



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Tema:

LA PERCEPCIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y SU CORRELACIÓN CON EL
ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA
DE LA CIUDAD DE AMBATO

Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica

Línea de Investigación:

DESARROLLO HUMANO Y SALUD MENTAL

Autora:

ALISSON LIZBETH MAYORGA VILLAMAR

Director:

DR. PAÚL MARLON MAYORGA LASCANO

Ambato-Ecuador

Abril 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

LA PERCEPCIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y SU CORRELACIÓN CON EL
ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA
DE LA CIUDAD DE AMBATO

Líneas de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autora:


ALISSON LIZBETH MAYORGA VILLAMAR

Paúl Marlon Mayorga Lascano, Dr. Mg.

f. 

CALIFICADOR

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. Mg.

f. 

CALIFICADOR

Narciza de Jesús Villegas Villacrés, Ps. Mg.

f. 

CALIFICADORA

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg.

f. 

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.

f. 

SECRETARIO GENERAL PUCESA

 Pontificia Universidad
Católica del Ecuador
SECRETARÍA GENERAL
PROCURADURÍA

Ambato – Ecuador



BIBLIOTECA

Abril 2018

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo: **ALISSON LIZBETH MAYORGA VILLAMAR**, con CC. 185011496-6, autora del trabajo de graduación intitulado: “**La Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico en estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato**”, previa a la obtención del título profesional de **Psicóloga Clínica**, en la escuela de **Psicología**.

- 1.- Declaro tener pleno conocimiento, de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
- 2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad

Ambato, abril 2018

ALISSON LIZBETH MAYORGA VILLAMAR

CC. 185011496-6



BIBLIOTECA

AGRADECIMIENTO

A todos los seres que han estado de una u otra manera en mi vida, durante estos años de subidas, bajadas y mesetas. El paso del tiempo se hubiera aletargado, y habría perdido sentido sin sus constantes abrazos.

Agradezco además, a quienes a sabiendas o no, hicieron posible que el tedio no me gane al realizar este trabajo (a vos, por esas lecturas que acortaron y seguirán acortando las distancias y el tiempo).

A usted, por borrarlo todo y volverlo a escribir.

DEDICATORIA

A mis padres (a pesar de que esto no retribuye todo su amor incondicional y su esfuerzo).

A mis abuelos y tíos.

A esas personas que llegaron en distintos momentos, para sin duda, mejorar el camino:
Juanca, Fabi, Kathy, Cris, y a todos aquellos que saben que los quiero.

A mi hermano de cuatro patas.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la correlación entre La Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico en estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato. Se trabajó sobre una muestra de 237 estudiantes universitarios/as de la PUCE-A y la UTI, de primeros a últimos semestres. El tipo de estudio empleado fue cuantitativo, con un alcance descriptivo, correlacional. Para llevar a cabo el estudio, se utilizó una ficha sociodemográfica, la Escala de la Autoeficacia General (EAG) y el Inventario del Estrés Académico (SISCO). Los resultados expusieron que existe un nivel bajo de Estrés Académico y una alta presencia de Autoeficacia Percibida. Además se halló la existencia de una correlación baja negativa, entre la Percepción de la Autoeficacia y dos de las dimensiones que evalúa el SISCO (Reacciones Psicológicas $r= 0,29$; $p<0,01$ y Reacciones Comportamentales $r= 0,33$; $p<0,01$). Es así que, a mayor Percepción de la Autoeficacia hay menores reacciones psicológicas y comportamentales dentro del criterio del Estrés Académico.

Palabras clave: percepción, autoeficacia, estrés, académico, rendimiento, estudiantes universitarios/as, estímulos estresores, academia.

ABSTRACT

This research project is aiming to determine the correlation between Self Efficacy Perception and Academic Stress in psychology students in Ambato. There was a sample of 237 university students taken from PUCE-A and UTI, accounting for all level students. The study is quantitative, descriptive and correlational. A sociodemographic chart, the General Self-Efficacy Scale (EGA), and the Academic Stress Inventory (SISCO) were applied to gather information for the study. The results show that there is a low level of academic stress and a high presence of perceived Self-efficacy. Also they show that there is a low negative correlation between perceived Self-efficacy and two of the dimensions the SISCO assess (psychological reactions $r=0,29$; $p<0,01$ and behavioral reactions $r=0,33$; $p<0,01$). That is why, it is possible to conclude that a higher perceived Self-efficacy there are fewer psychological and behavioral reactions within academic stress standard.

Key Words: perception, perceived self-efficacy, academic stress, university students, stress stimuli, performance.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y RESPONSABILIDAD.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	viii
INDÍCE DE GRÁFICOS	xi
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	3
1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. El Problema de Investigación	5
1.2.1. Descripción del Problema	5
1.2.2 Preguntas Básicas.....	8
1.3. Justificación	9
1.4. Objetivos	10
1.4.1. Objetivo General.....	10
1.4.2. Objetivos Específicos.....	10
1.5. Hipótesis de Trabajo	11
1.6. Variables	11
1.7. Delimitación Funcional.....	11
CAPÍTULO II	12
2. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Percepción de la Autoeficacia.....	12
2.1.1 Definición de Autoeficacia	12

2.1.2 Antecedentes Conceptuales e Históricos del Término Autoeficacia	14
2.1.3 Modelo explicativo de la Autoeficacia	17
2.1.4 Características de la autoeficacia	21
2.1.5. Factores Formativos de la Autoeficacia.....	22
2.1.6. Factores reguladores y mantenedores de la Autoeficacia	24
2.1.7. Efectos de la Percepción de la Autoeficacia	28
2.1.8. Autoeficacia Académica	30
2.2. Estrés Académico.....	33
2.2.1. Definición del Estrés Académico.....	33
2.2.2. Antecedentes Conceptuales e Históricos del término Estrés Académico	35
2.2.4. Características del Estrés Académico	43
2.2.5. Efectos del Estrés Académico.....	45
CAPÍTULO III.....	48
3. METODOLOGÍA	48
3.1. Metodología de la Investigación.....	48
3.2. Técnicas e Instrumentos.....	50
3.2.1. Técnicas	50
3.2.2 Instrumentos.....	52
3.4. Población y Muestra	55
3.5. Procedimiento	56
CAPÍTULO IV.....	58
4. RESULTADOS.....	58
4.1. Análisis Sociodemográfico de Resultados	58
4.2. Análisis de la medición del Estrés Académico	65
4.2.1 Análisis de la fiabilidad del SISCO	65
4.2.2. Análisis descriptivo del SISCO.....	67
4.2.2. Análisis comparado por institución de las dimensiones del SISCO	70
4.3. Análisis de la medición de la Percepción de la Autoeficacia.....	72
4.3.1 Análisis de la fiabilidad de la EAG.....	72
4.3.2. Análisis descriptivo de la EAG.....	73
4.3.3. Análisis de la correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico. 76	

4.3.4. Modelo Explicativo Empírico sobre la Correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico.....	77
CAPÍTULO V	80
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	80
5.1. Conclusiones.....	80
5.2. Recomendaciones	83
Bibliografía.....	85
ANEXOS	95
ANEXO A: Carta de consentimiento informado	95
Anexo B: Ficha <i>Ad Hoc</i> sociodemográfica.....	96
ANEXO C: Inventario SISCO del Estrés Académico	98
ANEXO D: Escala de la Autoeficacia General.....	102

INDÍCE DE GRÁFICOS

Tablas

Tabla 2.1. Procesos intelectuales que intervienen en la percepción de la autoeficacia ...	25
Tabla 2.2. Modelos explicativos del estrés	39
Tabla 2.3. Hipótesis de partida.....	41
Tabla 2.4. Estresores académicos.....	45
Tabla 2.5. Efectos del estrés académico en las distintas áreas del sujeto	46
Tabla 4.1. Distribución de los grupos en función de variables individuales.....	59
Tabla 4.2. Estadísticos de fiabilidad SISCO	66
Tabla 4.3. Análisis descriptivo del SISCO.....	67
Tabla 4.4. Análisis comparado por institución de las dimensiones del SISCO	70
Tabla 4.5. Estadísticos de fiabilidad EAG	73
Tabla 4.6. Análisis descriptivo de la EAG	74
Tabla 4.7. Análisis de la correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico.....	76

Gráficos

Gráfico 4.1. Representación gráfica de la distribución de la muestra por sexo.	60
Gráfico 4.2. Representación gráfica de la distribución de la muestra por estado civil. ...	61
Gráfico 4.3. Representación gráfica de distribución con respecto a con quien vive.	62
Gráfico 4.4. Representación gráfica de la distribución de la muestra por la situación económica.	63

Gráfico 4.5. Representación gráfica de la distribución de la muestra según su estado ocupacional (estudio-trabajo).....	64
Gráfico 4.6. Representación gráfico del análisis descriptivo del SISCO.....	69
Gráfico 4.7. Representación gráfica del análisis comparativo por institución del SISCO	71
Gráfico 4.8. Representación gráfica del análisis descriptivo de la EAG.	75
Gráfico 4.9. Modelo explicativo de la Percepción de la Autoeficacia y su correlación con el Estrés Académico	79

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación, corresponde al campo de desarrollo humano y salud mental; mismo que busca determinar la correlación existente entre la percepción de la autoeficacia y su correlación con el estrés académico, en una muestra de estudiantes universitarios de las carreras de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Ambato (PUCE-A) y la Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI). Para la ejecución de la investigación se cuenta con cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera.

El primer capítulo aborda el planteamiento de la propuesta de trabajo, se define además el problema que dio origen a la investigación, la justificación de la investigación, los objetivos a cumplir y la hipótesis de trabajo.

En el segundo capítulo se halla el marco teórico, en el que se describieron los temas relacionados con las variables La Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de las carreras de psicología de la PUCE-A y la UTI.

En el tercer capítulo, se aborda la metodología utilizada para el presente estudio. Definiendo así el tipo y diseño de investigación, participantes del estudio, el procedimiento manejado y; los instrumentos psicológicos empleado.

En el cuarto capítulo, se realiza el análisis e interpretación de los resultados adquiridos a través de los instrumentos psicológicos de evaluación que fueron dos y se denominan Escala de la Autoeficacia General (EAG) e Inventario del Estrés Académico (SISCO).

El quinto capítulo, está destinado a la presentación de las conclusiones y recomendaciones que se desprenden del estudio después de haber llegado a los respectivos resultados. Finalmente, se adjunta la lista de referencias o bibliografía , además de la sección de anexos, con los instrumentos y reactivos psicológicos utilizados en la muestra participante.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

1.1. Antecedentes

En los últimos años, la Percepción de la Autoeficacia (PA) y el Estrés Académico (EA) han sido estudiados ampliamente en diferentes contextos académicos, en distintos países, es por ello que el presente estudio presentó aspectos importantes como actualidad, relevancia y soporte teórico. Las investigaciones descritas a continuación exhiben estudios en estudiantes universitarios, a pesar de que muchas exploran el estrés en ámbitos laborales y de la salud.

La PA, ha sido estudiada por autores como García-Fernández y otros (2010), que en una muestra de 656 estudiantes, aplicaron la escala de la EAPESA (Escala de la Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas) cuyo objetivo fue el análisis de las propiedades psicométricas de dicha escala, con el fin de contrastar los resultados con la teoría y con la escala del autor original, encontrándose que se cumplió con la hipótesis de que a mayor autoeficacia percibida, mayor autoconcepto académico. Esta

investigación pudo aportar a la presente, debido que si la PA aporta al autoconcepto académico, los retos de la vida estudiantil podrían ser mitigados, por lo tanto existiría menor EA.

En un estudio realizado por García-Ros y otros (2012, p. 150) en una muestra de 199 estudiantes, cuya finalidad fue “determinar las situaciones académicas en que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad manifiestan experimentar niveles superiores de estrés” se utilizó un instrumento de autoaplicación, sujeto a validación, que pretendía medir 21 indicadores de estrés académico basado en la versión del cuestionario IEA (Inventario del Estrés Académico), en los resultados se mostró que un 82% de la muestra manifestó sintomatología de EA, especialmente en situaciones de la vida universitaria que implican desafíos y rendimiento académico. Esta investigación contribuyó a esta disertación, pues otorga datos de presuntas situaciones en las que podría verse implicada la percepción de la autoeficacia de cada estudiante al momento de cumplir desafíos que suponen una carga estresora.

En un estudio afín desarrollado por Pulido y otros (2011) en 504 estudiantes, se buscó determinar el nivel de EA y los factores o variables que acompañan al mismo, mediante la utilización del SEEU (Sobre Estrés en Estudiantes Universitarios) encontrándose así que el EA está presente en la mayoría de carreras pero sobre todo en aquellas que presentan mayor carga horaria, exigencias y un diseño curricular más complejo. Nuevamente se vuelve a ver que el EA está presente cuando la vida universitaria implica

mayor esfuerzo en donde las creencias sobre las capacidades de sí mismo podrían verse comprometidas.

En otro estudio, Blanco, y otros (2012) realizaron una investigación con el fin de comparar la percepción de la autoeficacia académica entre hombres y mujeres, en una muestra de 2089, 902 mujeres y 1187 hombres, para esto, se utilizó el instrumento EACA (Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas), encontrándose que las mujeres presentan mayores deseos de estudiar y concluir sus estudios, pero no hay diferencias significativas entre los resultados de ambos sexos en cuanto a la autoeficacia percibida, más sí en el deseo de las mujeres de ser más autoeficaces. Esta investigación podría aportar en el presente proyecto, debido a que se realizará en un entorno académico que integrará estudiantes de ambos géneros.

Los estudios mencionados en este trabajo, son referidos para apoyar la propuesta de trabajo y recalcar la relevancia y actualidad del tema de interés.

1.2. El Problema de Investigación

1.2.1. Descripción del Problema

Estudios realizados tanto en el país como fuera, revelan que el Estrés Académico (EA) es frecuente en estudiantes, sobre todo en universitarios, por lo que se infiere que, al mostrar similares características la población de estudiantes universitarios de las carreras

de psicologías de la ciudad de Ambato, se podría presentar el mismo fenómeno, es decir, síntomas asociados al Estrés Académico como: cefaleas, trastornos de sueño, humor disfórico, irritabilidad, fatiga crónica, agitación psicomotriz, problemas de concentración y atención, patrones de evitación social, durante sus actividades académicas cotidianas.

El EA según Alfonso, y otros. (2015, p. 168) comprende “aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de los estresores académicos” es decir que, la percepción del estudiante de las situaciones límite académico-ambientales influirán en la presentación de sintomatología física, cognitiva, conductual y afectiva propias del estrés.

En estudios previos se ha determinado además, que los mismos estudiantes con conductas positivas como: mayor confianza en sus capacidades intelectuales y aptitudes presentan mejores estrategias de afrontamiento de problemas, lo que supone una mayor percepción de su autoeficacia, siendo ésta un constructo, principalmente definido por Bandura (1982) como: “el conjunto de creencias sobre la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos, sobre las que existen dos tipos de expectativas: juicios sobre la capacidad personal para afrontar una determinada situación, y creencias sobre qué acciones llevarán a conseguir un resultado esperado” (citado por: Godoy, *et al*, 2008, p. 01), por lo tanto la autoeficacia percibida vuelve a un sujeto más apto para resolver situaciones amenazantes como el EA.

El EA para Barraza, (2007) es un proceso que integra componentes adaptativos pero principalmente psicológicos, presentándose en tres momentos: el primero que comprende las demandas del entorno académico y la valoración que el alumno realice de éstas, el segundo, las demandas pueden tornarse en estresores que generan un desequilibrio a nivel general, y un tercer momento, en donde el alumno deberá afrontar dicho desequilibrio ejecutando las estrategias de afrontamiento con las que cuente el sujeto (citado por: Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barria, 2015. párr. 3) en este último momento, se puede hallar la relación con la autoeficacia percibida, debido a que los juicios sobre sí mismo, en cuanto a la capacidad para resolver conflictos, serían un atenuante del estrés ya que las demandas que se presentan en el primer momento, no se verían sobredimensionadas.

La percepción de la autoeficacia parece influir en el estrés académico, con base en esta hipótesis se ve necesario realizar un estudio descriptivo, correlacional y de corte transversal entre las variables en mención en la población mencionada, con el fin de constatar la hipótesis propuesta.

Los resultados que arroje esta investigación, permitirán la difusión de datos acerca de la influencia de la percepción de la autoeficacia en el EA, en cuanto la prevalencia, incidencia, efectos en la funcionalidad académica, deserción escolar en los y las estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la ciudad de Ambato.

1.2.2 Preguntas Básicas

- ¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?

Aparece en el transcurso del desarrollo académico debido a las demandas que recaen sobre el estudiante, la percepción que éste tenga de las exigencias, el nivel de autoexigencia y las creencias en sus propias capacidades para afrontar las problemáticas que implica la vida universitaria, mostrando sintomatología como: cefaleas, trastornos de sueño, humor disfórico, irritabilidad, fatiga crónica, agitación psicomotriz, problemas de concentración y atención, patrones de evitación social, durante sus actividades académicas cotidianas.

- ¿Por qué se origina?

Se presume que se origina por un bajo nivel de percepción de la autoeficacia, la cual eleva los niveles de EA, generando sintomatología asociada a trastornos de sueño, humor disfórico, irritabilidad, fatiga crónica, agitación psicomotriz, problemas de concentración y atención, patrones de evitación social.

- ¿Qué lo origina?

No aplica

- ¿Cuándo se origina?

No aplica

- ¿Dónde se origina?

En el entorno académico

- ¿Dónde se detecta?

Se detecta en los estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato.

1.3. Justificación

Este proyecto de investigación se efectuó con el fin de aportar a la Escuela de Psicología de la PUCE-A, con el objetivo de determinar la correlación de la Percepción de la Autoeficacia (PA) con el Estrés Académico (EA) en estudiantes universitarios de las carreras de psicología tanto de la PUCE-A como de la UTI, pues la variable PA dentro del área local y a nivel nacional cuanta con poca difusión, y es abordada generalmente, desde el ámbito organizacional, más no el clínico, además en cuanto al estrés académico es imprescindible destacar su relevancia pues se presume de su existencia debido a la sintomatología que se ha podido observar en los estudiantes a lo largo de la vida universitaria, es por ello el interés en esta línea de investigación.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, es necesario mencionar que, “el estrés académico es aquel que padecen los alumnos y tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” es decir que, los requerimientos académicos percibidos además como amenazantes, causarán síntomas propios del estrés . Adicionalmente a este fenómeno, se encuentra la Percepción de la

Autoeficacia (PA) que, de acuerdo con Ornelas, Blanco, y otros (2012, párr. 1) “son los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” por lo tanto, la PA podría ser un elemento positivo en cuanto a las creencias que los sujetos tengan de sus capacidades.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Determinar la correlación existente entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico en los y las estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato.

1.4.2. Objetivos Específicos.

1. Fundamentar bibliográficamente los aspectos y características relacionados con la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico.
2. Valorar los niveles de Percepción de la Autoeficacia y de Estrés Académico en los estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato.

3. Realizar un análisis estadístico correlacional entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico
4. Elaborar un modelo explicativo empírico sobre la correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Tecnológica.

1.5. Hipótesis de Trabajo

La Percepción de la Autoeficacia se correlaciona con el Estrés Académico en los y las estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato.

1.6. Variables

Variable A: La Percepción de la Autoeficacia

Variable B: El Estrés Académico

1.7. Delimitación Funcional

- Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?

El proyecto de investigación permitirá la divulgación de los resultados que arrojen los reactivos aplicados a través del modelo explicativo empírico, entre el EA y la PA, en una muestra de 237 estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato.

- Pregunta 2. ¿Qué no será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?

El proyecto de investigación será realizado en una muestra que representa un universo limitado de estudiantes, por lo que no será capaz de explicar la correlación entre PA y EA en poblaciones con características distintas.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Percepción de la Autoeficacia

2.1.1 Definición de Autoeficacia

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1987); Covarrubias (2015, p. 24) introduce el concepto de Autoeficacia, entendida como “el pensamiento autorreferente, que actúa mediando la conducta y la motivación en las personas”, por lo que vendría a ser el factor que modera el comportamiento del individuo en cuanto a su medio circundante. Previamente el mismo Bandura (1986), había señalado que “los fenómenos autorreferenciales (lo que uno dice de sí mismo) son el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente” (citado por Cartagena, 2008, p. 63), ello implica que la percepción de autoeficacia afecta las posibilidades de un sujeto para realizar una determinada actividad, debido a que, por sucesos previos se han creado ideas que influyen directamente en la percepción de capacidad que posee, la cual se concretiza en la actividad concreta del sujeto.

El sentirse capaz o eficaz para realizar cierta acción, no implica que se tendrá una certeza sobre cuál será el resultado de dicha acción o si se poseen los conocimientos para llegar a su consecución, por el contrario, es tan sólo el crédito que se da un sujeto acerca de cómo organizará sus propias capacidades con el fin de cumplir con el requerimiento dado (Monterroso, 2012). Sin embargo, lo señalado afecta el grado de éxito que puede alcanzar el sujeto, pues a mayor confianza en sí mismo, más posibilidades de desarrollar una tarea de manera proba.

El término por lo tanto viene a usarse para nombrar a la percepción que tiene un sujeto de sus capacidades y cómo ésta lo llevara a cumplir con distintas tareas, dicho de otra manera, la autoeficacia viene a ser un conglomerado de certezas de cada individuo acerca de sus capacidades para manejar, organizar y ejecutar, las acciones requeridas al enfrentarse a determinadas situaciones Blanco (2010). Este constructo, es entonces un elemento delimitado para cada una de las áreas en las que el sujeto se desempeña, Schunk (2012) menciona que “a pesar de que algunas evidencias indican que las percepciones de autoeficacia se generalizan a diferentes tareas, la autoeficacia suele ser específica de un dominio” (p. 147), no obstante, es posible que, un sujeto al percibirse autoeficaz aborde de manera asertiva situaciones que requieran un mayor esfuerzo.

La autoeficacia, al ser definida como un estado interno de percepción de efectividad frente a ciertas circunstancias, vendría a significar “una sensación personal de confianza en las propias capacidades para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida diaria” (Galindo & Ardila, 2012, p. 392), por tanto, el ser conscientes de las habilidades

para alcanzar un objetivo, reduciría las sensaciones y pensamientos negativos acerca del sentido de valía, Barraza y Hernández (2015, p. 24) mencionan que Bandura (1999) recalca el papel de “la percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana”, lo que sería un indicador del nivel de estabilidad psicológica, pues dicha percepción estaría vinculada con el rendimiento y decisiones a tomarse y ejecutarse.

2.1.2 Antecedentes Conceptuales e Históricos del Término Autoeficacia

La capacidad del ser humano para efectuar acciones que suponen un reto, ha sido desde siempre motivo de admiración y aceptación dentro del grupo social, el realizarlas de manera correcta y cumpliendo con el objetivo deseado, se denomina eficacia (RAE, 2017). Terry menciona que la autoeficacia (2015, p. 15), vendría a ser “una capacidad generativa en la que las habilidades sociales, emocionales y conductuales se organizan de manera efectiva, relacionándose con lo que el sujeto cree que puede hacer” por lo tanto, el ejecutar actividades que suponen un desafío, de tal forma que el resultado sea el esperado y sentirse capacitado para ello, implica percibir la autoeficacia.

Los primeros acercamientos al constructo de la autoeficacia, se dan gracias a Rotter (1966, p. 1), en el siglo XX con su teoría del locus de control (interno y externo) en donde el autor expone que:

Si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o sus propias características relativamente permanentes, se ha dicho que es una

creencia en el control interno, por el contrario cuando un refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como el resultado de la suerte. (Citado en: Visdómine-Lozano & Luciano, 2005, p. 731)

Se asocia al locus de control con la autoeficacia, debido a que la persona relacionará la creencia de que las cosas dependen de ella para obtener resultados ya sean positivos o negativos, esta creencia vendría a ser reforzada conforme el nivel de logros que se obtenga. Brenlla y Vázquez (2004, p. 5) mencionan que Rotter (1966) consideraba que: “La percepción de control sobre la situación incrementa la motivación para afrontar la misma, por lo que es esperable que los sujetos internos se sientan más implicados, comportándose ante la situación de forma más activa” es por ello que, la autoeficacia, al abarcar las creencias de logro interno ante un determinado objetivo, se la puede relacionar con el locus de control interno, debido al sentido de responsabilidad que el individuo despliega ante sus acciones permitiendo que se desempeñe de mejor manera.

En 1977, Bandura utiliza a la autoeficacia (también la llama expectativa de autoeficacia), como hipótesis para explicar los cambios en el comportamiento ante la percepción de la misma en el sujeto, debido a que ésta incide en el nivel personal de esfuerzo empleado para ejecutar una tarea específica, y el grado de perseverancia ante situaciones adversas (Prieto, 2003, p. 10). Su relevancia, se constata en el hecho de que influye directamente en los patrones de pensamiento, emociones y acciones de los sujetos, además su percepción podría tener efectos sobre la autorregulación conductual,

las reacciones al estrés, resignación y desaliento ante situaciones fallidas y el gradual crecimiento de la motivación intrínseca.

La diferencia total entre locus de control y autoeficacia se gestará en la década de los 80, donde se define que la última “se ocupa de las creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir ciertos comportamientos, el locus de control se refiere a las creencias de la gente sobre si los resultados que experimentan dependen de sus acciones o no” (Visdómine-Lozano & Luciano, 2005, p. 735) por lo que la diferencia radicaría en el propósito positivo de la autoeficacia en cuanto a la confianza para cumplir con un objetivo frente a las posibilidades de logro o fracaso que experimente un sujeto y las asocie ya sea a su entera responsabilidad o a las circunstancias externas.

Con base en sus anteriores investigaciones, posteriormente, Bandura (1995), amplía el alcance de la autoeficacia hacia una perspectiva social, en donde el trajinar de la vida actual provoca cambios conductuales en las personas debido a las sobreexigencias, llegando a desestabilizarlas, emerge la propuesta de utilizar la percepción de la autoeficacia como una alternativa ante las situaciones estresoras sociales. Hacia 1997, Bandura habla acerca del grado de percepción de autoeficacia y la capacidad para controlar situaciones de un sujeto frente a otro que no la tiene, como lo expresa el autor, el poseer una percepción clara de este constructo, es la clave para el autocontrol (Prieto, 2003, p. 12).

La autoeficacia vendría a ser entonces: “Los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (Bandura 1986, citado en: Olaz, 2001, p. 23), es decir, las valoraciones que el sujeto tenga de sí mismo en cuanto a sus capacidades. Actualmente los estudios sobre la autoeficacia buscan correlaciones con distintas áreas en las que se desempeña el ser humano.

2.1.3 Modelo explicativo de la Autoeficacia

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la autoeficacia, se encuentra dentro de un modelo teórico desarrollado por Bandura, la teoría cognitiva social, cuya principal característica es que “no se considera al individuo gobernado por fuerzas internas ni controlado por estímulos externos sino que se explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica” (Covarrubias, 2015, p. 24) es evidente entonces que, factores conductuales, componentes cognitivos y sucesos que han ocurrido dentro del ambiente donde el sujeto se comporta, están en constante interacción y facilitan la aparición conductas y actuación del sujeto. Dentro de la teoría social cognitiva toman terreno además, los factores autorreferenciales, estrechamente ligados al hecho de percibirse autoeficaz, y viceversa, pues el pensamiento autorreferencial opera regulando principalmente la motivación personal.

2.1.3.1. Teoría Social Cognitiva (Modelo Explicativo de la Autoeficacia)

La teoría cognitiva social, define a la conducta como la interacción entre los procesos cognitivos y la puesta en escena de experiencias anteriores, hacia 1985, Bandura plantea esta teoría la posesión de “un auto-sistema que permite medir el control sobre pensamientos, sentimientos, motivación y acciones” (Citado en: Tejada, 2005, p. 119), por tanto, contrario al conductismo (en donde el ambiente influye directamente sobre la conducta), aquí el sujeto es capaz de actuar modificando su entorno, debido a su capacidad de autorregulación.

Por consiguiente, esta teoría, “pone el énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, en la capacidad de las personas para construir la realidad, autoregular la conducta y actuar en un sentido determinado” (Prieto, 2007, p. 67), la interpretación de los estímulos ambientales, estaría determinada por procesos intrínsecos del ser humano, con base en esto, el sujeto actuaría, pero no sin previamente haber realizado una conducta de la que se puedan extraer juicios y reflexiones, que influirán en las conducta posteriores.

Consecuentemente, el proponer una estrecha interacción entre la conducta, los estímulos ambientales y las particularidades personales, trae a colación el concepto de determinismo recíproco, Prieto (2007, p. 75) expone que “la conducta humana no es sólo consecuencia de las características personales y del ambiente en el que se desenvuelven las personas, sino que estos aspectos igualmente pueden ser causa de la misma” por ello,

el criterio de causalidad pierde su grado de relevancia, otorgando un proceso bilateral entre posibles determinantes del comportamiento.

Para que las personas actúen de una u otra forma, se necesita una observación previa, de ello dependerán las expectativas de ejecución de la misma, por lo tanto, el concepto del modelado Banduriano entra en juego, como un proceso en el que se da un aprendizaje a través de la imitación social, y por medio de la comparación, lo que incidirá en el sentido de competencia y la realización de juicios acerca de las propias capacidades (Sánchez , 2009).

2.1.3.1.1. Expectativas de Resultados en la Teoría Social Cognitiva

Se define a las expectativas de resultados como factores que influyen en el accionar humano y sus motivaciones, actúan como un mecanismo que permite al sujeto crear una respuesta a manera de predicción ante los posibles resultados, ya sea por expectativas de situación-resultado, es decir, en donde las consecuencias de una acción son vistas bajo la responsabilidad del ambiente, o expectativas de acción-resultado, que en contraposición a la anterior, el resultado es responsabilidad de quien ejecuta la acción (Ortego, López, & Álvarez, 2010).

La manifestación de éste componente de la teoría social cognitiva, citando a Osorio y Pereira, se presenta de las siguientes maneras: “La anticipación de resultados tangibles, la anticipación de resultados sociales, anticipación de resultados autoevaluativos” (2011,

p. 26), cada anticipación es movilizada por una motivación diferente, como el recibir recompensas, reconocimiento social, y reafirmación de la propia evaluación.

2.3.1.1.2. Expectativas de Autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva

La autoeficacia o expectativas de autoeficacia, vienen a representar un papel más importante que las expectativas de resultados, debido a que son más tangibles en el desempeño del individuo, Barraza (2010, p. 3) expone que Bandura atribuye estas expectativas a los siguientes factores:

Las expectativas de autoeficacia influyen con respecto a la cantidad de esfuerzo que desarrollan, así como a la cantidad de tiempo que invierten en dichos esfuerzos, frente a la adversidad. La autopercepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano. Las personas que gozan de un alto nivel de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de eficacia personal. (Citado en: Barraza, 2010, p. 3)

Por lo tanto, la autoeficacia estaría por encima de las expectativas de resultado, debido a que la percepción de ésta, mantendría el esfuerzo, independientemente de lo resultante de la tarea, pues la autoeficacia no implica tener un vasto campo de conocimientos para ejecutar una actividad, sino el sentido de funcionalidad al enfrentarse a la misma.

2.1.4 Características de la autoeficacia

El constructo de la autoeficacia, de acuerdo con Osorio y Pereira (2011, p. 25) se caracteriza por: “ayudar a determinar actividades y entornos, así como la persistencia, los patrones de pensamiento y reacciones emocionales cuando el individuo enfrenta obstáculos” adoptar un estilo de afrontamiento asertivo, se dará por el sentido de valía interna, que a su vez proporciona al sujeto una noción de las actividades a las que es más afín, por lo que la autoeficacia viene a ser un mecanismo impulsador ante situaciones que exigen un cierto grado de rendimiento.

Las vivencias del sujeto determinarán el grado de adquisición de autoeficacia, según Avendaño y Barra (2008, p. 166) “forma parte del autoconcepto, se desarrolla en interacción con el ambiente social y el proceso de individuación, dado que éste permite el desarrollo de competencias y, la adquisición del sentido de eficacia personal” por tanto, el estar expuesto a determinadas experiencias que permiten realizar distintas tareas y desempeñar ciertos roles, dota al ser humano de elementos que contribuyen en su posesión y sobre todo, percepción de sus propias habilidades.

A pesar de lo afirmado anteriormente, Zimmerman y Cleary (2006) mencionan que: “La autoeficacia permite establecer juicios sobre tareas o actividades concretas para las que un individuo se siente capacitado, el autoconcepto incluye evaluaciones globales sobre la valía en una determinada área” (Citado en: García-Fernández, *et al.* 2010, p. 63) es decir que, a pesar de que un elemento forma parte del otro, no siempre coexisten en los

mismos niveles, pudiendo presentar un sujeto un mayor grado de autoeficacia en cierta tarea, y sin embargo mostrar un bajo autoconcepto generalizado.

Como característica resaltante, Bandura (1997, 2001, 2006) otorga a la autoeficacia “una acción específica para cada área de actuación de la persona; en otras palabras, existen creencias de autoeficacia para cada ámbito de funcionamiento diferenciado del ser humano” (Citado en: Dominguez & Villegas, 2012, p. 30) si bien el afrontamiento correcto de las actividades está guiado por este constructo, no quiere decir que un persona lo posea para todas las áreas en las que se desempeña, por tanto no se trataría de un rasgo general, a pesar de que su percepción podría estar presente en más de un campo de actividad del sujeto.

2.1.5. Factores Formativos de la Autoeficacia

La autoeficacia percibida, como se ha mencionado anteriormente toma lugar luego de un aprendizaje previo, determinado principalmente por influencias sociales y la abstracción que el sujeto realice de esto. Sin embargo, para que la autoeficacia se fije, deben actuar ciertas fuentes que representan recursos adquiridos por la interacción ambiental y social en mayor o menor presencia dentro del individuo. Recio, Gómez y otros (2015) manifiestan que estas fuentes son:

a) Logros de ejecución: representan una contundente fuente de información, debido a que el sujeto, con base en sus experiencias, determina valoraciones de sus aciertos o fracasos, con ello a mayores valoraciones positivas su sentido de autoeficacia aumenta.

b) Experiencia vicaria: en función a la observación social, el sujeto realiza actividades que son percibidas como exitosas en otros, imaginándose a sí mismo obteniendo los mismos resultados, pues puede confiar en que posee las aptitudes para desempeñarse análogamente, establece de este modo comparaciones que conforme a los resultados satisfactorios, aumentarán su nivel de percepción de autoeficacia. Este tipo de fuente toma lugar principalmente, cuando no se tiene un conocimiento exacto de las propias capacidades o existe falta de experiencia.

c) La persuasión verbal: presente en sujetos cuya autoeficacia percibida es alta, por lo que requieren de un estímulo de confianza para la realización de alguna tarea, no obstante, esta fuente puede llegar a menguar la percepción de la autoeficacia.

d) Estado fisiológico: cuando se presentan reacciones fisiológicas, como activación autonómica y fatiga, podrían ser signo ante la percepción del sujeto, de ineptitud ante tareas que demandan esfuerzo, debido a la ansiedad que se desencadena, se despliega un sentido de vulnerabilidad, que vuelve al sujeto proclive a los errores pues su nivel de esfuerzo disminuye y con ello se da el refuerzo de una baja percepción de autoeficacia.

En resumen, la constitución de la autoeficacia se basa en estos cuatro pilares, el equilibrio entre éstos y cómo el sujeto los percibe y les da forma en sus vivencias, determinará el nivel de la misma, es importante resaltar que la autoeficacia engloba aspectos físicos, psíquicos y empíricos, que además de ser mantenedores pueden ser deformadores.

2.1.6. Factores reguladores y mantenedores de la Autoeficacia

Para que la autoeficacia se constituya, y su percepción influya en la conducta y la vida cotidiana hacia una correcta consecución de las actividades, por el hecho de sentirse capacitado, se deben involucrar una serie de procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y selectivos, los mismos que regularán el grado en que ésta se presente en cada individuo.

2.1.6.1. Procesos cognitivos de la Percepción de la Autoeficacia

La importancia de los procesos cognitivos, se da debido a que la percepción de la autoeficacia, necesita de un determinado patrón de pensamientos autorreferenciales que permitan construir escenarios de probabilidades en cuanto a su accionar, dado que de esta manera se ejecutarán esquemas de resolución de conflictos o planificaciones para sobrellevar problemas basándose en la percepción de aptitudes, así mismo las funciones cognitivas, mencionando a Barraza y Olivas (2016) permiten “aprender las reglas de predicción y regulación, recurrir al conocimiento para construir opciones, analizar, evaluar y revisar sus previsiones ante los resultados que se van obteniendo” (p. 36). Cabe agregar, que de esta manera, se pueden establecer comparaciones con experiencias pasadas y determinar qué elementos utilizados han sido de éxito y descartar aquellos que no han llevado a soluciones deseadas.

Los pensamientos de autoeficacia, son los que propician la misma, por lo que actúan como reguladores, pero también como mantenedores, pues al momento de presentarse situaciones problemáticas, dichos pensamientos promoverán la búsqueda de soluciones, lo que no permitirá el descenso de la autoeficacia percibida. A continuación se tratan los factores que se ven involucrados en los procesos cognitivos:

Tabla 2.1. Procesos intelectuales que intervienen en la percepción de la autoeficacia

Predicción de sucesos	Se refiere a analizar, calcular, posibilidades y alternativas que llevarán al cumplimiento de una tarea, además del control de pensamientos que puedan afectar el curso de la misma.
Visualización de escenarios de actuación	La capacidad de previsión, permite al sujeto proyectarse a un futuro con el fin de determinar qué técnicas o recursos empleará, una visualización positiva, predispone al éxito, y es posible que éste tenga cabida por el nivel de esfuerzo empleado.
Funcionamiento cognitivo superior	Es trascendente el presentar pensamientos de autoeficacia, debido a que éstos tienden a prolongar el sentido de valía en situaciones que implican una mayor complejidad y requieren de un alto grado de utilización de las funciones intelectuales.
Utilización de estrategias	A mayor autoeficacia, la puesta en escena de tácticas de resolución se facilita, pues el sujeto se siente capaz de poder solventar sus problemas a través de una utilización asertiva de sus capacidades.

Fuente: Camposeco (2012, p. 32)

Estos pensamientos permiten realizar una valoración de la situación en la que se presenta las demandas, permitiéndole al sujeto actuar según su capacidad para visualizar y establecer soluciones, las cuales se darán en función a la percepción de autoeficacia que

el sujeto tenga, la misma que podrá incrementarse a medida que las soluciones planteadas resulten exitosas, es así que se da un proceso circular entre los factores cognitivos y la regulación de la autoeficacia.

2.1.6.2. Factores afectivos de la Percepción de la Autoeficacia

Las emociones funcionan a manera de reguladores de la percepción de la autoeficacia, debido a que pueden ser potenciadas por pensamientos de corte irracional, propiciando reacciones fisiológicas adversas como estrés, debido a la ansiedad generada al sentirse poco preparado o inepto para cierta tarea, en cambio, por el contrario, la confianza en las capacidades acentúan los sentimientos de bienestar por lo que sujetos que al percibirse más eficaces, en concordancia con Camposeco (2012, p. 35) desarrollan un mayor nivel de expectativas en sus capacidades, debido a que tienen plena seguridad en sí mismos, percibiendo al mundo menos amenazante, consecuentemente, el mantener un equilibrio afectivo ante situaciones demandantes provoca mejores resultados, por lo que la autoeficacia percibida se refuerza.

2.1.6.3. Procesos motivacionales de la Percepción de la Autoeficacia

La motivación influye directamente en la adquisición de resultados, debido a que favorece el nivel de esfuerzo que se ejerza, sin embargo, según lo expone Bandura (1999) la percepción de la autoeficacia permitirá “determinar las metas que cada persona se cree capaz de hacer, la cantidad de esfuerzo que invertirá, el tiempo que persistirá ante situaciones inciertas y su resistencia al fracaso” (Citado en: Barraza & Olivas, 2016,

p. 38) por lo tanto la autoeficacia percibida, se dará en función a la motivación y viceversa, pues la una recibe retroalimentación de la otra, así un sujeto que se perciba apto se sentirá movilizado a realizar cierta acción, y a medida que esta motivación crezca ésta regulará su sentido de competencia.

Los componentes de la motivación se componen de la persistencia y el tiempo dedicado a una tarea, no obstante, y por hallarse dentro del marco de la teoría cognitiva social, los estímulos ambientales también son determinantes de cuánto alguien puede involucrarse en un trabajo, Quijano y Navarro afirman que “es posible que se posean las habilidades necesarias y el sentido de eficacia personal para desarrollar un buen rendimiento, pero que no se obtenga éste ni se lo desarrolle por falta de incentivos de la situación” (2012, p. 339) si bien la aseveración anterior es cierta, también es válido afirmar que un mayor grado de autoeficacia percibida, influye en que no se abandonen los objetivos a pesar de la adversidad de las circunstancias.

2.1.6.4. Procesos de selección de la Percepción de la Autoeficacia

Una persona que conoce su mundo interno tiene mayor posibilidad de delimitar qué es lo que desea, así mismo, a mayor nivel de percepción de autoeficacia, existen mejores capacidades para manejar actividades, y en función a ello realizar elecciones efectivas acerca de los ámbitos por los que sentirá afinidad o se desempeñará, Quijano y Navarro (2012, p. 38) manifiestan que estas personas, “formulan juicios que exceden ligeramente las propias capacidades, pueden emprender de forma realista tareas que constituyen un reto para ellas”, cuando existe una baja percepción de la autoeficacia se

da un desequilibrio en cuanto a la autoexigencia, que bien podría exceder la realidad del sujeto, y al no lograr manejar las expectativas se darían sentimientos de inferioridad y de poca adaptación a la situación, tomando en cuenta lo anteriormente citado, la autoeficacia, permite exigirse pero manteniendo un criterio pertinente que otorga al individuo la sensación de estar acorde a la actividad que está ejecutando.

2.1.7. Efectos de la Percepción de la Autoeficacia

Conforme a lo tratado anteriormente, la autoeficacia, influye sobre aspectos cruciales de la vida del sujeto que delinear el comportamiento y su rendimiento ante determinadas situaciones, su percepción de la misma, constituye un factor relevante, para conseguir exitosamente, los objetivos planteados y sobre todo, realizar de manera organizada las acciones para llegar a éstos. Ejerce así influencia decisiva en el nivel de esfuerzo y perseverancia de los sujetos, principalmente cuando la consecución de sus metas implica desafíos, los mismos que inciden en sus reacciones emocionales, por lo que las creencias de autoeficacia, vienen a ser el medio entre el conocimiento y las acciones de cada uno.

2.1.7.1. Efectos de la Percepción de la Autoeficacia sobre la toma de decisiones

Los efectos sobre la toma de decisiones de un sujeto con una percepción de la autoeficacia alta, suponen una baja tasa de conflictos relacionados con la ansiedad, de acuerdo con Barraza y Olivas “una alta autoeficacia trae consigo un pensamiento analítico para resolver y afrontar problemas aún en situaciones estresantes” (2016, p.

48), es evidente por tanto, que un juicio adecuado se ve facilitado cuando existe una percepción de control de la situación, debido a una creencia adecuada en las capacidades. La percepción de la autoeficacia, conlleva además, un adecuado procesamiento e integración de la información, habilidades cognitivas necesarias para la toma de decisiones (Prieto, 2007) pues se realiza un adecuado análisis de las consecuencias, abarcando distintas áreas en las que un pronunciamiento al respecto pueda influir, lo que provoca un manejo más firme de las situaciones aún si el contexto es estresante y conlleva altas demandas.

2.1.7.2. Efectos de la Percepción de la Autoeficacia sobre el nivel de esfuerzo y perseverancia

La percepción de la autoeficacia, influye en el cumplimiento de objetivos planteados a través del ejercicio de conductas sin importar el grado de energía que ello implique, con tal de llegar al fin deseado, gracias a la sensación de bienestar que aporta, es posible realizar para un sujeto dichas actividades de manera organizada, es así que Bandura (1982) resalta el papel de las expectativas de eficacia, como un potenciador, pues la ejecución de estas acciones “pueden diferir en magnitud (grado de dificultad de una tarea determinada), generalidad (grado en que una experiencia dada crea expectativas generales), e intensidad (facilidad o dificultad con que una expectativa puede perderse ante una experiencia adversa)” (Citado en: Contreras, *et al*, 2005. p. 187). De lo que se desprende, que ante dificultades, las altas expectativas de autoeficacia interfieren en el grado de tensión (bajo estrés) y con ello la persistencia en la tarea y una baja tendencia a la frustración.

2.1.7.3. Efectos de la Percepción de la Autoeficacia sobre el nivel de logro

Al haberse ya expuesto sobre la incidencia de la percepción de la autoeficacia, en la ejecución más organizada y posiblemente más exitosa de la conducta como respuesta ante una situación que implica ciertas exigencias. Se sostiene que es posible que el nivel de logro se incremente, cuando se llegue al fin deseado tras ejecutar una conducta, y que la consecución de dicho objetivo, retroalimenta un nivel alto de autoeficacia que consecutivamente incrementa el sentido de éxito, de acuerdo con Castillo (2009, p. 24) “Las personas que fijan y alcanzan logros experimentan un incremento en la autoeficacia que puede facilitar la fijación de logros más difíciles cuya consecuencia permite aumentar de nuevo su autoeficacia”, es por ello que la percepción de la autoeficacia, determina los resultados de las acciones de un sujeto en función a percibirse habilitado para lograrlo, potenciando así su experiencia frente al logro.

2.1.8. Autoeficacia Académica

La autoeficacia percibida, se traslapa a distintas áreas del desenvolvimiento humano, no es un constructo aplicable a la generalidad, -un sujeto puede percibir su autoeficacia en determinada tarea y en otra no- por lo que se manifiesta indistintamente entre ciertos ámbitos entre ellos; el plano académico, por lo tanto en concordancia con Bandura, se puede referir a ésta “como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar” (Citado en: Barraza, 2010, p. 5). Es así que la posición de un alumno frente a las exigencias del medio académico influirá en cómo éste las afronte, pues a mayor

percepción de autoeficacia menor presión y preocupación por realizar actividades que necesiten de su rendimiento.

El grado de esfuerzo que el estudiante desempeñe y el realizarlo sin mayor nivel de respuestas ansiógenas, constituye una mayor creencia de autoeficacia, debido a que si bien las tareas pueden ser realizadas de manera satisfactoria por distintos sujetos, no todos experimentan el mismo nivel de logro y con ello un disminuido grado de preocupación. Es entonces que la autoeficacia académica es comprendida como un conjunto de evaluaciones cognitivas de las propias capacidades, que se sitúan en el medio de una tarea, el grado de desenvolvimiento y activación del alumno, por tanto, a mayor nivel de expectativas de la eficacia académica, se desplegará más esfuerzo e inversión de tiempo, confinados a alcanzar las metas de aprendizaje (Alegre, 2014).

2.1.8.1. Efectos de la Autoeficacia Académica en estudiantes

La autoeficacia académica aparece como reguladora y propiciadora de las conductas y actitudes que se requieren en el campo académico, sin embargo, se debe tomar en cuenta que el constructo de la autoeficacia se encuentra desarrollado a la luz de la teoría social cognitiva, por lo que las experiencias de interacción con el ambiente son relevantes, es así que Pajares (2002) expone cuatro fuentes que articulan la autoeficacia en el contexto educativo:

a) La experiencia de dominio: Al obtener altas calificaciones los estudiantes comienzan a presentar un alto sentido de autoconfianza, lo que potencia las creencias en sus habilidades.

b) La experiencia vicaria: Se refiere a los efectos producidos por las acciones de otros, que el sujeto toma como modelo de referencia para actuar, en este caso puede tomar estrategias de estudio de compañeros con mejor rendimiento académico, de funcionar en el sujeto imitador, ésta conducta se mantendrá, incrementando el nivel de autoeficacia.

c) La persuasión social: Son los refuerzos sociales que el estudiante recibe al ejecutar cierta actividad académica, si premian la conducta del sujeto, éstos favorecerán la percepción de la autoeficacia.

d) Estados fisiológicos: Se relacionan con respuestas ansiógenas como tensión, excitación, fatiga y estado de ánimo disfórico, cuando estos estados se encuentran disminuidos al realizar cierta actividad que requiera de esfuerzo, se evidencia una mayor confianza de los individuos, por lo tanto, una mayor creencia de autoeficacia. (Citado en: Blanco, Ornelas, Aguirre & Guedea, 2012)

En relación con los factores mencionados, se puede determinar el papel bidireccional de la autoeficacia, que se encarga de generar respuestas ante contextos exigentes, al mismo tiempo que ésta se refuerza si las respuestas han satisfecho a quien las ejecuta y ha recibido por ello reconocimiento social.

2.2. Estrés Académico

2.2.1. Definición del Estrés Académico

Para definir al estrés académico, se debe determinar qué es en sí el estrés, este término viene a ser empleado cuando una persona al no lograr manejar una determinada situación, comienza a valorar dicha circunstancia como algo que es imposible de manejar con los recursos que posee, poniendo en riesgo su bienestar, se encuentran vinculados entonces, factores cognitivos y emocionales (Lazarus y Folkman, 1986). Es así que el estrés viene a tomar forma a través de los procesos cognitivos cuando se establecen juicios acerca de hechos que pueden ser percibidos como amenazantes o demandantes, y las reacciones generalmente somáticas, que se presentan posteriormente.

El estrés es visto como una interacción de distintos factores, para Jerez-Mendoza y Oyarzo-Barría (2015, p. 149) éste “es el conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo” lo que quiere decir, que en situaciones relativamente nuevas en las que un sujeto no se sienta apto, se desplegarán un sinnúmero de reacciones que terminarán por causar malestar, siempre y cuando el sujeto procese dichas situaciones de tal manera que lleguen a afectarle.

Debido a que las áreas en las que se desarrolla y desempeña el ser humano son diversas, las reacciones estresoras pueden presentarse en cada una de éstas o en una determinada, es por ello esperable, que al ser el campo académico un lugar en donde se presentan altas demandas para los estudiantes, sea un ámbito propicio para la aparición del estrés, y que acaece cuando un estudiante considera que las exigencias de cierta tarea rebasan sus recursos y capacidades. Si la desregulación que se produce ante dicho escenario es muy marcada se presentarán pensamientos de incertidumbre y sensaciones de desesperanza, lo que repercutirá en el esfuerzo y productividad académica (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad, 2012).

Por lo tanto, el estrés académico, de acuerdo con Barraza (2005, p. 16) viene a ser “aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar”, sin embargo, la manera de percibir las contrariedades en el ámbito académico, pueden ser distintas para cada alumno/a, por lo que el estrés académico a pesar de ser afín, no será evidente en todo estudiante, pues depende mucho de su capacidad de regulación emocional.

2.2.2. Antecedentes Conceptuales e Históricos del término Estrés Académico

En la actualidad el término estrés se lo utiliza dentro de distintos ámbitos, cuando una persona comienza a sentir ciertos malestares asociados a exigencias dentro de su vida diaria, sin embargo este uso casi coloquial ha llegado a causar confusiones contextuales, que en parte han sido generadas por el ambiguo delineamiento del término durante siglos. Es así que el siglo XIX Claude Bernard, postulaba que el estrés constituía en sí los estímulos que lo generaban, hacia el siglo XX Cannon toma en cuenta las respuestas de corte conductual y fisiológico (Berrio García & Mazo Zea, 2011), no obstante durante esta primera etapa no se tiene en claro una génesis estructurada, ni mucho menos qué mecanismos actúan en el sujeto para que despliegue esta serie de reacciones.

El estrés comienza a moldearse sobre un modelo explicativo más profundo en la década de 1930 con Selye, influido por los conflictos mundiales, empieza a brindar un marco teórico del estrés en relación a las capacidades de las personas para enfrentarse y adaptarse a las consecuencias y lesiones sufridas, bajo las observaciones realizadas a sujetos que habían padecido dichas dolencias, Selye, observó que las reacciones que presentaban eran comunes entre sí (agotamiento físico, pérdida de peso y apetito, astenia) lo que podía ser reactivo al estrés de producido por la enfermedad, llamándolas Síndrome de Adaptación General o Síndrome del Estrés (Valera, Pol & Vidal, 2016).

Las respuestas somáticas propias del estrés fueron evaluadas por el mismo autor en experimentos con ratas, para posteriormente determinar que las reacciones fisiológicas

en humanos como hipertensión, afecciones cardíacas, trastornos psicológicos, en un principio se consideró la influencia genética para estos inconvenientes, pero posteriormente, Selye pasó a confirmar que “las demandas sociales y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación, pueden provocar el trastorno del estrés” (Berrio García & Mazo Zea, 2011, p. 67). Es así que el estrés comienza a conceptualizarse desde una perspectiva social en donde las presiones del medio constituyen una fuente para la aparición de respuestas estresoras.

En la década de los 60 surge la teoría de Lazarus y Folkman acerca de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del estrés, se generó entonces, “una teoría caracterizada especialmente por su énfasis en el papel que juegan las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones y del estrés, fenómenos que consideraron más procesos que estados” (Gómez Ortiz, 2005, p. 280), con referencia a lo anterior, el estrés pasaría a ser una suerte de transacción entre un suceso externo (ambiente) o una situación interna, que naturalmente presentan ciertas características y que serán percibidas de acuerdo al estado subjetivo del sujeto, por tanto, el estrés se presenta cuando las situaciones vividas son procesadas como superiores a la capacidad de enfrentamiento de quien las experimenta.

A finales de los años setenta se concibe un nuevo concepto de estrés en donde Neidhardt, Weinstein y Conry pasan a considerar dos tipologías: eutrés y distrés,

entendiéndose por el primero, un estado de armonía entre la salud física y mental que no permite el desequilibrio del sujeto en distintas situaciones que implican presión, mientras que el distrés, es un estado de angustia que trae consigo malestar y aparece en situaciones de alta tensión, por lo tanto los autores antes mencionados, conceptualizan al estrés como “un elevado nivel crónico de agitación mental y tensión corporal, superior al que la capacidad de la persona puede aguantar y que le produce angustia, enfermedades, o una mayor incapacidad para superar esas situaciones” (Citado en: Naranjo, 2009, p. 173) el estrés desde esta perspectiva, es tomado en cuenta por su sintomatología, se define cuáles serían los niveles esperables y cuáles se salen del rango de reacciones aceptables dentro de una situación que implique ciertas presiones, sin embargo, no se define cuáles son los agentes causantes del mismo ni qué mecanismos actúan para que un sujeto lo presente y otros no.

En los últimos años del siglo XX se comienza a tomar en cuenta la incidencia del entorno en la aparición del estrés, los principales exponentes son Lazarus y Folkman, en su postura “se incorpora elementos estructurales y funcionales importantes en el concepto del estrés: la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo” (Román & Hernández, 2011, p. 4), es así que el estrés toma una perspectiva biopsicosocial, en donde se toman en cuenta las influencias del entorno, pero además el procesamiento que el sujeto haga de ellas una vez comiencen a presentarse agentes estresores como sobreexigencias. Es así que se comienza a considerar con la aparición de este enfoque, un estrés orientado a distintas áreas, en este caso al ámbito académico.

Es a través de estos modelos que surgen tras una larga discusión acerca del origen del estrés, que comienza a articularse el estrés académico debido a que la integralidad de los últimos enfoques así lo permiten, a principios del siglo XXI es cuando estudios acerca del EA, comienzan a manifestarse con más rigor, Barraza en el 2003, realiza investigaciones bajo la teoría transaccional del estrés y la teoría general de sistemas, lo que otorga un marco teórico más amplio a éste campo del estrés que hasta el momento sólo había sido explorado desde lo laboral (Barraza, 2006). La propuesta de estrés académico desde esta perspectiva reconocen una serie de síntomas que sufre el estudiante y según Román y Hernández “Los partidarios de este enfoque asumen las propuestas teóricas clásicas del estrés realizado por Cannon y Selye, identificando fases del estrés como la Alarma, Resistencia y Agotamiento” (2011, p. 6), es sin duda, el estudiante el sujeto de estudio, al que se lo explora desde una perspectiva integradora con gran énfasis en sus procesos cognitivos y la sintomatología desarrollada a partir de éstos y la interacción con el medio.

2.2.3 Modelo explicativo del Estrés Académico desde el Enfoque Sistémico

Cognoscitivista

Debido a la naturaleza de los estudios del estrés, en donde dependiendo del enfoque se plantean causas distintas, aunque con consecuencias similares, se puede recurrir a un sinnúmero de enfoques que plantean distintos modelos del estrés, a continuación se resume las distintas posturas teóricas desde las que se aborda este tema:

Tabla 2.2. Modelos explicativos del estrés

Enfoque psicofisiológico y bioquímico	De menor vigencia en la actualidad, explica origen del estrés desde a través de la respuesta orgánica que proporciona un sujeto.
Enfoque psicosocial	Proporciona al estrés una explicación desde el estímulo externo, es decir, la situación que lo provoca.
Enfoque mediacional o transaccional	Aborda al estrés como el resultado de evaluaciones cognitivas que el sujeto realiza de cierta situación. Por lo que el individuo tiene un papel relevante media entre sus componentes internos y los que provienen del entorno.
Modelos integradores multimodales	Son modelos más actuales, se comprende al estrés como un conjunto de variables que funcionan de forma sincrónica y diacrónica, dinamizadas a lo largo del ciclo vital.

Fuente: Berrio García y Mazo Zea (2011, p. 69)

Es así que mediante dichos enfoques, se ha pretendido a lo largo del tiempo, abarcar una explicación del estrés, algunos de ellos ofrecen tan sólo una explicación de las consecuencias del mismo, más no una real explicación de sus causas, sin embargo los modelos integradores multimodales brindan una explicación más sustentada y completa del estrés, el enfoque sistémico cognoscitivista se apoya en este último para abordar de manera integral el estrés desde el campo académico.

El enfoque sistémico cognoscitivista, nace tras los estudios acerca del estrés académico realizados por Barraza a lo largo de la década del dos mil, pero antes de que éste llegara a proponerse, Lazarus y Folkman (1986) habían señalado que el estrés no es un único suceso, sino el producto de la interacción de múltiples factores (Citado en: Berrio García & Mazo Zea, 2011) por lo tanto, el modelo de éstos autores, viene a ser la base para el propuesto por Barraza, debido a que es el campo académico en donde se pone en juego todo el bagaje personal del sujeto, es decir, sus cogniciones que le han sido principalmente proporcionadas por las vivencias en el entorno familiar y social.

La aparición del estrés bajo un concepto interaccionista del sujeto, sus procesos cognitivos y su ambiente forma parte del enfoque personológico, que según Gómez (1986) se da de “un replanteamiento de la relación de lo interno y lo externo. Queda en primer plano el estudio de la personalidad dinámica y reguladora de las relaciones con el medio” (Citado en: Gonzáles, Mendoza, Robledo & Cabrera, 2011, p. 29), el enfoque sistémico cognoscitivista se apoya en este modelo debido a que se da una característica dinámica y mediadora a la personalidad, la misma que se manifiesta a través de las cogniciones que realiza del medio, por lo que viene a ser de vital importancia en la evaluación de situaciones que darán paso al estrés dentro de varios campos, en este caso, del académico.

Una vez definidas las líneas de partida del enfoque sistémico cognoscitivista (teoría de sistemas, modelo transaccional del estrés), Barraza (2006) menciona que se apoyó en tres supuestos para sustentar su modelo:

Tabla 2.3. Hipótesis de partida

Supuesto sistémico	Indica la relación del individuo con el ambiente como un sistema abierto. La relación con el estrés académico vendría a situarse en el constante flujo de energía del entorno educativo con el estudiante (input) y la manera en que éste trata de regularlo (output). Por lo tanto, los componentes del estrés dentro de este supuesto son: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).
Hipótesis del estrés académico como estado psicológico	El estrés académico es un estado esencialmente psicológico porque presenta estresores mayores y menores, los primeros amenazan la integridad vital y los últimos constituyen las valoraciones del sujeto y que genera reacciones generalizadas o específicas.
Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico	Debido a que se basa en la teoría de sistemas, Barraza supone que el individuo ejecuta estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema utilizando estrategias asertivas.

Fuente: Barraza (2006); Berrio García, Mazo Zea (2011, p. 79)

Con respecto a lo expuesto anteriormente, el estrés académico, halla su modelo teórico a través de la evaluación cognitiva que realiza de los estresores mayores y/o las exigencias del medio, así como los métodos de solución o estrategias frente a éstas que adopta en función a sus cogniciones, adicionalmente, desde el enfoque sistémico tiene cabida debido a la propiedades del ser humano de actuar como un sistema individual frente a

otro sistema (escuela, universidad), pues permiten la entrada y salida de energía por la misma interacción.

Se ha mencionado ya la influencia de las valoraciones cognitivas y el papel del ambiente dentro del sujeto como sistema, en resumen de acuerdo con Barraza

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico. (2006, párr. 92)

Es de esta manera para que el estrés académico se produzca, debe recibir su primera influencia del entorno el cual aporta con demandas, éstas son interpretadas por el sujeto de acuerdo a las valoraciones que haga de las mismas en función a su percepción para poder resolverlas, si las considera extenuantes, llegarán a tornarse en estresores, lo que recae en sí como malestar que vendría a ser el input, término usado por la sistémica, una vez el sujeto sienta el malestar es posible que emprenda otro proceso, el de adoptar estrategias de resolución, en donde devuelva su energía al entorno, es decir, genere un output, recuperando el equilibrio en caso de resultar exitosas.

2.2.4. Características del Estrés Académico

El estrés académico se manifiesta por una serie de valoraciones de las exigencias del medio educativo como ya se ha manifestado anteriormente, pero una de las características principales del estrés es que se da debido a que muchas veces responde a una situación de carácter de acondicionamiento con el entorno y con ello cómo el sujeto esté capacitado para enfrentar las demandas, o su percepción de enfrentamiento ante ellas, de acuerdo con Alfonso, Calcines, Monteagudo de la Guardia y Nieves (2015), el ingreso al mundo universitario, es de por sí, un acontecimiento que genera sensaciones estresantes, debido a los cambios producidos en la manera de enseñanza, y en las nuevas exigencias que implican muchas veces, establecer nuevos hábitos de estudio, que influyen directamente a nivel personal en el estudiante. Es así, que ante inesperadas situaciones es posible una mayor respuesta estresora. Además una característica importante, son las situaciones que pueden traer consigo valoraciones cognitivas que dan paso al estrés como “el tiempo limitado para hacer sus quehaceres y las sobrecargas de tareas, las evaluaciones y exámenes, con sensibles efectos a nivel conductual, cognitivo y fisiológico-emocional” (Berrío García & Mazo Zea, 2011, p. 75), como se puede observar gran parte de lo que propaga el estrés son los escenarios en los que las capacidades del sujeto se ven involucradas y que pueden llegar a ser fuente de comparación con sus pares.

2.2.3.1 Componentes del Estrés Académico

Los factores que integran el estrés académico, son factores tanto externos (situacionales) como internos (personales), Avila, Castaldo y otros (2014, p. 25) definen que las principales causas o componentes de acuerdo a estudios anteriormente realizados son: “La persistencia y el esfuerzo por continuar a pesar de las dificultades con algunas materias. La posibilidad de encontrar una carrera que responda a sus intereses. La inteligencia y la preparación personal. El apoyo familiar”, es decir, que el estrés académico puede ser procesado cuando un sujeto atraviesa dichas situaciones sin embargo de acuerdo al enfoque de la investigación, esto dependerá de cómo las situaciones sean valoradas.

Los estresores del estudiante, constituyen elementos presentes en la cotidianidad de la vida académica y que in embargo, serán procesados como desbordantes cuando superen las expectativas que tiene el sujeto de sí mismo para resolverlas, Barraza 2003, propone las siguientes situaciones que pueden poner en juego al estrés académico:

Tabla 2.4. Estresores académicos

Competitividad grupal
Sobrecarga de tareas
Exceso de responsabilidad
Interrupciones del trabajo
Ambiente físico desagradable
Falta de incentivos
Tiempo limitado para hacer el trabajo
Conflictos con profesores
Conflictos con compañeros
Tipo de trabajo que se pide
Evaluaciones

Fuente: Barraza (2005)

Con respecto a lo mencionado anteriormente, es evidente que las principales fuentes del estrés académico guardan estrecha relación con el nivel de percepción de desempeño ante dichos escenarios, las expectativas en cuanto a lo que desea de sí mismo y las exigencias en torno a ello, así como las evaluaciones que realiza acerca de su desempeño, o que se retroalimenta en función al aprendizaje social al que haya estado expuesto y las exigencias del medio.

2.2.5. Efectos del Estrés Académico

Los efectos del estrés académico, siguiendo el enfoque sistémico cognoscitivista, se puede dar a nivel de distintas áreas, la sintomatología resaltante y típica del mismo es: un elevado nivel de ansiedad, sensación de agobio, tensión, cansancio, desasosiego, miedo generalizado, sensación de no lograr el cumplimiento de la tarea planteada

(Alfonso, Calcines, Monteagudo de la Guardia & Nieves, 2015). Estas contrariedades se presentan desequilibrando al sujeto y con ello se compromete su rendimiento dentro del ámbito académico, lo que además puede incidir en el autoconcepto académico del sujeto, Naranjo (2009, p. 176) propone una influencia del estrés académico en las siguientes áreas:

Tabla 2.5. Efectos del estrés académico en las distintas áreas del sujeto

Área cognitiva	<p>Dificultad para focalizar y mantener la concentración.</p> <p>La retención memorística se reduce, tanto en la memoria a corto plazo como a largo plazo.</p> <p>El sujeto es más propenso a cometer errores en la resolución de problemas, pues se ve limitada la capacidad de razonamiento.</p> <p>Incapacidad para evaluar acertadamente una situación presente y proyectar una hacia el futuro. Además, la manera de pensar no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizada.</p>
Área emotiva	<p>Aparecen rasgos como el desarrollo de la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo.</p> <p>Aumento de desánimo y un descenso del deseo de vivir.</p> <p>La autoestima se ve afectada por pensamientos de incapacidad y de inferioridad.</p>
Área conductual	<p>Alteraciones del lenguaje como descenso de fluidez verbal.</p> <p>Falta de entusiasmo por las aficiones preferidas, así como por sus pasatiempos favoritos.</p> <p>Ausentismo escolar.</p> <p>Aumento del consumo de alcohol, tabaco, café u otras drogas.</p> <p>El nivel de energía disponible fluctúa de un día para otro.</p> <p>Los patrones de sueño se alteran.</p> <p>Dificultad para entablar y mantener relaciones interpersonales.</p>

Fuente: Naranjo (2009)

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el estrés académico afecta al estudiante en su totalidad, de una manera integral, en la que su desempeño dentro de lo académico, social, cognitivo, afectivo, estas continuarán dándose si el sujeto no emplea estrategias de afrontamiento, que lo lleven nuevamente al equilibrio.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología de la Investigación

La presente investigación tiene como tipo de estudio el cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional. El diseño de la investigación es no experimental de corte transversal. En cuanto a los métodos, el general es el científico, y el específico corresponde al correlacional.

Los estudios cuantitativos tienen como fin el otorgar un valor numérico a una variable, es frecuentemente utilizado en investigaciones que utilizan el método científico, por su carácter susceptible a procesos estadísticos, de acuerdo con Hernández, Fernández y otros, este enfoque “utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (2010, p. 10), se logra por lo tanto, conceder una categoría de magnitud a las variables y así establecer predicciones acerca del alcance de las mismas, lo que además puede generar sustento a la investigación debido a la posible construcción de nuevas teorías en función a la previa comprobación o rechazo de la hipótesis inicial.

El alcance descriptivo, como su nombre lo indica, buscará referir las propiedades más importantes, especificar las características y perfiles de fenómenos que tomen lugar en la investigación, por lo que intenta recoger y/o medir información de las variables a estudiarse de manera independiente, es decir, no pretende establecer una explicación causal entre ambas variables o hallar un modo en que éstas se relacionan, sin embargo, el alcance del presente estudio, es además, correlacional, éste tiene como propósito, asociar relaciones existentes entre dos categorías, midiendo en un primer momento, cada una de ellas, para luego realizar un análisis cuantificado de las variables, cabe recalcar que este proceso se basa en las hipótesis planteadas, con el objetivo de determinar cómo se comporta una variable en relación a otras (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), en el caso del presente trabajo se buscó, apoyándose en este alcance, determinar la correlación de la variable Percepción de la Autoeficacia, sobre la variable Estrés Académico, basándose en la hipótesis de que a mayor PA menor EA.

Esta investigación aplica a su vez, como método general, el científico, el cual se rige por el método hipotético deductivo, aplicado a la psicología, debido a que se ha establecido una serie de pasos que permiten obtener resultados concluyentes, de acuerdo con Arteaga y Fernández estos pasos se constituyen en etapas, las cuales son “la existencia de un problema, búsqueda y recolección de información existente, formulación de hipótesis, comprobación de la hipótesis, exposición de resultados para constatar con la hipótesis original” (2010, p. 4), es así que el fin de este método, viene a ser la determinación de las características particulares a través del análisis de lo general.

En cuanto al método específico, que en la presente investigación es el correlacional, según Cazau (2006, p. 27) “tiene como finalidad medir el grado de relación que eventualmente pueda existir entre dos o más variables. Más concretamente, buscan establecer si hay o no una correlación, de qué tipo es y cuál es su grado o intensidad”, por tanto, este tipo de estudios pretenden examinar la vinculación de eventos entre sí, buscando cómo una variable se comporta frente a otra, resaltando así su valor de predicción, apoyándose en evidencias concretas que se han arrojado a lo largo del estudio.

Finalmente, es necesario aclarar que esta investigación es de tipo no experimental, Kerlinger y Lee (2002), exponen que en este carácter de investigación es poco probable manipular las variables en un entorno controlado, por lo que se observa únicamente los fenómenos y posteriormente se llega a establecer interpretaciones de lo observado en aquel entorno, es por ello que en la presente disertación, se limitó a recolectar datos y establecer observaciones de las variables sin intervención alguna. La recopilación de datos es de corte transversal, ya que esto se llevó a cabo en un tiempo determinado, favoreciendo la eficacia en la interpretación de resultados.

3.2. Técnicas e Instrumentos

3.2.1. Técnicas

Las técnicas utilizadas se componen de:

- Entrevista psicológica estructurada: Se la llevó a cabo mediante de uso de los test psicométricos para cumplir con la observación científica, abordando así con la fase de comprobación de hipótesis que posteriormente llevó a la presentación de resultados y establecimiento de conclusiones y recomendaciones.
- Observación científica: Se refiere a la directa exploración de los fenómenos de estudio, es así que la técnica es intencional, y premeditada, pues requiere de dirección y un sentido, el cual se otorga en función a la teoría desde la cual se aborde la investigación, por tanto, la observación constituye una destreza del investigador (Díaz, 2011).
- Entrevista psicológica estructurada: Se caracteriza por emplear una serie de preguntas establecidas previamente, que por lo general están estandarizadas la hora de formularlas, este tipo de entrevistas sigue un proceso lógico y estructurado (Sánchez R. , 2014). Por lo tanto, este tipo de entrevista se refleja en la aplicación de los test psicométricos, pues tienen la finalidad de recaudar toda la información necesaria para la investigación las variables planteadas, en el caso de este estudio, la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico, las cuáles se midieron a través de la aplicación de cuestionarios constituidos por ítems que constaron de preguntas o afirmaciones.

3.2.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario estructurado “la Ficha Ad Hoc sociodemográfica”, y dos reactivos de medición (test psicométricos) que se detallan a continuación:

3.2.2.1 Ficha Ad Hoc Sociodemográfica: En la ficha sociodemográfica se recopilaron datos de los y las estudiantes universitarios de las carreras de psicología de la ciudad de Ambato, como: información general, nivel de escolaridad, situación económica (economía y trabajo), percepción del nivel de salud física y mental, así como a qué dedican el tiempo libre.

3.2.2.2 Escala General de la Autoeficacia Percibida: Creada por Bähler, Schwarzer y Jerusalem (1993) con base en la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura. De acuerdo con Grimaldo (2005), se conforma de 10 reactivos con un puntaje mínimo de 10 puntos y un máximo de 40 puntos. Las respuestas son tipo Likert donde la persona responde a cada reactivo de acuerdo a lo que ella percibe de su capacidad en el momento: Incorrecto (1 punto); apenas cierto (2 puntos); más bien cierto (3 puntos) o cierto (4 puntos). En esta escala a mayor puntaje mayor autoeficacia general percibida, por lo tanto es un instrumento de autoaplicación, basado en la autopercepción de las capacidades del sujeto.

En cuanto a las propiedades psicométricas, la confiabilidad de la EAG, en una muestra chilena, de acuerdo con Cid, Orellana & Barriga, se la determinó de la siguiente manera:

Se estudió a través de la consistencia interna utilizando el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach, que mide la correlación promedio entre reactivos y el número de reactivos de un determinado instrumento o cómo el constructo está representado en cada reactivo. Este coeficiente oscila entre -1,0 y +1,0, y se consideró que los reactivos medían en forma óptima el constructo cuando sus valores fluctuaban entre 0,7 y 0,9. El coeficiente alfa de Cronbach de la EAG (0,84) indica que 84% de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas representa diferencias verdaderas entre las personas y 16% refleja fluctuaciones al azar.

Estos resultados indican que, la consistencia de la escala es óptima y que mide por lo tanto únicamente el constructo de la Percepción de la Autoeficacia, es decir, cumple con el objetivo de su elaboración.

3.2.2.3. Inventario SISCO de Estrés Académico: Desarrollado por Barraza en el año 2007, se caracteriza por ser un inventario autodescriptivo, por lo tanto, se presenta a manera de un autoinforme generado por el participante que abarca distintos aspectos de su dinámica, con base en la autoobservación.

En cuanto a las propiedades psicométricas del cuestionario, Barraza (2007, p. 90) menciona que:

Confiabilidad: se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90, estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos. Validez: se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del inventario SISCO del estrés académico a través de la estructura factorial obtenida del análisis correspondiente, la cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitiva. Se confirmó la direccionalidad y homogeneidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y grupos contrastados.

Al cumplir con los requerimientos adecuados con respecto a las propiedades psicométricas, el SISCO fue apto, para ser empleado como instrumento de evaluación en la presente investigación que tiene como variable al Estrés Académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato.

Este inventario consta de 31 ítems, Barraza (2007) refiere, que cumplen distintas funciones, en primera instancia se encuentra un ítem de filtro, para determinar si el participante es candidato o no para el inventario, en caso de no serlo la aplicación llega a su fin. Un ítem basado en una escala de Likert con cinco valores del 1 al 5, siendo 1 poco y 5 mucho. Para la valoración de las demandas del entorno, el reactivo cuenta con ocho ítems con una escala de tipo Likert de 5 valores categoriales basados en: Nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre. Quince ítems con una escala de tipo

Likert de 5 valores categoriales basados en: Nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre con el fin de determinar la frecuencia en la que se presentan los síntomas frente a un estímulo estresor. Con el fin de hallar la periodicidad de estrategias de afrontamiento, el reactivo cuenta con seis ítems con una escala de tipo Likert de 5 valores categoriales basados en: Nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre.

3.4. Población y Muestra

La población designada para este estudio comprendió a estudiantes de pregrado de las carreras de psicología de la ciudad de Ambato, tanto de la Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI), como de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato (PUCE-A). En el periodo que se realizó la investigación abril- agosto 2017, se trabajó con la totalidad de la población, es decir 611 casos. 340 estudiantes de psicología de la PUCE-A y 271 estudiantes de la UTI, legalmente matriculados; que cursaban desde el primero hasta el décimo semestre, distribuidos entre las carreras de psicología clínica y psicología organizacional; y primero a noveno semestre en la carrera de psicología general correspondientemente. Con edades comprendidas entre los 18 y 30 años.

La muestra estuvo constituida por 237 casos que se obtuvo del cálculo del tamaño de la población considerando el 95% de confiabilidad y un margen de error del 5%.

La selección de los integrantes de la muestra se la realizó mediante el empleo de un muestreo no probabilístico, con criterios de inclusión, que fueron: a) ser estudiante

legalmente matriculado, b) tener asistencia recurrente a clases, c) participación voluntaria.

3.5. Procedimiento

El presente proyecto de investigación, comenzó con el desarrollo del plan de dicho proyecto, para posteriormente presentarlo con el fin de solicitar la aprobación por parte del consejo de la escuela de Psicología. Una vez aprobado el plan de tesis, se comenzó a realizar la debida exploración bibliográfica que daría lugar al marco teórico, con el objetivo que cuente con la debida fundamentación, pues en ella se respalda toda la disertación. Una vez realizada esta parte, se procedió a determinar la muestra con la que se trabajaría en las aplicaciones de los respectivos reactivos, la cual estuvo conformada por de 237 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato y de la Universidad Tecnológica Indoamérica, de pregrado legalmente matriculados, a quienes se les aplicó una ficha sociodemográfica y las siguientes escalas: la Escala de la Autoeficacia General (EAG) (Baessler, Schwarzer, 1996; adaptado a muestras chilenas por Cid *et al.*, 2010) y el Inventario del Estrés Académico (SISCO) (Barraza, 2007).

La aplicación de las escalas se realizó de manera presencial a la muestra de 237, repartidos entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ambato y la Universidad Tecnológica Indoamérica. Completar el formulario tomaba aproximadamente un máximo de 15 minutos junto con la ficha sociodemográfica.

Una vez completadas las aplicaciones de los reactivos, a través del programa SPSS se realizó la tabulación de los datos recopilados, para el respectivo análisis estadístico de las variables, y con ello la interpretación correlacional buscando así comprobar la hipótesis. Finalmente como parte ulterior del proyecto de investigación, se construyó el modelo empírico explicativo de los resultados arrojados durante la investigación, estableciendo conclusiones y recomendaciones finales.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

4.1. Análisis Sociodemográfico de Resultados

La muestra se encontró compuesta por 237 estudiantes, 130 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ambato y 107 estudiantes de la Universidad Tecnológica Indoamérica, durante el período académico Abril - Agosto 2017. La población estuvo compuesta por estudiantes de las carreras de Psicología, clínica y organizacional en el caso de la PUCE-A y Psicología general en el caso de la UTI.

Las variables sociodemográficas tomadas en consideración para el presente estudio, fueron: edad, sexo, estado civil, organización familiar (con quien vive), economía y trabajo en donde se abordó: situación socioeconómica, estudio y trabajo. Además se tomó en cuenta a la institución a la que cada estudiante pertenece y el semestre que se encuentra cursando. Las variables sexo, estado civil, organización familiar (con quien vive), economía y trabajo (estudio y trabajo y situación socioeconómica), se presentan mediante la frecuencia (f) y el porcentaje (%) de sujetos. La variable edad, está representada a través de la media (M) y la desviación estándar (Ds) (ver tabla 4.1.).

Tabla 4.1. Distribución de los grupos en función de variables individuales

Variab les	Frec.	%
Sexo		
Femenino	160	67
Masculino	77	32,48
Estado civil		
Soltero	221	93,24
Casado	10	4,2
Divorciado	1	0,4
Viudo	0	0
Unión Libre	5	2,10
Organización familiar		
Vive con		
Padres	127	53,58
Un padre	55	23,20
Solo	27	11,39
Otros	28	11,81
Economía y Trabajo		
Situación económica		
Muy buena	27	11,39
Buena	147	62,02
Regular	34	14,34
Mala	2	0,84
Sólo estudio	212	89,4
Estudio y trabajo	25	10,5
	M	Ds
Edad	20,96	2,36

Nota: 237 observaciones

La edad de la muestra de la investigación, tiene una media de $M= 20,96$ años, y una desviación de $Ds= 2,36$. La edad de los participantes, se encuentra dentro de los parámetros esperables para el curso de la vida universitaria, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador, los ecuatorianos se acogen a la educación superior en un rango de 18 a 24 años (Antamba, 2016).

En lo que se refiere al sexo de la muestra, se observa un porcentaje representativo de mujeres con 67% en relación a los hombres que se encontraron representados por un 32,48% en las carreras de psicología en ambas universidades (ver gráfico 4.1.).

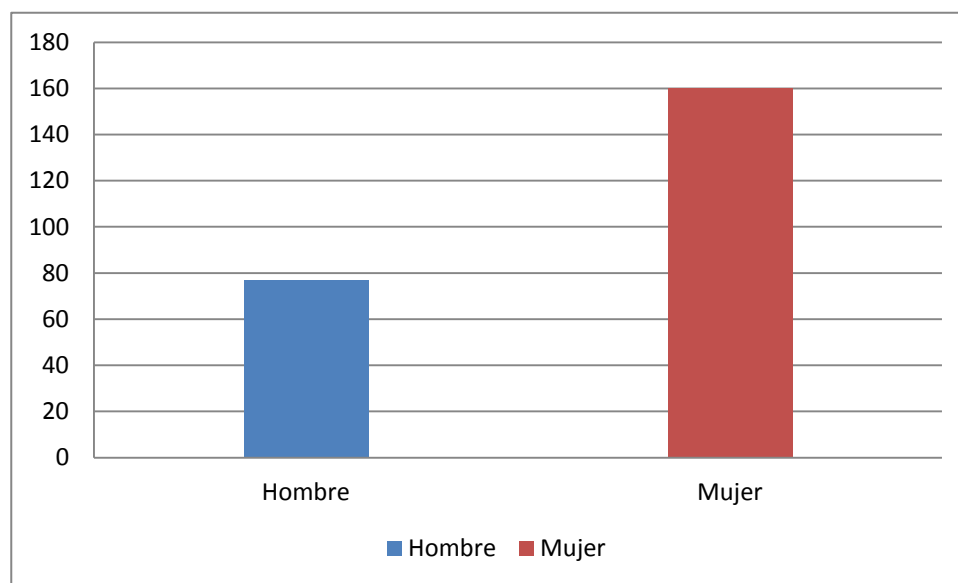


Gráfico 4.1. Representación gráfica de la distribución de la muestra por sexo.

El gráfico presenta mayor cantidad de mujeres en la carrera de psicología, esto concuerda con los resultados presentados por Gámez y Marrero (2010) en sus estudios, además de los datos recopilados por los autores, a través de investigaciones de medios masivos, en los que sugieren que las mujeres presentan mayor afinidad que los hombres para las ciencias sociales, mientras que los hombres sobresalen más en las ciencias exactas y naturales (Citado: Rovella, Pitoni, Delfino, Díaz & Solares, 2011).

Con respecto al estado civil se halló que un 93,24% son solteros, el 4,2% se encuentran casados, un 0,4% divorciado y un 2,10% se hallan bajo unión libre (ver gráfico 4.2).

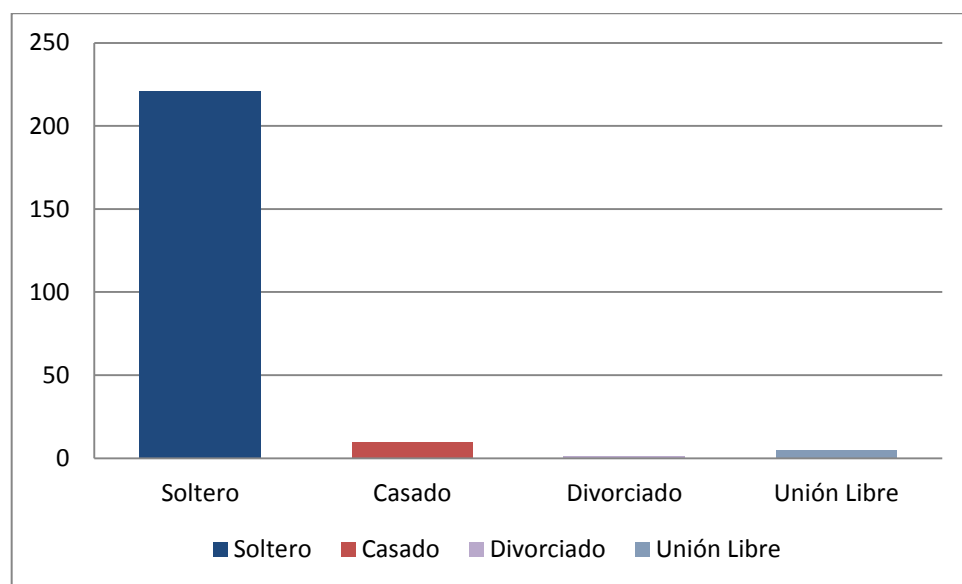


Gráfico 4.2. Representación gráfica de la distribución de la muestra por estado civil.

En el gráfico se aprecia que existe un mayor número de estudiantes solteros, por encima de casados, divorciados y unión libre, debido a que según el INEC (2016) la edad promedio para establecer una unión conyugal en el país es de 32 años, como se mencionó anteriormente, la edad muestral se encuentra dentro de los 20,96 años, por lo que se aprecia que los estudiantes mantienen otros intereses y objetivos como la culminación de su carrera.

Con respecto a la organización familiar, se tomó en cuenta la variable “con quien vive”, en donde se puede apreciar que 53,58% de los sujetos de la muestra vive con sus padres,

un 23,20% vive sólo con un progenitor ya sea padre o madre, el 11,39% viven solos, y el 11,81% viven con otras personas (ver gráfico 4.3).

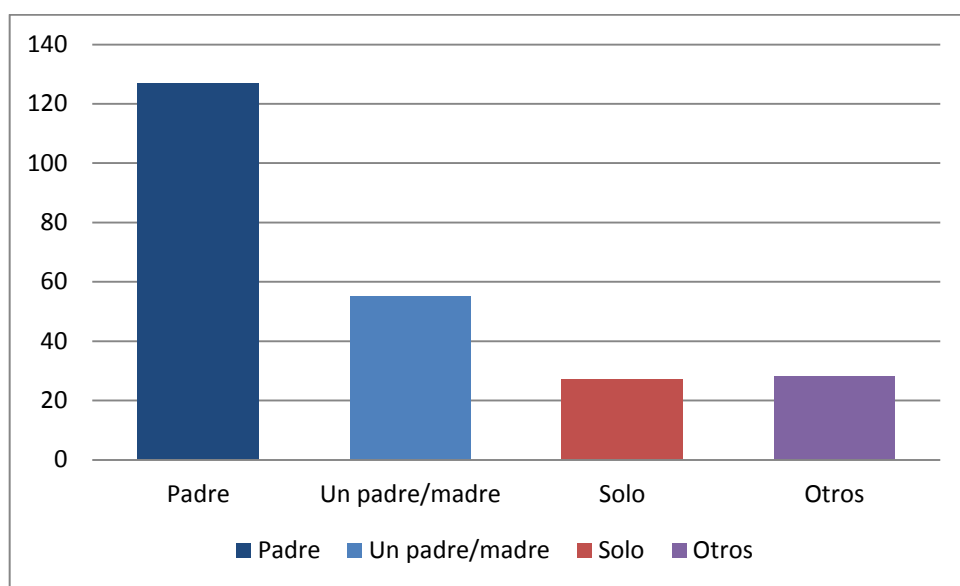


Gráfico 4.3. Representación gráfica de distribución con respecto a con quien vive.

El gráfico representa una mayor cantidad de estudiantes que viven con sus padres, seguido de hogares mononucleares, se reportó además que algunos estudiantes viven con otros miembros ya sean amigos o parientes y finalmente un menor número de la muestra vive sola; en estudios realizados en Latinoamérica, como por ejemplo el estudio realizado por Persoglia, Carella & Solari (2017) en Argentina, en el que se señala que es común que los hijos salgan del hogar posterior a culminar los estudios universitarios.

En cuanto a la economía y trabajo, en la variable situación económica de la muestra, se puede observar que un 11,39 mantiene una buena situación económica, un 62,02% una

buena condición, un 14,34% una situación regular y un 0,84% una mala situación económica (ver gráfico 4.4).

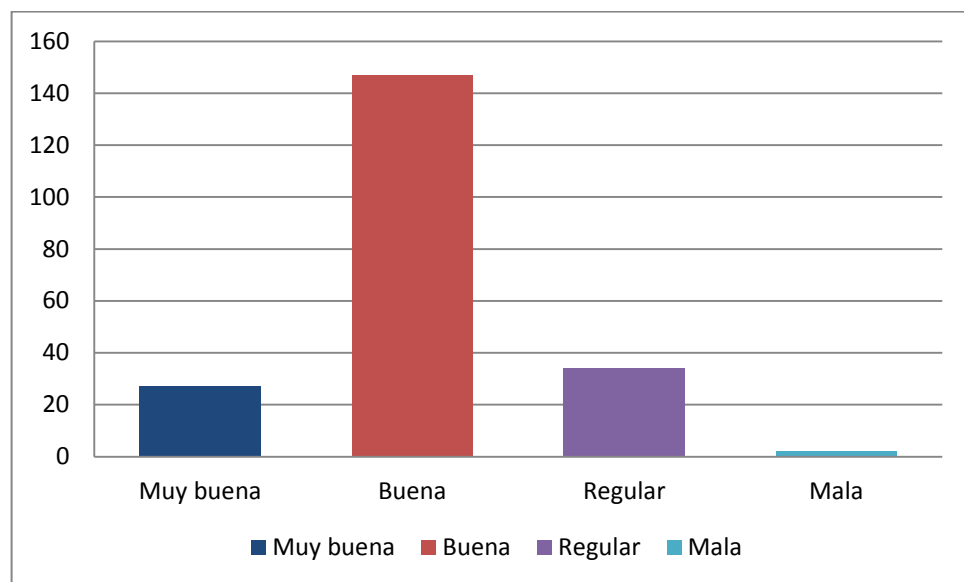


Gráfico 4.4. Representación gráfica de la distribución de la muestra por la situación económica.

El gráfico muestra que la mayoría de estudiantes posee una buena situación económica, seguida de las categorías muy buena y regular, se puede constatar que las universidades en donde se realizó el estudio son instituciones privadas, por lo que los costos son elevados, por tal motivo la mayoría de la población mantiene un *status* económico bueno, y existe un nivel bajo de personas con un *status* económico alto porque la mayoría de este estrato cursan sus estudios en la capital o en el extranjero.

En lo que concierne al área del estudio y trabajo, el 89,4 de los participantes mostraron que sólo estudian, mientras que un 10,5% resaltaron que estudian y trabajan (ver gráfico 4.5).

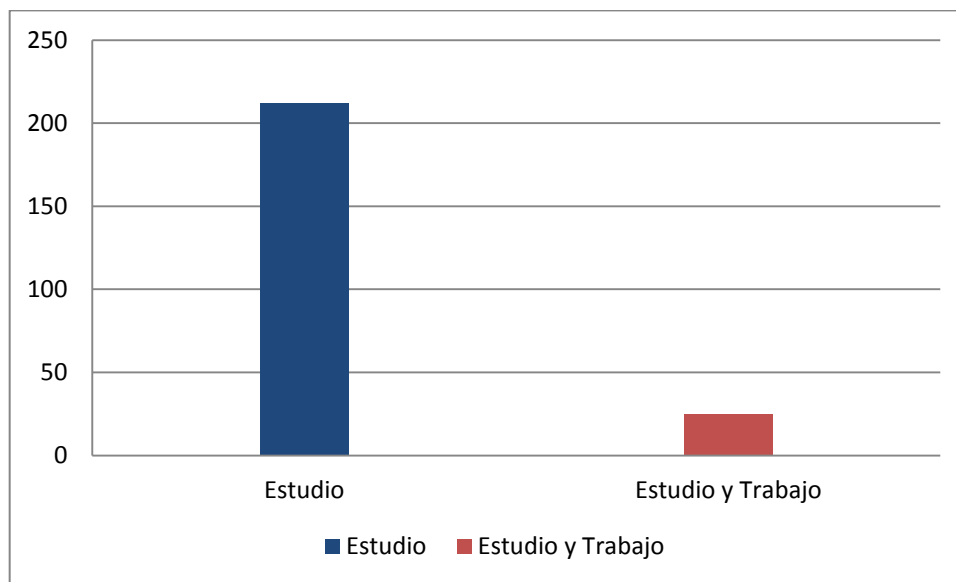


Gráfico 4.5. Representación gráfica de la distribución de la muestra según su estado ocupacional (estudio-trabajo).

En el gráfico se aprecia que la mayoría de los estudiantes se dedica únicamente a estudiar, mientras que un bajo porcentaje mantiene al mismo tiempo actividad laboral; a diferencia de la realidad de los estadounidenses, en la que la mayor tendencia es de estudiar y desempeñar alguna clase de trabajo, esto se debe a los elevados costos de la educación superior de dicho país (Papalia, Olds, & Feldman, 2010), lo cual constituye un contraste cultural, pues de acuerdo a lo ya expuesto, muchos de los estudiantes ecuatorianos viven en el hogar de los padres, lo que les asegura un respaldo económico estable, en el que no es necesario trabajar.

4.2. Análisis de la medición del Estrés Académico

El Estrés Académico, es el malestar que se presenta en estudiantes y repercute en todas las esferas en las que se desempeña el sujeto, según Barraza es “aquel que padecen los alumnos y tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito académico” (2005, p. 16). Por tanto, al ser los efectos del EA diversos y retroactivos, se consideró evaluar su presencia en la muestra elegida con el Inventario del Estrés Académico: SISCO.

Este instrumento desarrollado por Barraza (2007) se divide en cinco dimensiones, basadas en el modelo sistémico-cognoscitivista. La versión utilizada en el presente estudio fue el Inventario del Estrés Académico: SISCO (2010) que ha sido aplicado por el autor en población universitaria mexicana.

A continuación se realiza al análisis de los resultados obtenidos después de haber sido aplicado el instrumento para la medición del EA.

4.2.1 Análisis de la fiabilidad del SISCO

Se realizó el análisis de la fiabilidad del instrumento, con el fin de conocer el grado de validez y capacidad de generalización de la prueba en una población similar, en función a los resultados obtenidos de la aplicación del SISCO. Para determinar la fiabilidad se

utilizó el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach (α), que permite medir la consistencia interna (ver tabla 4.2.).

Tabla 4.2. Estadísticos de fiabilidad SISCO

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>	<i>Alfa</i>
Estresores (Input)	8	.83
Reacciones Físicas	6	.76
Reacciones Psicológicas	5	.81
Reacciones Comportamentales	5	.76
Estrategias de Afrontamiento (Output)	8	.75
Total	31	.85

Nota: 237 observaciones

En la dimensión Estresores, con ocho ítems, la consistencia interna fue de $\alpha = .83$ equivalente a consistencia alta. Las Reacciones Físicas se evalúan con seis ítems, en los cuales se halló una consistencia interna fue de $\alpha = .76$ correspondiente a una consistencia alta. En cuanto a las Reacciones Psicológicas, con cinco ítems, a consistencia interna fue de $\alpha = 0.81$, siendo igualmente alta. Se puede observar que las Reacciones Comportamentales están compuestas por cinco ítems, con una consistencia interna de $\alpha = .76$ que continúa siendo alta. En la última dimensión, Estrategias de Afrontamiento, que cuenta con ocho ítems, se encontró una consistencia interna de $\alpha = .75$. Finalmente el total del instrumento, que está compuesto por 31 ítems mostró una consistencia interna de $\alpha = .85$.

4.2.2. Análisis descriptivo del SISCO

El SISCO es un instrumento realizado por Barraza (2007), con el fin de medir el Estrés Académico, se compone de 31 ítems que se dividen en cinco dimensiones: a) Estresores o *Input*, con 8 ítems cuyo punto de corte es 27; b) reacciones físicas, que cuenta con 6 ítems y su punto de corte es 20,5; c) reacciones psicológicas, con 5 ítems y cuyo punto de corte es 15; d) reacciones comportamentales, que cuenta con 4 ítems y con un punto de corte de 15 y e) estrategias de afrontamiento o *Output* con 6 ítems y un punto de corte de 21. El punto de corte total es de 96 puntos.

Las puntuaciones presentadas a continuación corresponden al puntaje mínimo (*mín.*), el puntaje máximo (*máx.*), la media aritmética (*M*) y la Desviación Estándar (*Ds*). (ver tabla 4.3.).

Tabla 4.3. Análisis descriptivo del SISCO

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Input	8.00	39.00	23.08	6.38
Reacciones Físicas	6.00	34.00	13.75	4.96
Reacciones Psicológicas	5.00	25.00	12.32	4.65
Reacciones Comportamentales	4.00	20.00	9.14	3.30
Output	6.00	32.00	17.27	4.89
Total	29.00	130.00	75.80	18.83

Nota: 237 observaciones

En la dimensión de Estresores (*Input*), se encontró como mínimo *Mín.* = 8 puntos y como máximo *Máx.* = 39 puntos. La Media total alcanzada correspondió a *M* = 26.08

puntos; $Ds= 6.38$. En la dimensión de Reacciones Físicas, se halló como número mínimo $Mín.= 6$ *puntos* y como máximo $Máx.= 25$ *puntos*. La Media total alcanzada correspondió a $M= 13.75$ *puntos*; $Ds= 4.96$. En cuanto a la dimensión de Reacciones Psicológicas, se halló como número mínimo $Mín.= 5$ *puntos* y como máximo $Máx.= 25$ *puntos*. La Media total alcanzada correspondió a $M= 12.32$ *puntos*; $Ds= 4.65$. En la dimensión de Reacciones Comportamentales, se halló como número mínimo $Mín.= 4$ *puntos* y como máximo $Máx.= 20$ *puntos*. La Media total alcanzada correspondió a $M= 9.14$ *puntos*; $Ds= 3.30$. En la dimensión que mide las Estrategias de Afrontamiento (Output), se halló como número mínimo $Mín.= 6$ *puntos* y como máximo $Máx.= 32$ *puntos*. La Media total alcanzada correspondió a $M= 17.27$ *puntos*; $Ds= 4.89$. En el resultado global del SISCO se encontró el número mínimo $Mín.= 29$ *puntos* y como máximo $Máx.= 130$ *puntos*. La Media total alcanzada correspondió a $M= 75.80$ *puntos*; $Ds= 18.83$ (ver gráfico 4.6).

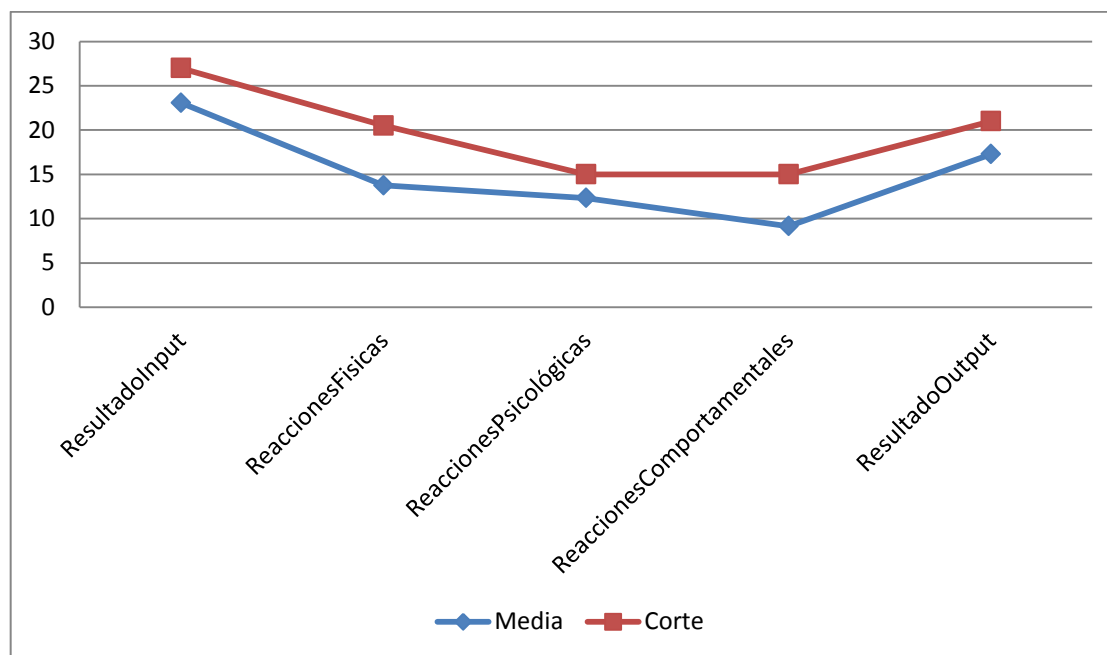


Gráfico 4.6. Representación gráfica del análisis descriptivo del SISCO

El gráfico indica que todos los valores de la media se encuentran por debajo del punto de corte, sin embargo las medias que más se aproximan son las de las dimensiones de Estresores (Input), Reacciones Psicológicas y Output. Por lo tanto de acuerdo a los resultados, los estudiantes universitarios muestran mayor sensibilidad a los estresores, esto influye en la cantidad de reacciones psicológicas, sin embargo logran presentar estrategias de afrontamiento, lo que no permite que se produzcan puntuaciones por encima del punto de corte. En un estudio similar, con una población de estudiantes universitarios de la PUCE, se encontró que los estudiantes entre 20-22 años presentan niveles moderados de estrés académico al ser evaluados con el SISCO, según mencionan Córdova e Irigoyen (2015, p.93) “podría deberse a la madurez que adquiere el individuo con la edad, aprendiendo a manejar de mejor manera el estrés” cabe recalcar que la media en edad en el presente estudio es de 20,96 años. La media del total de las escalas

es de 75.80% que corresponde a un nivel moderado por lo que se conjuga con los resultados del estudio mencionado.

4.2.2. Análisis comparado por institución de las dimensiones del SISCO

Una vez establecido el punto de corte y las medias de los resultados generales, se procedió a analizar los resultados tomando en cuenta de manera separada, las medias de las instituciones que formaron parte de la muestra, es decir estudiantes de la PUCE-A (133) y estudiantes de la UTI (104) de las carreras de psicología (tabla 4.4.).

Tabla 4.4. Análisis comparado por institución de las dimensiones del SISCO

	<i>PUCE-A= 133</i>		<i>Indoamérica=104</i>		<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>		
Estresores (Input)	24.57	6.33	21.17	5.95	-4.20	.565
Reacciones Físicas	15.03	5.27	12.12	4.00	-4.83	.014*
Reacciones Psicológicas	13.27	4.89	11.11	4.03	-3.62	.058*
Reacciones Comportamentales	9.67	3.36	8.47	3.09	-2.83	.522
Estrategias de Afrontamiento (Output)	17.84	4.90	16.54	4.80	-2.04	.912
Total	80.40	19.08	69.91	16.83	-4.42	.209

Nota: *<.05

Se puede observar que los resultados entre una institución y otra, muestran pocas diferencias significativas, para establecer estas comparaciones y determinar las divergencias entre ellas, se empleó la prueba t de student (*t*). En los indicadores en los que se aprecian diferencias marcadas son: Reacciones Físicas y Reacciones Psicológicas, con .014 y .058, respectivamente, lo que quiere decir que los/las estudiantes de la

PUCE-A muestran mayor presencia de esta sintomatología ante estímulos estresores. Sin embargo se observa que en ambas instituciones las Estrategias de Afrontamiento puntúan de manera similar, lo que regula el estrés académico.

Se ha considerado las medias de cada institución con relación al punto de corte, lo que permite determinar el nivel de estrés académico y sus dimensiones en los dos grupo de alumnos de las instituciones evaluadas (ver gráfico 4.7.).

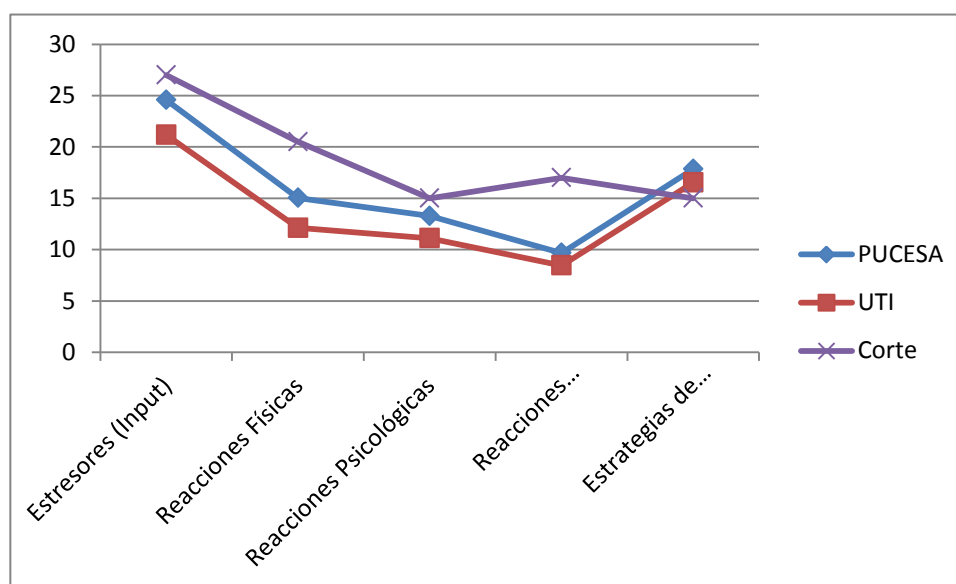


Gráfico 4.7. Representación gráfica del análisis comparativo por institución del SISCO

Se puede observar que las medias de cuatro de las cinco dimensiones evaluadas en el SISCO, no sobrepasan el punto de corte, en cuanto a las estrategias de afrontamiento, éstas están por encima del corte. Las medias que más se aproximan son las reacciones

físicas y psicológicas encabezadas por los resultados de la PUCE-A, pues además es en estas dimensiones en donde más se muestran diferencias estadísticamente significativas.

4.3. Análisis de la medición de la Percepción de la Autoeficacia

La Percepción de la Autoeficacia, según Barraza y Hernández “se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas” (2015, p. 22), por lo tanto, la autoeficacia percibida se presume que influye en la regulación del estrés académico, por lo que fue necesario determinar la presencia de ésta en la muestra seleccionada para el presente estudio.

Para realizar la medición de esta variable, se utilizó la versión chilena Escala de la Autoeficacia General (Cid, Orellana, & Barriga, 2010), misma que fue tomada de la versión en español (1993) adaptada de la original que fue desarrollada por Schwarzer y Jerusalem (1981) a partir de la teoría de la autoeficacia de Bandura.

4.3.1 Análisis de la fiabilidad de la EAG

Fue necesario realizar el análisis de la confiabilidad de la escala, para examinar el grado de validez, el nivel de consistencia y correspondencia entre los ítems del instrumento utilizado. Para determinar la confiabilidad interna se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach (α), (ver tabla 4.5.).

Tabla 4.5. Estadísticos de fiabilidad EAG

Ítems	Alfa
1	.715
2	.709
3	.712
4	.712
5	.713
6	.708
7	.705
8	.707
9	.707
10	.708
TOTAL	.724

Nota: 237 observaciones

En el ítem 1, se muestra que la consistencia interna fue de $\alpha = .715$ equivalente a alta. En el ítem 2 se halló una consistencia interna fue de $\alpha = .709$ correspondiente a una consistencia alta. En cuanto al ítem 3 la consistencia interna fue de $\alpha = 0.712$, siendo igualmente alta. Se puede observar que los ítems 4 y 5 muestran una consistencia interna de $\alpha = .712$ que continúa siendo alta. El ítem 6 presenta una consistencia interna de $\alpha = .713$ siendo estas muy altas. Los ítems 7,8,9,10, muestran consistencias internas similares mismas que evidentemente son altas. Finalmente el total del instrumento, que está compuesto por los 10 ítems presentó una consistencia interna de $\alpha = .724$.

4.3.2. Análisis descriptivo de la EAG

La Escala General de la Autoeficacia, pretende determinar el grado de autoeficacia percibida. Está compuesta por 10 ítems y no se encuentran subclasificados en dimensiones. Para el punto de corte se ha tomado en cuenta la puntuación total, que es de 15. Las puntuaciones presentadas a continuación corresponden al puntaje mínimo

(*mín.*), el puntaje máximo (*máx.*), la media aritmética (*M*) y la Desviación Estándar (*Ds*).
(ver tabla 4.6.).

Tabla 4.6. Análisis descriptivo de la EAG

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ítem 1	.00	3.00	1.88	.884
Ítem 2	.00	3.00	2.49	.674
Ítem 3	.00	3.00	2.18	.798
Ítem 4	.00	3.00	2.18	.716
Ítem 5	.00	3.00	2.24	.694
Ítem 6	.00	3.00	1.78	.858
Ítem 7	.00	3.00	1.96	.758
Ítem 8	.00	3.00	2.34	.763
Ítem 9	.00	3.00	2.04	.749
Ítem 10	.00	3.00	2.13	.735
Total	.00	30.00	21.274	4.88

Nota: 237 observaciones

Todos los ítems tienen un mínimo $Min = 0$ puntos y un máximo $Máx = 3$ puntos. La media total alcanzada en el primer ítem correspondió a $M = 1.88$ puntos; $Ds = .884$. En el segundo ítem la media total alcanzada correspondió a $M = 2.49$ puntos; $Ds = .674$. En cuanto al tercer ítem se encontró que la media total alcanzada correspondió a $M = 2.18$ puntos; $Ds = .798$. El cuarto ítem presenta un media total correspondiente a $M = 2.18$ puntos; $Ds = .716$. En el quinto ítem la Media total alcanzada fue de $M = 2.24$ puntos; $Ds = .694$. La Media total alcanzada para el sexto ítem correspondió a $M = 1.78$ puntos; $Ds = .858$. En cuanto al séptimo ítem la media total alcanzada fue de $M = 1.96$ puntos; $Ds = .758$. El octavo ítem muestra una media total alcanzada correspondiente con $M = 2.34$ puntos; $Ds = .763$. La media total alcanzada para el noveno ítem fue de $M = 2.04$ puntos; $Ds = .749$. En el décimo ítem se puede observar una media total alcanzada de

$M= 2.13$ puntos; $Ds= .753$. Por último el total muestra una media de $M= 21.27$; $Ds= 4.88$ (ver gráfico 4.8).

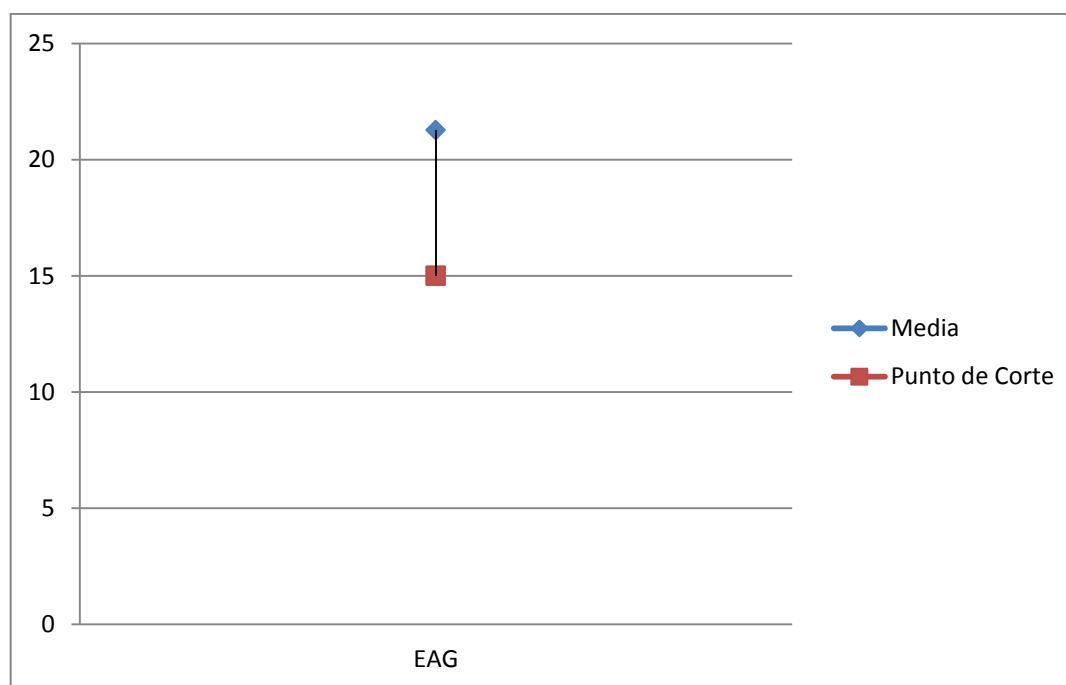


Gráfico 4.8. Representación gráfica del análisis descriptivo de la EAG.

El gráfico indica que el total alcanzado sobrepasa el punto de corte, debido a que en esta escala se toma en cuenta la sumatoria de los ítems anteriores. Es por ello que conforme a los resultados, los estudiantes universitarios de la muestra, presentan una marcada percepción de la autoeficacia, lo que influye en el manejo asertivo de sus propias capacidades ante situaciones que requieren de un mayor esfuerzo. En un estudio para la validación de la escala en población chilena, se obtuvieron resultados similares, es decir, los sujetos puntuaron por encima del punto de corte por lo tanto presentaron

características que son atribuidas a una alta percepción de la autoeficacia (Cid, Orellana, & Barriga, 2010).

En otro estudio (Aguirre, Blanco, Rodríguez-Villalobos, & Ornelas, 2015) en una muestra de estudiantes universitario/as en México, se obtuvo como resultado que las mujeres presentaban mayor percepción de autoeficacia por encima de los hombres, cabe recalcar que esta muestra fue de 282 sujetos con edades entre 20 y 21, lo que se corresponde con el presente estudio, en donde el número de mujeres dobla a los varones y por lo tanto es posible que el sexo influya en la marcada presencia de la percepción de la autoeficacia.

4.3.3. Análisis de la correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico

Para determinar la correlación entre Percepción de la Autoeficacia y Estrés Académico se utilizó la prueba de correlación Pearson, los resultados obtenidos se muestran a continuación (ver tabla 4.7.).

Tabla 4.7. Análisis de la correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico

	<i>E</i>	<i>RF</i>	<i>RP</i>	<i>RC</i>	<i>EA</i>	<i>Total</i>	<i>EAG</i>
Estresores	1	.572**	.586**	.553**	.420**	.851**	-.137*
Reacciones Físicas		1	.660**	.630**	.276**	.790**	-.181**
Reacciones Psicológicas			1	.786**	.212**	.814**	-.293**
Reacciones Comportamentales				1	.173**	.757**	-.330**
Estrategias de Afrontamiento					1	.550**	.156*
Total						1	-.183**
EAG							1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Se puede observar que existe una correlación baja negativa general observada entre el total del SISCO y el total de la EAG ($r = -.183$), cabe mencionar que existe una correlación levemente más alta entre las Reacciones Psicológicas ($r = -.293$) y las Reacciones Comportamentales ($r = -.330$) respecto a la EAG. Es decir que a menor PA mayores reacciones producto del EA, en el estudio se comprueba que al existir una mayor PA dichas reacciones son menores, como se observó anteriormente, se encuentran por debajo del punto de corte. Un estudio que comprueba lo señalado, es el de Barraza y Hernández (2015, p. 14) “a medida que disminuye el estrés provocado por las actividades académicas, aumentan la confianza en las actividades de interacción para el aprendizaje, aunque en ambos sentidos, de manera estadísticamente débil” cabe mencionar, que los resultados mostraron también una correlación negativa. Así mismo la autoeficacia percibida incrementa la percepción de logro y el sentido de valía, favoreciendo el desempeño académico, y con ello el estrés académico se reduce pues los estresores externos no son valorados como amenazantes.

4.3.4. Modelo Explicativo Empírico sobre la Correlación entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico.

Una vez realizado el análisis de la correlación entre las dos variables del estudio, se determina que la PA influye en aspectos particulares del EA, como en las reacciones (comportamentales y psicológicas) que se presentan cuando un estudiante muestra estrés académico. Esto se sostiene en lo que afirman Olivas y Barraza (2016, p. 9) “la

autoeficacia lleva al individuo a sentirse capaz de realizar la tarea, que supone un estado afectivo-cognitivo que induce a la acción.” es decir que, si el sujeto se percibe apto, presenta una alta autoeficacia percibida, lo que significa que realiza una valoración cognitiva de sí mismo, en este caso positiva, que influye en su sentido de bienestar y en la ejecución de las distintas tareas de manera satisfactoria. Al presentar estas características, los/las estudiantes, muestran reducidas sus reacciones ante el estrés, especialmente en el área comportamental y psicológica, que adicionalmente, en los resultados muestran correlación, debido a que al existir menores reacciones psicológicas se evidenciará menor reactividad (comportamiento). La correlación entre la PA y el EA se puede dar en el momento en que los estresores (input) comienzan a aparecer en la vida académica, Barraza (2005, p. 19) manifiesta que “el alumno se ve sometido en contextos académicos, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores” (citado en: Mundo, 2014) por lo tanto, si el/la estudiante, posee una elevada PA, los juicios acerca de sus capacidades para afrontar y resolver retos académicos, impedirán que exigencias del entorno universitario sean consideradas amenazantes, viéndose así reducido el EA (ver gráfico 4.9).

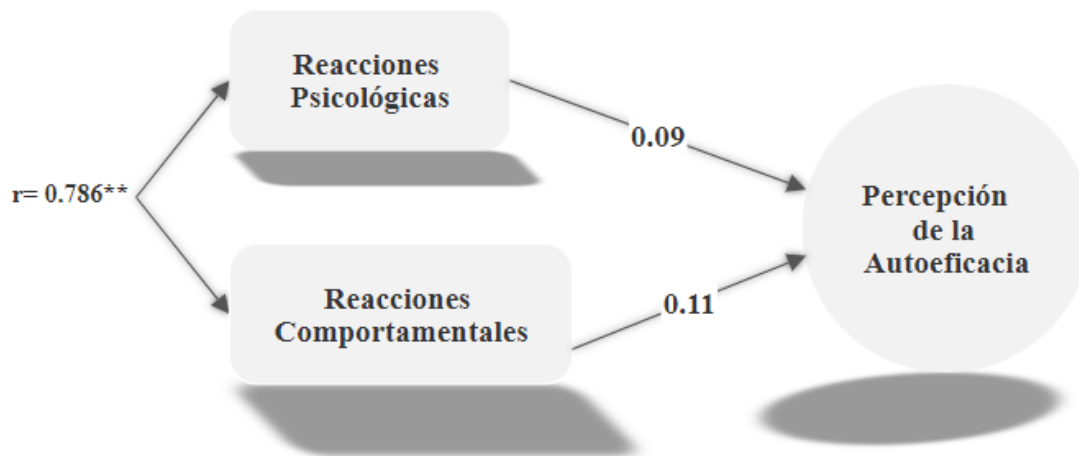


Gráfico 4.9. Modelo explicativo de la Percepción de la Autoeficacia y su correlación con el Estrés Académico

En el gráfico, en primer lugar se observa que las reacciones psicológicas están relacionadas con las comportamentales con una significancia de ($r=.786$). En cuanto a la correlación entre las dos variables de estudio, existe un 9% de probabilidades de que a menor PA, mayores reacciones psicológicas; paralelamente, existe un 11% de probabilidades de que a menor PA, mayores reacciones psicológicas, esto debido a la correlación negativa existente.

A partir de los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alternativa: La Percepción de la Autoeficacia se correlaciona con el Estrés Académico en los y las estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato. Se aclara que dicha correlación es baja negativa y se encuentra únicamente en dos de las dimensiones que mide el SISCO: Reacciones Psicológicas y Reacciones Comportamentales.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

A través de la ejecución de la presente investigación y la realización del análisis de los datos obtenidos, se concluye que:

- El análisis sociodemográfico, mostró que: existe un 67% de representantes de género femenino y un 32.48% de representantes de género masculino en la muestra, lo que evidencia una mayor cantidad de mujeres participando del estudio. En cuanto al estado civil, el grupo predominante fue el de solteros con un 93.24%. Con respecto a la organización familiar un 53.58% de la muestra vive con sus padres, mientras que un 23.20% manifestó vivir con un solo padre. Un 62.02% mencionó poseer una buena situación económica. El 89.4% de los participantes sólo estudian, lo que sugiere que no mantienen independencia económica. La media en edad de la muestra es de 20.6 años (ver tabla 4.1).

- Con el fin de medir la Percepción de la Autoeficacia se utilizó la Escala General de la Autoeficacia (EGA), cuyo resultado fue el siguiente: la media de toda la muestra examinada, fue de 21.27%, mientras el punto de corte fue de 15 puntos, lo que permite determinar que la muestra de los/las estudiantes presentan una alta PA. Cabe recalcar que no existen diferencias significativas entre las instituciones evaluadas (ver gráfico 4.8.).
- Tras la aplicación del Inventario del Estrés Académico SISCO, para identificar el EA presente en la muestra, se encontró que el índice de EA está por debajo del punto de corte (96 puntos), con una media total de 75.80%. Al analizar los resultados por cada dimensión, se halló una media de 23.08 en los Estresores o Input, lo que sugiere que los/las estudiantes examinados, perciben ciertas exigencias externas como estresantes, sin embargo, estas no rebasan el punto de corte, por lo que el estrés no llega a manifestarse, en cuanto a las diferencias entre las dos instituciones que formaron parte de la muestra, los estudiantes de la PUCE-A presentaron un (24.57%) con respecto a los estudiantes de la UTI (21.17%), lo que indica que los primeros perciben mayores exigencias, producto de percepciones estresoras, sin embargo no hay diferencias significativas.
- Las siguientes tres dimensiones (reacciones físicas, psicológicas y comportamentales) muestran medias de: 13.75%, 12.32% y 9.14% correspondientemente, no existen diferencias significativas en ambos grupos, a

pesar de que nuevamente la PUCE-A se encuentra por encima de la UTI. Finalmente, la dimensión de las Estrategias de Afrontamiento (output) muestra una media de 17.27% por institución. lo que indica que a pesar de percibir cierto EA, los/las estudiantes logran enfrentarlo (ver tablas 4.3; 4.4).

- En cuanto a la correlación existente entre la Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico, se encontró una correlación baja negativa, con todas las dimensiones abordadas por el SISCO, no obstante las más significativas fueron las reacciones psicológicas ($r = -.293$) con un 9% de probabilidades de que se presenten si el nivel de PA es bajo, lo mismo ocurre con las reacciones comportamentales ($r = -.330$) con un 11% de probabilidades de manifestarse si la PA es baja, en este caso al ser la PA alta, las reacciones producto del EA se ven mermadas, por lo que se cumplió la hipótesis alternativa, en donde se proponía que a mayor Percepción de la Autoeficacia menor Estrés Académico.

5.2. Recomendaciones

Las recomendaciones a continuación fueron realizadas con la finalidad de promover nuevos estudios en función a los resultados del presente estudio.

- Buscar una alternativa al Inventario del Estrés Académico (SISCO), para medir la variable en cuestión, debido a que la utilización del mismo en muestras no-clínicas, no ha arrojado puntuaciones que excedan el punto de corte, lo que se ha podido observar en la presente disertación y en estudios similares, por lo que es necesario una herramienta más sensible, para estudiantes universitarios.
- Al no hallarse una correlación altamente significativa, entre Percepción de la Autoeficacia y Estrés Académico, es necesario para futuros estudios encontrar una variable que no incluya sintomatología ansiosa, sino de preferencia buscar correlaciones con variables ligadas al plano académico directamente o bien vincular la AE con temas relacionados con el afrontamiento o resiliencia, entre otros.
- Al existir una correlación negativa entre las reacciones psicológicas y comportamentales y la percepción de la autoeficacia, se sugiere que para

posteriores estudios se evalúe con instrumentos distintos las mismas áreas, con el fin de determinar si la correlación baja negativa se debe únicamente a los reactivos utilizados.

- Replicar el estudio a nivel de otras poblaciones, a pesar de que se sugiere sondear la autoeficacia percibida en función a otra variable distinta a la de éste estudio.

Bibliografía

- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J., & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación universitaria*, 97-102.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 79-120.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés Académico. *Edumecentro*, 163-178.
- Antamba, L. (Marzo de 2015). *Estadística Educativa*. Obtenido de Reporte bianual de Indicadores Educativos en el Ministerio de Educación:
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_EstadisticaEducativaVo11_mar2015.pdf
- Arteaga, J., & Fernández, J. A. (2010). El método clínico y el método científico. *MediSur*, 12-20.
- Avendaño, M. J., & Barra, E. (2008). Autoeficacia, Apoyo Social y Calidad de Vida en Adolescentes con Enfermedades Crónicas. *Scielo*, 165-172.
- Avila, M. D., Castaldo, R. I., Sarubbi De Rearte, E., Chirre, A. E., Barrionuevo, M., & Combes, J. (2014). Componentes Sociales del Estrés Académico en Jóvenes Universitarios. *Mercosur*, 23-27.

- Bandura, & Albert. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. New York: Alianza .
- Barraza, A. (2005). Características del Estrés Académico en los Alumnos de educación media superior. *Universidad Pedagógica de Durango*, 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Científica.com*.
- Barraza, A. (2007). El Inventraio SISCO del Estrés Académico. *INED*, 89-93.
- Barraza, A. (2010). Validación del Inventario de Espectativas de Autoeficacia Académica n tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa*, 1-30.
- Barraza, A., & Hernández, L. (2013). *Rendimiento Académico y Autoeficacia. Unn estudio de caso*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español.

- Barraza, A., & Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su Relación en estudiantes de Posgrado. *XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Educación* (págs. 1-18). Durango: Universidad de Durango.
- Barraza, A., & Olivas, A. (2016). *Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos de Bachillerato Técnico de la ciudad de Durango*. México D.F.: Universidad Pedagógica de Durango.
- Berio García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 66-82.
- Blanco, Á. (2010). Creencias de Autoeficacia en Estudiantes Universitarios: Un Estudio Empírico sobre la Especificidad del Constructo. *RELIEVE*, 1-28.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., & Guedea, J. (2012). Autoeficacia Percibida en Conductas Académicas: Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 557-570.
- Brenlla, M. E., & Vázquez, N. (2004). *Estudio de las Propiedades Psicométricas de la Adaptación Argentina de la escala de Control de Rotter*. Obtenido de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Documento_de_trabajo_Locus_de_control12.pdf
- Camposeco, F. (2012). La Autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid.

- Cartagena, M. (2008). Relación entre Autoeficacia y el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en Alumnos de Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 60-99.
- Castillo, R. (2009). Creencias de Autoeficacia y Coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. *IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching* (págs. 22-45). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Extremadura.
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica Chile*, 551-557.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento Académico. *Perspectivas en Psicología*, 183-194.
- Córdova, D., & Irigoyen, E. (2015). Estrés y su asociación en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina desde primero a octavo nivel de la PUCE, sede Quito en el período correspondiente de enero a mayo 2015. (Tesis).
- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 63-78.
- Díaz, L. (2011). *La Observación*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Dominguez, S., & Villegas, G. (2012). Propiedades Psicométricas de una Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas en Estudiantes Peruanos. *Revista de Psicología*, 29-39.
- Galindo, O., & Ardila, R. (2012). Psicología y Pobreza. Papel del Locus de Control, la Autoeficacia y la Indefensión Aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 381-407.
- Gámez, H., & Marrero, H. (2010). Metas y Motivos en la Elección de la Carrera de Psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
- García-Fernández, J., Cándido, I. T., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 61-73.
- García-Ros, R., Pérez-Fernández, G., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 143-154.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 143-154.
- Godoy, D., Godoy, J., López-Chicheri, I., Martínez, A., Guitierrez, S., & Vázquez, L. (2008). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia. *Psicothema*, 155-165.
- Gómez Ortiz, V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 207-209.

- Gómez-Segura, J. (2016). El Uso de la Autopsia Psicológica para la Comprensión y el Esclarecimiento de Muertes Violentas. *Cuadernos de Crisis*, 15, 1-11.
- González, R., Mendoza, H., Robledo, R., & Cabrera, N. (2011). *Enseñanza Didáctica de los Procesos Psicológicos Básicos: Emoción*. México, DF: Fes Itzcala UNAM.
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia de Baesler y Schwarzer. *Cultura*, 214-229.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- INEC. (Mayo de 2016). *Anuario de Estadísticas: Matrimonios y Divorcios*. Obtenido de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Matrimonios_Divorcios/Publicaciones/Anuario_Matrimonios_y_Divorcios2015.pdf
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés Académico en Estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 149-157.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México D.F.: McGraw Hill.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Psicológicos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monterroso, J. (2012). *Relación entre Autoeficacia General Percibida y Rendimiento Académico en un Centro Educativo Laboral para Jóvenes Residentes en*

Asentamientos Precarios de la Ciudad de Guatemala. Guatemala de la Asunción.

Mundo, A. (2014). Estrés Académico y Burnout en Etudiantes de Psicología. (Tesis).

Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 171-190.

Olaz, F. (2001). La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional (Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba.

Olivas, A., & Barraza, A. (2016). *Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos de Bachillerato Técnico de la Ciudad de Durango*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, G. (2012). Autoeficacia Percibida en la Conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Scielo*, 17-26.

Ortego, M., López, S., & Álvarez, M. (2010). *Universidad de Cantabria*. Obtenido de Teoría de la Autoeficacia de Bandura: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura>

Osorio, F., & Pereira, F. (2011). Hacia un Modelo de Educación para el Emprendimiento: Una Mirada desde la Teoría Social Cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 13-33.

- Padilla, J.-L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., & González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Autoeficacia General aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 245-252.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw Hill.
- Persoglia, L., Carella, L., & Solari, E. (2017). Rendimiento académico y características socioeconómicas de graduados. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 235-251.
- Prieto, L. (2003). *Autoeficacia, Recursos para la Investigación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del Profesor Universitario: Eficacia Percibida y Práctica Docente*. Madrid: Narcea.
- Pulido, M. A., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Psicología y Salud*, 31-37.
- Quijano, S., & Navarro, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo . *Apuntes de Psicología*, 337-349.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Obtenido de <http://www.rae.es/rae.html>
- Recio, R., Gómez, D., & Balderas, E. (2015). El Síndrome de Burnout y la Autoeficacia en un Organismo de Salud Pública en la ciudad de Rioverde, S.L.P. *Revista Electrónica* , 43-56.

- Román, C., & Hernández, Y. (2011). El Estrés Académico una Revisión Crítica del Concepto desde las Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología de Itztacala*, 1-14.
- Rovella, A., Pitoni, D., Delfino, D., Díaz, H., & Solares, E. (2011). La motivación para estudiar psicología. Un estudio comparativo. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 135-136). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez, J. (2009). Aprendizaje Social e Intenciones Emprendedoras: Un estudio comparativo entre Mexico, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 107-117.
- Sánchez, J. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 109-119.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México, D.F.: Pearson Educación.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. México D.F.: Limusa.
- Tejada, A. (2005). Agenciación Humana en la Teoría Cognitivo Social: Definición y Posibilidades de Aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 117-123.

Universidad de Cantabria. (2010). *Teoría de la autoeficacia de Bandura*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014, de Ciencias Psicosociales:
<http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura>

Valera, S., Pol, E., & Vidal, T. (2016). *Psicología Ambiental*. Obtenido de El estrés ambiental: http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/intro.htm

Visdómine-Lozano, C., & Luciano, C. (2005). Locus de Control y Autorregulación Conductual: Revisiones Conceptual y Experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 729-751.

Anexo B: Ficha *Ad Hoc* sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Universidad	Semestre
- Universidad Tecnológica Indoamérica()	-Primero () -Segundo () -Tercero () -Cuarto ()
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato()	-Quinto () -Sexto () -Séptimo () -Octavo () -Noveno () -Décimo ()

1. DATOS INFORMATIVOS

Edad	Sexo Masculino () Femenino ()	Estado Civil Soltero/a () Casado/a () Divorciado/a () Viudo/a () Unión libre ()
-------------	--	--

2. ORGANIZACIÓN FAMILIAR

Vive con:	Padres ()	Padre ()	Madre ()	Solo/a ()	Otros ()
------------------	------------	-----------	-----------	------------	-----------

3. ECONOMÍA Y TRABAJO

Situación económica familiar:	Muy buena ()	Buena ()	Regular ()	Mala ()
--------------------------------------	---------------	-----------	-------------	----------

Sólo estudio	()
Estudio y trabajo	¿Cuántos días a la semana trabaja? ()
	¿Cuántas horas al día trabaja? ()

4. ESTADO GENERAL DE SALUD

Muy buena ()	Buena ()	Regular ()	Mala ()
---------------	-----------	-------------	----------

- **¿Recibe tratamiento psicológico?**

Sí () Diagnóstico:.....	No ()
--------------------------	--------

- **¿Recibe tratamiento psiquiátrico?**

Sí () Diagnóstico:	No ()
---------------------------	--------

- **¿Tiene antecedentes psicológicos personales?**

Sí () Diagnóstico:.....	No ()
--------------------------	--------

- **¿Tiene antecedentes psicológicos familiares?**

Sí () Diagnóstico:	No ()
---------------------------	--------

5. SELECCIONES LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES QUE PRACTICA

Hacer deporte ()	Reuniones familiares ()
Caminar en áreas verdes ()	Dormir ()
Salir con amigos ()	Fumar ()
Ir al cine ()	Beber alcohol ()
Leer ()	Jugar videojuegos ()
Escuchar música ()	Usar redes sociales ()
Ir a comer ()	Ir a bailar ()
Ver la televisión ()	Cantar ()
Ir al teatro	Otros () _____

ANEXO C: Inventario SISCO del Estrés Académico

INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación superior durante sus estudios. La sinceridad con que respondas a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que estás en tu derecho de contestarlo o no contestarlo.

- 1. Durante el transcurso de este semestre, ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?**

SI	NO

**en caso de seleccionar la alternativa “NO”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “SI”, pasar a la pregunta número 2 y continuar con el resto de preguntas.*

- 2. En una escala del 1 al 5, encierre en un círculo con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre

	1	2	3	4	5
1. La competencia con los compañeros del grupo.	1	2	3	4	5
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	1	2	3	4	5
3. La personalidad y el carácter del profesor.	1	2	3	4	5
4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etcétera).	1	2	3	4	5
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos,	1	2	3	4	5

mapas conceptuales, etcétera).					
6. El no entender los temas que se abordan en la clase.	1	2	3	4	5
7. La participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etcétera).	1	2	3	4	5
8. El tiempo limitado para hacer el trabajo.	1	2	3	4	5
Otro: Especifique:.....	1	2	3	4	5

3. En una escala del 1 al 5 encierre en un círculo con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso:

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre

Reacciones Físicas	1	2	3	4	5
9. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	1	2	3	4	5
10. Fatiga crónica (cansancio permanente).	1	2	3	4	5
11. Dolores de cabeza o migrañas	1	2	3	4	5
12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	1	2	3	4	5
13. Rascarse, morderse la uñas, frotarse, etcétera.	1	2	3	4	5
14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	1	2	3	4	5
Reacciones Psicológicas					
15. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	1	2	3	4	5
16. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	1	2	3	4	5
17. Ansiedad, angustia o depresión.	1	2	3	4	5

Problemas de concentración.	1	2	3	4	5
Sentimiento de agresividad o aumento de la irritabilidad.	1	2	3	4	5
Reacciones Comportamentales					
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	1	2	3	4	5
Aislamiento de los demás.	1	2	3	4	5
Desgano para realizar las labores escolares.	1	2	3	4	5
Aumento o reducción de consumo de alimentos.	1	2	3	4	5
Otros especifique					
Especifique:	1	2	3	4	5

- 4. En una escala del 1 al 5 encierre en un círculo con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o nerviosismo.**

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4	5
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	1	2	3	4	5
Elaboración de un plan y ejecución de las tareas.	1	2	3	4	5
Elogios a sí mismo.	1	2	3	4	5
La religiosidad (oraciones o asistencia a misma)	1	2	3	4	5
Búsqueda de la información sobre la situación	1	2	3	4	5
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	1	2	3	4	5
Otro: Especifique:.....	1	2	3	4	5

--	--	--	--	--	--

ANEXO D: Escala de la Autoeficacia General

ESCALA DE LA AUTOEFICACIA GENERAL

Seleccione para cada ítem la puntuación que corresponda, según su experiencia. Encierre en un círculo la cifra que defina mejor la intensidad de cada afirmación. Todos los ítems deben ser respondidos.

*en la escala del 0 al 3 señale la intensidad del síntoma que presenta:

0	1	2	3
Incorrecto	Apenas Cierto	Más bien cierto	Cierto

Síntomas		0	1	2	3
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	0	1	2	3
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	0	1	2	3
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	0	1	2	3
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	0	1	2	3
5	Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.	0	1	2	3
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	0	1	2	3
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	0	1	2	3
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	0	1	2	3
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	0	1	2	3
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	0	1	2	3

FIN DE LAS PRUEBAS, COMPRUEBE QUE HA VALORADO TODAS LAS PREGUNTAS

