

Serrano-García, J., Expósito-López, J. & Olmedo-Moreno, E.M. (2026). Fuentes de estrés académico percibido en estudiantes universitarios: según género y rama de conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 143-154

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.673591>

Fuentes de estrés académico percibido en estudiantes universitarios: según género y rama de conocimiento

Jennifer Serrano-García, Jorge Expósito-López, Eva M^a Olmedo-Moreno

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

Resumen

El presente estudio analiza el estrés académico percibido en una muestra de 278 alumnado universitario, considerando el género y la rama de conocimiento como variables diferenciadoras. Se utilizó un diseño cuantitativo y ex post-facto, y se emplea el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU). Los resultados indican un nivel medio-alto de estrés general, siendo las obligaciones académicas y las perspectivas de futuro las fuentes más relevantes. Las mujeres reportaron mayores niveles de estrés en todas las dimensiones, con diferencias significativas en exigencias académicas y preocupaciones por el futuro profesional. Asimismo, el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas mostró mayor estrés que sus pares de Ciencias, especialmente en obligaciones académicas y relaciones interpersonales. Se concluye que el estrés académico es un fenómeno multicausal que requiere intervenciones institucionales específicas orientadas al bienestar del estudiantado, con especial atención al enfoque de género y a las particularidades de ramas de conocimiento.

Palabras clave

Estrés académico percibido; universidad; género; rama de conocimiento.

Contacto:

Jennifer Serrano García, jenniserrano@ugr.es, Campus Universitario de Cartuja 18071, Granada (España).

P21_00104: COMUNIDADES INTERACTIVAS Y AMBIENTES HIBRIDOS DE APRENDIZAJE QUE FACILITAN LA ORIENTACION Y ACCION TUTORIAL PARA JOVENES VULNERABLES EN ZONAS ERACIS ANDALUZAS

Perceived Sources of Academic Stress in University Students: Differences by Gender and Field of Knowledge

Abstract

The present study analyses perceived academic stress in a sample of 278 university students, considering gender and field of knowledge as differentiating variables. A quantitative, *ex post facto* design was employed, using the *Academic Stress Questionnaire at University* (CEAU). The findings indicate a medium-high level of overall stress, with academic obligations and future prospects emerging as the most relevant sources. Female students reported higher stress levels across all dimensions, with significant differences in academic demands and concerns about professional futures. Likewise, students from the Social and Legal Sciences exhibited greater stress than their peers from the Sciences, particularly regarding academic obligations and interpersonal relationships. It is concluded that academic stress is a multifactorial phenomenon that requires specific institutional interventions aimed at promoting student well-being, with particular attention to gender perspectives and the specificities of different fields of knowledge.

Key words

Perceived academic stress; university; gender; field of knowledge.

Introducción

La educación superior, en su naturaleza compleja y exigente, representa un escenario formativo que puede generar oportunidades de desarrollo académico, personal, así como, condiciones potenciales de vulnerabilidad psicoemocional. En las últimas décadas, entre los factores de riesgo más estudiados se encuentra el estrés académico, un constructo ampliamente reconocido por su impacto negativo sobre el bienestar, el rendimiento y la permanencia del estudiantado universitario (Fernández-Tilve & Malvar-Méndez, 2024; Pascoe et al., 2019; Vega-Martínez et al., 2022). Este fenómeno se define como la respuesta fisiológica, cognitiva y emocional del individuo ante demandas académicas percibidas como excesivas o amenazantes, especialmente cuando considera que no dispone de los recursos suficientes para afrontarlas adecuadamente (Cota Valdez et al., 2024; Valdivieso-León et al., 2020).

En el contexto actual, caracterizado por la digitalización acelerada de los procesos formativos, la incertidumbre laboral pospandemia y la creciente presión por el rendimiento, el estrés académico se ha consolidado como una realidad transversal en las universidades europeas (Ruiz-Robledillo et al., 2022; Villalba-González et al., 2021). Diversos trabajos han evidenciado su asociación con sintomatología depresiva, alteraciones del sueño, baja autoestima académica y abandono de los estudios superiores (Jiang et al., 2021; Zhang et al., 2022). No obstante, se trata de un fenómeno multicausal cuya expresión varía en función de factores personales, contextuales y socioculturales (Llorente-Pérez et al., 2020).

Entre las variables individuales que mayor atención han suscitado en la literatura especializada se encuentra el género. Numerosas investigaciones coinciden en señalar que las mujeres universitarias tienden a reportar niveles más elevados de estrés académico que sus homólogos varones, especialmente en lo que respecta a la autoexigencia, la incertidumbre sobre el futuro profesional y las situaciones evaluativas de carácter oral (Marco-Ahulló et al., 2022; Matud et al., 2020; Redondo-Flores et al., 2020). Estas diferencias han sido interpretadas desde diversas aproximaciones teóricas, incluyendo la teoría del

afrontamiento, la socialización de género y el análisis del perfeccionismo autoimpuesto. En este sentido, Angulo y Cardeñoso-Ramírez (2020) señalan que las mujeres tienden a recurrir a estrategias centradas en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado para hacer frente a las exigencias académicas, mientras que los hombres suelen optar por estrategias orientadas a la revisión, la organización de los contenidos y la gestión del tiempo y del entorno.

Ahora bien, otros estudios cuestionan la universalidad de estas diferencias, apuntando que la brecha de género puede diluirse o incluso invertirse en función de variables mediadoras como el curso académico, la autoeficacia, el tipo de carrera o el contexto institucional (Hernández et al., 2019; Vidal-Conti et al., 2018). Además, en áreas como las ingenierías o las ciencias aplicadas, los hombres pueden experimentar mayores niveles de estrés en dimensiones relacionadas con la competitividad o el rendimiento técnico (Chacón-Cuberos et al., 2025; Torres-González, 2022).

Otra variable que ha cobrado creciente interés es la rama de conocimiento del alumnado, pues, distintos trabajos han observado que quienes cursan estudios vinculados a las Ciencias Sociales y Jurídicas tienden a manifestar mayores niveles de estrés percibido que sus pares de disciplinas científicas o tecnológicas (Galindo-Domínguez et al., 2020). Esta diferencia se ha atribuido a múltiples factores, como la carga teórica de los planes de estudio, las modalidades de evaluación continuada, las prácticas docentes centradas en la exposición oral o la escasa proyección laboral de ciertas titulaciones sociales.

No obstante, la evidencia empírica sobre esta cuestión no es concluyente. De hecho, otras investigaciones muestran que el alumnado de Ciencias de la Salud, especialmente en grados como Medicina o Enfermería, también presenta niveles elevados de estrés, debido a la exigencia académica, la alta carga horaria y la exposición a contextos clínicos desde etapas tempranas de la formación (Chacón-Cuberos et al., 2019; Llorente-Pérez et al., 2020). En esta línea, resulta necesario continuar profundizando en el análisis comparativo de los niveles y fuentes de estrés académico en función de la disciplina formativa, especialmente en contextos donde conviven modelos pedagógicos tradicionales con metodologías activas emergentes.

Desde un enfoque psicoeducativo, la identificación y análisis de los factores asociados al estrés académico adquiere una relevancia sustantiva para el diseño de programas de orientación universitaria, dispositivos de tutoría académica y políticas institucionales centradas en la promoción del bienestar estudiantil (de la Fuente, 2021; Expósito-López, et al., 2023). En este sentido, la evaluación pormenorizada de las fuentes específicas de estrés, como las exigencias académicas, las dificultades en las relaciones interpersonales, la preocupación por el rendimiento académico o la ansiedad vinculada a la expresión y comunicación en público, permite delimitar perfiles de vulnerabilidad y orientar con mayor precisión las estrategias preventivas y de intervención dirigidas al colectivo universitario (Valdivieso-León et al., 2020).

En este contexto, el presente estudio tiene como finalidad examinar el nivel de estrés académico del estudiantado universitario, así como conocer las diferencias significativas existentes de las diferentes fuentes de estrés académico percibido por estudiantes universitarios españoles, atendiendo a dos variables clave: el género y la rama de conocimiento.

Metodología

Este estudio cuantitativo adopta un diseño *ex post-facto*, de tipo descriptivo y corte transversal para analizar relaciones entre variables sin intervención directa, dado que los hechos ya han ocurrido (Kerlinger & Lee, 2002). Según Montero y León (2007) este tipo de diseño resulta pertinente cuando el investigador no puede manipular las variables independientes. La finalidad descriptiva permite caracterizar al estudiantado universitario en función de su nivel de estrés percibido, atendiendo a las variables independientes (Hernández et al., 2014). El diseño transversal implica la recolección de datos en un único momento temporal, lo que posibilita describir variables y examinar su incidencia e interrelación (Ato et al., 2013). En conjunto, esta estrategia metodológica ofrece un marco riguroso para el estudio del estrés percibido en contextos universitarios.

Muestro y participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional, dado que el equipo investigador seleccionó a los participantes conforme a los siguientes criterios de inclusión: a) ser estudiante perteneciente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y b) estar matriculado en la Universidad de Granada. La muestra estuvo compuesta por un total de 278 estudiantes universitarios del EEES (mujeres = 158, 56.8%; hombres = 120, 43.2%), con una edad media de 22.27 años (DT = 4.53). En cuanto al estado civil, la mayoría de los participantes se identificaron como solteros (n = 130, 46.8%) o en una relación de pareja (n = 117, 42.1%), mientras que un porcentaje menor declaró convivir con su pareja (n = 24, 8.6%), estar casado (n = 4, 1.4%) o divorciado (n = 3, 1.1%). Respecto al área de conocimiento, los estudiantes cursaban titulaciones pertenecientes mayoritariamente a Ciencias Sociales y Jurídicas (n = 221, 79.5%) y, en menor medida, a Ciencias (n = 57, 20.5%). En relación con su ocupación actual, la mayoría se dedicaba exclusivamente al estudio (n = 208, 74.8%), mientras que otros compaginaban los estudios con un empleo (n = 59, 21.2%) o trabajaban solo los fines de semana (n = 11, 4.0%). Finalmente, en cuanto al lugar de residencia, los participantes vivían en su mayoría en pisos de alquiler compartidos con compañeros/as (n = 168, 60.4%) o en el domicilio familiar (n = 110, 39.6%).

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU), desarrollado y validado por Villalba-González et al. (2021), con el objetivo de identificar las principales fuentes de estrés percibido en contextos académicos universitarios. El instrumento consta de 19 ítems formulados como afirmaciones que describen situaciones habituales en la vida académica susceptibles de generar estrés. Las respuestas se recogen mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 indica “nada de estrés” y 5 “mucho estrés”.

El CEAU presenta una estructura compuesta por cuatro dimensiones, cada una agrupa un conjunto específico de estresores académicos: *Obligaciones académicas* (OA), evalúa la percepción de exigencia vinculada con exámenes, trabajos, tiempo disponible y carga académica (ítems 1, 2, 5, 6, 7, 9 y 10). *Expediente y Perspectivas de Futuro* (EF), hace referencia a preocupaciones relacionadas con el rendimiento académico, la planificación de la carrera y el futuro profesional (ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20). *Dificultades Interpersonales* (DI), aborda conflictos o tensiones en las relaciones con el profesorado o el alumnado (ítems 8, 12 y 13). Y *Expresión y Comunicación* (EC), evalúa el grado de estrés relacionado con la participación oral y las interacciones comunicativas en el entorno académico (ítems 3, 4 y 11).

Este instrumento mostró coeficientes alfa de Cronbach (α) por dimensión comprendidos entre 0.70 y 0.80, y una consistencia interna global de $\alpha = 0.85$, lo que indica una fiabilidad buena para la totalidad del cuestionario. Asimismo, el análisis factorial reveló que la escala explicaba el 51,02 % de la varianza total, lo que respalda su validez estructural e idoneidad para medir el estrés académico en población universitaria.

Procedimiento

Las investigadoras establecieron contacto por medio de correo electrónico con profesorado universitario de la Universidad de Granada, remitiendo una presentación sintética del estudio, en la que se detallaban los objetivos, así como el tiempo estimado de aplicación del instrumento. Posteriormente, se programó un calendario de intervención para acceder a las distintas aulas universitarias. Durante el proceso de recogida de datos, se expuso al estudiantado la finalidad de la investigación y se garantizaron los principios éticos y de confidencialidad conforme a lo establecido en la Declaración de Helsinki y al dictamen favorable emitido por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (1858/CEIH/2020). Acto seguido, se procedió a la administración del cuestionario, con una duración media de seis minutos. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de depuración de los datos para, seguidamente, realizar su análisis estadístico mediante el software SPSS.

Análisis de datos

Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos incluyendo el cálculo de porcentajes, medias y desviaciones típicas, así como, medidas de dispersión como la asimetría y la curtosis, con el propósito de comprobar la normalidad de los datos. Para ello, se consideraron los valores de significación asociados ($p > .05$ indica distribución normal; $p < .05$ indica desviación de la normalidad). Una vez verificada la normalidad de los datos, se aplicaron dos pruebas paramétricas. En el caso de variables dicotómicas, como el género o la rama de conocimiento, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes mediante el software IBM SPSS Statistics (versión 28.0.1.0).

Resultados

El presente estudio tiene como objetivo analizar el estrés académico percibido por el estudiantado universitario, así como, identificar las principales fuentes que generan dicho estrés durante esta etapa educativa. Para ello, se realizaron análisis descriptivos básicos de las cuatro variables consideradas (OA: Obligaciones académicas, EF: Expediente y Perspectivas de Futuro, DI: Dificultades Interpersonales y EC: Expresión y Comunicación), así como, de los ítems que las componen.

Como se observa en la Tabla 1, la variable 1- OA presenta la media más elevada ($4,21 \pm 0,855$), lo que indica que el alumnado percibe mayores niveles de estrés en aspectos vinculados con la organización del estudio. Los ítems que poseen puntuaciones medias más altas dentro de esta dimensión son: 1. “Realización de exámenes” ($4,05 \pm 0,956$), 7. “Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas” ($3,79 \pm 1,186$) y 2. “Exposición de trabajos en clase” ($3,75 \pm 1,174$), por lo que, el alumnado siente mayor estrés en aspectos vinculados con exámenes, trabajos y tiempo disponible para su realización. En contraste, los ítems 6. “Masificación de las aulas” ($2,88 \pm 1,276$) y 10. “La tarea de estudiar” ($3,39 \pm 1,162$) presentan las medias más bajas, traduciéndose en que el alumnado universitario experimenta menor estrés académico cuando suceden las situaciones mencionadas anteriormente.

La segunda fuente de estrés más elevada corresponde a la variable 2- EF ($3,53 \pm 0,876$), relacionada con las expectativas de futuro. Los ítems con mayores puntuaciones son l17. “Perspectivas profesionales futuras” ($4,03 \pm 1,063$) y 20. “Acabar la carrera en los plazos estipulados” ($3,74 \pm 1,371$), mientras que l18. “Elección de materias durante la carrera” alcanza la media más baja ($2,93 \pm 1,324$).

Tabla 1.

Resultados de análisis descriptivo de la escala CEAU

Items	Porcentajes					M	DE	A	K
	1	2	3	4	5				
I1. Realización de exámenes	1,8	4,7	18,3	37,1	38,1	4,05	0,956	-0,924	0,545
I2. Exposición de trabajos en clase	4,7	11,2	22,7	27,3	34,2	3,75	1,174	-0,625	-0,532
I5. Sobrecarga académica (excesivos créditos, trabajos obligatorios)	2,9	8,3	18,0	34,5	36,3	3,93	1,064	-0,859	0,075
I6. Masificación de las aulas	16,9	23,7	27,0	19,1	13,3	2,88	1,276	0,119	-1,006
I7. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas	6,1	8,3	20,9	29,5	35,3	3,79	1,186	-0,788	-0,220
I9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas de material, redacción de trabajos, etc)	6,1	15,1	24,8	32,0	21,9	3,49	1,167	-0,418	-0,679
I10. La tarea de estudiar	6,8	14,7	31,3	27,0	20,1	3,39	1,162	-0,283	-0,684
v1. Obligaciones académicas (OA)	6,5	12,3	23,3	29,5	28,5	4,21	0,855	-0,654	0,694
I15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas	10,8	10,4	25,9	24,8	28,1	3,49	1,294	-0,485	-0,780
I16. Obtener notas elevadas en las distintas materias	7,6	12,2	25,9	29,9	24,5	3,51	1,201	-0,481	-0,622
I17. Perspectivas profesionales futuras	3,2	5,4	19,4	29,5	42,4	4,03	1,063	-0,978	0,358
I18. Elección de materias durante la carrera	17,3	23,0	25,2	18,3	16,2	2,93	1,324	0,098	-1,105
I19. Conseguir o mantener una beca para estudiar	20,9	6,1	16,9	18,7	37,4	3,46	1,542	-0,522	-1,217
I20. Acabar la carrera en los plazos estipulados	11,5	7,9	16,9	21,9	41,7	3,74	1,371	-0,800	-0,610
v2. Expediente y Perspectivas de Futuro (EF)	11,9	10,8	21,7	23,9	31,7	3,53	0,876	-0,458	-0,333
I8. Competitividad entre compañeros	30,2	23,7	22,3	13,7	10,1	2,50	1,318	0,455	-0,928
I12. Problemas o conflictos con los profesores	25,2	20,9	23,0	18,0	12,9	2,73	1,359	0,210	-1,157
I13. Problemas o conflictos con los compañeros	25,2	26,6	20,5	14,7	12,9	2,64	1,347	0,381	-1,036
v3. Dificultades Interpersonales (DI)	26,9	23,7	21,9	15,5	12,0	2,62	1,077	0,323	-0,716
I3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, participación en debates, etc)	12,9	21,9	24,8	21,6	18,7	3,93	1,064	-0,859	,075
I4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas, etc)	25,5	33,1	25,5	9,4	6,5	2,38	1,152	0,614	-0,318
I11. Trabajar en grupo	13,7	19,1	30,6	20,5	16,2	3,06	1,262	-0,047	-0,945
v4. Expresión y Comunicación (EC)	17,4	24,7	27,0	17,2	13,8	2,85	0,910	0,116	-0,488
Total						3,30			

Nota = M, Media; DE, Desviación estándar; A, Asimetría; K, Kurtosis.

La variable 4 - EC ($2,85 \pm 0,910$) es la tercera fuente de estrés percibido por los universitarios y alude al estrés relacionado con la participación oral e interacciones comunicativas en el contexto educativo, reflejando un estrés medio. El ítem que presenta mayor puntuación en esta variable es el 3. “Intervención en el aula” ($3,93 \pm 1,064$), mientras que 4. “Tratar con el profesor en su despacho” obtiene la media más baja ($2,38 \pm 1,152$) y, por lo tanto, perciben menor estrés.

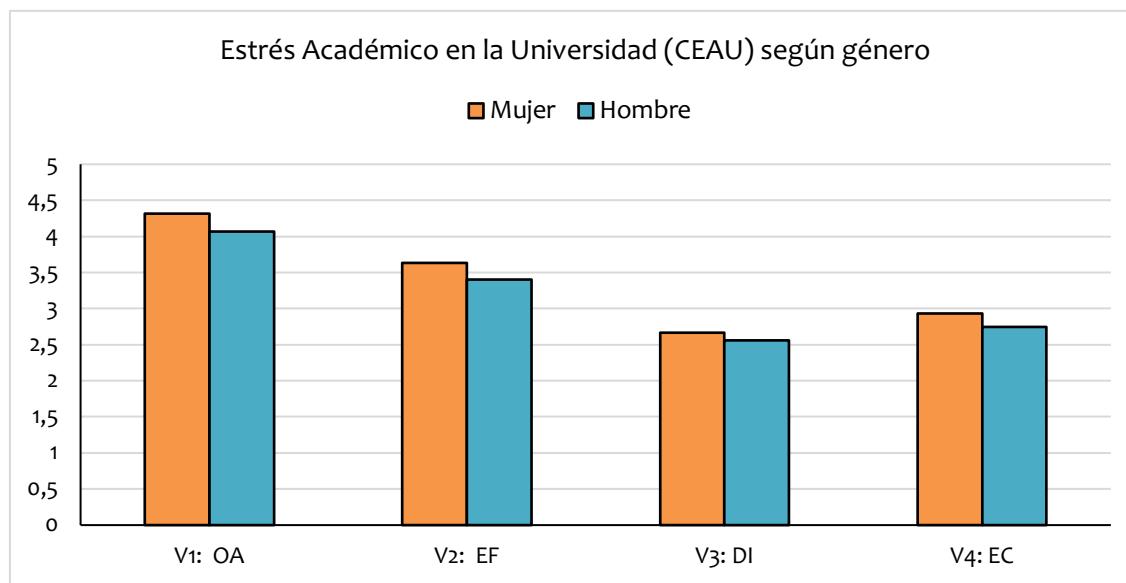
Finalmente, la variable 3- DI ($2,62 \pm 1,077$), correspondiente a las dificultades interpersonales presenta los niveles más bajos de fuente de estrés percibido. Los ítems 8. “Competitividad entre compañeros” ($2,50 \pm 1,318$), 12. “Problemas o conflictos con los profesores” ($2,73 \pm 1,359$) y 13. “Problemas o conflictos con los compañeros” ($2,64 \pm 1,347$) muestran medias similares y relativamente reducidas.

En términos generales, el nivel global de estrés académico percibido por el estudiantado universitario se sitúa en una media de 3,30, lo que indica un nivel de estrés medio-alto.

Se calcularon medidas de dispersión como la asimetría y la curtosis, cuyos valores se situaron dentro del rango aceptable de ± 2 , lo que indica una distribución normal de los datos (George & Mallery, 2010; Gravetter & Wallnau, 2014). A partir de este criterio, se optó por la aplicación de pruebas paramétricas, concretamente la prueba t de Student para variables dicotómicas y el análisis de varianza (ANOVA) para variables politómicas.

Se aplicó la prueba t de Student para comparar las puntuaciones medias de estrés percibido en función del género, previa comprobación de la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($p < 0,05$). Como se observa en la Tabla 2 y Figura 1, las mujeres universitarias presentan puntuaciones medias más elevadas en las cuatro variables analizadas sobre estrés percibido (OE, EF, DI y EC), en comparación con los hombres: OE (4,32 vs. 4,07), EF (3,63 vs. 3,40), DI (2,67 vs. 2,56) y EC (2,93 vs. 2,75), resultados que evidencian una mayor percepción de estrés académico en las mujeres respecto a sus homólogos varones, tanto a nivel general como en las distintas fuentes específicas de estrés consideradas.

Figura 1.
Puntuaciones medias de fuentes de estrés según género



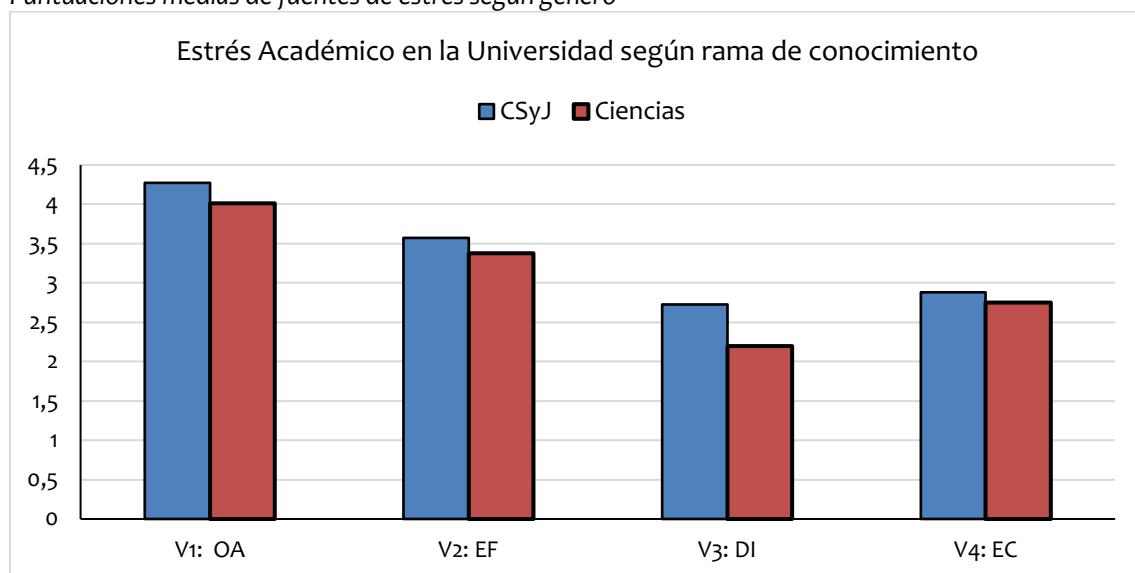
Las diferencias entre géneros resultaron estadísticamente significativas en dos de las variables: OE (Mujeres: $4,32 \pm 0,821$; Hombres: $4,07 \pm 0,856$; $p = 0,0018$) y EF (Mujeres: $3,63 \pm 0,815$; Hombres: $3,40 \pm 0,938$; $p = 0,033$), lo cual sugiere una mayor vulnerabilidad del alumnado femenino frente a exigencias académicas y preocupaciones sobre su futuro profesional, fíjese en Tabla 2 y Figura 1.

Tabla 2.
T de Student según género

Variables	Género	M	DE	t	gl	Intervalo de confianza		p
						(95) inferior	(95) Superior	
V1: OA	Mujer	4,32	0,841	2,377	254,002	0,042	0,447	0,018
	Hombre	4,07	0,856					
V2: EF	Mujer	3,63	0,815	2,148	235,858	0,019	0,442	0,033
	Hombre	3,40	0,938					
V3: DI	Mujer	2,67	1,092	0,872	260,416	-0,142	0,369	0,384
	Hombre	2,56	1,057					
V4: EC	Mujer	2,93	0,885	1,629	248,538	-0,038	0,398	0,105
	Hombre	2,75	0,936					

Asimismo, se examinó el nivel de estrés académico en función de la rama de conocimiento del estudiantado (Ciencias Sociales y Jurídicas vs. Ciencias), aplicando la prueba t de Student para muestras independientes. Previamente, se verificó la homogeneidad de varianzas, asumiéndose la igualdad de las mismas. Tal y como se muestra en la Tabla 3 y la Figura 2, los estudiantes universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas presentan puntuaciones medias superiores en las cuatro dimensiones del estrés percibido (OA, EF, DI y EC) en comparación con el alumnado universitario de Ciencias.

Figura 2.
Puntuaciones medias de fuentes de estrés según género



Las diferencias resultaron estadísticamente significativas en dos dimensiones: OA ($4,27 \pm 0,862$; $4,01 \pm 0,800$; $p = 0,042$) y DI ($2,73 \pm 1,077$; $2,20 \pm 0,979$; $p = 0,001$), lo cual sugiere que, el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas experimenta mayores niveles de estrés en relación con las obligaciones académicas y las dificultades interpersonales. En cambio, no se hallaron diferencias significativas en las dimensiones EF y EC, aunque las medias fueron ligeramente más altas en el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas. Estos resultados apuntan a una mayor carga percibida por parte del estudiantado de titulaciones vinculadas al ámbito social y jurídico.

Tabla 3.
T de Student según rama de conocimiento

Variables	Rama conocimiento	M	DE	t	gl	Intervalo de confianza		p
						(95) inferior	Superior	
V1: OA	CSyJ	4,27	0,862	2,045	276	0,010	0,507	0,042
	Ciencias	4,01	0,800					
V2: EF	CSyJ	3,57	0,853	1,450	276	-0,067	0,444	0,148
	Ciencias	3,38	0,956					
V3: DI	CSyJ	2,73	1,077	3,325	276	0,213	0,832	0,001
	Ciencias	2,20	0,979					
V4: EC	CSyJ	2,88	0,929	0,967	276	-0,135	0,397	0,334
	Ciencias	2,75	0,832					

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la presencia de un nivel medio-alto de estrés académico en el estudiantado universitario, siendo las obligaciones académicas la fuente más destacada, seguida de las preocupaciones por el expediente y las perspectivas de futuro, la expresión y comunicación y, por último, las dificultades interpersonales. Este patrón se alinea con investigaciones previas que sitúan la sobrecarga de tareas, la presión por el rendimiento y la organización del tiempo como principales generadores de tensión en el ámbito universitario (Vega-Martínez et al., 2022; Villalba-González et al., 2021).

En cuanto a las diferencias por género, las mujeres presentan mayores niveles de estrés en todas las dimensiones evaluadas, con diferencias estadísticamente significativas en OA y EF. Esta tendencia ya ha sido ampliamente descrita en la literatura, donde se destaca que las estudiantes tienden a experimentar una mayor autoexigencia, temor al fracaso académico y ansiedad ante evaluaciones orales (Marco-Ahulló et al., 2022; Matud et al., 2020). Estas diferencias pueden explicarse desde marcos teóricos que abordan la socialización de género, la teoría del afrontamiento y el perfeccionismo autoimpuesto (Redondo-Flores et al., 2020; Angulo & Cardeñoso-Ramírez, 2020). Además, se ha constatado que las mujeres emplean con mayor frecuencia estrategias centradas en el control interno y la planificación del estudio (Velasco-Angulo & Cardeñoso-Ramírez, 2020).

No obstante, algunos estudios han señalado que la brecha de género en el estrés académico no es uniforme, ya que puede verse influida por factores como la rama de conocimiento, el curso en el que se encuentra el estudiante o su nivel de autoeficacia (Hernández et al., 2019; Vidal-Conti et al., 2018). Estos elementos pueden modificar e incluso invertir las diferencias observadas entre hombres y mujeres. Por ello, resulta necesario comprender el género no como una categoría fija, sino como una construcción relacional y contextual que se configura en interacción con las características del entorno educativo.

Respecto a la rama de conocimiento, el alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas mostró niveles significativamente más altos de estrés académico en OA y DI, lo que sugiere una mayor presión asociada a la carga teórica, las modalidades de evaluación continua y las dinámicas relacionales propias de este ámbito (Galindo-Domínguez et al., 2020; Chacón-Cuberos et al., 2021). Aunque no se encontraron diferencias significativas en EF y EC, las puntuaciones fueron también ligeramente superiores en este grupo, lo que apunta a una percepción más intensa del estrés incluso en dimensiones no diferenciadoras. Este hallazgo

coincide con trabajos que han evidenciado un mayor desgaste emocional y estrés académico en titulaciones del área social y legal (Llorente-Pérez et al., 2020; Torres-González, 2022).

Por otra parte, los niveles más bajos de estrés observados en la dimensión de dificultades interpersonales podrían deberse a una mayor capacidad del alumnado para adaptarse a las relaciones sociales dentro del entorno universitario, o bien a una menor percepción de estas situaciones como fuentes de estrés. En cualquier caso, no debe restarse importancia a esta dimensión, ya que los conflictos interpersonales, aunque menos frecuentes, pueden tener un impacto considerable en la salud emocional del estudiantado (Jiang et al., 2021; Zhang et al., 2022).

Desde un enfoque aplicado, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de que las instituciones de educación superior implementen medidas orientadas al bienestar psicoeducativo del alumnado. Conocer las fuentes específicas de estrés permite diseñar estrategias preventivas, así como programas de orientación y tutoría más eficaces, adaptados a las características del estudiantado según su género y rama de conocimiento (de la Fuente, 2021; Expósito-López et al., 2023). Además, se considera fundamental promover el desarrollo de habilidades en autorregulación emocional y el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas, que permitan al alumnado gestionar eficazmente las demandas académicas sin poner en riesgo su salud mental (Pascoe et al., 2019; Valdivieso-León et al., 2020).

Como limitación, debe señalarse que el uso de un muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados, así como la sobrerepresentación del alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas, que podría sesgar los datos hacia un perfil específico de percepción del estrés. Futuros estudios podrían ampliar la muestra a otras universidades y ramas de conocimiento, e incorporar variables mediadoras como la resiliencia, el apoyo social o el nivel de autoeficacia, para profundizar en la comprensión de este fenómeno complejo y multicausal (Núñez-Núñez & Mera-Zapata, 2023; Chacón-Cuberos et al., 2025).

En definitiva, el estrés académico representa un elemento clave en la vivencia universitaria, cuya detección y abordaje integral resultan fundamentales para promover trayectorias educativas más saludables, sostenibles e inclusivas en esta etapa educativa.

Agradecimiento y financiación

Agradecer a todo el estudiantado universitario perteneciente a la Universidad de Granada por su predisposición para participar en este estudio. Asimismo, al P21_00104: COMUNIDADES INTERACTIVAS Y AMBIENTES HIBRIDOS DE APRENDIZAJE QUE FACILITAN LA ORIENTACION Y ACCION TUTORIAL PARA JOVENES VULNERABLES EN ZONAS ERACIS ANDALUZAS financiado por la Junta de Andalucía.

Referencias

- Chacón-Cuberos, R., Serrano-García, J., Serrano-García, I., & Castro-Sánchez, M. (2025). Self-Concept Modulates Motivation and Learning Strategies in Higher Education: Comparison According to Sex. *Education Sciences*, 15 (7), 873. <https://doi.org/10.3390/educsci15070873>
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2021). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46 (7), 1421-1435. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610>

- Cota-Valdez, Y. D., Castro-Leyva, N. S., Miranda-Feliz, P. E., & Ortiz-Feliz, R. E. (2024). Estrés académico asociado al índice de masa corporal en estudiantes de licenciatura en enfermería (Academic Stress Associated with Body Mass Index in Nursing Undergraduate Students). *Retos*, 55, 226–231. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.102805>
- de la Fuente, J. (2021). A path analysis model of protection and risk factors for university academic stress: analysis and psychoeducational implications for the COVID-19 emergency. *Frontiers in Psychology*, 12, 562372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.562372>
- Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29 (1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360>
- Fernández Tilve, M. D., & Malvar-Méndez, M. L. (2024). Educar para el bienestar emocional en tiempos convulsos: un estudio desde la perspectiva de la orientación escolar. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30 (1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30389>
- Galindo-Domínguez, H., Pegalajar, M., & Uriarte, J. D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.04.001>
- Hernández, A. L., González-Escobar, S., González-Arratia López-Fuentes, N. I., & Barcelata-Eguiarte, B. E. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17 (47), 129-148. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 295 (1), 384, 389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Llorente-Pérez, Y. J., Herrera-Herrera, J. L., Hernández-Galvis, D. Y., Padilla-Gómez, M., & Padilla Choperena, C. I. (2020). Estrés académico en estudiantes de un programa de Enfermería - Montería 2019. *Revista Cuidarte*, 11 (3). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1108>
- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., & Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española (Descriptive study on gender differences in academic stress derived from the COVID-19 context in a Spanish university). *Retos*, 43, 845–851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- Matud, M. P., Díaz, A., Bethencourt, J. M., & Ibáñez, I. (2020). Stress and Psychological Distress in Emerging Adulthood: A Gender Analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 9 (9), 2859. <https://doi.org/10.3390/jcm9092859>

- Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847–862.
- Núñez-Núñez, M., & Mera-Zapata, D. (2023). Clinical approach to academic stress in university students. *Medwave*, 23 (1). <http://doi.org/10.5867/medwave.2023.S1.UTA082>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25 (1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Redondo-Flores, L., Tornero-Aguilera, F., Ramos-Campo, D. J., & Clemente-Suárez, V. J. (2020). Gender Differences in Stress- and Burnout-Related Factors of University Professors. *BioMed Research International*, (1), 6687358. <https://doi.org/10.1155/2020/6687358>
- Ruiz-Robledillo, N., Vela-Bermejo, J., Clement-Carbonell, V., Ferrer-Cascales, R., Alcocer-Bruno, C., & Albaladejo-Blázquez, N. (2022). Impact of COVID-19 Pandemic on Academic Stress and Perceived Classroom Climate in Spanish University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (7), 4398. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074398>
- Torres-González, O. (2022). Factores que afectan a la evaluación del profesorado: la interacción entre el género, el curso y la rama de conocimiento. Un estudio de la Universidad de Salamanca. *Arbor*, 198 (805), a659. <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.805007>
- Valdivieso-León, L., Lucas-Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23 (2). <https://doi.org/10.5944/educxxi.1.25651>
- Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras-Rodríguez, J. L. (2022). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio. *EDUCAR*, 59 (1), 163–178. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1527>
- Velasco-Angulo, C., & Cardeñoso-Ramírez, O. (2020). Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el género de alumnado de carreras administrativas. *Perfiles Educativos*, 42 (169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58687>
- Vidal Conti, J., Muntaner-Mas, A., & Palou-Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 181–195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Villalba-González, A. M., Pérez-Mármol, J. M., & González-Valero, G. (2021). Desarrollo y validación del Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU). *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6 (2), 1–12.
- Zhang, C., Shi, L., Tian, T., Zhou, Z., Peng, X., Shen, Y., Li, Y., & Ou, J. (2022). Associations Between Academic Stress and Depressive Symptoms Mediated by Anxiety Symptoms and Hopelessness Among Chinese College Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 547-556. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S353778>