Un análisis sobre estrés académico en alumnado universitario de máster con intención de abandonar los estudios

David López-Aguilar
Nicole González-Benítez
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez
Yoné Yeray García-Torres
Universidad de La Laguna. España.
0000-0002-4460-1954; dlopez@ull.edu.es
0000-0003-2718-7867; ngonzalb@ull.edu.es
0000-0003-0023-0765; palvarez@ull.edu.es
0009-0001-8219-6080; alu0101350097@ull.edu.es

© de las autoras y los autores

Recepción: 19/6/2025
Aceptación: 2/3/2026
Publicación anticipada: 13/4/2026

Citación recomendada: López-Aguilar, D., González-Benítez, N., Álvarez-Pérez, P. R. y García-Torres, Y. Y. (2026). Un análisis sobre estrés académico en alumnado universitario de máster con intención de abandonar los estudios. *Educar*, en prensa, 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2522>

Resumen

El abandono universitario es un fenómeno multidimensional influido por factores personales, académicos, sociales, emocionales, etc. Entre estos, el estrés académico se ha identificado como una variable clave que puede afectar negativamente al rendimiento, la motivación y la permanencia del alumnado. En consecuencia, esta investigación pretende analizar la incidencia del estrés académico en la intención de abandono de máster. Para ello se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y se aplicó un cuestionario estructurado como instrumento de recogida de datos, dirigido a estudiantes de máster de la Universidad de La Laguna. Los datos obtenidos revelan que un 34,2% del alumnado manifestó intención de desvincularse de su formación. Este grupo presentó niveles significativamente más altos de estrés académico en comparación con quienes no tenían dicha intención. Se concluye que el estrés académico es un predictor importante del abandono, y se recomienda que las instituciones diseñen estrategias preventivas que lo reduzcan.

Palabras clave: estrés académico; abandono universitario; alumnado universitario; educación superior

Resum. *Una anàlisi sobre l'estrès acadèmic en l'alumnat universitari de màster amb intenció d'abandonar els estudis*

L'abandonament universitari és un fenomen multidimensional influït per factors personals, acadèmics, socials i emocionals, entre d'altres. Entre aquests, l'estrès acadèmic s'ha identificat com una variable clau que pot afectar negativament el rendiment, la motivació

 ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

i la permanència de l'estudiantat. En conseqüència, aquesta investigació pretén analitzar la incidència de l'estrès acadèmic en la intenció d'abandonar el màster. Per a això s'ha utilitzat un enfocament quantitatiu amb un disseny no experimental i s'ha aplicat un qüestionari estructurat com a instrument de recollida de dades adreçat a estudiants de màster de la Universitat de La Laguna. Les dades obtingudes revelen que un 34,2% de l'alumnat va manifestar la intenció de desvincular-se de la seva formació. Aquest grup presentava nivells significativament més alts d'estrès acadèmic en comparació amb aquells que no tenien aquesta intenció. Es conclou que l'estrès acadèmic és un predictor important de l'abandonament, i es recomana que les institucions dissenyin estratègies preventives per reduir-lo.

Paraules clau: estrès acadèmic; abandonament universitari; alumnat universitari; educació superior

Abstract. *A study on academic stress among master's degree students with an intention to discontinue their university studies*

University academic dropout is a multidimensional phenomenon influenced by personal, academic, social, emotional, and other related factors. Among these, academic stress has been identified as a key variable that can negatively impact students' performance, motivation, and persistence. Consequently, this study aims to analyse the impact of academic stress on dropout intentions among master's degree students. A quantitative approach with a non-experimental design was used, employing a structured questionnaire as the data collection instrument, targeting master's degree students at the University of La Laguna. The results show that 34.2% of the students reported an intention to drop out of their studies. This group exhibited significantly higher levels of academic stress compared to those who did not express such intentions. The study concludes that academic stress is an important predictor of dropout, and it is recommended that institutions develop preventive strategies to reduce stress levels.

Keywords: academic stress; university dropout; university students; higher education

Sumario

1. Introducción
2. Método
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

1. Introducción

El abandono académico universitario sigue presentándose como una de las problemáticas más persistentes y complejas que enfrentan los sistemas de educación superior en todo el mundo. A escala internacional, organismos como la Unesco (2021) e investigaciones como las de Seminara (2021) resaltan la gravedad del problema de la deserción, que alcanza porcentajes que oscilan entre el 30% y el 50% en países como Estados Unidos, Austria o España. En este contexto, se debe distinguir entre abandono académico efectivo, que es aquel que sucede cuando el alumnado interrumpe sus estudios

de manera definitiva, frente a la intención de abandono, que es aquel proceso cognitivo de desvinculación previa que lleva al estudiantado a plantearse la posibilidad de abandonar su formación, actuando como un predictor determinante en este proceso. Se trata de un fenómeno de naturaleza multidimensional, cuyo análisis requiere tener en cuenta diversas variables que inciden sobre la permanencia o la salida anticipada del sistema por parte del alumnado universitario. Entre estas variables, el estrés académico ha cobrado una relevancia especial, situándose como un factor determinante asociado a la intención de abandono (Bernardo et al., 2025).

El estrés académico se entiende como la respuesta física y emocional ante las demandas percibidas como excesivas por parte del entorno educativo. A medida que el alumnado se enfrenta a una carga creciente de tareas, exámenes, exigencias de tiempo y presiones de rendimiento, muchos desarrollan síntomas de ansiedad, agotamiento emocional y frustración (Campbell et al., 2022). Según Rehman et al. (2023), el estrés no solo afecta a la salud física y psicológica del alumnado, sino que también compromete su rendimiento académico y su compromiso con la carrera. En este sentido, no resulta sorprendente que exista una relación positiva entre los niveles elevados de estrés y la intención de abandono (Van, 2024; Peng et al., 2023). En la investigación de Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015) se identificaron distintos factores de estrés académico (sobrecarga de tareas, presión asociada a la evaluación, etc.) que contribuyeron a promover el abandono de los estudios. Otros análisis, como los de Lahme et al. (2024), indican que el estrés académico no es una condición uniforme a lo largo del tiempo, sino que se intensifica en ciertos periodos, como durante los exámenes o las entregas de trabajos importantes. Es precisamente en esos momentos de alta exigencia cuando el alumnado se siente más abrumado y comienza a cuestionarse su permanencia en la universidad. Además, variables personales, como el nivel de optimismo, el apoyo social, la capacidad de gestión emocional y el contexto familiar pueden modular la respuesta al estrés y, por ende, su impacto en la decisión de abandono (Van, 2024).

Autores como Xue et al. (2023) señalan que el estrés académico puede ser un predictor temprano del rendimiento en la formación universitaria y, por extensión, de la interrupción de los estudios, especialmente cuando se acompaña de una percepción de ineficacia personal o de falta de control sobre el proceso de aprendizaje. En la investigación llevada a cabo por Espinosa-Castro et al. (2020) se encontró una tendencia inversa entre el rendimiento académico y el estrés (a un nivel de rendimiento académico bajo, le corresponde una mayor puntuación en el nivel de estrés; en un nivel moderado de estrés, los estudiantes presentan un nivel de rendimiento académico bueno o alto). Este tipo de estrés crónico no solo afecta el bienestar inmediato del alumnado, sino que también compromete su desarrollo personal y profesional a largo plazo. En el análisis realizado por Soo-Hyun y Park (2021), con una muestra de 218 alumnos universitarios, se demostró la asociación directa existente entre el estrés académico y el abandono de los estudios. De hecho, los hallazgos de este trabajo apuntaron a la capacidad predictiva que el estrés

tiene sobre la intención de la desconexión universitaria. También, investigaciones como las realizadas por Bernardo et al. (2025) confirman que el estrés académico puede actuar como una variable de presagio ante la interrupción de los estudios. De la misma manera, Campos et al. (2024), en un trabajo realizado con 581 alumnos universitarios, identificaron que más del 20% de las personas participantes en la investigación tenían síntomas severos de estrés, siendo estos más elevados entre los que tenían intención de abandonar el mundo académico.

Asimismo, la pandemia de COVID-19 ha agravado esta situación (Cassaretto et al., 2024). Análisis recientes como los de Ibda et al. (2023) y el de Son et al. (2020) evidencian que los niveles de estrés académico aumentaron durante esta crisis sanitaria, debido a la incertidumbre, el cambio al aprendizaje en línea, la reducción de la interacción social y el incremento de las responsabilidades familiares. Esta coyuntura ha puesto de manifiesto la urgencia de desarrollar políticas educativas más resilientes que atiendan no solo el rendimiento estudiantil, sino también la salud mental del alumnado.

Precisamente, estos son los motivos que justifican la necesidad y la importancia de realizar esta investigación, cuyo objetivo principal se ha centrado en analizar la incidencia del estrés académico en la intención de abandonar los estudios de máster. A partir de este objetivo, se planteó como hipótesis de trabajo que el estrés académico incide en dicho propósito, de modo que, a mayor nivel de estrés percibido, mayor es la probabilidad de interrumpir la formación.

2. Método

2.1. Participantes

La población objeto de análisis fue el alumnado universitario que realizaba estudios de máster en la Universidad de La Laguna (ULL). A partir de un procedimiento de selección muestral no aleatorio accidental, se obtuvo una participación total de 184 estudiantes. En la tabla 1 se presentan las principales características de la muestra participante.

Tabla 1. Características de la muestra participante

Variables	Resultados
Edad	$\bar{X}$ = 28,58; SD = 7,52
Sexo	Hombres = 40,8% Mujeres = 59,2%
Calificación media de acceso a los estudios de máster	Aprobado = 16,3% Notable = 68,5% Sobresaliente = 11,4% Matrícula de honor = 3,8%

Fuente: elaboración propia.

Con la intención de identificar casos atípicos multivariantes, se realizó el cálculo de la distancia de Mahalanobis, la cual arrojó un valor de 43,77. Mayrhofer y Filzmose (2023) señalan que este dato identifica un punto de corte a partir del cual se pueden considerar los participantes como sujetos extremos. Precisamente, la aplicación de este procedimiento sugirió la eliminación de 29 casos, conformando la muestra definitiva en un total de 155 estudiantes universitarios de máster. La supresión de estos alumnos atípicos no supuso una alteración sustantiva de las características demográficas de la muestra.

En cuanto a la muestra participante en la investigación, es importante señalar la estructuración y el sentido de los estudios de máster en el sistema universitario español. Se trata de programas formativos que habitualmente tienen una duración de 60 y 120 créditos ECTS, lo que equivaldría a uno o dos años académicos. La finalidad principal de estos programas formativos es proporcionar al alumnado una formación avanzada y multidisciplinaria orientada a la especialización y a la iniciación en la investigación. La formación intensiva que reciben los estudiantes, combinada con las responsabilidades laborales, familiares y/o personales, dibujan un escenario académico que puede contribuir a impulsar niveles de estrés entre ellos.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se realizó una búsqueda bibliográfica orientada a identificar escalas validadas para medir el estrés académico. Como resultado se seleccionó la Scale for Assessing Academic Stress (SAAS), elaborada por Sinha et al. (2001), la cual fue incorporada, de forma adaptada, en un instrumento *ad hoc* denominado «Cuestionario de estrés académico y abandono en estudiantes universitarios de máster». La SAAS evalúa el estrés académico a través de cinco dimensiones (cognitiva, afectiva, física, social interpersonal y motivacional) mediante 30 ítems tipo Likert. Esta escala cumple con los requisitos psicométricos propuestos por la literatura y que pueden ser consultados en Sinha et al. (2001).

Como paso previo a la aplicación del cuestionario definitivo, se realizó la traducción y la adaptación de los ítems de la escala SAAS para asegurar su adecuación a la población diana. Seguidamente, se sometió el instrumento a un proceso de validación mediante una prueba de expertos en la que participaron tres especialistas en el campo objeto de estudio. Cada experto evaluó, para cada ítem, su pertinencia, claridad y relevancia a través de una escala Likert de 7 niveles (donde 1 era la valoración más baja posible y 7, la más alta). Además, se les facilitó un espacio para señalar observaciones y valoraciones de carácter cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Estas valoraciones permitieron incorporar distintas modificaciones que dieron lugar a la versión definitiva del cuestionario, el cual fue estructurado en tres secciones: datos sociodemográficos, intención de abandono académico y escala adaptada SAAS.

Como parte del proceso de depuración del instrumento, se llevó a cabo un análisis de correlación bivariada, con la finalidad de identificar la presencia de

multicolinealidad entre los ítems de la escala para medir el estrés académico. Esto permitió identificar cinco ítems con alta redundancia ($r \geq 0{,}85$) según los valores críticos establecidos por Holgado et al. (2019), motivo por el cual fueron eliminadas las siguientes preguntas de la escala de estrés académico aplicada de manera definitiva: ea5 («Me preocupo por las expectativas que mi familia o mis allegados ponen en mí»), ef2 («Me pongo nervioso/a»), em2 («No disfruto de actividades extracurriculares»), em3 («Tengo dificultad para asistir a clase») y em7 («Siento cansancio»). Aparte de la justificación que sugirieron los análisis estadísticos realizados, la eliminación de los ítems viene argumentada teóricamente por presentar posibles problemas de validez de contenido. De manera concreta, en el caso de estos ítems se identificó que podrían ser demasiado genéricos, sesgados y con cierto grado de confusión para la muestra a la que iban dirigidos. A partir de estos cambios, la escala definitiva que se utilizó para medir el estrés académico se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones e ítems de la escala para medir el estrés académico

Dimensiones	Ítems	Cód.
Cognitiva	Tengo dificultad para concentrarme	ec1
	Experimento olvidos frecuentes	ec2
	Presento mucho sueño diurno	ec3
	Tengo dificultad para resolver problemas	ec4
	No sé responder/contestar	ec5
	Dudo de mis habilidades	ec6
	Dudo en preguntar	ec7
Afectiva	Experimento sentimientos de inferioridad	ea1
	Siento falta de confianza	ea2
	Me siento bajo presión	ea3
	Me siento fracasado/a	ea4
	Me siento triste por mis estudios	ea6
Física	Tengo dolor de cabeza	ef1
	Tengo menos ganas de comer	ef3
	Experimento pérdidas de sueño	ed4
	Mi corazón late rápido	ef5
Social interpersonal	No me siento ayudado por los demás	es1
	Me molesto con todo el mundo	es2
	No tengo ganas de hablar con nadie	es3
	Me gusta quedarme solo/a	es4
	Siento que nadie me entiende	es5
Motivacional	Me falta interés por los estudios	em1
	Me aburro fácilmente	em4
	Siento ganas de interrumpir/parar mis estudios	em5
	No tengo ganas de ir a la universidad	em6

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 presenta los índices de fiabilidad de la escala de medida empleada, calculados mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y omega de McDonald. Ambos valores indicaron un nivel adecuado de consistencia interna de los ítems de acuerdo con los criterios establecidos por Malkewitz et al. (2022) y Taber (2018), quienes señalan que valores superiores a 0,70 reflejan una fiabilidad adecuada.

Tabla 3. Fiabilidad de la escala de medida empleada

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Cognitiva	0,92	0,95
Afectiva	0,91	0,96
Física	0,83	0,85
Social interpersonal	0,87	0,89
Motivacional	0,84	0,89
Total	0,97	0,97

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento y cuestiones éticas

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario distribuido a través de Google Formularios. El enlace de este cuestionario se envió al alumnado de máster de la Universidad de La Laguna mediante su Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado (EDEPULL), desde la que se remitió un correo electrónico de difusión personalizado. También se contactó posteriormente con los responsables de cada máster para ampliar la difusión, quienes compartieron el cuestionario con su alumnado.

Con el ánimo de asegurar el código deontológico investigador y cumplir con los criterios de rigor metodológico, se contactó con el Comité de Ética y Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna (CEIBA2024-3380), quien emitió un informe favorable. En el proceso investigador se informó al alumnado sobre los objetivos y las finalidades del sondeo, se garantizó su participación voluntaria, se indicó que las respuestas obtenidas serían anónimas y que se cumpliría con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018 de protección de datos. Asimismo, se tuvieron en cuenta las directrices recogidas en la American Educational Research Association (AERA, 2011).

2.4. Análisis e interpretación de los resultados

Finalizado el proceso de recogida de información, los datos fueron descargados desde la aplicación de Google Formularios y posteriormente analizados con el software estadístico R-Studio (versión 2025.05.1, Build 513) y la herramienta Microsoft Excel (versión Office 365) para el sistema operativo Microsoft Windows 11. La base de datos fue exportada en formato CSV (Comma-

Separated Values) y se aplicaron análisis descriptivos (medidas de tendencia central y frecuencias), pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), pruebas de contraste no paramétricas (U de Mann-Whitney) y análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald). Asimismo, y de acuerdo con las recomendaciones de la American Psychological Association (APA), los análisis de contraste fueron completados con la estimación del tamaño del efecto. En este caso en particular, y por la naturaleza de los datos, se empleó la prueba de probabilidad de superioridad PS_{est}, cuya fórmula es (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008):

$$PS_{est} = \frac{U}{m.n}$$

La distribución normal de los datos fue rechazada para la totalidad de los casos mediante la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p \leq 0{,}050$), justificando así el uso de técnicas no paramétricas (George y Mallery, 2011).

Por último, se realizó un análisis de contenido de la pregunta abierta incluida en el cuestionario, codificando las respuestas con las siglas *pN* (*p* se refería a la palabra participante, y *N*, al número de sujeto de la investigación).

3. Resultados

3.1. Intención de abandono académico en el alumnado universitario de máster

El 34,2% de la muestra expresó tener intención de abandonar los estudios universitarios de máster. Entre las razones más destacadas se identificó la excesiva carga académica. Así lo demostraron algunos testimonios del alumnado cuando explicaron: «por no verme capaz de superar la carga académica» (p12), «mucha carga de trabajo» (p16), «por la carga de trabajo autónomo, es mayor que la establecida a priori en las guías docentes» (p82) o «la carga de trabajo impuesta por el personal docente en el conjunto de todas las asignaturas» (p110).

Otro de los motivos se relacionó con el escaso tiempo disponible y las dificultades para conciliar los estudios con el trabajo o la vida personal. En este sentido, el alumnado expresó su «falta de tiempo» (p56), «por ser demasiado temario de estudio en poco tiempo, no da tiempo de asimilar los conocimientos» (p168), «falta de tiempo para conciliar el trabajo con el estudio» (p39) o «por la poca capacidad de compatibilización con la vida personal» (p47).

También señalaron la desmotivación que generó el profesorado, las dificultades económicas y una deficiente organización académica y administrativa, a través de relatos como «las asignaturas no enseñan nada práctico y los profesores se dedican a desmotivar a su alumnado» (p3), «por la mala docencia de los profesores y su poca predisposición a mejorar» (p28) o «incompetencia del profesorado» (p91), «por dificultades económicas» (p58), «por la mala organización didáctica planteada, horarios de exámenes inviables y un sistema de evaluación inadecuado» (p32) o «muy mala organización entre los docentes y las asignaturas no tienen mucho sentido» (p148).

Además, señalaron motivos relativos a las expectativas de futuro que tenía el alumnado en relación con sus estudios de máster. De hecho, algunas de las respuestas expresadas por los participantes fueron las siguientes: «El TFM, la asignación se realizó tarde y no me siento acompañado por mi tutor. A su vez, su entrega me parece muy pronto. No se puede hacer un TFM en 3 meses» (p7), «no ha cumplido mis expectativas en absoluto» (p86) o «nulas perspectivas de futuro» (p117). Por tanto, como consecuencia de todos estos elementos abordados, la salud mental del estudiantado de máster se ha visto mermada, tal y como reflejan respuestas como «cuestiones de salud mental, depresión y ansiedad» (p41), «mucho estrés» (p158) o «cansancio» (p20).

3.2. Estrés académico del alumnado universitario de máster y su incidencia en el abandono académico

Los datos recogidos en torno al estrés académico muestran que el alumnado de máster participante en este trabajo presenta un nivel general bajo ($\bar{X}$ = 2,82; SD = 1,36). Como se muestra en la tabla 4, los ítems con puntuaciones más elevadas se relacionaron con la percepción de sentirse bajo presión (ea3: $\bar{X}$ = 3,83; SD = 2,07), con dificultades atencionales (ec1: $\bar{X}$ = 3,59; SD = 1,82) y con aspectos motivacionales, como la falta de ganas de asistir a la universidad (em6: $\bar{X}$ = 3,46; SD = 2,13) o el aburrimiento (em4: $\bar{X}$ = 3,42; SD = 1,90). Por el contrario, los ítems con puntuaciones más bajas hicieron referencia a elementos físicos, como falta de apetito (ef3: $\bar{X}$ = 1,81; SD = 1,37) o pulsaciones aceleradas (ef5: $\bar{X}$ = 2,29; SD = 1,78), así como a la sensación de malestar con las compañeras y los compañeros (es2: $\bar{X}$ = 2,08; SD = 1,52; es3: $\bar{X}$ = 2,15; SD = 1,60; es5: = 2,28; SD = 1,70).

Tabla 4. Análisis de tendencia central de la escala de estrés académico

Ítem	Media ($\bar{X}$)	Desviación típica (SD)
ec1	3,59	1,82
ec2	2,83	1,77
ec3	3,04	2,04
ec4	2,59	1,69
ec5	2,37	1,75
ec6	3,22	2,07
ec7	2,75	1,96
ea1	3,07	2,00
ea2	3,14	1,94
ea3	3,83	2,07
ea4	2,37	1,84

Continúa en la página siguiente

Ítem	Media ($\bar{X}$)	Desviación típica (SD)
ea6	2,75	1,94
ef1	2,77	1,90
ef3	1,81	1,37
ef4	3,12	2,11
ef5	2,29	1,78
es1	2,39	1,67
es2	2,08	1,52
es3	2,15	1,60
es4	3,10	1,96
es5	2,28	1,70
em1	3,16	1,90
em4	3,42	1,90
em5	3,05	2,09
em6	3,46	2,13

Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney (tabla 5), los hallazgos mostraron que el alumnado con intención de abandonar sus estudios de máster presentó niveles superiores de estrés académico (U = 1.312,50; R = 104,24; p = 0,000; PS_{est} = 0,242). En concreto, este grupo evidenció mayores síntomas físicos, sociales, afectivos y cognitivos, como pulsaciones alteradas (U = 2.133,5; R = 88,75; p = 0,020; PS_{est} = 0,395), irritabilidad (U = 2.041; R = 90,49; p = 0,007; PS_{est} = 0,378), sentimientos de inferioridad (U = 2.044,5; R = 90,42; p = 0,011; PS_{est} = 0,378), dolores de cabeza (U = 2.036,5; R = 90,58; p = 0,009; PS_{est} = 0,377), dificultades de memoria (U = 2.017; R = 90,94; p = 0,008; PS_{est} = 0,373) y falta de apetito (U = 1.966; R = 91,91; p = 0,001; PS_{est} = 0,364).

Aunque con tamaños del efecto más reducidos, también se identificaron diferencias significativas en el alumnado con mayor intención de abandono. Concretamente en aspectos relacionados con la interacción social (U = 1.558,5; R = 99,59; p = 0,000; PS_{est} = 0,288), la sensación de fracaso (U = 1.541,5; R = 99,92; p = 0,000; PS_{est} = 0,285), la pérdida de interés por los estudios (U = 1.495,5; R = 100,78; p = 0,000; PS_{est} = 0,277), la sensación de estar bajo presión (U = 1.436,5; R = 101,90; p = 0,000; PS_{est} = 0,266), la falta de ganas de asistir a la universidad (U = 1.135; R = 107,58; p = 0,000; PS_{est} = 0,210), la tristeza por los estudios (U = 999; R = 110,15; p = 0,000; PS_{est} = 0,185) y el deseo de abandonar sus formación (U = 454,5; R = 120,42; p = 0,000; PS_{est} = 0,084).

Tabla 5. Análisis de contraste de los ítems de la escala de estrés académico e intención de abandono

Ítems	Intención de abandono	*n*	Rango promedio	U	*p*	PS_{est}
ec1	No	102	93,05	1.905,5	0,002	0,352
	Sí	53				
ec2	No	102	90,94	2.017,0	0,008	0,373
	Sí	53				
ec3	No	102	94,31	1.838,5	0,001	0,340
	Sí	53				
ec4	No	102	95,69	1.765,5	0,000	0,327
	Sí	53				
ec5	No	102	95,22	1.790,5	0,000	0,331
	Sí	53				
ec6	No	102	94,83	1.811,0	0,001	0,335
	Sí	53				
ec7	No	102	93,52	1.880,5	0,001	0,348
	Sí	53				
ea1	No	102	90,42	2.044,5	0,011	0,378
	Sí	53				
ea2	No	102	95,24	1.789,5	0,000	0,331
	Sí	53				
ea3	No	102	101,90	1.436,5	0,000	0,266
	Sí	53				
ea4	No	102	99,92	1.541,5	0,000	0,285
	Sí	53				
ea6	No	102	110,15	999,0	0,000	0,185
	Sí	53				
ef1	No	102	90,58	2.036,5	0,009	0,377
	Sí	53				
ef3	No	102	91,91	1.966,0	0,001	0,364
	Sí	53				
ef4	No	102	98,02	1.642,0	0,000	0,304
	Sí	53				
ef5	No	102	88,75	2.133,5	0,020	0,395
	Sí	53				
es1	No	102	94,13	1.848,0	0,001	0,342
	Sí	53				
es2	No	102	90,49	2.041,0	0,007	0,378
	Sí	53				
es3	No	102	99,59	1.558,5	0,000	0,288
	Sí	53				
es4	No	102	87,55	2.197,0	0,052	
	Sí	53				

Continúa en la página siguiente

Ítems	Intención de abandono	*n*	Rango promedio	U	*p*	PS_{est}
es5	No	102	92,01	1.960,5	0,003	0,363
	Sí	53				
em1	No	102	100,78	1.495,5	0,000	0,277
	Sí	53				
em4	No	102	96,20	1.738,5	0,000	0,322
	Sí	53				
em5	No	102	120,42	454,5	0,000	0,084
	Sí	53				
em6	No	102	107,58	1.135,0	0,000	0,210
	Sí	53				

Fuente: elaboración propia.

Las magnitudes de las diferencias encontradas fueron leves para todos los casos según la propuesta de Erceg-Hurn y Mirosevich (2008).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo fue examinar la incidencia del estrés académico sobre la intención de abandono de estudiantes que estaban cursando estudios de máster. Como ha venido señalando la literatura especializada (González-Morales et al., 2025), el abandono académico es un fenómeno complejo de analizar por su naturaleza multifactorial. En este sentido, en el trabajo realizado se identificó que el 34,2% de la muestra participante estaba predispuesta a abandonar la formación académica que estaba realizando. En sí misma es una cifra preocupante, que coincide con las publicadas por el Ministerio de Universidades (2024) y otros trabajos (Álvarez-Pérez et al., 2024; López-Aguilar et al., 2022). Este volumen de estudiantes que tienen en mente abandonar su formación vuelve a poner de manifiesto la relevancia que esta problemática representa para las instituciones académicas universitarias.

Entre las causas que explican esta idea de interrumpir los estudios de máster se encuentra la excesiva carga de trabajo de dichas titulaciones. Este planteamiento coincide con la investigación de Lahme et al. (2024), en el que se identificó que el alumnado encontró periodos con altas cargas de trabajo que le empujaban a abandonar sus estudios. También se detectó como un motivo de desconexión académica las dificultades económicas. De hecho, este tipo de factores explicativos del abandono se detectaron en el trabajo de Constante-Amores et al. (2021), dado que se trata de una formación que requiere un gasto monetario considerable, más aún cuando no se cuenta con ayudas ni becas para su realización. Otro aspecto que se identificó para justificar la renuncia a los estudios de máster se situó en la falta de motivación, fundamentada principalmente por el profesorado que impartía clases. Esta causa es reiterada, encontrándose en el trabajo de revisión elaborado por Álvarez y López (2017), donde se detectó que la escasa motivación es un factor que ejerce de palanca en el rendimiento académico y, como consecuencia, lleva al alumnado

a abandonar los estudios. Por último, hubo un conjunto de universitarios que advirtió los problemas administrativos que derivaban de la organización y la institución educativa como un elemento para tomar la decisión de renunciar a su formación académica. Este dato coincide con trabajos previos como el realizado por Quincho et al. (2024), quienes encontraron cómo la presencia de variables organizativas podía justificar el abandono académico. Un estudio previo llevado a cabo por nuestro grupo de investigación (González-Morales et al., 2025), que incluyó una muestra de 149.837 estudiantes que abandonaron sus estudios en tres universidades españolas (Universidad de La Laguna, Universidad de Zaragoza y Universidad de Huelva), reveló factores demográficos y académicos significativamente asociados con el abandono universitario. Se identificó que la probabilidad de abandono aumenta en alumnos varones, extranjeros y en aquellos mayores de 25 años. Asimismo, la desvinculación es más probable entre los de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en comparación con los de Ciencias de la Salud, quienes mostraron la menor probabilidad de abandono. Se confirmó, además, una relación inversa entre la nota de acceso a la universidad y la probabilidad de abandono, lo que subraya la influencia del rendimiento académico previo en el éxito universitario posterior. Finalmente, se observó que la ausencia de beca y la necesidad de compaginar el trabajo con los estudios también incrementaban dicha posibilidad.

En cuanto a la incidencia que el estrés académico ejerce sobre la intención de abandono académico del alumnado que cursa estudios de máster, se pudo confirmar que aquellos estudiantes con mayores niveles de estrés mostraban una mayor predisposición a interrumpir su formación. El ambiente y el contexto de los niveles de posgrado introduce presiones al alumnado que, sumadas a las demandas académicas, pueden generar niveles elevados de estrés. Estas presiones incluyen variables como la exigencia de publicar, la responsabilidad docente, las expectativas y la necesidad de equilibrar metas académicas y profesionales con responsabilidades personales y familiares. En los momentos en los que los estudiantes perciben que factores como la carga de trabajo, los productos académicos y científicos que deben elaborar o la competitividad sobrepasan su capacidad de control y respuesta, se produce un desequilibrio que se manifiesta a través de estrés académico, cuya consecuencia puede ser la desvinculación de la formación (Avalos, 2024). En estos casos, el abandono se debe interpretar como una solución que encuentra el alumnado para liberarse de la presión a la que se ve sometido y la falta de control.

Estudios como el de Xue et al. (2023) alertan acerca de que un nivel mayor de estrés académico puede derivar en una serie de repercusiones para el alumnado, como una mayor predisposición a padecer depresiones, enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas y diversas complicaciones en el sistema inmunitario, lo que, consecuentemente, termina derivando en un grado más elevado de fracaso escolar, en un desempeño formativo pobre y en una mayor probabilidad de desvinculación de la formación. Es por ello que resulta conveniente señalar que el estrés académico adquiere una relevancia capital a la hora de abordar la problemática del abandono de los estudios. Van (2024)

también identificó la relación existente entre los dos aspectos. Los hallazgos de este trabajo revelaron que el abandono incrementa cuando aumentan los niveles de estrés académico que soporta el alumnado. Por tanto, hay una relación directa entre estas variables. Los altos niveles de estrés contribuyen a promover una disminución del bienestar y del rendimiento académico, lo que a su vez mina la motivación y el compromiso del alumno con sus estudios. En el contexto específico del máster, donde las exigencias son elevadas y se suman presiones profesionales y personales, el estrés puede evolucionar hacia el síndrome de *burnout* académico, caracterizado por agotamiento emocional o desapego hacia los estudios, así como una sensación de baja realización personal (Álvarez-Pérez y López Aguilar, 2021). Es este agotamiento y la pérdida de interés o significado de los estudios lo que se convierte en un fuerte predictor de la intención de abandonar.

De acuerdo con los planteamientos de Sinha et al. (2001), el alumnado que siente estrés académico se caracteriza por tener ambiciones irreales y experimentar una disminución de su popularidad, así como altos niveles de tensión, miedo y ansiedad que pueden desembocar en depresión. Además, son personas que perciben una sensación de cansancio, se acostumbran a vivir en situaciones en las que se sienten bajo presión continuada y tienen dificultades para concentrarse. Precisamente, los hallazgos alcanzados en el estudio realizado han puesto de manifiesto que las puntuaciones más elevadas se identificaron en torno a estos aspectos.

Por tanto, y a partir de los resultados obtenidos, se puede señalar que es fundamental el diseño de acciones educativas y orientadoras que atiendan al estrés académico como una variable a tener en consideración a la hora de enfrentar el problema del abandono académico. Es por ello que resulta necesario poner en marcha programas cuyo objetivo central se ubique en la gestión del estrés académico, al tiempo que poner en práctica políticas y mecanismos encaminados a la reducción del estrés que suponen las titulaciones universitarias. Los datos del trabajo vienen a justificar la necesidad de plantear líneas de acción concretas que conduzcan a una revisión profunda de las prácticas educativas y de las políticas existentes en cuestiones de acompañamiento académico. En este sentido, se deberían promover diseños instruccionales que contribuyeran a reducir la sobrecarga formativa y el agotamiento cognitivo. Este tipo de mecanismos podría pasar por diseñar escenarios docentes más flexibles y articular acciones evaluativas continuas y diversificadas para reducir la presión derivada de entregas únicas o exámenes finales. Otra cuestión que resultaría de interés sería el fortalecimiento de los procesos de acción tutorial mediante programas de mentoría, donde se guiara en cuestiones académicas, pero también se trabajasen aspectos vinculados a la detección temprana de factores de riesgo asociados al estrés académico. Desde una perspectiva institucional, las universidades deberían configurar ecosistemas formativos que contribuyeran a promover el bienestar del alumnado, ofreciéndole atención psicológica y orientación psicopedagógica e impulsando los objetivos de desarrollo sostenible (como es el de la salud y el bienestar y la educación de calidad).

Aunque los hallazgos de la investigación apuntan a la necesidad de atender al estrés académico como un factor importante en el análisis del abandono de los estudios por parte del alumnado de máster, los resultados deben ser interpretados a partir de una serie de limitaciones. La primera de las restricciones deriva del número de participantes y que ascendió a un total de 155 personas de una única universidad. Es por ello que resulta necesario ampliar la muestra, de tal manera que los resultados puedan ser generalizables a otros contextos. Otro aspecto que ha de tenerse en cuenta es la naturaleza de la metodología de investigación empleada. El uso de una metodología cuantitativa, aunque permite disponer de información amplia para generalizar algunos datos, no recoge otros que son necesarios para profundizar en el problema objeto de estudio. En este sentido, sería conveniente ampliar este trabajo desde una mirada metodológica mixta, que posibilite combinar estrategias cuantitativas y cualitativas, de tal modo que, por una parte, se pueda obtener información amplia sobre el fenómeno del abandono, pero al mismo tiempo sea factible conocer los relatos desde quienes viven y experimentan esta realidad en primera persona. Otro aspecto que tener en consideración sería la adopción de análisis multivariados y la triangulación de datos, lo que enriquecería la comprensión del fenómeno que se haya investigado. También es de interés proponer otras líneas de trabajo futuras vinculadas con el problema objeto de estudio, como podría ser la realización de una exploración realizada mediante un enfoque longitudinal, lo que permitiría conocer la evolución que determinadas variables muestran sobre la intención de abandono estudiantil. La realización de análisis comparativos sería de sumo interés para identificar posibles diferencias en función de los contextos. Por último, haría falta diseñar y evaluar programas específicos de gestión del estrés que mejorasen el bienestar del alumnado y, por extensión, contribuyeran a reducir la posible interrupción de los estudios universitarios. Por otra parte, y dada la naturaleza de la tipología de titulaciones analizadas, se debería valorar en qué medida los másteres de carácter profesionalizante podrían ser determinantes en la decisión de desvincularse de la formación académica.

Referencias bibliográficas

AERA (2011). AERA code of ethics. *Educational Researcher*, *40*(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>

Álvarez-Pérez, P. y López Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, *38*(1), 48-71. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/paradigma/article/view/5700/3029>

— (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos del COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *26*(90), 663-689. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/07/rmie.90.pdf>

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., González-Morales, O. M. y Peña-Vázquez, R. (2024). Academic engagement and dropout intention in undergra-

duate university students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *26*(1), 108-125. <https://doi.org/10.1177/15210251211063611>

Avalos, A. (2024). Impacto del estrés estudiantil en el rendimiento académico y el bienestar emocional. *Dominio de las Ciencias*, *10*(2), 784-794. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3831>

Bernardo, A. B., Blanco, E., Tuero, E. y Herrero, F. J. (2025). Estrés académico y variables sociodemográficas como predictores de la intención de abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *23*(66), 321-348. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i66.10127>

Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J. y Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK: A systematic review. *BMC Public Health*, *22*, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13943-x>

Campos, E., Blanco, E. y Bernardo, A. B. (2024). Salud mental e intención de abandono universitario: El papel moderador de la adaptación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *11*(2), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.2.11109>

Cassaretto, M., Espinosa, A. y Chau, C. (2024). Effects of resilience, social support, and academic self-efficacy, on mental health among Peruvian university students during the pandemic: The mediating role of digital inclusion. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1282281>

Constante-Amores, A., Florenciano, E., Navarro, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, *24*(1), 17-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26889>

Erceg-Hurn, D. M. y Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: An easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, *63*(7), 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.7.591>

Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M. y Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Avft-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, *39*(1), 63-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>

George, D. y Mallery, M. (2011). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.

González-Morales, O. M., López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R. y Toledo-Delgado, P. A. (2025). Dropping out of higher education: Analysis of variables that characterise students who interrupt their studies. *Acta Psychologica*, *252*, 104669. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104669>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (ed. revisada)*. McGraw-Hill Education.

Holgado, F., Suárez, J. C. y Morata, M. D. L. A. (2019). *Modelos de ecuaciones estructurales, desde el «path analysis» al análisis multigrupo: Una guía práctica con Lisrel*. San y Torres.

Ibda, H., Suraning, T., Abdillah, A., Puji, A. y Mahsun, M. (2023). Student Academic Stress during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Literature Review. *International Journal of Public Health Science*, *12*(1), 286. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v12i1.21983>

Lahme, S. Z., Cirkel, J. O., Hahn, L., Hofmann, J., Neuhaus, J., Schneider, S. y Klein, P. (2024). From enrollment to exams: Perceived stress dynamics among first-year physics students. *Physical Review Physics Education Research, 20*(2). <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.020127>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R. y Ravelo-Rodríguez, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 237-255. <https://doi.org/10.6018/rie.463811>

Malkewitz, C., Schwall, P., Meesters, C. y Hardt, J. (2022). Estimating reliability: A comparison of Cronbach's α, McDonald's ω_t and the greatest lower bound. *Social Sciences & Humanities Open*, *7*(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100368>

Mayrhofer, M. y Filzmoser, P. (2023). Multivariate outlier explanations using Shapley values and Mahalanobis distances. *Econometrics and Statistics*, *29*, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.ecosta.2023.04.003>

Ministerio de Universidades (2024). *Datos y cifras del sistema universitario español 2024*. <https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2025/01/Datos-Cifras2024_25.pdf>

Peng, P., Chen, S., Hao, Y., He, L., Wang, Q., Zhou, Y., Tang, Y., Yang, W. F. y Wu, Q. (2023). Network of burnout, depression, anxiety, and dropout intention in medical undergraduates. *International Journal of Social Psychiatry*, *69*(6), 1520-1531. <https://doi.org/10.1177/00207640231166629>

Quincho, R., Gómez-Arteta, I., Salas, R. y García-Cué, J. L. (2024). University dropout: A systematic review of the main determinant factors (2020-2024). *F1000Research, 13*, 942. <https://doi.org/10.12688/f1000research.154263.2>

Rehman, M., Jawad, Z. S. y Bano, S. (2023). Level of academic stress and its influence on the academic achievements of students at Mirpur University of Science and Technology. *Sjesr*, *6*, 169-175. <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023(169-175)>

Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: Desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, *33*(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>

Sinha, U. K., Sharma, V. y Nepal, M. K. (2001). Development of a scale for assessing academic stress: A preliminary report. *Journal of the Institute of Medicine*, *23*(1), 105-112. <https://doi.org/10.59779/jiomnepal.165>

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. y Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>

Soo-Hyun, K. y Park, J. (2021). The Effect of Academic Stress of College Students on Dropout Intention: Mediating Effects of Academic Procrastination Behavior. *Journal of Convergence Information Technology*, *11*(2), 138-145. <https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2021.11.02.138>

Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, *17*(2), 300-313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, *48*, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Van, T. P. (2024). The relationship between academic stress and dropout intention of university students: The mediating role of teacher and family support. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *16*(2), 642-665. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/877>

Xue, T., Tze, T., Huiz, T. y Kusuma, S. T. (2023). The Influence of Academic Stress on Academic Performance among University Students. *Asia Pacific Journal of Management and Education*, *6*(3), 129-138. <https://doi.org/10.32535/apjme.v6i3.2675>