



Liberabit

ISSN: 1729-4827

ISSN: 2223-7666

Universidad de San Martín de Porres. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología

Mur, Julian Andres; Pereyra Girardi, Carolina Iris; Cirami, Lautaro
Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva
ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios
Liberabit, vol. 29, núm. 2, e704, 2023, Julio-Diciembre
Universidad de San Martín de Porres. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología

DOI: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.704>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68676595004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios

Association of stress coping self-efficacy and cognitive test anxiety with stress symptomatology in university students

Julian Andres Mur ^{a,*}, Carolina Iris Pereyra Girardi^a, Lautaro Cirami^a

^a Instituto de Investigación en Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Argentina

Recibido: 02 de julio de 2023

Aceptado: 26 de octubre de 2023

Resumen

Antecedentes: la vida universitaria se caracteriza por las múltiples demandas que enfrentan los estudiantes. Los exámenes son eventos de gran preocupación que pueden desencadenar respuestas de estrés nocivo. La percepción sobre la propia eficacia para lograr objetivos se asocia a los procesos cognitivos, emocionales y conductuales. **Objetivo:** analizar la asociación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, la ansiedad cognitiva ante exámenes y la sintomatología física y psicoemocional del estrés en estudiantes universitarios en contexto de pandemia. **Método:** diseño descriptivo-correlacional de corte transversal. Participaron 314 estudiantes universitarios ($M = 23$, $DE = 6.05$). **Resultados:** se hallaron correlaciones significativas entre las variables de estudio. El modelo propuesto evidenció que la autoeficacia para el afrontamiento del estrés (eficacia y resultado) y la ansiedad cognitiva ante exámenes explican un 39% de la varianza de la sintomatología física y psicoemocional del estrés. **Conclusiones:** los estudiantes presentan mayor vulnerabilidad frente a los sentimientos de ansiedad y estrés agudizados por el contexto sanitario. El estudio de estas variables brinda un panorama actualizado de las interacciones psicoemocionales que condicionan la capacidad para afrontar los desafíos universitarios.

Palabras clave: autoeficacia para el afrontamiento del estrés; ansiedad cognitiva ante exámenes; sintomatología del estrés; estudiantes universitarios.

Para citar este artículo:

Mur, J. A., Pereyra, C. I., & Cirami, L. (2023). Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios. *Liberabit*, 29(2), e704. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.704>

* julian.mur@usal.edu.ar

Abstract

Background: University life is characterized by the multiple demands faced by students. Exams are events of great concern that can trigger harmful stress responses. Perceptions about one's own efficacy in achieving goals are associated with cognitive, emotional, and behavioral processes. **Objective:** to analyze the association between self-efficacy for coping with stress, cognitive test anxiety and physical and psychoemotional symptoms of stress in university students in a pandemic context. **Method:** cross-sectional descriptive-correlational design. 314 university students participated ($M = 23$, $SD = 6.05$). **Results:** significant correlations were found between the variables examined. The proposed model showed that stress coping self-efficacy (efficacy and outcome) and cognitive test anxiety explain 39% physical and psycho-emotional stress symptomatology variance. **Conclusions:** students present greater vulnerability to feelings of anxiety and stress exacerbated by the healthcare context. The study of these variables provides an updated perspective of the psycho-emotional interactions that condition the capacity to face university challenges.

Keywords: stress coping self-efficacy; cognitive test anxiety; stress symptomatology; university students.

Este es un artículo Open Access publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (CC-BY 4.0)



La vida universitaria se caracteriza por las múltiples demandas académicas, sociales y económicas que los estudiantes deben afrontar (manejo de horarios, realización de tareas y exámenes, trabajos en equipo, etc.) en contextos de constante competitividad (Freire & Ferradás, 2020). Estudios recientes han expuesto un debilitamiento de la salud mental general del alumnado (Lipson et al., 2019), y señalaron al estrés como una de las patologías más prevalentes como consecuencia de la falta de adaptación al entorno universitario y la presión ambiental, con una incidencia de valores superiores al 67% (Ruiz et al., 2019; Silva-Ramos et al., 2020).

El estrés académico resulta una reacción esperable ante los desafíos propios de la vida universitaria, permitiendo responder con eficacia a las situaciones estresantes (Parra et al., 2015). Sin embargo, en ocasiones, el exceso de las tareas y la falta de capacidad del estudiante para afrontar las responsabilidades puede desencadenar respuestas de estrés nocivo o distrés (Oros & Neifert, 2006; Ruiz et al., 2019). Estudios previos han identificado a los estudiantes universitarios como uno de los grupos de riesgo para la aparición de sintomatología ansiógena, producto de las exigencias sociopsicológicas y el estrés que el contexto académico les produce (Mofatteh, 2020).

Existen distintos factores asociados a la vulnerabilidad frente al estrés, tales como la salud mental y física, el contexto profesional y social, la herencia, entre otros. Los síntomas físicos y psicológicos del distrés también pueden presentarse de formas muy variadas, incluyendo desde la ansiedad, la depresión y la hostilidad, hasta el insomnio, la taquicardia y el exceso de sudoración, entre muchos otros (Oros & Neifert, 2006). Asimismo, en el transcurso de la vida académica, la situación de examen es uno de los eventos que genera mayores niveles de estrés y preocupación en los estudiantes, no solo de forma anticipatoria y durante su ejecución, sino también posteriormente

(Dominguez-Lara, 2016). De este modo, la ansiedad ante los exámenes puede producir reacciones emocionales negativas que impiden un desempeño a la altura del potencial académico (Onyeizugbo, 2010).

La ansiedad ante los exámenes es un fenómeno emocional-cognitivo que provoca una respuesta anticipatoria con el objetivo de evitar o mantener bajo control un daño potencial, y puede estar relacionada con factores externos, tales como el tipo de examen, o factores personales, tales como la percepción del estudiante sobre la situación de examen (Von der Embse et al., 2018). Asimismo, la variabilidad individual en su manifestación puede estar determinada por factores históricos, situacionales y/o basados en la personalidad (Sotardi et al., 2020), considerando variables intrapersonales (p. ej., autoeficacia y motivación), influencias sociales (p. ej., expectativas de desempeño y apoyo social) y variables demográficas (p. ej., edad y nivel educativo), entre otras (Von der Embse et al., 2018).

La valoración que hacen los estudiantes sobre sus recursos disponibles para afrontar situaciones demandantes influye en el grado de estrés percibido y sus posibles efectos (González & Landero, 2008). La percepción que las personas tienen sobre su propia eficacia para lograr sus objetivos resulta una variable de especial importancia, considerando su efecto modulador en los procesos cognitivos, emocionales y conductuales (Pereyra et al., 2019). Bandura (2006) ha señalado que la autoeficacia se debe circunscribir a los ámbitos de desempeño de las personas, destacando así su especificidad funcional. En este sentido, la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se define como las creencias en los propios recursos para el manejo eficaz y competente de situaciones estresantes y demandantes, de modo tal de mitigar, prevenir o eliminar el estrés experimentado (Godoy et al., 2008). Asimismo, este constructo posee dos tipos de expectativas: a) las expectativas de eficacia, referidas al juicio subjetivo de las capacidades personales para organizar y planificar las actividades; y b) las

expectativas de resultado, vinculadas a las creencias personales respecto de que determinados cursos de acción producirán los resultados esperados.

Por su parte, el estrés es considerado como un trastorno de salud de alta incidencia a nivel mundial, especialmente como consecuencia de la pandemia de COVID-19 acaecida en el año 2020. Con su advenimiento, se han incrementado sus niveles en términos generales, con especial importancia para el sector educativo con efectos aún desconocidos a mediano y largo plazo (Cavazos-Arroyo et al., 2021). Asimismo, la emergencia del miedo generalizado durante la situación de aislamiento social puede haber incrementado los niveles de ansiedad y estrés en los individuos, con especial énfasis en la población universitaria (Ornell et al., 2020). Al respecto, se ha indicado la necesidad de realizar nuevos estudios que permitan comprender la naturaleza de su relación, enfatizando los aspectos predictivos entre las variables vinculadas al rendimiento académico, tales como la autoeficacia, la ansiedad y el estrés (Dominguez-Lara et al., 2017).

Se han reportado resultados que exponen una relación inversa entre la autoeficacia y el estrés, denotando que niveles más elevados de la primera se asocian a niveles más bajos del estrés (Bae et al., 2020; Lee et al., 2016; León et al., 2019). Sin embargo, otros estudios no han evidenciado relaciones significativas, poniendo de manifiesto resultados contradictorios en la materia (Méndez, 2022; Moposita & Vásquez, 2022; Shehadeh et al., 2020). Al respecto, Naranjo y Cunza (2022) han señalado una relación negativa entre la autoeficacia académica y los síntomas del estrés, pero la ausencia de relación entre la autoeficacia y el estrés académico. En este sentido, la autoeficacia tiene la capacidad de determinar cómo las personas experimentan reacciones emocionales ante situaciones difíciles, por lo que al combinarse con otras variables psicosociales se convierte en un predictor robusto de la vida académica de los estudiantes (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018).

Si bien el conjunto de estudiantes ha padecido las consecuencias del contexto de aislamiento social por la pandemia, las características personales presentan diferencias en la manera de afrontar los desafíos universitarios. En este sentido, el género ha sido un predictor de la habilidad de estudiantes para ajustarse a la universidad, y plantea situaciones dispares en relación a las variables psicológicas implicadas en los contextos académicos (Cabras & Mondo, 2018). En términos generales, estudios previos han señalado diferencias según género para la ansiedad ante exámenes (Hyseni et al., 2018), la autoeficacia académica (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018) y el estrés académico (Ye et al., 2018), reportando valores más bajos para las mujeres en autoeficacia, y más altos en los varones para la ansiedad y el estrés. En esta línea, los varones parecen ajustarse más rápidamente que las mujeres frente a las exigencias universitarias (Cabras & Mondo, 2018).

Sin embargo, Graves et al. (2021) han señalado inconsistencias en los niveles percibidos de estrés por género, mientras que Hyseni et al. (2018) han enfatizado la importancia de profundizar los estudios en la materia. Adicionalmente, no se han hallado estudios que indaguen sobre la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés. A este respecto, la situación de aislamiento resulta estresante debido al nivel de incertidumbre generada por la pandemia, en tanto la situación de examen cuya naturaleza es ansiógena por definición pudo verse potenciada al tener que ser ejecutada en condiciones atípicas.

Asimismo, las variables psicoemocionales influyen en la integración tecnológica en contextos educativos, tanto a nivel de su intención de uso como en relación con su incorporación en las propuestas pedagógicas (Atabek, 2020). La adaptación intempestiva de las instituciones educativas a las modalidades en línea generó dificultades tales como problemas en la concentración y elevación de ansiedad ante los exámenes, y una percepción de no lograr los objetivos académicos (Xhelili et al., 2021). La preparación

tecnológica del alumnado permite comprender su vinculación con este tipo de cambios en sus trayectorias formativas, en un contexto caracterizado por el avance tecnológico constante que el aislamiento preventivo y obligatorio aceleró a niveles sin precedentes (Warden et al., 2020).

En este contexto, resulta relevante indagar sobre las creencias y experiencias previas del estudiantado en su relación con la tecnología, como un acercamiento a su preparación en la confrontación de los nuevos desafíos académicos, así como también como un paso previo a su aceptación como una modalidad que pueda fomentar sus aprendizajes.

Por todo lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es analizar la asociación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, la ansiedad cognitiva ante exámenes, y la sintomatología física y psicoemocional del estrés en estudiantes universitarios en contexto de pandemia. Al respecto, se proponen las siguientes hipótesis de investigación: (a) las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad ante exámenes y sintomatología del estrés, y menores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en comparación a los varones (hipótesis 1); (b) estudiantes con creencias positivas y experiencias previas con el uso de tecnologías para el aprendizaje presentan mayores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés, y menores niveles de ansiedad ante exámenes y sintomatología del estrés (hipótesis 2); y (c) niveles bajos de autoeficacia para el afrontamiento del estrés junto a niveles altos de ansiedad ante exámenes predicen niveles altos de sintomatología del estrés (hipótesis 3). En los primeros dos casos, las hipótesis nulas indicarían una ausencia de diferencias por género, creencias positivas y experiencias previas con el uso de tecnologías en el aprendizaje para la ansiedad ante exámenes, la sintomatología del estrés y la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios. En el último caso, la hipótesis nula indicaría la ausencia de predicción entre la ansiedad ante exámenes, la sintomatología del estrés y la autoeficacia para el afrontamiento del estrés.

Método

Diseño y participantes

Se utilizó un diseño de investigación descriptivo-correlacional de corte transversal (Hernández et al., 2010), con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los participantes fueron estudiantes universitarios regulares de distintas carreras en universidades públicas y privadas de Argentina, que cursaban la totalidad de sus materias de manera virtual por motivo del aislamiento social obligatorio dictado por el Gobierno Argentino por motivo de la pandemia de COVID-19.

La muestra se conformó por 314 estudiantes universitarios regulares, con una media de edad de 23 años ($DE = 6.05$, $Min = 17$, $Max = 62$) y presentó una mayor prevalencia de estudiantes mujeres (85.4%). Asimismo, 77.1% realizó cursos *online* antes de la pandemia, y 78% consideró que las tecnologías favorecen su aprendizaje (ver Tabla 1).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico y de valoración de tecnologías: construido *ad hoc* para obtener datos acerca de las características sociodemográficas de edad y género, y sobre las experiencias y valor atribuido a las tecnologías en el ámbito educativo.

Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEE). Se utilizó la adaptación argentina del instrumento (Pereyra et al., 2019). Este instrumento bidimensional se compone de 8 ítems y está conformado por dos subescalas de 4 ítems cada una: la subescala de expectativa de eficacia (EE) y la subescala de expectativa de resultado (ER). Propone cinco opciones de respuesta de 1 (*total desacuerdo*) a 5 (*total acuerdo*), donde los valores más altos indican un mayor nivel de autoeficacia para el afrontamiento del estrés. Ejemplos de los ítems incluyen «Cuando tengo problemas, ellos no afectan mi salud notablemente» y «Soy capaz de no dramatizar los problemas y le doy su justo valor a las

Tabla 1
Características sociodemográficas y de experiencia y valoración de tecnologías

Variables	Respuesta	n	%
Edad	<i>M</i> = 23.06 <i>DE</i> = 6.05	314	100
Género	Femenino	268	85.4
	Masculino	46	14.6
Realización previa de cursos <i>online</i>	Sí	72	22.9
	No	242	77.1
Valoración sobre la capacidad de las tecnologías para favorecer su aprendizaje	Sí	245	78
	No	69	22

Nota: *M* = media; *DE* = desviación estándar.

cosas». La escala cuenta con un estudio factorial confirmatorio, evidencias de validez concurrente, y reportó valores de consistencia interna de $\alpha = .70$ (EE) y $\alpha = .74$ (ER). Para el presente estudio los índices de fiabilidad fueron de $\alpha = .52$ (EE) y $\alpha = .59$ (ER), respectivamente, presentando valores similares a los reportados en el instrumento original de Godoy et al. (2008), cuyos valores fueron $\alpha = .60$ (EE) y $\alpha = .66$ (ER).

Escala de Ansiedad Cognitiva ante Exámenes (S-CTAS). Se utilizó la adaptación argentina del instrumento (Furlan et al., 2009; Furlan et al., 2010). Esta escala mide las manifestaciones cognitivas de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios y consta de 16 ítems con cuatro opciones de respuesta de 1 (*nada frecuente en mí*) a 4 (*muy frecuente en mí*), donde los valores más altos indican un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes. Ejemplos de los ítems incluyen «La preocupación por los exámenes me quita el sueño» y «Cuando tengo que enfrentar exámenes finales me bloqueo». La escala posee una estructura unidimensional respaldada en evidencias obtenidas mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y reportó un coeficiente de consistencia interna de $\alpha = .88$. Para el presente estudio el índice de fiabilidad fue de $\alpha = .90$.

Escala de indicadores físicos y psicoemocionales de estrés (EIFPE) (Oros & Neifert, 2006). La escala está conformada por 22 ítems y permite obtener un puntaje general de sintomatología del estrés asociada a aspectos cognitivos (p. ej., «Me cuesta concentrarme»), físicos (p. ej., «Tengo dolor de cuello y espalda»), y de nerviosismo (p. ej., «Me siento muy nervioso por pequeñeces»). Propone cinco opciones de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*), donde los valores más altos indican un mayor nivel de autoeficacia para el afrontamiento del estrés. La escala posee una estructura respaldada en evidencias obtenidas mediante análisis factorial exploratorio, y reportó un coeficiente de consistencia interna global de $\alpha = .86$. Para el presente estudio el índice de fiabilidad global fue de $\alpha = .89$.

Procedimiento

La recolección de los datos se realizó a través de un formulario en línea. Para la elaboración del formulario se utilizó la herramienta digital Google Forms, y su difusión se realizó a través de correo electrónico, de campus universitarios digitales, de Google Classroom y de WhatsApp. La recolección de datos se realizó mientras regía el período de aislamiento social, dictado por el Gobierno Argentino con motivo de la pandemia de COVID-19. En el

formulario digital se explicitaron los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación, el anonimato de las respuestas y el uso de los datos recolectados para fines investigativos. Asimismo, se indicó que no habría una retribución económica por la participación, así como también de la posibilidad de retirar las respuestas en cualquier momento. Posteriormente, se les solicitó a los participantes la aceptación explícita del consentimiento informado para iniciar el cuestionario. El criterio de inclusión fue ser estudiante regular de nivel universitario en Argentina durante la vigencia del aislamiento social obligatorio. La administración del cuestionario tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Análisis de datos

Se calcularon frecuencias, medias y desviación estándar para caracterizar la muestra. Para evaluar las diferencias por género, la realización de cursos *online* previa a la pandemia, y las creencias sobre el favorecimiento del aprendizaje mediante el uso de tecnologías, se calculó la prueba *t* de student. Previo al cálculo de la regresión lineal, se utilizó coeficiente de correlación *r* de Pearson para analizar la asociación entre la expectativa de eficacia y de resultado de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, la ansiedad ante los exámenes y los indicadores físicos y psicoemocionales de estrés. Finalmente, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple para analizar el poder predictivo de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en sus dos dimensiones y la ansiedad ante exámenes (variables independientes) sobre los indicadores físicos y psicoemocionales de estrés (variable dependiente). El tamaño del efecto se midió utilizando el método *f*² de Cohen (1992) (pequeño = .02; mediano = .15; grande = .35). Los datos obtenidos se analizaron utilizando IBM SPSS Statistics 25.

Resultados

El análisis de comparación de medias mostró diferencias estadísticamente significativas según el género, la realización de cursos *online* previo a la pandemia y las creencias sobre el uso de tecnologías como beneficiosas para el aprendizaje en la mayoría de las variables de estudio. Las mujeres manifestaron mayores niveles de sintomatología del estrés ($m = 46.64$, $t = 4.575$, $p < .001$) que los varones ($m = 37.96$) con un tamaño de efecto grande ($d = .70$), así como también mayores niveles de ansiedad ante exámenes ($m = 35.75$, $t = 3.232$, $p < .001$) que éstos últimos ($m = 30.91$) con un tamaño de efecto mediano ($d = .51$). Por otro lado, los varones manifestaron mayores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en la dimensión de eficacia ($m = 14.89$, $t = -4.247$, $p < .001$) que las mujeres ($m = 13.02$) con un tamaño de efecto mediano ($d = .66$), así como también mayores niveles en la dimensión de resultado ($m = 11.28$, $t = -3.506$, $p < .001$) en comparación al otro grupo ($m = 9.69$) con un tamaño de efecto mediano ($d = .55$).

Por otra parte, los estudiantes que habían realizado cursos *online* antes del contexto de pandemia exhibieron menores niveles de sintomatología del estrés ($m = 41.76$, $t = -2.873$, $p < .005$) en comparación a aquellos que no los habían realizado ($m = 46.44$), con un tamaño de efecto pequeño ($d = .38$). Así también, mostraron menores niveles de ansiedad ante exámenes ($m = 31.67$, $t = -3.487$, $p < .001$) frente al mismo grupo ($m = 36.04$), con un tamaño de efecto mediano ($d = .46$). Por otro lado, se observó mayores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en su dimensión de eficacia ($m = 14.13$, $t = 2.867$, $p < .005$) que el segundo grupo ($m = 13.05$), con un tamaño de efecto mediano ($d = .38$). Por último, en el primer grupo se evidenció mayores niveles en la dimensión de resultado ($m = 10.61$, $t = 2.31$, $p < .05$) en comparación a los estudiantes que no realizaron cursos *online* ($m = 9.72$), con un tamaño de efecto pequeño ($d = .30$).

Finalmente, los estudiantes que manifestaron estar de acuerdo con el efecto positivo de las tecnologías para favorecer el aprendizaje obtuvieron menores niveles de sintomatología del estrés ($m = 44.18$, $t = -$

2.873 , $p < .005$) que aquellos que no se encontraban de acuerdo ($m = 49.61$), con un tamaño de efecto mediano ($d = .44$). Los resultados para todas las variables se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2*Comparación de las variables según género, experiencia y valoración de tecnologías*

Variables			<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Indicadores físicos y psicoemocionales de estrés	Género	Mujeres	46.64	12.06	4.575	.000***	.70
		Varones	37.96	10.88			
	Realizó cursos <i>online</i> previo a la pandemia	Sí	41.76	12.63	-2.873	.004**	.38
		No	46.44	11.98			
	Las tecnologías favorecen el aprendizaje	Sí	44.18	12.35	-3.3	.001**	.44
		No	49.61	11.07			
Ansiedad cognitiva ante exámenes	Género	Mujeres	35.75	9.53	3.232	.001**	.51
		Varones	30.91	8.35			
	Realizó cursos <i>online</i> previo a la pandemia	Sí	31.67	9.18	-3.487	.001**	.46
		No	36.04	9.4			
	Las tecnologías favorecen el aprendizaje	Sí	34.86	9.39	-.621	.535	-
		No	35.67	9.97			
Autoeficacia para el afrontamiento del estrés - Expectativa de eficacia	Género	Mujeres	13.02	2.76	-4.247	.000***	.66
		Varones	14.89	2.75			
	Realizó cursos <i>online</i> previo a la pandemia	Sí	14.13	2.92	2.867	.004**	.38
		No	13.05	2.77			
	Las tecnologías favorecen el aprendizaje	Sí	13.42	2.84	1.503	.134	-
		No	12.84	2.79			
Autoeficacia para el afrontamiento del estrés- Expectativa de resultado	Género	Mujeres	9.69	2.84	-3.506	.001**	.55
		Varones	11.28	2.85			
	Realizó cursos <i>online</i> previo a la pandemia	Sí	10.61	3.16	2.31	.022*	.30
		No	9.72	2.79			
	Las tecnologías favorecen el aprendizaje	Sí	10.07	2.98	1.686	.093	-
		No	9.41	2.53			

Nota: *M* = media; *DE* = desviación estándar; **p* < .05; ***p* < .005; ****p* < .001.

El análisis correlacional entre las variables evidenció asociaciones positivas y significativas ($p < .01$) entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en sus dimensiones de eficacia y resultado ($r = .488$), y entre la ansiedad ante exámenes y la sintomatología del estrés ($r = .437$). Por otra parte, se identificaron correlaciones negativas significativas ($p < .01$) entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en su dimensión de eficacia y la ansiedad

ante exámenes ($r = -.259$), entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en su dimensión de eficacia y la sintomatología del estrés ($r = -.496$), entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en su dimensión de resultado y la ansiedad ante exámenes ($r = -.456$), y entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en su dimensión de resultado y la sintomatología del estrés ($r = -.534$). En la Tabla 3 se observan todas las correlaciones.

Tabla 3
Correlación entre autoeficacia, ansiedad ante exámenes e indicadores de estrés

Variables	AEAE-EE	AEAE-ER	AGE	IFPE
AEAE-EE	-			
AEAE-ER	.488**	-		
AGE	-.259**	-.456**	-	
IFPE	-.496**	-.534**	.437**	-

Nota: IFPE = indicadores físicos y psicoemocionales de estrés; AGE = ansiedad cognitiva ante exámenes; AEAE = autoeficacia para el afrontamiento del estrés; EE = expectativa de eficacia; ER = expectativa de resultado; ** $p < .01$

Para evaluar la adecuación del modelo de regresión lineal múltiple propuesto, se analizó el gráfico de distribución de residuos para comprobar la normalidad de la distribución. El análisis de las gráficas de distribución de probabilidad normal y dispersión de residuos confirmó el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad (Chica & Frías, 2000). La prueba de Durbin-Watson arrojó valores adecuados mostrando ausencia de autocorrelación de los residuos (Pardo & Ruiz, 2005). Finalmente, los coeficientes de tolerancia indicaron que no había multicolinealidad (Hair et al., 2001).

La Tabla 4 presenta los resultados del modelo propuesto que evidencia que la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en sus dimensiones de expectativa de eficacia y resultado y la ansiedad cognitiva ante exámenes, conjuntamente, predicen, significativamente, la sintomatología del estrés, explicando una varianza del 39% con un tamaño del efecto grande ($f^2 = .64$). Por lo tanto, estos hallazgos evidencian que bajos niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés (eficacia y resultado) y altos niveles de ansiedad cognitiva ante exámenes predicen niveles altos de sintomatología del estrés.

Tabla 4*Modelo de regresión lineal de los indicaciones físicas y psicoemocionales del estrés*

	Predictores			Modelo			
	B	β	95% IC	R ²	R ² ajustado	F	f ²
AGE	.297	.230	[.17, .42]				
AEAE-EE	-1.286	-.297***	[-1.72, -.86]	.399	.394	68.727***	.64
AEAE-ER	-1.201	-.284***	[-1.66, -.74]				

Nota: IC = intervalo de confianza; AGE = ansiedad cognitiva ante exámenes; AEAE = autoeficacia para el afrontamiento del estrés; EE = expectativa de eficacia; ER = expectativa de resultado; ***p < .001

Discusión

La pandemia por el COVID-19 tuvo un impacto desfavorable en el sector universitario a nivel mundial, vinculado principalmente al cierre de los establecimientos educativos y la interrupción de las actividades presenciales (Vidal et al., 2021). En consecuencia, la alta prevalencia de estrés académico en los estudiantes universitarios requiere nuevos estudios que permitan actualizar su conocimiento y vinculación con otras variables de interés en la materia (Luque et al., 2022). Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue analizar la asociación entre la sintomatología física y psicoemocional del estrés, la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes en estudiantes universitarios en contexto de pandemia.

Los resultados del estudio evidenciaron niveles más altos de ansiedad ante exámenes y sintomatología del estrés en las mujeres, así como también menores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en comparación a los varones, verificando la hipótesis 1. Estudios previos han corroborado estos resultados respecto de la ansiedad ante exámenes y la sintomatología del estrés (Núñez-Peña et al., 2016; Páez et al., 2017; Vidal et al., 2018), mientras que los resultados sobre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés resultan novedosos. Se ha señalado al género como moderador de la vivencia de estrés y de la ansiedad ante exámenes, en tanto se vincula a los roles

y estereotipos asociados socialmente, potencialmente exacerbados en el contexto de encierro (Segura & Pérez, 2016). De este modo, las mujeres se encontrarían expuestas a mayor presión social en su desempeño académico frente a los varones, quienes podrían mostrar conductas más defensivas que protejan su masculinidad de la exhibición de debilidades expresadas en ansiedad y síntomas de estrés (Núñez-Peña et al., 2016). Asimismo, las diferencias en la autoeficacia para el afrontamiento del estrés se orientan en el mismo sentido expresado, indicando en las mujeres menores niveles de creencias en los recursos personales para lidiar con las situaciones estresantes. En este punto, resulta importante resaltar el espacio educativo en el que se desarrollan los estudiantes universitarios y los roles asignados socialmente, en tanto, resulta un factor diferencial para diseñar intervenciones dirigidas a mitigar las diferencias por género, con repercusiones diferentes para cada uno de ellos (Segura & Pérez, 2016).

Respecto de la hipótesis 2, se observaron mayores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés y menores niveles de ansiedad ante exámenes y sintomatología del estrés en estudiantes con experiencias previas de cursos *online*, y solo menores niveles de sintomatología del estrés en estudiantes con creencias positivas sobre el rol de las tecnologías para el aprendizaje, verificando, parcialmente, dicha hipótesis. Estos hallazgos indican que la experiencia

previa y las creencias personales sobre el valor de las tecnologías en educación se vinculan con diferencias ante la emergencia de sintomatología específica del estrés, en tanto el estudiantado podría mitigar la incertidumbre sobre la modalidad virtual mediada por tecnología, y percibir como valiosa su incorporación en los procesos de aprendizaje. En este punto, las creencias del alumnado sobre la educación, la metodología docente, los profesores y los alumnos del futuro resultan determinantes en un contexto de redefinición de los modelos educativos tradicionales hacia otros mediados por tecnologías, en los que los estudiantes también deberán redefinir su rol y ser más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Conde & Boza, 2019). De esta manera, resultaría esperable que, en un contexto disruptivo de adopción de tecnologías educativas, los grupos con mejor predisposición para la adopción de tecnologías presenten mayores niveles de autoeficacia para afrontar el estrés derivado de la situación académica, y con ello menores niveles de sintomatología del estrés y ansiedad ante exámenes.

Para la comprobación de la última hipótesis, se procedió, en primer lugar, al análisis de correlaciones entre las variables, que reportó correlaciones negativas entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en ambas dimensiones con la ansiedad ante exámenes y la sintomatología del estrés. Si bien los valores obtenidos reflejan niveles de correlación bajos a medios, dichos valores resultan aceptables para las ciencias sociales (Hemphill, 2003). Como se mencionó previamente, el estudio del estrés y la autoeficacia ha sido ampliamente abordado en literatura científica, sin embargo, en los últimos años se han encontrado resultados controversiales sobre su asociación, llevando a la necesidad de continuar generando evidencia empírica. Los resultados del presente trabajo aportan evidencia en favor de la asociación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la sintomatología del estrés. Por otra parte, la situación de examen es descrita como una situación estresante por definición para los estudiantes, no solo

por su naturaleza evaluatoria, sino también en el marco del conjunto de responsabilidades que impone la vida universitaria (Sotardi et al., 2020). De este modo, aquellos estudiantes que no logran moderar la ansiedad requerida para la resolución de los exámenes sufrirán una merma en su rendimiento, con el consiguiente aumento desmedido en la ansiedad y la emergencia de sintomatología asociada al estrés, tal como la sudoración, taquicardia y dolor de cabeza, entre otras (Armenta et al., 2020).

En esta línea, el modelo predictivo propuesto verificó la hipótesis 3, en tanto bajos niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en conjunto con altos niveles de ansiedad ante exámenes predicen niveles altos de sintomatología del estrés en estudiantes universitarios.

En este sentido, la autoeficacia para el afrontamiento del estrés en sus dimensiones de expectativa de eficacia y de resultado, en conjunto con la ansiedad cognitiva ante exámenes predicen la sintomatología del estrés, explicando una varianza del 39% con un tamaño de efecto grande. El binomio autoeficacia-ansiedad se relaciona con diversos aspectos del rendimiento académico (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). De esta manera, la percepción del estudiante de no poseer recursos adecuados para afrontar las demandas del entorno –con énfasis en aquellas demandas ansiógenas por naturaleza como los exámenes– se verá acompañada de un aumento de la ansiedad, promoviendo conjuntamente la aparición de otro tipo de sintomatología invalidante, y generando así un círculo vicioso tendiente a impedir la ejecución exitosa de las tareas. Asimismo, el estudio de la sintomatología del estrés resulta importante no solo por las consecuencias inmediatas que tiene en los estudiantes, sino también por los efectos posteriores que puede ocasionar al afectar sus procesos de aprendizaje y bienestar (Cassaretto et al., 2021). En este sentido, se ha señalado que una mayor autopercepción de contar con recursos propios y, por ende, una valoración menos amenazante de los

estímulos exteriores aumenta las probabilidades de desempeño exitoso ante las demandas académicas, repercutiendo positivamente en la salud integral y disminuyendo la aparición de síntomas de estrés (Restrepo et al., 2020).

El contexto de pandemia ha incrementado los niveles de ansiedad y estrés en personas saludables, mientras que, en aquellas con alguna condición preexistente de salud mental, las ha intensificado (Ornell et al., 2020). Esta situación sumada al estrés inherente a la trayectoria universitaria configura un contexto novedoso por el cual transitarán las últimas generaciones de estudiantes (Roberts, 2018), asociado a los efectos a mediano plazo producto de las políticas sanitarias ejecutadas en todo el mundo, así como también de los cambios profundos y persistentes en las modalidades educativas del nivel superior mediadas por tecnologías.

Este estudio no se encuentra exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra no resulta representativa en términos de género, con una marcada predominancia de mujeres. En segundo lugar, este estudio se basó en medidas de autoinforme, lo que significa que no es posible asegurar la veracidad de las respuestas de los estudiantes, aun cuando fueron incentivados a responder con sinceridad asegurando su anonimato. En tercer lugar, los bajos índices de fiabilidad reportados para la escala de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en la presente investigación evidencian la necesidad de futuros estudios que revisen el funcionamiento del instrumento. Finalmente, considerando la naturaleza transversal del estudio se torna necesario replicar su realización de manera actualizada en el tiempo o de forma longitudinal, en tanto los efectos de la pandemia, así como también de la incorporación tempestiva de tecnologías al ámbito educativo, posee aún consecuencias imprevisibles que requieren un estudio continuado. Se sugiere que próximos estudios continúen analizando estas variables y otras de interés

y actualidad tales como el *cyberloafing*, así como también indaguen sobre las percepciones y vivencias del cuerpo estudiantil sobre su propio proceso de aprendizaje mediado por tecnologías.

El contexto de pandemia ha representado un cimbronazo en las prácticas educativas a nivel mundial, afectando todas sus dimensiones y a todos los actores involucrados en su funcionamiento. En esta línea, los estudiantes universitarios, tradicionalmente expuestos a situaciones estresantes propias de la vida académica, se convirtieron rápidamente en un grupo de riesgo, con una mayor vulnerabilidad frente a la emergencia de sentimientos de ansiedad y estrés agudizados por el contexto sanitario. El estudio de estas variables y su relación permite elaborar un análisis actualizado de las interacciones psicoemocionales que suceden en el accionar de los estudiantes universitarios, y que condicionan inexorablemente sus capacidades para afrontar los desafíos inherentes al contexto académico superior. En este sentido, se torna necesaria la promoción de intervenciones socioeducativas que promuevan el fortalecimiento de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés como una variable protectora en estudiantes universitarios.

Conflictos de intereses

En la presente investigación no existe ningún conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

En este estudio no se ha realizado ningún tipo de experimento en seres humanos ni en animales. La investigación se realizó de acuerdo con los principios expresados en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2001), y es producto de una encuesta realizada previo consentimiento informado que no contenía información personal. Los autores declaran que en este reporte no aparecen datos de los participantes.

Referencias

Atabek, O. (2020). Associations Between Emotional States, Self-Efficacy for and Attitude Towards Using Educational Technology. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 175-194. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.12>

Armenta, L., Quiroz, C. Y., Abundis, F., & Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(48), 402-415. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p30>

Bae, E. S., Kang, H. S., & Lee, H. N. (2020). Mediating Effects of Academic Self-Efficacy in the Relationship Between Academic Stress and Sleep Quality Among Academic High School Students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 26(3), 281-289. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2020.26.3.281>

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. En F. Pajares & T. C. Urdan, (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Information Age Publishing.

Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Coping Strategies, Optimism, and Life Satisfaction Among First-Year University Students in Italy: Gender and Age Differences. *Higher Education*, 75, 643-654. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0161-x>

Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>

Cavazos-Arroyo, J., Máynez, A. I., & Jacobo-Galicia, G. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de La Educación Superior*, 50(199), 97-115.

Chica, J., & Frías, D. M. (2000). Regresión lineal. In T. L. Martínez (Coord.), *Técnicas de análisis de datos en investigaciones de mercados*. Ediciones Pirámide.

Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Conde, S., & Boza, Á. (2019). La educación del futuro: creencias del alumnado. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 133-153. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.622>

Dominguez-Lara, S. A. (2016). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>

Dominguez-Lara, S. A., Calderón-De la Cruz, G., Alarcón-Parco, D., & Navarro-Loli, J. S. (2017). Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 166-176. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.492>

Freire, C., & Ferradás, M. del M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-142. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>

Furlan, L. A., Cassady, J. C., & Pérez, E. R. (2009). Adapting the Cognitive Test Anxiety Scale for use with Argentinean University Students. *International Journal of Testing*, 9(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/15305050902733448>

Furlan, L., Pérez, E., Moyano, M., & Cassady, J. (2010). Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. *Revista Evaluar*, 10(1), 22-31. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v10.n1.457>

Godoy, D., Godoy, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S., & Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165. <https://www.psicothema.com/pdf/3442.pdf>

González, M. T., & Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18. <https://doi.org/10.1590/s1020-49892008000100002>

Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender Differences in Perceived Stress and Coping Among College Students. *Plos One*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>

Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2001). *Ánálisis multivariante* (5^a ed.). Prentice Hall Iberia.

Hemphill, J. (2003). Interpreting the Magnitudes of Correlation Coefficients. *American Psychologist*, 58(1), 78-80. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78>

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). McGraw Hill.

Hyseni, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-Esteem, Study Skills, Self-Concept, Social Support, Psychological Distress, and Coping Mechanism Effects on Test Anxiety and Academic Performance. *Health Psychology Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2055102918799963>

Lee, J., Kim, E., & Wachholtz, A. (2016). The Effect of Perceived Stress on Life Satisfaction: The Mediating Effect of Self-Efficacy. *Ch'ongsyonhak Yongu*, 23(10), 29-47. <https://doi.org/10.21509/KJYS.2016.10.23.10.29>

León, A., González, S., González, N. I., & Barcelata, 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>

Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased Rates of Mental Health Service Utilization by U.S. College Students: 10-Year Population-Level Trends (2007-2017). *Psychiatric Services*, 70(1), 60-63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>

Luque, O. M., Bolívar, N., Achahui, V. E., & Gallegos, J. R. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *Puriq*, 4(1), 56-65. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>

Méndez, S. L. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Sistemas Humanos*, 2(1), 34-46. <https://es.scribd.com/document/665273947/Autoeficacia-Academica-y-Estres-Academico>

Mofatteh, M. (2020). Risk Factors Associated with Stress, Anxiety, and Depression Among University Undergraduate Students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36-65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>

Moposita, E. F., & Vásquez, F. A. (2022). Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(6), 10365-10380. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4139

Naranjo, S. A., & Cunza, D. F. (2022). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ro y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. *Revista Muro de La Investigación*, 7(1). <https://doi.org/10.17162/rmi.v7i1.1694>

Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>

Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-Efficacy, Gender and Trait Anxiety as Moderators of Test Anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 299-312. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1377>

Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). «Pandemic Fear» and COVID-19: Mental Health Burden and Strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3), 232-235. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>

Oros, L. B., & Neifert, I. (2006). Construcción y validación de una escala para evaluar indicadores físicos y psicoemocionales de estrés. *Revista Evaluar*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.531>

Páez, N., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., Ronchieri, C. del V., & Pereyra, C. (2017, 29 de noviembre al 02 de diciembre). *Niveles de autoeficacia y ansiedad cognitiva ante los exámenes en alumnos universitarios: resultados preliminares en varones y mujeres* [póster]. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-067/602>

Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2005). *Ánálisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw Hill.

Parra, L., Rojas, L., Patiño, I., Caicedo, G., & Valderrama, A. (2015). Correlación en Síndrome de Burnout y estrés académico en estudiantes de medicina de una facultad de salud en Cali, Colombia. *Revista Colombiana De Salud Ocupacional*, 5(3), 31-34. <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rcso.3.2015.4917>

Pereyra, C. I., Páez, N., Del Valle, C., & Trueba, D. A. (2019). Validación de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 37(2), 473-493. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201902.005>

Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>

Roberts, L. W. (ed.). (2018). *Student Mental Health: A Guide for Psychiatrists, Psychologists, and Leaders Serving in Higher Education*. American Psychiatric Publishing.

Ruiz, C., Gómez, M., & Sánchez, S. (2019). Efectos de un programa basado en el MBSR sobre el estrés académico y la ansiedad en estudiantes universitarios. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (vol. 3). Asociación Universitaria de Educación y Psicología

Segura, R. M., & Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Alternativas en Psicología*, 1(36), 105-120. <https://www.alternativas.me/attachments/article/138/Impacto%20diferencial%20del%20estr%C3%A9s%20entre%20hombres%20y%20mujeres.pdf>

Shehadeh, J., Hamdan-Mansour, A. M., Halasa, S. N., Bani Hani, M. H., Nabolsi, M. M., Thultheen, I., & Nassar, O. S. (2020). Academic Stress and Self-Efficacy as Predictors of Academic Satisfaction among Nursing Students. *The Open Nursing Journal*, 14(1), 92-99. <https://doi.org/10.2174/1874434602014010092>

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83. <https://revistas.uaa.mx/index.php/investycien/article/view/2960/2794>

Sotardi, V. A., Bosch, J., & Brogt, E. (2020). Multidimensional Influences of Anxiety and Assessment Type on Task Performance. *Social Psychology of Education*, 23(2), 499-522. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09508-3>

Vidal, J., Muntaner-Mas, A., & Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>

Vidal, M. J., Barciela, M. de la C., & Armenteros, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 35(1), 1-15.

Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test Anxiety Effects, Predictors, and Correlates: a 30-Year Meta-Analytic Review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>

Warden, C. A., Yi-Shun, W., Stanworth, J. O., & Chen, J. F. (2020). Millennials' Technology Readiness and Self-Efficacy in Online Classes. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 226-236. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1798269>

World Medical Association. (2001). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373-374

Xhelili, P., Ibrahim, E., Rruci, E., & Sheme, K. (2021). Adaptation and Perception of Online Learning During COVID-19 Pandemic by Albanian University Students. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 103-111. <https://doi.org/10.46328/ijonse.49>

Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The Moderating Effects of Gender on the Relationship between Academic Stress and Academic Self-Efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 56-61. <https://doi.org/10.1037/str0000089>

Julian Andres Mur

Universidad del Salvador, Argentina.

Académico del Instituto de Investigación en Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Argentina. Magister en Informática en Salud y licenciado en Psicología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-5308>

Autor correspondiente: julian.mur@usal.edu.ar

Carolina Iris Pereyra Girardi

Universidad del Salvador, Argentina.

Académica del Instituto de Investigación en Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Argentina. Doctora en Humanidades Médicas y licenciada en Psicología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7905-5124>

carolina.pereyra@usal.edu.ar

Lautaro Cirami

Universidad del Salvador, Argentina.

Académico del Instituto de Investigación en Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Argentina. Licenciada en Psicología

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3886-5221>

lautaro.cirami@usal.edu.ar