

# Tecnoestrés y autoeficacia académica en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de COVID-19

## Technostress and academic self-efficacy in teachers of the Faculty of Social Sciences and Humanities in times of COVID-19

**Luís Alberto Palomino Berrios**

Autor corresponsal: [lpalomino@une.edu.pe](mailto:lpalomino@une.edu.pe)  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

**Wilfredo Dionisio Cieza**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

**Silvia Aurora Sernaqué Romero**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

**Violeta Lucy Gonzales Agama**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

**Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Recibido: 23 de marzo de 2024

Aceptado: 15 de junio de 2024

## Resumen

El objetivo de este estudio es establecer los grados de autoeficacia académica y tecnoestrés en docentes que imparten sus clases de manera virtual en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE «Enrique Guzmán y Valle». El diseño de la investigación es descriptivo correlacional no experimental, con una metodología cuantitativa. La técnica utilizada es la encuesta y los instrumentos son el Cuestionario de Tecnoestrés y el Cuestionario de Autoeficacia. El muestreo es no probabilístico y la muestra la constituyen 80 docentes. Para la aplicación de los instrumentos

Para citar este artículo:

Palomino, L. A., Dionisio, W., Sernaqué, S. A., Gonzales, V. L., & Castellanos, S. M. (2024). Tecnoestrés y autoeficacia académica en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de COVID-19. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 131-148. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



se utilizó un formulario de Google. Entre los hallazgos, el tecnoestrés presenta un nivel de correlación media negativa (Rho  $-.480$  y  $-.402$  con p-valor  $.000$  y  $.000$ , respectivamente,  $< .05$ ) con la autoeficacia académica. Tanto en el nivel global como en las dimensiones la muestra presenta un bajo grado de tecnoestrés.

**Palabras clave:** tecnoestrés, autoeficacia académica, trabajo virtual.

## Abstract

The objective of this study is to establish the degrees of academic self-efficacy and technostress in teachers who teach their classes virtually in the Faculty of Social Sciences and Humanities of the UNE Enrique Guzmán y Valle. The research design is descriptive correlational non-experimental correlational, with a quantitative methodology. The technique used is the survey and the instruments are the Technostress Questionnaire and the Self-Efficacy Questionnaire. The sampling was not probabilistic and the sample consisted of 80 teachers, who were evaluated through the application of the aforementioned instruments; a Google form was used for this purpose. Among the findings, technostress presents a negative mean correlation level (Rho  $-.480$  and  $-.402$  with p-value  $.000$  and  $.000$ , respectively,  $< .05$ ) with academic self-efficacy. Both at the global level and in the dimensions, the sample presents a low degree of technostress.

**Keywords:** technostress, academic self-efficacy, virtual work.

La aparición de la COVID-19 tuvo un impacto significativo en el mundo, modificó los estilos de vida, el trabajo y las actividades en general, incluyendo el sistema educativo. Estas circunstancias, en la educación, generaron la necesidad de hacer cambios para adaptarse de manera rápida y abrupta, utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), optando por un trabajo sustancialmente virtual. En el ámbito de la educación universitaria, el uso de las TIC implicó que los profesores se adapten al empleo de herramientas, dispositivos y programas digitales específicos para impartir sus clases en línea. En muchos casos, los

docentes presentaron dificultades en el manejo de estos sistemas, que se sumó a la abrumadora carga de trabajo y a la falta de competencia tecnológica, desencadenando tecnoestrés, con síntomas como dolor de espalda y muscular, agotamiento, problemas visuales, tensión, ansiedad, etc. (Quezada et al., 2020).

Para Carlotto et al. (2017) el tecnoestrés es considerado un estado psicológico negativo relacionado a las TIC, que surge cuando las personas perciben problemas psicosociales negativos como consecuencia del uso de la tecnología, y que es prioritario tomar las medidas necesarias en la formación del docente universitario, así como organizar el trabajo académico. Por tanto, la planificación previa es importante, ya que la escasez de recursos adecuados y equilibrio entre el trabajo y la vida personal pueden generar tecnoestrés; ante lo cual, es recomendable que los líderes educativos conozcan sobre los efectos del tecnoestrés para crear entornos de trabajo más sostenibles (Hinojosa et al., 2021).

Efectivamente, para garantizar un entorno de aprendizaje seguro y productivo, las universidades deben reconocer y trabajar sobre los efectos del tecnoestrés, proporcionando a los profesores la formación necesaria y el apoyo continuo. Como señalan Alcas et al. (2019) es fundamental promover un balance entre el uso de la tecnología y el bienestar personal mediante la adquisición de medidas preventivas relacionadas a la hiperconectividad y sus consecuencias en la salud física y mental del profesorado; estos autores encuentran correlación entre el tecnoestrés de los profesores y la evaluación de la calidad del servicio educativo, haciendo hincapié en aspectos cruciales como los tangibles, la fiabilidad, la rapidez, la seguridad y la compasión.

No hay duda que la revolución tecnológica ha acelerado la adquisición de tecnologías novedosas en la educación, y que esto conlleva a la eficiencia, pero también ha creado graves problemas de adaptación tecnológica negativa, o lo que se denomina *tecnoestrés*.

En este sentido, se han efectuado investigaciones en los últimos años centradas en los efectos. Por ejemplo, Gonzáles y Pérez (2019) reconocen el indudable aporte de las TIC en la vida profesional y laboral de las personas;

sin embargo, observan que el uso excesivo, o una formación inadecuada, provoca problemas psicológicos y físicos; registran dolores físicos, deficiencias visuales, ansiedad, agotamiento y otros cambios emocionales como consecuencia del tecnoestrés en los profesores. Se torna esencial, entonces, poner en marcha medidas preventivas tanto a nivel organizativo como individual para enfrentar estos problemas. Asimismo, Gonzáles y Pérez (2019) sostienen que algunos profesores han tenido éxito fomentando el pensamiento positivo y las técnicas de relajación, como estrategias preventivas y de apoyo para garantizar el bienestar de los profesores y una enseñanza de alta calidad.

También, Gañán et al. (2021) identifican una serie de factores endógenos y exógenos que repercuten en la salud física y mental; el estrés asociado a la virtualidad se ve incrementado en gran medida por elementos como los retos tecnológicos, la falta de interacción presencial y la sobrecarga de trabajo; mientras que el malestar físico, los problemas de visión y los efectos secundarios psicológicos como la tensión y la ansiedad son algunos de los síntomas observados. Frente a ello, los profesores utilizan mecanismos de afrontamiento como actividades no tecnológicas y técnicas de adaptación personal para atenuar estos efectos. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de financiación y apoyo institucional suficientes para fomentar un entorno de trabajo virtual más sano y duradero.

Esta es una problemática que también la afrontan los alumnos, quienes al igual que sus maestros son susceptibles de sentirse ansiosos, cansados y sufrir otros trastornos relacionados con el estrés tecnológico; ante ello, las medidas preventivas e instructivas para atenuar los problemas psicológicos y físicos son necesarias, es preciso establecer políticas que apoyen el uso reflexivo y equilibrado de las TIC y así aprovechar plenamente las ventajas que estas ofrecen (Coppari, 2018). Sobre la población estudiantil, Véliz y Apocada (2012) realizaron una investigación en la que establecen la necesidad de contar con programas integrados de apoyo que mejoren la salud psicológica, la autoeficacia académica y el autoconcepto de los estudiantes; señalan que, para maximizar el rendimiento académico y emocional a lo largo del tiempo, es esencial poner en práctica intervenciones estandarizadas y personalizadas que tengan en cuenta las características únicas de cada disciplina y población estudiantil.

Asimismo, la autoeficacia académica es un tema abordado por investigadores en el área educativa por la trascendencia que tiene en la formación universitaria. Chemers et al. (2001), en una exploración donde participan estudiantes universitarios, concluyen que la mejora del rendimiento académico y una transición más fluida a la vida universitaria están relacionados positivamente con una elevada autoeficacia académica. Una mayor seguridad en sus capacidades académicas ayuda a los estudiantes a afrontar mejor los obstáculos, favoreciendo la adaptación y el logro de óptimos resultados académicos (Chemers et al., 2001). De esta manera, apoyar la autoeficacia académica mejora las vivencias del inicio de la etapa universitaria y el éxito de los estudiantes. La autoeficacia académica es un factor esencial para lograr el éxito académico; los estudiantes que tienen una fuerte inteligencia emocional y una alta autoeficacia académica suelen tener un mejor rendimiento académico y se adaptan a los obstáculos de la vida universitaria con mayor habilidad (Domenech et al., 2019). Estos resultados ponen de relieve lo crucial que es apoyar iniciativas educativas que potencien la autoconfianza en las capacidades de los estudiantes para mejorar tanto su rendimiento como su bienestar general.

Por otra parte, la autoeficacia general es un factor que influye en el compromiso laboral de los profesores universitarios, así lo sostienen Lozano y Reyes (2017), en su investigación, determinan que existe una correlación positiva entre mayores niveles de satisfacción y compromiso laboral entre los profesores y un mayor sentido de competencia personal. Esto implica que mejorar la autoeficacia de los profesores puede ser esencial para su bienestar laboral y, posiblemente, para su eficacia en un entorno académico, lo que pone de relieve la importancia de abordar la confianza personal de los profesores en su capacidad para afrontar retos en el trabajo, además de sus competencias técnicas y pedagógicas (Lozano & Reyes, 2017).

Sin embargo, la autoeficacia académica se ha visto muy afectada por los retos y ajustes relacionados con el aprendizaje a distancia (Cardoso et al., 2020). El teletrabajo puede llevar a que los profesores experimenten más estrés tecnológico (Hinojosa et al., 2021). Situación que requiere poner en marcha planes de apoyo para garantizar el progreso académico y el bienestar en entornos dinámicos y virtuales. El crecimiento de la autoeficacia tiene un impacto significativo en la resiliencia organizativa. Aumentar el

compromiso de los profesores con la educación y maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de elevar su nivel de autoeficacia y controlar su estrés relacionado con la tecnología.

En consecuencia, el objetivo de este estudio es establecer los grados de autoeficacia académica y tecnoestrés en docentes que imparten sus clases de manera virtual en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE «Enrique Guzmán y Valle».

## Método

El diseño de la investigación es descriptivo correlacional no experimental, con una metodología cuantitativa. En un muestreo de conveniencia no probabilístico se seleccionó a 80 profesores del área de Humanidades, tomando como criterio de inclusión su disposición para participar en el estudio. La técnica utilizada es la encuesta. Los instrumentos se presentaron a los participantes en formato digital para agilizar el proceso de recogida y distribución de las respuestas, reduciendo los errores de transcripción. Una vez obtenidos los resultados iniciales se pasó al análisis estadístico.

Los instrumentos utilizados son los siguientes:

- *Cuestionario de Tecnoestrés* (Salanova et al., 2017). Consta de cuatro dimensiones clave: escepticismo, referida a la duda de que la tecnología tenga ventajas; fatiga, referida al cansancio que produce el uso ininterrumpido de la tecnología; ansiedad, referida a la tensión y la angustia asociadas al uso de la tecnología; ineficacia, referida a la sensación de que no se utiliza la tecnología lo suficientemente bien. El objetivo es reconocer y abordar los problemas relacionados con la tecnología en el aula.
- *Cuestionario de Autoeficacia* (Navarro, 2007). Evalúa la percepción que tienen los profesores universitarios de su propia eficacia como docentes. Mediante su aplicación se exploran competencias importantes, como la buena comunicación de los profesores, la atención de las necesidades de los estudiantes y la búsqueda incesante de la excelencia docente. Para entender cómo valoran los profesores sus competencias y habilidades en el entorno académico de las universidades es necesario comprender estas dimensiones.

## Resultados

Los resultados descriptivos se muestran de acuerdo con los niveles otorgados a las variables tecnoestrés y autoeficacia, según el informe del SPSS 28. El 73.8% de los participantes tiene un nivel bajo de tecnoestrés, el 20% un nivel medio y el 6.3% un nivel alto. Se confirma el bajo nivel de tecnoestrés en la muestra. El 86.3% de los participantes tiene un nivel alto de autoeficacia académica, el 12.5% un nivel medio y el 1.3% un nivel bajo. Se confirma un alto nivel de autoeficacia académica en la muestra.

Asimismo, se realizó la prueba de normalidad para establecer la contrastación de la hipótesis mediante la prueba Rho de Spearman, Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

**Tabla 1**  
*Pruebas de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico Tecnoestrés	gl	Sig.	Estadístico Tecnoestrés	gl	Sig.
Tecnoestrés	.446	80	.000	.586	80	.000
Escepticismo	.455	80	.000	.558	80	.000
Fatiga	.428	80	.000	.614	80	.000
Ansiedad	.426	80	.000	.623	80	.000
Ineficacia	.507	80	.000	.415	80	.000
Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	.511	80	.000	.420	80	.000
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	.520	80	.000	.374	80	.000

Las dimensiones tecnoestrés y autoeficacia académica (en qué medida me siento) y (con qué frecuencia lo llevo a cabo) tienen valores  $p$  inferiores a .05, como se indica en la Tabla 1, en una muestra de 80 participantes. Un valor  $p$  de .000 indica que los datos presentan una distribución no normal, por lo que es conveniente usar una prueba no paramétrica. En este estudio, se empleó la prueba Rho de Spearman con el fin de determinar las correlaciones y abordar la prueba de hipótesis.

**Tabla 2**  
*Correlación del tecnoestrés y autoeficacia académica*

			Tecnoestrés	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Tecnoestrés	Coefficiente de correlación	1.000	-.480**	-.402**
		Sig. (bilateral)		.000	.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.480**	1.000	.641**
		Sig. (bilateral)	.000		.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.402**	.641**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	
		<i>N</i>	80	80	80

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 2 se muestra un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de  $-.480$  y  $p = .000$ . En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de  $-.402$  y  $p = .000 < .05$ . Dada la correlación en ambos factores, se concluye la aceptación de la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, las variables tecnoestrés y autoeficacia académica tienen una correlación media negativa; es decir, los profesores pueden mostrar una baja autoeficacia académica a la vez que tienen altos niveles de tecnoestrés.



**Tabla 3**  
*Correlación de la dimensión escepticismo y autoeficacia académica*

			Escepticismo	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Escepticismo	Coefficiente de correlación	1.000	-.247	-.141
		Sig. (bilateral)		.027	.214
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.247	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.027		.000
		<i>N</i>	80	80	80
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.141	.641	1.000	
	Sig. (bilateral)	.214	.000		
	<i>N</i>	80	80	80	

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento*, de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 3 se muestra un coeficiente de correlación basado en la Rho de Spearman negativo de  $-.247$  y  $p = .027$ . En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, no existe correlación ya que su rho es de  $-.141$  y  $p = .214 > .05$ . Basta con que un factor no presente correlación para concluir que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, no existe relación entre la autoeficacia académica y la dimensión escepticismo.

**Tabla 4**  
*Correlación de la dimensión fatiga y autoeficacia académica*

			Fatiga	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Fatiga	Coefficiente de correlación	1.000	-.298	-.304
		Sig. (bilateral)		.007	.006
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.298	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.007		.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.304	.641	1.000
		Sig. (bilateral)	.006	.000	
		<i>N</i>	80	80	80

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 4 presentamos un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de  $-.298$  y  $p = .007$ . En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de  $-.304$  y  $p = .000 < .05$ . Dada la correlación en ambos factores, se concluye que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, la dimensión fatiga y la autoeficacia académica tienen una correlación media negativa.

**Tabla 5**  
*Correlación de la dimensión ansiedad y autoeficacia académica*

			Ansiedad	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Ansiedad	Coefficiente de correlación	.000	-.421	-.430
		Sig. (bilateral)		.000	.000
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.421	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.000		.000
		<i>N</i>	80	80	80
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.430	.641	1.000	
	Sig. (bilateral)	.000	.000		
	<i>N</i>	80	80	80	

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 5 presentamos un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de  $-.421$  y  $p = .000$ . En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de  $-.430$  y  $p = .000 < .05$ . Dada la correlación en ambos factores, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, la dimensión ansiedad y la autoeficacia académica tienen una correlación media negativa.

**Tabla 6**  
Correlación de la dimensión ineficacia y autoeficacia académica

			Ineficacia	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)
Rho de Spearman	Ineficacia	Coefficiente de correlación	1.000	-.364	-.318
		Sig. (bilateral)		.001	.004
		<i>N</i>	80	80	80
	Autoeficacia académica (en qué medida me siento)	Coefficiente de correlación	-.364	1.000	.641
		Sig. (bilateral)	.001		.000
		<i>N</i>	80	80	80
Autoeficacia académica (con qué frecuencia lo llevo a cabo)	Coefficiente de correlación	-.318	.641	1.000	
	Sig. (bilateral)	.004	.000		
	<i>N</i>	80	80	80	

Nota. \*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Respecto al factor *en qué medida me siento* de la dimensión autoeficacia académica, en la Tabla 6 presentamos un coeficiente de correlación según la Rho de Spearman negativo de  $-.364$  y  $p = .001$ . En cuanto al factor *con qué frecuencia lo llevo a cabo*, la correlación es de  $-.318$  y  $p = .004 < .05$ . Dada la correlación en ambos factores, podemos concluir que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, la dimensión ineficacia y la autoeficacia académica tienen una correlación media negativa.

## Discusión

Los investigadores Cahuaza y Silva (2020), en un estudio de diseño descriptivo transversal sobre tecnoestrés docente, encuentran que los profesores universitarios presentan niveles medios de tecnoestrés; en sus resultados 46.3% de los profesores tienen un nivel medio de tecnoestrés, 30% tienen un nivel bajo y 23.8% tienen un nivel alto; en cuanto a las dimensiones, 41.3% tiene un nivel medio de escepticismo y fátiga, 56.3% tiene un nivel

medio de ansiedad y 56.3% tiene un nivel medio de ineficacia. Resultados que difieren con los hallazgos de nuestra investigación, ya que encontramos en los profesores de nuestra muestra un nivel alto de autoeficacia, con seguridad en su propia capacidad para desempeñarse adecuadamente en sus labores profesionales. Estos hallazgos están alineados con los resultados del estudio de Lozano-Paz y Reyes-Bossio (2017), sobre la autoeficacia de los docentes de nivel superior, donde se destaca la capacidad para evaluar el propio entorno, las habilidades y el compromiso laboral.

Asimismo, Gonzáles y Pérez (2019), sobre tecnoestrés de docentes en entornos laborales, encuentran que estos experimentan diversos malestares, como ansiedad, agotamiento, dificultad para concentrarse, dolores de cabeza, dolor ocular y tensión muscular. Se evidencia, por consiguiente, la diferencia entre los resultados de los evaluados durante la primera etapa de la pandemia de la COVID-19, con niveles medios de tecnoestrés y los evaluados en una etapa posterior a los primeros años de pandemia con la crisis y la cuarentena. En nuestro estudio encontramos que los profesores se adaptaron mejor a la tecnología, ya que presentan niveles más bajos de ansiedad y agotamiento, en general, niveles bajos de tecnoestrés.

Además, Gañan et al. (2020) enfocados en el tecnoestrés ocupacional derivado de la exigencia de virtualidad como medida preventiva frente a la COVID-19 en Medellín, determinan las razones detrás de los síntomas, el proceso de adaptación, familiarización, habituación y mecanismos de defensa que utilizaron los empleados para disminuir el tecnoestrés ocupacional. En este sentido, establecieron que las causas del tecnoestrés pueden ser internas o externas al lugar de trabajo, por ejemplo, causas internas son los procesos adaptativos y los síntomas; en otros casos, el tecnoestrés está causado por el uso constante o insuficiente de las TIC.

Por otra parte, la autoeficacia académica no es practicada por los estudiantes hoy en día. Veliz-Burgos y Apodaca (2012) enfatizan la importancia de desarrollar un autoconcepto positivo y una alta autoeficacia académica para apoyar la salud socioemocional de los estudiantes en el entorno universitario. Con el objetivo de incrementar el bienestar general de los estudiantes y sacar el máximo provecho de su experiencia universitaria, subrayan la necesidad de poner en marcha intervenciones psicológicas e

iniciativas educativas que aumenten la percepción de competencia de los estudiantes y confianza en sus habilidades académicas.

Los docentes universitarios son capaces de completar su trabajo de curso y alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Frente a la COVID-19, Cardoso et al. (2020) destacan la importancia de evaluar la autoeficacia académica de los estudiantes. Sus hallazgos muestran el impacto de la crisis sanitaria y las dificultades y ajustes relacionados con el aprendizaje a distancia han afectado a la autoeficacia académica. También es necesario desarrollar estrategias de apoyo específicas para garantizar el éxito académico y bienestar de los estudiantes en entornos virtuales y dinámicos, reforzando su autoeficacia académica en tiempos de crisis.

Al respecto, García et al. (2016) señalan que una mayor autoeficacia académica se correlaciona positivamente con un autoconcepto más positivo en varias dimensiones, como la autoestima, la autoconfianza y la autoaceptación. Los profesores universitarios están capacitados para diseñar sus actividades docentes de manera eficaz. Del mismo modo, la mejora de la autoeficacia académica puede beneficiar a la autopercepción general de los educadores, lo que subraya la importancia de fomentar la autoconfianza en las capacidades académicas para mejorar el bienestar psicológico de los alumnos.

Coincidimos con Aquize y Cayo (2022) al destacar que los profesores que no están expuestos a la tecnología durante largos periodos de tiempo tienen mayores niveles de autoeficacia, y que mayores niveles de autoeficacia están asociados con menor nivel de tecnoestrés entre los profesores. Esto pone de relieve lo crucial que es potenciar la autoeficacia de los educadores para disminuir los efectos del estrés tecnológico en el aula. Se recomienda la puesta en marcha de intervenciones y programas de apoyo dirigidos a mejorar la autoeficacia de los profesores como medio para aumentar su bienestar y su capacidad de adaptación a los retos tecnológicos.

Efectivamente, en concordancia con Rodríguez y Vásquez et al. (2021), consideramos que los niveles de tecnoestrés de los profesores aumentaron a consecuencia de los cambios abruptos que se debieron afrontar por la pandemia, reemplazando la instrucción presencial por entornos virtuales

de aprendizaje. Estos resultados revelan la necesidad de poner en marcha planes de apoyo y formación para favorecer la reducción de tecnoestrés en los educadores, y promover su bienestar general en tiempos de crisis como la pandemia. Asimismo, se subraya la importancia de adoptar un enfoque global para abordar los problemas tecnológicos y fomentar un entorno de trabajo positivo en la enseñanza superior.

## Conclusiones

- El tecnoestrés tiene un nivel de correlación negativo medio (Rho  $-0.480$  y  $-0.402$  con un valor  $p = .000$  y  $.000$ , respectivamente,  $< .05$ ) con la autoeficacia académica. La baja autoeficacia académica persistirá mientras el tecnoestrés se mantenga elevado.
- La autoeficacia académica y el escepticismo no están relacionados debido a un componente del escepticismo (frecuencia de aplicación) que muestra un Rho de  $-0.141$  y un valor  $p = .214 > .05$ . Una baja autoeficacia académica persistirá mientras el escepticismo sea alto.
- Existe una correlación negativa media entre la autoeficacia académica y la fatiga (Rho  $-0.298$  y  $-0.304$  con valores  $p = .007$  y  $.006$ , respectivamente). La baja autoeficacia académica persistirá mientras la fatiga sea alta.
- Existe una correlación negativa de nivel medio (Rho  $-0.421$  y  $-0.430$  con valores  $p = .000$  y  $.000$  respectivamente) entre la ansiedad y la autoeficacia académica. La baja autoeficacia académica persistirá mientras la ansiedad sea alta.
- La autoeficacia académica y la ineficacia están correlacionadas en un grado medio (Rho  $-0.364$  y  $-0.318$ , con valores  $p = .001$  y  $.004$  respectivamente). La autoeficacia académica será baja siempre que la ineficacia sea alta.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en la presente investigación.

## Responsabilidad ética

Los datos presentados en esta investigación son originales; no se ha plagiado, inventado, manipulado o distorsionado la información.

## Contribución de autoría

LAPB: redacción, diseño de investigación, resultados, discusión, conclusiones, revisión final.

WDC: redacción, elaboración de tablas, resultados e interpretación.

SASR: análisis de datos, resultados, discusión, revisión final.

VLGA: redacción de manuscrito, evaluación de datos, revisión final.

SMFCS: análisis de datos, resultados, discusión, revisión final.

## Referencias

- Alcas, N., Alarcón, H., Venturo, C., Alarcón, M., Fuentes, J., & López, T. (2019). Tecnostress Docente y Percepción de la Calidad de Servicio en una Universidad Privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 240-248. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.388>
- Aquize, C. M., & Cayo, E. (2022). *Relación entre la percepción de la autoeficacia y el tecnoestrés en docentes del nivel primario de la educación básica regular de las instituciones de la UGEL Arequipa Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica San Pablo]. Departamento de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12590/17262>
- Cahuaza, M., & Silva, A. E. (2020). *Análisis del tecnoestrés en los docentes de una universidad privada de la zona nor oriental del Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4685/Marguit\\_Tesis\\_Licenciatura\\_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4685/Marguit_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Cardoso, E. O., Cortés, J. A., & Cerecedo, M. T. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e567. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Carlotto, M., Wendt, G., & Jones, A. (2017). Technostress, Career Commitment, Satisfaction with Life, and Work-Family Interaction Among Workers in Information and Communication Technologies. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 91-102. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.22729>
- Coppari, N. (Ed.). (2018). *Tecnoestrés, entre lo Delfico y lo Demónico: Las TICs y su impacto en los jóvenes*. Conacyt. [https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload\\_editores/u294/TECNOESTRES.pdf](https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u294/TECNOESTRES.pdf)
- Chemers, M., Hu, L., & García, B. (2001). Autoeficacia académica y rendimiento y ajuste de los estudiantes universitarios de primer año. *Revista de Psicología Educativa*, 93(1), 55. <https://psicologiacientifica.com/autoeficacia-estudiantes-universitarios-rendimiento-academico/>
- Domenech, B. D., Monteagudo, M. C. M., Rodríguez, J. R., & Sánchez, R. E. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las personas y tecnología*, 12(35), 46-60.



- Gañan, A., Correa, J., Ochoa, S., & Orejuela, J. (2020). Tecnoestrés laboral derivado de la virtualidad obligatoria por prevención del covid-19 en docentes universitarios de Medellín (Colombia). *Trabalho*, (e021003), 1-23. [https://www.researchgate.net/publication/349705853\\_Tecnoestres\\_laboral\\_derivado\\_de\\_la\\_virtualidad\\_obligatoria\\_por\\_prevencion\\_del\\_Covid-19\\_en\\_docentes\\_universitarios\\_de\\_Medellin\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/349705853_Tecnoestres_laboral_derivado_de_la_virtualidad_obligatoria_por_prevencion_del_Covid-19_en_docentes_universitarios_de_Medellin_Colombia)
- García, J. M. G., Inglés, C. J., Díaz, Á., Lagos, N., Torregrosa, M. S., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, 30, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- González, S. B., & Pérez, S. F. (2019). Tecnoestrés docente: el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los Docentes del Nivel Medio. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8(1), 21-35. <https://doi.org/10.26885/rcei.8.1.21>
- Hinojosa, J. I., Salas, M. I., & Reyna, M. A. (2021). Teletrabajo y tecnoestrés en organizaciones educativas: aprendizajes ante la pandemia por la COVID-19 en México. *Contaduría & Administración*, 66(5), e291. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2021.3305>
- Lozano-Paz, C., & Reyes-Bossio, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Quezada, M., Castro, M., Oliva, J. M., Gallo, C. I., & Quezada, G. A. (2020). Características del docente virtual: retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones*, 7(número especial), 119-136. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/3076>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2017). *NTP 730: Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial*. [https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp\\_730.pdf/55c1d085-13e9-4a24-9fae-349d98deeb8a](https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_730.pdf/55c1d085-13e9-4a24-9fae-349d98deeb8a)
- Veliz-Burgos, A., & Apodaca, P. M. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742469002>

Luís Alberto Palomino Berrios

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Magíster en psicología con mención en intervención psicológica e investigación. Docente universitario de posgrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9549-766X>

Autor corresponsal: [lpalomino@une.edu.pe](mailto:lpalomino@une.edu.pe)

Wilfredo Dionisio Cieza

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1809-997X>

[wdionisio@une.edu.pe](mailto:wdionisio@une.edu.pe)

Silvia Aurora Sernaqué Romero

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-4097>

[sernaque@une.edu.pe](mailto:sernaque@une.edu.pe)

Violeta Lucy Gonzales Agama

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5487-0445>

[vgonzales@une.edu.pe](mailto:vgonzales@une.edu.pe)

Sara Marcelina Fátima Castellanos Sánchez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5546-7033>

[scastellanos@une.edu.pe](mailto:scastellanos@une.edu.pe)