

Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios

Self-regulated learning, performance and academic stress in university students

Annia Esther Vizcaino-Escobar^{1*}  <https://orcid.org/0000-0002-6058-5544>

Hanny Teresa Céspedes-Rodríguez²  <https://orcid.org/0000-0003-2043-1222>

Ariadna Gabriela Matos-Matos³  <https://orcid.org/0000-0003-3442-9801>

Fabiola Sáez-Delgado⁴  <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

Olena-Klimenko⁵  <https://orcid.org/0000-0002-8411-1263>

José Alberto Afonso-de-León⁶  <https://orcid.org/0000-0001-5741-2426>

¹ Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

² Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León. León. Nicaragua.

³ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey, Cuba.

⁴ Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.

⁵ Institución Universitaria de Envigado. Envigado, Colombia.

⁶ Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. Matanzas, Cuba.

* Autor para la correspondencia: annia@uclv.edu.cu



RESUMEN

Introducción: Es reconocido el interés por el bienestar psicológico, la salud mental y los procesos formativos de los estudiantes en el nivel terciario.

Objetivo: Caracterizar el aprendizaje autorregulado, el rendimiento y el estrés académico en una muestra de estudiantes universitarios cubanos.

Métodos: Metodología cuantitativa; tipo de estudio descriptivo. Muestreo no probabilístico. Participaron 96 estudiantes de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Agropecuaria, Medicina Veterinaria, y Arquitectura y Urbanismo. Se utilizó la herramienta Google Forms®, para aplicar los instrumentos: escala de aprendizaje autorregulado, inventario SISCO y obtener datos sobre el rendimiento. Se aplicó la estadística descriptiva.

Resultados: Las deficiencias en el aprendizaje autorregulado se relacionan con la organización, gestión de los tiempos y recursos, la búsqueda de información y la motivación hacia el estudio. Predominaron los niveles medios y bajos de rendimiento académico. Las principales reacciones psicológicas ante el estrés académico fueron: inquietud (69,8 %), sentimientos de desesperación y tristeza (62,5 %) y problemas de concentración (60,4 %). Entre las reacciones físicas están la somnolencia o mayor necesidad de dormir (70,9 %), dolores de cabeza (57,3 %) y trastornos del sueño (56,6 %). La prevalencia de los niveles de estrés académico fue moderada (51 %), seguido del nivel profundo, con el 45,8 %.

Conclusiones: Predominaron las acciones que implican cierto grado de autonomía y orientación a las metas de aprendizaje. Las carencias en el aprendizaje autorregulado se expresaron en la autoeficacia para la disposición al estudio, el desempeño, la autoevaluación de la planificación del estudio y del aprendizaje. Los estudiantes presentan niveles de estrés moderado y profundo; no alcanzan rendimiento académico alto.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; estrés académico; rendimiento académico; estudiantes; universidades saludables.

ABSTRACT

Introduction: The interest in psychological well-being, mental health and training processes of students at the tertiary level is recognized.

Objective: To characterize self-regulated learning, academic performance and stress in a sample of Cuban university students.

Methods: Quantitative methodology; descriptive type of study. Non-probabilistic sampling. Ninety-six students of Electrical Engineering, Mechanical Engineering, Agriculture, Veterinary Medicine and Architecture and Urbanism participated. The Google Forms® tool was used to apply the instruments: self-regulated learning scale, SISCO inventory and to obtain data on performance. Descriptive statistics were applied.



Results: Deficiencies in self-regulated learning were related to organization, time and resource management, information search and motivation toward study. Medium and low levels of academic performance predominated. The main psychological reactions to academic stress were restlessness (69.8%), feelings of despair and sadness (62.5%) and concentration problems (60.4 %). Physical reactions include drowsiness or increased need for sleep (70.9%), headaches (57.3%) and sleep disorders (56.6%). The prevalence of academic stress levels was moderate (51%), followed by the deep level, with 45.8%.

Conclusion: Actions that imply a certain degree of autonomy and orientation towards learning goals predominated. Shortcomings in self-regulated learning were expressed in self-efficacy for willingness to study, performance, self-assessment of study and learning planning. Students present moderate and deep stress levels; they do not achieve high academic performance.

Key words: self-regulated learning; academic stress; academic performance; students; healthy universities.

Recibido: 13/05/2024.

Aceptado: 26/09/2024.

INTRODUCCIÓN

Es reconocido a nivel internacional el interés por el bienestar psicológico, la salud mental y los procesos formativos de los estudiantes en el nivel terciario. Múltiples organizaciones velan porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con las condiciones que se requieren. La educación superior, ya sea pública o privada, es considerada como un bien y una responsabilidad pública, con libertad académica y autonomía.⁽¹⁾ Es, al mismo tiempo, un contexto ideal para incidir de manera positiva en la vida de sus principales actores y promocionar la salud.

Algunos autores plantean que, de los países de Iberoamérica, Cuba se encuentra entre los que brindan una atención especial, para garantizar las condiciones necesarias en el logro de un proceso educativo de calidad.⁽²⁾ Por otro lado, se manifiesta una tendencia creciente al desarrollo de investigaciones sobre variables relacionadas con la salud mental y el bienestar psicológico implicados en el aprendizaje.

El logro de un aprendizaje exitoso requiere de una fuerte implicación personal. Diversos estudios reconocen el aprendizaje autorregulado (AAR) como uno de los factores o variables predictivos en la eficacia de la actividad de estudio y el logro de un elevado rendimiento académico (RA). Es considerado como sistema cognitivo motivacional del aprendizaje; abarca una visión holística del desarrollo de habilidades, conocimientos, motivaciones, creencias y comportamientos de los estudiantes en sus experiencias académicas, que van desde la planificación hasta la persistencia frente a la frustración y ajuste respectivo de estrategias para lograr un resultado exitoso.⁽³⁾



La autorregulación ha captado la atención de los investigadores, se considera el núcleo de muchos problemas identificados en los mecanismos de estudio, y desempeña un papel central en explicar el logro académico.⁽⁴⁾ Implica hablar de pensamientos, sentimientos y actos llevados a cabo por los estudiantes, que se orientan de manera sistemática al logro de sus metas,⁽⁵⁾ para las que deben planificar previamente los objetivos e involucrarse en un proceso de autoobservación permanente.

En el ámbito académico, la autorregulación es considerada un proceso participativo, consciente, integral, significativo, impulsado por la motivación intrínseca, el uso constante de las capacidades cognitivas y autónomas; es estratégico y autodirigido.⁽⁶⁾ La puesta en marcha de acciones orientadas a la autorregulación del aprendizaje es considerada uno de los factores que incide sobre la calidad y el éxito académicos.⁽⁷⁾

Los ritmos dinámicos de estudio y preparación que se ven obligados a enfrentar los estudiantes en la educación superior contemporánea, que demandan la búsqueda de alternativas para enfrentar la actualización constante de los conocimientos, la asimilación de mayor cantidad de contenidos y la búsqueda creativa y autónoma de soluciones a problemáticas sociales, se convierten en exigencias que recargan su actuar, deviniendo, en ocasiones, en la aparición de estrés académico (EA).

El EA es un proceso adaptativo y esencialmente psicológico, que ocurre cuando el alumno valora las demandas escolares como estresantes, llevándolo a una sensación de desequilibrio, que lo obliga a realizar acciones de afrontamiento para restaurarlo.⁽⁸⁾

Asimismo, el estrés es considerado como una reacción adaptativa del organismo ante las exigencias del entorno. No obstante, cuando es intenso y prolongado en el tiempo puede tener consecuencias graves a largo plazo.^(9,10)

Algunos investigadores del tema⁽¹¹⁾ responsabilizan al estrés tanto de la reprobación como del abandono escolar, pues impacta en la calidad del proceso educativo y en el RA de los alumnos. Sin embargo, lo que resulta significativo son sus repercusiones en la salud mental y en el desenvolvimiento de los educandos como seres sociales.

Barraza et al.⁽¹²⁾ coinciden en el carácter sistémico del EA, que se configura a partir de tres componentes procesuales: los estresores (valoración de ciertas demandas como estresores, es el inicio del proceso), los síntomas (que son la experiencia subjetiva del estrés y la evidencia del desequilibrio sistémico) y las estrategias de afrontamiento (utilizadas para restaurar el equilibrio sistémico).

El RA es valorado como producto de asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional; es el resultado cuantitativo obtenido conforme a evaluaciones objetivas planteadas por el docente,⁽¹³⁾ también sintetiza el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales e intereses,⁽¹⁴⁾ y es concebido como valor atribuido a los resultados en un área temática determinada, comparado con el nivel de conocimiento esperado en sus pares.⁽¹⁵⁾ Otros autores lo entienden como el nivel que han obtenido en su aprovechamiento curricular y resultado de un proceso metódico de educación.

Cuando el mantenimiento de un RA elevado constituye una de las principales metas de los estudiantes y los mismos no se consideran con los recursos necesarios para lograr la



consecución de dicha meta, pueden comenzar a percibirla como una situación desbordante que perturba su equilibrio emocional y bienestar subjetivo. Los autores del presente estudio reconocen la multidimensionalidad del fenómeno estudiado y la diversidad de variables intervinientes.

Se identifica al AAR como punto de partida para minimizar la emergencia de síntomas de estrés que vivencian los estudiantes a consecuencia de las exigencias de los entornos educativos, y diseñar e implementar estrategias de enseñanza que favorezcan la calidad de la formación, enfocadas en promover la salud mental, el desarrollo de universidades saludables, un trabajo didáctico que potencie la autorregulación estudiantil, así como el planteamiento de metas centradas en mejorar índices de RA.

A partir de la relevancia que adquiere la problemática descrita, el objetivo de la investigación es caracterizar el aprendizaje autorregulado, el rendimiento académico y el estrés académico en una muestra de estudiantes universitarios cubanos.

MÉTODOS

Se trata de un tipo de estudio descriptivo con diseño no experimental, en el que se empleó una metodología cuantitativa.

Los participantes fueron la población de estudiantes de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas: 4424. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional, desarrollado a partir de la revisión de documentos oficiales y de las entrevistas a informantes clave, a través de los cuales se identificaron las carreras de esta institución educativa que presentaron alumnos con mayores índices de arrastres y deserción, así como aquellas con bajos resultados docentes. La muestra quedó conformada por 96 estudiantes.

Los criterios de exclusión fueron: que no pertenecieran a las carreras previamente seleccionadas y que no se encontraran en la institución en el momento en que se aplicaron los instrumentos para la recogida de la información.

La tabla muestra la distribución de la muestra según las carreras implicadas.



Tabla. Descripción de la muestra

| Carrera que estudia | Sexo | | Total |
|--------------------------|----------|-----------|-------|
| | Femenino | Masculino | |
| Ingeniería Eléctrica | 2 | 19 | 21 |
| Arquitectura y Urbanismo | 31 | 6 | 37 |
| Ingeniería Mecánica | 1 | 2 | 3 |
| Medicina Veterinaria | 8 | 9 | 17 |
| Agronomía | 7 | 11 | 18 |
| Total | 49 | 47 | 96 |

Variables y definición conceptual:

Aprendizaje autorregulado (AAR): proceso cíclico en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos orientados hacia el logro de sus metas (niveles metacognitivo, motivacional y conductual).

Estrés académico (EA): proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que ocurre cuando el alumno valora las demandas escolares por encima de sus capacidades, llevándolo a una sensación de desequilibrio que lo obliga a realizar acciones de afrontamiento para restaurarlo.

Rendimiento académico (RA): valor atribuido a los resultados de aprendizaje o de asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional, de forma cuantitativa, conforme a evaluaciones objetivas planteadas por el docente.

En cuanto a los instrumentos para la recogida de información, se empleó la escala para evaluar las fases de la autorregulación del aprendizaje, adaptada al contexto universitario cubano.⁽¹⁶⁾ Esta la integran cinco escalas, que evalúan las fases por las que transcurre el proceso de autorregulación del aprendizaje: 1) escala de disposición al estudio (nueve ítems); 2) escala de autoeficacia para la disposición al estudio (ocho ítems); 3) escala de desempeño (19 ítems), con dos dimensiones: monitoreo y estrategias cognitivas (13 ítems) y búsqueda de ayuda (seis ítems); 4) escala de atribuciones causales (12 ítems), integrada por dos dimensiones: factores externos (siete ítems) y factores internos/controlables (cinco ítems), y 5) escala de autoevaluación del estudio y el aprendizaje (11 ítems).

El instrumento demostró un índice de fiabilidad a nivel global, obtenido a través del alfa de Crombach igual a 0,92, lo que refleja su validez y fiabilidad para los propósitos del presente estudio.

Inventario SISCO del EA: versión adaptada al contexto universitario cubano por Hernández,⁽¹⁷⁾ con un índice de fiabilidad global elevado, alfa de Crombach igual a 0,94. Lo integran 31 ítems: un ítem de filtro, que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario; un segundo, orientado a evaluar el nivel de



intensidad del EA; ocho que evalúan la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; 15 ítems para la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor (reacciones físicas, psicológicas y comportamentales), y, por último, siete ítems, para la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

Para su aplicación, los instrumentos fueron integrados en línea, a través de la herramienta Google Forms®. Se concibió una sección para evaluar las percepciones que poseen los estudiantes respecto a sus niveles de RA. Incluye un primer ítem, que pregunta sobre el índice académico que poseen, y uno segundo, que indaga sobre el nivel de RA en que se encuentran, utilizando la escala siguiente: nivel alto $\geq 4,75$; nivel medio $4 \leq x \leq 4,74$; nivel bajo < 4 .

Se solicitó el consentimiento a los profesores principales de año y estudiantes de las carreras participantes, para compartir el *link* de los cuestionarios mediante la herramienta WhatsApp, recurso que se encuentra entre los más utilizados por los jóvenes, pues brinda la posibilidad de diálogo, intercambio, conversación de manera sincrónica y asincrónica, gracias a la evolución tecnológica de los móviles.⁽¹⁸⁾ A los instrumentos referidos se puede acceder a través de: https://doc.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQGIP_DddwQkqrTO9cfauuMri8U5IB00HyrSHWMqnocajWxQ/viewform?usp=sf_link.

Procedimientos de análisis de los datos

Tras la aplicación del cuestionario en línea a la muestra seleccionada, los resultados recopilados en la hoja de cálculo de Excel, creada por la herramienta Google Forms®, fue exportada al programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences, v. 21.0 para Windows.

Para el análisis de datos se aplicaron los procedimientos estadísticos sobre:

- Análisis descriptivo de frecuencia y porcentaje, el cual facilitó la interpretación de la distribución de ocurrencias para las variables objeto de estudio.
- Medidas de tendencia central: la media, la cual proporcionó el promedio aritmético de la distribución de las variables.
- Medidas de variabilidad: se usó la desviación típica o estándar, la cual expone el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media.

Consideraciones éticas

Se solicitó la autorización de las autoridades correspondientes para recopilar los datos y publicar los resultados obtenidos; de igual modo, se comunicaron los objetivos y alcance de la investigación. Se solicitó el consentimiento informado, se garantizó discreción, confidencialidad y anonimato. Se respetaron los horarios docentes y los criterios emitidos por estudiantes y profesores.



RESULTADOS

En cuanto al AAR, se encontró como tendencia, que existe un predominio de desarrollo de acciones encaminadas a las fases de autoeficacia para la disposición al estudio, desempeño, autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje y disposición al estudio, respectivamente. La mayor parte de los encuestados experimentan, como generalidad, la puesta en práctica de las acciones que se indican en los ítems que componen dichas escalas. Estas consideraciones se contrastan al comparar los valores de las medias para cada una de las fases encontradas, donde es precisamente la autoeficacia para la disposición al estudio la que presenta los mayores valores ($M = 5,0326$ y $DT = 1,06$), seguida de la escala de desempeño ($M = 4,9112$ y $DT = 1,03$), la autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje ($M = 4,7642$ y $DT = 1,23$) y la escala de disposición al estudio ($M = 4,5509$ y $DT = 1,16$). (Gráfico 1)



Gráf. 1. Escalas que permiten evaluar el proceso de AAR.

Al interior de estas escalas, donde se pretende evaluar cómo los estudiantes ponen en práctica acciones que conducen a la autorregulación del aprendizaje, se evidencia la significatividad de la labor que deben desarrollar los docentes en la educación superior. En cierta medida, la calidad de las acciones a las que se hace referencia en el instrumento dependen de la orientación adecuada de los docentes, de sus capacidades como facilitadores de la información, su disponibilidad para ofrecer apoyo y orientación ante las disímiles dificultades que pueden estar presentando los estudiantes, si se considera que los docentes representan una de las redes de apoyo más importantes a las que recurren los jóvenes universitarios.



Existen otros factores, como la motivación, la comprensión de los contenidos de estudio, las habilidades de búsqueda de información en sitios confiables, los sentimientos de seguridad ante la búsqueda de apoyo social (ya sean hacia el profesor, los compañeros de clase o demás agentes educativos), que están mediados por el desempeño de los docentes y las acciones que este ponga en práctica para lograr el desarrollo autónomo de los discentes.

Teniendo en cuenta lo antes señalado, resultan importantes los resultados encontrados en la escala de atribuciones causales, donde se identifican los menores porcentajes ($M=3,0330$ y $DT=1,01$). Esta escala orienta a un análisis importante al considerar que integra dos dimensiones, la que evalúa las atribuciones causales al fracaso, orientada a factores externos, y las atribuciones causales al fracaso, orientada a factores internos o controlables.

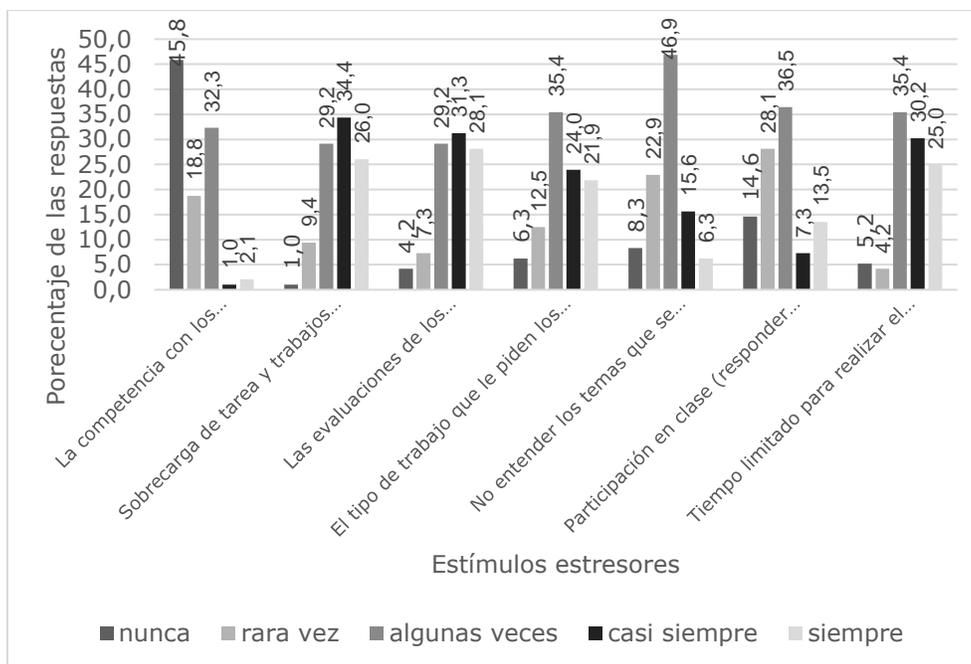
Existe un predominio de las atribuciones causales orientadas a factores internos ($M=4,7642$ y $DT=1,23$), que resulta significativo en la consecución del AAR. Cuando los estudiantes identifican como causas del fracaso factores internos, implica que en alguna medida son conscientes de sus responsabilidades en la no obtención de las metas y los resultados académicos que se plantean, por lo que no declinan sus responsabilidades en factores externos que quedan fuera de su alcance y control, los cuales en la muestra estudiada se aprecian en menor medida ($M=3,3833$ y $DT=1,41$). Sin embargo, no puede dejarse de valorar las atribuciones al fracaso que se perciben a consecuencia de factores externos donde, sin lugar a dudas, muchas veces se asocia a la figura del profesor y a carencias en las formas de hacer de este.

En los análisis descriptivos realizados, se identificó que el 6,3 % de la muestra considera poseer un nivel de RA alto; ello genera la hipótesis de la existencia de deficiencias en los indicadores que posibilitan que dichos resultados sean satisfactorios, con su consecuente impacto en el aprendizaje.

El 29,2 % de la muestra se identifica con un nivel bajo de RA. Mientras que los mayores porcentajes se identifican en el nivel medio de RA, representado por el 64,6 % de la muestra.

En el análisis del EA (gráf. 2), las situaciones que con mayor frecuencia identifican como causantes de preocupación y nerviosismo, que responde a la dimensión de estímulos estresores, son el tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores (65,6 %), seguido de la sobrecarga de tareas y trabajos escolares (63,6 %), no entender los temas que se abordan en clase (62,5 %) y, por último, las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos y trabajos de investigación) (61,2 %).



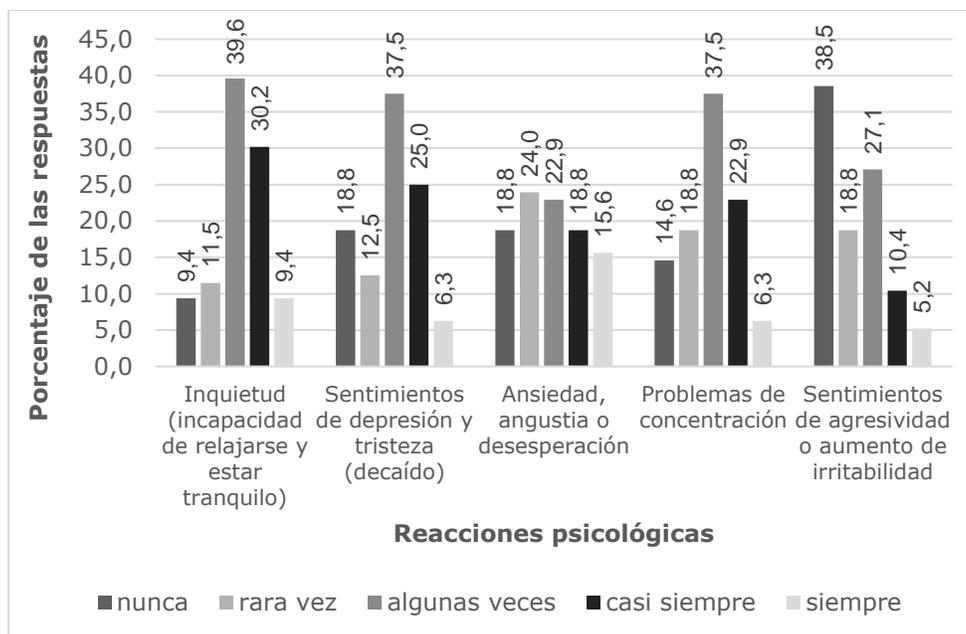


Gráf. 2. Ítems asociados a los estímulos estresores en el ámbito académico.

Lo anteriormente referido enfatiza en la influencia directa de los docentes en las situaciones que son percibidas por los educandos como estímulos estresores. Si bien estos estímulos pueden ser comprendidos como tales, considerando la carencia en los procesos de autorregulación del aprendizaje, dígame la falta de organización de los tiempos de estudio, las dificultades para ordenar las tareas de acuerdo a las prioridades en cuanto al tiempo, incluso factores de índole personalológico y socioeconómico, entre otros aspectos, se presentan variables asociadas a la figura del docente, su grado de exigencia, el tipo de evaluación que realiza, la densidad de estudios independientes que orienta, etc. Referente a los estresores, los estudiantes hacen referencia a carencias en el vínculo docente-alumno, que en la mayoría de los casos se expresó por la falta de comunicación con los profesores.

Obsérvese en el gráfico 3 las principales reacciones psicológicas que se identifican: inquietud —incapacidad de relajarse y estar tranquilo— (69,8 %), sentimientos de desesperación y tristeza (62,5%) y problemas de concentración (60,4 %). Las reacciones con menores porcentajes son ansiedad, angustia o desesperación (41,7 %), y los sentimientos de agresividad o aumento de la irritabilidad (37,5 %). Otras reacciones psicológicas no incluidas en el instrumento y que se manifestaron fueron: sentimientos de frustración y culpabilidad, desmotivación y baja autoestima.

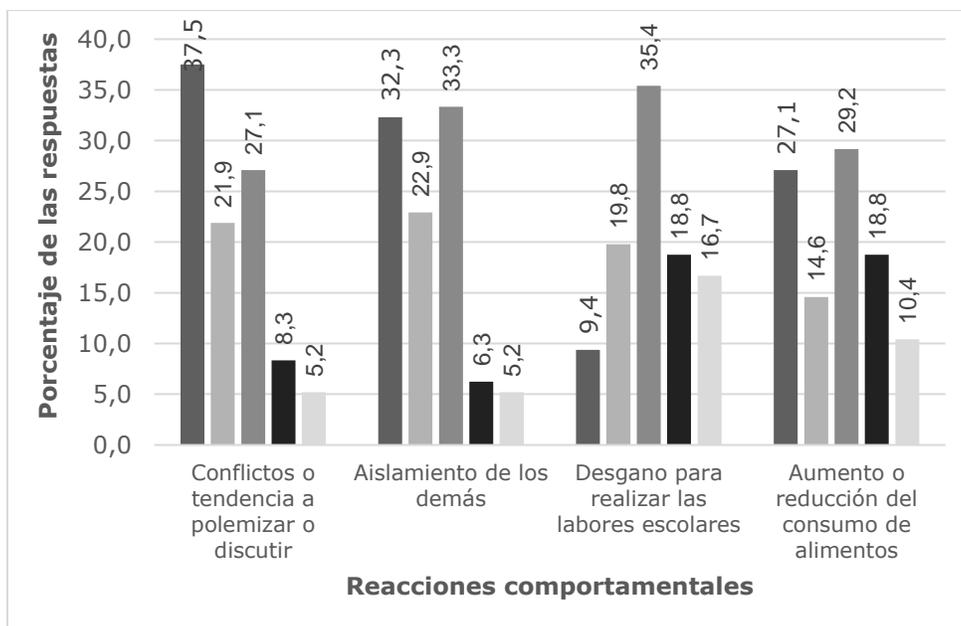




Gráf. 3. Ítems asociados a las reacciones psicológicas.

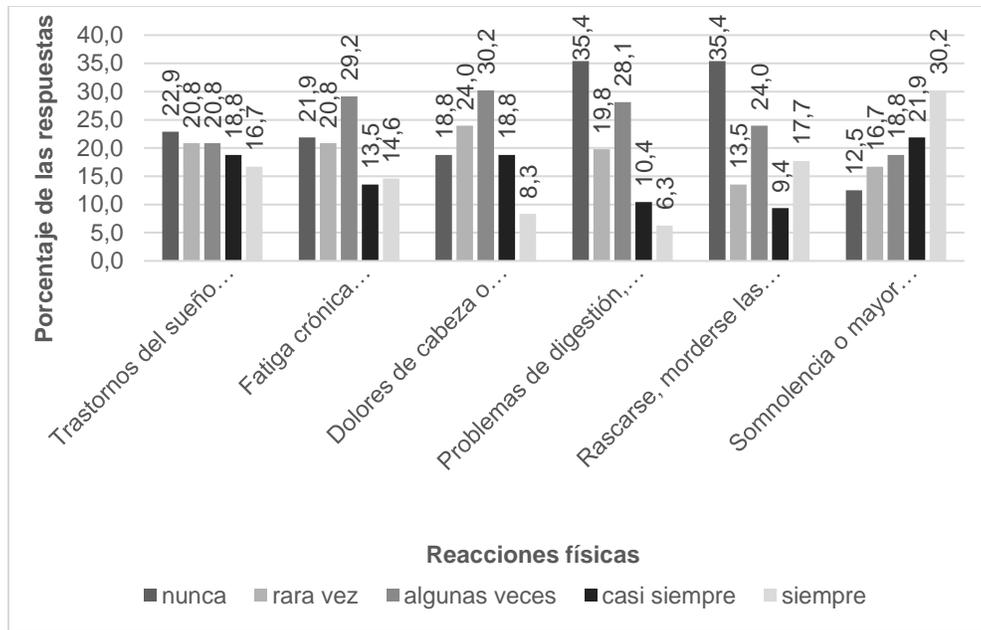
Se identifican los mayores porcentajes de la respuesta con respecto a las reacciones asociadas al desgano para realizar labores escolares (70,9 %), seguida del aumento o reducción del consumo de alimento (58,4 %). En menor porcentaje, se identifican las reacciones de conflictos o tendencia a polemizar o discutir (40,6 %), así como el aislamiento de los demás (44,8 %). (Graf. 4)





Gráf. 4. Ítems asociados a las reacciones físicas.

Las reacciones físicas más frecuentes, considerando las respuestas asociadas a la segunda tendencia, fueron: somnolencia o mayor necesidad de dormir (70,9 %), dolores de cabeza (57,3 %) y trastornos del sueño (56,6 %). Por otro lado, las reacciones físicas que presentan más bajos porcentajes en las respuestas asociadas a la primera tendencia, son fatiga y cansancio (42,7 %), seguida de rascarse, morderse las uñas, frotarse diferentes partes del cuerpo, etc. (48,9 %), y para finalizar, los problemas de digestión, dolor abdominal y diarrea (55,2 %). (Gráf. 5)

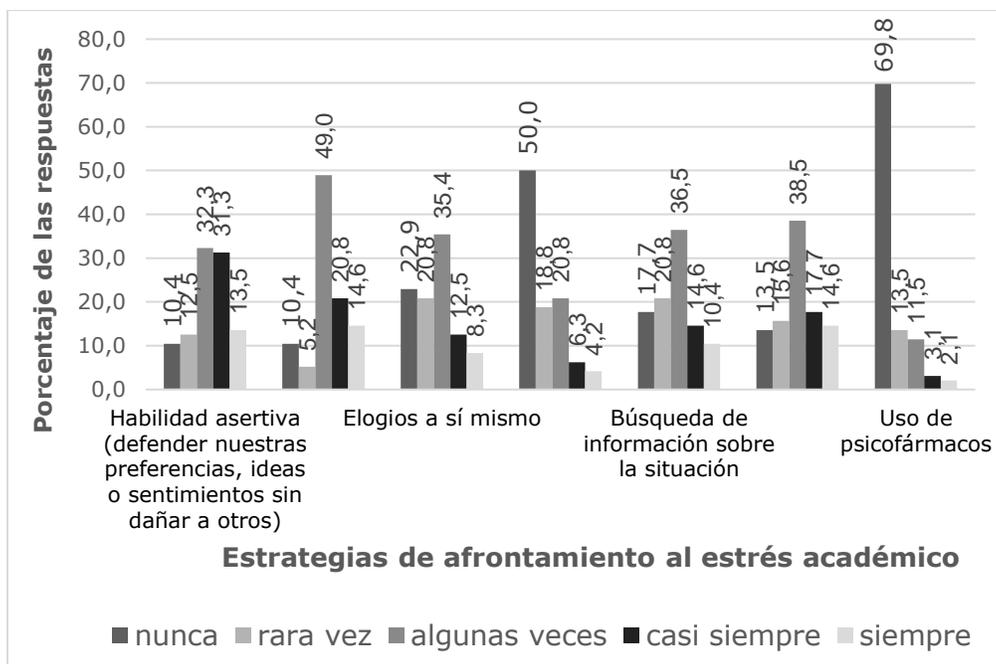


Gráf. 5. Ítems asociados a las reacciones comportamentales.

Las estrategias de afrontamiento que más reconocieron fueron la elaboración de un plan de acción (84,4 %) y las habilidades asertivas (77,1 %). De igual modo, se identificó una alta frecuencia en el empleo de la ventilación y la confianza (70,8 %), así como la búsqueda de información sobre las determinadas situaciones que les pueden estar ocurriendo y que les son generadoras de estrés (61,5 %).

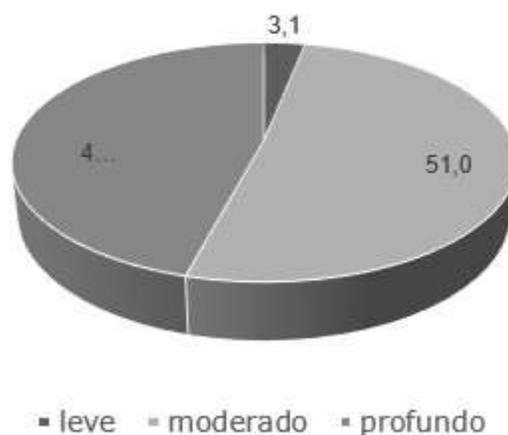
Además, la estrategia de afrontamiento con más bajos porcentajes en las respuestas y que, por tanto, se identificaron como las menos implementadas por los estudiantes, son los elogios a sí mismo (56,2 %), la religiosidad (31,3 %) y el uso de psicofármacos (16,7 %). (Gráf. 6)





Gráf. 6. Ítems asociados a las estrategias de afrontamiento al EA.

Como puede apreciarse en el gráfico 7, la prevalencia de niveles de EA es alto, considerando que solo el 3,1 % de la muestra objeto de estudio se identificó en un nivel leve. Los mayores porcentajes se encontraron en los niveles moderados (51 %), seguido del nivel profundo, con el 45,8 %. Estos resultados evidencian que existe un alto índice de estudiantes de la Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas que vivencian como parte de su cotidianidad el EA, lo cual llama la atención no solo por las afectaciones que puede estar provocando en su desempeño escolar, sino por las disímiles afectaciones que acarrea en la calidad de vida y la salud mental de estos jóvenes.



Gráf. 7. Niveles de EA identificados en la muestra estudiada.

DISCUSIÓN

Las características del AAR, la presencia de EA y bajos niveles de rendimiento encontrados en esta investigación, son referentes esenciales para un análisis de cómo se va logrando en Cuba la concepción de universidades saludables. Los resultados permiten hipotetizar, a la vez que abren un camino para la exploración de las influencias que ejercen los profesores en el avance para conseguir este propósito, y en la emergencia de síntomas asociados al malestar subjetivo de los alumnos cuando las exigencias docentes son percibidas como estresores.

González-Velázquez⁽¹⁰⁾ plantea que las percepciones del estudiante sobre su capacidad para enfrentar exitosamente las exigencias académicas —factor fuertemente relacionado con la autoeficacia y la autoevaluación del aprendizaje—, cuando son inadecuadas, pueden generar pensamientos y emociones negativas, afectación física como sueño, dolor de cabeza, ansiedad, desconcentración, desorganización y problemas de adaptación. Por lo tanto, no solo se apreciarán como resultado las dificultades en la obtención de un aprendizaje autónomo, sino que se afecta el RA y surge el EA. Estos hallazgos se relacionan con los resultados obtenidos en el presente estudio.

Una investigación realizada en una universidad pública de Lima,⁽¹⁹⁾ sobre AAR y EA de estudiantes, arrojó que, en cuanto al AAR, el 6,9 % de los educandos presenta un nivel bajo, el 41,4 % un nivel moderado y el 51,7 % nivel alto, casi todas las dimensiones alcanzan niveles superiores de desarrollo del AAR. Con relación al EA, se encontró que más del 85 % de los discentes se ubican entre el nivel medio y alto, lo que coincide con los hallazgos de este trabajo. Este estudio peruano comprobó que existe una relación inversa entre AAR y EA, por lo tanto, a mayor presencia de AAR en los discentes universitarios, menor es la incidencia de EA. Este es un resultado que resalta la importancia de la autorregulación en el aprendizaje y en el bienestar de los alumnos; no obstante, sería interesante indagar en las relaciones causales entre estas variables y



otras que actúan como mediadoras en el logro de las metas estudiantiles, por ejemplo, las atribuciones causales de éxito y fracaso, la procrastinación académica, la autoeficacia y el propio rol de los docentes.

Autores como Cobiellas et al.⁽²⁰⁾ constataron la presencia de EA en el 63,11 % de 246 estudiantes universitarios cubanos. Encontraron, además, relaciones estadísticamente significativas entre esta variable y la depresión, develando otros aspectos que inciden en la salud de jóvenes universitarios.

Otros investigadores⁽²¹⁾ pudieron corroborar en tiempos de pandemia, que cuando los estudiantes manejan diversas estrategias de aprendizaje, por ejemplo, la elaboración de esquemas u organizadores visuales, estrategias de subrayado y elaboración de resúmenes, experimentan menos el EA universitario. Se confirma en este sentido, el valor del AAR para minimizar estados emocionales negativos en los alumnos.

Llama la atención que Zárate et al.,⁽²²⁾ al realizar una investigación de tipo correlacional y corte transversal, encontraron que de 741 estudiantes universitarios encuestados, el 81,04 % percibieron la sobrecarga académica y evaluaciones de los docentes como estresores. La percepción de EA a partir de la sobrecarga de tareas docentes, la forma de evaluación de los profesores y el tiempo limitado para realizar los trabajos se repite en varios estudios,^(23,24) manifestándose como síntomas más recurrentes la fatiga crónica, somnolencia, inquietud, ansiedad, angustia y dificultad para concentrarse.

La personalidad del profesor y las metodologías que implementan, muchas veces son consideradas entre los estímulos estresores más frecuentes en los estudiantes de educación superior,^(8,23-25) coincidiendo, en cierta medida, con las hipótesis de punto de partida de este trabajo.

En la investigación realizada por Ormaza-Ulloa et al.⁽²⁶⁾ se identifica carencia de preparación en pedagogía, para lo cual ellos adjudican el término de analfabetismo pedagógico en la docencia universitaria. Sin ánimos de generalizar este criterio, representa una realidad en el nivel terciario, desde la perspectiva de los alumnos, acentuado en la época pospandémica, que el nivel de exigencia docente desborda las competencias de los alumnos, generándose la percepción de estar embotados. Algunas interpretaciones de este sentimiento pueden relacionarse con el tipo de metodologías/alternativas que los docentes emplean para mover la lógica del pensamiento, las habilidades tecnológicas, metodológicas y bibliográficas que potencia el grado de independencia, el respeto que manifieste hacia criterios y puntos de vista de los estudiantes, así como las vías, formas de solución de problemas que represente en clase, y los espacios que brinda para que los educandos generen alternativas novedosas para solucionar los mismos.

A la luz de los principales hallazgos resultantes de esta investigación, se pudo responder el objeto de estudio al caracterizar el AAR, rendimiento y EA en estudiantes universitarios, con una mirada inicial hacia las posibles influencias de los docentes en el comportamiento de los mismos y en el avance de esta concepción de universidades saludables.

Existen dificultades asociadas al AAR. Si bien se identifica por parte de los estudiantes la puesta en práctica de acciones que implican cierto grado de autonomía y orientación



a las metas de aprendizaje, se destaca la existencia de deficiencias, sobre todo en aquellas que tienen que ver con la organización y gestión de los tiempos y los recursos, la búsqueda de información, la motivación hacia el estudio, etc. Elementos que, a partir de las hipótesis generadas, pueden estar mediados por el papel de los docentes y lo que pueden hacer desde su quehacer para promover en los estudiantes recursos que les permitan enfrentar estas deficiencias.

Se identificó predominio de niveles medio y bajo de rendimiento. Ello orienta hacia la existencia de deficiencias en las prácticas de estudio que implementan, a dificultades en la adquisición de los conocimientos y a carencias en la formación de los futuros profesionales, considerando que el RA constituye uno de los elementos fundamentales a la hora de evaluar la calidad educativa en las universidades.

Entre las limitaciones del estudio, está la cantidad de participantes; se requiere replicar en una muestra mayor, que permita generalizar los resultados obtenidos; incluir a los docentes, precisar sus percepciones respecto a las variables investigadas y corroborar sus influencias, e incluir variables institucionales: diseño curricular, clima, cultura, liderazgo, organización, higiene, etc. Otras limitaciones tienen que ver con el análisis de las relaciones causales entre las categorías objeto de estudio, otras más específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y las personales. Puede valorarse, a su vez, el hecho de emplear otros enfoques de investigación, como los mixtos, que permitan la triangulación de información cuantitativa y cualitativa.

Se concluye que el EA, sin lugar a dudas, se aprecia en la muestra estudiada. Que esté asociado a la percepción de sobrecarga o a que las tareas académicas desbordan sus capacidades, puede ser indicador, como ya se ha expresado, de cómo el profesorado está llevando a cabo su rol, del planteamiento de las demandas, pero también merece un análisis en profundidad del vínculo entre y con otras variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la motivación académica, las expectativas de éxito, la percepción de autoeficacia, la proyección futura en el desempeño laboral, entre otras.

Los profesores juegan un papel fundamental, no solo en su rol de proporcionar el conocimiento o evaluar los contenidos, sino como guía, fuente de apoyo, de orientación, quienes, no solo forman en los contenidos de las diversas ciencias, si no en valores, mostrándole a sus estudiantes cómo enfrentar las situaciones de tensión, facilitando la apropiación de herramientas que les hagan ganar en seguridad en sí mismos y sus potencialidades como futuros profesionales. Se requieren intervenciones psicoeducativas que doten a los docentes de herramientas, para lograr la modificación de estas variables en los comportamientos de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO. 41C. Conferencia General, 41st [Internet]. París: UNESCO; 2021 [citado 17/02/2024]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377718_spa



2. Medina-Manrique R, Carcausto Calla WH, Guzmán Shigetomi EE. Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencia, ausencia y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2022;88(1). DOI: 10.35362/rie8714774.
3. Sáez-Delgado F, Mella-Norambuena J, López-Angulo Y, et al. Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Inf tecnol*. 2021;32(2):41-50. DOI: 10.4067/S0718-07642021000200041.
4. Yan Z. Self-assessment in the Process of Self-regulated Learning and its Relationship with Academic Achievement. *Assess Eval High Educ*. 2020;45(2):224-38. DOI: 10.1080/02602938.2019.1629390.
5. Barreto-Farfán JE. Estudio de los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje [tesis en Internet]. Catalunya: Universidad Abierta de Cataluña; 2020 [citado 20/03/2024]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=292955>
6. Másmela Olivar R, Mahecha-Escobar J, Conejo-Carrasco F. Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer año del programa de Administración en Salud Ocupacional. *Rev Educ Ing [Internet]*. 2020 [citado 27/06/2024];15(29):13-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7849415>
7. Céspedes Rodríguez HT, Tamayo Rodríguez Y. Influencia de las dificultades del aprendizaje autorregulado en el estrés académico de estudiantes universitarios. *PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*. 2022;1(1):99-113. DOI: 10.5281/zenodo.6420026.
8. Chavez Anaya TM, Cuadros Rivera MM, Lopez Maque A, et al. Análisis psicométrico de la escala de estresores académicos (ECEA), en estudiantes de la Universidad Católica de Santa María. *Av psicol [Internet]*. 2019 [citado 30/04/2024];27(1):73-82. Disponible en: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1467>
9. Acosta-Prieto JL, García-Dihigo J, Almeda-Barrios Y, et al. Análisis de indicadores relacionados con el estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev Méd Electrón [Internet]*. 2023 [citado 18/04/2024];45(2). Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v45n2/1684-1824-rme-45-02-206.pdf>
10. González-Velázquez L. Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D [Internet]*. 2020 [citado 30/04/2024];9(25). Disponible en: <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/249>
11. Marquina Luján RJ, Pineda Palomino A. Autopercepción del estrés académico en universitarios de carreras profesionales en salud. *ConCiencia [Internet]*. 2019 [citado 30/04/2024];4(1):1-11. Disponible en: <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/10>



12. Barraza Macías A, González García LA, Garza Madero A, et al. El Estrés académico en alumnos de odontología. Rev mex estomatol [Internet]. 2019 [citado 30/04/2024];6(1):12-26. Disponible en: https://pure.udem.edu.mx/ws/portalfiles/portal/15077291/articluo_estres_academico.pdf
13. Gutiérrez-Monsalve JA, Garzón J, Segura-Cardona AM. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Form Univ. 2021;4(1):13-24. DOI: 10.4067/S0718-50062021000100013.
14. Méndez Carpio CR, Almache Constante WR, Gallegos Baldeón MF. Motivación y satisfacción: variables psicológicas influyentes en el rendimiento académico virtual. Rev Sci. 2022;7(24):37-55. DOI: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.2.37-55.
15. Gantier-Aliaga SF. Estrategias de Evaluación de Competencias en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios de Psicología. RTED [Internet]. 2021 [citado 30/04/2024];11(1):5-10. Disponible en: <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/141>
16. Céspedes H. Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios [tesis]. Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas; 2022.
17. Hernández Valle TB. Validación del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos de Ciencias Médicas [tesis en Internet]. Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas; 2013 [citado 13/03/2024]. Disponible en: <https://dspace.uclv.edu.cu/server/api/core/bitstreams/8a16e12f-232a-4779-bff1-4cb8b0b2a56b/content>
18. Arias-Avilés MM. Impacto del WhatsApp en el proceso de aprendizaje virtual de los estudiantes. EPISTEME KOINONIA [Internet]. 2024 [citado 27/06/2024];7(13):168-85. Disponible en: <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/3212>
19. Castro Porras JF. Aprendizaje autorregulado y estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021 [tesis en Internet]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos; 2022 [citado 08/05/2024]. Diponible en: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/1ea6254b-8a87-4ad9-ab98-8d8c1ea22f49>
20. Cobiellas Carballo LI, Anazco Hernández A, Góngora Gómez O. Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. Educ Méd Super [Internet]. 2020 [citado 30/04/2024];34(2). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015&lng=es
21. Castro Porras JF, Mayorga Rojas JC. Aprendizaje autorregulado y estrés académico universitario en tiempos de pandemia. PsiqueMag [Internet]. 2022 [citado 30/04/2024];11(2):60-71. Disponible en: <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/2111>



22. Zárate-Depraect NE, Soto-Decuir MG, Martínez-Aguirre EG, et al. Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. FEM [Internet]. 2018 [citado 30/04/2024];21(3):153-7. Disponible en:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322018000300007&lng=es

23. Capcha-Huaccaychuco MM, Ayra-Baron MA, Taipe Enrriquez JR. Estrés Académico en estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja, 2022. Ciencia Latina. 2023;7(3):4400-17. DOI: 10.37811/cl_rcm.v7i3.6493.

24. Rodríguez Flores E, Sánchez Trujillo MdlÁ. Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de COVID-19. REXE [Internet]. 2022 [citado 06/05/2024];21(45):51-69. Disponible en:

<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1097/883>

25. Silva-Ramos MF, López-Cocotle JJ, Columba Meza-Zamora ME. Estrés académico en estudiantes universitarios. Investigación y Ciencia [Internet]. 2020 [citado 30/04/2024];28(79):75-83. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>

26. Ormaza-Ulloa LM, García-Herrera DG, Erazo-Álvarez JC, et al. Docencia universitaria y metodologías activas: una propuesta para generar aprendizaje significativo. EPISTEME KOINONIA [Internet]. 2020 [citado 30/04/2024];3(6):258-76. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976588>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no poseen conflictos de intereses.

Contribución de autoría

Annia Esther Vizcaino-Escobar: concepción o diseño de la investigación, trabajo científico, adquisición, análisis e interpretación de los datos, redacción del informe final y revisión crítica de su contenido.

Hanny Teresa Céspedes-Rodríguez: concepción o diseño de la investigación, trabajo científico, adquisición, análisis e interpretación de los datos, redacción del informe final y revisión crítica de su contenido.

Ariadna Gabriela Matos-Matos: concepción o diseño de la investigación, trabajo científico, adquisición, análisis e interpretación de los datos, redacción del informe final y revisión crítica de su contenido.



Fabiola Sáez-Delgado: concepción o diseño de la investigación, trabajo científico, análisis e interpretación de los datos, redacción del informe final y revisión crítica de su contenido.

Olena-Klimenko: concepción o diseño de la investigación, trabajo científico, análisis e interpretación de los datos, redacción del informe final y revisión crítica de su contenido.

José Alberto Afonso-de-León: concepción o diseño de la investigación, trabajo científico, redacción del informe final y revisión crítica de su contenido.

Editor responsable: Silvio Soler-Cárdenas.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Vizcaino-Escobar AE, Céspedes-Rodríguez HT, Matos-Matos AG, Sáez-Delgado F, Olena-Klimenko, Afonso-de-León JA. Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. Rev Méd Electrón [Internet]. 2024. [citado: fecha de acceso];46:e5780. Disponible en:

<http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/5780/5977>

