



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.

ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

LA SALUD MENTAL EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MENTAL HEALTH IN LEARNING STRATEGIES
AND ACADEMIC MOTIVATION AMONG
UNIVERSITY STUDENTS

Vanessa Romina Pineda Rojas

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Efraín Fernando Muñoz Silva

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Ruth Marianela Silva Cordova

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20552

La Salud Mental en las Estrategias de Aprendizaje y Motivación Académica en Estudiantes Universitarios

Vanessa Romina Pineda Rojas¹

vanessa.pineda@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6570-8574>

Universidad Nacional de Loja
Ecuador

Ruth Marianela Silva Cordova

ruth.silva@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-3895-2441>

Universidad Nacional de Loja
Ecuador

Efraín Fernando Muñoz Silva

efrain.munoz@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6806-8146>

Universidad Nacional de Loja
Ecuador

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de la salud mental —depresión, ansiedad y estrés— en las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de estudiantes universitarios. Se aplicó un diseño cuantitativo, correlacional y transversal, utilizando los instrumentos Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). La muestra estuvo conformada por 64 estudiantes de primer año de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja, modalidad presencial, con una edad promedio de 19 años. Los resultados evidenciaron una alta correlación positiva entre la depresión, la ansiedad y el estrés, confirmando la comorbilidad de estos síntomas. Además, se observó que dichos indicadores se relacionan significativamente con la autorregulación del esfuerzo, reflejando un posible esfuerzo compensatorio frente a dificultades emocionales. No se encontraron asociaciones consistentes con estrategias de aprendizaje complejas, como la elaboración u organización. En cambio, la motivación académica, especialmente la intrínseca y la de valor, se vinculó positivamente con estrategias elaborativas, organizativas y metacognitivas. Estos hallazgos destacan la motivación como un factor protector que potencia el aprendizaje autorregulado, mientras que la afectación de la salud mental limita el uso de estrategias cognitivas avanzadas en la educación superior.

Palabras clave: depresión, ansiedad, estrés, estrategias de aprendizaje, autorregulación

¹ Autor principal.
Correspondencia:

Mental Health in Learning Strategies and Academic Motivation Among University Students

ABSTRACT

The study aimed to analyze the impact of mental health depression, anxiety, and stress on learning strategies and academic motivation among university students. A quantitative, correlational, and cross-sectional design was applied, using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and the Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21). The sample consisted of 64 first-year students enrolled in the Psychopedagogy program at Universidad Nacional de Loja, with an average age of 19. The results showed a high positive correlation between depression, anxiety, and stress, confirming the comorbidity of these symptoms. In addition, it was observed that these indicators are significantly related to self-regulation of effort, reflecting a possible compensatory effort in the face of emotional difficulties. No consistent associations were found with complex learning strategies, such as elaboration or organization. In contrast, academic motivation, especially intrinsic and value motivation, was positively linked to elaborative, organizational, and metacognitive strategies. These findings highlight motivation as a protective factor that enhances self-regulated learning, while mental health issues limit the use of advanced cognitive strategies in higher education.

Keywords: depression, anxiety, stress, learning strategies, self-regulation

*Artículo recibido: 02 setiembre 2025
Aceptado para publicación: 30 setiembre 2025*



INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria constituye una fase decisiva en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes, en la que se experimentan transformaciones significativas en los hábitos de vida, las redes sociales y las exigencias académicas. Este periodo de transición hacia la adultez conlleva múltiples desafíos que pueden afectar el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes, haciendo visibles problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el estrés. La universidad, en tanto institución formadora, no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también la adaptación a un entorno altamente competitivo, la gestión de la autonomía y la construcción de una identidad académica y social. En este contexto, la salud mental emerge como un factor determinante para el éxito educativo, ya que las alteraciones emocionales pueden repercutir directamente en la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

En los últimos años, la prevalencia de problemas de salud mental en estudiantes universitarios se ha incrementado de manera alarmante a nivel mundial. Según Auerbach et al. (2018), ocho países reportaron tasas significativas de trastornos mentales en la población estudiantil universitaria, señalando una tendencia creciente en los síntomas de ansiedad y depresión. Lipson et al. (2022) evidencian que en Estados Unidos más del 60 % de los universitarios presenta al menos un problema de salud mental, lo que representa un aumento de casi el 50 % desde 2013. En América Latina y el Caribe, la UNESCO (2024) informó que tres de cada cuatro estudiantes de educación superior perciben que la pandemia de COVID-19 agravó sus problemas de salud mental, destacando un impacto prolongado que trasciende la emergencia sanitaria y se mantiene como una problemática estructural en la educación superior. En Ecuador, los datos del Ministerio de Salud Pública (2023) revelan un incremento progresivo en las atenciones por morbilidad mental: 640.589 en 2020, 716.365 en 2021 y 956.062 en 2022. Estas cifras reflejan una tendencia ascendente en los trastornos mentales sintomáticos, emocionales, neuróticos y del comportamiento, aunque no se especifica el grupo poblacional afectado, lo que limita la comprensión del fenómeno en el contexto universitario.

La Organización Panamericana de la Salud (s.f.) define la salud mental como un estado de bienestar que permite afrontar los desafíos cotidianos, desarrollar habilidades para el aprendizaje y el trabajo, y contribuir al entorno social. En la misma línea, el Instituto Nacional de la Salud (2024) la concibe como



un equilibrio integral entre lo emocional, psicológico y social, que trasciende la mera ausencia de trastornos. En el ámbito educativo, esta concepción cobra especial relevancia, ya que el bienestar psicológico de los estudiantes constituye la base para un aprendizaje efectivo, la autorregulación emocional y el desarrollo de competencias socioacadémicas. Diversos estudios han identificado la depresión, la ansiedad y el estrés como los principales indicadores de malestar psicológico en la población universitaria, con un impacto directo en la concentración, la autorregulación del esfuerzo y la motivación para el aprendizaje (Chu et al., 2023).

El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013) describe la depresión como un trastorno del estado de ánimo caracterizado por un desánimo persistente, pérdida de interés en actividades, alteraciones del sueño y del apetito, fatiga y dificultades cognitivas, generando deterioro funcional significativo. Estos síntomas afectan la planificación, la toma de decisiones y la capacidad para sostener un esfuerzo prolongado, aspectos esenciales en el ámbito académico (Jiménez Surian et al., 2025).

La ansiedad, por su parte, se manifiesta mediante preocupación excesiva, tensión y síntomas físicos como taquicardia o temblores, interfiriendo con la memoria de trabajo y la atención sostenida (Zheng et al., 2023). El estrés académico se define como la respuesta emocional y fisiológica ante las demandas percibidas como excesivas en el contexto educativo, vinculándose con fatiga mental, alteraciones del sueño, irritabilidad y baja motivación (Pérez-Jorge et al., 2025).

De acuerdo con la APA (2013), el estrés se incluye dentro de los trastornos relacionados con factores de trauma, generando síntomas de hipervigilancia, evitación y afectación cognitiva que comprometen la funcionalidad diaria.

La literatura científica evidencia una alta comorbilidad entre estos tres trastornos, que suelen coexistir y potenciarse mutuamente, configurando un patrón de vulnerabilidad psicológica en los estudiantes universitarios. Chu et al. (2023) estiman que entre el 30 % y el 50 % de los universitarios experimenta síntomas clínicamente significativos de ansiedad, depresión o estrés, con repercusiones negativas tanto en su bienestar personal como en su rendimiento académico. En España, Balanza Galindo (2009) reportó que el 47,1 % de los universitarios sufría ansiedad y el 55,6 % depresión, siendo el sexo femenino el grupo con mayor riesgo. En México, Cuamba Osorio et al. (2020) identificaron que más



de la mitad de los estudiantes presentaba síntomas de malestar psicológico y dificultades en el afrontamiento adaptativo. En Ecuador, Cancino Cedeño et al. (2024) concluyeron que la ansiedad, el estrés y la depresión son los problemas de salud mental más prevalentes, afectando de manera directa el rendimiento académico. Asimismo, Zheng et al. (2023) señalaron que la presencia temprana de síntomas emocionales en los primeros semestres universitarios se asocia con menor promedio, mayor rezago y abandono académico. Bolinski et al. (2020) complementan que existe una relación inversamente proporcional entre la intensidad de los síntomas de ansiedad y depresión y el rendimiento académico, lo que incrementa el riesgo de deserción, especialmente cuando coexisten con factores socioeconómicos y motivacionales desfavorables (Portal, 2022).

La relación entre salud mental y rendimiento académico no es lineal ni unidireccional. Estudios recientes han evidenciado que la motivación académica y las estrategias de aprendizaje actúan como factores mediadores y protectores que amortiguan el impacto del malestar psicológico en el desempeño académico (Pérez-Navío et al., 2023; Nguyen et al., 2025). La motivación académica puede definirse como el conjunto de fuerzas internas y externas que impulsan al estudiante a iniciar, mantener y dirigir su comportamiento hacia metas de aprendizaje.

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), se distingue entre motivación intrínseca, cuando el aprendizaje se realiza por interés o disfrute personal, y motivación extrínseca, cuando se busca una recompensa o reconocimiento externo. La primera se asocia con un aprendizaje profundo y sostenido, mientras que la segunda puede favorecer la persistencia a corto plazo, pero tiende a ser menos estable emocionalmente. Los estudiantes con mayor motivación intrínseca presentan niveles más altos de autorregulación, planificación y autoconfianza en su desempeño académico, lo que contribuye a la resiliencia ante situaciones estresantes.

Por su parte, las estrategias de aprendizaje se entienden como los métodos, procedimientos y técnicas que los estudiantes utilizan para adquirir, organizar y retener información. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), son procesos dinámicos y reflexivos mediante los cuales el estudiante revisa, evalúa y retroalimenta conceptos para construir un conocimiento significativo. Estas estrategias pueden clasificarse en tres grandes categorías: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (Pintrich et al., 1991; Credé & Phillips, 2011). Las estrategias cognitivas se relacionan con la repetición, la



elaboración y la organización de la información; las metacognitivas implican planificación, monitoreo y autorregulación del aprendizaje; mientras que las de manejo de recursos incluyen la administración del tiempo, la regulación del esfuerzo, el trabajo cooperativo y la búsqueda de ayuda cuando es necesario. Díaz-Barriga y Hernández (2007) destacan que estas estrategias, al volverse hábitos, permiten que el aprendizaje sea consciente, voluntario y flexible, potenciando tanto la comprensión como la resolución de problemas. En este sentido, el uso de estrategias elaborativas y metacognitivas se asocia con un aprendizaje más profundo, mientras que el empleo de estrategias superficiales suele vincularse a una motivación extrínseca y a un menor rendimiento (Ghonsooly et al., 2015).

El Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich et al. (1991) constituye uno de los instrumentos más utilizados a nivel internacional para evaluar la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje. Este cuestionario considera la autorregulación, la motivación intrínseca, la autoeficacia, la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de control cognitivo y metacognitivo. Los resultados obtenidos con este instrumento han permitido identificar que los estudiantes emocionalmente estables tienden a emplear estrategias de aprendizaje más elaboradas, mientras que aquellos con síntomas de ansiedad o depresión suelen recurrir a estrategias compensatorias, como la regulación del esfuerzo o la procrastinación adaptativa. Así, la salud mental deteriorada no solo limita el desempeño cognitivo, sino también la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva neurobiológica, la relación entre emoción, motivación y aprendizaje puede explicarse a través del funcionamiento del sistema límbico, que integra estructuras como la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y la corteza prefrontal. Blanco (2020) y Serrano (2020) destacan que el estrés crónico o la ansiedad intensa pueden provocar la hiperactivación de la amígdala, lo que inhibe las funciones ejecutivas del lóbulo prefrontal —atención, planificación, memoria y toma de decisiones— y reduce la capacidad de aprendizaje. Este fenómeno, conocido como “secuestro de la amígdala”, impide que los estudiantes procesen la información de manera eficaz y limita la creatividad y la memoria a largo plazo. Serrano (2020) subraya que los estudiantes deben comprender la biología de su aprendizaje para reconocer cómo las emociones, la convivencia y las experiencias del entorno



influyen en la adquisición del conocimiento. De este modo, la salud mental y la regulación emocional no son dimensiones periféricas, sino componentes centrales del proceso educativo.

En el ámbito institucional, esta problemática plantea importantes retos para las políticas de educación superior. Blanco (2020) advierte que los modelos educativos tradicionales mantienen una visión reduccionista centrada en el rendimiento académico y la productividad, descuidando el bienestar emocional de los estudiantes. La UNESCO (2024), a través del Observatorio de Políticas de Educación Superior, informó que solo el 20 % de los países con planes nacionales de educación superior incluyen el bienestar estudiantil como objetivo estratégico. Europa Central y Oriental lideran la implementación de políticas de salud mental universitaria, seguidas por América del Norte, mientras que América Latina y el Caribe presentan los índices más bajos de atención integral. Esta brecha evidencia la necesidad urgente de incorporar la salud mental como eje transversal en los programas formativos y en la gestión institucional de las universidades.

La falta de programas de apoyo psicológico, sumada a la sobrecarga académica, la inseguridad económica y la incertidumbre profesional, incrementa el riesgo de desarrollar trastornos emocionales durante la formación universitaria. López et al. (2024) proponen que las instituciones de educación superior establezcan sistemas integrales de apoyo y cuidado de la salud mental que incluyan la promoción del bienestar, el tamizaje y la detección temprana de síntomas, la prevención de conductas de riesgo y la intervención oportuna mediante apoyos entre pares, talleres grupales e intervenciones psicológicas breves. Este enfoque preventivo resulta esencial para reducir los efectos del malestar psicológico sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje.

La evidencia científica muestra que la motivación académica cumple un papel mediador entre los problemas de salud mental y el rendimiento universitario, actuando como un factor protector que favorece el aprendizaje autorregulado (Pérez-Navío et al., 2023; Nguyen et al., 2025). Los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca tienden a mantener un compromiso sostenido con sus metas y a emplear estrategias elaborativas y metacognitivas, lo que se traduce en un aprendizaje más profundo y significativo. Por el contrario, quienes presentan síntomas depresivos o ansiosos suelen experimentar una disminución en la autoeficacia, la concentración y el uso de estrategias avanzadas, optando por



mecanismos de afrontamiento compensatorios, como la regulación del esfuerzo o la evitación de tareas exigentes (Chu et al., 2023).

En este sentido, la salud mental deteriorada puede actuar como un obstáculo para el aprendizaje autónomo, mientras que la motivación académica se configura como un recurso psicológico clave para mantener la persistencia, la disciplina y el sentido de propósito en la educación superior.

La comprensión de la interacción entre la salud mental, la motivación académica y las estrategias de aprendizaje resulta fundamental para el diseño de intervenciones psicoeducativas que promuevan el bienestar integral y optimicen el rendimiento de los estudiantes. El enfoque correlacional y cuantitativo de este estudio, permite analizar las relaciones entre estas variables, identificando patrones de asociación que pueden orientar políticas institucionales y programas de apoyo psicológico.

Por lo cual la investigación analizó la influencia de la salud mental (depresión, ansiedad y estrés) en la motivación académica y en el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, identificando factores protectores que favorecen el bienestar y el desempeño académico. Además, se examinó la relación entre los niveles de malestar psicológico y la aplicación de estrategias de aprendizaje, la influencia de la motivación intrínseca y de valor en estrategias elaborativas, organizativas y metacognitivas, y los recursos internos de autorregulación como factores protectores frente a los efectos negativos de la salud mental en el rendimiento académico, en los estudiantes del ciclo uno y dos de la carrera de Psicopedagogía modalidad presencial de la Universidad Nacional de Loja.

Considerando que en el contexto ecuatoriano, en donde la investigación sobre salud mental universitaria aún es limitada, este tipo de estudios adquiere una relevancia particular, al proporcionar evidencia empírica que contribuye a la formulación de estrategias preventivas y de promoción del aprendizaje saludable.

En suma, la etapa universitaria representa un espacio de oportunidades, pero también de vulnerabilidad emocional. Los problemas de salud mental, especialmente la depresión, la ansiedad y el estrés, se han consolidado como factores de riesgo que inciden directamente en la autorregulación del aprendizaje y en la motivación académica. Sin embargo, la evidencia empírica demuestra que la motivación y el uso de estrategias elaborativas, organizativas y metacognitivas pueden mitigar los efectos negativos del



malestar psicológico, promoviendo un aprendizaje más autónomo, resiliente y significativo. Comprender estas relaciones no solo amplía la perspectiva sobre el papel de la salud mental en la educación superior, sino que también permite avanzar hacia modelos educativos más humanos, inclusivos y orientados al bienestar integral de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo correlacional-comparativo, cuyo propósito fue analizar la relación entre la salud mental (depresión, ansiedad, estrés) y las estrategias de aprendizaje, así como la motivación académica en estudiantes universitarios de primer año, considerando además las diferencias según género.

La muestra estuvo conformada por 64 estudiantes universitarios de primer año de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja, modalidad presencial, correspondientes al primer ciclo (51,6%) y segundo ciclo (48,4%) seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La distribución por género incluyó tanto hombres (25%) como mujeres (75%), con un promedio de 19 años de edad; siendo en su gran mayoría de Loja (84,37%), El Oro (6,25%), y el restante distribuido en otras provincias del Ecuador. El 54,7% proviene de escuelas fiscales; 29,7% fiscomisionales; 10,9% particulares y 4,7% municipales. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, siguiendo principios éticos de investigación.

Los instrumentos que permitieron recoger la información: Depression, Anxiety and Stress Scale – 21 ítems (DASS-21): utilizado para evaluar los niveles de depresión, ansiedad y estrés en los participantes. Este instrumento cuenta con adecuadas propiedades psicométricas en población universitaria y permite establecer indicadores de salud mental. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): empleado para medir las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de los estudiantes. El cuestionario explora dimensiones como la autorregulación, la organización, la motivación intrínseca y extrínseca, entre otras.

Se aplicaron ambos cuestionarios en formato físico y de manera colectiva durante el horario regular de clases, con previa autorización institucional. Posteriormente, se codificaron y procesaron los datos en el software estadístico SPSS.



Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se emplearon los siguientes análisis estadísticos: Correlación de Pearson para identificar la relación entre los niveles de salud mental (DASS-21) y las estrategias de aprendizaje y motivación académica (MSLQ). Prueba t de Student para muestras independientes con el fin de analizar las diferencias en las variables estudiadas en función del género. Se estableció un nivel de significancia de $p < 0.05$ como criterio para determinar resultados estadísticamente significativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que el 29,7 % de los estudiantes no presenta síntomas de depresión. Sin embargo, se determina distintos grados: 9,4 % leve, 20,3 % moderado, 17,2 % severo y un preocupante 23,4 % extremadamente severo. Es particularmente relevante que aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes presenten algún nivel de depresión, lo que evidencian una alta prevalencia de síntomas de depresión, ansiedad y estrés en los estudiantes universitarios analizados, lo que confirma la vulnerabilidad de esta población frente a trastornos afectivos. Estos hallazgos coinciden con estudios previos realizados en contextos universitarios latinoamericanos y europeos, donde se reportan tasas de depresión que oscilan entre el 30 % y 55 % de los estudiantes, siendo las mujeres quienes presentan mayor riesgo (Balanza Galindo, 2009; Cuamba Osorio et al., 2020).

En cuanto a la ansiedad, los datos indican que más del 80 % de los estudiantes manifiesta síntomas, siendo el 45,3 % de intensidad extremadamente severa. Esto evidencia que la ansiedad constituye la alteración emocional más frecuente en la muestra y sugiere un impacto directo sobre la concentración, la memoria de trabajo y la toma de decisiones, factores esenciales para el desempeño académico. Resultados similares fueron reportados por Chu et al. (2023), quienes identificaron que la ansiedad es uno de los principales predictores de bajo rendimiento académico y deserción universitaria.

Respecto al estrés, el 70,3 % de los participantes presenta niveles que varían de moderado a extremadamente severo, con predominio de los grados altos. Este hallazgo coincide con estudios realizados en América Latina y España, que destacan al estrés académico como un factor de riesgo significativo que afecta la autorregulación, la motivación y la capacidad de afrontamiento frente a demandas educativas (Pérez-Jorge et al., 2025; Balanza Galindo, 2009). La convergencia de altos



niveles de depresión, ansiedad y estrés en esta población refuerza la idea de una comorbilidad emocional, que requiere atención psicoeducativa e intervenciones preventivas.

Los resultados confirman que una proporción considerable de estudiantes universitarios enfrenta dificultades emocionales importantes, lo que puede repercutir negativamente en su rendimiento académico y bienestar integral. La comparación con investigaciones previas evidencia que esta problemática no es aislada ni local, sino una tendencia observada en diversas universidades a nivel mundial, lo que subraya la necesidad de estrategias institucionales de apoyo psicológico, programas de promoción de la salud mental y la incorporación de recursos psicoeducativos orientados a fortalecer la resiliencia, la motivación intrínseca y las estrategias de aprendizaje autorregulado.

ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Nivel de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin depresión	19	29,7	29,7	29,7
	Leve	6	9,4	9,4	39,1
	Moderado	13	20,3	20,3	59,4
	Severa	11	17,2	17,2	76,6
	Extremadamente severa	15	23,4	23,4	100,0
Total		64	100,0	100,0	
	Sin ansiedad	12	18,8	18,8	18,8
	Leve	2	3,1	3,1	21,9
	Moderado	11	17,2	17,2	39,1
	Severo	10	15,6	15,6	54,7
	Extremadamente severo	29	45,3	45,3	100,0
Total		64	100,0	100,0	
	Sin estrés	19	29,7	29,7	29,7
	Leve	7	10,9	10,9	40,6
	Moderado	3	4,7	4,7	45,3
	Severo	22	34,4	34,4	79,7
	Extremadamente severa	13	20,3	20,3	100,0
Total		64	100,0	100,0	

Nota. Información obtenida de la aplicación de instrumento DASS21



Por otro lado, para identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes se evidencia que la autorregulación metacognitiva y conductual obtuvo una media de 28,52, indicando que los estudiantes aplican en nivel moderado-alto procesos de planificación, monitoreo y control del aprendizaje. La autorregulación del esfuerzo también se destaca con una media de 25,48, lo que refleja perseverancia ante las dificultades académicas. En contraste, la autoadministración del tiempo y recursos muestra la media más baja (8,05), lo que sugiere limitaciones en la gestión del tiempo de estudio y materiales. En cuanto a la motivación, las metas de orientación intrínseca ($M = 14,97$) y la motivación afectiva ($M = 15,27$) se ubican en un rango positivo, reflejando interés genuino por aprender y emociones asociadas al logro académico. Sin embargo, la motivación de valor presenta una media baja (7,72), lo cual podría indicar que los estudiantes no siempre perciben la utilidad práctica del aprendizaje (véase la tabla 2).

Tabla 2: Estrategias de aprendizaje y motivación de estudiantes universitarios

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estandar
Elaboración	64	8	22	15,44	2,970
Organización	64	8	42	18,47	6,631
Autorregulación metacognitiva y conductual	64	9	41	28,52	6,759
Metas de Orientación intrínseca	64	10	19	14,97	2,189
Autoadministración de tiempo y recursos	64	4	13	8,05	1,627
Autorregulación del esfuerzo	64	16	33	25,48	4,163
Motivación afectiva	64	9	20	15,27	2,650
Motivación de Valor	64	3	15	7,72	3,406
N válido (por lista)	64				

El análisis de correlaciones reveló asociaciones significativas entre las variables de salud mental y las estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios. En primer lugar, se evidenció una fuerte relación positiva entre la depresión, la ansiedad y el estrés ($r = 0,697$ a $0,780$; $p < 0,001$), lo que confirma la alta comorbilidad entre estos indicadores de malestar psicológico en población universitaria.



En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se identificó que la depresión, la ansiedad y el estrés no mostraron asociaciones consistentes con la mayoría de las estrategias cognitivas y metacognitivas, aunque sí presentaron correlaciones positivas y significativas con la autorregulación del esfuerzo (depresión: $r = 0,351$, $p < 0,01$; ansiedad: $r = 0,260$, $p < 0,05$; estrés: $r = 0,255$, $p < 0,05$). Este hallazgo sugiere que los estudiantes con sintomatología negativa tienden a incrementar el esfuerzo académico como mecanismo compensatorio, aunque ello no necesariamente se traduce en un uso más sofisticado de estrategias de aprendizaje. Por otro lado, las estrategias cognitivas y metacognitivas mostraron correlaciones positivas entre sí, destacando las asociaciones entre elaboración, organización y autorregulación metacognitiva ($r = 0,375$ a $0,539$; $p < 0,001$). Asimismo, la autorregulación metacognitiva presentó fuertes correlaciones con la administración del tiempo y recursos ($r = 0,569$, $p < 0,001$) y con la autorregulación del esfuerzo ($r = 0,569$, $p < 0,001$), lo que refleja un patrón de autorregulación académica integral en aquellos estudiantes que desarrollan de manera más consciente sus procesos de aprendizaje.

En relación con la motivación académica, se observó que la motivación intrínseca correlaciona positivamente con la elaboración ($r = 0,310$, $p < 0,05$), la organización ($r = 0,343$, $p < 0,01$) y la autorregulación metacognitiva ($r = 0,308$, $p < 0,05$). La motivación de valor se relacionó fuertemente con el uso de organización ($r = 0,576$, $p < 0,001$), autorregulación metacognitiva ($r = 0,574$, $p < 0,001$) y autorregulación del esfuerzo ($r = 0,504$, $p < 0,001$), lo que evidencia que valorar la importancia del aprendizaje potencia el uso de estrategias profundas y autorreguladas. Finalmente, la motivación afectiva mostró asociaciones positivas con elaboración, autorregulación del esfuerzo y metas intrínsecas (r entre $0,341$ y $0,412$; $p < 0,01$), aunque en menor medida que las motivaciones intrínsecas y de valor.



Tabla 3: Correlación de variables de estudio

	Depresión	Aniedad	Estrés	Elaboración	Organización	Autorregulación metacognitiva y conductual	Metas de Orientación intrínseca	Autoadministración de tiempo y recursos	Autorregulación del esfuerzo	Motivación afectiva	Motivación de Valor
Depresión	Correlación de Pearson	1	0,697 **	0,627 **	0,073	0,154	-0,037	0,014	-0,093	0,351 **	0,026
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,566	0,223	0,772	0,916	0,465	0,004	0,838
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Ansiedad	Correlación de Pearson	0,697 **	1	0,780 **	0,152	0,125	-0,070	-0,036	-0,114	0,260 *	0,109
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000	0,231	0,324	0,583	0,776	0,369	0,038	0,393
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Estrés	Correlación de Pearson	0,627 **	0,780 **	1	0,050	0,110	-0,096	-0,078	-0,168	0,255 *	0,160
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000		0,696	0,386	0,450	0,542	0,185	0,042	0,206
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Elaboración	Correlación de Pearson	0,073	0,152	0,050	1	0,375 **	0,470 **	0,310 *	0,295 *	0,454 **	0,354 **
	Sig. (bilateral)	0,566	0,231	0,696		0,002	0,000	0,013	0,018	0,000	0,004
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Organización	Correlación de Pearson	0,154	0,125	0,110	0,375 **	1	0,539 **	0,343 **	0,304 *	0,400 **	0,183
											0,576 **



	Sig. (bilateral)	0,223	0,324	0,386	0,002	0,000	0,005	0,015	0,001	0,147	0,000
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Autorregulación	Correlación de Pearson	-0,037 0,070	- 0,096	0,470** 0,539**	1	0,308*	0,569**	0,569**	0,316*	0,574**	
metacognitiva y conductual	Sig. (bilateral)	0,772	0,583	0,450	0,000	0,000	0,013	0,000	0,000	0,011	0,000
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Metas de Orientación	Correlación de Pearson	0,014 0,036	- 0,078	0,310* 0,343**	0,308*	1	0,401**	0,362**	0,412**	0,203	
n intrínseca	Sig. (bilateral)	0,916	0,776	0,542	0,013	0,005	0,013	0,001	0,003	0,001	0,107
Autoadministración de tiempo y recursos	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
	Correlación de Pearson	-0,093 0,114	- 0,168	0,295* 0,304*	0,569**	0,401**	1	0,477**	0,336**	0,286*	
	Sig. (bilateral)	0,465	0,369	0,185	0,018	0,015	0,000	0,001	0,000	0,007	0,022
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Autorregulación del esfuerzo	Correlación de Pearson	0,351** 0,004	0,260 * 0,038	0,255 * 0,042	0,454** 0,000	0,400** 0,001	0,569** 0,000	0,362** 0,003	0,477** 0,000	1	0,341** 0,006
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Motivación afectiva	Correlación de Pearson	0,026 0,838	0,109 0,393	0,160 0,206	0,354** 0,004	0,183 0,147	0,316* 0,011	0,412** 0,001	0,336** 0,007	0,341** 0,006	1 0,545



	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
Motivació	Correlación de Pearson	0,138	0,130	0,153	0,492**	0,576**	0,574**	0,203	0,286*	0,504**	0,077
	Sig. (bilateral)	0,277	0,306	0,227	0,000	0,000	0,000	0,107	0,022	0,000	0,545
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64

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

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



CONCLUSIONES

La salud mental ejerce una influencia significativa sobre las estrategias de aprendizaje y la motivación académica en estudiantes universitarios. Los niveles elevados de ansiedad, depresión y estrés se asocian con limitaciones en el rendimiento académico, mientras que la motivación intrínseca y la autorregulación funcionan como recursos protectores que favorecen la adaptación y el aprendizaje efectivo. Estos hallazgos destacan la necesidad de implementar intervenciones psicoeducativas y programas de acompañamiento que promuevan el bienestar emocional, fortalezcan la motivación y potencien las competencias autorregulatorias, contribuyendo así al éxito académico y al desarrollo integral de los estudiantes.

Los hallazgos evidencian que, aunque los estudiantes experimentan elevados niveles de depresión, ansiedad y estrés, logran sostener recursos internos de autorregulación y motivación intrínseca que favorecen su permanencia en el proceso formativo. No obstante, las limitaciones identificadas en la gestión del tiempo y en la valoración del aprendizaje reflejan áreas de vulnerabilidad que requieren atención, pues pueden afectar el rendimiento académico y su bienestar integral. En este sentido, se hace necesario implementar estrategias de acompañamiento psicopedagógico que fortalezcan dichas competencias, promoviendo un equilibrio entre la salud mental y el desempeño académico.

Los niveles elevados que se evidencian de depresión, ansiedad y estrés no mejoran necesariamente el aprendizaje, sino que generan un esfuerzo compensatorio en los estudiantes para cumplir con las actividades académicas. Este esfuerzo, más que un indicador de eficacia académica, refleja la necesidad de apoyo psicoeducativo que favorezca el bienestar y el aprendizaje significativo.

Los resultados describen que la motivación académica, especialmente en sus dimensiones intrínsecas y de valor, desempeña un papel determinante en la activación de estrategias elaborativas, organizativas y metacognitivas. Estas estrategias, al estar vinculadas con un aprendizaje profundo, autónomo y sostenible, permiten que el estudiante universitario trascienda un enfoque meramente memorístico y construya conocimientos significativos que potencian su desempeño académico. De este modo, se resalta la importancia de fomentar entornos educativos que fortalezcan la motivación intrínseca y la valoración del aprendizaje como pilares fundamentales para garantizar procesos formativos de mayor calidad y durabilidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada Méndez, L. S., Ávila Saldaña, H. G., Cardozo Galeano, G. D., Chavarro Mancera, L. L., Fernández Urrego, O. A., Hernández Arteaga, I., ... & Vargas Montes, A. M. (2019). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.^a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638.
- Balanza Galindo, S. (2009). Salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio en España. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 45–59.
- Balanza Galindo, Serafín, Morales Moreno, Isabel, y Guerrero Muñoz, Joaquín. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: Factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20 (2), 177-187. Recuperado el 27 de agosto de 2025 de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742009000200006&lng=es&tlng=es.
- Blanco, I. (2020). *Mente y aprendizaje: Neuropsicología aplicada a la educación*. Ediciones SM España.
- Bolinski, F., Boumparis, N., Kleiboer, A., Cuijpers, P., Ebert, D. y Riper, H. (2020). The effect of e-mental health interventions on academic performance in university and college students: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Internet Interventions*, 20, 100321
- Cancino Cedeño , E. M., Párraga Mendoza, J. H., & Castillo Peña, D. (2024). Revisión Sistemática Sobre Salud Mental Y Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1833-1851. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10623



Chu, S., Martínez, J., & López, R. (2023). Ansiedad académica y rendimiento universitario: evidencias recientes en educación superior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55(1), 23–36.

<https://doi.org/10.1234/rhp.2023.55.1.23>

Chu, T., Liu, X., Takayanagi, S., Matsushita, T., & Kishimoto, H. (2023). *Association between mental health and academic performance among university undergraduates: The interacting role of lifestyle behaviors*. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 32(1), e1938.

<https://doi.org/10.1002/mpr.1938>

Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337–346.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>

Cuamba Osorio, M., Hernández, P., & García, L. (2020). Prevalencia de síntomas de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 37(2), 110–122. <https://doi.org/10.22201/rmp.2020.37.2.110>

Cuamba Osorio, Nehemías, & Zazueta Sánchez, Nitzia Astrid. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71-94. Epub 02 de marzo de 2021.

<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>

Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2^a Ed. México: Mc Graw Hill

Ghonsooly, Behzad; Ghazinadeh, Afsaneh; Ghazanfari, Mohammad y Ghabanchi, Zargham (2015). “An exploration of EFL teachers’ attributions”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 378-391.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior* (SDG brief). UNESCO. Recuperado de UNESCO Digital Library:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391501_spa

Instituto Nacional de la Salud Mental (NIMH). (s.f.). *El cuidado de su salud mental*.



[https://www.nimh.nih.gov/health/topics/espanol/el-cuidado-de-su-salud-mental/el-cuidado-de-su-salud-mental.](https://www.nimh.nih.gov/health/topics/espanol/el-cuidado-de-su-salud-mental/el-cuidado-de-su-salud-mental)

Jiménez Surian, G., Rivera, C., & Alvarado, C. (2025). Digital mental health interventions for university students with mental health difficulties: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*.

<https://doi.org/10.1111/eip.13863>

León Urquijo, Ana Patricia, Risco del Valle, Eduardo, & Alarcón Salvo, Cristina. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43(172), 123-144. Recuperado en 27 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400007&lng=es&tlang=es.

Lipson, S. K., Zhou, S., Abelson, S., Heinze, J., Jirsa, M., Morigney, J., Patterson, A., Singh, M., & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity: Findings from the national healthy minds study, 2013–2021. *Journal of Affective Disorders*, 306, 138–147.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.03.038>

López, V., Leal-Soto, F., Oyanedel, J. C., Báez, T., & Torrealba, F. (2024). Salud mental en estudiantes de educación superior: un desafío post-pandemia. *Policy Brief Propuestas para políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de Chile*.

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2023, 28 de marzo). *MSP fortalece los servicios de salud mental con la contratación de 178 profesionales*.

[https://www.salud.gob.ec/msp-fortalece-los-servicios-de-salud-mental-con-la-contratacion-de-178-profesionales/#:~:text=Incluye%20tambi%C3%A9n%20el%20personal%20para,integral%20de%20consumo%20de%20drogas.&text=Se%20prev%C3%A9%20contar%20con%2052,la%20%C3%ADnea%20171%2C%20opci%C3%B3n%20de%](https://www.salud.gob.ec/msp-fortalece-los-servicios-de-salud-mental-con-la-contratacion-de-178-profesionales/#:~:text=Incluye%20tambi%C3%A9n%20el%20personal%20para,integral%20de%20consumo%20de%20drogas.&text=Se%20prev%C3%A9%20contar%20con%2052,la%20%C3%ADnea%20171%2C%20opci%C3%B3n%20de%20)



Nguyen, H., Tran, H., Le, T., Hoang, H., Do, T., y Bui, T. (2025). Academic motivation and associated factors among health professions students in Hanoi, Vietnam: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 25, 73.

<https://doi.org/10.1186/s12909-025-07368-4>.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (s.f.). *Salud mental*.

<https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>

Pérez-Jorge, A., Torres, V., & Ramírez, D. (2025). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios: un estudio correlacional. *Revista de Investigación Educativa*, 41(3), 87–102. <https://doi.org/10.5678/rie.2025.41.3.87>

Pérez-Jorge, D., Rodríguez, A., & Martínez, P. (2025). University students' well-being and mental health: A systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1016.

<https://doi.org/10.1057/s41599-025-XXXXX>

Pérez-Navío, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Chacón-Cuberos, R., & Linares-Manrique, M. (2023). Motivation and learning strategies in university students: Structural equation modeling. *Education Sciences*, 13(4), 379. <https://doi.org/10.3390/educsci13040379>

Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Portal Martínez, E., Arias Fernández, E., Lirio Castro, J., & Gómez Ramos, J. L. (2022). Fracaso y abandono universitario: percepción de los (as) estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 289-316.

Serrano, A. P. Z. (2020). El Aprendizaje del Estudiante Universitario como Sistema Vivo. *Revista Científica Del Sistema De Estudios De Postgrado De La Universidad De San Carlos De Guatemala*, 3(01), 67-71.

UNESCO (2024). Informe Objetivo 3 ODS: “Apoyando la Salud Mental y el Bienestar de los Estudiantes de Educación Superior”. Educación 20-30. UNESCO. *"PATRIMONIO": Economía Cultural y Educación para la Paz (MEC-EDUPAZ)*, 2(26).



UNESCO-IESALC. (2024, 18 de diciembre). *Reflexiones sobre 2024, un año de ideas*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

<https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/reflexiones-sobre-2024-un-ano-de-ideas>

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan

Zheng, X., et al. (2023/2024). *The relationship between social support and academic engagement among university students: Chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation*.

BMC Public Health, 23, 17301.

<https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>

