



ORIGINAL

## Coping with stress and self-efficacy as predictors of academic satisfaction in a sample of university students

### Afrontamiento al estrés y autoeficacia como predictores de la satisfacción académica en una muestra de estudiantes universitarios

Edwin Gustavo Estrada-Araoz<sup>1</sup>  , Guido Raúl Larico-Uchamaco<sup>2</sup>  , Nelly Olinda Roman-Paredes<sup>3</sup>  ,  
Euclides Ticona-Chayña<sup>4</sup>  

<sup>1</sup>Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Escuela Profesional de Educación. Puerto Maldonado, Perú.

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Cañete, Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas. Cañete, Perú.

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Barranca, Escuela Profesional de Enfermería. Barranca, Perú.

<sup>4</sup>Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, Escuela Profesional de Biotecnología. Bagua, Perú.

**Citar como:** Estrada-Araoz EG, Larico-Uchamaco GR, Roman-Paredes NO, Ticona-Chayña E. Coping with stress and self-efficacy as predictors of academic satisfaction in a sample of university students. Salud, Ciencia y Tecnología. 2024; 4:840. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024840>

Recibido: 05-08-2023

Revisado: 05-01-2024

Aceptado: 23-04-2024

Publicado: 24-04-2024

Editor: Dr. William Castillo-González 

#### ABSTRACT

**Introduction:** academic satisfaction is a fundamental component that influences students' educational experience and directly impacts their academic performance and overall well-being.

**Objective:** to determine whether coping with stress and self-efficacy predict the academic satisfaction of university students.

**Methods:** a quantitative, non-experimental, predictive, and cross-sectional study was conducted. The sample consisted of 301 students who were administered the Academic Stress Coping Scale, the General Self-Efficacy Scale, and the Academic Satisfaction Scale, all instruments with adequate psychometric properties.

**Results:** preliminarily, it was found that academic satisfaction correlated significantly and directly with coping with stress ( $r= 0,449$ ;  $p<0,05$ ) and self-efficacy ( $r= 0,521$ ;  $p<0,05$ ). Likewise, coping with stress was found to correlate significantly and directly with self-efficacy ( $r= 0,438$ ;  $p<0,05$ ). Regression analysis demonstrated a suitable fit for the model ( $F= 53,128$ ;  $p<0,05$ ), where coping with stress ( $B= 0,302$ ;  $p<0,05$ ) and self-efficacy ( $B= 0,491$ ;  $p<0,05$ ) explained 27,3 % of the total variance of the academic satisfaction variable.

**Conclusions:** coping with stress and self-efficacy predict the academic satisfaction of university students. Therefore, the implementation of specific strategies is recommended, thus fostering a more conducive academic environment for student well-being and academic success.

**Keywords:** Coping With Stress; Self-Efficacy; Academic Satisfaction; Mental Health; Higher Education.

#### RESUMEN

**Introducción:** la satisfacción académica es un componente fundamental que influye en la experiencia educativa de los estudiantes y repercute directamente en su rendimiento académico y bienestar general.

**Objetivo:** determinar si el afrontamiento al estrés y la autoeficacia predicen la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

**Métodos:** estudio cuantitativo, no experimental, predictivo y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 301 estudiantes a quienes se les administró la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Satisfacción académica, instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas.

**Resultados:** se halló, preliminarmente, que la satisfacción académica se correlacionó de manera directa y significativa con el afrontamiento al estrés ( $r= 0,449$ ;  $p<0,05$ ) y la autoeficacia ( $r= 0,521$ ;  $p<0,05$ ). Del mismo

modo, se halló que el afrontamiento al estrés también se correlacionó de manera directa y significativa con la autoeficacia ( $r= 0,438$ ;  $p<0,05$ ). Por otro lado, el análisis de regresión múltiple demostró un ajuste adecuado para el modelo ( $F= 53,128$ ;  $p<0,05$ ), donde el afrontamiento al estrés ( $\beta= 0,302$ ;  $p<0,05$ ) y la autoeficacia ( $\beta= 0,491$ ;  $p<0,05$ ) explicaron el 27,3 % de la varianza total de la variable satisfacción académica.

**Conclusiones:** el afrontamiento al estrés y la autoeficacia predicen la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Por ello, se recomienda la implementación de estrategias específicas fomentando así un ambiente académico más propicio para el bienestar estudiantil y el éxito académico.

**Palabras clave:** Afrontamiento al Estrés; Autoeficacia; Satisfacción Académica; Salud Mental; Educación Superior.

## INTRODUCCIÓN

La vida universitaria, con su dinamismo y desafíos inherentes, ofrece a los estudiantes una oportunidad para el crecimiento académico y personal.<sup>(1)</sup> Sin embargo, este periodo no está exento de exigencias y demandas que pueden influir de manera significativa en la experiencia estudiantil.<sup>(2)</sup> En ese sentido, la transición a la vida universitaria, además de provocar un aumento en las responsabilidades académicas, involucra también una serie de presiones sociales, económicas y emocionales que pueden afectar profundamente la salud mental de los jóvenes.<sup>(3)</sup> Dos constructos psicológicos que han cobrado relevancia en la comprensión de la adaptación de los estudiantes universitarios son el afrontamiento al estrés y la autoeficacia. Ambas variables emergen como factores que podrían repercutir en la percepción de satisfacción académica que tienen los estudiantes en este contexto.

### *Afrontamiento al estrés*

El estrés es conceptualizado como un proceso interactivo entre la persona y su entorno. En el contexto universitario existe una mayor susceptibilidad a que los estudiantes padezcan de estrés debido a los diversos estresores a los que se enfrentan, tales como exámenes, presentaciones, sobrecarga académica y restricciones temporales para su desarrollo, entre otros.<sup>(4)</sup> Ahora bien, la influencia de los acontecimientos estresantes sobre el bienestar físico y psicológico puede determinarse por el afrontamiento.<sup>(5)</sup> Desde un enfoque transaccional ampliamente aceptado, el afrontamiento puede definirse como los esfuerzos cognitivos y conductuales empleados en respuesta a demandas externas o internas que el individuo considera amenazas a su bienestar.<sup>(6)</sup>

La forma cómo los estudiantes responden ante una misma situación estresante puede ser diferente. Algunos se ponen alerta, otros intentan negar la situación ignorándola o intentando olvidarla, o, por el contrario, actúan directamente y tratan activamente de cambiar la situación o aceptarla.<sup>(7)</sup> Lazarus et al.<sup>(5)</sup> definen dos categorías de afrontamiento al estrés en el marco de su teoría. La primera está orientada al problema, que implica la modificación de la dinámica de la relación persona-ambiente mediante acciones dirigidas al entorno o a uno mismo. Por otro lado, la segunda se orienta a la emoción, que consiste en alterar la manera en que se aborda la relación estresante con el entorno o el significado atribuido a dicha situación, con el propósito de mitigar el estado de tensión.

Frente al estrés académico, existen diversas estrategias para abordar el problema. Entre estas, se encuentran el estudio sistemático y organizado, la práctica de deportes, la involucración en la música o la adopción de algún pasatiempo que proporcione un respiro mental.<sup>(8)</sup> Aunque estas acciones no eliminan el estrés por completo, constituyen métodos efectivos para controlarlo y prevenir que se convierta en un problema más significativo.<sup>(9)</sup>

### *Autoeficacia*

Actualmente, la autoeficacia académica es considerada uno de los factores importantes que influyen en el rendimiento académico.<sup>(10)</sup> Está referida a las creencias y actitudes de los estudiantes hacia sus capacidades para lograr el éxito académico, así como la creencia en su capacidad para cumplir las tareas académicas y el aprendizaje exitoso.<sup>(11)</sup> Presenta dos categorías de expectativas: las expectativas de eficacia, que se refieren al juicio subjetivo de las capacidades personales para organizar y planificar las actividades. Por otro lado, las expectativas de resultado, que están vinculadas a las creencias personales acerca de que ciertos cursos de acción producirán los resultados esperados.<sup>(12)</sup>

La autoeficacia se fundamenta en la teoría del valor de la expectativa y la perspectiva cognitiva social de la motivación.<sup>(13)</sup> Los psicólogos que se adhieren a esta corriente argumentan que la elección, la persistencia y la energía desplegada por los individuos en el desempeño pueden preverse y explicarse mediante dos componentes: las expectativas de logro y el valor atribuido a una tarea.<sup>(14)</sup> En otras palabras, estas creencias sobre el rendimiento anticipado y la valoración de una tarea son determinantes clave que influyen en la toma de decisiones y la dedicación de los individuos.<sup>(15)</sup> Además de los componentes señalados anteriormente,

algunos teóricos de esta tradición han introducido un tercer constructo relacionado con los sentimientos que experimentan los estudiantes cuando realizan una tarea, al cual se le denomina expectativa del proceso.<sup>(16)</sup>

Los estudiantes que cursan estudios universitarios enfrentan desafíos de aprendizaje y otras circunstancias difíciles; por ello, las investigaciones sobre la autoeficacia se han centrado en el campo de la educación superior.<sup>(17)</sup> Algunas investigaciones han demostrado que la autoeficacia académica funciona como un factor protector que crea motivación para alcanzar metas y fomenta el equilibrio emocional y el progreso académico.<sup>(18)</sup> Bajo esa premisa, los estudiantes que muestran niveles elevados de autoeficacia tienen más probabilidades de confiar en sí mismos cuando se enfrentan a cuestiones complejas para encontrar una solución al problema, además de ser pacientes durante el proceso, hacer más esfuerzos y persistir más tiempo para superar los obstáculos o desafíos.<sup>(19)</sup> En cambio, los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia tienen más propensión a experimentar temor ante las tareas, evitándolas, procrastinando y abandonándolas prematuramente.<sup>(21)</sup>

### *Satisfacción académica*

En la educación superior, existe un interés creciente por estudiar la satisfacción académica, que es percibida por los investigadores como una variable clave para explicar tanto el éxito académico como los principales problemas de los estudiantes universitarios.<sup>(21)</sup> Se conceptualiza como la habilidad de los estudiantes para evaluar y comparar el beneficio esperado con la realidad experimentada en el servicio educativo.<sup>(22)</sup> Esta comparación da lugar a una percepción de disfrute y contentamiento por parte del estudiante con respecto a su entorno de aprendizaje.<sup>(23)</sup> Este proceso de evaluación refleja no solo las expectativas previas del estudiante, sino también la calidad percibida de la experiencia educativa, contribuyendo así a la formación de una visión integral de su ambiente de aprendizaje.

Algunas investigaciones relacionadas con la teoría de la autodeterminación encontraron que existen tres condiciones psicológicas necesarias para sentirse satisfecho con el entorno educativo:<sup>(24)</sup> la autonomía (la experiencia de libertad de elección en el aprendizaje), la competencia (percepción de autoeficacia y la capacidad de dominar el entorno de aprendizaje) y la relación (sentirse conectado con sus compañeros, profesores y administradores). Si no se cumplen estas condiciones, el estudiante suele experimentar estrés académico o pensar en abandonar los estudios.<sup>(25)</sup>

Por lo tanto, la satisfacción académica se considera una variable crítica para comprender la experiencia académica de los estudiantes.<sup>(26)</sup> En efecto, la literatura muestra que una alta satisfacción académica se asocia con una mejor motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, una mayor autoeficacia, resultados de aprendizaje positivos, compromiso para continuar con los estudios y niveles más bajos de estrés y comportamiento disfuncional.<sup>(27,28,29)</sup> Sin embargo, una baja satisfacción académica puede incrementar la posibilidad de deserción universitaria.<sup>(30)</sup>

La presente investigación surge a partir de la necesidad de comprender los factores psicológicos que influyen en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios peruanos. En ese sentido, nos centramos específicamente en el afrontamiento al estrés y la autoeficacia, dos constructos ampliamente estudiados pero cuya interacción y su impacto conjunto en la experiencia académica merecen una exploración más detallada. Durante la revisión de la literatura se ha identificado una investigación que desarrolló un modelo predictivo que relacionaba el estrés académico y la autoeficacia con la satisfacción académica.<sup>(31)</sup> En este sentido, el presente estudio adquiere una relevancia al abordar problemáticas que enfrentan usualmente los estudiantes universitarios.

Esta investigación se justifica en virtud de su contribución potencial a la mejora de los programas de apoyo psicológico y académico para los estudiantes universitarios. Al entender mejor cómo el afrontamiento al estrés y la autoeficacia interactúan y afectan la satisfacción académica, se podrán desarrollar intervenciones más específicas y efectivas que promuevan un ambiente universitario más saludable y favorezcan el bienestar de los estudiantes. Además, los hallazgos de esta investigación pueden ser relevantes para la formulación de políticas educativas y estrategias de apoyo estudiantil en el contexto universitario peruano y, posiblemente, en contextos similares a nivel internacional.

Finalmente, el objetivo de la presente investigación fue determinar si el afrontamiento al estrés y la autoeficacia predicen la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

## **MÉTODOS**

El enfoque de investigación fue cuantitativo, el diseño fue no experimental, mientras que el tipo fue predictivo.<sup>(32)</sup> La muestra estuvo conformada por 301 estudiantes matriculados en la filial de una universidad privada ubicada en la ciudad de Puerto Maldonado, región de Madre de Dios (Perú). Se debe precisar que dicha cantidad fue determinada mediante un muestreo probabilístico con un 95 % de confianza y un 5 % de significancia.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, mientras que los instrumentos fueron la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Satisfacción académica.

Las tres encuestas, así como algunas preguntas sociodemográficas fueron estructuradas mediante el Formulario de Google.

Respecto a la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico,<sup>(33)</sup> evalúa las estrategias que los estudiantes universitarios utilizan para gestionar demandas y situaciones académicas potencialmente estresantes. Consta de 3 dimensiones (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) distribuidas en 23 ítems de tipo Likert que oscilan entre 1 (nunca) y 5 (siempre). En una investigación previa realizada en el contexto peruano<sup>(34)</sup> se determinó que la escala tenía adecuadas propiedades psicométricas ( $\alpha = 0,840$ ).

En cuanto a la Escala de Autoeficacia General,<sup>(35)</sup> mide el grado en el cual una persona cree en su capacidad para enfrentar y manejar una variedad de situaciones en la vida diaria. Es un instrumento de factor único, está compuesto por 10 ítems de tipo Likert que van desde 1 (incorrecto) hasta 4 (cierto) y puede administrarse de manera individual o colectiva. Sus propiedades psicométricas se determinaron en una investigación previa,<sup>(36)</sup> donde se halló que tenía adecuados niveles de validez ( $V$  de Aiken = 0,807) y confiabilidad ( $\alpha = 0,839$ ).

Con relación a la Escala de Satisfacción académica,<sup>(37)</sup> evalúa el grado en el cual los estudiantes se sienten satisfechos con su experiencia académica y su rendimiento en un entorno educativo. También es un instrumento de factor único, está compuesto por 8 ítems de tipo Likert que oscilan entre 1 (nunca) y 4 (siempre) y se administra de manera individual o grupal. En una investigación previa desarrollada en Perú<sup>(38)</sup> se determinó que la escala tenía adecuadas propiedades psicométricas ( $\alpha = 0,840$ ).

La recopilación de datos se llevó a cabo durante el periodo comprendido entre los meses de octubre y diciembre del año 2023 tras la obtención de los respectivos permisos de las autoridades universitarias competentes. Para facilitar la participación de los estudiantes, se utilizaron medios de comunicación modernos, como la aplicación de mensajería Whatsapp. Se invitó a los estudiantes a participar, se les envió el enlace de la encuesta y se les proporcionaron instrucciones claras para responder a las preguntas de los tres instrumentos. Este proceso, que duró aproximadamente 20 minutos, concluyó con la participación confirmada de los 301 estudiantes, tras lo cual se inhabilitó el acceso.

En cuanto al análisis de datos, se llevó a cabo utilizando el software SPSS versión 25. Inicialmente, se calcularon los estadísticos descriptivos para las variables afrontamiento al estrés, autoeficacia y satisfacción académica, incluyendo la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Después se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes y se utilizó la d de Cohen como medida del tamaño del efecto para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las variables entre hombres y mujeres. Posteriormente, se realizó un análisis de correlación de Pearson con el propósito de examinar la posible relación entre las mencionadas variables de estudio. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple para determinar si el afrontamiento al estrés y la autoeficacia tenían la capacidad predictiva de la satisfacción académica de los estudiantes. Este enfoque metodológico se seleccionó para proporcionar una comprensión profunda de las relaciones y posibles predictores en el contexto de interés.

En lo que respecta a cuestiones éticas, la presente investigación se realizó de acuerdo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki para proteger los derechos y la integridad de los participantes. Los estudiantes fueron informados detalladamente sobre el propósito de la investigación, otorgando su consentimiento de manera voluntaria. Asimismo, la participación fue anónima, garantizando la confidencialidad de sus identidades. Además, se subrayó su derecho de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Estas medidas éticas fueron esenciales para preservar la integridad, los derechos y la confidencialidad de los datos recolectados durante el proceso de investigación.

## RESULTADOS

Tabla 1. Características sociodemográficas y académicas de la muestra			
VARIABLES	Características sociodemográficas y académicas	n= 301	%
Sexo	Hombre	187	62,1
	Mujer	114	37,9
Edad	Entre 16 y 25 años	203	67,4
	Entre 26 y 35 años	98	32,6
Carrera profesional	Administración	101	33,6
	Contabilidad	85	28,2
	Derecho	115	38,2

En la tabla 1 se observa que, del total de participantes, el 62,1 % eran mujeres y el 37,9 % eran hombres. Respecto a la edad de los participantes, el 67,4 % tenían entre 16 y 25 años, mientras que el 32,6 % tenían entre 26 y 35 años. En cuanto a la carrera profesional, el 38,2 % eran de Derecho, el 33,6 % estudiaban Administración

y el 28,2 % eran de Contabilidad.

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las variables satisfacción académica, afrontamiento al estrés y autoeficacia. En este sentido, se observa que los coeficientes de asimetría y curtosis de las tres variables se sitúan dentro del rango de  $\pm 1,5$ ; lo cual sugiere que los datos tienden a seguir una distribución normal.

**Tabla 2.** Análisis descriptivo de las variables satisfacción académica, afrontamiento al estrés y autoeficacia

Variabes	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Satisfacción académica	26,93	4,294	0,494	0,706
Afrontamiento al estrés	75,71	8,439	-1,386	0,937
Autoeficacia	33,56	5,048	-0,672	0,442

En la tabla 3 se describe la prueba t para muestras independientes. Se puede ver que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a la variable autoeficacia ( $t= 2,403$ ;  $p<0,05$ ) y el tamaño del efecto fue moderado ( $d= 0,414$ ). En este contexto, se observa que los hombres presentaron mayores niveles de autoeficacia que las mujeres. Respecto a las variables satisfacción académica y afrontamiento al estrés, no se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $p>0,05$ ).

**Tabla 3.** Satisfacción académica, afrontamiento al estrés y autoeficacia entre hombres y mujeres

Variabes	Hombres		Mujeres		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Satisfacción académica	26,87	4,096	28,17	5,405	3,325	0,115	0,112
Afrontamiento al estrés	76,69	8,120	77,41	8,003	-1,689	0,064	0,041
Autoeficacia	35,23	5,269	32,16	4,862	2,403	0,025	0,414

En la tabla 4 se muestran los resultados producto del análisis de correlación entre las variables de estudio. En ese entender, se determinó que la satisfacción académica se correlacionó de manera directa y significativa con el afrontamiento al estrés ( $r= 0,449$ ;  $p<0,05$ ) y la autoeficacia ( $r= 0,521$ ;  $p<0,05$ ). Del mismo modo, se halló que el afrontamiento al estrés también se correlacionó de manera directa y significativa con la autoeficacia ( $r= 0,438$ ;  $p<0,05$ ).

**Tabla 4.** Correlación entre la satisfacción académica, afrontamiento al estrés y autoeficacia

Variabes	Satisfacción académica	Afrontamiento al estrés	Autoeficacia
Satisfacción académica	1	-	-
Afrontamiento al estrés	0,449**	1	-
Autoeficacia	0,521**	0,438**	1

\*\*  $p<0,01$

En la tabla 5 se observa que el coeficiente de determinación ajustado  $R^2$  fue de 0,273; lo cual quiere decir que el afrontamiento al estrés y la autoeficacia son variables que explican el 27,3 % de la varianza total de la variable satisfacción académica. Por otro lado, el valor F fue igual a 53,128 ( $p<0,05$ ); lo que significa que existe una relación lineal significativa entre el afrontamiento al estrés y la autoeficacia (variables predictoras) y la satisfacción académica (variable dependiente).

**Tabla 5.** Coeficiente de correlación múltiple R,  $R^2$ ,  $R^2$  corregida, EE y F

Modelo	R	$R^2$	$R^2$ corregida	EE	F	p
1	0,525 <sup>a</sup>	0,276	0,273	4,724	53,128	0,000 <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Variables predictoras: (Constante), Afrontamiento al estrés y autoeficacia.  
<sup>b</sup> Variable dependiente: Satisfacción académica.

En la tabla 6 se realizó el análisis de regresión lineal múltiple mediante el método por pasos, en el que se incluyó a la variable satisfacción académica como variable dependiente y como variables independientes o predictoras al afrontamiento al estrés y a la autoeficacia. Los coeficientes B (0,302 y 0,491) indican que el afrontamiento al estrés y la autoeficacia predicen de manera significativa la satisfacción académica. Además, se determinó que el valor t de los coeficientes de regresión beta de las variables predictoras eran estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ).

Predictores	B	Error estándar	B	T	p-valor
(Constante)	5,748	0,865		8,573	0,000
Afrontamiento al estrés	0,593	0,104	0,302	5,647	0,000
Autoeficacia	0,462	0,093	0,491	6,118	0,000

Variable dependiente: satisfacción académica.

## DISCUSIÓN

La satisfacción académica, en el marco universitario, es un componente fundamental que influye en la experiencia educativa de los estudiantes y repercute directamente en su rendimiento académico y bienestar general. La transición a la educación superior conlleva una serie de desafíos y oportunidades únicas, marcadas por la diversidad de experiencias, el aumento de la autonomía académica y la exploración de campos de estudio especializados. En este contexto dinámico, comprender la satisfacción académica adquiere una relevancia crucial para diseñar entornos educativos que fomenten el aprendizaje efectivo y el desarrollo integral de los estudiantes. Por ende, la presente investigación buscó determinar si el afrontamiento al estrés y la autoeficacia predicen la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

Los resultados descriptivos muestran que las medias de las variables satisfacción académica, afrontamiento al estrés y autoeficacia fueron de 26,93; 75,71 y 33,56; respectivamente. Al contrastar dichas cifras con los valores superiores e inferiores de cada variable se puede afirmar que los niveles de satisfacción académica y autoeficacia se ubicaban en el nivel alto, mientras que la variable afrontamiento al estrés fue valorada en un nivel regular. Lo expuesto indica que los estudiantes reportaron altos niveles de satisfacción con su experiencia académica y una percepción positiva de su capacidad para enfrentar diversos desafíos. No obstante, mostraron deficiencias respecto al uso de estrategias y habilidades para enfrentar el estrés académico. Resultados relativamente similares fueron obtenidos en algunos estudios.<sup>(31,34,39)</sup>

Al contrastar las variables de estudio de acuerdo al sexo de los participantes, se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres solo en el caso de la autoeficacia. Además, el tamaño del efecto fue moderado. En ese sentido, se observa que los hombres presentaron mayores niveles de autoeficacia que las mujeres. El resultado expuesto corrobora lo obtenido en investigaciones previas.<sup>(40,41,42)</sup> Una posible explicación para esta diferencia podría estar relacionada con los roles de género. Tradicionalmente, existen creencias estereotipadas que asignan a las niñas y mujeres roles asociados con la pasividad y la sumisión, mientras que, para los niños y hombres, se vinculan más a menudo con la acción y el control.<sup>(40)</sup> Esta asignación tradicional de roles podría influir en la percepción individual de autoeficacia, destacando la importancia de considerar los factores socioculturales al analizar estas diferencias.

De acuerdo al modelo predictivo planteado, el afrontamiento al estrés y la autoeficacia predicen la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Esto implica que la capacidad de afrontar de manera efectiva el estrés, así como la creencia en la propia eficacia para superar desafíos académicos, emergen como factores determinantes que influyen directamente en la percepción global de satisfacción académica. Resultados similares fueron obtenidos en una investigación que desarrolló y corroboró un modelo predictivo que relacionaba el estrés académico y la autoeficacia con la satisfacción académica.<sup>(31)</sup>

Nuestro hallazgo es consistente con la teoría de la autoeficacia de Bandura<sup>(11)</sup> que indica que la autoeficacia influye en la elección de actividades y el esfuerzo invertido, impactando así la satisfacción en el ámbito académico. Asimismo, se respalda en la teoría del estrés de Lazarus et al.<sup>(5)</sup> la cual señala que la forma en que los individuos manejan el estrés influye en su bienestar general, es decir, la adaptación de estrategias adecuadas podría mitigar los efectos negativos del estrés académico y promover una mayor satisfacción.

En conjunto, nuestros hallazgos subrayan la importancia de considerar la autoeficacia y el afrontamiento al estrés como factores clave que contribuyen a la satisfacción académica en estudiantes universitarios. Por ello, se destaca la necesidad de un enfoque integral en la educación superior que valore no solo los resultados académicos, sino también la salud mental, la percepción de competencia y la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos que caracterizan el contexto universitario. La consideración de estos factores clave

puede informar políticas y prácticas que promuevan un ambiente universitario más enriquecedor y favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

Es necesario resaltar que la presente investigación no está exenta de ciertas limitaciones que requieren una consideración al interpretar los resultados. En primer lugar, la cantidad de participantes en el estudio fue relativamente reducida, lo que podría incidir en la representatividad de la muestra y restringir la generalización de los hallazgos a poblaciones más extensas. Además, la metodología empleada implicó la autoadministración de instrumentos por parte de los participantes, lo que podría introducir sesgos y limitaciones en la medición de las variables. Para futuras investigaciones, se sugiere la realización de estudios multicéntricos que abarquen muestras más diversificadas y representativas. Además, sería beneficioso complementar la recolección de datos con el empleo de guías de entrevistas u otras herramientas cualitativas, con el fin de obtener una comprensión más completa y objetiva de los fenómenos estudiados.

## CONCLUSIONES

En un mundo en constante evolución, donde la educación superior se enfrenta a nuevos desafíos, comprender y abordar la satisfacción académica se convierte en una tarea crucial para mejorar la calidad de la enseñanza y preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad actual. La exploración y comprensión de este fenómeno permiten no solo mejorar la experiencia universitaria, sino también contribuir al desarrollo integral de individuos que serán los futuros líderes y profesionales en sus respectivas disciplinas.

En la presente investigación se determinó preliminarmente que el afrontamiento al estrés se relacionaba de manera directa y significativa con la autoeficacia y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Por otro lado, el modelo explicativo resultante permitió identificar que el afrontamiento al estrés y la autoeficacia fueron variables predictoras de la satisfacción académica. Estas dos variables psicológicas se vuelven cruciales en el ámbito universitario, donde los estudiantes se enfrentan a demandas académicas, sociales y emocionales significativas.

En virtud a lo expuesto, se recomienda a la universidad implementar estrategias específicas para fortalecer las variables de estudio. Se sugiere la incorporación de programas de desarrollo de habilidades de afrontamiento al estrés, brindando a los estudiantes herramientas prácticas para manejar las demandas académicas. Asimismo, se propone la creación de intervenciones destinadas a mejorar la autoeficacia, incluyendo programas de mentoría, feedback constructivo y reconocimiento por los logros académicos. La promoción de un ambiente universitario que fomente la colaboración entre compañeros y la disponibilidad de recursos educativos también se presenta como una medida fundamental. Estas recomendaciones buscan no solo mejorar el rendimiento académico, sino también enriquecer la experiencia educativa y promover una mayor satisfacción entre la comunidad estudiantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Estrada E, Farfán M, Lavilla W, Avendaño C, Quispe J, Yancachajlla L, Mamani M. Salud mental y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios: Un estudio correlacional. *Gac Méd Caracas*. 2024;132(S1):125-133. <http://dx.doi.org/10.47307/GMC.2024.132.s1.17>
2. Farfán M, Estrada E, Lavilla W, Ulloa N, Calcina D, Meza L, et al. Mental health in the post-pandemic period: Depression, anxiety, and stress in Peruvian university students upon return to face-to-face classes. *Sustainability*. 2023;15(15):11924. <https://doi.org/10.3390/su151511924>
3. Ruiz J, Guillén Á, Pina D, Puente E. Mental health and healthy habits in university students: A comparative associative study. *Eur J Investig Health Psychol Educ*. 2022;12(2):114-126. <https://doi.org/10.3390%2Ffejhp12020010>
4. Estrada E, Paricahua J, Paredes Y, Quispe R. Prevalencia de trastornos mentales comunes en estudiantes universitarios. *Rev Cub Med Mil*. 2023;52(4):e02302968.
5. Lazarus R, Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company; 1984.
6. Freire C, Ferradás M, Regueiro B, Rodríguez S, Valle A, Núñez J. Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Front Psychol*. 2020;11:841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
7. Enns A, Eldridge G, Montgomery C, Gonzalez V. Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Educ Today*. 2018;68:226-231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>

8. Ramírez O, Estévez R, Pérez M, Sánchez A, Ángeles G, Basset I. Nivel de Afrontamiento al Estrés Académico de Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería del Centro Universitario Valle de Chalco en el Periodo 2020. *Rev Cubana Enferm.* 2021;37(1):e4401.
9. Castillo C, Chacón T, Díaz G. Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación educ. médica.* 2016;5(20):230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
10. Hayat A, Shateri K, Amini M, Shokrpour N. Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Med Educ.* 2020;20(1):76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
11. Bandura A. *Autoeficacia: El ejercicio del Control.* Nueva York, Nueva York: Freeman; 1997.
12. Bandura A, Caprara G, Barbaranelli C, Gerbino M, Pastorelli C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Dev.* 2003;74(3):769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
13. Doménech F, Abellán L, Gómez A. Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Front Psychol.* 2017;8:1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
14. Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educ. Psychol. Rev.* 1994;6:49-78.
15. Wigfield A, Eccles J. The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Dev. Rev.* 1992;12:265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
16. Pintrich P, De Groot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *J. Educ. Psychol.* 1990;82:33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
17. Fook C, Sidhu G. Investigating learning challenges faced by students in higher education. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 2015;186:604-612.
18. Schöber C, Schütte K, Köller O, McElvany N, Gebauer M. Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learn Individ Differ.* 2018;63:1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>
19. Sadi O, Uyar M. The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *J Baltic Sci Educ.* 2013;12(1):21-33. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/13.12.21>
20. Schunk D, Ertmer P. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. *Handbook Self-Regul.* 2000:631-649. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
21. Morelli M, Chirumbolo A, Baiocco R, Cattellino E. Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at university. *Curr Psychol.* 2023;42(18):15589-15599. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
22. Zalazar M, Moretti L, Medrano L. Contribution of Academic satisfaction judgments to subjective well-being. *Front Psychol.* 2022;13:772346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772346>
23. Gopal R, Singh V, Aggarwal A. Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. *Educ Inf Technol (Dordr).* 2021;26(6):6923-6947. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>
24. Wang C, Liu W, Kee Y, Chian L. Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon.* 2019;5(7):e01983. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983>
25. Carranza R, Mamani O, Castillo R, Lingan S, Cabrera I. Influence of family and academic satisfaction on life satisfaction among Peruvian university students in the times of COVID-19: The mediating role of self-esteem.

Front Educ. 2022;7:867997. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867997>

26. Testa S, Macagno A, Bertolino F, Cacciamani S, Grange T, Perrucci V, Piu A, Timpano G, Cattelino E. Academic satisfaction among university students during the COVID-19 pandemic: the influence of individual, social, and organizational variables. *Front Educ.* 2023;8:1268585. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1268585>

27. Jaradat S, Ajlouni A. Social presence and self-efficacy in relation to student satisfaction in online learning setting: A predictive study. *Int J Educ Pract.* 2020;8(4):759-773. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.84.759.773>

28. Kapasia N, Paul P, Roy A, Das P, Ghosh T, Chouhan P. Perceived academic satisfaction level, psychological stress and academic risk among Indian students amidst COVID-19 pandemic. *Heliyon.* 2022;8(5):e09440. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09440>

29. Wong W, Chapman E. Student satisfaction and interaction in higher education. *High Educ (Dordr).* 2023;85(5):957-978. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0>

30. Estrada E, Gallegos N, Paredes Y, Quispe R, Córdova F. Satisfacción de los estudiantes peruanos con las clases virtuales durante la pandemia covid-19. *Univ Soc.* 2022;14(S6):678-685.

31. Shehadeh J, Hamdan A, Halasa S, Hani M, Nabolsi M, Thultheen I, Nassar O. Academic stress and self-efficacy as predictors of academic satisfaction among nursing students. *Open Nurs J.* 2020;14:92-99. <http://dx.doi.org/10.2174/1874434602014010092>

32. Hernández R, Mendoza C. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill; 2018.

33. Cabanach R, Valle A, Rodríguez S, Piñeiro I, Freire C. Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Rev Iberoam Psicol Salud.* 2010;1(1):51-64.

34. Alfaro R, Carranza R, Mamani O, Caycho T. Examining academic self-efficacy and perceived social support as predictors for coping with stress in Peruvian university students. *Front Educ.* 2022;7:881455. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881455>

35. Baessler J, Schwarzer R. Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad estrés.* 1996;2(1):1-8.

36. Estrada E, Farfán M, Lavilla W, Paricahua J, Quispe J. Burnout académico y autoeficacia en estudiantes de Enfermería en el contexto de la pospandemia. *Rev Cubana Enferm.* 2023;39(1):e5831.

37. Medrano L, Pérez E. Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicol UST.* 2010;7(2):5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>

38. Ventura J, Caycho T, Talledo K. Satisfacción académica en estudiantes de Ciencias de la Salud antes y durante la pandemia COVID-19. *Rev Haban Cienc Méd.* 2021;20(6):e4257.

39. Viladelbosch È, Calvo F. Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19. *RES.* 2021;33:525-540.

40. Rossi T, Trevisol A, Santos-Nunes D, Dapieve N, Hohendorff J. Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colomb Psicol.* 2020;23(1):264-271. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>

41. Piergiovanni L, Depaula P. Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Rev Mex Invest Educ.* 2018;23(77):413-432.

42. Pozo D, Moreta R. Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq.* 2023;5:e516. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>

### **FINANCIACIÓN**

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

### **CONFLICTO DE INTERESES**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

### **CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA**

*Conceptualización:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz.

*Curación de datos:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Guido Raúl Larico-Uchamaco.

*Análisis formal:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Nelly Olinda Roman-Paredes.

*Adquisición de fondos:* Guido Raúl Larico-Uchamaco, Nelly Olinda Roman-Paredes.

*Investigación:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Nelly Olinda Roman-Paredes.

*Metodología:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Guido Raúl Larico-Uchamaco.

*Administración del proyecto:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz.

*Recursos:* Guido Raúl Larico-Uchamaco, Euclides Ticona-Chayña.

*Software:* Nelly Olinda Roman-Paredes.

*Supervisión:* Euclides Ticona-Chayña.

*Validación:* Guido Raúl Larico-Uchamaco, Euclides Ticona-Chayña.

*Visualización:* Guido Raúl Larico-Uchamaco, Euclides Ticona-Chayña.

*Redacción - borrador original:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz.

*Redacción - revisión y edición:* Edwin Gustavo Estrada-Araoz.