



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

EL Aprendizaje y la Salud Mental en la Universidad.

Continuidades y cambios en la percepción de
Ansiedad y Autoeficacia en 2021 y 2023, en
estudiantes de la Lic. en Kinesiología y
Fisiatría de UFLO.

Estudiante: González, Lorena Evelyn

Legajo: 26353

Director/es: Dra. Bardelli, Noemí Elena

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicología

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 16 de Julio de 2024.

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación, 16 de Julio de 2024.

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: General Roca, 16 de Julio de 2024.

Firma y aclaración del autor:



Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Delimitación del Objeto de Estudio.....	6
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos.....	12
Hipótesis.....	13
Fundamentación.....	14
Antecedentes.....	18
Marco Teórico.....	21
Método.....	43
Diseño.....	43
Población y Muestra.....	44
Instrumentos.....	45
Procedimiento.....	47
Análisis de Datos.....	49
Aspectos Éticos.....	49
Resultados.....	50
Discusiones.....	67
Conclusiones.....	78
Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.....	82
Propuestas de Intervención.....	84
Proyecto de Intervención.....	85
Referencias.....	89
Anexos.....	102

El Aprendizaje y la Salud Mental en la Universidad: Continuidades y cambios en la percepción de ansiedad y autoeficacia en 2021 y 2023, en estudiantes de la Lic. en kinesiología y fisioterapia de UFLO.

Resumen

Dentro del ámbito de las ciencias de la salud, la carrera de Kinesiología y Fisioterapia ha sido la menos estudiada en lo que respecta a la salud mental de sus estudiantes durante su formación, debido a que su conformación como carrera universitaria es relativamente nueva. El objetivo del presente trabajo fue describir y analizar la percepción de ansiedad y de autoeficacia experimentada por estudiantes de la Lic. en Kinesiología y Fisioterapia de la Universidad de Flores, sede Comahue, observando continuidades y cambios en dos momentos, 2021 y 2023. Se realizó un estudio descriptivo, correlacional, mixto, y longitudinal. En 2021, participaron $N=28$ estudiantes seleccionados de forma no probabilística, a quienes se le aplicó un cuestionario MSLQ-UY y se hicieron dos grupos focales con $N= 11$ de ellos/as. En 2023, se usó el mismo cuestionario con $N= 14$ estudiantes y se realizaron entrevistas semiestructuradas a $N= 4$ de ellos/as. Los datos cuantitativos arrojaron que la percepción de ansiedad fue más alta en 2021 y en relación a la autoeficacia se encontró moderada en ambos años, con una tendencia en alza para el 2023. Los factores de continuidad fueron la presencialidad, colaboración entre pares, entrenamiento de habilidades de estudio y virtualidad. Como conclusión, se destaca que ambas variables repercuten significativamente en la salud mental de los/las estudiantes universitarios, en su formación académica y futuro profesional. Factores obstaculizadores como escasa autonomía para aprender, la falta de acompañamiento y orientación, la alta exigencia académica, y las escasas estrategias de afrontamiento ante exámenes tuvieron gran incidencia. Esto subraya la importancia de reforzar y desarrollar más espacios psicoeducativos universitarios para acompañar a esta población estudiantil. Por lo tanto, se propone desarrollar e implementar un Programa para el Fortalecimiento de la Autoeficacia y Gestión de Ansiedad en estudiantes universitarios de primer año. Este programa incluirá diversos talleres enfocados en la psicoeducación y la práctica de la autoeficacia, el manejo del tiempo, el establecimiento de metas, el pensamiento crítico y la regulación de la ansiedad, con el fin de mejorar el ajuste y la adaptación al entorno universitario.

Palabras claves: Ansiedad, Autoeficacia, Estudiantes Universitarios, Kinesiología.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo final integrador (en adelante TIF) presenta un estudio empírico que responde a una investigación mixta y longitudinal. El objetivo general de este estudio es conocer continuidades y cambios en la percepción de ansiedad y de autoeficacia de las/los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de UFLO en 2021 y 2023. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación que tuvo por objetivo el estudio de la motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UFLO, sede Comahue, del cual se formó parte.

Motiva el abordaje de este objeto de estudio, el interés por describir variaciones de la percepción de los/las estudiantes de acuerdo a cómo operan las condiciones del contexto en los procesos de aprendizaje en la universidad. En este sentido, se toman dos momentos que plantean diferencias sustantivas. Por un lado, el ciclo lectivo 2021 marcado por continuidad de la pandemia por COVID-19 que condicionó el aprendizaje dado que los/las estudiantes tuvieron que sostener su regularidad bajo la modalidad virtual. Por otro lado, el ciclo lectivo 2023, que articula propuestas híbridas de aprendizaje en la carrera considerando que las experiencias que se tuvieron en la emergencia sanitaria posibilitaron otros modos de cursada que propician hoy la retención y dinamizan la enseñanza.

Si bien este TIF se propone focalizar el estudio en variables psicológicas que se ponen en juego en el aprendizaje universitario, se parte de concebir que aprender es un proceso interno donde se establecen conexiones entre la información nueva y los conocimientos previos, lo que conduce a revisar, ajustar, reorganizar y diferenciar esos conocimientos (Correa-Cortez et al., 2021).

De forma específica, los procesos de aprendizaje cuando tienen lugar en el contexto universitario se caracterizan según Pabón-Márquez y Serrano de Moreno (2011) como un proceso que implica complejidad, ya que comprende integración, interrelación e interacción de las diversas partes que intervienen en los procesos de aprendizaje en el aula universitaria, tales como el/la estudiante, el/la docente, el conocimiento, el contexto y el ambiente de aprendizaje universitario. El sistema universitario requiere del estudiante una mayor autonomía, adecuada distribución del tiempo personal, toma de decisiones y adaptación a la nueva cultura organizacional, lo cual afecta su estilo de vida (Trunce -Morales et al.,2020).

A su vez, Pintrich (1994; 2000) hace énfasis en que en los procesos de aprendizaje en contextos académicos, hay una relación bidireccional entre tres componentes: los motivacionales, como las expectativas de éxito o fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autoeficacia), las reacciones afectivas y emocionales entre otras; los componentes cognitivos; y los relativos al contexto del aprendizaje (Pintrich citado en Mason et al., 2017).

En esta oportunidad se abordan dos de las variables psicológicas que se encuentran presentes en los procesos de aprendizaje, la ansiedad y la autoeficacia. La ansiedad es entendida como una respuesta que se activa anticipadamente ante sucesos que el sujeto considera aversivos y esta respuesta es de carácter fisiológico, afectivo, conductual y cognitivo (Clark y Beck, 2012). Y la autoeficacia percibida hace referencia a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras (Bandura, 1999). En las siguientes páginas se ampliará esta relación entre variables a los fines de comprender cómo se ponen en juego en los procesos de aprendizaje.

Planteo del Problema

Durante el año 2020, el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de un nuevo coronavirus como una pandemia, y por decreto N°260 el 12 de marzo se amplió a nuestro país la emergencia pública a nivel sanitario. A partir de la rápida propagación del virus se adoptaron medidas inmediatas, de aislamiento y distanciamiento social obligatorio para hacer frente a la situación epidemiológica (Boletín oficial de la República Argentina, 2020). Este evento contrajo grandes modificaciones a nivel individual y social. Los espacios laborales, educacionales, y sociales cambiaron, el trabajo y las aulas se trasladaron a los hogares (Arzuaga et al., 2021). La mayoría de las actividades sociales empezaron a desplegarse en la virtualidad, lo que abarca las relaciones interpersonales, el trabajo, el ocio y, por supuesto, la educación (Maggio, 2021). El curso de la vida comenzó a estar condicionado por la conectividad a internet y las habilidades relacionadas con el uso de herramientas digitales, para continuar aprendiendo, trabajando, estudiando, entre otras (Correa-Cortez et al., 2021).

En Argentina, el 14 de marzo se dio a conocer la resolución N°104/2020 que recomendaba a todas las instituciones de educación superior adaptar las actividades académicas presenciales a la modalidad a distancia, contemplando el uso de diferentes interfaces digitales (Arzuaga et al., 2021). En este periodo, la virtualidad se instaló y se afianzó en la educación superior, introduciendo nuevas prácticas pedagógicas adaptadas a plataformas digitales. Todos los participantes del ámbito educativo tuvieron que ajustarse a estas nuevas prácticas y a las demandas que conlleva la educación en línea (Losada y Lanuque, 2021). De este modo las clases pasaron de tener una modalidad presencial a ser totalmente virtuales, lo cual generó un incremento del estrés, más del que ya de por sí el estudio en el ámbito universitario suele generar (Gutierrez-García et al., 2021; Arboccó de los Heros, 2023). En esta abrupta transición de clases que tuvieron que sortear los/las estudiantes para continuar con su formación académica, se vio afectada por el confinamiento, la

interrupción de rutinas y la disminución de la interacción social (Gutierrez-García et al., 2021). Aunado a esto, las nuevas exigencias académicas, tecnológicas y psicológicas, como tener que organizar lugares, tiempos y recursos tecnológicos compartidos, e incluso lograr una adecuada concentración ante diversos distractores (Rigo, 2020), trajeron aparejadas dificultades en habilidades de autorregulación, gestión de tiempo entre otras; estas dificultades incrementaron la incertidumbre, el estrés, los síntomas de ansiedad y de depresión. Afectando de esta manera la calidad de vida y el bienestar de los/las estudiantes (Sanz, Sáinz & Capilla, 2020; Gutiérrez- García et al.,2021; Ticona et al.,2021).

Es relevante destacar que la bibliografía muestra referencias que resultan importantes recuperar, del estrés universitario que en la pandemia se amplifica. Algunos estudios muestran que la presencia de altos niveles de estrés en universitarios se asocia a la presencia de estados de ansiedad y depresión, baja autoestima, desorden en el sueño y deserción académica (Çetinkaya, 2019; Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016 citado en Moposita-Manobanda y Vásquez de la Bandera Cabezas, 2022). La prevalencia de ansiedad, estrés y depresión es mayor en carreras del área de salud y educación (Barraza et al.,2015; Wood, 1988 citado en Ticona et al.,2021), lo cual tendría vinculación con el nivel de exigencia académica, factores socioemocionales, socioeconómicos y el ser estudiante de primer año. Estos últimos manifiestan mayor presencia de cuadros psicoemocionales, por un lado se relaciona a que muchos de ellos/as se encuentran en una adolescencia tardía, etapa que se distingue por el surgimiento de problemas de salud mental y por el otro, el ingreso a la universidad es una etapa de transición que se caracteriza por cambios, desafíos, adaptación, estilos de vida más autónomos, nuevas relaciones interpersonales y formación de nuevos hábitos de estudios (Antúnez y Vinet, 2013). Se destaca que la ansiedad es mayor en los primeros años de la carrera, debido a la falta de estrategias de afrontamiento frente al estrés que aún no han desarrollado los/las estudiantes. Como principales estresores se encuentran

los que se refieren a la sobrecarga de tarea y trabajos, la evaluación de los profesores y el tiempo limitado para la realización de los trabajos (Oliván Blázquez, et al.,2011). Si bien los factores académicos están implicados en el desarrollo de patologías psicológicas en los/las estudiantes universitarios, las causas de estas son variadas y hay otros factores como los problemas económicos, dificultades familiares, apoyo social y falta de tiempo recreativo que están implicados (Arrieta-Vergara et al., 2013).

Considerando lo expuesto, el comenzar una carrera en este particular contexto sin precedentes, se convierte en un gran desafío. Al respecto, los/las estudiantes de la Lic. de Kinesiología y Fisiatría de UFLO, que ingresaron en el 2021, cursaron de manera virtual hasta mitad de año y luego la cursada se desarrolló con una modalidad híbrida. Estas modalidades de cursada tuvieron su implicancia en los procesos formativos de estos estudiantes de primer año. Cabe mencionar que la carrera de kinesiología reportó los niveles más altos de estrés, destacando que la ansiedad es mayor en los primeros años (Trunce-Morales et al.,2020). En este escenario que propició la pandemia las universidades se enfrentaron al desafío de adecuar los procesos de enseñanza a formatos remotos asincrónicos y sincrónicos (Montes y Osorio, 2021). La transición a modalidades en línea generó dificultades como problemas en la concentración, aumento de ansiedad ante exámenes y la percepción de no lograr los objetivos académicos (Xhelili et al.,2021 citado en Mur et al., 2023).

En lo que atañe a los/las estudiantes de kinesiología en particular, Escobar-Cabello y Sanchez-Soto (2018) afirman, que estos estudiantes muestran una clara preferencia por métodos de enseñanza activos y participativos, aunque aún predominan procesos formativos centrados en la transmisión acabada de conocimientos a través de clases expositivas y el uso del discurso oral como estrategia principal docente. Respecto a la evaluación los/las estudiantes expresan su preferencia por sistemas como la autoevaluación, el uso de mapas

conceptuales, la observación directa y pruebas de ejecución de tareas reales. Se debe mirar con más énfasis las propuestas de evaluación tanto en entornos virtuales como presenciales, si se quiere asegurar que estas reflejan el desarrollo de habilidades necesarias para la formación profesional (Correa-Cortez et al., 2021).

En efecto, en este período de emergencia sanitaria los niveles de ansiedad en los/las estudiantes universitarios aumentaron, ya que una gran cantidad de estudiantes se hallaba bajo efectos de estrés en la educación virtual, presentando intranquilidad, nerviosismo, alteraciones de sueño y agotamiento. De esta manera, se concluye que los/las estudiantes universitarios no lograron adaptarse de manera eficiente al entorno vivido en la pandemia (Valle-Cortez et al., 2020; Sigüenza-Campoverde y Vilchez-Tornero, 2021; Ticona et al., 2021). Por consiguiente, se considera que niveles elevados de ansiedad tienen un impacto general en el desempeño de cualquier tarea que demande atención, concentración y esfuerzo continuo (Contreras et al., 2005).

En relación a esta variable, en diferentes estudios (Contreras et al., 2005; Gutierrez-García y Landeros-Velazquez, 2018) se muestra el papel clave de la autoeficacia, y como esta puede ejercer influencia sobre la ansiedad. Haciendo énfasis en que hay una relación compleja entre estas dos variables; los/las estudiantes que tienen una baja percepción de autoeficacia generan mayores niveles de ansiedad y esta interacción se relaciona con otros aspectos del rendimiento académico o dificultades en la trayectoria académica. Los fenómenos sobre los cuales no se tiene control, en este caso la pandemia, pueden afectar la manera en que el/la estudiante se percibe a sí mismo y a sus capacidades para enfrentar los retos que supone estudiar (Perez-Avalos y Rangel-Romero, 2021), un aspecto fundamental en cuanto al impacto del COVID-19 en las creencias de autoeficacia es que los estados emocionales se identifican como fuente de este tipo de juicios. Los individuos utilizan sus propios sentimientos de ansiedad, incertidumbre, estrés y fatiga como indicadores para

valorar su propia eficacia (Talsma et al. 2021). Considerando lo expuesto surge el interés de conocer qué continuidades y cambios tuvieron las variables psicológicas como percepción de ansiedad y percepción de autoeficacia en las/los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, en el transcurso de la cursada en el año 2021 y en el año 2023.

Es importante reconocer, mediante el estudio del problema mencionado, el posible rol de intervención del psicólogo/a, particularmente a través de la orientación educativa en este contexto específico. Esto implica desarrollar un entendimiento actual y contextualizado sobre cómo los/las estudiantes universitarios transitan sus trayectorias académicas. De esta manera el/la psicólogo/a adopta el rol de investigador/a, ocupándose en su ejercicio profesional de la promoción y prevención de la salud mental en el contexto académico.

De todo este planteo, se derivaron algunos interrogantes: ¿Cómo es la percepción de ansiedad de los mismos estudiantes en primer año y en tercer año?; ¿Cómo es la autoeficacia percibida en estos estudiantes en el primer y tercer año? ¿Qué factores facilitadores y obstaculizadores incidieron en la percepción de ansiedad y autoeficacia en el 2021 y en el 2023?; ¿Qué relaciones son posibles de hallar entre la percepción de ansiedad y autoeficacia que tienen los estudiantes en primer y tercer año?

Objetivo General

- Describir y Analizar la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes universitarios de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad de Flores, sede Comahue, reconociendo continuidades y cambios entre el curso académico de 2021 y 2023.

Objetivos Específicos

- OE1 Conocer y comparar la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes en 2021, tanto en general como según género.

- OE2 Identificar y analizar factores facilitadores y obstaculizadores que los/las estudiantes reconocieron en su cursada 2021 y su incidencia en la percepción de ansiedad y autoeficacia.
- OE3 Conocer y comparar la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes en 2023, tanto en general como según género.
- OE4 Identificar y analizar factores facilitadores y obstaculizadores que los/las estudiantes reconocieron en su cursada 2023 y su incidencia en la percepción de ansiedad y autoeficacia.
- OE5 Analizar la correlación entre la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes en 2021 y 2023.

Hipótesis

Las hipótesis establecidas plantean que:

- H1. La percepción de ansiedad que tienen los/las estudiantes de kinesiología es mayor en primer año que en tercer año.
- H2. La percepción de autoeficacia que tienen los/las estudiantes de kinesiología es mayor en tercer año que en primer año.
- H3. Las creencias de autoeficacia percibida afectan a la percepción de ansiedad en los/las estudiantes universitarios de la Lic. de Kinesiología y Fisiatría de UFLO.
- H4. La cursada virtual y la situación de aislamiento social afectaron la percepción de autoeficacia.
- H5. La poca adaptación como estudiantes al nivel universitario en primer año, influyó en la percepción de ansiedad.
- H6. En pos pandemia tener cursada presencial de la carrera incidió en una mayor percepción de autoeficacia y menor percepción de ansiedad.

Fundamentación

Esta investigación se centra en estudiar de qué manera variables psicológicas como la ansiedad y la autoeficacia inciden en los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta el carácter determinante que tiene el contexto.

En principio, los motivos para realizar esta investigación tienen que ver con que se ha identificado a los/las estudiantes universitarios como grupo de riesgo para la aparición de sintomatología ansiógena, producto del estrés y las exigencias sociopsicológicas que el contexto universitario produce (Mofarreh, 2020). El estrés es considerado un trastorno de salud de alta incidencia a nivel mundial, especialmente como consecuencia de la pandemia por COVID-19 (Ornell et al., 2020). Se estima que es una de las patologías más prevalentes en los/las universitarios, a consecuencia de la falta de adaptación y presión ambiental (Ruiz et al., 2019; Silva-Ramos et al., 2020). En este contexto, los/las estudiantes universitarios de primer año, por tratarse de una población de adultos emergentes en una etapa de transición entre adolescencia y la edad adulta joven (Gutierrez-García y Landeros-Velazquez, 2020), constituyen un grupo de riesgo para los impactos relacionados por la pandemia (Xiong et al., 2020). En el primer año y medio universitario se presenta el incremento de problemas psicológicos, como estrés, ansiedad, soledad, impotencia, depresión y pensamientos suicidas (Souza-Martins y Figueroa-Ángel, 2022). Y en este contexto particular, se alteró la vida de los/las estudiantes (Aristovnik et al., 2020), se vio afectado el equilibrio entre la vida familiar, laboral y académica de los universitarios y la gran mayoría ha aumentado sus niveles de estrés y ansiedad; sin conocerse aún qué efectos se producirán a mediano y largo plazo (Ornell et al., 2020; Cavazos-Arroyo et al., 2021; Gaeta-González et al., 2021).

La justificación teórica de este estudio, se centra en conocer dichas variables y arrojar datos para poder lograr un mayor entendimiento de cómo influyen estas variables en el éxito académico y el bienestar de los/las estudiantes. En relación a la ansiedad, es un fenómeno

emocional-cognitivo-fisiológico que produce una respuesta anticipatoria para prevenir posibles daños. Su manifestación varía debido a factores personales y externos, como el apoyo social, el tipo de examen, edad, autoeficacia entre otras (Mur et al., 2023). Varios estudios han indicado que la ansiedad afecta negativamente la memoria y el rendimiento académico (Seipp, 1991; Kizilbash et al., 2002; Richardson et al., 2012 citado en Talsma et al., 2021). Por otro lado, el grado de ansiedad y estrés percibido se ve influido por la percepción de autoeficacia que tienen los/las estudiantes para lograr objetivos y los recursos disponibles para enfrentar desafíos, esto tiene un efecto modulador en los procesos cognitivos, emocionales y conductuales (Mur et al., 2023). Investigaciones han demostrado que una alta autoeficacia puede mitigar los efectos negativos del estrés y de la ansiedad (Schoenfeld et al., 2016; Melo et al. 2021; Moposita- Manobanda y Vásquez de la Bandera Cabezas, 2022). Asimismo, el éxito académico demanda procesos como la autoevaluación, el automonitoreo, y el uso de estrategias metacognitivas, todos influidos positivamente por un alto nivel de autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001 citado en Ruiz-Dodobara, 2005). Es importante el estudio de estas variables no solo por las consecuencias inmediatas en los/las estudiantes, sino también por los efectos a largo plazo en el bienestar integral. La salud mental implica bienestar emocional, adecuadas relaciones interpersonales y manejo de estrés, elementos esenciales para el aprendizaje efectivo (Casasola-Rivera, 2022). La pandemia por COVID-19 ha alterado estos factores y se puede anticipar impactos significativos en el rendimiento académico universitario (Talsma et al., 2021).

Por este motivo es importante estudiar qué pasa con la ansiedad y la autoeficacia en contextos cambiantes, pura virtualidad e híbrido, esto permitirá obtener datos que sirvan para una mayor comprensión y ampliación de conocimientos sobre estos fenómenos en dicho contexto. El abrupto migrar de los/las estudiantes a la educación virtual, fue un causante importante de ansiedad, a causa de su falta de adaptabilidad (Vintimilla-Pesántez et al. 2023).

La transición implicó un esfuerzo cognitivo considerable para adaptarse a nuevas plataformas, exacerbado por fallos tecnológicos y la frustración por no alcanzar las expectativas del logro. Esto podría terminar sobrepasando las capacidades de afrontamiento de los/las estudiantes frente al aprendizaje en línea, afectando tanto el rendimiento académico como la salud mental (Castillo et al., 2021).

Por otra parte, esta investigación encuentra una justificación práctica, el aprendizaje parece estar supeditado a la apropiación de contenidos curriculares, pero otras habilidades se ponen en juego en la formación, que inciden en la construcción de la identidad del estudiante y profesional del campo de la salud. Se espera que los/las estudiantes tanto durante su carrera como al egresar, sean capaces de resolver problemas, analizar críticamente la realidad, reflexionar sobre su práctica continua y colaborar de manera efectiva con otros estudiantes y profesionales (Correa-Cortez et al., 2021). Comprender cómo estas variables influyen en la experiencia académica permite dirigir esfuerzos hacia la creación de intervenciones que fortalezcan el bienestar y promuevan un desarrollo integral del estudiante como futuro profesional. Esto implica que se trabaje en estrecha colaboración con los/las profesores/as para implementar estrategias efectivas.

Se considera que este tema aporta a la construcción de conocimiento una perspectiva diferente, ya que si bien hay estudios que indagan estas dos variables en conjunto (Morales-Rodriguez y Pérez-Marmol, 2019; Salazar-Quispe y SihuiDiaz, 2020; Melo et al., 2021; Mur et a., 2023), son casi nulos los que lo hacen en un diseño de características longitudinales y mixto. Esta decisión metodológica aporta, por un lado que los diseños longitudinales tienen la ventaja de proporcionar datos o información de cómo estas variables y sus relaciones evolucionan en el tiempo; y por el otro el diseño mixto agrega valor al estudio ya que las variables a estudiar son complejas, están constituida por dos realidades una

objetiva y otra subjetiva, y de esta manera se puede obtener una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Por último, los resultados obtenidos en este estudio resultarán pertinentes para ofrecer información regional y contextualizada de la salud mental y aprendizaje de los/las estudiantes universitarios, en específico de los estudiantes de kinesiología y fisioterapia. A pesar de que se han llevado a cabo varios estudios sobre salud mental en estudiantes en general, ha habido poca atención dirigida a este grupo estudiantil en particular. Esta ausencia en la literatura subraya la urgencia de investigaciones que examinen las características particulares de este grupo y que se puedan identificar los factores de riesgo y protección que influyen en su bienestar psicológico (Pérez et al., 2024). No se encontraron estudios actuales nacionales que estudien estas variables en conjunto, y estos datos pueden servir a líneas futuras de investigación.

Antecedentes

A continuación se presenta un resumen de los artículos que integran los antecedentes de esta investigación.

Tabla 1.
Antecedentes

Autor/Año	Nombre	URL	Objetivo	Diseño	Muestra	Instrumento	Resultados y Conclusiones
Morales-Rodríguez y Pérez Mármol 2019	El Papel de la Ansiedad, las Estrategias de Afrontamiento y la Inteligencia Emocional en la Autoeficacia General Percibida en Estudiantes Universitarios.	https://www.frontiersin.org/articles	Analizar la relación entre los niveles de autoeficacia y ansiedad, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional.	Transversal Observacional Descriptivo	N=258 estudiantes universitarios.	Escala de autoeficacia general. Inventario de ansiedad rasgo estatal. Inventario de estrategias de afrontamiento. Escala Trait Meta Mood.	Cuando los componentes o síntomas de ansiedad aumentan, los niveles de autoeficacia disminuyen, o viceversa. Tener niveles de percepción de autoeficacia alto podría ser un factor protector frente a la ansiedad.
Alemay- Arrebola et al. 2020	Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students.	https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/	Analizar la relación entre la autoeficacia percibida en el periodo de confinamiento y, el nivel de ansiedad rasgo y ansiedad estado durante el COVID-19.	Estudio ex post facto Transversal	N= 427 estudiantes universitarios..	Escala Adaptación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones de Confinamiento por COVID-19 . Escala Adaptación de la Escala de Ansiedad Rasgo/Ansiedad Estado en Situaciones de Confinamiento por COVID-19. A través de Google Form.	Los estudiantes que tienen mayor nivel de ansiedad expresan más emociones negativas y se perciben así mismos con menor autoeficacia académica. Una situación estresante (pandemia, confinamiento) junto con un evento crítico (enfermedad COVID-19) aumenta los niveles de ansiedad e influye en la percepción de autoeficacia; esto puede poner en riesgo su permanencia en educación superior.
Sigüenza-Campoverde y Vilchez-Tornero 2021	El COVID-19 y el confinamiento aumentaron los niveles de ansiedad.	http://scielo.sld.cu/scielocielo.php?	Establecer la relación entre el COVID-19 y la ansiedad en estudiantes de psicología y enfermería.	Cuantitativo Exploratorio Descriptivo Transversal	N=66 estudiantes universitarios.	Pre- y post-test de la escala de Ansiedad Manifiesta para universitarios AMAS-C.	La ansiedad final de los universitarios durante la pandemia por COVID-19 aumentó 2,59 puntos, en relación a la media del pre-test antes del confinamiento.
Ticona et al.. 2021	Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19.	https://djaonet.uniri.oja.es/series/vlet	Determinar la relación entre la ansiedad y el estrés que presentan los estudiantes en el periodo de la emergencia sanitaria por el COVID-19	Cuantitativo Descriptivo Correlacional.	N= 411 estudiantes del programa de estudios de educación inicial.	Cuestionarios de Google Form, uno de ellos se utilizó para medir el nivel de ansiedad con 20 ítems y el otro para medir el nivel de estrés con 30 preguntas.	La ansiedad se relaciona con el estrés, donde un alto porcentaje de estudiantes se encuentran bajo efectos de ansiedad y estrés en el desarrollo de la educación virtual, generando dificultades para el logro de competencias académicas.
Pérez-Avalos y Rangel-Romero 2021	Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios.	http://www.wcag.org.mx/index.php/CA/GI	Conocer el nivel de autoeficacia percibida de alumnos de licenciatura de un centro universitario, en ambientes de aprendizaje virtuales en contraste con ambientes presenciales.	Descriptivo Cuantitativo Transversal	N=130 estudiantes de licenciatura.	Escala de autoeficacia percibida específicas de las situaciones académicas.	Los resultados muestran que la autoeficacia percibida en situaciones académicas en universitarios es mayor en la modalidad presencial que en línea.

Melo et al. 2021	Impacto de los síntomas de ansiedad y depresión en la autoeficacia percibida en estudiantes de enfermería.	https://www.researchgate.net/publication	Identificar la relación de la autoeficacia percibida con la autoestima y la presencia de síntomas de ansiedad y depresión de estudiantes al inicio de la carrera de enfermería.	Correlacional Transversal	N=82 estudiantes universitarios.	Escala de autoestima de Rosenberg. Escala de autoeficacia general y percibida. Escala Hospitalaria de ansiedad y depresión.	La presencia de ansiedad y depresión compromete la percepción de autoeficacia en estudiantes de enfermería.
Gutiérrez-García et al. 2021	Seguimiento de la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes universitarios durante la pandemia por covid-19.	https://www.elsevier.com/locate/jpsy	Dar seguimiento a la autoeficacia académica y rendimiento escolar de estudiantes que tuvieron su primer curso (agosto 2019-enero 2020) y un segundo curso (febrero-agosto 2020).	Cuantitativo Diseño pareado	N=22 estudiantes de psicología de primer año.	Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA). Rendimiento académico.	Las diferencias entre la autoeficacia previa y posterior al confinamiento son sutiles. En el confinamiento hubo una disminución en el porcentaje de estudiantes con creencias bajas, en comparación con la percibida al ingresar a la universidad.
Arboccó de los Heros et al. 2023	Autoeficacia Académica y Percepción de la Educación Virtual en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia	https://revistas.unife.edu.pe/index.php/	Describir el nivel de autoeficacia académica de un grupo de estudiantes universitarios, así como la percepción que tuvieron sobre la educación virtual recibida.	Cuantitativa Descriptiva Comparativa Transversal	N=113 estudiantes universitarios.	Escala de Autoeficacia Académica de Herbert Robles - ESAA. Cuestionario sobre la percepción de sus estudios remotos durante la pandemia por COVID-19, tres preguntas elaboradas por los investigadores. Ficha sociodemográfica.	Se encontró que el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes está dentro de un rango inferior al promedio. Casi la mitad, un 46.02% de la muestra, consideró que esta modalidad de educación virtual no lo favoreció ni lo perjudicó; y, finalmente, más de la mitad (51.79%) prefiere la educación llamada mixta o híbrida.
Mur et al. 2023	Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios.	http://www.scielo.org.pe	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.	Cuantitativo Descriptivo Correlacional Transversal	N=314 estudiantes universitarios	Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). Escala de Ansiedad Cognitiva ante Exámenes (S-CTAS) Escala de indicadores físicos y psicoemocionales de estrés (EIFPE)	Se hallaron correlaciones significativas entre las variables. Los resultados evidenciaron niveles altos de ansiedad ante exámenes en las mujeres, así como también menores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en comparación con los varones.
Pérez et al. 2024	Salud mental en estudiantes de la carrera de kinesiólogía y fisioterapia de la Universidad Nacional de Asunción.	http://scielo.iics.una.py/scielo.php?	Determinar la frecuencia de los trastornos mentales comunes en estudiantes de kinesiólogía y fisioterapia de la Universidad Nacional de Asunción.	Cuantitativo Observacional Descriptivo Transversal	N=150 estudiantes universitarios	Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés -21 (DASS-21)	Alta frecuencia de depresión (61%) de ansiedad (72%) y de estrés (54,7%) entre los estudiantes de kinesiólogía y fisioterapia. Se asoció a factores como irregularidad académica, empleo y falta de actividad física.

Se buscaron investigaciones desde el año 2019 a las más recientes y se fueron discriminando en relación a cuatro ejes. El primer eje hace referencia a los estudios donde se observa las *relaciones entre ansiedad y autoeficacia*, lo importante de estas investigaciones es que se muestra una relación inversa negativa entre ambas variables. Es decir a mayor autoeficacia, menor ansiedad y viceversa. Asimismo, el desarrollar una buena autoeficacia

resulta un factor protector frente a la ansiedad. Además, se observó mayores niveles de autoeficacia y menores niveles de ansiedad en estudiantes con experiencias previas de cursos online y con creencias positivas sobre el rol de las tecnologías (Morales-Rodríguez y Pérez-Marmol, 2019; Alemany-Arrebola et al., 2020; Melo et al., 2021; Mur et al. 2023).

El segundo eje, *específicas de ansiedad*, en estos estudios se encontró que la educación en línea durante el confinamiento aumentó los niveles de ansiedad y estrés en las/los estudiantes universitarios. Los/las estudiantes con altos niveles de ansiedad mostraron puntajes altos en desmotivación, desánimo y aburrimiento (Sigüenza-Campoverde y Vilchez-Tornero, 2021; Ticona et al., 2021).

El tercer eje corresponde a las *específicas de autoeficacia*, en estas investigaciones se encontró que los niveles de autoeficacia percibida es mayor en la educación presencial que en la virtual, ya sea para enfrentar cualquier situación académica, para la confianza y seguridad que sienten, en relación a la capacidad y competencia en la vida académica. En relación a la edad el grupo de estudiantes de 27 a 35 años tienen una mayor expectativa autoeficacia percibida en comparación con los alumnos de 16 a 18 años, lo mismo para los estudiante de sexto año tiene mayor expectativa de resultados que los de los primeros años (Pérez-Avalo y Rangel-Romero, 2021; Arboccó de los Heros et al., 2023). En contraste, Guitiérrez-García et al. (2021) encontraron que la autoeficacia percibida fue notablemente mayor en el confinamiento, lo cual atribuyen a las medidas institucionales implementadas en ese periodo.

Por último, el cuarto eje corresponde a *específicas de estudiantes de kinesiología*, para el cual son muy limitados los estudios. La investigación encontrada revela que muchos estudiantes de kinesiología y fisioterapia experimentan niveles altos de depresión, ansiedad y estrés, los cuales están significativamente relacionados con irregularidad académica, empleo y falta de actividad física. Para la ansiedad en particular los factores relevantes fueron ser estudiante irregular y ser mujer (Pérez et al., 2024).

Marco Teórico

A continuación, se presenta una revisión teórica de los conceptos que resultan nodales en el TFI. En este sentido, se proponen claves de lectura que se retomarán en términos analíticos en los siguientes apartados de este trabajo.

El Aprendizaje Humano como Proceso Psicológico

Aprender implica la adquisición y modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Schunk, 1997). El aprendizaje es “un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005.p.5).

Existen dos formas de transmisión de la información, una que sería genética y otra que sería cultural, existiendo un continuo entre ambas formas. Sería en la transmisión cultural en donde se da el aprendizaje y la enseñanza, el individuo puede transmitir información a otros muchos con los que no está relacionado e incluso puede transmitirla a individuos que viven muchos años después o en otros lugares distintos. La especie humana tiene mayor flexibilidad y adaptación que otras especies, gracias a los procesos de aprendizaje (Ormrod, 2005).

Los seres humanos tienen ciertas capacidades que hacen posible su desarrollo psicológico y su capacidad para aprender. Como la inmadurez, la capacidad de cooperación, el lenguaje, la formación de representaciones muy complejas del ambiente. Gracias a la inmadurez el ser humano puede tener una larga etapa de aprendizaje que le permite adquirir conductas nuevas (Delval, 2000).

Muchas especies aprenden, pero los seres humanos son la única especie que enseña sistemáticamente a través de la educación. Este es el proceso de transmisión de normas, valores conocimientos, conductas, tradiciones entre otras; constituye una parte importante de la actividad social (Delval, 2000). Debe existir un ajuste entre la actividad del que enseña y la

del que aprende. La capacidad de enseñanza está limitada por la capacidad de comunicación, se debe dar una atención por parte del sujeto que aprende y la capacidad de interpretar señales (Bonner citado en Delval, 2000). Por su parte mediante el aprendizaje obtenemos conocimientos y habilidades, pero también actitudes, valores y reacciones emocionales (Ormrod, 2005).

Considerando los intereses de este TIF, se focalizará en los aportes que hace la Psicología Cognitiva y la Psicología Cognitiva Social dado que, desde los años 60' la psicología cognitiva ha sido la teoría dominante desde la que se ha investigado sobre el aprendizaje. Estas teorías psicológicas del aprendizaje otorgan explicaciones sobre los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje (Ormrod, 2005).

Antes de adentrarnos en estas teorías, se realizará un breve repaso de las teorías psicológicas que exploran el estudio del aprendizaje, por lo que resulta pertinente empezar por el conductismo. La teoría conductista fue apareciendo como una estrategia más objetiva para estudiar el aprendizaje, se caracteriza por centrarse en los fenómenos observables y tangibles, como las respuestas, y no en los procesos mentales no observables (Ormrod, 2005). Se define al aprendizaje como un cambio relativamente constante en el comportamiento, en donde a través de la experiencia se adquieren habilidades y conocimientos. Estos cambios deben ser objetivos y se deben poder medir. Existen cuatro procesos que pueden explicar el aprendizaje, condicionamiento clásico, asociación por contigüidad, condicionamiento operante y observación e imitación (Arancibia et al., 2008). Muchos psicólogos empezaron a mostrar su desacuerdo con esa concepción no pensante del aprendizaje humano, que se proponía desde la psicología conductista y es allí donde surge la Psicología cognitiva como respuesta a las limitaciones que presentaba el conductismo (Ormrod, 2005).

Algunas de las causas de la crisis del conductismo, fueron el surgimiento de disciplinas como la teoría de la comunicación, la lingüística y las tecnologías cibernéticas.

En este escenario de cambios, surge la teoría cognitivista con el enfoque del procesamiento de la información, que contempla metafóricamente al ser humano como a una computadora (Abate de Tadeo, s.f). Esta teoría surge a fines de los 40, y plantea que los sujetos son buscadores activos y procesadores de la información, estos seleccionan información que luego deben procesar, prestar atención al medio, transformar y repasar la información, la relacionan con los conocimientos previos y organizan estos conocimientos para darles sentido (Arancibia et al., 2008).

Pero años antes de la revolución cognitiva en EE.UU, en el siglo XX en Europa, los investigadores de la ciencia cognitiva gestaron posturas alternas al paradigma positivista, pero con un fundamento constructivista, exponiendo el desarrollo cognitivo en términos de génesis y construcción del conocimiento, de internalización y reestructuración (Segura-Castillo, 2005). Las teorías constructivistas tienen sus raíces en las teorías cognitivas. Están fundamentadas por sus principales referentes como Piaget, Vygotsky, Bartlett, Bruner, Rogoff entre otros. Son varias estas teorías pero la mayoría coincide en dos puntos claves, los aprendices son sujetos activos en la construcción de su conocimiento y las interacciones sociales son importantes en este proceso de construcción del conocimiento (Woolfolk, 2010).

Por último, la teoría socio cognitiva resulta fundamental ya que esta se centra exclusivamente en el aprendizaje humano; muchos alumnos aprenden a leer, escribir, sumar o restar, observando e imitando. La esencia de la teoría socio cognitiva es este tipo de aprendizaje basado en la observación y el modelado (Ormrod, 2005). Al principio fue conocida como teoría del aprendizaje social, como una perspectiva innovadora dentro del conductismo. Si bien los teóricos del aprendizaje social, conocidos principalmente por la obra de Bandura (1969) validan los mecanismos de aprendizaje que propone el conductismo, estos plantean que existe otro aprendizaje de gran importancia para el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje vicario o por observación. Aunque gran parte de la conducta es controlada por

fuerzas ambientales, existen mecanismos internos de representación de la información, que resultan claves para que se genere el aprendizaje. Es por esto que rescata los aportes del conductismo, pero agrega el análisis del procesamiento de la información implicado en el aprendizaje, que se realiza a través de procesos cognitivos (Arancibia et al., 2008), por lo que ha pasado a denominarse teoría socio-cognitiva (Ormrod, 2005).

Ahora, como se mencionó anteriormente este estudio destaca las contribuciones de la psicología cognitiva. La misma estudia los procesos psicológicos que cooperan en la construcción del conocimiento que los sujetos poseen del mundo y de sí mismos. Su objeto de estudio son los sistemas cognitivos mediante los cuales las personas establecen relaciones, es decir los procesos involucrados en el manejo de la información por parte del sujeto como percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas (Arancibia et al., 2008; Cardozo, 2008; Abate de Tadeo, s.f). Uno de los constructos más analizado es el del aprendizaje, desde donde surgen conceptos claves como representaciones, creencias, ideas previas, motivación entre otros (Abate de Tadeo, s.f).

El rol del estudiante desde esta perspectiva teórica es un rol activo en el proceso de aprendizaje, ya que las creencias y cogniciones del sujeto son mediadoras importantes de su desempeño académico, por lo tanto el sujeto puede manipular procesos como la motivación, la atención y el conocimiento previo, para lograr un aprendizaje exitoso. Se hace énfasis en el significado de los aprendizajes, en cómo el sujeto los estructura y entiende, más que en el aprendizaje memorístico y mecánico (Arancibia et al., 2008; Cardozo, 2008).

En este proceso de aprendizaje, diversas variables entran en juego, como los procesos cognitivos, los procesos emocionales y los procesos sociales. (Abate de Tadeo, s.f; Smith, 2019). Los procesos cognitivos se vinculan con los procesos de pensamiento implicados en el reconocimiento, almacenamiento y recuperación de la información; así como también la percepción y la atención. En relación a los procesos emocionales, la manera en que nos

sentimos durante el aprendizaje puede mejorar o alterar la manera en que almacenamos la información recibida durante el proceso de aprendizaje. Y por último en cuanto a los procesos sociales, las relaciones pueden promover o suprimir la capacidad de participar en cualquier acontecimiento de aprendizaje (Smith, 2019).

En base a esto, en efecto, en el proceso de aprendizaje se da una transformación y organización de la información que ocurre en el sistema cognitivo. De manera tal que el sujeto puede dar sentido y significado a la información que entra en el sistema, mediante relaciones entre la nueva información y los conocimientos almacenados, produciendo una reestructuración de los conocimientos (Abate de Tadeo, s.f).

A los aportes expuestos por la Psicología Cognitiva al aprendizaje, se añaden otros que enfatizan la dimensión social. Los conceptos básicos que estudia la psicología cognitiva social son “ las interacciones entre la conducta, el ambiente y las características personales; las creencias acerca de las capacidades personales; el aprendizaje por observación y los modelos; y la guía del propio aprendizaje a través de la autorregulación” (Woolfolk, 2010.p.17). Desde esta perspectiva se entiende al aprendizaje como una construcción activa de conocimientos con base en la observación, que se da en el medio social y por el desarrollo de la agencia humana (Shunk, 1997).

En relación a esto, es clave recuperar las elaboraciones teóricas de Bandura, los conceptos más importantes de su teoría son la autoeficacia y la agenciación. La creencias de autoeficacia están relacionadas con los funcionamientos de la autorregulación del procesamiento del pensamiento, la motivación y, los aspectos afectivos y fisiológicos (Tejada-Zabaleta, 2005). La agencia humana, hace referencia a un individuo autorregulado, es la capacidad que tiene el sujeto de ejercitar el control sobre su propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan su vida (Bandura, 2001). “Los aprendices son agentes, que eligen y

toman decisiones sobre su comportamiento. Sus elecciones están basadas, pero no determinadas por los ambientes en los que habitan” (Montero y De Dios, 2017. p.186).

Asimismo, estos constructos, autoeficacia y agencia, junto con otros como metacognición, procesos motivacionales, comportamentales y variables socio contextuales interactúan en la conformación de lo que se denomina aprendizaje autorregulado (Ramos, 2017). A este se lo define como las habilidades y la voluntad para examinar, planificar y establecer metas en tareas de aprendizaje, haciendo ajustes mientras se lleva a cabo el aprendizaje (Woolfolk, 2010). Para ser un estudiante autorregulado se necesitan algunas características como, habilidades de autoconocimiento, comprensión de tareas y dominar diversas estrategias de aprendizaje. Además, están intrínsecamente motivados, comprenden el propósito de su estudio y toman decisiones autodeterminadas, demuestran disciplina al manejar distracciones y superar estados emocionales como el cansancio y la ansiedad (Woolfolk, 2010).

Para concluir, es relevante recuperar lo que plantea Bandura, la cual se relaciona estrechamente con los desarrollos teóricos siguientes. Debido a los cambios vertiginosos de la tecnología y del conocimiento, desarrollar la capacidad de autodirigir el aprendizaje es fundamental para el sujeto. Un objetivo fundamental de la educación formal es proporcionar a los estudiantes habilidades intelectuales, confianza en sí mismos y capacidades de autorregulación necesarias para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida (Bandura, 1999).

El Aprendizaje Universitario

El aprendizaje en educación superior, esto incluye el universitario, es entendido como “un proceso personal y activo, a la vez que como un sistema complejo en donde se conjugan elementos del aprender en sí mismo y elementos que lo contextualizan” (Morchio, 2015. p.47). En este nivel educativo, se observa un mayor desarrollo y un contexto de aprendizaje

de características diferentes a los niveles anteriores. El principal objetivo de la educación superior es formar individuos altamente competentes en un campo profesional o área de conocimiento específica, preparándolos para liderar en su futura trayectoria profesional. En este nivel educativo, los estudiantes se enfrentan a aprendizajes de mayor complejidad debido a la amplitud de la formación, que va más allá de la simple acumulación de conocimientos básicos. Se centra en el desarrollo de procesos cognitivos avanzados, como la comprensión de teorías, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son habilidades fundamentales para el discernimiento en contextos complejos y cambiantes (CINDA, 2014).

La educación superior en la actualidad se plantea como meta el aprender a aprender. Es decir, como objetivo de enseñanza se plantea la autonomía del aprendizaje y como meta el aprendizaje autorregulado. Que el estudiante desarrolle competencias de autonomía, de seguir aprendiendo y de generar nuevas formas de conocimiento; que le permitan desenvolverse en contextos más complejos y de incertidumbre (Morchio, 2015; Gargallo-López et al., 2020). Esto implica adquirir conocimientos propios de una disciplina y fomentar la habilidad de aprender de manera continua a lo largo de la vida (Bandura, 2012 citado en Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

El aprender a aprender es una de las ocho competencias cruciales para el aprendizaje permanente. Es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él (Gargallo-López et al., 2020). Se refiere a la capacidad de autoevaluarse, administrar el tiempo y la información de manera efectiva, trabajar de manera colaborativa y constructiva con otros, mantener la resiliencia, y gestionar tanto el aprendizaje como la carrera propios. Además, implica la aptitud para enfrentar situaciones de incertidumbre y complejidad con solidez. Contribuir al propio bienestar físico y emocional, y gestionar los conflictos (CE, 2018, citado en Gargallo-López et al., 2020).

Esta competencia se sustenta en el aprendizaje estratégico proveniente de la psicología cognitiva y el aprendizaje autorregulado de la psicología cognitiva social. El primero sitúa al sujeto en una posición de aprendiz individual capaz de gestionar sus procesos de aprendizaje y el segundo hace énfasis a la construcción del conocimiento en comunidad, con otros, en contexto y con el desarrollo de la metacognición (Gargallo- López et al., 2020).

En ese sentido, pese a las metas que se plantea la educación superior, Morchio (2015) menciona que hay que considerar las escasas iniciativas para llevar a la práctica este aprendizaje autónomo; “no se evidencia una orientación adecuada hacia el desarrollo de la potencialidad de los estudiantes para que puedan recibir, procesar y producir información de un modo eficiente e independiente” (Martínez-Fernández, 1999, p.494). Por su parte, Casasola-Rivera (2022) plantea que en la educación superior es esencial adoptar métodos de enseñanza que fomenten el desarrollo de habilidades metacognitivas y de pensamiento crítico. Sin embargo, en muchas ocasiones, se recurre a métodos tradicionales que no motivan el aprendizaje y pueden tener repercusiones negativas en la salud mental de los estudiantes.

En relación al estudio del *aprendizaje universitario*, queda de manifiesto la complejidad del aprendizaje, considerando que en él se conjugan diferentes factores, entre ellos las estrategias de aprendizaje. Donolo (2008) realiza una reelaboración de las estrategias que resultan fundamentales para que los/las estudiantes universitarios puedan gestionar eficazmente su aprendizaje, promoviendo tanto la comprensión profunda como el éxito académico. Distingue entre las estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de manejo de recursos. Las primeras abarca estrategias de repetición o asociativas, son procedimientos simples que favorecen el recuerdo mediante la repetición, pero no promueven la integración con conocimientos previos; de elaboración, permiten establecer relaciones entre conocimientos previos y nueva información; de organización, involucra la reestructuración de la información; y de pensamiento crítico, fomentan una reflexión

profunda del material de estudio, incluyendo búsqueda de evidencia, argumentación y desarrollo de puntos de vista personales. Las segundas, están relacionadas con la conciencia y control de los procesos cognitivos del estudiante, incluyendo la capacidad de planificar metas y tareas de aprendizaje; controlar el pensamiento y desempeño en las actividades, evaluar y cuestionarse; regular continuamente las acciones para lograr el aprendizaje autorregulado. Y las últimas, tiene que ver con el manejo de tiempos, programación del tiempo de estudio y establecimiento de metas realistas; manejo de ambiente, creación de condiciones adecuadas de estudio; regulación del esfuerzo, persistencia y compromiso con las tareas académicas; y aprendizaje con pares o búsqueda de ayuda, plantear sus dificultades e interactuar con compañeros y docentes (Morchio, 2015).

Por otra parte, cabe recuperar el trabajo de Petric y Sucari (2020) que indican que para complementar los diferentes abordajes del aprendizaje universitario, conviene remitir y conocer la voz de los/las estudiantes. En sus elaboraciones teóricas se reconocieron dimensiones y factores de suma relevancia que inciden en el aprendizaje y que ayudan a comprender la manera en que los estudiantes transitan su experiencia universitaria. Al respecto, en la dimensión curricular, los/las estudiantes refieren que es importante el uso de ejemplos, casos y aplicaciones prácticas de contenidos teóricos. En la dimensión institucional, se resaltó la importancia de la estructura, organización de tiempos y espacios para el cursado. En la dimensión subjetiva, se destacan características positivas de la personalidad como la motivación, la responsabilidad, capacidad verbal y el optimismo. La dimensión familiar, se remite importante como posibilitadora desde el apoyo económico y emocional. En la dimensión relacional, se destaca el vínculo con pares que adquiere diferentes matices. Y por último la dimensión docente, se destacó la importancia de que el docente tenga en cuenta que el estudiante está en instancia de aprendizaje. Respecto al qué se aprende, para los estudiantes resulta importante los aprendizajes integrales, que permitan

ampliar experiencias e intereses, adquirir capacidad de oratoria, desarrollar capacidades como aprender a superarse a sí mismos, superar frustraciones e introyectar el rol profesional de manera vinculada a la posibilidad de realizar prácticas pre profesionales (Petric y Sucari, 2020).

En lo que concierne al *ingreso a la universidad*, según Soares et al. (2009) esta implica significativos cambios en la vida cotidiana del sujeto, en su rutina personal y académica, que se convierten en un reto para la adaptación social, emocional y académica. Involucra la necesidad de familiarizarse con nuevos lenguajes y normas institucionales, incorporar conocimientos más complejos, manejar una gran cantidad de bibliografía, adaptarse a nuevas formas de enseñanza y de evaluación, y fundamentalmente a adquirir una autorregulación del tiempo y el esfuerzo. Algunos estudiantes pueden adaptarse mejor que otros a estos cambios (Silvestri, 2012; Delgado-Domenech et al., 2019). En este punto, es pertinente indagar qué caracteriza a los/las estudiantes que ingresan a la universidad. Arnett (1998, 2000) describe que estos estudiantes se encuentran en una fase de desarrollo intermedia entre la adolescencia y la adultez, que abarca de los 18 a 25 años, denominada "adultez emergente". Este periodo no se identifica ni como adolescencia ni como adultez. Además, es una fase que se presenta únicamente en culturas donde se retrasa el inicio de los roles y responsabilidades adultas permanentes hasta bien pasados los veinte años. Arnett (2004) identifica cinco características claves de esta nueva etapa: la exploración de la identidad; la inestabilidad, los planes de vida se ajustan constantemente de acuerdo a las vivencias, aunque disminuye la ansiedad adolescente, la inestabilidad se convierte en una nueva fuente de disrupción y generadora de angustia; el enfoque en lo personal; la ambivalencia; y el tiempo de las posibilidades, fase marcada por altas expectativas y esperanza, en parte por que aun no han asumido plenamente los desafíos del mundo adulto y

siguen contando con algunos recursos externos, como el apoyo financiero de sus padres, que puede ser un respaldo en momentos difíciles (Torres et al., 2020).

Por otra parte, si se piensa en los desafíos que tiene el estudiante universitario, uno de los más grandes es el de poder regular o manejar el estrés. Según, Clark y Beck (2012) los problemas psicológicos como el estrés, frecuentemente se originan por un aprendizaje inadecuado, suposiciones poco realistas y manejo de información insuficiente o incorrecta. Estos elementos generan creencias y suposiciones erróneas que pueden dar lugar a un pensamiento disfuncional y comportamientos autodestructivos, los cuales provocan estrés (Ugwuozor et al., 2021). En relación a esto, Amirkhan & Kofman (2018) postulan que el estrés mal manejado conlleva muchos problemas de salud y es señal de alarma de fracaso académico. Respecto a los estudiantes universitarios puede surgir debido a la transición a la adultez y la mayor autonomía asociada con ella, se espera que los/las estudiantes manejen con éxito tareas académicas más complejas, sean independientes y se desenvuelvan eficazmente en un nuevo entorno social. Además enfrentan mayores responsabilidades, una carga de trabajo intensa tanto dentro como fuera de los académico, la evaluación constante por parte de los profesores, la competitividad, el miedo a fracasar, la presión de los padres, cambios en los hábitos alimenticios y de sueño y el agotamiento mental, todos estos factores pueden actuar como desencadenantes del estrés (Maturana y Vargas, 2015; Avalos-Latorre, 2021). Los/las estudiantes de fisioterapia principalmente perciben como amenazantes en su entorno académico, el enfrentarse a exámenes, las deficiencias metodológicas del profesorado y la sobrecarga académica (Souto-Gestal et al., 2019). Lo que les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio, nerviosismo o incluso pérdida de control (Avalos-Latorre, 2021).

Sobre este punto, cabe recuperar el trabajo de Salanova-Soria et al. (2005) en donde se indaga sobre los factores que pueden restringir o facilitar el desempeño académico del

estudiante. Mencionan que los obstáculos más relevantes señalados por los estudiantes fueron: realizar demasiadas tareas; horarios; muchos créditos; y ansiedad ante los exámenes. Y los facilitadores percibidos con más frecuencia: compañerismo; apoyo de familia y amigos; motivación y recibir becas. Delgado-Domenech et al. (2019) señala que el apoyo social de los compañeros en la universidad es un factor que colabora en la adaptación al ámbito académico y es un gran amortiguador de la ansiedad en la educación superior. En esta misma línea Arrieta-Vergara et al. (2013) argumentan que la relación con los pares es fundamental para el desarrollo personal y social. A través de la comparación social, los/las jóvenes pueden obtener información sobre situaciones estresantes, lo que les ayuda a reducir la incertidumbre y validar sus propias reacciones. La salud mental está directamente relacionada con niveles adecuados de apoyo social, lo que sugiere que los estresores sociales tienen efectos negativos cuando se percibe un bajo nivel de apoyo social.

De esta manera, los estudiantes universitarios deben dominar cada vez más las exigencias y retos de este ámbito, utilizando una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos (Avalos-Latorre, 2021). Un gran número de estudiantes de primer año se sienten abrumados por las exigencias de la universidad (Papalia y Martorell, 2017 citado en De Souza-Martins y Figueroa-Ángel, 2022). Los factores psicológicos desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones y de acciones de los/las estudiantes, y pueden verse influenciados tanto por los efectos de la globalización como por los cambios inherentes al desarrollo en esta etapa vital, los cuales pueden impactar significativamente en la salud y la calidad de vida. En el contexto universitario, pueden surgir diversas situaciones y variables que afectan al estudiante, como el suicidio, la ansiedad, depresión, entre otras. No obstante, la universidad también puede ofrecer protección mediante el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento, el desarrollo de inteligencia emocional y la promoción de la resiliencia (De Souza-Martins y Figueroa-Ángel, 2022).

Por otro lado, si se piensa al estudiante universitario en educación virtual, es imprescindible que presente y desarrolle características como: automotivación, alto nivel de autonomía, habilidades tecnológicas, pensamiento crítico, buena comunicación por escrito, y flexibilidad para adoptar nuevos estilos de aprendizaje (Ramirez, 2005; Abolio, 2016). En una clase tradicional, ya hay tiempos estipulados para la comprensión, el análisis y la resolución de una tarea. Sin embargo en una clase virtual los tiempos los maneja el propio alumno. En el aprendizaje virtual el alumno debe adquirir autonomía con el conocimiento, ser capaz de construir nuevos saberes recurriendo a fuentes de bibliografía, a los servicios en red, habilidades de análisis y síntesis, a participar en actividades de trabajo colaborativo en grupo y conocer y manejar las TICs (Abolio, 2016).

Investigaciones recientes (Rosario-Rodríguez et al., 2020; Sánchez-Mendiola et al., 2020) señalan que un gran porcentaje de estudiantes no se sintió satisfecho con esta modalidad de cursado en línea, entre las razones más frecuentes estaban el estrés por la sobrecarga de tareas, una mala ejecución de cursos en línea, problemas de conexión de internet, evaluaciones, poca flexibilidad y ausencia de respuesta a los correos por parte de los profesores, preferencia por cursos presenciales, dificultades para mantener la atención y pobres destreza tecnológicas. Esto sumado a los estresores relacionados con el riesgo de contagio, problemáticas familiares y socioeconómicas (Gaeta-González et al., 2021). La educación virtual, no es un concepto nuevo, ha sido desarrollado durante bastante tiempo y requiere de otros modelos de enseñanza para motivar y asegurar un aprendizaje significativo. Sin embargo, trasladar la lógica estática de la clase presencial a la clase virtual, genera un agotamiento mental que afecta el proceso de aprendizaje en los estudiantes. La pandemia aceleró la adopción masiva de la educación en línea por parte de muchas instituciones que no estaban preparadas para ello, lo cual provocó dificultades significativas tanto para estudiantes como para profesores en adaptarse a estos nuevos modelos. Muchos estudiantes encontraron

que la enseñanza magistral, ahora impartida a través de plataformas virtuales con clases enteras centradas en lecturas de diapositivas o conferencias, no solo carecía de interactividad sino que también generaba estrés. El rechazo a la educación en línea es un factor que puede afectar el procesos de enseñanza y aprendizaje (Casasola- Rivera, 2022).

Ansiedad y sus Manifestaciones en el Contexto Académico

Desde el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5° edición, (en adelante DSM V), define a la ansiedad como una reacción anticipatoria ante una posible amenaza que aún no ha ocurrido. Está asociada con tensión muscular, vigilancia en relación a un peligro futuro y comportamientos evitativos. La ansiedad normal se diferencia de los trastornos de ansiedad, por ser estos últimos excesivos o persistir más allá de los períodos de desarrollo apropiados (DSM V, 2014).

Existen diversas conceptualizaciones sobre la ansiedad, ya que es uno de los constructos psicológicos más estudiados. Estos evidencian la evolución en su definición hasta la expuesta recientemente en relación al DSM-V.

Tabla 2.
Evolución Concepto de Ansiedad

Autor	Año	Concepto de ansiedad
Spielberger	1972	Reacción emocional derivada de una descarga del sistema nervioso a través de sensaciones de aprensión, preocupación, tensión. Diferencia entre ansiedad estado, es un estado emocional, inmediato, modificable en el tiempo; y ansiedad rasgo, como rasgo de la personalidad, es una disposición , tendencia relativamente estable que tiene cada sujeto a su propensión de experimentar ansiedad. No se manifiesta en la conducta directamente, tiene que ser inferida por la frecuencia con la que un sujeto experimenta aumento en su estado de ansiedad (Ries et al., 2011).
Lazarus	1986	La respuesta de un individuo frente a una situación desencadenante, se da a partir de una evaluación primaria, el sujeto evalúa la magnitud de la situación en términos de amenaza; en una evaluación secundaria, estima o desestima sus recursos; si se siente vulnerable realizará un giro cognitivo de sus habilidades a sus debilidades; dando una respuesta de afrontamiento, huida o colapso (Cuceli, 2001).
Barlow	2002	Emoción orientada hacia el futuro, que se caracteriza por incontrolabilidad e impredecibilidad (Clark & Beck, 2012).
Clark y Beck	2012	Respuesta conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva que se activan al anticipar situaciones que el sujeto juzga como aversivas (Clark & Beck, 2012).

A fin de cuentas, se puede decir que gran parte de las personas padecen en cierta medida ansiedad, es una adaptación evolutiva diseñada para sobrevivir. Sin embargo, si esta ansiedad se vuelve crónica o prolongada puede afectar en nuestra vida, impidiéndonos realizar cosas, reduciendo nuestra calidad de vida y bienestar general (Smith, 2019).

Remitiendo ya a la ansiedad en los *procesos de aprendizaje*, esta se manifiesta como una sensación de temor, que lleva al sujeto a prever escenarios adversos, donde podría quedar en ridículo o recibir un castigo (Vintimilla-Pesántez et al., 2023). Para los/las estudiantes de todas las edades, la ansiedad puede tener un impacto devastador en su vida académica y llegar a desequilibrar su salud (Bausela-Herreras, 2005; Smith, 2019). La misma surge de la combinación de factores predisponentes del individuo y de la intensidad de las variables, que conforman la situación social que funcionan como desencadenante del fenómeno (Bertoglia-Richards, 2005). Con respecto a la población estudiantes universitarios, existen diversos estresores que provocan un elevado nivel de ansiedad como los exámenes, falta de tiempo y sobrecarga académica (Morales-Rodríguez-Perez-Marmol, 2019).

En relación a la ansiedad antes exámenes, la característica principal de tal reacción es la preocupación persistente por el fracaso o el mal rendimiento de la tarea, así como las consecuencias negativas para la autoestima, la percepción social y pérdida de beneficios esperados (Furlán, 2006). Asimismo, puede haber diferentes grados de ansiedad, desde un control conductual adecuado o actuar como una acción activadora, hasta un descontrol emocional intenso, como inhibición en el examen, en donde se llega a bloquear la capacidad para expresar los conocimientos (Bertoglia-Richards, 2005; Smith, 2019). Bausela-Herreras (2005) distingue las diversas maneras en que la ansiedad se puede manifestar en los/las estudiantes, ya sea antes, durante o después del examen. Físicamente, puede causar alteraciones en el sueño, dolores de cabeza, náuseas y opresión en el pecho, entre otros síntomas. En cuanto al comportamiento, pueden adoptar conductas inadecuadas, como el

exceso de televisión, dormir demasiado, o el simple desperdicio del tiempo debido al malestar que experimentan, esto lleva a la evitación o el escape de la situación, como ausentarse al examen. En el aspecto cognitivo, los/las estudiantes tienden a infravalorarse al pensar que no son capaces de aprender todo o que carecen de habilidades para estudiar, y además, anticipan el fracaso al imaginar repercusiones negativas como la posibilidad de no completar sus estudios. Estas preocupaciones o pensamientos intervienen en la atención, concentración y ejecución de exámenes (Domínguez-Lara et al., 2013), así como también interfiere en los procesos de almacenamiento, codificación y recuperación de información, cuando el sujeto está estudiando, ya que las preocupaciones ocupan gran parte de la memoria de trabajo. Esto se da más cuando la tarea es compleja e implica una recuperación cuantiosa de información de la memoria a largo plazo (Ormrod, 2005).

Sin embargo, la ansiedad no sólo tiene influencia frente a exámenes, sino también en la participación en clases, en la socialización con pares o profesores, entre otras. A nivel cognitivo se puede manifestar por un error en el procesamiento de la información desencadenando en distorsiones cognitivas, es decir patrones irracionales de pensamiento. Las causas son multifactoriales, pero ejercen influencia la experiencia previa, las relaciones entre pares y la autoestima (Smith, 2019).

Según Huertas (1997), la ansiedad se maneja de manera diferente entre los sujetos que buscan el aprendizaje y los sujetos que buscan valoración positiva o tienen miedo al fracaso. Los estudiantes motivados intrínsecamente están preparados para indagar y progresar en sus capacidades, los desaciertos van unidos a esta situación y retroalimentan el proceso. Sin embargo, quienes buscan valoración externa perciben las equivocaciones como frustrantes, los estados inciertos como una amenaza, aumentando la ansiedad del sujeto (Quintero-Montelongo et al., 2009).

Por último, cabe destacar que un ambiente educativo idóneo es importante en todo proceso de aprendizaje. Y respecto a la ansiedad en la *virtualidad*, los universitarios tradicionalmente expuestos a situaciones estresantes propias de la vida académica, se transformaron en un grupo de riesgo, frente a la ansiedad y estrés agudizados por el contexto (Mur et al., 2023). Entre las principales dificultades y preocupaciones durante este periodo fueron, aspectos económicos como pago de matrícula, accesibilidad a recursos tecnológicos entre otras; y por otro lado dificultades para adaptarse a las nuevas tecnologías, mantener un horario académico regular, clases virtuales que sobrepasaba las dos horas continuas, en un proceso lineal y prolongado que no favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rosario-Rodríguez et al., 2020; Casasola- Rivera, 2022).

Autoeficacia

El concepto de autoeficacia, formulado dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, se refiere a las percepciones individuales y juicios personales sobre las propias capacidades o habilidades para desempeñar alguna tarea específica (Shunk, 1997; Bandura, 1999;). Según Zimmerman (1995), la autoeficacia se define como la evaluación que las personas hacen de sus capacidades para realizar determinadas acciones. Por su parte, Pintrich y García (1993) sostienen que las creencias de autoeficacia se relacionan con las percepciones que los/las estudiantes tienen acerca de su capacidad para cumplir con las demandas académicas (Lamas-Rojas, 2008). En otras palabras, la autoeficacia se entiende como la confianza que tiene una persona sobre su capacidad para llevar a cabo las actividades que se propone (Canto y Rodríguez, 2011).

Entre las formas de desarrollar la autoeficacia percibida Bandura (1995) identificó cuatro fuentes. En primer lugar, las experiencias de dominio, es decir el manejo exitoso de experiencias. El éxito crea una fuerte convicción en la eficacia y los fracasos lo opuesto. Hay un sentido de autoeficacia resiliente, que se generará con la experiencia de vencer obstáculos

mediante esfuerzos perseverantes (Ruiz-Dodobara, 2005; Woolfolk, 2010). Las creencias de dominio suelen considerarse como la fuente más influyente en las creencias de eficacia de los adultos (Woolfolk, 2010). En segundo lugar, el nivel de activación influye en la autoeficacia, dependiendo en la forma en que se interprete la activación. Si al enfrentar la tarea se siente ansioso o preocupado, la eficacia disminuye o si por el contrario se siente emocionado y mentalmente preparado, la eficacia aumenta (Bandura, 1997; Woolfolk, 2010). En tercer lugar, las experiencias vicarias, si los sujetos observan a otras personas similares a ellos o con las que ellos se identifiquen lograr el éxito, la creencia en que ellos logren el éxito aumenta. Observar modelos es importante, sobre todo, cuando se trata de desarrollar la autoeficacia en tareas con la que los sujetos no están familiarizados (Pajares y Shunk, 2001; Ruiz-Dodobara, 2005; Woolfolk, 2010). Y por último, la persuasión social. Los sujetos persuadidos verbalmente, alentados de que poseen las habilidades necesarias para hacer determinadas tareas, van a lograr que el estudiante se esfuerce, pruebe nuevas estrategias o persevere lo suficiente para tener éxito. En contraste de aquellos sujetos que dudan de sus propias capacidades (Ruiz-Dodobara, 2005; Woolfolk, 2010).

En relación al aprendizaje, Bandura (1997) plantea que las predicciones de posibles resultados de la conducta se ven afectadas por la autoeficacia y son cruciales para el aprendizaje porque influyen en las metas, el esfuerzo, la perseverancia, las estrategias y la resiliencia (Arancibia et al., 2008). Por autoeficacia académica se entiende a la evaluación y autopercepción que el estudiante tiene respecto a sus capacidades y competencias, para afrontar, manejar y realizar actividades propias del contexto académico (Alonso, 2007; Canto y Rodriguez, 2011; Dominguez-Lara et al., 2013; Robles, 2018).

Estas creencias activan procesos como los motivacionales, que impulsan a los sujetos a ejecutar determinadas tareas, poniendo en acción los recursos de voluntad y esfuerzo para llegar al éxito; son importantes en la autorregulación de la motivación ya que influyen en la

motivación hacia la tarea, motivando al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y evitar en las que no se siente así; en el establecimiento de metas, si contamos con un alto sentido de autoeficacia estableceremos metas más elevadas. También influyen en los procesos cognitivos, referidos al pensamiento anticipador que se encuentra en el almacenamiento de la memoria producto de experiencias significativas o irrelevantes para el sujeto. A nivel conductual, repercute en el comportamiento que se pone en funcionamiento durante la realización de la actividad de aprendizaje, cuánto esfuerzo realizará el estudiante para la realización de determinada tarea y su perseverancia en la misma. Por último, interviene en la regulación afectiva frente a factores estresantes, cuando el sujeto cree poder controlar las amenazas, aparecen menos pensamientos negativos y regula mejor los estados de ansiedad (Bandura, 1999; Ruiz-Dodobara, 2005; Arancibia et al., 2008; Canto y Rodriguez, 2011; Criollo et al., 2017; Mason et al., 2017).

El desarrollo de la autoeficacia en estudiantes implica participar de tareas específicas, evaluar los resultados obtenidos y usar esas evaluaciones para formar creencias sobre la capacidad para enfrentar futuras tareas (Canto y Rodriguez, 2011). En un buen desempeño académico no solo se ponen en juego los conocimientos y las habilidades de los individuos, las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto sucede porque el éxito académico demanda que los/las estudiantes movilicen recursos personales para lograr los objetivos trazados por la institución y por ellos mismos, incluyendo las autoevaluaciones, el automonitoreo y la implementación de estrategias metacognitivas, que se ven influenciados positivamente por un alto grado de autoeficacia. Estas creencias regulan aspectos afectivos, cognitivos y conductuales, fundamentales para el éxito académico (Pajares y Schunk, 2001 citado en Ruiz-Dodobara, 2005; Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

En específico en las carreras de ciencias de la salud, como medicina, kinesiología, un funcionamiento intelectual efectivo para los/las estudiantes de estas carreras no solo requiere la comprensión de conocimientos concretos, sino también la autoconfianza para desempeñarse en un entorno muy estresante (Tembo et al., 2016). Esto requiere que los/las estudiantes sean eficaces en su aprendizaje de anatomía, materia clave de estas carreras (Cardenas-Barriento y Otondo-Briceño, 2018). Una mayor autoeficacia se relaciona con una mayor aplicación de estrategias cognitivas, como la planificación y el monitoreo, lo cual facilita a los/las estudiantes a dominar eficazmente los contenidos de anatomía, dominio crucial para su futura práctica profesional (Tembo et al., 2016).

Finalmente, en cuanto a las características de los/las estudiantes con alta autoeficacia, estos/as enfrentan los problemas como desafíos y no como amenazas, perseveran y se comprometen con sus metas, evalúan su propio rendimiento, atribuyen los fracasos a la falta de esfuerzo en lugar de habilidad, eligen tareas más desafiantes, regulan su comportamiento y establecen objetivos específicos (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Relaciones entre Ansiedad y Autoeficacia

La autopercepción de eficacia puede determinar cómo las personas experimentan reacciones emocionales ante situaciones difíciles. Según la teoría cognitiva social, la ansiedad y las conductas de evitación son una influencia conjunta de la ineficacia percibida para responder a situaciones amenazantes. La ineficacia percibida para afrontar la amenaza o influir en eventos, puede dar lugar a sentimientos de inutilidad, desaliento, conductas de evitación y ansiedad. Esto a su vez influye en la autoeficacia, en un proceso de determinismo recíproco asimétrico, en el que la autoeficacia ejerce mayor influencia (Bandura, 1997; Villamarín-Cid, 1999).

Pintrich y De Groot (1990) identificaron relaciones negativas entre la dimensión de ansiedad y la de autoeficacia durante sus investigaciones (Curione et al., 2017). El estado de

ánimo influye en cómo los sujetos evalúan su eficacia personal, el estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida y negativo la reduce (Kavanagh & Bower, 1985 citado en Bandura, 1999). Según Ruiz-Dodobara (2005), las creencias de autoeficacia en los procesos afectivos, como ansiedad, afectan en el procesamiento cognitivo de los posibles peligros ambientales y su vigilancia.

Contreras et al., (2005) afirma que la ansiedad guarda relación con la autoeficacia y el rendimiento académico, resulta ser un mediador. Los/las estudiantes con niveles bajos de percepción de autoeficacia generan mayor ansiedad, y esto repercute en un bajo rendimiento académico, lo cual se relaciona con bajas calificaciones (Pervin, 1997; Contreras et al., 2005). Los/las estudiantes inseguros de sus competencias juzgan las situaciones más intrincadas de lo que son en realidad, esto conlleva desánimo e incapacidad para solucionar o enfrentar dificultades académicas (Pajares y Schunk, 2001). De esta manera, cuando los/las estudiantes desestiman sus propias habilidades mediante pensamientos negativos, generan un sesgo cognitivo cuando procesan la información, muy propio de las personas con ansiedad (García et al., 2016), generando dudas sobre las propias capacidades y limitando la participación en tareas académicas (Tahmassian y Moghadam, 2011). Sin embargo, altos niveles de autoeficacia regulan la ansiedad mediante el control de los pensamientos perturbadores recurrentes; se debe tener en cuenta que la incapacidad para suprimir estos pensamientos es una fuente significativa de estrés, más que su frecuencia. Además, estas creencias reducen la ansiedad al fomentar formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras (Ruiz-Dodobara, 2005). Por otra parte, un alto nivel de autoeficacia académica, baja la probabilidad de la presencia de ansiedad frente a los exámenes (Méndez & Peña, 2013; Nie et al., 2011 citado en Borzone-Valdebenito, 2017).

Siguiendo esta perspectiva, Cabanach et al. (2010) plantea que los/las estudiantes con alta autoeficacia emplean estrategias de afrontamiento activo, tanto cognitivas (reevaluación

positiva) como conductuales (planificación), para enfrentar las demandas del entorno académico, lo cual es efectivo para manejar la ansiedad. Esta capacidad les permite gestionar eficazmente las exigencias estresantes del ámbito académico, mejorando su motivación para aprender y favoreciendo un ajuste psicológico óptimo, así como un mayor bienestar estudiantil frente a estresores académicos. De este modo, el estudiante se adapta mejor al complejo entramado universitario a medida que aumenta su autoeficacia académica y su manejo de emociones, por el contrario si aumenta su ansiedad es probable que se adapte menos (Delgado-Domenech et al., 2019).

Este recorrido teórico y conceptual, muestra la importancia de prestar atención a estas variables en el ámbito académico. Se visibiliza como el estudiante en el intento de adaptación a múltiples estresores puede responder con ansiedad, es por esto que, es clave el papel de la percepción de autoeficacia como reguladora, para amortiguar las consecuencias en el rendimiento académico y en el bienestar integral del estudiante universitario.

Luego de este trayecto sobre los antecedentes y bases teóricas sobre las que se sustenta este estudio, se procede a la definición del método que se utilizará.

Método

Diseño

Para llevar adelante la investigación, se trabajó con un diseño descriptivo y correlacional, no experimental. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2014) los estudios descriptivos buscan detallar las propiedades, rasgos y perfiles de los individuos, grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que esté siendo analizado. Y en los estudios correlacionales la finalidad es conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos, variables, en un contexto determinado. En este caso se identificó la importancia de describir de forma precisa y objetiva las variables de ansiedad y autoeficacia, y conocer la relación entre ambas variables en los/las estudiantes de Kinesiología y Fisiatría de UFLO.

Se optó por un enfoque mixto, este fusiona tanto el método cuantitativo como el cualitativo. Ambos métodos involucran procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández-Sampieri et al., 2014). La justificación de adoptar un enfoque mixto para este trabajo en específico se fundamenta en las consecuencias del proceso, así como en sus atributos y beneficios. La integración y discusión conjunta de estos datos persigue una comprensión más completa del fenómeno investigado (Hernández-Sampieri et al., 2014). De esta manera se enriquece la investigación, ya que no solo utiliza un enfoque, sino que también al no haber tantos estudios mixtos, esto genera novedad dando un valor agregado al trabajo. En esta investigación se realiza una recolección de datos cuantitativos mediante el instrumento MSLQ-UY y se obtiene a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas, datos cualitativos.

Finalmente, este trabajo se caracteriza por ser longitudinal, el cual se desarrolló en dos momentos, uno en el año 2021 y otro en el año 2023. Respecto a la decisión de adoptar un diseño longitudinal, la delimitación del objeto de estudio ayuda a identificar la relevancia

de observar cómo evolucionan estas variables en dos momentos diferentes del tiempo. Al respecto Hernandez-Sampieri et al. (2014) mencionan que los estudios longitudinales recaban datos en diferentes períodos para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. En ambos períodos el trabajo contó con una etapa cuantitativa (etapa A), en la cual se hizo una exploración de los datos y luego se pasó a una etapa cualitativa (etapa B) donde se realizó una profundización de los datos obtenidos en la primera instancia.

Población y Muestra

La población que se eligió para este estudio fueron estudiantes universitarios y la muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad de Flores, sede Comahue, de Neuquén Capital.

La elección de la muestra en los dos momentos, 2021 y 2023 fue no probabilística, por conveniencia. Las muestras por conveniencia están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Battaglia, 2008a citado en Hernández- Sampieri et al., 2014), en el marco de que esta TIF se realiza como parte de un proyecto de investigación.

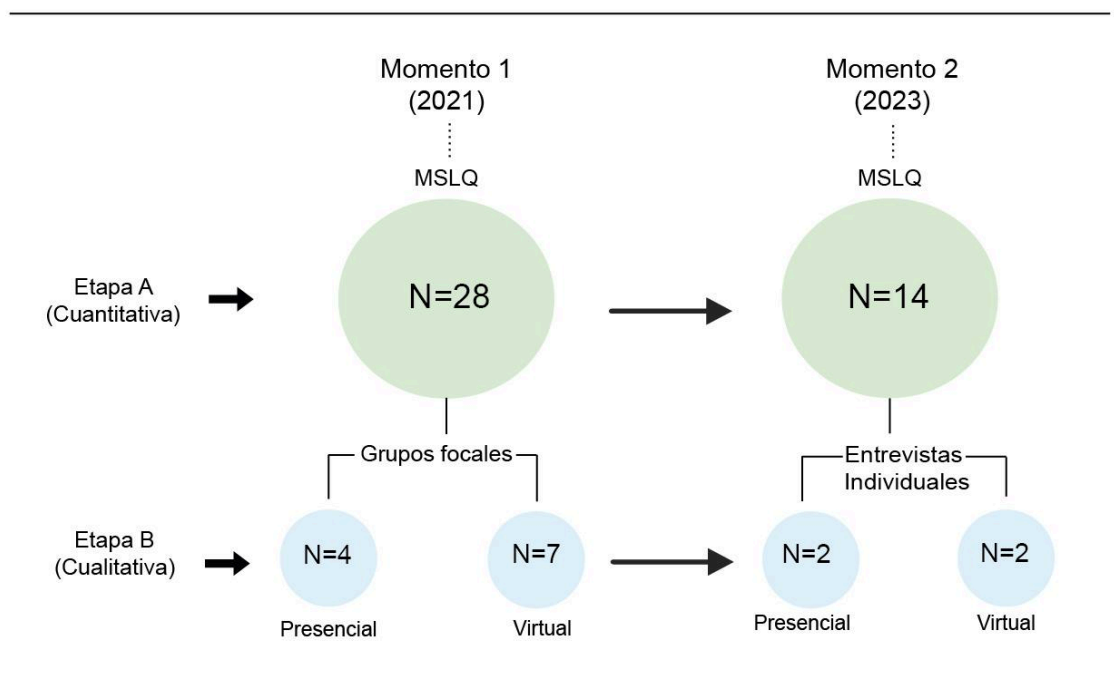
En el primer momento, 2021, para la etapa A del estudio la muestra estuvo compuesta por $N=267$ estudiantes de primer año de la carrera de la Licenciatura de Kinesiología y Fisiatría de la Universidad de Flores. De esta muestra se decidió tomar una materia, anatomía, ya que es la asignatura que años anteriores registraba los rendimientos académicos más bajos. Esta muestra estuvo constituida por $N=28$ estudiantes universitarios, con un rango etario entre los 17-21 años. Y para la etapa B de este momento se realizaron dos grupos focales, uno presencial con un total de $N=4$ estudiantes y otro virtual con $N= 7$ estudiantes.

Se realizaron todos los esfuerzos para seguir contactando a estas mismas personas del 2021 y avanzar en la etapa A del 2023. Para el segundo momento de este estudio, 2023, en la etapa A, la muestra estuvo conformada por $N=14$ estudiantes universitarios, con un rango etario entre 20-23 años, de tercer año de la carrera de la Licenciatura de Kinesiología y

Fisiatría de la Universidad de Flores. Compuesta por $N=7$ mujeres y $N=7$ varones, configurando el 50% de los $N=28$ estudiantes de la primera etapa. Y para la etapa B, en esta instancia se realizaron entrevistas semiestructuradas con un total $N=4$ estudiantes universitarios.

Figura 1

Diagrama de toma de decisiones respecto a la muestra



Fuente: *elaboración propia*

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de esta investigación incluyeron:

Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ

Se administró el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ-UY - Curione et al., (2017), el mismo contiene 44 ítems, donde se responde con una escala Likert donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 7 es “Muy de acuerdo”. Este instrumento está compuesto por dos bloques uno de Motivación y otro de Estrategias de aprendizaje. A los fines de este estudio se tomó solo el bloque de motivación para evaluar y analizar la

percepción de ansiedad y autoeficacia. Este bloque de Motivación se subdivide en: valor de la tarea (9 ítems), autoeficacia (9 ítems) y ansiedad ante las pruebas (4 ítems). Este instrumento cuenta con propiedades psicométricas que validan su uso y que se reflejan en su consistencia interna. A continuación se exponen los coeficientes de Alfa de Cronbach para las subescalas del bloque de motivación: autoeficacia ($\alpha = .89$), valor intrínseco ($\alpha = .87$) y ansiedad ante las pruebas ($\alpha = .75$), de acuerdo a la versión abreviada validada por Curione et al. (2017). En anexo 2 se presenta el instrumento aplicado.

Grupo Focal

También se utilizó la técnica de grupo focal para profundizar en la indagación cualitativa. Los grupos focales son una técnica de investigación que adquiere información mediante la interacción de un grupo sobre un tema específico establecido por el investigador (Morgan, 1996). El objetivo fue reconstruir las experiencias de aprendizaje de los participantes. Cada grupo focal se desarrolló en cuatro momentos, en donde se brindaba una consigna o pregunta disparadora a los/las estudiantes y entorno a eso se debatía. El primer momento consistió en relevar sentires y acciones vinculadas a ser estudiante de primer año de la carrera de kinesiología en 2021. El segundo momento consistió en profundizar los resultados hallados respecto de la percepción del clima motivacional de clases en las tres asignaturas evaluadas con las experiencias de los/las estudiantes. El tercer momento se buscó identificar las orientaciones motivacionales de los/las estudiantes y conocer las explicaciones y atribuciones que hacen del éxito o fracaso en el cumplimiento de sus objetivos y de las expectativas que tienen a futuro. Finalmente en el cuarto momento se trató de conocer las estrategias de aprendizaje autorregulado que los/las estudiantes han desarrollado o puesto en práctica para aprender en primer año. En anexo 3 se presenta el protocolo de grupo focal completo, aunque a los fines de este TIF se analizó el material empírico de los tres primeros momentos.

Entrevistas Semiestructuradas

Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas de forma individual. Las entrevistas semi estructuradas utilizan una guía de temas o preguntas como base, permitiendo al entrevistador la libertad de añadir preguntas extras para aclarar puntos o conseguir mayor información (Hernández-Sampieri et al. 2014). Estuvieron conformadas por 14 preguntas, divididas en cuatro bloques: 1) Comparación de experiencias estudiantiles 2021 y 2023; 2) Cambios y continuidades en la transición de la virtualidad a presencialidad; 3) Situaciones y dificultades estudiantiles asociadas a la ansiedad; y 4) Percepción de autoeficacia en tareas académicas. El objetivo de las mismas, fue el de una profundización cualitativa que ayude a observar los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el momento 1. En anexo 4 se presenta el protocolo de entrevista que fue administrado.

Procedimiento

El primer momento (2021) de este trabajo de campo se hizo en el marco de la participación en el equipo interdisciplinario que integra el proyecto de investigación “Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue”. Dirigido por Mg. Noemí Elena Bardelli y Co Director, Od. Felipe Rodolfo Andrés Bustos Vásquez. Unidad Ejecutora, Universidad de Flores, Sede Comahue. Facultad de Ciencias de la Salud - Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

Inicialmente, para la etapa A, se desarrolló una convocatoria a través de las clases virtuales, para participar de la investigación de manera voluntaria. Se explicaron brevemente los propósitos del estudio y se dejó el enlace de google form para la participación del cuestionario virtual. En este cuestionario se exponía el consentimiento informado que los/las estudiantes debían aceptar para avanzar con la recopilación de datos a través de este instrumento. Para la etapa B, se convocó a la participación de grupos focales a través del

correo institucional, detallando días, horarios y modalidad de los grupos. Los/las estudiantes interesados/as contestaron el correo y se avanzó en la coordinación de su participación en esta etapa de la investigación. El grupo focal presencial, se desarrolló en las instalaciones de la universidad en sede Comahue, con las medidas de cuidado y seguridad sanitarias correspondientes. Y para el grupo virtual se les proporcionó a los/las estudiantes un enlace de Meet. Ambos grupos tuvieron una duración de aproximadamente 60 minutos. En ambos formatos de grupo focal los/las estudiantes firmaron un formulario donde dieron su consentimiento para participar, como para grabar en audio ambos encuentros.

Para el segundo momento (2023) se convocó nuevamente a través del correo institucional a los/las estudiantes. Para la etapa A, en el correo se sintetizaban algunos datos generales de la propuesta y se adjuntaba el enlace de google form que contenía el consentimiento informado y el cuestionario MSLQ. A su vez se los invitaba a participar de las entrevistas, para lo cual se dejaba el correo y celular de la autora del trabajo para poder concretar un encuentro de manera virtual o presencial. Y para la etapa B, los/las estudiantes interesados/as se contactaron por correo y se tomaron las entrevistas semiestructuradas de manera presencial y virtual según disponibilidad del estudiante. Asegurándose cumplir con las normas éticas a partir de tener el consentimiento informado de todos/as los/as entrevistados/as. A diferencia del momento 1 donde estaban las medidas sanitarias que requirieron desarrollar este procedimiento de manera virtual, en este segundo momento se recogieron de forma impresa los consentimientos informados.

Considerando que el trabajo de campo fue parte del proyecto de investigación: “Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en UFLO, sede Comahue”, todos los pasos dados también cumplieron con los requisitos requeridos por el comité de ética de la Universidad de Flores vía gestión Secretaría de Investigación.

Análisis de Datos

Para el análisis de datos cuantitativos se realizó un análisis estadístico. Una vez obtenidos los datos tras el trabajo de campo, para el procesamiento estadístico se utilizó un software, en este caso el SPSS (versión 25), que cuenta con vista de variables, para la definición de las mismas, y vista de datos, matriz de datos la cual contiene los comandos (Profincyt, 2021).

Para la parte cualitativa se analizaron los datos obtenidos de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Se realizó un análisis de contenido (Creswell y Poth, 2018). Para ello, se transcribieron audios, se sistematizó el material, se establecieron códigos y categorías, y luego se avanzó con la tematización en función de los objetivos específicos de la investigación.

Aspectos Éticos

En el apartado procedimiento, se mencionaron los pasos dados para tener el consentimiento de los/las participantes de esta investigación, sin embargo, previamente se procedió a la autorización correspondiente de las autoridades institucionales para la realización del estudio. Para poder administrar los instrumentos a la muestra seleccionada, se estableció contacto con la Directora de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría, solicitando el permiso para contactar a los/las estudiantes y realizar todo el proceso. Consentimiento en anexo 5.

Resultados

Percepción de Ansiedad y Autoeficacia en 2021

En este apartado se presentan los resultados hallados en función de los objetivos específicos establecidos. El OE1 proponía conocer y comparar la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes en 2021, tanto en general como según género. En relación a la **autoeficacia**, se realizaron los análisis descriptivos para N=28 de cada uno de los ítems del cuestionario vinculados a esta variable y se calculó el valor general. Los resultados se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de autoeficacia en el ciclo lectivo 2021

Items MSLQ	Enunciado	Media	Desv. Estándar
i1	<i>Prefiero las materias que sean difíciles o desafiantes, porque aprendo cosas nuevas</i>	4,250	1,578
i4	<i>Para mí es importante entender lo que se enseña en las clases</i>	6,460	1,070
i5	<i>Me gusta lo que aprendo en clases</i>	5,857	1,044
i7	<i>Soy capaz de utilizar lo que aprendo en una asignatura para aplicarlo en otras</i>	5,107	1,640
i10	<i>Siempre investigo acerca de temas de los cuales aprenderé cosas nuevas, incluso si son difíciles o requieren más trabajo</i>	4,178	1,722
i14	<i>Incluso cuando me va mal en una evaluación, trato de aprender de mis errores</i>	6,178	1,188
i15	<i>Creo que lo que se me enseña en mis asignaturas es importante para mí</i>	6,571	0,790
i17	<i>Creo que lo que aprendemos en las diferentes asignaturas es siempre interesante</i>	5,857	1,078
i21	<i>Entender mis materias es muy importante para mí</i>	6,678	0,611
Total Autoeficacia		5,682	0,758

Fuente: *elaboración propia*

La media de percepción de los estudiantes indica que, en general, los/las estudiantes tienen una percepción moderadamente alta de su autoeficacia en relación a su aprendizaje. La media de autoeficacia para las mujeres (N=23) fue $\bar{x}= 5.41$, lo que sugiere una percepción ligeramente por debajo del promedio general. La media de autoeficacia para los varones (N=5) fue de $\bar{x}= 5.68$ indicando una percepción de autoeficacia ligeramente superior al promedio general.

Al focalizar la mirada en las medias por ítems se destacan valores altos en todos éstos, especialmente en aquellos vinculados a los ítems 21, 15, 4 y 14. La alta puntuación de los/las estudiantes en los ítems mencionados sobre autoeficacia evidencian que estos perciben alta capacidad de resiliencia, lo que significa que no se desaniman fácilmente por las malas evaluaciones. En lugar de rendirse, utilizan estos momentos como oportunidades de aprendizaje para mejorar en el futuro.

Asimismo, los/las estudiantes consideran que el contenido de sus asignaturas es relevante e importante para su desarrollo personal y académico. Esta percepción positiva es fundamental para mantener la motivación y el interés en el estudio. Se advierte que los/las estudiantes también encuentran interés por los temas enseñados. Este interés intrínseco es crucial para una participación activa y un aprendizaje profundo, ya que los estudiantes están más dispuestos a involucrarse y explorar más allá de lo básico y necesario para aprobar. Finalmente, los/las estudiantes valoran la comprensión del contenido por encima de la simple memorización. Este enfoque en la comprensión profunda sugiere que los/las estudiantes están más orientados hacia un aprendizaje significativo, donde buscan realmente entender y aplicar los conocimientos adquiridos.

Para determinar si existe una diferencia significativa en la percepción de autoeficacia entre mujeres y varones, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados indican que, aunque hay una diferencia en las medias de percepción de autoeficacia entre mujeres y

varones, esta diferencia no es estadísticamente significativa ($F= 1.682$, $p= 0.206$). Esto sugiere que el género no es un factor determinante en la percepción de autoeficacia de los/las estudiantes en esta muestra.

En relación a la **ansiedad**, se realizaron los mismos análisis estadísticos con la misma muestra. En la tabla 4 se muestran los resultados hallados.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de ansiedad en el ciclo lectivo 2021

Items MSLQ	Enunciado	Media	Desv. Desviación
i3	<i>Me pongo tan nervioso en las evaluaciones, que no puedo recordar la información que aprendí.</i>	5,285	1,629
i12	<i>Cuando rindo una evaluación, me siento incómodo y alterado</i>	5,178	1,886
i20	<i>Siempre me preocupo mucho ante una evaluación</i>	6,321	0,983
i22	<i>Cuando rindo una evaluación pienso en lo mal que me está yendo</i>	4,464	1,773
Total Ansiedad		5,312	1,257

Fuente: *elaboración propia*

La media de ansiedad para las mujeres ($N=23$) fue $\bar{x}= 5.20$, lo que sugiere una percepción ligeramente por debajo del promedio general. La media de ansiedad para los varones ($N= 5$) fue de 4.55 indicando una percepción de ansiedad inferior a lo hallado en el promedio general. Nuevamente se encuentran altas puntuaciones replicándose la tendencia encontrada en la percepción de autoeficacia. Se destaca especialmente el valor hallado en el i20 que sugiere que la ansiedad ante los exámenes es una preocupación significativa entre los/las estudiantes, lo que podría afectar su desempeño académico y su bienestar emocional.

Además, se realizó el ANOVA para evaluar si existía una diferencia significativa en la percepción de ansiedad entre géneros. Los resultados del ANOVA indicaron que tampoco hubo una diferencia significativa entre los géneros en términos de ansiedad ($F = 2.349$; $p =$

0.137). Esto sugiere que el género no tiene un impacto significativo en la percepción de ansiedad en esta muestra.

Este objetivo incluyó un análisis de correlación de Pearson para evaluar la relación entre la ansiedad y la autoeficacia en esta misma muestra (N=28). Los resultados mostraron una correlación positiva muy débil ($r = 0.047$) entre ansiedad y autoeficacia, que no fue estadísticamente significativa ($p = 0.810$). Estos resultados sugieren que no existe una relación significativa entre la ansiedad y la autoeficacia en esta muestra.

Factores Facilitadores y Obstaculizadores en 2021

Considerando que los datos cuantitativos no mostraron diferencias significativas, el OE2 propició desde un enfoque cualitativo identificar y analizar factores facilitadores y obstaculizadores que los/las estudiantes reconocieron en su cursada 2021 y su incidencia en la percepción de ansiedad y autoeficacia. Los datos fueron recogidos en un grupo focal presencial (GFP) y uno virtual (GFV).

Para presentar estos resultados, se realizó primero una codificación del material cualitativo y luego se procedió a una categorización siguiendo el procedimiento del análisis de contenido temático. Se identificaron 8 códigos: *presencialidad, tipo de actividad/tarea académica, colaboración entre pares, entrenamiento de habilidades de estudio, virtualidad, falta de acompañamiento y orientación, exigencia académica y escasa/ausencia de autonomía para aprender*. Que se agruparon en 2 categorías: **factores centrados en las prácticas de enseñanza** y **factores asociados a los procesos de aprendizaje**. Estas permitieron analizar facilitadores y obstaculizadores.

Facilitadores Asociados a la Enseñanza

A continuación se exponen los **factores facilitadores**. En relación a la categoría “*Factores centrados en las prácticas de enseñanza*” se abordaron 2 códigos. El primero remite a la “**presencialidad**”. Considerando que la pandemia había implicado un aprender en

soledad, el reencuentro y retorno cuidado a los espacios físicos generó una sensación de satisfacción que los estudiantes vinculan a una mayor comprensión y que pone de relevancia la importancia del contacto directo con otros para estudiar. Los/las estudiantes al expresaron:

“Cuando fuimos a clases presenciales aprendimos una banda, aprendimos mucho de lo que nos había costado en las clases virtuales” (GFV estudiante 4).

“Cuando tuvimos las clases de fisiología que tuvimos 2 y de taller 2 [presenciales], presté más atención y aprendí mucho más” (GFV estudiante 6).

El segundo código asociado a la enseñanza remite a **“tipo de actividad/tarea académica”**. Se observa que algunos docentes proponían actividades en donde los/las estudiantes tenían que exponer oralmente, y esto no solo los/las motivaba más a la hora de estudiar, sino que también les otorgaba más seguridad y confianza en su proceso de aprendizaje. Esta evolución en la dinámica de organización de las actividades fomentó un aprendizaje más profundo y significativo, que implicaba dejar un rol pasivo para mostrarse activo y comprometido con el propio aprendizaje. En relación a este código fue:

“Dimos como minis explicaciones nosotros mismos de los distintos músculos, que eso también te re ayuda, como una clase que vos dabas de 10 minutos que vos explicabas 3 ó 4 músculos. Por ahí estudiarlo de otra forma y tener que compartirlo con alguien más, era más fácil que tener que estar leyéndolo de un libro” (GFV estudiante 7).

Facilitadores Asociados al Aprendizaje

En relación a la categoría *“Factores asociados a los procesos de aprendizaje”* se hallaron numerosas referencias en relación al código **“colaboración entre pares”**. El encuentro cara a cara con los pares no solo favoreció el aprendizaje sino que se sentía como un sostén. El acompañamiento y trabajo en equipo favoreció el bienestar emocional del estudiante, promovió el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

“Estábamos ahí en la clase palpándonos entre nosotros, lo charlamos, lo discutimos, y así se hacía más llevadero que sentarme a estudiar de un libro” (GFV estudiante 2).

Asimismo, en relación al aprendizaje se identificaron alusiones al código **“entrenamiento de habilidades de estudio”**. A medida que los/las estudiantes tuvieron más experiencia en el entorno universitario, desarrollaron habilidades como el autoconocimiento y

el ajuste de expectativas. Por un lado, al comprender sus propias necesidades y metas, los/las estudiantes pudieron aprovechar al máximo sus experiencias universitarias. Esto les permitió tomar decisiones respecto de cómo planificarían a futuro su estudio incluyendo actividades más allá de la universidad. Las citas que ilustran lo hallado al respecto son las siguientes:

“Para el 2022 voy a hacer las cosas distintas porque ya le agarramos la mano de otra manera, porque vamos a ir conociendo cómo somos nosotras, cómo estudiamos” (GFP estudiante 1).

“No hago muchas actividades extra, pero si me lo planteo el año que viene aparte de la facu, o ir al gimnasio o hacer deporte. Darme otros tiempos que me van a ayudar” (GFP estudiante 3).

“Si también empezar a planificar para hacer algo extra de la facultad [...] yo no era de planificar y el año que viene puedo llevarlo a cabo” (GFP estudiante 4).

Por el otro, al mismo tiempo que los/las estudiantes se enfrentaron a nuevos desafíos académicos y personales, aprendieron a establecer expectativas realistas y alcanzables. Al aceptar los altibajos como parte natural del proceso de aprendizaje y desarrollar una mentalidad de crecimiento, ayudó a los/las estudiantes a mantenerse motivados, resilientes y mejorar su autoeficacia. Al respecto manifestaron:

“Ahora para mitad de año voy a tratar de meter las materias que me quedan, ya fue! no puedo promocionar todo” (GFP estudiante 4).

“No quiero ponerme en la cabeza que porque pierdo una materia fue un desperdicio todo lo que hice antes. Lo veo como un aprendizaje, porque sé que me esforcé” (GFP estudiante 2).

Obstaculizadores Asociados a la Enseñanza

En relación a los “Factores obstaculizadores vinculados a la enseñanza” que fueron conocidos desde las experiencias compartidas por los/las estudiantes, se identifican dos códigos. El primero alude a “**virtualidad**”, la cual irrumpió abruptamente en este contexto de emergencia sanitaria y fue un factor que complejizó el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transición a clases virtuales provocó un temor generalizado a la exposición, incrementando notablemente la ansiedad entre los/las estudiantes. Los/las estudiantes temían cometer errores frente a sus compañeros y profesores, lo cual afectaba su confianza y disposición para contribuir activamente en las discusiones en línea. Acerca de esto expresaron:

“En la clase virtual sí se sentía como que estabas solo y si decías algo ibas a pasar vergüenza” (GFV estudiante 7).

Además, los estudiantes manifestaron dificultades técnicas y logísticas asociadas a la modalidad virtual. Conexiones de internet intermitentes, clases interrumpidas y problemas para seguir el ritmo de la clase, afectaron la confianza de los/las estudiantes y su capacidad para tener éxito en un entorno de aprendizaje en línea. Esta sensación de frustración y desmotivación se vinculaba con una disminución del compromiso y el rendimiento académico. Al respecto los/las estudiantes manifestaron:

“El profe entra te pone el power, te explica lo que dice el power, que es como si leyera [...] la cámara a la mitad, a medias, el internet que se te corta cada 5 minutos, después que volvés y el profe ya está explicando otra cosa [...] Yo la desaprobé todo el año” (GFP estudiante 4).

El segundo código se centra en **“falta de acompañamiento y orientación”**. Este código permitió dar cuenta de la soledad que experimentaron los/las estudiantes durante su primer año. Muchos estudiantes ingresaron a la universidad en medio de un contexto global sin precedentes, la pandemia. Esto no solo amplificó los sentimientos de soledad sino que también contribuyó a percibir más ansiedad e incertidumbre a la experiencia educativa.

Los/las estudiantes manifestaron:

“Nos dejaron así en la mismísima nada del desierto y arréglatela como puedas” (GFP estudiante 4).

“Es como que te largan las cosas y vos tenés que ver cómo manejarte, como organizarte y no tenés algo, como un sustento siendo tan inexperta en esto de tener que sentarse y estudiar, estudiar bien” (GFP estudiante 1).

Los comentarios de los/las estudiantes reflejan la profunda sensación de desamparo que surge de esta soledad. Resaltó la abrumadora responsabilidad que los/las estudiantes sintieron al tener que asumir la carga del aprendizaje sin un apoyo adecuado, en un entorno desconocido y desafiante. Esta situación se ve agravada por la inexperiencia de los/las estudiantes en la gestión de su propio aprendizaje, dejándolos desamparados/as y sin dirección.

Sumado a la soledad predominante de ese momento, aparecieron en el discurso vivencias que denotan falta de orientaciones claras. Cuando los/las estudiantes no recibían una orientación adecuada sobre cómo abordar el material de estudio, se enfrentaban a mucha información sin una guía clara. Esta situación resultó estresante y desalentadora, ya que se encontraron en un constante estado de incertidumbre sobre qué información era relevante, que debían estudiar y cómo deben estudiarlo, aumentando su ansiedad. Al respecto expresaron:

“Muy estresante, muy abrumador, muy difícil... mucha información, esto de no saber que si entra que no entra, que leo que no leo, que va y que no va” (GFP estudiante 4).

“Teníamos un profesor que por ahí no explicaba las cosas como las tenía que explicar [...] por ahí le hacías una pregunta y te decía contestala vos [...] y eso te frustraba” (GFV estudiante 3).

Obstaculizadores Asociados al Aprendizaje

Finalmente bajo la categoría *“Factores obstaculizadores asociados a los procesos de aprendizaje”* se identificaron dos códigos. El primero remite a la **“escasa/ausencia de autonomía para aprender”**. Al ser su primer año se observa que no contaban con habilidades para gestionar su propio aprendizaje. La procrastinación, la falta de disciplina y la incapacidad para manejar las distracciones obstaculizaron el progreso académico y generaron sentimientos de frustración y desánimo, afectando negativamente la percepción de autoeficacia. Los/las estudiantes mencionaron al respecto:

“Por ahí te dicen tus amigos che vamos a tomar algo o vamos a hacer algo y vos decis me tengo que poner a estudiar, pero ves que está re lindo el día y te vas. Y después hay que ponerse y sentarse otra vez e intentar” (GFV estudiante 3).

“Uno de los principales objetivos de mi año, no procrastinar. Yo lo hago y se me pasa todo el tiempo y me cuesta un montón sentarme” (GFV estudiante 4).

Además, las dificultades en relación con la organización y el manejo de tiempos y recursos, generó sentimientos de incompetencia y falta de control, lo cual impactó negativamente en su motivación y autoeficacia. También experimentaron altos niveles de ansiedad y frustración al luchar por cumplir con las demandas académicas y mantenerse al día con las exigencias de las materias. Los/las estudiantes manifestaron:

“Difícil y nuevo [...] el ambiente universitario, sentarte todos los días a estudiar, por lo menos eso yo no lo hacía en la secundaria” (GFV estudiante 4).

“Era muy difícil tener que llevar las dos materias que son más difíciles en un primer año para alguien que venía de no hacer nada, a sentarse todos los días a tratar de llevar dos materias que son muy difíciles y anuales juntas” (GFV estudiante 5).

El segundo código refiere a la **“exigencia académica”**, los/las estudiantes manifestaron que el alto nivel de exigencia de las materias en este primer año universitario les trajo ciertas dificultades para su aprendizaje. Al respecto expresaron:

“Exigen mucha relación conceptual y entiendo que ese sea el objetivo, porque es para lo que estamos estudiando, pero ¿cómo puedo hablar de la relación entre un tema y el otro si todavía estoy procesando el tema anterior?” (GFP estudiante 4).

Como se expresa en la cita proporcionada, los/las estudiantes se enfrentaron a la dificultad de manejar el ritmo y la profundidad del material presentado. Esta situación pareciera haber generado cierta ansiedad y frustración, ya que los/las estudiantes se sentían presionados frente a la demanda de relacionar y dominar conceptos complejos cuando aún estaban asimilando información anterior. Esta discrepancia entre lo que se espera de ellos/as y su nivel de conocimiento actual pudo socavar su confianza y motivación, afectando su percepción de autoeficacia.

Teniendo en cuenta el carácter comparativo que caracteriza a este TIF y la relevancia de reconocer cambios y continuidades en la percepción de ansiedad y autoeficacia, se replicaron los objetivos OE1 y OE2 durante el 2023. Se logró identificar a 14 de los 28 estudiantes de la muestra de 2021, exactamente el 50% de la muestra original y se analizaron estas dos variables considerando su cursada en el tercer año de la carrera.

Percepción de Ansiedad y Autoeficacia en 2023

El OE3 proponía conocer y comparar la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes en 2023, tanto en general como según género. En relación a la **autoeficacia**, se realizaron los análisis descriptivos para N=14 de cada uno de los ítems del

cuestionario vinculados a esta variable y se calculó el valor general. Los resultados se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de autoeficacia en el ciclo lectivo 2023

Items MSLQ	Enunciado	Media	Desv. Estándar
i1	<i>Prefiero las materias que sean difíciles o desafiantes, porque aprendo cosas nuevas</i>	5,074	1,141
i4	<i>Para mí es importante entender lo que se enseña en las clases</i>	5,671	0,755
i5	<i>Me gusta lo que aprendo en clases</i>	6,000	1,176
i7	<i>Soy capaz de utilizar lo que aprendo en una asignatura para aplicarlo en otras</i>	6,142	0,864
i10	<i>Siempre investigo acerca de temas de los cuales aprenderé cosas nuevas, incluso si son difíciles o requieren más trabajo</i>	5,285	1,437
i14	<i>Incluso cuando me va mal en una evaluación, trato de aprender de mis errores</i>	6,500	0,759
i15	<i>Creo que lo que se me enseña en mis asignaturas es importante para mí</i>	5,642	1,392
i17	<i>Creo que lo que aprendemos en las diferentes asignaturas es siempre interesante</i>	4,571	1,342
i21	<i>Entender mis materias es muy importante para mí</i>	6,074	0,997
Total Autoeficacia		5,761	0,551

Fuente: *elaboración propia*

La media de percepción de los/las estudiantes indica que, en general, los/las estudiantes tienen una percepción alta de su autoeficacia en relación a su aprendizaje, al igual que en 2021, aunque mostrando un leve aumento a favor del 2023.

Considerando que la muestra fue aleatoriamente equitativa, mujeres (N=7) y varones (N=7), no se hallaron diferencias en las medias entre mujeres ($\bar{x}= 5,77$) y varones ($\bar{x}= 5,77$).

En ambos casos la percepción de autoeficacia es alta, supera los valores de 2021 y se advierte una leve superioridad en los varones.

El análisis de varianza indicó que no hay diferencia significativa ($F= 0,011$, $p= 0.919$). entre el género y la percepción de autoeficacia de los/las estudiantes en esta muestra.

En relación a la **ansiedad**, se realizaron los mismos análisis estadísticos con la misma muestra. En la tabla 6 se muestran los resultados hallados.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de ansiedad en el ciclo lectivo 2023

Items MSLQ	Enunciado	Media	Desv. Desviación
i3	<i>Me pongo tan nervioso en las evaluaciones, que no puedo recordar la información que aprendí.</i>	3,857	2,348
i12	<i>Cuando rindo una evaluación, me siento incómodo y alterado</i>	4,047	1,639
i20	<i>Siempre me preocupo mucho ante una evaluación</i>	5,571	1,988
i22	<i>Cuando rindo una evaluación pienso en lo mal que me está yendo</i>	3,000	2,183
Total Ansiedad		4,125	1,565

Fuente: *elaboración propia*

La media de ansiedad para las mujeres ($N=14$) fue 5.20, lo que sugiere una percepción ligeramente por debajo del promedio general. La media de ansiedad para los varones ($N= 5$) fue de 4.55 indicando una percepción de autoeficacia inferior a lo hallado en el promedio general.

Al observar las medias por ítems, nuevamente se replican puntuales altas en el i20 que refuerzan la relación esperada entre ansiedad y la preparación ante los exámenes.

En esta variable, los resultados del ANOVA confirmaron nuevamente la no significatividad del género en términos de ansiedad ($F = 1.366$; $p = 0.265$).

Tal como se hizo en 2021, se replicó el análisis de correlación de Pearson para evaluar la relación entre la ansiedad y la autoeficacia en esta muestra. Nuevamente esta no fue estadísticamente significativa ($p= 0.606$). El coeficiente de correlación negativo ($r = -0.151$) sugiere una relación inversa muy débil entre la ansiedad y la autoeficacia.

Factores Facilitadores y Obstaculizadores en 2023

A los fines de seguir profundizando sobre estos resultados, se añadió la realización de entrevistas personales (estudiante 1,2,3,4) a una parte de los estudiantes ($N=4$) que integraron la muestra en 2023. El OE4 se centró en identificar y analizar factores facilitadores y obstaculizadores que los/las estudiantes reconocieron en su cursada 2023 y su incidencia en la percepción de ansiedad y autoeficacia. Teniendo en cuenta la técnica de análisis de contenido temático del OE2, se utilizaron los mismos códigos y categorías para analizar el material cualitativo. Cabe señalar que se añadió una categoría llamada “*factores del contexto universitario*”. Asimismo se sostuvieron cuatro códigos y se incorporaron cuatro nuevos: *espacios de formación práctica, ausencia/escasas estrategias de afrontamiento ante la evaluación, creencias centradas en el aprendizaje de distintas asignaturas y presión económica*.

Facilitadores Asociados a la Enseñanza

Dentro del marco *factores facilitadores*, se reconocieron dos códigos categorizados en relación a la *enseñanza*. En cuanto al primer código que se identificó, la “**presencialidad**”, la gran mayoría de los/las estudiantes coincidieron en que el desarrollo de clases presenciales era mejor que las virtuales. Algunos/as sintieron que aprendían y se organizaban mejor en esa modalidad. La interacción directa con los/las profesor/a y compañeros/as proporcionó un entorno estimulante donde se podían discutir ideas, plantear preguntas y recibir retroalimentación inmediata. Esta forma de relación pedagógica fortaleció la comprensión de

los conceptos y fomentó un sentido de comunidad académica, lo que aumentó la percepción de autoeficacia. Los/las estudiantes expresaron al respecto:

“Cuando cambié de primer año a segundo año, que empezamos a tener encuentros más presenciales y demás, sentí que me empecé a organizar mejor [...] empecé a entender más esto porque lo veo presencial, también empezar a darme cuenta de cómo se maneja la universidad a comparación de la secundaria” (estudiante 4).

“Lo presencial la verdad para mí fue un alivio, ¡yo dije al fin!” (estudiante 2).

El segundo código se refiere a los **“espacios de formación práctica”**. Uno de los factores que más motivó a continuar con los estudios en este último tramo de la carrera, fue la oportunidad de participar en algunas prácticas o saber que pronto estarían en esos espacios de formación. El tener prácticas generó una sensación de progreso y reforzó el aprendizaje, aumentando la autoeficacia de los/las estudiantes. Al respecto mencionaron:

“Me motivó mucho este año que en la materia de taller 2, nos llevaban a carreras de forma de práctica” (estudiante 2).

“Al tratar con pacientes de verdad, al escuchar a pacientes de verdad, a ver qué tipo de patologías se me presentan, a ver también si tengo la capacidad de aplicar lo que aprendí. Me entusiasma mucho pensar en eso” (estudiante 4).

Facilitadores Relacionados al Aprendizaje

En relación a *factores facilitadores* categorizados en el marco del *aprendizaje* se replican dos códigos ya utilizados, mostrando continuidades y cambios respecto de los sentidos emergentes. En lo que refiere a **“entrenamiento de habilidades de estudio”**, los/las estudiantes destacaron que la experiencia contribuyó al desarrollo de habilidades relacionadas con las estrategias cognitivas de elaboración, donde el estudiante logró establecer relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo. Esto favoreció el aumento de la percepción de autoeficacia. Al respecto los/las estudiantes expresaron:

“Como que realmente en tercero empezás a relacionar [...] entonces ahí es cuando empezás a decir, bueno, estoy entendiendo realmente lo que vengo estudiando” (estudiante 3).

Otra habilidad fortalecida fue el ajuste de expectativas, lo cual les ayudó a establecer metas realistas y alcanzables. Lo que promovió una sensación de logro y satisfacción

personal, contribuyendo así al aumento de la autoeficacia. En las citas se observa que este ajuste de expectativas evidenció que la calificación no es sinónimo de aprendizaje.

“Y ahora es como bueno, voy con lo que sé, si está bien, bien, con el 4 me alcanza. Y creo que eso me ayudó, el pensar de que a veces puede ser que estudies un montón y te saques un 10 y a veces no, y no tiene que ver con que sepas menos” (estudiante 3).

Por último, se observó que los/las estudiantes lograron desarrollar habilidades de gestión de tiempos y tareas. La falta de organización y la incapacidad para gestionar eficazmente el tiempo aumentaron el estrés percibido, elevando la ansiedad la cual se manifestaba en síntomas físicos. Al desarrollar estas habilidades, mejoró el bienestar integral aumentando su autoeficacia y permitiéndole regular sus estados emocionales, incluida la ansiedad.

“Fui aprendiendo de que no era necesario que esté al día con todo [...] Me agarraba acidez y me generaba dolor de pecho” (estudiante 3).

“Yo me enfermaba, dolor de cabeza, mareo [...] entendí que tengo que dejar una materia prioritaria y después el resto las voy haciendo como puedo, me pude organizar así priorizando” (estudiante 1).

En lo que respecta al código **“colaboración entre pares”**. Se refuerza nuevamente que el trabajo con otros motivaba y orientaba el aprendizaje. Los/las estudiantes compartían con sus pares preocupaciones, frustraciones y éxitos, lo que contribuía a reducir el estrés y la ansiedad asociados con el trabajo académico.

“Nos ayudamos todo el tiempo, nos juntamos a estudiar todo el tiempo, nos motivamos todo el tiempo a salir adelante” (estudiante 4).

Obstaculizadores asociados a la Enseñanza

En relación a los *factores obstaculizadores* identificados, la categorización respecto de la *enseñanza* incluye el código **“virtualidad”**. Aunque en tercer año la mayoría de las cursadas eran presenciales, las pocas materias que se dictaban de manera virtual o en formato híbrido no fueron las más preferidas. Los/las estudiantes reportaron experimentar un agotamiento cognitivo durante las cursadas virtuales y menor aprendizaje, lo cual afectó la percepción de autoeficacia. Los/las estudiantes manifestaron:

“En lo virtual te prestó atención hora y media con toda la furia, después el resto que digas no lo entiendo, ya no sé en qué estás hablando” (estudiante 2).

“Recursé taller, anatomía y palpatoria el año pasado, porque la tuve virtual, plena salida del primer año de la pandemia y no entendía un carajo” (estudiante 1).

Obstaculizadores Relacionados al Aprendizaje

La sistematización bajo la categoría “Factores obstaculizadores vinculados al aprendizaje” se organiza en dos códigos. Por un lado “**Ausencia/escasa estrategias de afrontamiento ante los exámenes**”. Esta se refiere específicamente a las dificultades para regular sus estados anímicos momentos previos a la evaluación parcial o al final, lo cual implicó un aumento de la percepción de ansiedad. Los/las estudiantes remitieron:

“A mí las instancias evaluativas me ponen bastante tensa y nerviosa [...] pero no al momento de la evaluación, sino pre-evaluación [...] hace una semana que vengo con unos niveles de ansiedad, que no estoy pudiendo ni siquiera dormir; estoy toda brotada de la psoriasis [...] Y todo porque en dos semanas tengo un final” (estudiante 4).

Por otro lado, como código novedoso en 2023 apareció “**creencias centradas en el aprendizaje de distintas asignaturas**”. Se revela la particularidad de la materia como un factor que obstaculiza el aprendizaje, ya sea por una cuestión de gustos, preferencias o por creencias de que es una materia “difícil”, “compleja”. Al adjudicar estas características a las materias o temas llevaba a que los/las estudiantes experimenten pensamientos negativos, sensaciones de miedo, angustia. Lo cual desencadenaba en postergar estudiarla o presentarse a rendir el examen final, derivando así en conductas evitativas. Al respecto los/las estudiantes señalaron:

“Llegó a anatomía y es un bloque, un bicho ahí que me come internamente, y es a la única materia que le tengo miedo” (estudiante 1).

“Como que el sistema nervioso no me gusta, me parece muy difícil. Entonces, ya me empecé a trabar; uno, porque no me gusta y dos, porque siento que no llego, porque siento que yo no sé, empiezo así [...] era re feo, lloraba, no tenía ganas de estudiar” (estudiante 3).

Obstaculizadores Relacionados al Contexto

Finalmente, tal como se anticipó, el análisis de la percepción de estudiantes en 2023 añade una nueva categoría denominada “Factores del contexto universitario” que se reduce

al código “**presión económica**”. Se presenta como un factor a considerar en estas trayectorias universitarias que se desarrollan en la universidad privada. Debido a la inversión financiera significativa que implicaba asistir a una universidad privada, algunos estudiantes sentían una mayor presión para obtener resultados académicos excepcionales y graduarse en el tiempo previsto. Esta presión adicional generaba ansiedad y estrés, afectando negativamente a su salud mental y a su experiencia de aprendizaje. En relación a esto, los/las estudiantes expresaron:

“Mis preocupaciones van más ligadas a lo económico. Nosotros sabemos que yendo a una universidad privada las cosas se complican. Y más cómo están las cosas hoy en día, peor [...] Y yo por lo menos estoy con ese apuro, entre comillas, de querer recibirme y querer irme para dejar de pagar la cuota” (estudiante 4).

Correlación entre Ansiedad y Autoeficacia

Como último objetivo específico y a los fines de tener más resultados que permitieran mostrar cambios y continuidades, se propuso el OE5 que buscó analizar la correlación entre la percepción de ansiedad y autoeficacia de los/las estudiantes en 2021 y 2023. Para ello se hizo una prueba T de muestra relacionadas considerando los 14 estudiantes que integraron la muestra en 2021 y 2023. Los resultados mostraron que, para la percepción de **autoeficacia**, la media se incrementó levemente (0.22) aunque la diferencia no es significativa ($t = -0.010$, $p = 0.973$).

Al analizar la diferencia entre los 9 ítems que posibilitaron la evaluación de esta variable, los resultados de las medias evidencian que 6 (i1, i5, i7, i10, i14, i15) mostraron un incremento que alcanzó como máximo una diferencia de medias de 1.10 en el i10. Estos resultados reflejan una actitud positiva hacia el aprendizaje y la capacidad para enfrentar desafíos académicos. En este sentido, se sugiere un aumento en la disposición de los/las estudiantes para estudiar y aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Es particularmente notable el aumento en la disposición para investigar y abordar temas difíciles, lo que sugiere un mayor compromiso con el aprendizaje y una actitud positiva hacia el crecimiento como

estudiantes. También se reconocen 3 ítems que mostraron un descenso en sus puntuaciones (i4, i17, i21) y que evidencian cambios en la percepción de los/las estudiantes respecto de la importancia del contenido de las clases y la comprensión de las materias.

En cuanto a la **ansiedad**, la media disminuyó de 2021 a 2023 en un 1,25 y este dato resulta muy alentador, a pesar de que esta diferencia no sea estadísticamente significativa ($t=1.18$, $p = 0.538$). Esta tendencia en la media total de ansiedad se replica en los 4 ítems que integraron la puntuación de esta variable alcanzando una diferencia de hasta 1.64. Esta disminución podría indicar un cambio positivo en la forma en que los/las estudiantes enfrentan las evaluaciones y podría sugerir que los/las estudiantes con el paso del tiempo lograron una percepción más positiva de su capacidad para enfrentar los desafíos académicos.

Es importante tener en cuenta que estos resultados se basan en una muestra pequeña y específica y pueden no generalizarse a otras poblaciones, sin embargo, resulta evidente la tendencia hacia una disminución en la ansiedad entre estos dos cursos electivos de acuerdo a la percepción de los/las estudiantes.

Discusiones

A continuación en este apartado se analizan los objetivos específicos procurando establecer discusiones con el marco teórico de referencia de esta TIF.

En primer lugar se analizarán los objetivos 1, 3 y 5, a partir de comparar los resultados cuantitativos hallados en 2021 y 2023. Con el fin de analizar continuidades y cambios en la percepción que tenían los estudiantes de ansiedad y autoeficacia.

Se encontró que entre 2021 y 2023 hubo una disminución de la **ansiedad**. Se advierte que en 2021 la ansiedad no solo estuvo vinculada a los cambios propios de iniciar una nueva etapa en su educación (Trunce-Morales et al., 2020), sino a la incertidumbre que generó estudiar en la pandemia. Autores como Ticona et al. (2021) y Sigüenza-Campoverde y Vilchez-Tornero (2021) confirman esto, dado que estudiar en la virtualidad generó estrés por una carga excesiva de tareas, mala ejecución de cursos y evaluaciones en línea, percepciones de falta de flexibilidad y poco seguimiento personalizado por el equipo docente (Rosario-Rodríguez et al., 2020; Sánchez-Mendiola et al., 2020; Arboccó et al., 2023). Aspectos que coinciden con los hallazgos de este estudio en 2021 sobre factores como la virtualidad, la falta de acompañamiento y orientación, ausencia/escasa autonomía para aprender y que confirman la quinta hipótesis de este estudio. Estos factores desencadenaron en los/las estudiantes percepciones negativas como incertidumbre, frustración, soledad desorientación; estas percepciones negativas según Ruiz-Dodobara (2005) se relacionan con niveles altos de ansiedad. Además, estas dificultades se han visto agravadas por el estrés adicional al riesgo de contagio, problemas familiares y desafíos socioeconómicos (Gaeta-González et al., 2021). Lo que confirma la primera hipótesis de este estudio, *la percepción de ansiedad que tienen los/las estudiantes de kinesiología es mayor en primer año que en tercer año.*

En 2023 la percepción de ansiedad disminuyó. Los datos revelados sugieren que este cambio podría atribuirse al desarrollo de mayor confianza y habilidades para manejar desafíos, lo que resultó en una disminución gradual de la ansiedad a medida que los/las estudiantes se familiarizaban con su entorno académico. Esto se respalda con los valores hallados en el cuestionario, donde se encontraban referencias con una mayor disposición a la investigación, la capacidad para abordar temas difíciles y aplicar aprendizajes en diferentes contextos; características que están asociadas con el aprendizaje autorregulado (Woolfolk, 2010). Según estudios previos (Huertas, 1997 citado en Quintero-Montelongo et al., 2009), los/las estudiantes que buscan el aprendizaje manipulan de manera diferente la ansiedad de aquellos que solo buscan aprobación, ya que valoran más las tareas y poseen mayor control sobre su procesos de aprendizaje. Además, aquellos/as con altas creencias de autoeficacia, es decir, confían en su capacidad para aprender y tener éxito, tienden a experimentar niveles más bajos de ansiedad (Moreno, 2022). Estos hallazgos se condice con la influencia positiva de factores como el entrenamiento en habilidades de estudio, la interacción presencial y la colaboración entre pares, los cuales contribuyeron a una disminución de ansiedad en ese año, logrando así que los/las estudiantes adquieran habilidades de estudios más efectivas, y establecieran redes de apoyo social.

Entre los resultados se encontró que la ansiedad en 2021 y 2023 estuvo relacionada con instancias de evaluación. Los estudiantes expresaron preocupación ante los exámenes, este ítem replicó puntuales altas en ambos años, lo que refuerzan la relación esperada entre ansiedad y la preparación ante los exámenes. Autores como Salanova-Soria et al. (2005) encuentran que esta percepción es común en los/las estudiantes, la evaluación provoca síntomas como sudoración, taquicardia, dolor de cabeza entre otros (Mur et al., 2023). Frente a situaciones como un examen, las respuestas pueden variar, puede actuar como activadora o con una falta de control emocional intensa (Bertoglia- Richards, 2005). En estudios como los

de Oliván-Blázquez et al. (2011) y Souto-Gestal et al. (2019) encontraron que las evaluaciones está entre los principales factores desencadenantes de estrés en los/las estudiantes de fisioterapia. La ansiedad ante exámenes se caracteriza por la preocupación persistente por el fracaso o el bajo rendimiento. Estos pensamientos irrelevantes y preocupaciones, afectan la ejecución de diversas tareas como la codificación, administración, almacenamiento y recuperación de la información que el/la estudiante debe realizar antes o durante un examen (Ormrod, 2005; Furlán, 2006).

En relación al género en este estudio no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la ansiedad en 1º y 3º año. Coincidiendo con los hallazgos de Sigüenza-Campoverde y Vilchez-Tornero (2021). Pero presenta divergencias con los estudios de Alemany-Arrebola et al. (2020), Mur et al. (2023) y Pérez et al. (2024) quienes describieron niveles de ansiedad más altos en las estudiantes mujeres encuestadas en comparación con los varones. Esta discrepancia podría deberse a que la muestra utilizada en este trabajo no es representativa en términos de género, ya que presenta una marcada predominancia de mujeres.

Lo hallado en relación a la percepción de ansiedad subraya la importancia de implementar intervenciones psicoeducativas orientadas a fortalecer estrategias de afrontamiento, especialmente durante los periodos de evaluación. La ansiedad puede variar a lo largo del proceso evaluativo, sugiriendo que las estrategias de apoyo deben considerar tanto los momentos previos como durante las evaluaciones. Esto es crucial en el primer año universitario, cuando los estudiantes experimentan altos niveles de ansiedad debido a la transición desde la secundaria y los ajustes en sus vidas académicas, sociales y personales (Gutierrez-García y Landeros-Velazquez, 2020). Es fundamental priorizar la identificación y la intervención temprana de los síntomas de ansiedad para reducir el riesgo de abandono académico (Delgado-Domenech et al., 2019). Desarrollar intervenciones durante este primer año, para regular la ansiedad y facilitar un ajuste saludable, podría incluir técnicas de manejo

de estrés, desarrollo de habilidades de afrontamiento y promoción de recursos de apoyo dentro y fuera del entorno universitario.

En cuanto a la percepción de **autoeficacia** de los/las estudiantes, este estudio muestra una tendencia en alza, la autoeficacia en 2021 es más baja en comparación con 2023, donde se registra un aumento. Esto sugiere que, en general, los estudiantes mantienen una percepción positiva sobre su capacidad para enfrentar los desafíos académicos. Es posible que ante situaciones de crisis, la mayoría de los estudiantes hayan movilizado recursos que contribuyeron a un mejor desempeño. La incertidumbre ocasionada por la pandemia podría haberlos llevado a dedicar más tiempo de estudio. Además, la reducción de actividades sociales y el desempleo o subempleo asociado por COVID-19 significaron más tiempo disponible para sus tareas, especialmente para esta muestra de adultos jóvenes (Aldhahi et al., 2022).

La percepción más baja de autoeficacia en 2021 podría atribuirse al impacto del COVID-19 en ese momento, además de temores e inseguridades que suelen surgir en estudiantes ingresantes a primer año. Autores como Maturana y Vargas (2015) y Ávalos-Latorre (2021) refieren que al ingresar a la universidad los/las estudiantes afrontan mayores responsabilidades y una carga de trabajo intensa, cambios frecuentes en los hábitos alimenticios y de sueño, y el cansancio mental. Asimismo, autores como Alemany-Arrebola et al. (2020) y Talsma et al. (2021) plantean que los/las estudiantes vivieron la emergencia sanitaria con tensión y niveles elevados de preocupación, emplearon sus propios estados emocionales de incertidumbre, ansiedad, para evaluar y juzgar su propia capacidad, lo que llevó a una menor autoeficacia. En este estudio, los/las estudiantes reportaron sensaciones de soledad, incertidumbre, angustia, por la escasa/ausencia de autonomía para aprender, la falta de acompañamiento y orientación, la exigencia académica y la virtualidad de ese primer año. Respecto a la cuarta hipótesis, la virtualidad no sólo afectó la percepción de ansiedad, sino

que también la percepción de autoeficacia, los/las estudiantes reportaron una percepción de aprendizaje inferior en la modalidad virtual, donde la evaluación de su desempeño académico parece ser menos satisfactoria para ellos/as. Estos hallazgos coinciden con los de Arboccó de los Heros et al. (2023) y Pérez-Avalos y Rangel-Romero (2021), donde la percepción de autoeficacia en educación virtual es inferior. La poca flexibilidad de la educación en línea podría limitar el proceso de enseñanza- aprendizaje, afectando la autoeficacia (Gaeta et al., 2021 citado en Arboccó et al., 2023). Por otro lado, facilitar el diálogo constante impulsa la experiencia de aprendizaje y eleva la autoeficacia en línea de los/las estudiantes (Aldhahi et al., 2022). Gutiérrez-García et al. (2021) encontraron que la autoeficacia de los/las estudiantes se fortaleció durante la pandemia, posiblemente debido a políticas institucionales que incluyeron mayor flexibilidad en las evaluaciones y plazos extendidos para la entrega de trabajos, así como mayor comunicación con sus profesores, contrario a lo que remitieron los estudiantes de este trabajo en su primer año. Este hallazgo sugiere que estas medidas fueron cruciales para mitigar los efectos negativos en la autoeficacia durante el COVID-19.

El aumento de la percepción de autoeficacia en 2023 puede deberse a las experiencias que los estudiantes tuvieron con el paso del tiempo. Esto es posible porque, según Dominguez-Lara y Villegas-Garcia (2013), la autoeficacia es dinámica y se desarrolla continuamente a medida que el individuo acumula experiencias. Bandura (1997) sostiene que las experiencias de dominio refuerzan la creencia en las propias habilidades, mientras que los fracasos tienen el efecto contrario. En el contexto específico de los estudiantes de kinesiología, las experiencias de dominio se relacionan con la presencialidad, el entrenamiento en habilidades de estudio y el espacio de formación práctica, factores que han demostrado mejorar la autoeficacia. Además, los/las estudiantes parecieran haber desarrollado un sentido de eficacia resiliente al superar obstáculos con esfuerzos constantes, como la adaptación a la universidad durante la pandemia y la transición a la educación

virtual. Arboccó et al. (2023) sugieren que los/las estudiantes de mayor edad tienden a tener una percepción de autoeficacia más alta, posiblemente porque la educación virtual requiere mayor autonomía y responsabilidad, habilidades que los estudiantes más jóvenes aún no han desarrollado completamente. Por lo tanto, es comprensible que la autoeficacia de los estudiantes de kinesiología y fisioterapia sea mejor en tercer año, ya que a medida que logran éxitos académicos y superaban desafíos, consolidaban la confianza en sus habilidades. Lo que confirmaría la segunda hipótesis de este trabajo.

En ambos momentos, 2021 y 2023, se encontró que la diferencia de género respecto a la percepción de autoeficacia no es significativa. Contrario a lo hallado por Alemany-Arrebola et al. (2020) en donde los hombres tuvieron mejor percepción de autoeficacia que las mujeres. Esta diferencia podría deberse, como se mencionó anteriormente, a que la muestra no fue equitativa, participaron más mujeres que varones y además de que fue una muestra pequeña.

Lo hallado en relación a la autoeficacia pone en evidencia la necesidad de atender a los cambios que pueden experimentar la percepción de los estudiantes dado que esta puede afectar el rendimiento académico y el bienestar psicológico. Autores como Contreras (2005) plantean que mejorar la autoeficacia implica acompañar a los estudiantes a autorregular su aprendizaje de manera efectiva y aumentar la motivación. En este sentido, incrementar la autovaloración y la percepción de competencia es esencial para fortalecer la autoestima y autoconcepto. De este modo se reconoce que la gestión emocional y el apoyo social como aspectos esenciales de intervención psicoeducativa que afectan la autoeficacia favoreciendo la mejora de la adaptación a las exigencias y demandas universitarias (Delgado-Domenech et al., 2019).

Teniendo en cuenta el análisis expuesto respecto de las percepciones de ansiedad y autoeficacia, el objetivo específico 5 se focalizaba en identificar **correlaciones entre ambas**

variables psicológicas. Los resultados cuantitativos no confirmaron una relación directa entre ansiedad y autoeficacia, contradiciendo la tercera hipótesis de este estudio, posiblemente debido al tamaño muestral. Sin embargo, en el relato de las experiencias de los/las estudiantes se advierten algunas potenciales relaciones que entran en diálogo con aportaciones que hace la literatura al respecto.

Según la teoría cognitivo social, la percepción de ineficacia, es decir la percepción del estudiante de no contar con recursos adecuados para enfrentar desafíos, puede aumentar la ansiedad y las conductas de evitación (Tahmassian y Moghadam, 2011; Andres Mur et al., 2023). Gaeta-Gonzalez (2021) argumenta que existe una relación directa entre la autoeficacia y las emociones positivas, y una relación inversa con emociones negativas como la soledad, confusión, miedo, ansiedad, experimentadas por los/las estudiantes de esta muestra. En este estudio, factores adversos como la exigencia académica, virtualidad, falta de orientaciones claras y de habilidades de estudios, así como estrategias insuficientes para afrontar exámenes en primer año, estuvieron asociados con niveles más altos de ansiedad y una autoeficacia reducida. La literatura identifica consistentemente la sobrecarga, los exámenes y la falta de tiempo como la fuente principal de estrés en carreras de salud como fisioterapia (Souto-Gestal 2019). Cuando ciertas situaciones o eventos exceden las propias capacidades del individuo, la autoeficacia disminuye, lo cual puede ser crucial en la generación de estrés (Morales-Rodríguez y Pérez-Mármol, 2019).

Por otro lado, ya en el año 2023, factores positivos como la experiencia, la adaptación a la vida universitaria, la mayor sensación de control, el apoyo interpersonal entre compañeros y el interés por las asignaturas más vinculadas a la práctica profesional parecen contribuir a una menor percepción de ansiedad y a una mayor percepción de autoeficacia para ese año. Estos hallazgos coinciden con la literatura que indica que la reevaluación positiva y el apoyo social tienen un efecto positivo en la autoeficacia (Crego et al., 2016 citado en

Morales-Rodríguez y Pérez -Mármol, 2019). Ambas son estrategias de afrontamiento, la primera puede operar como una influencia proactiva que fortalece la eficacia de manejo, la cual a su vez reduce el valor amenazante de los potenciales estresores (Bandura, 1992 en Bandura 1999). La segunda, la reevaluación positiva implica la capacidad reinterpretar de manera positiva un problema mientras se acepta la realidad, lo cual es notable en los ajustes de expectativas realizados por los/las estudiantes de kinesiología. Esta estrategia cognitiva de afrontamiento activo, busca aprender de las dificultades, identificar los aspectos positivos y desarrollar pensamientos que promuevan una mejor manera de enfrentar la situación, mitigando así la percepción de amenaza (Lodoño et al., 2006). En resumen, estos puntos apoyan la relación inversa que muestran estas variables observadas en investigaciones anteriores (Morales-Rodríguez y Pérez-Marmol, 2019; Alemany-Arrebola et al., 2020; Melo et al., 2021; y Mur et al., 2023).

El análisis de la percepción de los/las estudiantes se resignificó al indagar las condiciones que afectaron esta a partir de **factores facilitadores y obstaculizadores** que se atribuyen a la enseñanza, el aprendizaje y el contexto. La diferencias entre lo vivido por los/las estudiantes en 2021 y 2023 fue abordado en los objetivos específicos 2 y 4, y es posible encontrar algunas recurrencias y particulares en las experiencias de los/las estudiantes.

La colaboración entre pares y el entrenamiento en habilidades de estudio se revelaron como factores constantes que contribuyeron a reducir la percepción de ansiedad en 2021 y 2023. Esto encuentra correspondencia con el análisis que Delgado-Domenech et al. (2019) y Petric y Sucari (2020) realizan respecto de la relevancia del apoyo social entre compañeros. Se reconoce que este actúa como un mitigador efectivo de la ansiedad por que se configura como un lugar en el que compartir fracasos, preocupaciones, éxitos y esto favorece el bienestar emocional del estudiante, promueve el pensamiento crítico y la resolución de

problemas. A través del proceso de comparación social (Ruiz-Dodobara, 2005), pueden obtener información sobre situaciones estresantes, lo que ayuda a reducir la incertidumbre y validar sus respuestas emocionales. Un buen apoyo social está estrechamente relacionado con una buena salud mental, lo que sugiere que los estresores sociales pueden tener efectos negativos cuando se percibe un bajo nivel de apoyo social (Arrieta-Vergara et al., 2013).

Asimismo, el *entrenamiento en habilidades de estudio* como autoconocimiento, ajuste de expectativas, gestión de tiempos y tareas, también se mantienen como un elemento que colabora en la disminución de la ansiedad y mejoran la autoeficacia. Según los autores Pajares y Schunk (2001) el éxito académico demanda procesos como la autoevaluación, el automonitoreo, y el uso de estrategias metacognitivas, todos influidos positivamente por un alto nivel de autoeficacia (Ruiz-Dodobara, 2005). La autonomía, administrar el tiempo y la información de manera efectiva, habilidades de autoconocimiento, comprensión de tareas y dominio de diversas estrategias de aprendizaje, trabajar de manera colaborativa y constructiva con otros, mantener la resiliencia, y gestionar tanto el aprendizaje como la carrera propios son habilidades necesarias para enfrentar entornos cada vez más complejos e inciertos, y conforman las características de un aprendizaje autorregulado (Woolfolk, 2010; Morchio, 2015; Gargallo-Lopez et al., 2020).

Lo mencionado resulta relevante en el marco de la *presencialidad* como modalidad de cursada priorizada dado que esta favoreció el encuentro con otros y la construcción de nuevas habilidades como organización, mejor comunicación, que aumentó la percepción de autoeficacia. Al respecto autores como Pérez-Avalos y Rangel-Romero (2021) plantean que la experiencia social es uno de los factores claves para la autoeficacia percibida, lo que sugiere que esta puede verse afectada negativamente cuando los estudiantes no tienen contacto directo con sus compañeros, encuentro cara a cara. Estudios como los de Pérez-Avalo y Rangel- Romero (2021) respaldan estos resultados al encontrar que los

estudiantes se sienten más preparados para enfrentar desafíos académicos en el entorno presencial, donde perciben una mejor comprensión del contenido y mayor confianza. Lo que está en concordancia con la sexta hipótesis de este trabajo.

Cabe señalar que se reconocen diferencias en la percepción de ansiedad y autoeficacia considerando aspectos específicos vinculados a la enseñanza. En primer año los estudiantes destacaron que a pesar de sostener una cursada prioritariamente virtual que obstaculizaba sus procesos de aprendizaje, las *actividades* propuestas por sus docentes como exposición orales, favorecieron sus sensación de competencia dado que la oralidad se evidencio como aspecto necesario por los/las estudiantes a ser aprendido (Petric y Sucari, 2020). A diferencia de lo hallado en 2021, en 2023 los estudiantes destacaron como facilitador el cursado de *asignaturas prácticas* y se advierte que el incremento percibido en autoeficacia puede atribuirse a ello. Esto se debe, en gran parte, a que resulta importante para los estudiantes introyectar el rol profesional de manera vinculada a la posibilidad de realizar prácticas pre profesionales o la ejecución de tareas reales (Escobar-Cabello y Sanchez-Soto, 2018; Petric y Sucari, 2020). Además, de que la carrera de kinesiología y fisioterapia en particular, requiere de habilidades clínicas prácticas desde el comienzo de su formación (Cabanach et al., 2018).

Por otra parte, hay factores que se vincularon más a ciertas asignaturas que eran percibidas por los/las estudiantes como difíciles o complejas. Estas *creencias* incidieron en la percepción de autoeficacia con respecto a esas materias específicas, lo cual a su vez influyó en la dificultad que encontraban al estudiarlas. Por lo general, la autoeficacia se analiza en diversas áreas del funcionamiento humano y se ha demostrado su especificidad en ciertos dominios (Aldana et al., 2022). En este trabajo, los/las estudiantes destacaron Anatomía como una asignatura difícil y densa. Este hallazgo concuerda con el de Tembo et al. (2016), quienes indican que estas creencias se atribuyen, en parte, a la complejidad de los conceptos y la terminología. Esto afecta la motivación y concentración de los/las estudiantes, fomentando la

memorización sobre el aprendizaje profundo. Otros estudios, como el de Cardenas-Barriento y Otondo-Briceño (2018), confirman que la Anatomía es una asignatura fundamental, en específico tiene que ver con el quehacer kinésico y tiene altas tasas de bajo rendimiento y reprobación. Lo que puede llevar al abandono de la materia y prolongar el tiempo en la carrera, contribuyendo a una percepción negativa generalizada sobre la asignatura. Al respecto, en el ámbito educativo, la autoeficacia de los/las estudiantes se ve influenciada por comparaciones sociales y el rendimiento de sus pares, lo cual puede afectar significativamente su motivación (Ruiz-Dodobara, 2005). Es fundamental que puedan desarrollar una alta autoeficacia, ya que está asociada con el uso efectivo de estrategias cognitivas como la planificación, el monitoreo y regulación de la cognición, habilidades fundamentales para dominar contenidos de Anatomía y prepararse adecuadamente para su futura práctica profesional en el ámbito de la salud. La falta de comprensión adecuada de Anatomía puede contribuir a errores en la práctica médica (Tembo et al., 2016).

A la ansiedad se añade un factor explicativo en los/las estudiantes analizados en este TIF como es la *presión económica*. Este hallazgo coincide con las elaboraciones de Arrieta-Vergara et al. (2013) y Rosario-Rodríguez et al. (2020), quienes señalan que las dificultades económicas y las responsabilidades académicas, que resultan en una falta de tiempo para el descanso, son factores desencadenantes de ansiedad, depresión y estrés. La condición de ser una universidad privada, intensifica esta presión, ya que los/las estudiantes frecuentemente sienten una mayor presión por mantener un buen rendimiento académico debido a la inversión financiera que realizan ellos/as o sus familias. Arnett plantea que estos adultos emergentes, los cuales se encuentran en una fase intermedia donde la dependencia emocional y financiera de sus padres juega un papel fundamental, la falta de empleo estable, podría resultar en una incapacidad para alcanzar la independencia económica, lo cual podría tener un impacto negativo en muchos de ellos/ellas (Torre et al., 2020).

Conclusiones

Lo hasta aquí expuesto permite arribar a conclusiones que si bien son provisorias permiten reconocer los aportes que hace este TIF. En primer lugar el objetivo buscado se logró alcanzar dado que se analizaron dos variables psicológicas como la ansiedad y la autoeficacia de forma longitudinal siguiendo a un grupo de estudiantes en el tiempo.

Es necesario destacar que las variables elegidas resultan en la actualidad de gran relevancia para comprender los procesos de aprendizaje desde una visión psicológica. En principio, se exploró la sintomatología de la *ansiedad*, la cual ha emergido con fuerza en la sociedad actual, afectando particularmente a los jóvenes. Se estima que la pandemia de COVID-19 provocó un incremento del 25,6 % en los casos de trastornos de ansiedad y un 27,6% en los casos de trastorno depresivo mayor a nivel global en 2020, así como también los datos muestran mayor riesgo de comportamiento suicida entre los jóvenes (OMS, 2022). La ansiedad ha alcanzado niveles preocupantes en términos de prevalencia y gravedad. Esto tiene implicaciones significativas para la salud mental ya que niveles elevados de ansiedad, sostenidos en el tiempo, pueden predisponer a patologías más severas y trastornos asociados como la depresión (Arrieta-Vergara et al., 2014). Son numerosos los estudios que hoy muestran que la población estudiantil sufre de depresión, ansiedad y estrés. Estos son propensos a enfrentar dificultades académicas, abandonos, alteraciones sociales y estrategias de afrontamiento maladaptativas con respecto a situaciones ansiosas (Malani et al., 2020). Lo hallado evidencia que es fundamental abordar la ansiedad en los contextos académicos desde una perspectiva preventiva para evitar futuras patologías que comprometan no solo la salud mental, sino también la autonomía y la capacidad de socialización de los individuos afectando la autoeficacia (Malani et al., 2020). Esto pone de relevancia la necesidad de promover entornos universitarios de apoyo y comprensión que visibilicen la ansiedad que

genera ser estudiantes y faciliten, en el marco de una propuesta integral de formación, la educación sobre el estrés y el autocuidado.

Respecto a la *autoeficacia*, esta se investigó considerando que se construye en el proceso de la carrera del estudiante. En este punto es importante pensar como la formación académica acompaña una dimensión psicológica, que impacta en el futuro profesional, más allá del desarrollo de contenidos teóricos. Para capacitar a estos jóvenes a alcanzar la meta educativa, las instituciones deben expandir su enfoque más allá de la enseñanza de destrezas intelectuales. Es importante fomentar el desarrollo personal de las creencias y habilidades autorreguladoras de los/las estudiantes, para que puedan educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida (Bandura, 1999).

Esta tesis se ancla en la *pandemia /post pandemia*, en donde se vio continuidades y cambios en los procesos de aprendizaje. Empiezan a aparecer nuevas maneras no solo de aprender, sino de ser estudiantes, en escenarios híbridos y de la irrupción de la tecnología, que están para quedarse. La pandemia fue muy disruptiva e implicó numerosos cambios. Aunque se configuró un nuevo escenario durante este tiempo de excepcionalidad, lamentablemente, no se han producido cambios profundos en los dos años posteriores según las experiencias de los/las estudiantes. El regreso a la presencialidad ha retomado más aspectos del antiguo modelo pedagógico que del nuevo que orienta la educación hacia un aprendizaje híbrido. Una de las secuelas de la pandemia ha sido la reducción en la cantidad de formación práctica, algo que los estudiantes reconocen, pero que no ha impulsado ningún cambio institucional significativo.

Lo expuesto hasta aquí adquiere especial importancia en el marco de carreras vinculadas a las ciencias de la salud, en este TIF, la *Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría*, es una carrera nueva en UFLO y la región patagónica. Esta es una carrera con un perfil nuevo, novedoso, interdisciplinario ya que en el marco de la ciencias de la salud trabaja con

médicos/as, enfermeros/as, psicólogos/as entre otros perfiles profesionales y plantea desafíos para la formación en el campo de la salud. El programa de fisioterapia, con su combinación exigente de estudios teóricos intensivos y la necesidad de habilidades clínicas prácticas, puede generar un ambiente que favorece el desarrollo de problemas de salud mental entre los/las estudiantes. Se caracteriza por una introducción temprana al entorno clínico, donde las demandas psicosociales requieren un alto dominio sobre las competencias emocionales (Cabanach et al., 2018). Es crucial gestionar estos problemas para promover el bienestar de los/las estudiantes y para que puedan desempeñarse efectivamente en su profesión (Malani et al., 2020). Resulta de interés el estudio de esta muestra, para configurar perspectivas de cómo acompañar a estos estudiantes en su formación, cómo acompañarlos psicológicamente. A diferencia de carreras afines del campo de la salud como medicina o enfermería, hay pocos estudios que profundicen en la salud mental de estos estudiantes, aspecto sumamente relevante que luego repercute en su formación (Souto-Gestal et al., 2019).

Todo lo expuesto en este TIF hace aportes específicos que permiten seguir abordando las problemáticas que suelen presentar los estudiantes en el *primer año de universidad*. Tal como se abordó a lo largo del trabajo, esta es una etapa caracterizada por la crisis, la adaptación y la necesidad de reforzar acompañamientos que faciliten el ingreso a una nueva etapa educativa. Si bien la complejidad de la adaptación al entorno universitario es una temática históricamente abordada por numerosas investigaciones, este estudio pone de relevancia aspectos de estudiantes que pertenecen a una nueva generación de adultos emergentes (Torres et al., 2020). Estos se encuentran atravesados por una economía basada en la tecnología, que transforma las condiciones sociales, culturales y las trayectorias educativas, influyendo en su aprendizaje. Es notable en los análisis realizados que los alumnos que se encuentran aún explorando su identidad y transitando procesos de búsqueda de sentido que conllevan experimentar inestabilidad emocional generando en muchas ocasiones ansiedad y

angustia. En este sentido, es notorio que la carrera universitaria ya no se percibe como una entrada directa al mundo adulto sino que es un componente más que se añade a la dilatada finalización de la adolescencia y sus duelos. El desarrollo del presente estudio, ayuda a pensar la complejidad del aprendizaje en la universidad, que marca un tiempo distinto al de la escolarización secundaria. Si bien los sujetos tienen un bagaje de experiencias educativas, es evidente que aún necesitan acompañamiento de naturaleza psicológica.

Se destaca la importancia de fortalecer los espacios psicoeducativos, hoy la universidad cuenta con algunos dispositivos como el Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU), que no pretenden convertirse en espacios clínicos, pero sí son espacios de prevención, sensibilización de estas problemáticas que hoy aparecen en la universidad, como así también ayudar a detectar casos que requieran acompañar la búsqueda de intervenciones más específicas.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

En principio, este trabajo se limita analizar estas dos variables, pero hay otras variables psicológicas como el estrés, el autoconcepto, el autoconocimiento, la autoestima, la motivación, que resultan interesantes de ser investigadas de forma longitudinal para analizar cambios a lo largo de la trayectoria universitaria ya que podrían afectar no solo el rendimiento académico sino los procesos de aprendizaje en un sentido más amplio.

En los antecedentes se encontraron escasas investigaciones que compartan características metodológicas con este trabajo. Se encontraron estudios que priorizaban una metodología cuantitativa bajo un enfoque transversal. Se considera necesario ampliar el estudio de estas variables en diseños cualitativos, por la riqueza que aportan estos trabajos. Como señala Casasola-Rivera (2022) la percepción del estudiante es relevante ya que refleja una imagen particular de las metodologías educativas empleadas, para determinar la objetividad o no de las afirmaciones que expresan los/las estudiantes, es necesario la comparación de otros estudios semejantes.

Se reconoce que la recolección de datos de 2023 presentó limitaciones debido a la escasa muestra. Resultó complicado contactar a los mismos estudiantes, ya sea porque abandonaron la carrera o porque fue difícil localizarlos e incentivarlos a participar. A pesar de los reiterados intentos, la respuesta fue insuficiente. De poder volver a realizar el estudio, tal vez se optaría por realizar un estudio con diferentes cohortes.

Se añade a lo expuesto la complejidad que se sobrellevó desarrollando parte del trabajo de campo en pandemia, especialmente en condiciones de confinamiento dado que entre los principales obstáculos se encontraron el hacer gran parte del estudio de forma virtual. En caso de replicar lo haría de manera presencial a todo el trabajo.

Por otro lado, solo trabajé con estudiantes de kinesiología. La experiencia con estudiantes de kinesiología y fisioterapia resultó interesante por las particularidades que muestran

las carreras de ciencias de la salud. En este sentido, resulta relevante a partir de lo realizado ampliar la muestra en futuras investigaciones incluyendo a otras carreras de la escuela de salud de UFLO, comparando la carrera estudiada con otras ofertas formativas en la región e incluso haciendo estudios que contrasten la formación en distintas disciplinas.

Por último, este trabajo se circunscribe únicamente a estudiantes universitarios, pero sería oportuno también conocer la voz de los/las profesores/as a fin de conocer cómo perciben estas variables psicológicas en sus estudiantes y qué aspectos de sus prácticas de enseñanza podrían estar influyendo.

Propuestas de Intervención

En función de las necesidades observadas en el presente estudio, se plantean las siguientes propuestas de intervención.

Se considera oportuno realizar ciclos de charlas psicoeducativas, impartidas por distintos profesionales especializados, sobre salud mental en las/los estudiantes universitarios. Brindar conocimiento sobre estas temáticas puede colaborar a que los mismos estudiantes registren, tomen conciencia e identifiquen tempranamente lo que les sucede, y de ser necesario puedan buscar ayuda profesional. La psicoeducación consiste en proporcionar al individuo información detallada y organizada sobre cómo se originan los síntomas, los mecanismos que los sostienen, y de las posibles consecuencias que pueden tener (Bregman, 2006).

Asimismo, es fundamental realizar un abordaje interdisciplinario de las necesidades de los/las estudiantes, facilitando encuentros con los/las profesores/as, psicólogos/as y psicopedagogos/as. Estos encuentros permitirán reflexionar y desarrollar estrategias para apoyar la adaptación de los/las estudiantes de primer año al ambiente universitario, promoviendo cambios y ajustes en el aula que favorezcan su integración y desarrollo académico (Haro-Soler, 2017).

Finalmente, realizar talleres dirigidos a desarrollar una buena autoeficacia en los/las estudiantes universitarios de primer año, ya que tener una buena autoeficacia resulta ser un factor protector frente a la ansiedad y el estrés universitario (Melo et al. 2021; Moposita-Manobanda y Vásquez de la Bandera Cabezas, 2022).

Proyecto de Intervención

Denominación

Programa para el fortalecimiento de la autoeficacia y gestión de ansiedad en estudiantes universitarios de primer año.

Fundamentación

Considerando las variables examinadas, los objetivos delineados en este estudio y los resultados derivados, se sugiere como medida de intervención la creación y ejecución de un plan destinado a reforzar la autoeficacia y manejo efectivo de la ansiedad de los estudiantes universitarios de primer año de la Lic. en Kinesiología y Fisiatría.

Esta propuesta surge a raíz de las necesidades identificadas durante la investigación del campo. Este proyecto de intervención proporciona un marco integral para abordar las necesidades de los/las estudiantes de kinesiología, con el propósito de mejorar su bienestar y promover su éxito académico y profesional. El programa se fundamentará en un enfoque cognitivo-conductual. Se ha observado que los programas que combinan elementos cognitivos, conductuales y basados en la atención plena han demostrado reducir los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios (Regehr et al., 2013). Así como las intervenciones psicoeducativas centradas en la autoeficacia y en otras habilidades emocionales durante la formación universitaria podrían proteger a los/las estudiantes del cansancio físico y emocional, además de proporcionar mayor confianza y compromiso en su desempeño (Fernandes-Garcia-Severian et al., 2021).

Objetivos General

Fortalecer la autoeficacia y regular la ansiedad en estudiantes de primer año de la carrera de kinesiología y fisiatría.

Objetivos Específicos

- Entender la importancia de la autoeficacia y desarrollar estrategias para mejorarla.

- Desarrollar habilidades para identificar y superar efectivamente estados de ansiedad.
- Desarrollar habilidades prácticas y académicas relevantes para la carrera y el futuro profesional.
- Promover un ambiente de apoyo y colaboración entre estudiantes y docentes.
- Evaluar el impacto del programa en la percepción de autoeficacia.

Metodología

El programa será de participación voluntaria. Los talleres se desarrollarán a lo largo del primer cuatrimestre del primer año universitario, específicamente desde el mes de abril a junio, donde se trabajará el progresivo aumento de la autoeficacia y la regulación de ansiedad. Cada encuentro se dictará una vez por semana, de manera presencial y tendrá una duración de aproximadamente 60 minutos. Algunos talleres se desarrollarán en un solo encuentro, otros como el de pensamiento crítico y manejo de ansiedad serán desarrollados en tres o cuatro encuentros.

Taller 1: Introducción a la Autoeficacia

En este taller el objetivo estará en comprender que es la autoeficacia y su importancia en el contexto académico y personal.

Los contenidos abordados serían: Conceptualización de la autoeficacia desde un enfoque cognitivo conductual; discusión sobre cómo influyen las creencias en las habilidades propias; actividades y ejercicios prácticos para identificar y reflexionar sobre las creencias limitantes.

Taller 2: Aprendiendo a establecer metas.

El objetivo será que los estudiantes aprendan a establecer metas objetivas y realistas que fortalezcan la autoeficacia.

Los contenidos a desarrollar: importancia del establecimiento de metas en el desarrollo personal y académico; métodos para definir metas; ejercicios prácticos.

Taller 3: Gestión de tiempo y priorización

El objetivo será desarrollar habilidades para gestionar eficazmente el tiempo y las tareas.

Contenidos: identificación de distractores internos o externos que sacan tiempo y estrategias para minimizarlos; técnicas de planificación y elaboración de agendas; priorización de actividades basada en la importancia y la urgencia.

Taller 4: Pensamiento Crítico

El objetivo principal de este taller será desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los/las estudiantes, con el fin de mejorar su capacidad para analizar información de manera objetiva, tomar decisiones fundamentadas y promover su bienestar mental.

Actividades: Explorar diferentes habilidades asociadas al pensamiento crítico, como análisis, evaluación, inferencia y resolución de problemas; aplicación de pensamiento crítico en la lectura de textos académicos; debates para practicar la argumentación fundamentada; casos de estudio para aplicar la resolución de problemas utilizando el pensamiento crítico.

Taller 5: Manejo de ansiedad

El objetivo es ayudar a los/las estudiantes a desarrollar habilidades prácticas para manejar la ansiedad, sobre todo antes de los exámenes y mejorar así su desempeño académico y bienestar.

Las actividades serán: Comprensión de la ansiedad frente a evaluaciones, se hará hincapié en discutir sobre los síntomas físicos, emocionales y cognitivos comunes en la ansiedad y la importancia de regular la ansiedad para optimizar el rendimiento. Estrategias de respiración y relajación, como respiración diafragmática o relajación muscular progresiva. Técnicas para disminuir el estrés, como escritura terapéutica o ejercicio físico ligero. Manejo de pensamientos negativos, como reestructuración cognitiva y técnica de detención del pensamiento, mediante distracción consciente o cambio de enfoque.

Por último, al finalizar cada encuentro habrá un momento de reflexión para motivar a los/las estudiantes a reconocer y celebrar sus logros o avances, incluso los más pequeños. Esto refuerza un comportamiento proactivo y positivo hacia el trabajo académico.

Destinatarios

Estudiantes ingresantes de la carrera de Kinesiología y Fisiatría de UFLO, sede Comahue.

Localización Física

Espacios de la Universidad de Flores, sede Comahue, de Neuquén Capital.

Recursos Humanos

Profesionales Psicólogos/as, Psicopedagogo/as, Profesores/as de Educación Física, y Estudiantes Avanzados de dichas carreras.

Evaluación y Seguimiento

En principio, se realizará un seguimiento del impacto de las intervenciones en el nivel de autoeficacia, para lo cual se tomará un test de autoeficacia a los/las estudiantes al comienzo y al final del programa, para evaluar si hubo mejoras, estancamientos, o retrocesos en la autoeficacia de los/las estudiantes. Asimismo, esto facilitará identificar si hay estudiantes que necesiten un apoyo más constante e individual, poder ofrecer otros espacios con los que cuenta la universidad como lo es el SAU. Además, se recopilará retroalimentación cualitativa de los/las participantes para identificar áreas de mejora y ajustar las intervenciones según sea necesario. Y por último, se revisará el trabajo interdisciplinario, con el objetivo de mejorar o modificar aspectos del programa.

Referencias

- Abate de Tadeo, N. (s.f). *Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje*. [Archivo PDF]. <http://www.paginaspersonales.unam.mx/pdf>
- Abolio, S. F. (2016). *Incidencia de los factores psicológicos del alumno en el aprendizaje en entornos virtuales*. [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de Quilmes].
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/191>
- Aldana, M. S., Castañeda Delfin, J. C. y Rodríguez López, M. H. (2022). Estudio de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina y nutrición. *Revista RELEP*, 4(2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/643/6433184006>
- Aldhahi, M.I., Alqahtani, A.S., Baattaiah, B.A. y Al Mohammed, H. I. (2022). Exploración de la relación entre la satisfacción de aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia durante la transición de emergencia al aprendizaje remoto en medio de la pandemia de coronavirus: un estudio transversal. *Educ Inf Technol* 27 , 1323–1340.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10644-7>
- Alemaný Arrebola, I., Rojas Ruiz, G., Granda Vera, J. y Mingorance Estrada, Á.C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org>
- Antúñez, Z. y Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica Chile*, 141(2), 209-216.
<https://www.scielo.cl/scielo.php>
- Arancibia, V. C., Herrera, P. P. y Strasser, K. S. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Arboccó de los Heros, M., Pajuelo Otárola, M., Salizar Torres, P., y Sobrino Chunga, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances En Psicología*, 31(1).
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19. Pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*, 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arrieta Vergara, K.M., Díaz Cardenas, S. y González Martínez, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2),173-181.
<http://www.scielo.org.co/scielo.php>
- Arrieta Vergara, K. M., Díaz Cárdenas, S. y González Martínez, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699
- Arzuaga, S., Casablanco, S. y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 72-85.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®). Editorial Médica Panamericana.
<https://www.federaciocatalanadad.org>
- 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://www.researchgate.net/publication>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.H. Freeman.

- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista evaluar*. <https://es.scribd.com/doc/185524638/GUIA-f>
- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117>
- Barraza, R.L., Muñoz, N.N., Alfaro, G.M., Álvarez, M. A., Araya, T.V., Villagra, C. J. y Contreras, A.A.M. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(4), 251-260. <https://www.redalyc.org>
- Bertoglia Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Perspectivas Psicológicas*, 4(1),13-18. <https://www.researchgate.net>
- Borzone Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co>
- Bregman, C. (2006). Psicoeducación en trastornos de ansiedad. *Revista argentina de clínica psicológica*, 15(2), 135-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (a-cea). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/24511641100>
- Cabanach, R. G., Fernánades Cervantes, R., Souto Gestal, A. y Suárez Quintanilla, J. A. (2018). Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178. <https://www.redalyc.org/journal/24>

- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de educación: Laurus*, 14(28), 209-237.
<https://www.redalyc.org/>
- Cardenas Barriento, O. y Otondo Briceño, M. (2018). Rendimiento académico en Anatomía Humana en estudiantes de kinesiología. Aproximación a sus causas y efectos. *Educación Médica Superior*, 32(2). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-2141201>
- Casasola Rivera, W. (2022). La enseñanza universitaria en tiempos de pandemia: el uso inapropiado de diapositivas y su impacto en la salud mental y el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Tecnología en marcha*, 35, 301-311.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438486>
- Castillo, V., Cabezas, N., Vera, C. y Toledo, C. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1284>
- Cavazos Arroyo, J., Máynez Guaderrama, A. I. y 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).
<https://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Chávez Márquez, I. L.(2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11.
<https://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- CINDA.(2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En Zúñiga, M., Solar, M.I., Lagos, J.,Báez, M. y Herrera, R.(Eds.), *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 15-37). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads>

- Clark, D, A. y Beck, A.T. (2012). *Terapia Cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2). <http://www.scielo.org.co/scielo.php>
- Correa Cortez, E., Luna Rizo, M. y Tarasow, F. (2021). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*. Astra ediciones S. A. de C. V.
- Covarrubias Apablaza, C. G., Acosta Antognoni, H. y Mendoza Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Creswell, J.W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE. <https://pubhtml5.com>
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. Autoeficacia de los estudiantes universitarios para aprender a realizar investigaciones. *Psicología educativa*, 23(1), 63-72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X1630032X>
- Cuceli, C. (2001). La ansiedad, aspectos teóricos y clínicos. Perspectiva cognitivo-comportamental. *Revista signos universitarios*, 21(38). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2249/2796>
- Curione, K., Grundler, V., Píriz, L. y Huertas, J.A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*. <https://www.researchgate.net/publication/>

- Delgado Domenech, B., Aparisi Sierra, D., León Antón, M. J. y Gomis Selva, N. (2019). *La adaptación a la universidad y su relación con factores psicoemocionales y sociales*. Investigación e Innovación en la enseñanza superior. Nuevos contextos, nuevas ideas. Ediciones OCTAEDRO, S.L. <https://www.academia.edu/99312026>
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Ed. Morata.
<https://isfdyt93-bue.infed.edu.ar/sitio/upload>
- De Souza Martins, M. y Figueroa Ángel, M.X. (2022). Factores psicológicos de los estudiantes universitarios y calidad de vida: Una revisión sistemática prepandemia. *Interdisciplinaria*, 40(1), 24-41. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci>
- Dominguez Lara, S., Villegas García, G., Cabezas Cambillo, M., Aravena Marcelino, S. y De la Cruz Valles, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología*, 3(3), 13-23. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/12>
- Escobar Cabelllo, M. y Sanchez Soto, I. (2018). Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre el uso de metodologías activas en la universidad. *Revista Espacios*, 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p03.pdf>
- Fernandes Garcia Severian, P., Eleotério de Melo, H., Eid Palota, L., Lais Palotta Balderrama, G., Ramos de Souza, M., y Alcalá Pompeo, D. (2021). Impacto de la intervención psicoeducativa en la autoeficacia percibida de los estudiantes de enfermería. *Rev. Enfermagem UERJ* 29. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/53845>
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Que se evalúa y cómo?. *Revista Evaluar*, 6(1), 32–51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/533>

- Gaeta González, M. L., Gaeta González, L. y Rodríguez Guardado, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00003.pdf>
- Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Garcia Garcia, F.J., Giménez Beut, J.A. y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315001/html/>
- Gutiérrez García, A. G. y Landeros Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1). <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php>
- Gutiérrez García, A.G., Peredo Rivera, E. y Ahumada Domínguez, S. (2021). Seguimiento de la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Eduscientia*, 5(9). <https://www.eduscientia.com/index.php>
- Haro Soler, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia de los estudiantes? Descripción y evaluación de una experiencia de aprendizaje en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2), 50-74. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?p>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill. <https://www.uncuyo.edu.ar/ices/upload/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Hofmann, S. (2018). *La emoción en psicoterapia*. Ediciones Paidós.
- Huairé Inacio, E. J., Elgier, A. M. y Maldonado Paz, G. (2015). *Psicología Cognitiva y Procesos de Aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://www.researchgate.net/>

- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. <http://www.scielo.org.pe>
- Lodoño, N. H., Henao López, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D. y Aguirre Acevedo, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-350. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657>
- Losada, A. V. y Lanuque, A. (2021). Tecnoestrés en ambientes universitarios y su impacto en la ansiedad adolescente. *Revista U D C A Actualidad & Divulgación Científica*. <https://www.researchgate.net/publication/>
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203–217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php>
- Martínez Fernández, J. R. (1999). Aprendizaje en la universidad: Desafíos para el siglo XXI del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 491-504. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531305.pdf>
- Limón, M. (2017). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. En I. Montero y M. J. De Dios (Eds.), En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación (pp.189-196). *Revista electrónica de investigación en psicología educativa*. https://www.researchgate.net/publication/323130684_En_homenaje
- Maturana, A. H. y Vargas, A.S. (2015). El estrés escolar. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 34-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii>
- Melo, H. E., Severian, P. F., Eid, L. P., Souza, M. R., Sequeira, C. A., Souza, M. G. y Pompeo, D. A. (2021). Impacto de los síntomas de ansiedad y depresión en la autoeficacia percibida en estudiantes de enfermería. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34. <https://www.researchgate.net/publication>

- Morales Rodríguez, F.M. y Pérez Mármol, J.M. (2019). El papel de la ansiedad, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en la autoeficacia general percibida en estudiantes universitarios. *Fronteras en Psicología*, 10.
<https://www.researchgate.net/publication>
- Morchio, I. L. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior: desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Teseo.
- Moreno, A. (2022). Caracterización del rendimiento académico de estudiantes en Ciencias de la Salud de la Universidad de Mendoza a partir de variables personales y estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 13(25), 471-491.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/278
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Reviews Inc*, 22, 129-152.
https://www.researchgate.net/publication/305389505_Focus_Groups
- Moposita Manobanda, E.F y Vásquez de la Bandera Cabezas, F.A. (2022). Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10365-10380. <https://ciencialatina.org>
- Mur, J.A, Pereyra, C. I. y 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).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Oliván Blázquez, B., Boira Sarto, S. y López del Hoyo, Y. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19-24.
<https://www.academia.edu>
- Organización Mundial de la Salud (1948). Constitución. <https://www.who.int/es/about>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson Educación, S.A. <https://saberepsi.files>

- Pajares, F. y Shunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Self efficacy, self concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self Perception*, 239-266. <https://books.google.com.ar/books>
- Pabón Márquez, A. y Serrano de Moreno, S. (2011). Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad. *Educere*, 15(52), 673-680. <https://www.redalyc.org>
- Pérez Avalo, M. Y. y Rangel Romero, M.Á. (2021). Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 8(16). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/259>
- Pérez, J., Ortiz Sandoval, R.M, Torales, J. y Barrios, I. (2024). Salud mental en estudiantes de la carrera de kinesiología y fisioterapia de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Nacional Itauguá*, 16(2), 55-67. <http://scielo.iics.una.py>
- Petric, N. y Sucari, W. (2020). *Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes*. Aportes desde y para la psicopedagogía.
- Pervin, L. (1997). *La ciencia de la personalidad*. McGraw-Hill.
- Programa de Formación en Investigación, Ciencia y Tecnología (ProFinCyT). (2021). *Análisis de datos 1*. Secretaría de investigación y desarrollo UFLO.
- Quintero Montelongo, MA., Pérez Córdoba, E. y Correa Gutiérrez, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 19(2), 69-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415854004>
- Ramos, M. (2017). Estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Boletín de la Enseñanza en Educación Superior*, (12), 47- 85.

Regehr, C., Glancy, D. y Pitts, A. (2013). Intervenciones para reducir el estrés en estudiantes universitarios. *Journal Affect Disorders*, 148, 1–11.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs>

Ries, F., Castañeda Vázquez, C., Campos Mesa, M. y Del Castillo Andrés, O. (2011).

Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas.

Cuadernos de Psicología del Deporte, 12(2), 9-16.

Rigo, D. Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del

compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y

limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (Especial),

143-161. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/129113>

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González Pienda, J. A., y Valle, A.

(2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un

aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37–44.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/140502/126592>

Rosario Rodríguez, A., González Rivera, J. A, Cruz Santos, A. y Rodríguez Ríos, L.(2020).

Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante

la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185.

<https://revistacaribenadepsicologia.com/index.php/rcp/article/view/4915/4347>

Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista*

Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1(1).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>

Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S. y Grau

Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y

obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170- 180.

<https://www.want.uji.es/wp-content>

- Sandoval Obando, E., Serra Desfilis, E. y García, Ó. F. (2020). Convertirse en adulto hoy: la transición interminable. En F. Torres, J. J. Zacarés y Ó. F. García (Eds). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp.121-152). RIL editores.
https://www.researchgate.net/publication/344538682_Convertirse_en_adulto
- Segura Castillo, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
<https://www.redalyc.org/>
- Shunk, D.H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Prentice Hall.
- Sigüenza Campoverde, W. y Vilchez Tornero, J. (2021). Aumento de los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios durante la época de pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Medicina Militar*. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>
- Smith, M. (2019). *Las emociones en los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S. y Guisande, M. A. (2009). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad de Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. <https://www.redalyc.org/>
- Souto Gestal, A. Cabanach, R. G. y Taboada, V. F. (2019). Sintomatología depresiva y percepción de estresores académicos en estudiantes de Fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 165-174. <https://www.redalyc.org/journal/1293>
- Tahmassian, K. y Moghadam, N. (2011). Relación entre autoeficacia y síntomas de ansiedad, depresión, preocupación y evitación social en una muestra normal de estudiantes. *Revista iraní de psiquiatría y ciencias del comportamiento*. <https://www.researchgate.net>
- Talsma, K., Robertson, K., Thomas, C. y Norris, K. (2021). COVID-19 Beliefs, Self-Efficacy and Academic Performance in First-year University Students: Cohort Comparison and Mediation Analysis. *Front. Psychol*, 12:643408. <https://www.frontiersin.org/articles>

- Tejada Zabaleta, A.(2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación Pensamiento Psicológico. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800697>
- Tembo L.H y Ngwira F. F.(2016). The impact of self efficacy beliefs on learning strategies: Towards learning human anatomy at college of medicine. *Revista de Educación Médica Contemporánea*, 4(2), 47–53. <https://www.researchgate.net/publication/30402684>
- Ticona, M., Zela, N. y Vasquez,L. (2021). Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19. *Revista científica de Sistemas e Informática*, 1(2). <https://revistas.unsm.edu.pe/index.php/rcsi/article/view/161>
- Trunce Morales, S. T., Villarroel Quinchalef, G., Arntz Vera, J. A., Muñoz Muñoz, S. I. y Werner Contreras, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8-16. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Ugwuozor, F.O., Otu, M. S. y Mbaji, I. N. (2021). Critical thinking intervention for stress reduction among undergraduates in the Nigerian Universities. *Medicine*, 100(11). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7982192/#R6>
- Vintimilla Pesántez, S. A., Cárdenas Tapia, J., Pesántez Avilés, F. y Torres Toukoumidis, A. (2023). *Un panorama general de la ansiedad y su efecto en el aprendizaje*. [Archivo PDF]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24040/1/aprendizaje.pdf>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., y McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032720>

Anexos

1. Protocolo de Consentimiento Informado

<https://drive.google.com/file/d/11YaYwo6e6DkGNJRqUnvAyF5tpcVYMX5X/view?usp=sharing>

2. Instrumento MSLQ

https://drive.google.com/file/d/11XY0W3wHK5ty7Y_19Xd9B4Gi14KkZHMq/view?usp=sharing

3. Grupos Focales

<https://drive.google.com/file/d/1ListjHr7d91Vu4nqMSLViPaELNwfJpDf/view?usp=sharing>

4. Entrevista Semiestructurada

<https://drive.google.com/file/d/1v5zpGY9KvGZpayu4nMVf9U3q6E5L2je9/view?usp=sharing>

5. Autorización de la Directora de la Lic. en Kinesiología y Fisiatría

<https://drive.google.com/file/d/1tdh6WygCfHGpG1ABRbPpEtIKT9JqyjSX/view?usp=sharing>