratadas, ya que aquellos discentes que organizan y regulan su tiempo de estudio, programando sus horarios y asegurándose de estar al día con sus responsabilidades, además de acondicionar un espacio adecuado para realizar sus actividades académicas, previendo sus materiales y recursos necesarios a utilizar, sumado a todo ello el hecho de la adaptación de este grupo de discentes a la nueva

modalidad virtual, representan a la mayoría de los estudiantes, los que a su vez solo 3.4% de ellos presenta nivel de estrés académico alto.

Acerca del estudio la variable aprendizaje autorregulado, el autor Navea (2018) planteó determinar la relación de las secciones del instrumento MSLQ, motivación y estrategias de aprendizaje, en cuyos resultados se pudo evidenciar un coeficiente de correlación de Pearson entre la gestión del tiempo y lugar de estudio con la autoeficacia para el rendimiento de 0.28, cuya cifra indica un nivel de correlación baja y directa, asimismo existe una correlación positiva y significativa entre las secciones creencias de autocontrol y la gestión del tiempo y lugar con un coeficiente de correlación de 0.23. Según sus resultados los discentes de la muestra tratada hacen uso de estrategias de estudio, ubicándose con los valores más elevados en la gestión del tiempo y del lugar de estudios y la estrategia de aprendizaje con ayuda de otros compañeros. Por lo tanto, en estudios que preceden la presente investigación, se puede obtener resultados positivos en cuanto la relación de estrategias empleadas por los estudiantes en cuanto al contexto, mostrando de esta manera similitud en cuanto a resultados obtenidos en la presente investigación. Por otra parte, Gonzáles et al. (2017) en su estudio identificó los diversos perfiles de regulación y el vínculo existente con el estrés académico presentes en discentes de nivel superior, dicho estudio fue de tipo descriptivo con una muestra de 504 estudiantes, cuyos resultados fueron que existe diferencias estadísticas significativas entre los perfiles emocionales y la percepción de estresores, esto quiere decir que el grupo de estudiantes con alta regulación de tipo emocional percibe menos eventos estresantes que el grupo de baja regulación emocional.

Para culminar, la dimensión motivación presenta una relación significativa con la variable estrés académico, la cual a través del coeficiente de correlación de Rho Spearman, cuyo resultado arrojó -0.366 lo cual se ubica como una correlación negativa débil. Y un  $\rho = 0.000$  ( $\rho < 0.05$ ) lo cual permite el rechazo la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis planteada en la presente investigación. En ese sentido, la dimensión motivación y la variable estrés académico se relacionan de forma significativa e inversa, es decir a mayor presencia de motivación, menor será la incidencia en cuanto al estrés académico en los estudiantes. Según los resultados, un gran porcentaje de estudiantes de la muestra tratada se ubica en el nivel alto de motivación representado por un 53.4%, de los cuales el 40.5% se encuentra en el nivel medio de estrés académico, seguido por un 9.5% en el nivel bajo de dicha variable, tratando de verlo de forma inversa, los resultados indican que del 5.2% de estudiantes ubicados en el nivel bajo, la gran mayoría, es decir el 4.3% se encuentra en un nivel alto de estrés académico, por lo tanto se podría destacar una relación inversa evidente. Por lo tanto, aquellos estudiantes que consideran provechoso el contenido de los cursos, presentan interés por obtener una buena calificación y procuran demostrar sus habilidades tanto a su familia, amigos y así mismos, presentan menor nivel de estrés académico, incluso en época de pandemia. Lo que se podría deducir como estudiantes que buscan trazarse retos pese a las adversidades o a situaciones imprevistas, a fin de tener propósitos definidos a seguir y se motivan a alcanzarlos. Sobre este tema existe una atención considerable respecto a las variables tratadas en la presente investigación, tal es el caso de Inzunza et al. (2020) que presentó la relación entre el aprendizaje autorregula y las características sociodemográficas y antecedentes académicos de un grupo de 218 discentes universitarios en un estudio de tipo descriptivo correlacional y cuyos resultados respecto a la motivación evidenciaron que existen disimilitudes significativas en el factor expectativas con un  $t(106) = 3.43$  y un  $\rho = 0.001$  donde los estudiantes varones presentaron elevadas puntuaciones, por otra parte hubieron diferencias significativas respecto a la ansiedad con un  $t(106) = -3.31$  y un  $\rho = 0.001$ , con mayores puntuaciones en mujeres. Además, en la sección motivación, los resultados obtenidos demostraron diferencias significativas en la ansiedad con un  $F(2,106) = 4.64$  y un  $\rho$  valor menor a 0.05, por lo tanto aquellos estudiantes que poseen creencias motivacionales positivas, tales como sostener metas intrínsecas para su aprendizaje, una percepción de autoeficacia, el valor por la tarea presentan mayor tendencia a practicar estrategias de regulación metacognitiva, frente a discentes con creencias motivacionales de nivel menor.

Dichos resultados demuestran similitudes con el presente trabajo, ya que arribaron la siguiente conclusión, que en dicho estudio la mayoría de la muestra de estudiantes utiliza notoriamente componentes de tipo motivacional y también emplean estrategias de procesamiento de alta demanda para lograr autorregular su aprendizaje según la asignatura tratada, además que tanto estudiantes varones como mujeres movilizan tantos los componentes motivacionales como los cognitivos para lograr autorregular su aprendizaje. Otro estudio referido a la variable tratada es la de Chávez y Peralta (2019) quienes aplicaron el inventario de estrés académico a una muestra de 126 discentes universitarios para plantear la relación existente entre dicha variable y la autoestima. Dicho estudio tuvo un diseño descriptivo correlacional y de corte transversal, en sus resultados se obtuvo un  $\rho = 0.000$  ( $\rho < 0.05$  por lo tanto se evidencia una relación significativa entre la autoestima y el estrés académico, en cuanto al coeficiente de correlación de Pearson, el resultado arrojó un  $-0.332$  por lo cual concluyeron la evidente correlación negativa débil entre ambas variables, pues mientras la presencia de estrés académico aumenta en los estudiantes, la autoestima tiende a disminuir a lo largo del ciclo académico. Además, que la mayoría de los discentes sometidos al estudio presentaron un nivel medio alto de estrés académico, con una notoria tendencia a aumentar con los años de estudio, lo que sucede de forma inversa con la autoestima que presenta una tendencia a disminuir a lo largo de la carrera, posiblemente a causa del cansancio emocional provocado por la presencia de estrés académico. Respecto a este último estudio se puede entender, que efectivamente el estrés académico influye negativamente en el rendimiento de los estudiantes y muy por el contrario sucede cuando estos, se encuentran motivados ya sea de forma intrínseca o extrínseca, pues en estos casos, los discentes no perciben las actividades propias del ámbito académicos como estresores, sino como oportunidades para lograr sacar a flote sus destrezas académicas.

#### **Agradecimientos / Acknowledgments:**

El autor agradece el apoyo brindado a los participantes en el estudio

#### **Fuentes de financiamiento / Funding:**

Autofinanciado

#### **Rol de los autores / Authors Roles:**

**JFCP:** Concepción del diseño, redacción del manuscrito, análisis e interpretación de los resultados y revisión.

**JCMR:** Concepción del diseño, redacción del manuscrito, análisis e interpretación de los resultados y revisión.

#### **Conflicto de intereses / Competing interests:**

El autor declara bajo juramento no haber incurrido en conflicto de interés al realizar este artículo.

## **REFERENCIAS**

- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. Programa de investigación de la Universidad pedagógica de Durango. *Psicogente*, 12(22), 272-283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354002>
- Cerna, C. y Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitario. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 16(1), 61-69. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755>
- Cobiellas, L., Anazco, A y Gongora O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Revista cubana de Educación Médica Superior*, 34(2), e2125. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0864-21412020000200015&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0864-21412020000200015&lng=es&tlng=pt)
- Chávez, J. y Peralta, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa – Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 384-399. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113737>
- González, R., Souto, A y Fernández, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300119>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología y Diseños en la investigación científica*. Mcgraw-hill interamericana editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Inzunza, B., Márquez, C. y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y

- características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), e1923. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200016)
- Malik, M. & Javed, S. (2021). Perceived stress among university students in Oman during COVID-19-induced e-learning. *Middle East Curr Psychiatry* 28(49). <https://doi.org/10.1186/s43045-021-00131-7>
- Maneiro, S. (2020) ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/>
- Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (2004). *Psychological Testing: Principles and Applications* (6th ed.). New Jersey, USA: Pearson/Prentice Hall.
- Navea, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: Recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación médica*, 19(4), 193-200. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-el-aprendizaje-autorregulado-estudiantes-ciencias-S157518131730013X>
- Palacios, J., Yangali, J. y Córdova, U. (2020). Condiciones personales asociadas al estrés académica en estudiantes universitarios. *Revista Varela*, 20(57), 350-365. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/download/7/140?inline=1>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). Academic Press. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Pulido, B., Martínez, G. y Caldera, J. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Caldera.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf)
- Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista Ciencia y enfermería*, 26(3). [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95532020000100203](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532020000100203)
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Psicología*, 24, 37-52. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322020000200004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004)
- Rodríguez, Ivana, Fonseca, Gabriel M, & Aramburú, Guillermo. (2020). Academic Stress of Freshmen Students at the Faculty of Dentistry Universidad Nacional de Cordoba, Argentina. *International journal of odontostomatology*, 14(4), 639-647. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2020000400639>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Vicerrectorado de Investigación Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Trucco, D. y A. Palma (Eds.). (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/7/S2000334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/7/S2000334_es.pdf)
- Zárate, N., Soto, M., Martínez, E., Castro, M., García, R. y López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s2014-98322018000300007](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2014-98322018000300007)
- Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.