



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

**RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA U.C.V.**

TUTOR:

MERCEDES BALTASAR

AUTORES:

EDUARDO BELLO Y EVA CHOCRÓN

CARACAS, SEPTIEMBRE, 2015



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación

**Relación Entre el Estrés Académico y la Autoeficacia Académica en Estudiantes
Universitarios de la U.C.V.**

(Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito parcial
para optar al título de Licenciado (a) en Psicología)

TUTOR:

MERCEDES BALTASAR

AUTORES:

EDUARDO BELLO Y EVA CHOCRÓN

Caracas, Septiembre, 2015

Agradecimientos

Ante todo quiero agradecer a mi familia: por soportarme en mis crisis y darme su amor y apoyo incondicional en todo momento.

A mis profesores por enseñarme todo lo que sé y guiarnos hasta este momento, especialmente al Profesor Eduardo Santoro por siempre estar ahí para sus alumnos y acudir a nuestro rescate cuando no había más nadie.

A la academia, la Escuela de Psicología y en especial al Departamento de Asesoramiento, por brindarme una de las mejores experiencias de mi vida y ayudarme a crecer como profesional y como humano.

A nuestra tutora, Merche, por acompañarnos y guiarnos en la realización de este trabajo, por su gran amor y dedicación a la profesión y a sus estudiantes, su inconmensurable mística de trabajo, voluntad y disposición de ayuda.

A mi compañero de tesis, Eduardo, por apoyarme estoicamente durante todo este tiempo y acompañarme en la consecución de esta gran meta

A los profesores Dimas Sulbarán, Flor Obregón, Fátima Dos Santos, Mariemma Antor, Carlos Ortiz y las profesoras de inglés María Conchita Leite, Albis Tovar y Mariana Morales por contribuir sustancialmente a este trabajo.

Finalmente a mis compañeros, a mis amigos, por su apoyo y compañía durante todo este proceso, por permitirme conocerlos y conocerme....

Gracias.

Eva Chocrón

Al que originó todo esto.

Eduardo Bello Leonett

Dedicatoria

*A la institución que hizo de esto algo posible junto a todos sus colaboradores,
A todos aquellos a quienes pueda interesar...*

Con cariño, Eva Chocrón

*A quienes hicieron de esto posible, quienes me acompañaron en este largo camino,
A quienes les sea de utilidad y puedan utilizar este trabajo para su provecho,
Y finalmente, a todo aquel que pueda entender esto...*

Eduardo Bello Leonett

Relación Entre el Estrés Académico y la Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios de la U.C.V.

Autores: Eva Chocrón

Eduardo Bello Leonett

psicologiaeva@gmail.com

andresleonettabel@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal el establecer la relación existente entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la Universidad Central de Venezuela. La autoeficacia se concibe como las creencias en las capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para manejar situaciones futuras. El estrés por el contrario, se expresa como una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por aquél como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Este trabajo se enmarcó dentro de un enfoque de tipo cuantitativo, correlacional, con un diseño de investigación de campo no experimental. El estudio estuvo conformada por 124 estudiantes voluntarios de la Escuela de Psicología, pertenecientes al 7mo y 10mo semestre de esta carrera, cursantes del periodo académico 2015-1. Para medir las variables se aplicaron dos pruebas: una escala venezolana para medir el estrés académico en estudiantes universitarios desarrollada por Bayed (2004), y una escala adaptada a la población venezolana desde su versión original desarrollada en población norteamericana por Zajacova y Espenshade (2005) para medir la autoeficacia percibida. Entre los resultados se encontró la existencia de una relación inversa y moderada entre el estrés académico y la autoeficacia académica, igualmente llama la atención que los participantes se comportan de manera muy homogénea entre sí, sin presentar casi distinción entre semestre, edad, ni mención.

Palabras Claves: *Autoeficacia, autoeficacia académica, estrés, estrés académico, estudiantes universitarios, estudio correlacional.*

Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Stress in College Students of the UCV

Authors: Eva Chocrón

Eduardo Bello Leonett

psicologiaeva@gmail.com

andresleonettabel@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

School of Psychology

Abstract

This research has as main objective to explore the relationship between academic stress and academic self-efficacy in psychology students at the Central University of Venezuela. Self-efficacy is conceived as the belief in the capabilities that an individual has to organize and execute the course of action required to handle future situations. Stress on the contrary, is expressed as a special relationship between the individual and the environment that is assessed by a person as threatening or overwhelming for his resources and puts their welfare at risk. This work is framed within quantitative approach, correlational, whose research design is non-experimental field. The study is limited to 124 volunteer students from the school of psychology, belonging to the 7th and 10th semester of this career, who are currently enrolled in the academic year 2015-1. To measure the variables two tests were applied: a Venezuelan academic scale to measure stress in college students developed by Bayed (2004), and a scale adapted to the Venezuelan population from its original version developed by Zajacová and Espenshade (2005) on US population to measure perceived self-efficacy. Among the results, there is the existence of a moderate and inverse relationship between academic stress and academic self-efficacy. It also draws attention that the students behaves very evenly together without almost distinction between age, semester nor mention.

Keywords: *Academic stress, academic self-efficacy, correlational study, self-efficacy, stress, university students.*

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	iii
Dedicatoria.....	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras.....	x
Índice de Anexos.....	xi
I. INTRODUCCIÓN	12
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2.1. Justificación.....	21
III. OBJETIVOS.	23
3.1. Objetivo General	23
3.2. Objetivos Específicos.....	23
IV. MARCO REFERENCIAL.	24
4.1. Estrés Académico.	24
4.1.1. Estrés	25
4.1.3. Medición del Estrés Académico	35
4.2. Autoeficacia Académica.....	39
4.2.1. Experiencias de dominio	41
4.2.2. Activación fisiológica y emocional.....	41
4.2.3. Experiencias vicarias	42
4.2.4. Persuasión social	42
4.2.5. Procesos cognitivos	43
4.2.6. Procesos motivacionales.....	44
4.2.7. Procesos afectivos	46
4.2.8. Procesos de selección.....	46
4.2.9. Cognitiva y auto-reguladora eficacia en estudiantes	47
4.3. Autoeficacia y estrés	47
4.4. Derivaciones instrumentales	49
4.5. Estrés Académico, Autoeficacia Académica y Asesoramiento Psicológico.....	51
V. MARCO METODOLÓGICO.....	56

5.1. Tipo de Investigación 	56
5.2. Diseño de Investigación.....	56
5.3. Análisis de Variables.....	56
5.3.1. Variables Descriptivas.....	56
5.3.2. Variables Seleccionadas.	57
5.3.3. Variables Intervinientes.....	59
5.4. Participantes.	60
5.4.1. Descripción.	60
5.4.2. Selección de participantes.....	60
5.5. Recursos.	64
5.5.1. Humanos.	64
5.5.2. Materiales.....	65
5.6. Procedimiento.	65
5.6.1. Etapa Preparatoria.	65
5.6.2. Etapa de Aplicación.	67
5.6.3. Etapa de Análisis de Resultados.	68
VI. RESULTADOS.	70
6.1. Validación del idioma.	70
6.2. Adaptación del instrumento a las características de la población.	72
6.3. Validación metodológica.	73
6.4. Validación de los expertos en la variable.	74
6.5. Descriptivo de las variables Autoeficacia Académica y Estrés Académico.	75
6.6. Correlaciones entre Autoeficacia Académica y Estrés Académico.	84
VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	86
VIII. CONCLUSIONES.....	89
IX. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	102

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Características demográficas de los participantes</i>	60
Tabla 2. <i>Variabes según Atributos</i>	61
Tabla 3. <i>Descriptores de variable “Año de Ingreso” y “Edad”</i>	63
Tabla 4. <i>Acuerdo entre jueces para la traducción de la escala de autoeficacia académica</i>	71
Tabla 5. <i>Frecuencia de respuestas por actividad</i>	72
Tabla 6. <i>Ítems originados en el pilotaje</i>	73
Tabla 7. <i>Resumen de validación de expertos metodológicos</i>	74
Tabla 8. <i>Resumen de validación de expertos en la variable</i>	75
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos de las variables</i>	75
Tabla 10. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov</i>	76
Tabla 11. <i>Comparación de las variables por mención</i>	79
Tabla 12. <i>Comparación de las variables por semestre</i>	81
Tabla 13. <i>Comparación de las variables por género</i>	82
Tabla 14. <i>Comparación de las variables por tipo de bachillerato</i>	83
Tabla 15. <i>Correlaciones entre Autoeficacia Académica, Estrés Académico, Estrés Personal y Estrés General</i>	84

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Distribución según Mención.....	62
<i>Figura 2.</i> Comportamiento del Promedio Autoeficacia.....	77
<i>Figura 3.</i> Comportamiento del Estrés Académico.....	77
<i>Figura 4.</i> Comportamiento del Estrés Personal.....	78
<i>Figura 5.</i> Comportamiento del Estrés General.....	78
<i>Figura 6.</i> Comportamiento de las variables por mención.....	80
<i>Figura 7.</i> Comportamiento de las variables por semestre.....	81
<i>Figura 8.</i> Comportamiento de las variables por género.....	83
<i>Figura 9.</i> Comportamiento de las variables por tipo de bachillerato.....	84

Índice de Anexos

Anexo A. Cuestionario de Estrés Académico.....	103
Anexo B. Traducción al español generada por los investigadores.....	107
Anexo C. Resultados traducción al inglés generada por las expertas del inglés.....	109
Anexo D. Cuestionario piloto (Selección de 20).....	112
Anexo E. Resultados de los cuestionarios.....	114
Anexo F. Resultados de los expertos metodológicos.....	116
Anexo G. Resultados de los expertos en la variable.....	119
Anexo H. Escala de Medición de Autoeficacia.....	122
Anexo I. Validación de Expertos.....	125
Anexo J. Autorización para uso de información	127

I. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se estudió la relación entre el estrés y la autoeficacia, específicamente referidos al ámbito académico. Inicialmente, se ha de entender que cualquier actividad que realice una persona conlleva una evaluación subjetiva de su capacidad para dominar la tarea, esta valoración se entiende como la autoeficacia percibida que a su vez puede generar estrés. Ambas variables son comunes en la vida cotidiana, pudiendo afectar así la calidad de vida y el bienestar psicológico, especialmente cuando el individuo se siente abrumado por la dificultad de la acción a realizar.

Usualmente, se maneja el estrés como un constructo que puede llegar a producir sensaciones de desagrado en el individuo. Estas sensaciones se producen independientemente de quienes rodean a la persona (familia, amigos, colegas) y del ambiente en el cual se encuentra (casa, escuela o trabajo). Sin embargo, hasta el momento no se ha podido lograr un consenso para establecer su definición (Berrio y Mazo, 2011).

Moscoso (1998 c.p. Alcántara, Briceño, Chacón, Izarra y Lacruz, 2010), hace una descripción histórica del estrés, donde expone lo siguiente: En el siglo XIX Claude Bernard consideraba que lo característico del estrés eran los “estímulos estresores” o “situaciones estresantes”. Para el siglo XX, Walter Cannon afirmaba que lo importante era la “respuesta fisiológica” y “conductual”. Finalmente, Hans Selye las décadas de los 60’ y 70’ plantea las bases de la concepción actual del estrés en un modelo múltiple, que incluía tanto las características típicas de la respuesta fisiológica del organismo ante las demandas estresantes, como las consecuencias fisiológicas y psicológicas que puede producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado.

Para la psicología, el estrés es uno de los temas de mayor importancia, debido a que distintos enfoques han abordado y teorizado sobre el mismo, ya que resulta una variable que afecta el desarrollo óptimo de muchos individuos y su impacto se ha acrecentado en los últimos años exponencialmente, en concordancia con el desarrollo de las civilizaciones y la aceleración que el mundo globalizado ha generado en los ritmos de vida de las sociedades actuales (Berrio y Mazo, 2011; Lazarus, 2000). Así, se ha producido toda una línea de

investigación en torno al estrés, sus manifestaciones, sus efectos, sus causas, buscando formular modelos teóricos y métodos de investigación, con el fin de entender dicha variable.

Los autores clásicos en referencia al estrés psicológico Lazarus y Folkman (1984 c.p. Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera, 2011), lo definen como una relación particular entre el individuo y su entorno, en donde el sujeto evalúa al ambiente como amenazante o desbordante de sus recursos, considerándolo riesgoso para su bienestar. Con base en este planteamiento, González y Landero (2006) afirman que el estrés es una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio. Barraza (2003) afirma que cuando estas demandas se originan en el contexto de un proceso educativo, es frecuente referirse al mismo como estrés académico.

De esta forma, se considera el estrés académico como variable particular, la cual es el foco de interés de la presente investigación, y se identifica la necesidad de conocer las implicaciones que éste tiene en la vida del estudiante, en especial sobre el rendimiento académico, sobre el éxito o fracaso en el ámbito educativo y profesional y sobre las diferentes afectaciones (reales y potenciales) en el área de la salud física y mental, como pueden ser: la ansiedad, la depresión (o estados depresivos), somnolencia, insomnio, hipertensión, irritabilidad, baja autoestima, sensación de fracaso.

De la misma manera, los estudios e investigaciones en torno al estrés académico buscan generar, diseñar e implementar programas para reducir los efectos del mismo, ya sea potenciando los recursos del individuo o bien adiestrándolo en nuevas estrategias para el manejo y control del estresor y de las consecuencias del mismo, pudiendo producir en los sujetos oportunidades de mejora en su calidad de vida, bienestar económico y social, y por ende en el rendimiento (Berrío y Mazo, 2011).

Adicionalmente, se evidencia que el estrés académico al igual que el estrés, ha sido abordado desde diferentes enfoques, siendo un constructo de creciente importancia en los tiempos modernos, debido a que la población estudiantil se ve cada vez más afectada como consecuencia de diferentes procesos que incluyen: El progreso y globalización mundial, el ritmo acelerado actual de la vida, la competitividad por cupos universitarios, el campo laboral limitado, las sobreexigencias de tareas y las grandes expectativas parentales y sociales. Desde estos enfoques y en forma general, se observa que el estrés se ha abordado

ampliamente desde las siguientes áreas: en la esfera de la sanitaria, desde el punto de vista médico y sus consecuencias en el organismo humano; en el campo laboral debido a los efectos que inflige a los trabajadores en su desempeño; en el ámbito del desarrollo y los conflictos propios de cada etapa evolutiva. Finalmente y relevante para este trabajo, se ha abordado en el área escolar y universitaria, en el que se estudian las repercusiones del estrés académico en la vida de los educandos y los educadores.

Cuando se interpreta al estrés como una respuesta a exigencias externas, no se puede dejar de lado el papel subjetivo de las propias percepciones que tiene el individuo sobre los recursos para confrontar esta situación. Cuando se habla de estas creencias para manejar una tarea y dominar una situación sin que ésta nos desborde, se habla de autoeficacia.

Bandura (1995) define la autoeficacia como las capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para manejar situaciones futuras. Estas creencias influyen en la forma que tienen las personas de pensar, sentir, motivarse y actuar. Por lo tanto, si se toma la definición de Lazarus y Folkman (1984), se entiende que la manifestación del estrés dependerá en gran medida de las propias percepciones del individuo sobre las capacidades que posee para manejar el reto que se le presenta o la “situación estresante”. Por todo esto, no se puede hablar de estrés sin relacionarlo con la autoeficacia.

Igualmente, la autoeficacia académica se refiere a las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar (Bandura, 1997 c.p. Barraza, 2010). Una mayor seguridad en sus capacidades, fortalecerá la confianza que puedan poseer los estudiantes para lograr sus metas académicas, incrementando igualmente sus sensaciones de bienestar y disminuyendo sus reacciones de estrés.

De esta forma, surge un abordaje en torno al estrés académico y la autoeficacia académica, tanto desde el punto de vista de los estudios y aproximaciones documentales, como de investigaciones experimentales y correlacionales (Berrío y Mazo, 2011), con el objetivo de brindar las bases necesarias para entender estas variables ampliamente y poder posteriormente desarrollar intervenciones para darle al estudiante herramientas pertinentes para manejar su estrés y su autoeficacia cuando son estos inadecuados, y permitir mejorar

su bienestar psicológico, siendo ésta la meta principal de la psicología y en especial del Asesoramiento Psicológico (Sanz, s.f.).

La presente investigación busca proporcionar un estudio descriptivo correlacional de tipo correlacional, sobre el estrés académico y la autoeficacia académica, pues ambas variables íntimamente relacionadas, afectan a la población estudiantil repercutiendo sobre su salud, estado de ánimo, estilo de vida, rendimiento y éxito académico. Sin embargo, estas variables no han sido tomadas en cuenta sino hasta hace poco, especialmente la autoeficacia pues se considera relativamente nueva, razón por la cual no existen muchos trabajos a nivel local. Por lo mismo, en el presente trabajo se desea ampliar el conocimiento de estas variables en la población, de modo que se puedan generar más adelante, formas de afrontar y manejar las repercusiones del estrés en las vidas de los alumnos, garantizándoles un mayor bienestar y crecimiento personal, áreas de trabajo del asesoramiento.

En el presente trabajo, se presentarán de forma sistemática las partes que hicieron posible la estructuración del mismo, presentando los siguientes componentes: se comenzará con el Capítulo II, donde se muestra el planteamiento del problema y la justificación de la investigación, el Capítulo III con los objetivos de la misma. En el Capítulo IV se presenta el marco referencial, que incluyen los antecedentes de la Investigación y los enfoques teóricos. Luego en el Capítulo V, se encuentra el marco metodológico, que incluye el tipo y diseño de investigación, los participantes del estudio, los instrumentos de recolección de los datos y el procedimiento general. Posteriormente en el Capítulo VI se muestran los resultados, en los cuales se describen los datos obtenidos, colocados previamente en tablas de frecuencia y su respectiva representación gráfica. En el Capítulo VII, se expone el análisis y la interpretación de los resultados a la luz del marco referencial. Por último, se exponen las conclusiones, limitaciones y recomendaciones finales. Se cierra con las referencias bibliográficas y los anexos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Al momento de plantearse el estudio del estrés académico y la autoeficacia académica se abre toda una gama de posibilidades, ya que como se mencionó anteriormente han sido unas variables estudiadas en diversos ámbitos por todas las implicaciones que tienen, permeando diferentes áreas de aplicación y de estudio dentro y fuera de la psicología. Así, por ejemplo, desde la psicología clínica, el estrés se ha abordado en conjunto con la medicina, referente a los problemas de salud, tanto física como mental. Desde el campo organizacional, se han estudiado tanto el estrés como la autoeficacia desde la incidencia sobre el desempeño laboral, generando líneas de investigación, como lo puede ser el burnout, y buscando controlarlo en pro de la optimización de los recursos humanos (Anadón, 2005; Freudemberger, 1998).

En el ámbito de la psicología del desarrollo, se ha trabajado tangencialmente en torno a los conflictos y el estrés generado en las diferentes etapas del ciclo vital del individuo y las crisis propias de cada transición y cómo el nivel de autoeficacia se adapta a dichos ciclos (Erikson, 2000). De igual forma, en el área escolar y universitaria, se ha abocado al estudio del estrés académico y la autoeficacia académica, no sólo desde la visión de los estudiantes, sino desde la perspectiva general que incluye además a los profesores, maestros y padres, ya que éste tiene notorias implicaciones sobre el rendimiento académico e incluso sobre la elección de carrera. Además se han realizado estudios de la autoeficacia y desde su implicación con otras variables como pueden ser el perfeccionismo, y cómo este afecta la vida del individuo (Fernández, 2008).

Se hace necesario definir y conocer cómo el individuo evalúa las tareas que desempeña, maneja el estrés, qué implicaciones genera en el mismo y cómo se da el proceso de afrontamiento. En este sentido se hace pertinente además, todo este conocimiento para poder implementar programas o formas de intervención y adiestramiento para la adecuación de la autoeficacia a la realidad y para el manejo del estrés, que se adapta a cada área del desarrollo del individuo. Como dentro del ámbito académico ha sido una tónica de relativo reciente interés, se posee mucho terreno que abarcar, ya que los estudiantes padecen un estrés con características específicas que ameritan determinada

atención, pudiéndose además generar estrategias para adecuar las perfecciones de la autoeficacia a las habilidades y posibilidades reales del mismo.

De esta forma, se comenzará con el planteamiento general de estrés, avanzando a un campo más delimitado como lo es el estrés académico y de igual forma ir desde la autoeficacia hasta llegar a la autoeficacia académica.

Los precursores de la concepción actual del estrés son Lazarus y Folkman (1986), que definen esta variable como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 12).

Se observa de manera frecuente que en el ámbito educativo el individuo suele ser demandado de forma exagerada, resultando que se sienta abrumado ante las tareas que debe realizar, las cuales superan las estrategias de afrontamiento que pueda tener. Éste desborde se origina debido que los estudiantes tienen que lidiar no sólo con los retos correspondientes del aprendizaje, ya sean aspectos generales o puntuales, sino que se complejiza a que dichos aprendizajes serán utilizados en pro de una formación universitaria que desembocará en un éxito o fracaso en los aspectos profesionales, sumado a las expectativas familiares y sociales que ejercen presión no sólo de adquirir las habilidades mínimas sino que sean herramientas que lo capaciten de forma óptima para competir en un campo laboral, y todo esto mientras tiene que atender otros aspectos de la vida como son el desarrollo de relaciones interpersonales de calidad, las exigencias familiares particulares, atender las necesidades básicas, entre otras (Barraza, 2005, Barraza, 2006; Pellicer, Salvador y Benet, 2002).

La vida universitaria se presenta como un periodo de desarrollo y un tiempo durante el cual se espera que los individuos adopten patrones de conducta saludables y permanentes, ya que estos se encuentran asociados con mejoras en el estado de salud física y mental, una mayor longevidad, un menor riesgo de desarrollar una enfermedad a largo plazo, lograr una independencia dentro del entramado social y adquirir una mejor calidad de vida y bienestar psicológico. Todo esto aunado al hecho que dicho período de desarrollo se gesta, muchas veces, en forma paralela a la finalización de la adolescencia que incluye la búsqueda de la identidad e incluso su lugar en el mundo (Ying y Billie, 2013).

Esto origina una serie de modificaciones psicológicas, cognitivas, emocionales y conductuales, tanto en el área académica como en todas las demás áreas en las que se desarrolla, produciendo diferentes enfermedades, ansiedad, fatiga, depresión, problemas de concentración, trastornos del sueño, sedentarismo, cambios en las rutinas y tipo de alimentación, cambios en la producción de linfocitos, disminución en el rendimiento académico y deserción académica parcial o completa (Barraza, 2003 y 2005; Bedoya, Perea y Ormeño, 2006; Berrío y Mazo, 2011; Cress y Lampman, 2007; Hudd et al., 2000 c.p. Ying y Billie, 2013; Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000; Kiecolt, Glaser, Strain, 1986 c.p. Alcántara, Briceño, Chacón, Izarra y Lacruz, 2010; Pellicer, Salvador y Bente, 2002; Román, Ortiz y Hernández, 2008).

Recientemente, Roddenberry y Renk (2010) investigaron la mediación de los efectos del locus de control y autoeficacia en relación con el estrés académico, las enfermedades y la utilización de servicios de salud en una muestra de 159 estudiantes universitarios de psicología. Los hallazgos en este estudio apoyan que existe una relación alta y positiva entre el estrés académico y la presencia de enfermedades y síntomas psicológicos. También se encontró que a mayores niveles de estrés general y estrés académico, se encontrarán mayores niveles de locus de control externo y menores niveles de autoeficacia; en contraste, menores niveles de estrés se relacionan con mayores niveles de locus de control interno. Los resultados sugieren que los estudiantes que responden a los niveles más altos de estrés académico también registran un mayor nivel de enfermedades, mayores niveles de locus de control externo, y menores niveles de autoeficacia. De la misma forma, este estudio es consistente a su vez con la investigación realizada por Zajacova, Lynch y Espenshade (2005), quienes encontraron una correlación negativa que existe entre la autoeficacia y el estrés académico, encontrando valores entre -0,27 y -0,7.

Estos hallazgos implican que la autoeficacia pareciera jugar un papel importante en la manifestación del estrés. La autoeficacia, no es más que las creencias en las capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para manejar situaciones futuras (Bandura, 1995). Estas creencias influyen en la forma que tienen las personas de pensar, sentir, motivarse y actuar.

Con respecto a esto, Pal (2011) menciona entre la serie de “Soluciones” o estrategias que pueden ser utilizadas para disminuir los índices del estrés académico: la autoeficacia, el control emocional y la organización de actividades y tiempo.

En forma general, la autoeficacia funciona como moderador en el impacto de las experiencias estresoras, cuando éstas son evaluadas como demandas por el individuo. La autoeficacia es considerada como un recurso personal para la evaluación cognitiva de las situaciones (Jerusalem y Schwartz, 1992). Aquellos con altos niveles de autoeficacia, se ven menos afectados por el fracaso que aquellos quienes presentan bajos niveles. En una de las primeras investigaciones sobre el tema, Jerusalem y Schwartz (1992) encontraron que tanto las condiciones ambientales de fracaso, como las diferencias individuales en la percepción de la autoeficacia, son importantes antecedentes del proceso de estrés. Adicionalmente investigaciones como las de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, (2010) y Condori (2013) muestran que dicha relación se fundamenta en que a mayor autoeficacia, menores serían las implicaciones del estrés, aumentando los logros y el bienestar del individuo.

En el mismo orden de ideas, la investigación llevada a cabo por Martín (2007) demostró que el autoconcepto académico presenta un descenso en el período cercano a los exámenes. Se justifica que dicho autoconcepto puede llegar a ser un importante predictor no sólo del rendimiento de los estudiantes, sino también de la vulnerabilidad física y psicológica a los estresores académicos.

Es importante añadir como punto de consideración, investigaciones referentes a la relación entre el estrés académico y su comportamiento en la población. Por ejemplo se tiene la investigación de Wells y Graf (2011 c.p. Ying y Billie, 2013), quienes encontraron una diferenciación entre el manejo del estrés y las estrategias de afrontamiento mediada por la variable género, teniendo que los hombres y las mujeres manejan de diferente forma el estrés, siendo los primeros los que menores índices poseen, pero que las mujeres utilizan mayor variedad de estrategias de afrontamiento.

Para estos investigadores existen diferencias de género en la forma en la que se perciben (y afectan) las situaciones estresantes en los estudiantes, siendo la población femenina más susceptible a padecer estrés académico en comparación a su contraparte masculina. Además, estudiantes de los primeros años de carrera universitaria se ven más

afectados por los estresores académicos que aquellos quienes se encuentran más adelantados en sus estudios (Del Toro, Gorguet, Perez y Ramos, 2011; Ranjita y Mckean, 2000; Ross, Niebling y Heckert, 1999). Por lo mismo, los estudiantes universitarios, especialmente los de primer año, son un grupo particularmente propenso al estrés debido a la naturaleza transicional de la vida universitaria.

Archer y Lamnin (1985) encontraron que las pruebas, la competencia de grado, y la falta de tiempo para el estudio y las actividades asociadas, son los estresores académicos primarios, mientras que las relaciones íntimas, las relaciones con los padres y las finanzas ocuparon el primer lugar entre los estresores personales.

Adicionalmente, varios estudios demuestran que las situaciones de estrés académico reportadas con mayor frecuencia e intensidad son las relacionadas con los exámenes, las asignaciones y la distribución del tiempo, así como la excesiva cantidad de material para estudiar (Bedoya, Perea y Ormeño, 2006; Feldman y cols. 2008; Kohn y Frazer, 1986).

En general, se observa que niveles altos o bajos de autoeficacia académica, y niveles altos de estrés académico afectan la salud, la calidad de vida, el rendimiento y el éxito académico. Altos niveles de estrés son perjudiciales debido a que influyen en el sistema inmune, haciendo a las personas más susceptibles a contraer cualquier enfermedad. Además, aquellos estudiantes que se ven sometidos a situaciones estresantes prolongadas pueden adquirir estilos de vida poco saludables con malas prácticas alimentarias, pocas horas de sueño e ingesta de estimulantes o supresores (drogas). Por si fuera poco, el estrés académico se relaciona en la forma en la que los estudiantes se conciben a sí mismos y sus capacidades, es decir, de su autoconcepto y de su autoeficacia, afectando así las estrategias de afrontamiento (Barraza, 2004b; Barraza, 2006; Bedoya, Perea y Ormeño, 2006; Alcántara y cols., 2010).

Esta información resulta especialmente alarmante si se toma en consideración el alto porcentaje de la población estudiantil que padece de estrés académico, encontrándose percibido hasta el 86% de estudiantes afectados (Barraza, 2005) y hasta 67% en los universitarios (Román, Ortiz y Hernández, 2008). Además, se observa que las situaciones que generan mayor estrés académico son aquella que se relacionan con los exámenes, la distribución del tiempo y la gran cantidad de material para estudiar. Toda esta presión,

resulta pernicioso para los estudiantes, generando estados de fatiga, inquietud y trastornos de sueño, entre otras.

2.1. Justificación

Lo anterior, presenta un modelo que fundamenta muchas de las investigaciones actuales en Latinoamérica, que si bien pueden diferir en las formas de abordaje y medición, se mantienen en el marco de referencia antes planteado. No existe una homogeneidad en la actualidad en cuanto a los métodos e instrumentos utilizados, tanto para medir el estrés académico como para evaluar las variables asociadas. Sin embargo se observa como elemento de tendencia el enfoque positivista y empírico en las diferentes investigaciones, sin realizar mayor inclusión del paradigma cualitativo y siendo las investigaciones de este estilo poco valoradas y hasta cierto punto descartadas. De igual manera se observa que el grueso de las investigaciones tienen como resultados puntos incluso antagónicos, sin poder llegar a generalizar en todo momento, por ejemplo, en investigaciones como Sohail (2013) presentan diferencias en cuanto al género siendo estas diferencias despreciables en Misra y Castillo (2004); también se observa que Barraza y Acosta (2007) afirman que los hombres poseen estrategias de afrontamiento del estrés más efectivas, encontrando igualdad entre hombres y mujeres en la investigación de Ojeda, Ramal, Calvo y Vallespín (2001); también Celis y cols. (2001) que existen diferencias de acuerdo al año de grado. Por todo esto, se tiene que se encuentran discrepancias en todas las concepciones por lo que en el campo del estrés académico queda mucho camino por recorrer (Barraza, 2003 y Barraza 2007b).

Aparte de centralizar todas estas ideas en un modelo único que explique el comportamiento del estrés académico en nuestra sociedad y cultura particular como venezolanos, para una institución educativa resulta importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado a la depresión, enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas y fallas en el sistema inmune y complementariamente al fracaso escolar y a un desempeño académico pobre (Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera, 2011). De igual modo, las investigaciones han demostrado que a mayores niveles de autoeficacia en las tareas académicas, mayores probabilidades de generación de estrés por cumplir dichas actividades de forma exitosa. Otras investigaciones como la planteada por Cabanach y cols. (2010), afirman que:

Los estudiantes con altas creencias de autoeficacia tienden a interpretar las demandas del contexto académico más como retos a los que responder eficientemente que como amenazas o sucesos que les producen malestar psicológico... Por el contrario, aquellos estudiantes con bajas creencias de autoeficacia perciben este contexto académico como más estresante y con mayor poder para provocarles desajustes psicológicos (p. 85).

Por otra parte, el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado conforme se acerca el período de exámenes, adquiriendo hábitos perniciosos como el consumo de caféina, tabaco, sustancias psicoactivas y tranquilizantes (Hernández, Pozo y Polo, 1994 c.p. Alcántara, Briceño, Chacón, Izarra y Lacruz, 2010). El estudiar los niveles de estrés académico y de autoeficacia académica en la población universitaria seleccionada, permitirá hacer una evaluación más certera de las necesidades del grupo, con un mejor manejo de los recursos al momento de implementar soluciones o alternativas.

De esta manera se evidencia que el estrés académico ejerce una influencia poderosa y significativa en el desarrollo pleno de la vida del estudiante, tanto de carácter académico como personal, se presenta la necesidad evidente de profundizar en el conocimiento del estrés académico, lo cual permitirá generar formas de intervención que capaciten al estudiantado en estrategias de afrontamiento más acertadas para el manejo del estrés y los estresores que se presentan diariamente como obstáculos en la realización de su vida académica y profesional.

III. OBJETIVOS.

3.1. Objetivo General

Establecer la relación existente entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de séptimo y décimo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

3.2. Objetivos Específicos

1. Describir la autoeficacia académica según las variables de atributo, en los estudiantes del séptimo y del décimo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

2. Describir el estrés académico según las variables de atributo, en los estudiantes del séptimo y del décimo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

3. Identificar indicadores de las posibles relaciones existentes entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes del séptimo y del décimo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

IV. MARCO REFERENCIAL.

En la presente sección se procederá a describir el estrés, el estrés académico, la autoeficacia y la autoeficacia académica, de modo que los lectores puedan informarse de estas variables, conocer las razones que motivan este estudio y relacionar los hallazgos teóricos en el apartado de resultados con la teoría aquí expuesta. Igualmente, se mencionarán cuáles son los instrumentos de medición para estas variables y su función en el asesoramiento en la generación de bienestar y crecimiento.

4.1. Estrés Académico.

Sandín (2009) afirma que el estrés académico a pesar de ser una variable estudiada profundamente, aún resulta ambigua y con problemas al momento de delimitarse, por lo cual se hace necesario precisar su significado. Además menciona que el uso común y cotidiano de la terminología, hace más difícil su entendimiento, y es necesario diferenciar las connotaciones científicas propiamente dichas, de las expresiones del uso y lógica común.

Por tanto, el estrés es una de las variables con más implicaciones sobre la vida de las personas y es un factor que ha cobrado importancia y valor en el campo de la psicología, en especial en la actualidad, ya que las sociedades presentan estilos de vida más acelerados, ambientes cada vez más competitivos y demandantes que pueden desbordar las capacidades del individuo. Por otra parte, es función de la psicología el entender los procesos y fenómenos que son de interés humano, que responde a las necesidades y tendencias de las épocas y de las realidades sociales (Lazarus y Folkman, 1984; Selye, 1974).

Al ser una variable de tal interés y con un sin fin de implicaciones, es necesario conocer cómo surge y cómo ha evolucionado, en especial en búsqueda de diferenciarla de otras variables, como por ejemplo la ansiedad, la cual a pesar de estar íntimamente relacionada con el estrés posee características diferentes, dándole así un carácter único, contextualizado en el ámbito académico y en el plano del Asesoramiento Psicológico.

Por otra parte, se plantea una esquematización general del estrés y el estrés académico con el fin de establecer las variables que intervienen en el desarrollo del mismo,

planteando así formas de intervención que ayuden a disminuir sus aspectos negativos, enfocado en las estrategias de afrontamiento como forma de acción del individuo.

4.1.1. Estrés.

El estrés ha sido un fenómeno estudiado históricamente que ha tenido diferentes significados y propiedades, asociando características particulares dependiendo del autor, los paradigmas dominantes y del contexto histórico y social donde se desarrolle la teoría. Entre las referencias más antiguas que se tienen se encuentra que el estrés surge específicamente en el campo de la física a finales del siglo XVII, en los trabajos de Robert Hooke con la energía potencial elástica, quien define al estrés como la relación existente entre un cuerpo y la fuerza aplicada sobre este, al ser movido o deformado, indicando variables de relación como lo son la presión, la fuerza y la distorsión. Años después, Thomas Young definiría el estrés como una respuesta intrínseca del objeto a su propia estructura al ser sometido a fuerzas externa (Barraza, 2004b; Berrio y Mazo, 2011; Román, Ortiz y Hernández, 2008; Sandín, 2009).

De estos modelos surge una definición general de estrés presentada como “la fuerza interna presente en un área sobre la que actúa una fuerza externa, cuando una estructura sólida es distorsionada” (Sandín, 2009, p.4).

A mediados del siglo XIX, existió una afectación de las ciencias “duras”, en especial de la física, sobre las demás áreas del conocimiento, en particular sobre las ciencias sociales, trasladándose la terminología a la medicina, biología e inevitablemente a la psicología. De esta forma, en el área de la medicina, autores como Claude Bernard establece el estrés como la situación estresante o el estímulo estresor, es decir, el estrés como estímulo o causa, pero evaluando cómo éstas afectan al individuo en un plano netamente biológico y anatómico, poniendo un énfasis general con respecto a las respuestas fisiológicas (Berrio y Mazo, 2011; Román, Ortiz y Hernández, 2011).

Años más tarde, a comienzo del siglo XX, Walter Cannon define el estrés como las respuestas fisiológicas, conductuales y cognitivas que el individuo manifestaba en una situación específica, con el fin de lograr un balance o un equilibrio que dicha situación produce, generando dos reacciones inespecíficas y generalizadas, lo que denomina

respuesta de ataque y respuesta de escape (Barraza, 2004a; Berrio y Mazo, 2011; Román, Ortiz y Hernández, 2011). En la actualidad esta concepción ha sido aplicada en el estudio de las consecuencias fisiológicas del estrés.

A mediados del siglo XX, entre las décadas de los 50' y 70' se realizan los más grandes avances dentro de la psicología y dentro de lo que se llamó a partir de ese momento los modelos transaccional, los cuales buscan integrar las perspectivas biologicistas, cognitivas y sociales, dándose en primera instancia desarrollos particulares e integrándose paulatinamente a medida que avanzaban los teóricos sobre el área.

Sandín (2009) plantea una definición que demarca al estrés como “un fenómeno complejo, que implica al menos a estímulos y respuestas, y a procesos psicológicos diversos que median entre ambos” (p. 4).

En 1968, Spielberger, Gorsuch y Lushene diseñan una escala y un modelo teórico con el objetivo de medir la ansiedad rasgo o estado, siendo esto de gran importancia para el estudio del estrés, ya que sistematiza y diferencia el abordaje de uno de los síntomas más comunes en personas estresadas (al definirse ansiedad estado) o bien uno de los elementos que puede potenciar una respuesta de estrés (ansiedad rasgo). A partir de este punto comienza a centrarse el abordaje del estrés propiamente dicho.

Así Spielberger, Gorsuch y Lushene (1968) definen la ansiedad estado como “la condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibido, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo” (p. 1); y la ansiedad rasgo “como las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad... la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevación en la intensidad de la Ansiedad Estado” (p. 1). Desde este enfoque resulta interesante cómo se concibe una variable con íntima relación con el estrés, abordando tanto los aspectos disposicionales del individuo como los aspectos circunstanciales.

En los aspectos disposicionales se encuentran sólo la evaluación que realiza el individuo desde las características propias de él, y desde los aspectos circunstanciales la evaluación que hace el individuo y el resultado de dicha organización. Así, años siguientes se desarrollaron líneas de investigación como la de Furlan (2013), centrada en una característica específica del estrés como es la ansiedad, la cual es definida como una

emoción que “permite anticipar eventos potencialmente aversivos para el individuo y tiene como finalidad su preservación, evitando o manteniendo bajo control los eventuales daños que aquellos pudieran ocasionarle” (p. 76).

Paralelamente a estos desarrollos, en el campo de la medicina Hans Selye, abordó ambos enfoques del estrés, definiéndolo dentro del Síndrome General de Adaptación como la suma de todas las reacciones sistémicas del cuerpo, no específicas, las cuales siguen después de una larga y continua exposición al estrés. Selye desarrolló además una serie de experimentos con ratas, donde éstas eran estresadas con ejercicio físico, y examinaba las alteraciones fisiológicas: sistema hormonal (aumento de la actividad suprarrenal y de la secreción de hormonas como la adrenalina y la serotonina), aparición de úlceras gástricas, variaciones en los ritmos cardíacos y respiratorios y en las medidas de presión arterial, entre otras. De esta forma define al estrés, en particular el estrés humano, como la suma de todos los efectos inespecíficos de factores que pueden actuar sobre la persona, como son las actividades cotidianas, las exigencias sociales, las enfermedades, los cambios en los ambientes donde se desarrolla, entre otros (Selye, 1946 y Selye, 1974).

Posteriormente, se reenfoca el estudio del estrés como situación generadora de estrés o estresor desde las orientaciones psicosociales, en la joven psicología moderna, haciendo énfasis en los estímulos externos del individuo y en el proceso de evaluación cognitiva de dichos estímulos, dándole al individuo un carácter más activo en el proceso de transformación y asignación de significado al mismo y generando un abordaje, como ya se mencionó, denominado transaccional, relacional, de interacción o integrador (Barraza, 2004a; Berrío y Mazo, 2011).

Años posteriores a estos desarrollos, el concepto de estrés incursiona propiamente en el campo de la psicología, ya que se comienza a reconocer el impacto de éste sobre la vida y el bienestar humano, tanto en el campo de la salud física, como potencial catalizador y/o generador de diversas enfermedades, como en el área de la salud mental. De esta forma, se rompe el enfoque netamente médico del estrés, adscribiendo las variables psicológicas y sociales, incluyendo la relación entre el entorno, el cual contiene los objetos que son percibidos como estresores, y el individuo, quien es afectado por los mismos.

Desde estos enfoques de interrelación, se pueden encontrar diferentes autores, siendo el precursor y máximo exponente Richard Lazarus y sus diferentes colaboradores,

quien no sólo considera al ambiente o a la respuesta fisiológica, sino que considera ambas en interacción y además agrega la arista individual, la cual integra tanto la percepción o evaluación cognitiva del estresor y las estrategias de afrontamiento del individuo, definiéndolo de forma resumida como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986 p. 12) y teniendo una caracterización más detallada de la variable, descrita como:

Es una transacción entre la persona y el ambiente o una situación resultante de la interpretación y valoración de los acontecimientos que la persona hace. Es así, que el estrés es la condición que resulta cuando las transacciones entre una persona y su ambiente la conducen a percibir una discrepancia (real o no) entre las demandas de la situación y sus recursos psicológicos, biológicos y sociales” y estrategias de afrontamiento, las cuales a su vez, son definidas como: *“esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”* (Lazarus y Folkman, 1984, p. 164).

Otro autor que define al estrés es Labrador (1992 c.p. Bayed, 2004), quien lo conceptualiza como el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio, y considera que una persona se encuentra en una situación estresante o bajo el efecto de un estresor cuando debe enfrentar situaciones que implican demandas conductuales que le resultan difíciles de satisfacer (Crespo y Labrador, 1994 c.p. Bayed, 2004).

Aunque se considera que un evento adquiere la cualidad estresora al ser evaluado por el sujeto, Bayed (2004) plantea algunas características objetivas que se presentan con frecuencia en los estresores: cambio o novedad en la situación estimular, falta de información sobre la situación, incertidumbre, ambigüedad de la situación, sobrecarga de información, falta de habilidades para afrontar la situación y alteración de las condiciones biológicas del organismo.

Entre las variables que influyen en la valoración de un evento estresante se encuentran los recursos personales, los cuales influyen en lo que el individuo es capaz de

hacer al buscar el logro de un objetivo, satisfacer necesidades y manejar el estrés producto de demandas, limitaciones y oportunidades (Chirinos, 2008).

Por otro lado, se establece una relación entre el estrés, la percepción y las estrategias de afrontamiento, la cual puede plantearse de la siguiente manera: un estímulo externo inusual que sea percibido como una amenaza (que sobrepasa los umbrales de tolerancia del sujeto), resulta estresante y producirá cambios significativos en las respuestas psicológicas, fisiológicas y conductuales. Así, el individuo deberá tener una aproximación adecuada y recurrir a las estrategias de afrontamiento pertinentes, para reducir las respuestas psicológicas y conductuales negativas. Un afrontamiento inadecuado por su parte, puede agravar las respuestas “negativas” en lugar de reducir la intensidad del estrés percibido, y puede producir serias repercusiones negativas tanto en aspectos emocionales como en el rendimiento académico (Hernández y Sánchez, 2007).

Siguiendo a Barraza (2003) y Berrío y Mazo (2011), a partir de este modelo y esta construcción teórica, se establecería un modelo fundamentado en tres puntos de interés para el estudio del estrés académico, planteados de la siguiente manera por Barraza (2004a):

1. Estresores, contenidos en el ambiente, pudiendo clasificarse en tres categorías: físicos (como son los ruidos, las toxinas y demás sustancias concretas que pueden ejercer un impacto en el organismo); sociales (provenientes de la interacción entre individuos, del plano externo); y psicológicos (son el conjunto de las emociones internas de frustración, ira, celos, odio, miedo, tristeza, inferioridad, etc.).

2. Nivel de estrés autopercebido, lo que el individuo puede interpretar de la estimulación externa y categorizarlo como un estresor o no, un estresor controlable o no.

3. Los síntomas y las estrategias de afrontamiento, las respuestas tanto cognitivas, como conductuales y fisiológicas. Barraza (2004a) menciona dentro del repertorio de síntomas: irritabilidad o estado depresivo, conducta impulsiva e inestabilidad emocional, dificultad de concentración, temblores y tics nerviosos, predisposición a asustarse, tensión emocional e hipervigilancia, impulsos irresistibles de gritar, correr o esconderse, fatiga crónica, insomnio y/o pesadillas, palpitaciones cardíacas, cefaleas de tipo migrañoso, sequedad de boca y sudoración, dolor en la parte inferior de la espalda y disminución o aumento del apetito.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986) hacen mención a ciertas categorías: materiales y económicos, vitales, psicológicos, técnicas de solución de problemas, habilidades sociales y apoyo social.

Desde este enfoque transaccional, el cual está centrado en la calidad o naturaleza del estrés, se integra tanto el significado que se le atribuye al estresor, como la respuesta que origina el individuo. De esta manera, se presentan dos categorías: eustrés y distrés. El eustrés, es aquel tipo de estrés, donde la respuesta se presenta de forma armónica en el organismo y existe un balance y equilibrio entre la demanda y las respuestas fisiológica y psicológica, sin un consumo excesivo de los recursos del sujeto. Por otro lado, el distrés es la respuesta de estrés, tanto psicológica como fisiológica, que ha sido insuficiente o exagerada en relación con la demanda, siendo dicha respuesta desequilibrada y desorganizada y generando un desgaste excesivo en el individuo (Berrío y Mazo, 2011; Gutiérrez, 1996; Selye, 1976).

Partiendo de todos estos planteamientos, se deriva que no es el estímulo lo que ocasiona el estrés en sí, sino la forma en la que el individuo interpreta y concibe esa experiencia, la cual le asigna la cualidad de peligro y amenazante al objeto o evento, lo que origina en sí el estrés, aumentado por la inadecuación de sus recursos para afrontar dicha situación.

Todo esto evidencia que el estrés es una variable presente en cada una de las actividades del ser humano, y por tanto amerita un estudio especializado en cada área donde se desarrolle el mismo, teniendo entre ellas: estrés de pareja, social, familiar, por duelo, laboral, educativo.

Al ser el interés de la presente investigación el área escolar y académica, tendrá que realizarse un planteamiento teórico de dicho estrés, denominado entonces como estrés académico.

2.1.2. Estrés Académico.

La variable estrés académico ha sido un constructo que si bien ha estado en el campo de estudio desde principios del siglo XX, no había sido tomada como variable única y diferenciada, sino hasta finales de ese siglo. Además, el estrés académico al surgir de la

variable estrés, ha heredado los problemas teóricos y empíricos del mismo, evaluando desde la comunidad científica no sólo desde la perspectiva integradora, sino que también desde las posturas anteriores a ella, es decir, desde lo unidimensional: ya sea como estímulo o como respuesta; o desde lo bidimensional: al evaluar de forma conjunta ambos planteamientos (Berrío y Mazo, 2011; Martínez y Díaz, 2007).

Para empezar, se puede definir de forma general, siguiendo a Barraza (2004b), como “aquel en que sus fuentes se encuentran básicamente en el ámbito escolar” (p. 22).

Resulta una variable presente en todo el desarrollo del individuo y en especial en la etapa de infancia, adolescencia y adultez temprana ya que “desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar” (Orlandini, 1999, c.p. Barraza, 2004a, p. 1). Generalmente, el estrés académico ocasiona en los estudiantes la necesidad de adoptar diversas estrategias de afrontamiento (Moreno, Oliver y Aragonés, 1991, c.p. Alcántara, Briceño, Chacón, Izarra y Lacruz, 2010).

Polo, Hernández y Poza (1996) y Bedoya, Perea y Ormeño (2006), establecen que como ocurre en el ámbito escolar el estrés académico podría afectar tanto a profesores (en el abordaje de sus tareas como docentes) como a estudiantes, con especial énfasis en el ámbito universitario. Además Barraza (2005) afirma que a pesar que el estrés académico es una variable de cualquier ámbito educativo, sólo a partir de la educación media (bachillerato) se hace un fenómeno casi generalizado a la población estudiantil, por lo que las investigaciones abordan las poblaciones de educación media superior y superior, ya que los individuos comienzan a tomar parte de sus responsabilidades como adulto, complejizándose en la entrada de la universidad cuando ya se tiende a la plena independencia familiar.

Dentro de ese marco poblacional de media y superior, se tiene que uno de los factores más estudiados referente al estrés académico de los universitarios se encuentra relacionado con el proceso de transición del nivel preuniversitario al mundo universitario. Fisher (1994; c.p. Alcántara, Briceño, Chacón, Izarra y Lacruz, 2010) y Barraza y Silero (2007) consideran que los cambios que supone el ingreso a la universidad representan un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede

experimental, continua o intermitentemente, una falta de control sobre el nuevo ambiente potencialmente generador de estrés.

Dentro de las investigaciones en el área del estrés académico, se muestra que es una variable de interés, ya que surge como consecuencia tanto de variables endógenas como exógenas, debido a que se presenta en los estudiantes que tienen la responsabilidad de cumplir con las obligaciones académicas, con una sobrecarga de evaluaciones, tareas y trabajos, a la par que se desenvuelven en sus diferentes roles y responsabilidades, agravado por las exigencias en cuanto a tener un buen desempeño y éxito por parte de los padres, grupos de referencia, sociedad y de ellos mismos. Todo esto puede generaren en el individuo mucha ansiedad, incertidumbre, agobio y frustración y dependiendo de cómo se canalicen todas estas emociones, se pueden producir consecuencias negativas tanto en el plano académico, como en el campo de la salud física y mental (Barraza, 2003; Barraza, 2007b, Berrío y Mazo, 2011; Martínez y Díaz, 2007).

Barraza (2005), define el estrés académico como “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” (p. 16). Por su parte, Leung, Young y Wong (2010) afirman que el estrés académico es “conceptualizado como una perturbación inducida por la valoración del estudiante de un estresor académico, es común en niños, y con frecuencia conduce a la angustia psicológica y al distrés somático” (p. 90), teniendo en esta definición no sólo la evaluación del estresor, sino que añade una respuesta del individuo. Pal (2011), plantea que el estrés académico, es el estrés generado en el plano educativo y que este se define como aquel que “se produce cuando existe un desequilibrio sustancial entre el medio ambiente, la demanda y la capacidad de respuesta del organismo” (p. 120) y también lo asocia a las ciencias duras afirmando que es “una fuerza / presión ejercida sobre una persona que se resiste a la fuerza / presión en su esfuerzo por mantener su estado original y en el proceso sufre de algún grado de incomodidad” (p. 120).

Desde las posturas que relacionan y delimitan el estrés académico desde el proceso de aprendizaje, se tiene a Román y Hernández (2011), donde se incluyen tanto los recursos adquiridos, el ambiente y las conductas de mantenimiento del equilibrio, definiéndose al estrés académico como un proceso de cambio en los componentes del proceso de enseñanza

y aprendizaje, a partir de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producido por una demanda desbordante del entorno académico.

Partiendo de todos estos planteamientos y en beneficio a un entendimiento holista de cómo funciona el estrés académico, se han desarrollado diferentes investigaciones en torno a esta área. Entre los precursores de dichos estudios y en particular en Latinoamérica, se tiene a Arturo Barraza, quien plantea un modelo integral y específico de estrés académico, el cual ha sido referente de muchas de las investigaciones por todo el continente. Barraza (2005) describe dicho modelo de la siguiente forma:

...el entorno plantea al individuo una serie de demandas o exigencias. La persona somete estas demandas a un proceso de valoración. Si considera que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores. Dichos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación persona-entorno. Ese desequilibrio da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar la situación estresante, determinando la mejor forma de enfrentarla. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; si no lo son, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado (p. 80).

Basado en este planteamiento, Barraza (2006), define al estrés académico como:

El estrés es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (input),
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio)
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 126).

Berrío y Mazo (2011) en sus trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables del estrés académico en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores niveles en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes. Adicionalmente, se establece que la presencia del estrés académico en estudiantes de los diferentes niveles y edades, es una realidad que acontece en las diversas instituciones académicas y estudios como el de Román, Ortiz y Hernández (2008) afirman que éste se presenta con una incidencia superior al 67% entre los estudiantes universitarios, dentro de las categorías de estrés moderado y alto.

De igual forma Barraza (2003, 2005) afirma que 86% de la población universitaria y de educación media, superior y diversificada, reconoce o se percibe con mucho estrés académico, presentando en gran proporción un nivel medianamente alto. Por último, Bedoya, Perea y Ormeño (2006), han encontrado que hasta el 96% de los estudiantes perciben estrés académico, siendo considerado medio o alto en más del 71% de los casos.

En torno a las investigaciones de los síntomas del estrés académico propiamente dichos, se observa que entre los más frecuentes encontradas por Barraza (2005) se tienen la inquietud en un 92% de los estudiantes, fatiga en un 90%, problemas de concentración, depresión y trastornos del sueño en un 89% cada uno. Además, en la investigación de Bedoya, Perea y Ormeño (2006), se obtuvo que la somnolencia y la fatiga crónica son los síntomas fisiológicos más comunes y como afectación psicológica más notorias están la incapacidad para relajarse y sentimientos de tristeza.

Las investigaciones en Latinoamérica han mostrado un sesgo hacia el estudio de los síntomas o respuestas, donde en la últimas dos décadas se ha aumentado en las aproximaciones de corte cognoscitivo, es decir de la evaluación y percepción del estrés académico (Barraza 2007a).

El estrés académico es un constructo que se estudia desde el siglo 20, sin embargo, no había sido considerada hasta finales del siglo. A modo de definición se puede conceptualizar como aquel que sus fuentes están en el ámbito escolar, afectando tanto a profesores como alumnos. Sin embargo, aunque es una variable de cualquier ámbito académico, es solo a partir de la educación media que se hace un fenómeno generalizado, por lo que la mayoría de las investigaciones se centran en la educación media superior y

superior, complejizándose en la entrada a la universidad cuando el proceso de transición, supone un conjunto de eventos altamente estresantes.

En general, el estrés académico se puede dividir en tres partes: primero, cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que el estudiante considera estresoras; segundo, cuando esos estresores provocan un desequilibrio (o situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas y tercero, ese desequilibrio lo obliga a tomar acciones para recuperar el equilibrio.

4.1.3. Medición del Estrés Académico

Por todo lo presentado anteriormente, se observa que el estrés afecta a cualquier persona sin importar raza, sexo, edad ni posición social. Cuando un ser humano tiene un problema sin solucionar, su cuerpo comienza a verse afectado de manera tanto física como psicológica (Acevedo, Acevedo y De Lucas, 2001).

Las primeras manifestaciones del estrés son la depresión, dolores musculares, pérdida del apetito, pérdida del interés y la concentración. Estas constantes alteraciones en el cuerpo comienzan a mermar el sistema inmune, en ese momento, la persona se encuentra susceptible a contraer cualquier enfermedad (Acevedo, Acevedo y De Lucas, 2001).

Acevedo, Acevedo y De Lucas (2001) señalan que el estrés se ha tratado de cuantificar para tener una idea más clara de la cantidad en la que se ve afectada una persona debido a un evento estresante.

Para realizar una aproximación al estrés académico, ha sido necesario generar distintas formas de medición, que desde diferentes realidades y desde diversos puntos de vista, responden a objetivos particulares de las investigaciones o bien a generalidades de la variable.

Existen escalas que reflejan el estado emocional de un individuo estresado, las mismas se aplican a través de cuestionarios y miden el nivel de afectación psicológica que padece la persona, sin considerar los efectos físicos que se derivan del estrés. También, se encuentran disponibles terapias de relajación para contrarrestar el estado de estrés de una persona, una de las más importantes es la llamada Biofeedback. Esta técnica permite detectar de manera auditiva o visual los estados y comportamientos del cuerpo a través de

la medición de: la temperatura, el ritmo cardíaco, la conductancia de la piel, la tensión muscular, la presión sanguínea y la respiración (Acevedo, Acevedo y De Lucas, 2001).

Para comenzar dentro de las investigaciones en general de estrés, se encuentra como referencia el “State-Trait Anxiety Scale” o su adaptación en español “Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo” (IDARE), el cual ha sido utilizado en investigaciones referentes al estrés académico como la planteada por Celis y cols. (2001), donde se buscaba descripciones de cómo se maneja el estrés académico y los efectos del mismo. Pellicer, Salvador y Benet (2002), buscaban describir las variaciones de los anticuerpos de acuerdo a los niveles de ansiedad y estrés académico. Villaseñor-Ponce (2010), evaluó la relación del bienestar psicológico y la ansiedad entre estudiantes que ingresan a la universidad y están sometidos a estrés académico. Corsini, Bustos, Fuentes y Cantín (2012), investigaron los niveles de ansiedad, relacionando a ésta con el estrés académico en estudiantes de Chile.

Esta escala presenta situaciones referentes a efectos o respuestas de ansiedad, 20 situaciones que expresan estado, es decir circunstancias y 20 que se relacionan a características más duraderas, teniendo a todas expresadas en escala Likert de 4 puntos, donde 1: “Nunca” y 4: “Siempre”. Es de las más usada por la distinción que realiza en torno a rasgos y estados y por la confiabilidad que posee, ya que tiene una alfa de Cronbach que va 0,83 a 0,92.

Desde la revisión investigativa se encuentran entre las más antiguas, considerando que el estrés académico es una variable relativamente reciente: la “Student-life Stress Inventory” (SSI), formulada por Gadzella en el año 1991, el cual se considera un autoreporte, compuesto por 51 ítems de signos y síntomas, descritos en una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde 1: “nunca” a 5: “la mayoría del tiempo”, divididos en dos escalas: Tipos de estresores, dividido a su vez en 5 categorías: frustración, conflictos, presiones, cambios y autoimposición; y Reacción al estrés, que se compone por psicológica, emocional, conductual y cognitiva. Por ser una escala tan diversa y que incluye la evaluación del estrés académico tanto como estresor como síntoma, se hace útil en muchos de los abordajes teóricos, incluso en su validez, adaptación y demás.

De igual forma surgen investigaciones como la de Gadzella (1994) donde se buscaba diferencias por género de las reacciones a los estresores. Misra y McKean (2000) buscaban establecer relaciones entre el estrés académico, la ansiedad, la organización del

tiempo y del disfrute del ocio. Gadzella y Beloglu (2001) actualizaron y validaron la escala con un análisis factorial. Años más tarde, Misra y Castillo (2004), buscaban las diferencias entre la percepción y manejo del estrés académico según la procedencia y cultura; entre otras actualizaciones e investigaciones.

Otro gran referente en cuanto a la medición de estrés académico es el “Inventario de Estrés Académico” (IEA) de Polo, Hernández y Poza (1996) utilizado por Celis y cols. (2001); Caldera, Pulido y Martínez (2007) quienes evaluaron la incidencia del estrés académico sobre el rendimiento académico. En 2010, Hernández, Rodríguez y Valverde, realizaron una validación del IEA para la población chilena, la cual encontró gran similitud entre ambas poblaciones variando pocos ítems. Por otra parte, Valentín, López, Cortés y González-Tablas (2014), estudiaron sobre las situaciones académicas productoras de estrés académico así como sus características. Se compone de 11 situaciones potencialmente generadoras de estrés, evaluadas del 1 al 5, donde 1: “Nada de Estrés” y 5: “Mucho Estrés”.

Siguiendo a Polo, Hernández y Poza (1996):

Por otro lado, asociadas a cada situación, se plantean una serie de elementos donde se recoge información en torno a los tres niveles de respuesta, fisiológico, cognitivo y motor, que el organismo experimenta cuando se ve expuesto a situaciones de estrés. La frecuencia de ocurrencia de las respuestas, referidas a los tres niveles de respuesta del organismo, se evalúa en una escala de 1 a 5, donde 1 significa Casi nunca o nunca y 5 significa Casi siempre o siempre (p. 5).

El “Cuestionario Breve de Burnout” (CBB) es un cuestionario de auto-evaluación de 21 preguntas, está organizado en tres subescalas: síndrome de *burnout* (9 preguntas), factor de riesgo de *burnout* (9 preguntas) y consecuencias del *burnout*. Se puntúa con una escala de tipo Likert de 5 puntos, que va del 1 al 5. Para el análisis sólo se utilizó la subescala de síndrome de *burnout*. La confiabilidad, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, fue de 0,96 en este estudio (González-Ramírez, García-Campayo y Landero-Hernández, 2011).

La Escala de Estrés Percibido (EPP, conocida como PSS por sus siglas en inglés), se ha utilizado con la adaptación mexicana que contiene 14 preguntas y se puntúa con una escala de tipo Likert de 5 puntos, que varía de 0 (nunca) a 4 (muy frecuentemente). Las puntuaciones de las preguntas negativas se invierten. Las puntuaciones altas significan alto

estrés percibido. Su consistencia en este estudio, medida con el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,91. (González-Ramírez, García-Campayo y Landero-Hernández, 2011).

“Escala de Afrontamiento del Estrés Académico” (*A-CEA*) es un instrumento para el estudio de las estrategias de afrontamiento a las que recurren los estudiantes en el contexto universitario para gestionar las demandas y situaciones académicas concretas potencialmente estresantes. La escala de afrontamiento del cuestionario de estrés académico, permite diferenciar entre el apoyo social, la reevaluación cognitiva y la planificación y puede ser un instrumento adecuado para el ámbito universitario. (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010).

El Inventario SISCO del estrés académico posee una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de cronbach de .90. En validez se realizó análisis factorial, consistencia interna y análisis de grupos contrastados. El inventario es autoadministrado y puede ser llenado de manera individual o colectiva, su resolución no implica más de 10 minutos. Se encuentra configurado por 31 ítems (Barraza, 2007a).

El estrés es una variable universal que afecta a todos los seres humanos por igual, la misma, se puede entender como el resultado de las características de la persona y las demandas de su medio, en donde la persona que se encuentra en la situación estresante, considera que los eventos sobrepasan sus capacidades. Las primeras manifestaciones del estrés son la depresión, dolores musculares, pérdida del apetito, pérdida del interés y la concentración, todas estas alteraciones ocasionan daños en el sistema inmune causándole a una persona el ser susceptible de contraer cualquier enfermedad.

Debido a que el estrés ha tratado de ser cuantificado para medir la cantidad en la que se ve afectada una persona, existen diversas escalas que reflejan el estado emocional de un individuo y se aplican a través de cuestionarios; existen además, técnicas que permiten medir los estados fisiológicos del cuerpo para contrarrestar el estado de estrés a través de terapias de relajación.

Dentro de los cuestionarios que miden estrés se pueden encontrar muchos, sin embargo, algunos de los más relevantes serían: el "Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo" (IDARE), la "Student-life Stress Inventory" (SSI), el "Inventario de Estrés Académico" (IEA), el "Cuestionario Breve de Burnout" (CBB), la "Escala de Estrés Percibido" (EPP), la "Escala de Afrontamiento del Estrés Académico" (*A-CEA*) y el "Inventario SISCO".

4.2. Autoeficacia Académica.

La teoría de la autoeficacia tiene en Rotter (1966) su primer marco explicativo. Este autor entiende la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo.

Posteriormente Bandura (1995), define la autoeficacia percibida como las creencias en las capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para manejar situaciones futuras. Estas creencias influyen en la forma que tienen las personas de pensar, sentir, motivarse y actuar.

Según la Teoría Social Cognitiva de Bandura, las creencias de autoeficacia son el producto de un complejo proceso de auto-persuasión que se basa en el procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información transmitidas inactivamente, por aprendizaje vicario social y psicológicamente. Una vez formadas, las creencias de eficacia contribuyen de grosso modo en el nivel y la calidad del funcionamiento humano (Bandura, 1995).

Para Godoy-Izquierdo y cols. (2008), la autoeficacia se puede entender como un conjunto de creencias sobre la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos con las que se encuentra el individuo con base a dos tipos de expectativas: a) expectativas de eficacia, entendidas como juicios sobre la capacidad personal para organizar y ejecutar las acciones requeridas para afrontar una determinada situación y b) expectativas de resultado, entendiéndolas como creencias sobre que tales acciones llevarán a conseguir un resultado deseado o esperado.

Una postura un poco diferente a las planteadas por estos dos autores es la de Torres (2003 c.p. Condori, 2013), quien concibe a la autoeficacia percibida como las creencias de las personas acerca de sus capacidades para el logro de determinados resultados, y como no se puede hacer todo bien, entonces las personas difieren en la realización de actividades de acuerdo a su sentido de eficacia. Por tanto, la autoeficacia no es un rasgo global sino un conjunto de autocreencias referidas a situaciones de funcionamiento diferenciado (Condori, 2013).

Un fuerte sentido de eficacia aumenta la realización humana y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas con alta seguridad en sus capacidades manejan las tareas difíciles como desafíos a ser dominadas y no como amenazas que deben evitarse. Tal

perspectiva eficaz fomenta el interés intrínseco y potencia el esfuerzo profundo en las actividades. Fijan metas desafiantes y mantienen un fuerte compromiso. Ellas aumentan y sostienen sus esfuerzos frente al fracaso. Se recuperan rápidamente ante los fracasos o retrocesos. Atribuyen el fracaso a un esfuerzo insuficiente o deficiente conocimiento de las habilidades que son adquiribles. Se acercan a situaciones amenazantes con la garantía de que pueden ejercer control sobre ellos. Tal perspectiva eficaz produce logros personales, reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1994).

En contraste, las personas que dudan de sus capacidades rehúyen las tareas difíciles que visualizan como amenazas personales. Tienen aspiraciones bajas y son débiles ante el compromiso con los objetivos que deciden seguir. Cuando se enfrentan a tareas difíciles, se concentran en sus deficiencias personales, los obstáculos que se encontrarán, y todo tipo de resultados adversos en lugar de centrarse en cómo llevar a cabo con éxito. Aflojan sus esfuerzos y se rinden rápidamente en medio de las dificultades. Son lentos para recuperar su sentido de eficacia después de un fallo o contratiempos. Debido a que perciben el desempeño insuficiente como una aptitud deficiente, no requiere de mucho fracaso para que pierdan la fe en sus capacidades. Son víctimas fáciles del estrés y depresión (Bandura, 1994).

Bandura (2002, c.p. Altuve, 2014) explica que las personas buscan el control sobre sus acciones y al ejercerla se sienten capaces de forjar sus futuros deseados y evitar aquellos indeseables. Esta capacidad para producir resultados favorables servirá como incentivo para el incremento de su ejercicio de control (Bandura, 1999 c.p. Altuve, 2014). En este sentido, las creencias de eficacia son un mecanismo que proporcionan al humano un sentido de control (Altuve, 2014).

La autoeficacia percibida, en el ámbito de la salud, cobra importancia en la prevención de conductas riesgosas y en la promoción de conductas que van en beneficio de las personas (Cid, Orellana y Barriga, 2010).

Como se mencionó, la fundamentación teórica de la autoeficacia tiene sus raíces en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje social de Rotter y la teoría social cognitiva de Albert Bandura (Prieto, 2007). Bandura identificó cuatro fuentes de expectativas sobre la autoeficacia:

4.2.1. Experiencias de dominio

La forma más efectiva para crear un fuerte sentimiento de eficacia es a través de experiencias magistrales, las mismas proveen la más auténtica evidencia sobre si se posee lo que se necesita para alcanzar el éxito. El éxito construye una fuerte creencia en la eficacia personal. El fracaso lo destruye, especialmente si ocurre antes de que el sentido de la eficacia se haya establecido. El desarrollar un sentido de la eficacia a través de las experiencias magistrales involucra el adquirir herramientas cognitivas, conductuales y autorreguladoras para crear y ejecutar cursos apropiados de acción que permitan manejar las circunstancias de la vida siempre cambiantes (Bandura, 1995).

Si las personas solamente pasan por experiencias de suceso fácil, terminan esperando resultados rápidos y serán fácilmente desalentadas por el fracaso. Una eficacia resiliente depende de la experiencia del individuo para sobreponerse a los obstáculos a través de la perseverancia. Algunas dificultades y contratiempos en las actividades humanas sirven para enseñar que el éxito normalmente requiere un esfuerzo sostenido. Después que se convencen que tienen lo que necesitan para alcanzar el éxito, perseveran ante la adversidad y rápidamente emergen de los obstáculos. Al mantenerse a través de los tiempos difíciles, se desarrolla con mayor fuerza en esa la adversidad (Bandura, 1995). Las experiencias de dominio implican las vivencias propias de cada persona; mientras los éxitos aumentan las creencias de autoeficacia, los fracasos la disminuyen (Woolfolk, 2006).

4.2.2. Activación fisiológica y emocional

Las personas interpretan sus reacciones ante el estrés y las tensiones como signos de vulnerabilidad ante un rendimiento pobre. En actividades que involucran fuerza y descarga de histamina, las personas tienden a juzgar su fatiga y dolores como signos de debilidad física. El humor también afecta el juicio de las personas con respecto a su autoeficacia. Mientras los sentimientos positivos aumentan la autoeficacia percibida, sentimientos de decepción la disminuyen. Las creencias personales pueden ser alteradas a través de mejorar el estado físico, reducir el estrés y la propensión a padecer emociones negativas, así como corregir las malas interpretaciones de los estados corporales. Lo importante aquí es cómo son percibidas e interpretadas estas reacciones físicas y emocionales (Bandura, 1995).

El nivel de activación influye dependiendo de la manera en la que sean interpretadas. Esto es, si se evalúa la activación como "ansiedad o preocupación" porque no está preparado (autoeficacia disminuye), o por el contrario se encuentra emocionado porque se siente listo para afrontar la tarea (autoeficacia aumenta) (Woolfolk, 2006).

4.2.3. Experiencias vicarias

Otra variable de influencia en la creación y formación de las creencias sobre la eficacia es a través de las experiencias vicarias proporcionadas por modelos sociales. El observar a personas similares a uno alcanzar el éxito mediante esfuerzos y perseverancia, aumenta las creencias en los observadores de que ellos también poseen las capacidades necesarias para dominar tareas comparables a las del modelo. A través de su conducta y las expresiones de su pensamiento, los modelos competentes transmiten conocimiento y enseñan a los observadores habilidades efectivas y estrategias para el manejo de las demandas ambientales. La adquisición de mejores medios para afrontar los eventos aumenta la autoeficacia percibida. Las actitudes mostradas por los modelos perseverantes mientras afrontan los obstáculos en sus caminos pueden resultar más motivantes que la propia habilidad modelada (Bandura, 1995).

En las experiencias vicarias, alguien sirve de modelo para los logros y mientras mayor sea la identificación con el modelo, mayor impacto habrá en la autoeficacia. De esta manera, cuando el modelo tiene una buena ejecución, la autoeficacia aumenta; por el contrario, si el modelo obtuvo un mal desempeño, las expectativas de autoeficacia disminuyen (Woolfolk, 2006).

4.2.4. Persuasión social

La persuasión social es una cuarta forma de fortalecer las creencias personales de que se tiene lo que se necesita para tener éxito. La personas que son persuadidas verbalmente de que poseen las capacidades para dominar ciertas actividades, son más propensas a movilizar un mayor esfuerzo y mantenerlo en el tiempo que si mantuvieran dudas en sus deficiencias cuando llegaran los problemas. Hasta este grado llegan a ser efectivos los estímulos verbales en la autoeficacia percibida, llevando a las personas a tratar

de alcanzar el éxito mediante la autoafirmación de sus creencias para promover un desarrollo en sus habilidades y un sentido de la eficacia personal (Bandura, 1995).

La persuasión social responde a un "discurso motivante" o retroalimentación específica del desempeño, que por sí misma no provoca incrementos durables en la autoeficacia, pero si logra que el estudiante se esfuerce, intente nuevas estrategias o persevere suficiente como para alcanzar el éxito (Woolfolk, 2006).

Las personas que construyen eficientemente su eficacia hacen más que evocar evaluaciones positivas. Además de aumentar las creencias en sus habilidades, ellos estructuran las situaciones de modo que puedan alcanzar el éxito, o bien puedan evadir situaciones prematuras, donde es posible que fallen a menudo. Ellos alientan a los sujetos para que midan sus éxitos en términos de automejora en lugar de triunfos sobre otros (Bandura, 1995).

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano a través de cuatro procesos principales: el cognitivo, motivacional, afectivo y el proceso seleccionado. Estos procesos normalmente operan en conjunto, y como ya se mencionó, regulan el funcionamiento humano (Bandura, 1995).

4.2.5. Procesos cognitivos

Los efectos de las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos toman una variedad de formas. Gran parte del comportamiento humano, el ser intencional, está regulada por la previsión encarnada en la valoración de los objetivos. El establecimiento de metas personales está influenciado por la auto-evaluación de las capacidades. Cuanto más fuerte es la autoeficacia percibida, mayor será el desafío de la meta establecida por ellos mismos y más firme su compromiso para con ésta (Bandura, 1994).

La mayoría de los cursos de acción se organizan inicialmente en sus pensamientos. Las creencias de la gente en su eficacia configuran los tipos de escenarios de anticipación que construyen y ensayan. Los que tienen un alto sentido de eficacia, visualizan escenarios de éxito que proporcionan guías positivas y apoyo para el rendimiento. Aquellos que dudan de su eficacia, visualizan escenarios de fallo y piensan en las muchas cosas que pueden salir mal. Es difícil lograr mucho mientras se combate la duda. Una función importante del

pensamiento es que las personas puedan predecir acontecimientos y desarrollar formas de controlar los que afectan a sus vidas. Estas habilidades requieren un procesamiento cognitivo eficaz de la información que contiene muchas ambigüedades e incertidumbres. En el aprendizaje de reglas de predicción y regulaciones la gente debe recurrir a sus conocimientos para construir opciones, con el peso e integrar factores predictivos, para probar y revisar sus juicios en contra de los resultados inmediatos y distales de sus acciones, y para recordar qué factores han probado y lo bien que habían trabajado (Bandura, 1994).

Se requiere de un fuerte sentido de la eficacia para permanecer orientados de cara a las demandas situacionales, fracasos y contratiempos que tienen repercusiones importantes. De hecho, cuando las personas se enfrentan a situaciones ambientales difíciles, los que son acosados por auto-dudas sobre su eficacia se vuelven cada vez más erráticos en su pensamiento analítico, reducen sus aspiraciones y la calidad de su desempeño se deteriora. Por el contrario, aquellos que mantienen un sentido elástico de eficacia se colocan ante metas desafiantes y utilizan las bondades del pensamiento analítico en sus logros (Bandura, 1994).

4.2.6. Procesos motivacionales

Las creencias personales de la eficacia juegan un papel clave en la autorregulación de la motivación. La mayor motivación humana se genera cognitivamente. Las personas se motivan y guían sus acciones anticipadamente por el ejercicio de previsión. Forman creencias acerca de lo que pueden hacer. Anticipan probables resultados de las acciones posibles. Establecen metas para sí mismos y planifican cursos de acción diseñados para darse cuenta de futuros valorados (Bandura, 1994).

Hay tres formas diferentes de motivaciones cognitivas en torno al cual diferentes teorías han sido construidas. Incluyen las atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas. Las teorías correspondientes son la teoría de la atribución, la teoría de la expectativa-valor y la meta teoría, respectivamente. Las creencias de autoeficacia operan en cada uno de estos tipos de motivación cognitiva e influyen en las atribuciones causales. Las personas que se consideran altamente eficaces atribuyen sus fracasos al esfuerzo

insuficiente, los que se consideran a sí mismos como ineficaces, atribuyen sus fracasos a una menor capacidad. Las atribuciones causales afectan a la motivación, el rendimiento y las reacciones afectivas principalmente a través de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1994).

En la teoría de las expectativas de valores, la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de la conducta producirá ciertos resultados y el valor de esos resultados; pero las personas actúan según sus creencias en cuanto a lo que pueden hacer, así como acerca de los posibles resultados de rendimiento. En la influencia motivadora hay expectativas de resultados en parte gobernada por auto-creencias de eficacia. Hay un sinnúmero de opciones atractivas que la gente no persigue porque juzgan que carecen de las capacidades para ello. La capacidad predictiva de la teoría de la expectativa-valor se ha mejorado mediante la inclusión de la influencia de la autoeficacia percibida (Bandura, 1994).

La capacidad de ejercer auto influencia en los logros y evaluar la reacción de las propias metas, ofrece un importante mecanismo cognitivo de la motivación. Un gran cuerpo de evidencia muestra que, las metas explícitas y desafiantes mejoran y mantienen la motivación. La motivación basada en el establecimiento de metas implica un proceso de comparación cognitiva. Al hacer autosatisfacción condicional en la coincidencia de objetivos adoptados, la gente da sentido a su comportamiento y crea incentivos para persistir en sus esfuerzos hasta que se cumplan sus objetivos. Ellos buscan la auto-satisfacción al cumplir con los objetivos valorados y se les pide que intensifiquen sus esfuerzos por el descontento con las actuaciones de calidad inferior (Bandura, 1994).

La motivación basada en metas o normas personales se rige por tres tipos de auto influencias: La auto-satisfacción y reacciones auto-insatisfactoria a la propia actuación, autoeficacia percibida para el logro de metas y reajuste de los objetivos personales basados en el propio progreso. Las creencias de autoeficacia contribuyen a la motivación de varias maneras: Determinan las metas que la gente ha fijado para sí mismos; la cantidad de esfuerzo que gastan; el tiempo que perseveran en medio de las dificultades; y su capacidad de resistencia a las fallas. Cuando se enfrentan con obstáculos y fracasos, las personas que albergan dudas sobre sí mismos acerca de sus capacidades aflojan sus esfuerzos o ceden rápidamente. Por el contrario, los que tienen una fuerte creencia en sus capacidades ejercen

un mayor esfuerzo cuando no logran dominar el desafío. Una fuerte perseverancia contribuye a los logros de rendimiento (Bandura, 1994).

4.2.7. Procesos afectivos

Las creencias de las personas en sus recursos afectan la cantidad de estrés y depresión que son propensos a padecer cuando tratan con situaciones difíciles o amenazantes, al igual que su nivel de motivación. En pocas palabras, la auto-eficacia percibida ejerce control sobre los estresores, jugando un rol principal en la ansiedad. La eficacia percibida interfiere en cómo son manejados y cognitivamente procesados las amenazas potenciales. Aquellos quienes creen que las amenazas potenciales son inmanejables consideran varios aspectos del ambiente como peligrosos. A través de tal ineficiente manera de pensar, se estresan a sí mismo perjudicando sus niveles de funcionamiento. En cambio, aquellos que consideran que pueden ejercer control sobre las amenazas potenciales no se perturban con pensamientos sobre ellos (Bandura, 1995). Sanderson, Rapee y Barlow (1989) han demostrado que un sentido de control puede mitigar la ansiedad y el pánico producido por situaciones consideradas amenazantes.

4.2.8. Procesos de selección

Hasta ahora se ha observado que la autoeficacia activa procesos que permiten a las personas crear ambientes beneficiosos y ejercer una especie de control sobre ellas mismas. Parcialmente, las personas son productos de sus ambientes. Por lo tanto, las creencias de eficacia pueden modelar los caminos de las personas bajo la influencia de las actividades y ambientes que se escojan. En este proceso, los destinos son moldeados por la selección de ambientes conocidos para cultivar ciertas potencialidades y estilos de vida. Los humanos evitan actividades y ambientes que consideran puedan exceder sus capacidades de control; sin embargo, emprenden rápidamente desafíos y actividades que consideran capaces de manejar. Con cada decisión, los individuos cultivan sus diferentes competencias, intereses y redes sociales, las cuales determinan los cursos de sus vidas. Aquellos sujetos con gran confianza en sus capacidades enfocan las actividades difíciles como desafíos dispuestos a ser dominados en lugar de amenazas a ser evadidas (Bandura, 1995).

4.2.9. Cognitiva y auto-reguladora eficacia en estudiantes

Las creencias de eficacia juegan un rol vital en el desarrollo de la vida de los estudiantes. Aquellos quienes creen en sus capacidades para dominar las actividades académicas, se ven afectados en sus aspiraciones, niveles de interés en la búsqueda intelectual y el logro académico, así como la manera en la que se preparan para las diferentes carreras. Un bajo sentido de eficacia para manejar las demandas académicas, también incrementan la vulnerabilidad a la ansiedad escolar (Bandura, 1995).

Según Bandura (1997, c.p. Barraza, 2010), la autoeficacia académica puede definirse como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar. La autoeficacia fortalece la confianza que puedan poseer los estudiantes sobre sus capacidades cognitivas para lograr las ejecuciones académicas, lo que deriva en su preparación en las diferentes áreas ocupacionales. De igual forma se establece que un sentido de eficacia baja acrecienta los niveles de estrés escolar, viéndose afectada la eficiencia de los mismos en sus actividades escolares (Marín, 2011).

Zimmerman (1999, c.p. Marín, 2011), establecía que las creencias de eficacia de los estudiantes intervienen en el nivel de esfuerzo y persistencia en relación a la selección de las actividades. Los que poseen alta eficacia para realizar completamente una actividad académica participarán activamente y se desempeñarán durante más tiempo que aquellos que ponen en juicio sus capacidades.

4.3. Autoeficacia y estrés

La autoeficacia y el estrés son conceptos que se encuentran relacionados de manera cercana. Para el modelo cognitivo de estrés de Lazarus y Folkman (1984, c.p. Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005), las creencias personales tales como la autoeficacia, son cruciales para evaluar las demandas del ambiente. Cada demanda externa es evaluada como una amenaza o desafío, y las personas con altas creencias de autoeficacia son más propensas a evaluar las demandas como desafíos. Esto es, hasta el punto en que un individuo se siente confiado en su capacidad para manejar una situación, se verá afectada si dicha tarea es percibida como estresante o amenazante, en lugar de plantearse como un

desafío. Además, cuando una actividad es vista como desafiante, uno es más propenso a escoger una estrategia efectiva en el manejo del estrés, y a persistir en manejar la situación. Por lo tanto, la autoeficacia afecta la percepción de las demandas externas y media la relación entre estresores externos y el estrés psicológico.

Por todo esto, la teoría cognitiva propone una relación negativa entre la autoeficacia y el estrés percibido, encontrándose apoyo empírico para esta teoría en un trabajo realizado por Prati, Pientrantoni y Cicogniani (2010), el cual estudió un grupo de trabajadores de rescate italianos (paramédicos, bomberos, etc.), quienes a menudo se encuentran expuesto a altos niveles de estrés durante sus actividades diarias. Los mismos, evaluaron como más estresantes las situaciones laborales y tenían peores percepciones de su calidad de vida profesional, cuando sus niveles de autoeficacia percibida eran menores (Prati, Pientrantoni y Cicogniani, 2010).

Cuando se define la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés (AEAE), se concibe como el conjunto de creencias en los recursos personales para manejar las situaciones demandantes y estresantes de una forma eficaz y competente; esto es, para reducir, eliminar o incluso prevenir el estrés experimentado en esta clase de situaciones, para disminuir su impacto y para controlar, de esta forma, sus consecuencias no deseadas (Godoy-Izquierdo et al., 2004 c.p. Godoy, Godoy, López-Chicheri, Delgado, Gutiérrez y Vázquez, 2008).

Un estudio realizado en Alemania por Schwarzer y Hallum (2008) quienes estudiaron una muestra total de 1203 profesores, encontraron un efecto mediador en la autoeficacia y el estrés laboral, en donde particularmente los profesores más jóvenes y aquellos con menores creencias de autoeficacia, solían padecer mayor estrés y caían en el síndrome de burnout. El trabajo realizado por Grau, Salanova y Peiró (2001) es otro ejemplo claro del efecto moderador de la autoeficacia en el estrés. En su investigación, estas autoras utilizaron dos medidas de autoeficacia: generalizada y específica, para medir su impacto en el estrés laboral. En general, encontraron en una muestra de 140 trabajadores españoles, que la autoeficacia modula las relaciones entre los estresores y sus consecuencias, de modo que bajos niveles de autoeficacia, están asociados a mayores niveles de estrés experimentado.

Para el ámbito académico específico, se puede corroborar con el trabajo de Gerpe, González, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2007), donde se afirma que la existencia de una relación negativa y significativa entre lo eficaz que se percibe el estudiante y el grado en que éste valora diferentes situaciones académicas en términos de amenaza para su propio bienestar, así como los índices de malestar físico y psicológico informados. Esta relación se invierte en el caso de las estrategias de afrontamiento, al revelarse la existencia de una asociación positiva y significativa entre el nivel de autoeficacia percibida y el manejo activo, conductual y cognitivo del estrés.

Investigaciones más recientes como las de Fernández (2008), Cabanach y cols. (2010) y Condori (2013), han demostrado ampliamente la relación existente entre estas dos variables tanto en el ámbito académico como en otras áreas de la vida del individuo. Para resaltar, Fernández (2008) realiza un abordaje desde la población docente, encontrando que elevados niveles de autoeficacia percibida tienen una influencia significativa en los bajos niveles de estrés y altos niveles de percepción del desempeño docente, y “la autoeficacia percibida es un factor ‘protector’ o ‘amortiguador’ del estrés (como lo señalan Schwarzer & Hallum, 2008; Lynn, 2007; Domenech, 2006)” (p. 9). Por otra parte Cabanach y cols. (2010), investigaron de igual forma en estudiantes de Ciencias de la Salud, sobre el impacto de las creencias motivacionales en el estrés, encontrando una relación inversa, es decir, que a mayor percepción de autoeficacia, menores serán los síntomas generados del estrés. Estos hallazgos son respaldados por Condori (2013), quien en su investigación con estudiantes de una universidad peruana, manejó la misma hipótesis.

4.4. Derivaciones instrumentales

Barraza (2010) al estudiar la autoeficacia en el ámbito académico, destaca la existencia de tres tipos de instrumentos: a) aquellos que trabajan la autoeficacia generalizada, b) los que abordan específicamente la autoeficacia académica, y c) los que abordan la autoeficacia en aspectos académicos específicos, como por ejemplo: tesis, exámenes, evaluaciones, entre otros. En esta revisión se presentan desde las escalas más generales, hasta las más específicas.

Comenzando por la “Escala de Autoeficacia General” (EAG), la cual es desarrollada en 1979 por Schwarzer y Jerusalem en Alemania y mide la percepción que tiene la persona respecto de sus capacidades para manejar en su vida diaria diferentes situaciones estresantes. Más tarde, en 1981, reducen esta versión alemana de 20 a 10 reactivos, siendo traducida a 28 idiomas. 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 (Cid, Orellana y Barriga, 2010).

Otro instrumento utilizado es el “Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje” de Zimmerman, que además de preguntar sobre habilidades de escritura y hábitos de estudio, evalúa también las creencias de los estudiantes con relación a tres áreas tradicionales de funcionamiento académico: lectura, toma de apuntes y exámenes. Posee 57 ítems que miden las creencias de los estudiantes sobre sus conocimientos para lograr utilizar adecuadamente las estrategias de aprendizaje referidas a las tres áreas que evalúa; así mismo, indaga sus creencias condicionales de autoeficacia. Los sujetos responden usando una escala que va de 0 a 100, con un intervalo cada 10 puntos (Barraza, 2010 y Zimmerman y cols, 2005).

La “Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar” creada por Cartagena, consta de 19 afirmaciones para los alumnos de primero de secundaria y 20 para tercero y quinto año de secundaria. Es una escala de respuestas por unidades simples de intervalo que van de 0 a 10 puntos. Esta escala es recomendada para aplicarse en adolescentes entre 12 y 17 años de edad que viven en zonas urbanas y urbanas marginales (Cartagena, 2008 c.p. Barraza, 2010).

El “Inventario de Autoeficacia para el Estudio” de Pérez y Delgado, se encuentra basado en la teoría social-cognitiva de la autoeficacia para el aprendizaje. En su construcción, inicialmente, se redactaron 30 ítems relacionados con estrategias autorregulatorias de aprendizaje, los cuales fueron evaluados por un experto a nivel mundial de la Teoría Social Cognitiva. El instrumento se aplicó a una muestra de 291 adolescentes entre 12 y 15 años y los resultados fueron examinados utilizando análisis factorial, exploratorio y confirmatorio. Estos métodos permitieron seleccionar ocho ítems

que evidencian una consistencia interna adecuada (Pérez y Delgado, 2005 c.p. Barraza, 2010).

La “Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas” creada por Palenzuela, consta de 10 ítems que están fundamentados en la teoría de la autoeficacia y es recomendada para ser aplicada en adolescentes y universitarios. La escala muestra una alta confiabilidad y en su desarrollo se obtuvieron evidencias de validez factorial y concurrente (Palenzuela, 1983 c.p. Barraza, 2010).

El “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (*IEAA*), consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro (Barraza, 2010).

Finalmente, el instrumento utilizado para este trabajo fue la escala de “Medición de Autoeficacia” de Zajacova, Lynch y Espenshade (2005), la cual consta de 27 actividades en las que los estudiantes puntúan del 0 al 10 que tan confiados se sienten para completar exitosamente las tareas allí mencionadas. El valor de autoeficacia académica será obtenido desde las sumatorias de los valores puntuados de cada ítem y el promedio de los mismos.

4.5. Estrés Académico, Autoeficacia Académica y Asesoramiento Psicológico.

En este apartado se expondrá la relación entre la naturaleza del estudio y el campo del Asesoramiento Psicológico, el cual es vital para el entendimiento del desarrollo integral de la persona.

Para comenzar, cuando se habla de la competencia del asesor psicológico, se vincula directa o indirectamente a las variables estrés académico y autoeficacia académica, ya que, como establece La Sociedad de Asesoramiento Psicológico (Society of Counseling Psychology American Psychological Association Division 17, s.f.), se refiere al asesoramiento psicológico como una especialidad de la psicología que se centra en facilitar un funcionamiento personal e interpersonal a lo largo de la vida, con un especial énfasis en la atención emocional, social, vocacional, educacional, evolutiva, organizacional y referente a la salud. La misma, abarca un amplio rango de prácticas dirigidas a mejorar el bienestar, reducir niveles de estrés, desajustes y crisis de las personas, incrementando sus habilidades para ser funcionales en sus vidas.

Obregón (2002) considera que ésta es “una rama de la psicología que procura el bienestar del ser humano como totalidad y como parte de una sociedad, haciendo énfasis en las labores preventiva y de desarrollo más que en las de tipo correctivo o remedial” (p.8)

Para esta autora, el objetivo del asesoramiento es desarrollar un proceso de asistencia profesional donde se da la relación de ayuda como instrumento básico, enfocándose principalmente en el autoconocimiento del asesorado y del mundo que lo circunda. En dicho proceso, tanto asesor como asesorado son entes activos y participativos en el cambio y lo que se busca es que el individuo aprenda a usar sus propios recursos y así ayudarse a sí mismo (Obregón, 2002 y Obregón, 2009).

Debido a todo lo anterior, se podría decir que aquellos estudiantes universitarios, quienes a causa del al estrés académico y a la autoeficacia académica, padecen desajustes físicos, cognitivos y conductuales, ocasionando un detrimento en su bienestar y calidad de vida, suponen la atención dentro de la especialidad del asesoramiento psicológico.

Igualmente, el autoconocimiento de los recursos y capacidades personales, son sin duda herramientas con las cuales trabajan los asesores, y que se ven íntimamente relacionados con las percepciones de autoeficacia, pues el estimular el bienestar del individuo a través de su conocimiento y desarrollo de eficacia, traerá consecuencias en su autoeficacia percibida.

Por otra parte “...el propósito de la Orientación es el de asistir al educando para que adquiera suficiente conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, para ser capaz de utilizar más inteligentemente las oportunidades educacionales ofrecidas por la escuela y la comunidad...” (p. 42) (Ross, s.f. c.p. De la Luz, Del Carmen, Martín y González, 2010).

De esta forma y como afirma Crites (1969), la orientación vocacional puede ser vista como un proceso facilitativo, un servicio que se presta al individuo para ayudarlo a escoger una ocupación y adaptarse a ella. Por lo mismo, tanto como para este autor, como para los anteriores, proporcionar apoyo a los sujetos en la acomodación de su ocupación, ambiente, profesión u otro aspecto donde se desarrolle, es parte del trabajo de psicólogo orientador o asesor.

El psicólogo orientador es un profesional de la psicología aplicada que trabaja en escuelas, colegios, universidades, hospitales, clínicas, centros de rehabilitación e industrias, para ayudar a las personas a alcanzar un mejor desarrollo de los aspectos personales,

sociales, vocacionales y educativos. Entre sus funciones se encuentra el asesorar a las personas, especialmente a los estudiantes, en cuestiones relacionadas con la autocomprensión de su desarrollo, y les ayuda a tomar decisiones y formular planes que contribuyan a solucionar los problemas mencionados (Sanz, s.f.).

Para Carucho (1972) existen tres funciones generales dentro de la orientación:

1. El ajuste del alumno al sistema educativo y más tarde a la profesión: este apartado se refiere a la función inmediata de asistir al sujeto en la adaptación al sistema escolar de modo que pueda hacer uso de sus intereses y aptitudes vocacionales.

2. La adaptación del sistema educativo a la realidad estudiantil en función del desarrollo: un buen programa de orientación debe de cumplir con la función de influenciar el sistema educativo, de modo que éste responda eficazmente a cara de la población para la cual opera.

3. Distribución de la población estudiantil: es deber del sistema educativo abrirse a un abanico de oportunidades de estudio que además permita la ascensión educativa en gran número. De esta forma, la orientación servirá con el propósito de garantizar una selección distributiva de la población estudiantil en los diversos niveles ascendentes y distintas direcciones vocacionales.

Todo esto indica que la orientación psicológica está muy presente en el ámbito académico, en donde el asesor deberá garantizar un ajuste del sistema académico al estudiante (de modo que la institución pueda suplir sus necesidades), y del estudiante al sistema académico (para que éste pueda ajustarse al nuevo ambiente al que se ve sometido).

Entre las nuevas exigencias por las cuales se ve abrumado el estudiante, se encuentra el estrés académico, en donde el sujeto se interpreta incapaz de afrontar la situación con los recursos con los que solía solucionar sus conflictos (Lazarus y Folkman, 1986). Por lo mismo, es deber del orientador el guiar al mismo en el descubrimiento de nuevas técnicas que le resulten efectivas para manejar esta nueva situación y deje de interpretarla como amenazante.

Leung, Young y Wong (2010) conceptualizan al estrés académico como una perturbación inducida por la valoración del estudiante de un estresor académico y con frecuencia conduce a la angustia psicológica y al distrés somático, es decir, a la manifestación de enfermedades y conductas que le son desagradables al mismo. Por lo

tanto, una evaluación amenazante del entorno académico que produzca angustia y distrés y que sobrepase los recursos del estudiante, ocasionando un deterioro en su bienestar, será conceptualizado como estrés académico y será objetivo de tratamiento del asesoramiento psicológico, debido a, como ya se mencionó es una de las labores del orientador el guiar al sujeto en el descubrimiento de nuevas técnicas que le resulten efectivas para manejar dichas situaciones.

Sobre esto, Méndez y Rubin (2003) suponen que aquellos individuos en el ámbito educativo y en condición de estudiantes universitarios, que manifiestan síntomas fisiológicos y psicológicos propios del estrés, padecen estrés académico, y se debe intervenir en función de un entrenamiento para que las variables propias de ese ambiente sean evaluados por el sujeto no como factores amenazantes para su bienestar, si no como un reto. Para esto, se busca introducir la variable de autoeficacia descrita por Bandura (1994), en donde se comprende que un fuerte sentido de eficacia aumenta la realización humana y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas con alta seguridad en sus capacidades manejan las tareas difíciles como desafíos a ser dominadas y no como amenazas que deben evitarse.

El asesoramiento psicológico puede considerarse como una rama de la psicología que busca el bienestar del ser humano como totalidad, a través de un proceso de asistencia que se enfoca principalmente en el autoconocimiento del asesorado y del mundo que lo rodea, buscando como propósito que el asesorado aprenda a usar sus propios recursos y se ayude a sí mismo. Es por todo esto, que los estudiantes universitarios que padecen estrés académico, entendiéndose como aquellos sujetos en el ámbito educativo y en condición de alumnos que manifiesten síntomas psicológicos y fisiológicos del estrés, se deben de intervenir y entrenar de modo que las variables del ambiente académico sean evaluados por el alumno como no amenazantes para su bienestar, sino más bien como un reto, el cual se encuentran en condiciones de afrontar debido a sus sentimientos y creencias de autoeficacia.

Siguiendo la línea de búsqueda del bienestar como propósito del asesoramiento, autores como Casado (1995) postulan que el asesoramiento psicológico se refiere al bienestar humano haciendo énfasis en la acción preventiva y desarrollo, abarcando al colectivo en lugar de individuos aislados.

De esta forma, el asesoramiento o la orientación puede ser vista como un proceso facilitativo que ayuda al individuo a adaptarse a su entorno y mejorar su sensación de bienestar, distrés y desajustes o crisis, a través del incremento en sus habilidades, así como en sus percepciones de ser funcionales y capaces en la vida.

El propósito en la realización de este estudio, es permitir describir el estado actual de los estudiantes de la Escuela de Psicología en la Universidad Central de Venezuela con respecto a su autoeficacia académica y su estrés académico. Todo esto con la intención de generar más adelante programas, planes o alternativas, que ayuden a mejorar la calidad de vida de los mismos, la cual es una de las funciones principales que le corresponden a los asesores.

V. MARCO METODOLÓGICO.

En la siguiente sección se presentará la descripción detallada de qué se realizó en la investigación, cómo se efectuó y la sustentación de las variables, incluyendo las definiciones conceptuales y operacionales.

5.1. Tipo de Investigación|.

Hernández, Fernández y Baptista (2003), establecen varios criterios para la formulación de estrategias de investigación. Como primera distinción se afirma que se realizó una investigación cuantitativa, ya que se basó en el empirismo y lo objetivo, con datos que se pueden replicar y generalizar. En cuanto a su alcance se planteó un estudio descriptivo de tipo correlacional.

A su vez, para Kerlinger y Lee (2002) esta investigación se considera un estudio de campo, ya que su propósito se centró en describir y establecer relaciones entre variables en un ambiente real, sin la manipulación de ninguna de ellas.

5.2. Diseño de Investigación.

De acuerdo a Kerlinger y Lee (2002) el diseño de la presente investigación es no-experimental y siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2003) se establece como transversal, ya que no se manipulan variables ni se asignan sujetos de manera aleatoria, simplemente se seleccionan a partir de una única observación, la cual se realiza por criterio de los investigadores quienes tomaron en cuenta el conocimiento existente acerca de la presentación y frecuencia del evento, así como los objetivos del estudio.

5.3. Análisis de Variables.

5.3.1. Variables Descriptivas.

5.3.1.1. Estrés Académico.

Definición Teórica: “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” (Barraza, 2005. p. 16).

Definición Operacional: Índices obtenidos del “Cuestionario para la medición de estrés en estudiantes”, el cual es calculado como el cociente de la sumatoria de las puntuaciones entre el número de ítems seleccionados de la misma dimensión o sub dimensión, teniendo así tres índices: “Índice de Estrés Académico”, el “Índice de Estrés Personal” y el “Índice de Estrés General”.

5.1.1.2. Autoeficacia Académica.

Definición Teórica: Percepción de las creencias en las capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar diferentes tareas y actividades y para manejar situaciones futuras, que influyen a su vez en la manera de pensar, sentir, motivarse y actuar en diferentes situaciones (Bandura, 1995).

Definición Operacional: Sumatoria bruta de todos los puntajes obtenidos en los ítems de la adaptación del instrumento de “Medición de Autoeficacia” de Zajacova, Lynch y Espenshade (2005), el cual será completado por cada uno de los participantes. Dicho valor de autoeficacia será obtenido desde las sumatorias de los valores obtenidos de cada ítem y el promedio de los mismos.

5.3.2. Variables Seleccionadas.

5.3.2.1. Género.

Según la Real Academia Española (2014), se define género como la “clase o tipo a que pertenecen personas o cosas”, siendo estas clases relacionadas a los géneros sexuales, “Femenino” y “Masculino”.

Esta variable está registrada con las letras “F” y “M” que el sujeto reporta en los “Datos de Identificación”, en el apartado “Género”, siendo “F” para “Femenino” y “M”

para “Masculino”, y siguiendo el análisis de los datos, es necesario transformar esta variable categórica a una forma de mayor manejo, para lo cual se le asignaron los números 1 y 2, respectivamente.

5.1.2.2. Edad.

Según la Real Academia Española (2014), se define edad como el “tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales”.

Esta variable está registrada como el número reportado por el sujeto en los “Datos de Identificación”, en el apartado “Edad”.

5.1.2.3. Tipo de Bachillerato.

Esta variable se compone de dos conceptos diferidos para el génesis de uno específico para la presente investigación. Según la Real Academia Española (2014), se puede definir “Tipo” como “clase, índole, naturaleza de las cosas” y Bachillerato como “Estudios de enseñanza secundaria que preceden a los superiores”. Por este planteamiento puede definirse la variable como la clase o naturaleza de los estudios de enseñanza secundaria que precedieron a los superiores.

Esta variable está registrada como el número reportado por el sujeto en los “Datos de Identificación”, en el apartado “Tipo de Bachillerato”, teniendo éste dos categorías: “Público” y “Privado”. Para el análisis de datos se transformaron estas categorías a numérico, para lo cual se le asignó 1 para “Público” y 2 para “Privado”.

5.1.2.4. Mención.

Esta variable hace referencia a las diferentes distinciones generadas en el Ciclo Aplicado de la Escuela de Psicología descritas en su Pensum, el cual “no está destinado a la formación de especialistas, pues esto no podría hacerse en el tiempo disponible ni con los recursos con los que actualmente cuenta la escuela. Por las consideraciones que se hacen en relación con las áreas de aplicación de la Psicología, una especialización muy estrecha no sería aconsejable” (Escuela de Psicología, 2005, p. 11), por tanto, y retomando el concepto de “Tipo”, el cual fue descrito como “clase, índole, naturaleza de las cosas” (Real

Academia Española, 2014), teniendo definida como la clase o índole del Ciclo Aplicado de la Escuela de Psicología, descrito por el Pensum de la Escuela.

5.3.3. Variables Intervinientes

Aquellos factores que pudieron generar algún tipo de efecto no esperado que afectaran los resultados, alejándolos a lo esperado por las teorías, presentes durante la medición:

1. Condiciones homogéneas en la realización de las escalas: Para todos los sujetos, las condiciones de aplicación fueron las mismas, encontrándose en un salón de clase cerrado, con iluminación adecuada, un espacio abierto y ventilado.
2. Una selección representativa de los casos posibles: Debido a que se seleccionó a los participantes de manera directa pidiendo a estudiantes de la Escuela de Psicología que se incluyeran voluntariamente.
3. Conocimiento previo de los instrumentos utilizados: No se controló que anteriormente no hayan utilizado o estado en contacto con la escala de estrés de Bayed (2004).
4. Tiempo de aplicación: Se aplicaron los instrumentos a todos los grupos en la misma semana, sin embargo, no se controló que los resultados fueran constantes en el tiempo, esto es, que se mantuvieran los mismos niveles de estrés y autoeficacia tanto en la época de exámenes y entregas como en semanas con menos carga académica.
5. Tamaño de los grupos de contraste: Debido a la naturaleza propia de la Escuela de Psicología, no fue posible establecer grupos homogéneos que permitieran correr pruebas de significancia entre los subgrupos de género, edad, mención o tipo de bachillerato.
6. Diferencias personales entre los participantes: nivel o grado de fatiga, hambre, cansancio, malestar, entre otras.

5.4. Participantes.

5.4.1. Descripción.

El presente estudio estuvo dirigida a la población estudiantil universitaria quienes se encuentran potencialmente afectados por el estrés académico en diferente medida y quienes pueden ser propensos a presentar altos índices de autoeficacia, siendo aquellos que están en proceso de transición de tareas, es decir, cambiando a nuevas actividades, en particular los pertenecientes a la Escuela de Psicología del séptimo y décimo semestre.

5.4.2. Selección de participantes.

La presente investigación contó con la participación de estudiantes universitarios pertenecientes a los últimos semestres de la Escuela de Psicología en la Universidad Central de Venezuela.

Esta selección estuvo compuesta por 124 participantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 19 y 53 años, pertenecientes a las menciones de asesoramiento psicológico y orientación, clínica, educativa, industrial, social y clínica dinámica; cursantes del séptimo y décimo semestre o tesisistas.

En forma general se puede establecer las características de los participantes, las cuales se presentan a modo de resumen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características demográficas de los participantes.

	Género	Semestre	Mención	Año de Ingreso	Edad	Tipo de Bachillerato	Nivel de Instrucción Padre	Nivel de Instrucción Madre
Válidos	124	124	124	120	124	124	119	124
Perdidos	0	0	0	4	0	0	5	2
Media				2009,87	25,17			
Moda	2 (Masculino)	1 (7mo)	3 (Clínica)	2010	22	2 (Privado)	7 (Universitario)	7 (Universitario)

En la Tabla 1 se puede evidenciar que en general las variables descriptivas fueron completadas con éxito con excepción del “Año de Ingreso”, donde cuatro sujetos no especifican el mismo. Adicionalmente se muestra que las características de los participantes son que pertenecen al séptimo semestre, ingresaron en el año 2010 y tienen 22 años. A continuación se presentarán en detalle la distribución de cada una de las variables anteriores.

En la Tabla 2 se muestran todos los datos seccionados según las variables de atributo.

Tabla 2.

Variables según Atributos.

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	92	74
	Masculino	32	26
Semestre	Séptimo	61	49
	Décimo	59	48
	Tesista	4	3
Mención	Asesoramiento	20	16
	Industrial	26	21
	Clínica	39	31
	Dinámica	27	22
	Social	7	6
	Educativa	5	4
Tipo de Bachillerato	Público	28	23
	Privado	96	77

Se observa que los participantes son mayoritariamente mujeres, abarcando el 74% en comparación a los hombres quienes abarcan el 26%. Además pareciera mostrarse homogénea entre los participantes del Séptimo y Décimo semestre. Los valores se encuentran bastantes cercanos (61 y 58 respectivamente) y representando porcentajes que no superan los 3 puntos, ya que Séptimo se acerca al 49% y Décimo es representado por el 48%. Por otra parte existe una participación de tesistas cercana al 3%, lo cual también parecería cónsono con los datos de la Escuela de Psicología. En cuanto a la mención se

posee una distribución heterogénea, donde se observan valores bajos en Social y Educativa, donde a sus puntajes de 7 y 5 se corresponden a porcentajes cercanos al 6% y 4% de la población total. Por otra parte se encuentra Asesoramiento Psicológico y Orientación, que ocupa una frecuencia de 20 asociada a un porcentaje cercano a 16%, lo cual, tomando en consideración las demás menciones, la ubicaría en un punto medio inferior de la distribución. De igual forma se muestran los otros valores de las menciones Industrial y Clínica Dinámica, las cuales son casi iguales, obteniendo una frecuencia de 26 y 27 respectivamente, y un porcentaje de 21% y 22% para cada una. Por último la mención Clínica es la que obtuvo mayor porcentaje, llegando a casi 32%. Estas distribuciones se pueden observar de forma más precisa en la Figura 1.

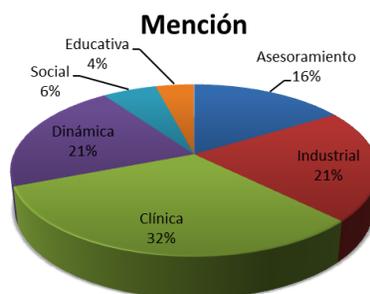


Figura 1. Distribución según Mención.

En la variable Tipo de Bachillerato se evidencia una tendencia general a Privado, encontrando un porcentaje de alrededor del 77%. De igual forma el valor Público, se representa con una frecuencia de 28, que se le asocia un porcentaje cercano al 29%, lo cual representa una distinción resaltante.

Para las variables Año de Ingreso y Edad se dispuso a generar datos descriptivos presentados en la Tabla 3. Se encontró una distribución bastante heterogénea. Para esta selección de participantes, tanto la moda, como la media y la mediana la representan el año 2010. De igual forma se observa que el grupo es homogéneo, debido a que el valor de varianza y desviación típica son relativamente pequeños, es decir de 1,99 y 3,99 respectivamente. Con respecto a la edad la distribución se asemeja en principio a una distribución de asimetría positiva y leptocúrtica, con valor de media de 25,17. De igual

forma se observa que el grupo es heterogéneo, debido a que el valor de varianza y desviación típica son relativamente altos, es decir de 6,02 y 36,32 respectivamente.

Tabla 3.

Descriptores de variable “Año de Ingreso” y “Edad”.

	Año de Ingreso	Edad
Media	2009,86555	25,1707317
Moda	2010	22
Desviación estándar	1,99967951	6,02686243
Curtosis	4,25745013	8,26594723
Coficiente de asimetría	-1,06003835	2,82426488
Mínimo	2000	19
Máximo	2014	53
Cuenta (N)	119	123

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los estudiantes participantes, ingresaron a la universidad en el año 2010 y poseen una edad de 22 años para el momento en el que se realizó la selección de participantes. Para el ingreso a la universidad dentro de los sujetos, el más antiguo se refiere al año 2000, mientras que los más nuevos se refieren al año 2014. Igualmente, el rango de edad oscila entre los 19 años siendo los participantes más jóvenes, y 53 años los mayores. Según el año de ingreso, se describe a un grupo bastante homogéneo, mientras que en cuanto a las edades comprendidas entre los participantes, se comporta de manera heterogénea.

5.4.2.1. Técnica de selección de participantes.

La presente investigación cuenta con un tipo de selección intencionada, donde los participantes fue seleccionada de acuerdo a las variables necesitadas por los autores, sin ningún tipo de recurso azaroso.

En la primera fase se procedió a la selección de expertos en el área de inglés para la adaptación al español de uno de los instrumentos. Dicho experto posee las características de presentar un dominio certificado de los idiomas tanto español como inglés; poseer

experiencia en el trabajo en ambos idiomas como puede ser en el campo docente, de traducción o de intérprete; y tener varios años de experiencia reconocida en el la psicología propiamente dicha.

En la segunda fase, se seleccionaron 20 estudiantes universitarios voluntarios, tanto femeninos como masculinos, pertenecientes a la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, con la característica fundamental de ser estudiantes regulares, para la realización de una recaudación de datos previos a la aplicación formal, incluyendo palabras clave y las actividades particulares que desarrolla.

En la tercera fase se procedió a la selección de expertos en el área de psicometría, es decir, de metodología en la construcción y validación de instrumentos. Dicho experto posee las características de tener dominio certificado en metodología, estadística y psicométrica; y tener varios años de experiencia reconocida en el campo de psicología en esas tópicos mencionadas.

En la cuarta fase se procedió a la selección de expertos en el área de autoeficacia para la validación de constructo de la variable. Dicho experto posee las características de tener dominio certificado en psicología, en particular en la autoeficacia; y tener varios años de experiencia en dicha temática, teniendo por ejemplo una línea de investigación o haber publicado artículos en revistas científicas.

Por último, en la quinta fase, se dispusieron de 124 estudiantes universitarios, adscritos voluntariamente, tanto femeninos como masculinos, pertenecientes a la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, de los semestres 7mo, 10mo y tesis, cursantes de las diferentes menciones del Ciclo Aplicado. Siguiendo a Bedoya, Perea y Ormeño (2006) existe hasta un 96% de estudiantes afectados por el estrés académico, por lo cual existe una alta probabilidad de obtener sujetos con estrés.

5.5. Recursos.

5.5.1. Humanos.

Tres expertos en el área de inglés.

Tres expertos en el área de Autoeficacia.

Tres expertos en el área metodológica.

Veinte estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología.

Dos investigadores que administren las pruebas y hagan el recaudo de toda la información.

Participantes, 124 estudiantes universitarios de ambos sexos de la Escuela de Psicología del 7mo, 10mo y tesis, pertenecientes a las diferentes menciones.

5.5.2. Materiales.

Cuestionarios de Estrés en Estudiantes: 124.

Instrumentos de Autoeficacia: 124.

Autorizaciones: 124.

Lápices.

Autorizaciones.

Computadora.

Programa Statistical Package for the Social Sciences, versión 18 (SPSS)

5.6. Procedimiento.

5.6.1. Etapa Preparatoria.

Sobre la base de la revisión bibliográfica y los estudios previos acerca del área temática se selecciona como instrumento de medida para la variable estrés académico, el “Cuestionario para la Medición de Estrés en Estudiantes” adaptado por Bayed (2004), ya que es sencillo de aplicar y corregir, y posee gran confiabilidad (hasta un alfa de Cronbach de 0,86) y ha demostrado validez en la población universitaria venezolana (ver Anexo A).

Por su parte, para la medición de autoeficacia académica, se adaptó la escala de “Medida de Autoeficacia” elaborada por Zajacova, Lynch y Espenshade (2005), donde se realizó el siguiente procedimiento:

Al ser una escala en idioma inglés, se realizó una traducción inicial por parte de los investigadores, ya que estos manejan de forma fluida dicho idioma. Posteriormente se le presentó dicha traducción a tres expertas en el idioma inglés, las cuales se desempeñan como docentes de las materias Inglés I, II y III, contactadas a través de correo electrónico,

enviándole posteriormente el instrumento producido por los investigadores para traducirlo. Se dispuso entre 2 y 4 días cuando devolvieron resultados y se dispuso a la evaluación, cotejando ítem a ítem entre la traducción generada por las expertas y la escala original, encontrando una congruencia absoluta, difiriendo solo algunos ítems en algunas palabras, ya que se utilizaron sinónimos, pero encontrando que los significados se habían traducido de forma correcta y congruente al sentido original que planteaban los autores (ver Anexos B y C).

Adicionalmente, como la propuesta teórica de la variable de autoeficacia se centra en la auto percepción del individuo a las tareas que realiza, y al ser esta aplicación una validación para la población de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, se dispuso a añadir a la escala ítems que estuvieran asociados a las tareas específicas de dicha población, realizando un cuestionario en torno a las actividades que realizan como estudiante, utilizando 20 sujetos pertenecientes a la población de estudiantes de Psicología, los cuales fueron contactados por correo electrónico del Centro de Estudiantes de Psicología, quienes llenaron el cuestionario en forma digital a través de Google Drive (ver Anexo D). Luego se procedió al análisis de dicha información, encontrando similitudes en algunas de las tareas ya establecidas por el instrumento, y añadiendo aquellas que tuvieron mayores frecuencias y no estaban incluidas en la escala original (ver Anexo E).

Luego de la validación de contenido y el agregado de ítems propios de la población, se presentó la escala a tres expertos metodológicos para la validez aparente, los cuales fueron contactados de forma personal en las oficinas y aulas donde desarrollan su actividad laboral y/o docente, presentándoles la escala elaborada en conjunto con la original, estableciendo al final cambios puntuales en tres ítems, en la forma de presentación de las instrucciones y en la forma de redacción de gerundios a verbos regulares (ver Anexo F). Una vez realizado las modificaciones de los expertos se llevó a cabo la validación de expertos en el área de la variable psicológica, los cuales fueron contactados a través de vía correo electrónico, explicándoles los objetivos de la investigación y adjuntándoles dicho instrumento. Los resultados de estos expertos (ver Anexo G) en resumen no arrojaron ningún cambio, teniendo así la escala final, mostrada en el Anexo H. adicionalmente se les

presentó a los expertos en la variable, un formato donde se muestra el objetivo de la validación y la función que ejercerían en torno a la investigación (ver Anexo I).

Con respecto a la selección de participantes, se realizó de forma intencionada con el propósito de reunir un tipo específico de sujeto, obteniendo a los grupos en racimos según sus horarios de clase y desde la disponibilidad voluntaria de los mismos.

Luego, dispuso de un área donde se ubicaron a los grupos formados, el cual estaba acondicionado para la aplicación de los instrumentos. Se tomaron en total 12 salones, correspondientes a cada una de las menciones de la Escuela de Psicología por semestre, es decir, salones individuales del 7mo semestre de cada mención y salones individuales del 10mo semestre de cada mención. Esta aplicación se realizó en los diferentes bloques de horario estudio de la escuela, ya que las materias de las menciones poseen sus agendas particulares en bandas horarias (Asesoramiento Psicológico y Orientación y Clínica Dinámica, corresponden a los horarios matutinos; Clínica Vespertino; Industrial y Social, horarios Nocturnos y Educativa corresponde a un horario mixto Matutino-Vespertino). Para tales efectos se diseñó un horario de aplicación de los test para abarcar a los 12 grupos de trabajo.

5.6.2. Etapa de Aplicación.

Los investigadores se presentaron de forma general y se expusieron los objetivos generales de la aplicación, utilizando la siguiente consigna:

“Buenos/as días/tarde/noche (dependiendo del salón aplicado), nosotros somos estudiantes de la Escuela de Psicología del 10mo semestre, y actualmente nos encontramos en la elaboración de nuestro trabajo de grado o tesis, el cual está centrado en el estudio del estrés académico y la autoeficacia académica. Les vamos a pedir que por favor, llenen estas escalas que les vamos a presentar.”

Una vez repartidas todas las escalas a los estudiantes que se ofrecieron a completar dicha prueba se dispuso a acompañar en la completación de los datos de identificación y leer las instrucciones, a medida que se mostraba desde el frente un instrumento vacío.

“En la primera escala, completen todos los datos de la parte superior: Iniciales, Semestre, Mención (si poseen varias menciones ubiquen la principal), Año de Ingreso a la

Universidad, es decir, a la Escuela de Psicología, Edad, Lugar de Residencia, Tipo de Bachillerato (referente a si es Público o Privado), Profesión y nivel de Instrucción del padre y Profesión y nivel de Instrucción de la madre. En la siguiente escala, por favor responda cuán confiado está en que pueda completar con éxito las actividades que se le plantean, desde 0: nada confiado a 10: extremadamente confiado.

En la segunda escala, solo coloquen la edad y el sexo. Cuestionario para la medición del estrés en estudiantes: ¿Te ha ocurrido alguno de los siguientes eventos estresantes en algún momento durante la última semana? Si es así, por favor marca el espacio entre paréntesis que se encuentra al lado del ítem. Si no, deja el espacio en blanco. Marca, igualmente, el grado de malestar que te produjeron esas situaciones considerando la siguiente escala: 0, Nada; 1, Muy poco; 2, Algo/Moderado y 3, Mucho.

Por ejemplo: en el ítem 54, aparece “Tener poco dinero”. La persona que respondió de esta manera ha experimentado falta de dinero la última semana y esto le ha producido “algo/moderado” malestar. ¿Alguien tiene alguna duda?”

Se daba un espacio para que los sujetos de necesitarlo realizaran alguna pregunta, siendo en su mayoría referentes a la segunda escala, teniendo que parafrasear la instrucción para garantizar su entendimiento, haciendo énfasis en que ubicaran solo los sucesos ocurridos durante la última semana y que evaluaran el nivel de estrés de esa situación.

Se procedió finalmente con palabras de agradecimiento y con el retiro de las escalas completadas y al llenado de la autorización para el uso de la información, explicando que los datos suministrados solo serían utilizados con fines académicos, (ver Anexo J).

5.6.3. Etapa de Análisis de Resultados.

Una vez recaudada todas las encuestas se procedió a levantar la información en el programa Statistical Package for the Social Sciences, versión 18 (SPSS), compilando primeramente los Datos de Identificación, los cuales fueron tomados de forma exacta, excepto algunas variables que se codificaron para facilitar el análisis segmentado:

La variable “Semestre”, la cual se codificó de la siguiente manera: 1: Séptimo Semestre; 2: Décimo Semestre; y 3: Tesista.

“Género”: 1: Femenino; y 2: Masculino.

“Mención”: 1: Asesoramiento Psicológico y Orientación; 2: Industrial; 3: Clínica; 4: Clínica Dinámica; 5: Social y 6: Educativa.

“Tipo de Bachillerato”: 1: Público y 2: Privado.

Para las variables “Nivel de Instrucción del Padre” y “Nivel de Instrucción de la Madre”, se categorizó de la siguiente forma: 1: Básico Incompleta; 2: Básico; 3 Bachiller; 4: Técnico; 5: TSU; 6: Universitario Incompleto; 7: Universitario; 8: Post Grado; 9: Maestría; 10: Doctorado y 11: Bachiller Incompleto, utilizándose esta última categoría solo con “Nivel de Instrucción de la Madre”.

Posteriormente se transcribieron todos los datos encontrados en la medición de autoeficacia, calculando posteriormente sumas y promedios.

Se procedió a transcribir los resultados del Cuestionario de Estrés en Estudiantes, teniendo al final el “Índice de Estrés Académico”, el “Índice de Estrés Personal” y el “Índice de Estrés General”, calculando cada uno con el cociente de la sumatoria de las puntuaciones, entre el número de ítems seleccionados de esa escala.

Luego se realizó la descripción de los datos obtenidos generando estadísticos descriptivos de media, varianza, simetría y curtosis, para la evaluación completa de estas variables.

Una vez obtenidas esas puntuaciones se dispuso a una primera comparación entre la Autoeficacia y los índices de estrés. Dicho proceso se cumplió mediante la elaboración de una tabla de comparación de promedios de las variables segmentado por Edad, Género, Semestre, Mención, Tipo de Bachillerato, Año de Ingreso y Nivel de Instrucción del Padre y de la Madre. Antes de dicho análisis se partió desde la aplicación de las pruebas Kolmogorov-Smirnov y prueba de Esfericidad de Bartlett para comprobar qué tipo de estadísticos se utilizarían (paramétricos o no paramétricos).

Por último se realizó un análisis correlacional entre la Autoeficacia y el Estrés.

VI. RESULTADOS.

En este apartado se acotará todo lo referente a los hallazgos encontrados tras la aplicación metodológica y medición de las variables, con el fin de dar las bases suficientes para el análisis inferencial que conlleven a las conclusiones.

En general la fase de resultados se llevó a cabo en dos partes las cuales se pueden dividir en antes de la aplicación formal y después de la misma. Esta primera etapa preparatoria se puede a su vez sub-dividir en cuatro partes: traducción y validación de idioma, adaptación del instrumento a la población estudiantil, validación metodológica o de constructo y validación de la variable o del contenido.

En la segunda fase, se encuentran los resultados propiamente obtenidos después de la aplicación formal del instrumento. Esta etapa busca básicamente cumplir con los objetivos planteados para la investigación y se puede sub-dividir en dos partes más: los valores descriptivos del estrés y autoeficacia académica en la población y las correlaciones entre ambas variables. Para esta fase se vaciaron los datos obtenidos por las escalas en el programa Statistical Package for the Social Sciences, versión 18 (SPSS) el cual permitió calcular todos los estadísticos inferenciales que se explican más adelante en conjunto con los hallazgos encontrados.

6.1. Validación del idioma.

Como se mencionó anteriormente, la primera parte de este estudio consistió en la adaptación de una escala para medir autoeficacia académica en inglés a la población universitaria venezolana. Con este propósito, se utilizó la validación de tres (3) expertos en el idioma inglés.

Durante esta fase se tradujo al español la escala original por parte de los investigadores (ver Anexo B), la cual fue traducida al inglés por los expertos. Una vez que los expertos realizaron esta tarea, se procedió a generar el acuerdo entre jueces según la cantidad de parecido en la traducción que existiese entre los ítems. De igual modo, se comparó el grado de concordancia en la traducción de cada juez con el ítem original. Los resultados se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4

Acuerdo entre jueces para la traducción de la escala de autoeficacia académica.

Ítems	Concordancia con el ítem original	Comentario y Consideración
1, 7, 16, 21, 24	3	Ítems de acuerdo perfecto
2, 10, 19, 26	2	En estos ítems se realizó un ajuste ya que solo se diferenciaban en una palabra que se utilizó sinónimo
25	2	En este ítem se conservó el sentido original a pesar de cambiar la semántica.
18, 20	1	Aunque no hubo acuerdo literal en todos estos ítems se conservó el significado original, ya que solo varió en una o dos palabras, con el uso de sinónimos
3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 27	0	Aunque no hubo acuerdo literal en todos estos ítems se conservó el significado original, ya que solo varió en una o dos palabras, con el uso de sinónimos

Se observa en la tabla anterior que para los ítems 1, 7, 16, 21 y 24 se dio un acuerdo total entre jueces y el ítem original. Sin embargo, para los ítems 2, 10, 19, 25 y 26 solo dos jueces se encontraron de acuerdo entre ellos y sus traducciones correspondieron correctamente al ítem original, mientras que el tercer juez proponía una segunda opción. En el caso de los ítems 18 y 20, solo un experto realizó la traducción adecuada al trabajo original. Para el resto de los ítems, aunque no hubo una correspondencia del 100% con el trabajo original, se dio un acuerdo tentativo, debido a que en dichos casos, las traducciones si bien no la palabra exacta, utilizan sinónimos que permiten que el ítem manifieste el mismo propósito o significado que el propuesto por los investigadores en su trabajo. De igual modo se puede notar que aunque no se da la correspondencia exacta con la escala en inglés, si se produce un acuerdo entre jueces al momento de traducir el texto, esto es especialmente observable en el ítem 27, donde la totalidad de expertos estuvo de acuerdo en su significado, si bien éste no resultó correspondiente al trabajo original. Para ver los resultados detallados acuda a Anexo C.

6.2. Adaptación del instrumento a las características de la población.

Una vez realizada la validación del idioma, se seleccionaron 20 estudiantes universitarios voluntarios, para realizar una encuesta que permitiese a los investigadores conocer las actividades que realiza la población, que sean susceptibles a ser medidas por la escala de autoeficacia, dándole así validez. Los resultados se muestran en el Anexo E

Esta encuesta consta de una pregunta abierta en la cual se interroga a los sujetos, en calidad de estudiantes universitarios (Anexo D), cuales son las actividades que deben realizar diariamente. En la Tabla 5, se muestran los resultados obtenidos para esta sección.

Tabla 5.

Frecuencia de respuestas por actividad

Actividad	Frecuencia
Discusiones en clase, Ser responsable con las actividades en grupo, Realizar proyectos, Consultar con profesores, Repasar, Usar el "Cyber", Conversar, Enseñar, Dialogar, Sentir, Vivir, Comer, Equivocarse, Imaginar, Soñar, Respirar, Realizar las actividades, Realizar trabajos, Tomar agua, Expresar, Cuidar, Escuchar, Integrar, Valorar, Ser parte del CEEP, Buscar material extra académico, Descansar, Indagar, Resolver, Graficar, Deducir, Esquematizar, Producir, Inferir, Empatizar, Pruebas de evaluación, Hacer reuniones grupales, Acatar normas, Ver pacientes y Pasantías	1
Organizar y planificar el tiempo, Discutir las materias con mis compañeros, Debatar, Consultar el material (copias, referencias), Ayudar, Increpar, Observar, Participar, Filosofar, Fraternalizar, Calcular, Aprender, Conocer, Acudir a biblioteca, Compartir, Socializar, Navegar en internet, Sacar copias	2
Crear, Aprender, Memorizar, Redactar, Comparar	3
Cuestionar	4
Hacer resúmenes, Discutir, Asistir a clases, Escribir	5
Realizar investigaciones	6
Estudiar	10
Analizar	10
Leer	18

Se puede observar en la tabla anterior, que la respuesta que más se dio, por un total de 18 personas fue "Leer", estos resultados reflejan que la actividad académica más común entre los estudiantes de la Escuela de Psicología de la U.C.V. es la lectura. Secundando a la lectura, se encuentran "Estudiar" y "Analizar" con una frecuencia de aparición de 10 veces para cada una, con lo que se denota, que estas son actividades también muy frecuentes para este grupo. Seguidamente a estas tareas, se encuentra el realizar investigaciones con una

frecuencia de aparición de 6, para después continuar con actividades como “hacer resúmenes”, “escribir”, “asistir a clase” y “discutir” entre las más usuales.

Tomando los valores de “hacer resúmenes”, “discutir”, “analizar”, “realizar investigaciones”, “asistir a clases”, “leer” (diferentes tipos de textos) y “socializar”, se redactaron los siguientes ítems presentados en la Tabla 6.

Tabla 6.

Ítems originados en el pilotaje.

-
-
- 9. Hacerlo bien en los exámenes orales
 - 10. Hacerlo bien en las exposiciones
 - 17. Planificando con antelación mis actividades diarias
 - 31. Discutir y/o debatir los contenidos de las materias con mis compañeros
 - 32. Realizar resúmenes de guías, libros y otros textos
 - 33. Analizar los temas y contenidos
 - 34. Investigar sobre los temas y contenidos
 - 35. Asistir a clases de forma regular y puntual
 - 36. Leer los textos adicionales correspondientes a las materias
 - 37. Socializar con mis compañeros de clase
-
-

Por último se puede evidenciar que los ítems 9 y 10, surge del compendio de las actividades orales mencionadas como debatir, criticar, increpar, entre otras, asociadas a la parte formal de evaluación. El ítem 17 por su parte se presenta de las actividades de previsión pautadas en los registros, que a pesar de obtener una frecuencia de 2, se relaciona con el crear, analizar, hacer resúmenes, asistir a clases y cualquier actividad que requiera manejar el tiempo.

6.3. Validación metodológica.

Esta fase se enfocó en la validación aparente y estructural de la encuesta preliminar, donde a modo de resumen se realizaron las modificaciones presentadas en la Tabla 7.

Tabla 7.

Resumen de validación de expertos metodológicos.

Actividad	Frecuencia
Ítems 6, 13, y 30 se modificaron en torno a mejorar la redacción.	3
Ubicar instrucciones en la parte superior de la escala	2
Utilizar verbos en infinitivos en lugar de gerundios	3
Mejorar la redacción de los ítems 4, 8, 18 y 28.	1

En la Tabla 7, se observan las modificaciones de los ítems, donde los ítems 6, 13 y 30 obtuvieron acuerdo total de modificación en cuanto a la redacción, de igual forma que la modificación de los ítems con verbos en gerundio cambiaran por verbos en infinitivos para un mejor entendimiento de los reactivos. De igual forma la ubicación de las instrucciones tuvo 2 puntos de frecuencias, por lo cual se modificó de la parte inferior a la parte superior. Para ver más detalle de los resultados de estos expertos, revisar Anexo F.

Vale acotar que de igual forma se dispuso a mejorar la redacción de los ítems 4, 8, 18 y 28 para que se pudieran adecuar de igual manera al sentido de la tarea o actividad como tal.

6.4. Validación de los expertos en la variable.

Por último se procedió a la validación de los expertos en la variable, donde revisaron todos y cada uno de los ítems, y validaron que todos estaban acordes con la variable a medir, la autoeficacia, ya que estos se adaptaban a la realidad de tareas que realizan los estudiantes de la Escuela de Psicología. Dichos resultados pueden ser consultados a mayor detalle en el Anexo G.

A forma de resumen, se presenta nuevamente la consideración por parte de 2 de los expertos de ubicar las instrucciones de la escala en la parte superior. También es importante señalar que uno de los expertos realizó la corrección de poder disminuir el largo de la evaluación Likert, ya que al ser una puntuación de 11, pudiese perderse fuerza en la respuesta por lo específico de la misma al momento de contrastar el grupo en general. Dichas evaluaciones se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8.

Resumen de validación de expertos en la variable.

Disminuir el largo de la escala de Likert	1
Instrucciones en la parte superior de la Escala	2

Luego de realizar todas estas evaluaciones y validaciones se dispuso compilar la información y generar la escala final. Dicha escala puede observarse en el Anexo H.

6.5. Descriptivo de las variables Autoeficacia Académica y Estrés Académico.

En la Tabla 9 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables de interés de la presente investigación, mostrando los datos de Rango, Media, Desviación Típica, Varianza, Asimetría y Curtosis.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de las variables.

	Rango	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtosis
Promedio Autoeficacia	6,352	7,505	1,238456	1,534	-,143	-,070
Índice de Estrés Académico	3,000	2,038	,569067	,324	-,732	,363
Índice de Estrés Personal	3,000	1,957	,569488	,324	-1,041	1,703
Índice de Estrés General	2,105	2,035	,465698	,217	-,476	-,464

Como se observa en la tabla anterior, el comportamiento de las variables resulta muy homogéneo para los tres tipos de estrés: académico, personal y general. Por el contrario, autoeficacia, se comporta de manera distinta. Para esta última variable, el rango de datos es mayor, por lo que existe una mayor varianza y desviación que para los indicadores de estrés. Para todas las variables la asimetría es negativa, lo que indica que los puntajes se dan en su mayoría por encima de la media.

Tabla 10.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

		Promedio	Índice de Estrés Académico	Índice de Estrés Personal	Índice de Estrés General
Parámetros normales ^{a,b}	Media	7,50451	2,03801	1,95725	2,03483
	Desviación típica	1,238456	,569067	,569488	,465698
Diferencias más extremas	Absoluta	,056	,101	,102	,088
	Positiva	,035	,053	,068	,060
	Negativa	-,056	-,101	-,102	-,088
Z de Kolmogorov-Smirnov		,626	1,119	1,132	,973
Sig. asintót. (bilateral)		,828	,164	,154	,300

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

En principio este análisis se llevó con el estadístico Kolmogorov-Smirnov, para determinar si los datos se comportan como una distribución normal, teniendo así el primer criterio para saber si se utilizarán estadísticos paramétrico o no paramétricos. En la Tabla 10 se muestran los resultados de la prueba donde: “ZKS (124)= 0,626, $p < ,05$ ” para el promedio de autoeficacia; ZKS (124)= 1,119, $p < ,05$ para el índice de estrés académico; ZKS (124)= 1,132 $p < ,05$ para el índice de estrés personal y ZKS (124)=0,973, $p < ,05$ para el índice de estrés general. Por lo tanto, se encuentra que todas las variables superan a 0,05 en el nivel de significancia, que van desde 0,154 hasta 0,8, lo cual quiere decir que las variables se comportan ajustándose a una distribución normal. Por tanto, al poseer un grupo de participantes y datos superior a 100, contar con variables de medida de intervalo y con distribuciones normales, se puede entonces realizar un análisis paramétrico.

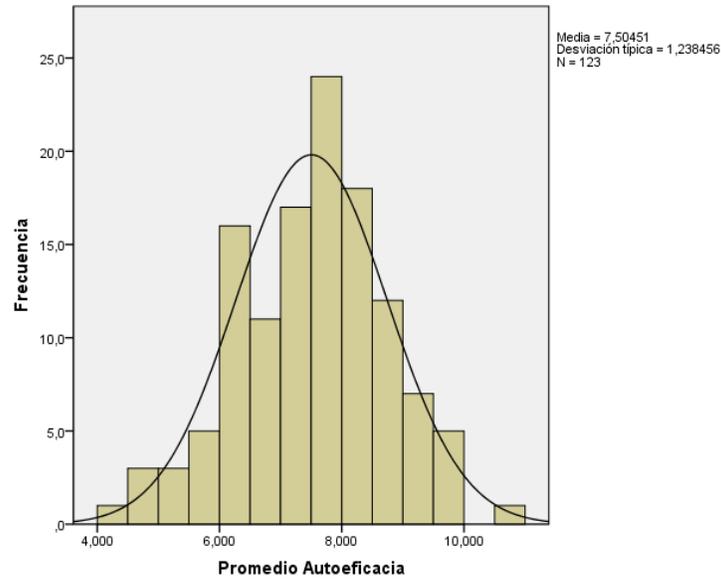


Figura 2. Comportamiento del Promedio Autoeficacia

Se observa en la Figura 2, que la autoeficacia posee una distribución normal. Donde la media del puntaje oscila en los 7,5 puntos con una desviación típica de 1 punto.

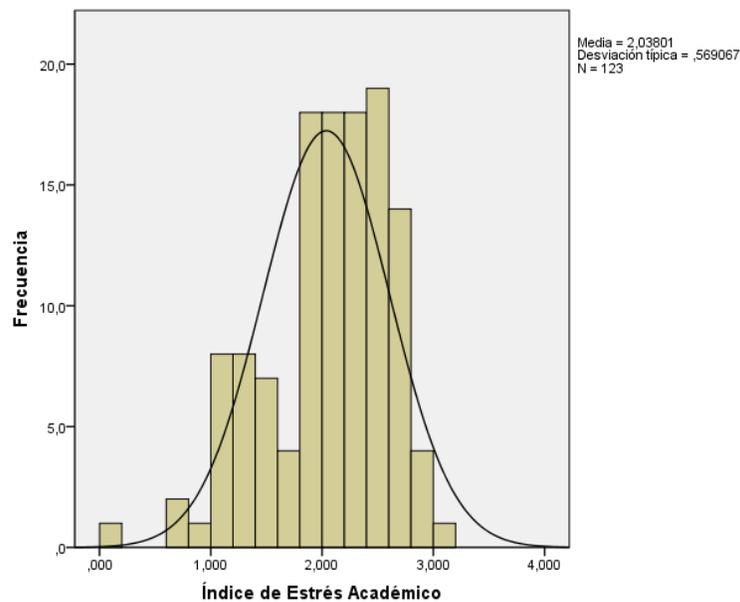


Figura 3. Comportamiento del Estrés Académico.

Se evidencia en la Figura 3, que el estrés académico posee una distribución normal. Donde la media del puntaje se encuentra en los 2 puntos, con una desviación típica de 0,6 puntos.

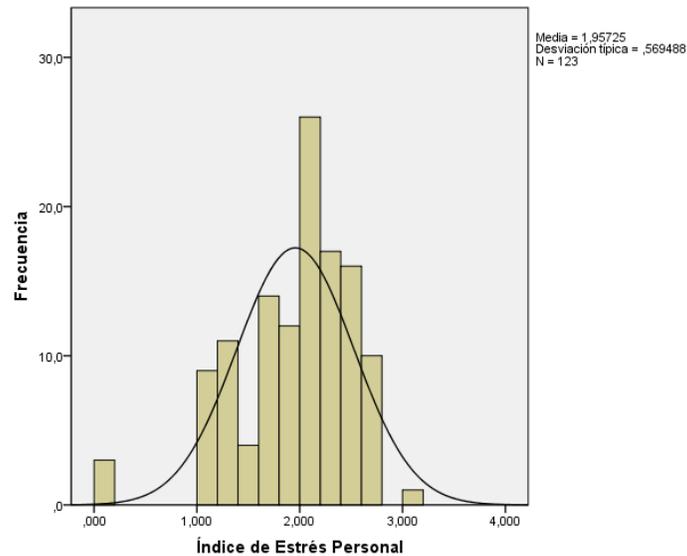


Figura 4. Comportamiento del Estrés Personal.

Se muestra en la Figura 4, que el estrés personal posee una distribución normal. Donde la media del puntaje se encuentra en los 2 puntos y la desviación típica alrededor de los 0,6 puntos.

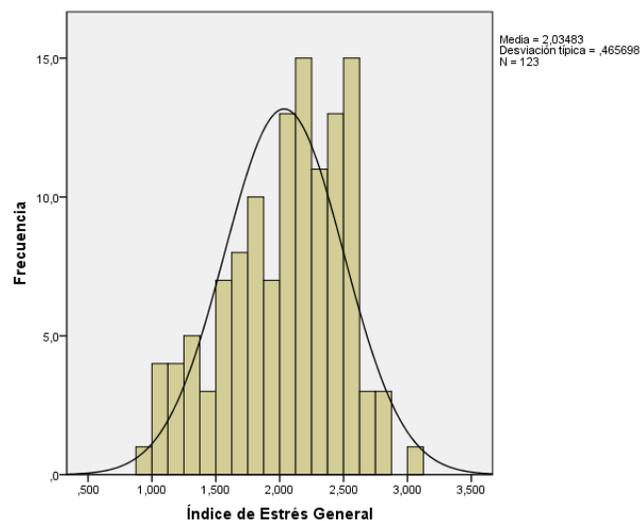


Figura 5. Comportamiento del Estrés General

Se hace evidente en la Figura 5, que el estrés académico posee una distribución normal. Donde la media del puntaje se encuentra en los 2 puntos, con una desviación típica alrededor de 0,5 puntos.

Tabla 11.

Comparación de las variables por mención.

Mención	Promedio Autoeficacia	Índice de Estrés Académico	Índice de Estrés Personal	Índice de Estrés General
Asesoramiento	7,424	2,083	1,834	2,105
Industrial	7,676	2,004	2,033	2,016
Clínica	7,884	1,919	1,890	1,949
Clínica Dinámica	6,938	2,108	2,044	2,073
Social	6,703	2,298	1,990	2,154
Educativa	8,049	2,233	2,083	2,151
Total	7,505	2,038	1,957	2,035

Como se observa en la Tabla 11, los participantes se comportan de manera homogénea para cada una de las variables. De igual modo, los valores para el promedio de autoeficacia ronda entre los 6,703 puntos para Social, y hasta 8,049 para Educativa. Por otro lado, los índices de estrés académico, estrés personal y estrés general, comparten unos valores mucho más cercanos que rondan desde: 1,919 puntos hasta 2,298 puntos para el índice de estrés académico; 1,834 puntos hasta 2,083 puntos para el índice de estrés personal y de 1,949 puntos hasta 2,154 puntos para el índice de estrés general. En general, los valores más altos para todas las variables pertenecen a la mención de Educativa, mientras que todos los valores más bajos pertenecen a la mención Social; sin embargo, estas diferencias no se consideran significativas pues los grupos de contraste no son homogéneos debido a la misma naturaleza de los grupos.

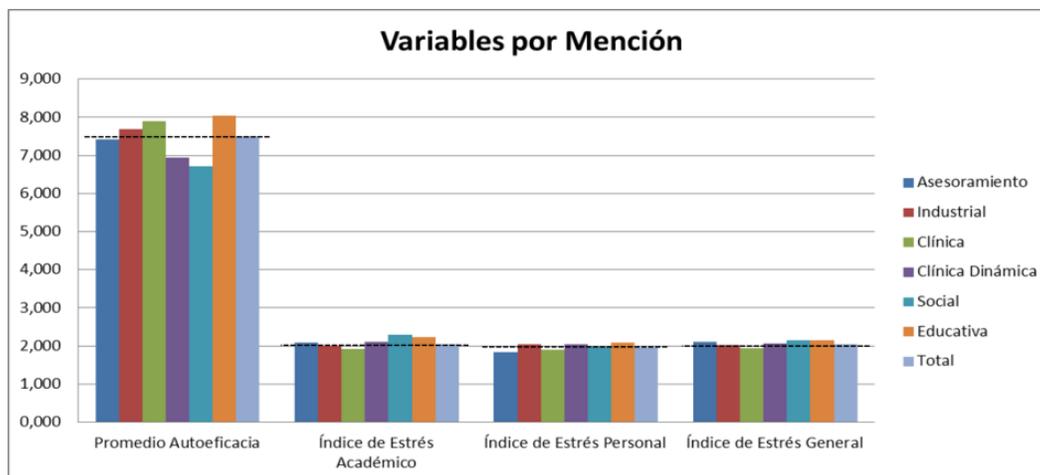


Figura 6. Comportamiento de las variables por mención

Se observa en la Figura 6, que los valores pertenecientes a la autoeficacia son mucho más altos que los índices de estrés. De igual modo se observa que las menciones de educativa, clínica e industrial poseen valores superiores al promedio a los generales, mientras que las menciones de asesoramiento, dinámica y social, se presentan por debajo de la misma. Para los índices de estrés, los participantes se comportan de forma más homogénea, por lo que estas diferencias se vuelven más imperceptibles. Sin embargo, para el estrés académico todas las menciones oscilan por encima del promedio, exceptuando clínica, la cual se localiza por debajo. Para la variable de estrés personal, la mención educativa se halla ligeramente por encima del promedio, mientras que las menciones de asesoramiento y clínica se ubican por debajo. Finalmente, el cuánto al índice de estrés general las menciones de asesoramiento, dinámica, social y educativa, se encuentran por encima del promedio, mientras que la mención clínica está por debajo. Hay que tomar en consideración que todas estas diferencias no se pueden tomar como significativas, debido a que los grupos de mención no son homogéneos numéricamente hablando, por la misma naturaleza de la Escuela de Psicología.

Tabla 12.

Comparación de las variables por semestre.

Semestre	Promedio Autoeficacia	Índice de Estrés Académico	Índice de Estrés Personal	Índice de Estrés General
Séptimo	7,360	2,059	1,920	2,028
Décimo	7,632	2,033	2,012	2,062
Tesis	7,851	1,792	1,732	1,758
Total	7,505	2,038	1,957	2,035

Como se observa en la Tabla 12, los grupos se comportan de manera homogénea para cada una de las variables. De este modo, los valores para el promedio de autoeficacia rondan entre los 7,360 puntos para el séptimo semestre, hasta 7,851 para los tesis. Por otro lado, los índices de estrés académico, estrés personal y estrés general, comparten unos valores mucho más cercanos, con diferencias casi imperceptibles, que varían desde: 1,792 puntos hasta 2,059 puntos para el índice de estrés académico; 1,732 puntos hasta 2,012 puntos para el índice de estrés personal y de 1,758 puntos hasta 2,062 puntos para el índice de estrés general. En general, los valores más altos para autoeficacia a la vez que más bajos para el estrés pertenecen a los tesis. Por el contrario, los puntajes más bajos para autoeficacia, a la vez que más altos para estrés académico, pertenecen a los de séptimo. Sin embargo, estas diferencias no se consideran significativas pues los grupos de contraste no son homogéneos debido a la misma naturaleza de los participantes.

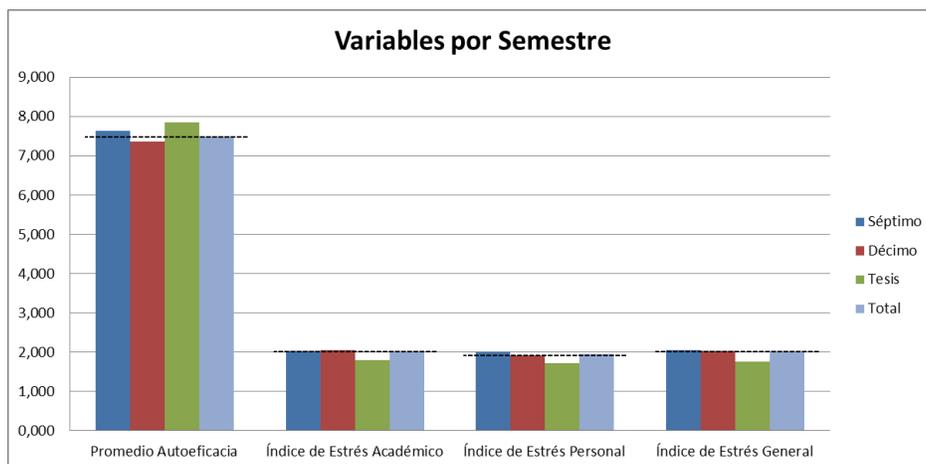


Figura 7. Comportamiento de las variables por semestre

Se observa en la Figura 7, que los valores pertenecientes a la autoeficacia son mucho más altos que los índices de estrés. En la variable de autoeficacia, se observa que los estudiantes del séptimo y los tesisistas poseen valores superiores al promedio general, mientras que los estudiantes de décimo, se encuentran por debajo de la misma. Para los índices de estrés, los participantes se comportan de forma más homogénea, por lo que estas diferencias se vuelven más imperceptibles. Sin embargo, para el estrés académico todos los grupos parecieran presentar el mismo nivel de estrés, menos los tesisistas, quienes se encuentran por debajo del promedio. Hay que tomar en consideración que todas estas diferencias no se pueden considerar significativas pues los grupos de contraste no son homogéneos por la misma naturaleza de los participantes.

Tabla 13.

Comparación de las variables por género.

Género	Promedio Autoeficacia	Índice de Estrés Académico	Índice de Estrés Personal	Índice de Estrés General
Femenino	7,357	2,065	1,969	2,063
Masculino	7,942	1,958	1,922	1,951
Total	7,505	2,038	1,957	2,035

Como se observa en la Tabla 13, los grupos se comportan de manera homogénea para cada una de las variables. De este modo, los valores para el promedio de autoeficacia rondan entre los 7,357 puntos para las mujeres y 7,942 para los hombres. Por otro lado, los índices de estrés académico, estrés personal y estrés general, comparten unos valores mucho más cercanos, con diferencias casi imperceptibles, que se aproximan desde los valores: 1,958 puntos para el género masculino y 2,065 puntos para el femenino en el índice de estrés académico; 1,922 puntos para los primeros hasta 1,969 puntos para el segundo grupo en el índice de estrés personal y desde 1,951 puntos para los chicos hasta 2,063 puntos para las chicas en el índice de estrés general. En general, los valores más altos para autoeficacia a la vez que más bajos para el estrés pertenecen a los varones. Por el contrario, los puntajes más bajos para autoeficacia, a la vez que más altos para estrés, pertenecen a las mujeres. Sin embargo, estas diferencias no se consideran significativas

pues los grupos de contraste no son homogéneos debido a la misma naturaleza de los participantes.

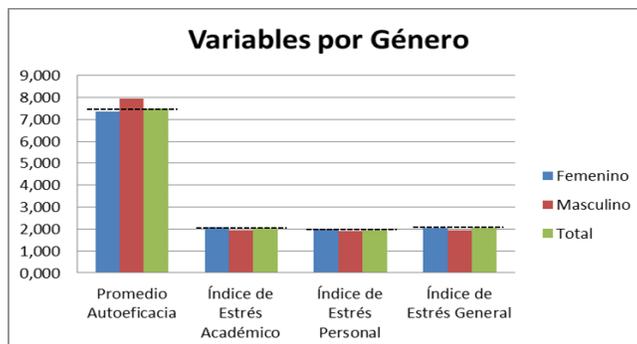


Figura 8. Comportamiento de las variables por género

Se observa en la Figura 8, que los valores pertenecientes a la autoeficacia son mucho más altos que los índices de estrés. En la variable de autoeficacia, se observa que los hombres poseen una mayor autoeficacia que las mujeres. Para los índices de estrés, los participantes se comportan de forma más homogénea, encontrándose los hombres ligeramente por debajo de las mujeres. Sin embargo, hay que tomar en consideración que todas estas diferencias no se pueden considerar significativas pues los grupos de contraste no son homogéneos por la misma naturaleza de los participantes.

Tabla 14.

Comparación de las variables por tipo de bachillerato

Género	Promedio Autoeficacia	Índice de Estrés Académico	Índice de Estrés Personal	Índice de Estrés General
Público	7,569	2,054	2,079	2,078
Privado	7,484	2,033	1,920	2,021
Total	7,505	2,038	1,957	2,035

Como se observa en la Tabla 14, los grupos se comportan de manera homogénea para cada una de las variables. En general, los valores más altos tanto para autoeficacia como para el estrés pertenecen al tipo de bachillerato público. Por el contrario, los puntajes más bajos para autoeficacia, a la vez que para el estrés, pertenecen al tipo de bachillerato

privado. Sin embargo, estas diferencias no se consideran significativas pues los grupos de contraste no son homogéneos debido a la misma naturaleza de los participantes.

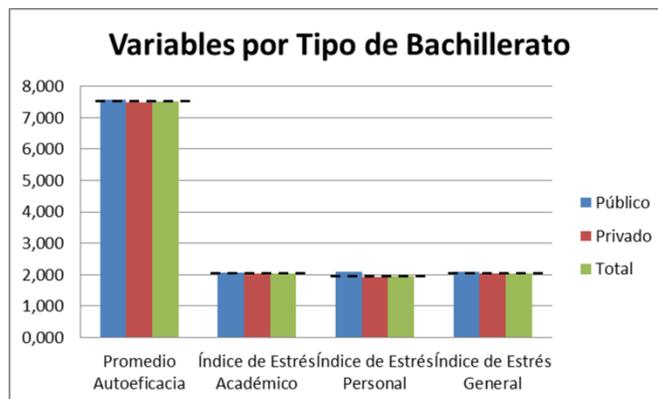


Figura 9. Comportamiento de las variables por tipo de bachillerato.

Como se observa en la Figura 9, ambos grupos se comportan de manera homogénea para las variables de autoeficacia y de estrés, por lo mismo, no existen diferencias perceptibles según el tipo de bachillerato.

6.6. Correlaciones entre Autoeficacia Académica y Estrés Académico.

Tabla 15.

Correlaciones entre Autoeficacia Académica, Estrés Académico, Estrés Personal y Estrés General.

		Promedio Autoeficacia	Índice de Estrés Académico	Índice de Estrés Personal	Índice de Estrés General
Promedio	Correlación de Pearson	1	-,375*	-,201	-,352*
Autoeficacia	Sig. (bilateral)		,000	,026	,000
Índice de Estrés Académico	Correlación de Pearson	-,375**	1	,510**	,863**
Índice de Estrés Personal	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
Índice de Estrés General	Correlación de Pearson	-,201*	,510**	1	,730**
Índice de Estrés Académico	Sig. (bilateral)	,026	,000		,000
Índice de Estrés Personal	Correlación de Pearson	-,352**	,863**	,730**	1
Índice de Estrés General	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 15 se reflejan las correlaciones inversas y moderadas que se producen entre la autoeficacia y el estrés académico, personal y general. Esto quiere decir, que el comportamiento de los participantes refleja que a mayor nivel de autoeficacia se perciba, se tenderá a sentir un menor nivel de estrés, ya sea este académico, personal o general. Por el contrario, si se percibe un menor nivel de autoeficacia, se tenderán a generar mayores niveles de estrés. Este grado de correlación será más fuerte si se hace referencia específicamente al estrés académico, siendo más leve si se refiere al estrés personal. Por lo tanto, se puede observar como la autoeficacia y el estrés académico, poseen una correlación moderada e inversa.

VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos se puede afirmar que se lograron los objetivos planteados de establecer y describir la relación existente entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Como primer punto de análisis se observó que, tal como lo encontraron Román, Ortiz y Hernández (2008), Barraza (2003, 2005) y Bedoya, Perea y Ormeño (2006), al menos el 96% de la población percibe el estrés académico, siendo consistente con lo hallado por Román, Ortiz y Hernández (2008) y por Bedoya, Perea y Ormeño (2006), ya que más del 75% de la población reporta tener por lo menos 2 puntos de índice de estrés académico, siendo 67% y 71% lo encontrado por las respectivas investigaciones.

Esto es de esperarse y es cónsono con todo lo encontrado en la teoría, en particular con lo que establece Berrío y Mazo (2011), ya que posiblemente se deba a todo el contexto donde se desarrollan los estudiantes, ya que como se mencionó, el progreso mundial y globalización ha generado ritmos de vida acelerados, una competitividad por cupos universitarios y laborales limitados, catalizado por sobre exigencias de tareas, tanto en el ramo académico como en otras áreas donde se desarrolla el individuo, sumado a las grandes expectativas propias, parentales y sociales, hacen que se genere elevadas cantidades de estrés, y agote sus recursos.

El estrés académico se comporta de manera idéntica al estrés general y al estrés personal, esto se puede explicar a que aunque sean causados por factores diferentes, los tres son variables índices de los niveles de estrés y se encuentran íntimamente relacionados; como lo explicaba la teoría al decir que las notas y actividades académicas no eran la única fuente de estrés académico en los estudiantes, si no que las situaciones familiares y con compañeros, también formaban parte de las agraviantes con las cuales los estudiantes tienen que lidiar diariamente. Como explican Ranjita y Mckean (2000); Del Toro, Gorguet, Perez y Ramos (2011) y Ross, Niebling y Heckert (1999) en adición a los requerimientos

académicos, las relaciones con los miembros de la facultad y presiones por el tiempo también pueden ser fuentes de estrés. Relaciones con familia y amigos, hábitos de sueño y alimentarios, y soledad, pueden afectar a algunos estudiantes de manera negativa.

En general, el grupo se comporta de manera homogéneo en sus niveles de estrés general, personal y académico siendo estos un poco altos si se toma en consideración que para todos estos índices se tiene una asimetría negativa, lo que indica que los valores que más se repiten dentro del grupo se encuentran por encima de la media. Los mismos resultan especialmente altos en el caso del estrés académico, donde la asimetría es más fuerte.

Por su parte, la autoeficacia se comporta de manera ligeramente distinta al estrés. Para esta variable existe una mayor varianza y desviación que para los indicadores de estrés, por lo tanto, el grupo es menos homogéneo en sus niveles de autoeficacia académica, que en su comportamiento para el estrés personal, académico y general. El hecho que el grupo varía más en su autoeficacia que en sus niveles de estrés, puede ser debido a que en las diferencias individuales se ven reflejadas con mayor fuerza, las evaluaciones personales que realiza el individuo, incluso con mayor fuerza que las observadas de los estresores. También para la autoeficacia la asimetría es negativa, lo que indica que los puntajes se dan en su mayoría por encima de la media.

En cuanto a los niveles de correlación, tal como lo estipula la teoría, se obtuvo una correlación inversa y moderada entre la autoeficacia y el estrés académico, personal y general, siendo esta correlación más intensa en el caso específico del estrés académico. Por lo tanto, a mayor nivel de autoeficacia percibida, los estudiantes tenderán a sentir un menor nivel de estrés, ya sea este académico, personal o general. Como lo explica la teoría, esto se debe a que aquellos quienes creen en sus capacidades para dominar las actividades académicas, se ven afectados en sus aspiraciones, niveles de interés en la búsqueda intelectual y el logro académico, así como la manera en la que se preparan para las diferentes carreras (Bandura, 1995). Por lo tanto, los estudiantes que tienen altos niveles de autoeficacia, tienden a ver las actividades académicas desafiantes como retos capaces de dominar en lugar de situaciones amenazantes que sobrepasan sus recursos personales.

Esto también puede informar, tal como establece Chirinos (2008), que las variables internas del sujeto tengan la posibilidad influir en la valoración de dichos eventos estresantes, ya que los estudiantes pudieran tener recursos personales, los cuales influyen en lo que es capaz de hacer, derivando en verse con una mayor autoeficacia en las tareas que desarrolla a pesar de los elevados índices de estrés que reporta.

Además, podría deberse, según lo que establece Selye (1974), Gutiérrez (1996) y Berrío y Mazo (2011), a que en dicho estrés la respuesta se presenta de forma armónica en el organismo y existe un balance y equilibrio entre la demanda y las respuestas fisiológica y psicológica, sin un consumo excesivo de los recursos del sujeto, pudiendo hacer que sean autoeficaces y exitosos en las tareas académicas.

De esta manera, la autoeficacia puede funcionar como moderadora en el impacto de las experiencias estresoras, cuando éstas son evaluadas como demandas por el individuo. Ya que la autoeficacia es considerada como un recurso personal para la evaluación cognitiva de las situaciones (Jerusalem y Schwartz, 1992; Pal, 2011; Gerpe, y cols, 2007).

VIII. CONCLUSIONES

En general, se considera que se lograron los objetivos propuestos para este trabajo de conocer la relación existente entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes de séptimo y décimo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, debido a que como se presentó en el apartado anterior pudo aproximarse a la descripción de estas variables por separado y luego poder describir el comportamiento de ambas en conjunto.

Los resultados reflejan una correlación inversa y moderada entre el estrés académico y la autoeficacia académica. Estos resultados son consistentes con lo encontrado en la teoría, la cual indica que a mayor percepción de autoeficacia, existirá una menor evaluación de estrés (Bandura, 1995 y Pal, 2011). En cuanto a esto, se presume que la autoeficacia resulta como una fuente moderadora de modo que mientras más confianza tengan los estudiantes en sus recursos para afrontar sus distintas tareas académicas, menor será la evaluación de la situación estresante como una amenaza, y mayor como un reto.

Un aspecto interesante que se obtuvo, es que los estudiantes padecen de un sesgo negativo en sus niveles de estrés general, personal y académico, indicando esto que los estudiantes de la Escuela de Psicología poseen elevados niveles de estrés, pues la mayoría de los puntajes se encuentran por encima del punto medio. Esto es alarmante si se tiene en consideración todos los factores explicados anteriormente con los que se relaciona el estrés y sus consecuencias a largo plazo en la vida académica y bienestar general.

Adicionalmente se encontró que cualquier tipo de estrés, se relaciona con la autoeficacia académica, esto se puede deber a que tanto el estrés personal, como el estrés académico se relacionan, pudiendo haber modificaciones en uno de los tipos de estrés al incidir sobre el nivel de autoeficacia de los individuos. Sin embargo, solo se puede describir la relación presente entre estas dos variables por lo cual pudiese ser una ventana de

posibilidades de estudio de los efectos que tiene una variable sobre la otra, abordando desde una metodología experimental que pudiera determinar relaciones causales entre las mismas.

Igualmente, no se puede restar importancia a variables moderadoras o extrañas que no fueron controladas tales como la deseabilidad social, lo cual pudiera reflejar menores niveles de estrés y mayores niveles de autoeficacia. Además, estos resultados fueron obtenidos cerca del final del semestre, cuando ya la mayoría de las evaluaciones y tareas académicas a las que se enfrentan los estudiantes, habrían terminado, por lo mismo es posible que sus niveles de estrés y autoeficacia puedan presenciar alternaciones con respecto a semanas previas.

Adicionalmente, se cumplieron los objetivos específicos de describir la autoeficacia académica según las variables de atributo, describir el estrés académico según las variables de atributo e identificar los indicadores de las posibles relaciones existentes entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes del séptimo y del décimo semestre de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Para estos apartados se logró describir los estudiantes de la Escuela Psicología en función a su estrés académico, estrés personal, estrés general y autoeficacia académica. En esta descripción se encontró que los sujetos se comportan de manera muy homogénea para estas variables, siendo especialmente entre los tipos de estrés. Sin embargo, para tanto estrés académico como autoeficacia académica, la selección de participantes es discreta y parecida, con poco grado de dispersión en sus resultados.

Contrario a lo expuesto por la teoría, no se presentaron diferencias significativas ni por género, ni por edad, ni por año académico. Sin embargo, esto se puede deber a que la misma naturaleza de los Escuela de Psicología, no permite establecer grupos numéricamente equivalentes entre mención, edad ni sexo, que puedan entablar una comparación estadística la cual a su vez logre acceder a la descripción de semejanzas o diferencias significativas.

IX. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Como se mencionó, una de las mayores limitaciones de la investigación se encuentra en la imposibilidad de determinar si existen diferencias significativas entre las variables seleccionadas debido a características inherentes a los estudiantes de la Escuela de Psicología, por lo que no se pudo establecer un número equiparable de individuos entre los grupos que permitieran extraer resultados estadísticamente concluyentes, teniendo que enfocarse en un análisis descriptivo.

Es por esto que para futuras investigaciones, se recomienda que la selección de participantes controle de forma previa la paridad numérica de los grupos, de modo que se puedan establecer comparaciones con estadísticos paramétricos que conlleven a descripciones de significancia entre los grupos de análisis y corroborar los resultados obtenidos desde el punto de vista estadístico.

En cuanto a los instrumentos, resulta importante de mencionar que aunque la escala de autoeficacia haya pasado por un procedimiento de validación extra, pudo haberse perdido poder estadístico en beneficio del poder descriptivo al utilizar una escala tipo Likert de tan gran amplitud, siendo ésta una consideración clave para futuras investigaciones, tanto las que deseen utilizar el instrumento como aquellas que deseen profundizar sobre dichas variables, teniendo que realizar una nueva validación en una escala tipo Likert de 5 puntos o similar. También se recomienda la posibilidad de utilizar un instrumento de mayor fortaleza para medir la autoeficacia académica, ya sea en la implementación y adaptación de uno existente o bien en el génesis de uno nuevo.

Como otra consideración, y a la luz de diferentes teorías, se recomienda poder utilizar un instrumento que aborde de forma más transversal la variable estrés académico, debido a que, si bien el instrumento resultó de mucha utilidad para estudiar la variable, el mismo se centra en la carga valorativa del estresor, dejando a un lado las características de síntomas físicos, psíquicos y conductuales, y las estrategias de afrontamiento generadas, lo

cual pudiese ayudar en primera instancia a realizar una descripción más exhaustiva de la variable en los estudiantes de la Escuela de Psicología, pudiendo diagnosticar las fuentes primarias de estrés, los síntomas típicos y las estrategias comunes, con el fin de tener las bases estructurales para la implementación de intervenciones que ayuden al individuo a mejorar su bienestar psicológico.

Igualmente, se considera como una limitación el hecho de que ninguno de los instrumentos cuenta con categorías descriptivas de los resultados que arrojaban, siendo escueta las descripciones de estos, pudiendo ser una ventana de posibilidades el validar dichas categorías o bien utilizar instrumentos que posean mayor fuerza descriptiva para así poder realizar un análisis entre las categorías de las variables.

Un aspecto interesante que no se pudo estudiar debido a limitaciones del tiempo, se refiere a las diferencias existentes entre los niveles de estrés y autoeficacia que puedan presentar los alumnos en diferentes momentos del semestre. Por todo esto, se recomienda en futuras investigaciones tomar este aspecto en cuenta para realizar más de una aplicación en el tiempo y poder determinar si existen diferencias en las variables en los diferentes momentos del semestre, tales como al inicio del semestre, antes de los exámenes o después de los mismos y al final del semestre que permitan un análisis mayor.

Finalmente y para un estudio más general, también se recomienda utilizar una selección mucho mayor y diversa que permita realizar análisis y descripciones intergrupales y poder trabajar con otras variables de atributo como lo son Escuela/Facultad, Bachillerato (Ciencias, Humanidades, Técnico u otro), zona de residencia (especificando parroquia o zona específica de la ciudad), Procedencia (Caracas-Interior del país), Estrato Socioeconómico o cualquier otra variable que permita un análisis más complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M., Acevedo, M., y De Luca, A. (2001). Sistema de medición de estrés. *Revista de Ingeniería Biomédica*, 22 (1), 20-25. Recuperado el 5 de marzo del 2015, de <http://www.rmib.somib.org.mx/pdfs/vol22/No1/3.pdf>
- Alcántara, E., Briceño, L., Chacón, C., Izarra, G. y Lacruz, J. (2010). *Análisis de las causas que generan estrés académico y el impacto que este produce en estudiantes universitarios*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Altuve, J. (2014). *Autoeficacia en la toma de decisión vocacional en estudiantes de bachillerato de caracas*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Archer, J. y Lamnin, A. (1985). An Investigation of Personal and Academic Stressors on College Campuses. *Journal of College Student Personnel*, 26 (3), 210-15.
- Anadon, O. (2005). La Formación en Estrés para la Prevención del Síndrome de «Burnout» en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 197-220.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2004a). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica.com*. Extraído el 18 de enero, 2015 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf>

- Barraza, A. (2004b). *El estrés académico de los alumnos de educación media superior, caso: bachilleratos generales en la ciudad de Durango*. Informe Final de Investigación no Publicado. Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Psicología Científica de Universidad Pedagógica de Durango* 4, 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 9 (3), 110-129.
- Barraza, A. (2007a). El Inventario SISCO del estrés académico, *Psicología Científica de Universidad Pedagógica de Durango* 7, 89-93.
- Barraza, A. (2007b). El estrés de examen, *Psicología científica*, 9(32).
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa* 10. Recuperado el 12 de julio de 2015, de http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad de Juárez del Estado de Durango (UJED). *Innovación Educativa*, 37(7), 17-37.
- Barraza, A. y Silero, J., (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo, *Investigación Educativa de la, Universidad Pedagógica de Durango*, 7, 48-65
- Bayed, N. (2004). *Diseño y validación de una escala para medir estrés académico en estudiantes universitarios*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Bedoya, S., Perea, M. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 1 (16), 15 - 20.
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 3 (2), 65- 82.

- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (1), 51-64.
- Carucho, A. (1972). *Curso de Post-Gado en orientación. Lecturas complementarias*. Caracas: Instituto Pedagógico.
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos, *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Casado, E. (1995). *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. (2 ed.). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.
- Chirinos, L. (2008). *Estrés y afrontamiento en estudiantes procedentes del interior del país*. Trabajo de grado no Publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cid, P., y Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Rev Med Chile*, 138, 551-557.
- Condori, L. (2013). *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Corsini, G., Bustos, L., Fuentes, J. y Cantín, M. (2012). Niveles de Ansiedad en la Comunidad estudiantil odontológica de la Universidad de La Frontera, Temuco – Chile, *International Journal Odontostomatology*, 6 (1):51-57.
- Cress, V. y Lampman, C. (2007). Hardiness, stress, and health-promoting behaviors among college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(1), 18-23.
- Crites, J. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- De la Luz, Z., Del Carmen, L., Martín, S., y González, I.(2010). La Orientación educativa a través de la asignatura educación cívica. Un reto de los educadores en las escuelas de oficios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (20). Recuperado el 22 de febrero de 2015, de <http://www.eumed.net/rev/ced/20/thhm.htm>

- Del Toro, A., Gorguet, M., Pérez, Y. y Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15 (1), 17-22. Recuperado el 21 de noviembre de 2014, de http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol_15_1_11/san031111.pdf
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Escuela de Psicología (2005). Pensum de la Escuela de Psicología [Material Mimeografiado no publicado]. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Memorias: 2º Foro de las Américas en investigación sobre factores psicosociales, estrés y salud mental en el trabajo*. Recuperado el 21 de julio del 2015, de http://www.factorpsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf
- Freudenberger, H. (1998). Stress and burnout and their implication in the work environment, *Encyclopaedia of occupational health and safety*, 1.
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (1), 75-89.
- Gadzella, B. (1991). *Student-life stress inventory*. Commerce, Texas: Author.
- Gadzella, B. (1994). Student-life stress inventory: identification of and reactions to stressors, *Psychological Reports*, 74, 395-402.
- Gadzella, B. y Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and consistency of the Student-life Stress Inventory, *Journal of instructional Psychology*, 28 (2).
- Gerpe, M., González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2007). Percepción de autoeficacia y experiencia de estrés académico en universitarios. *IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. Recuperado el 22 de julio del 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120899>

- Godoy, D., Godoy, J., López-Chicheri, I., Delgado, A., Gutiérrez, S. y Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psichothema*, 20 (1), 155-165.
- González, M. y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional el estrés. *Ansiedad y Estrés*, 12 (1), 45-61.
- González-Ramírez, M., García-Campayo, J. y Landero-Hernández, R. (2011). El papel de la teoría transaccional del estrés en el desarrollo de la fibromialgia: un modelo de ecuaciones estructurales. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39 (2), 81-87.
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.
- Gutiérrez, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y estrés*, 2 (2), 173-267.
- Hernández, D., Rodríguez, M. y Valverde, M. (2010). *Validación del Inventario de Estrés Académico de Polo, Hernández y Pozo en Estudiantes Universitarios de la Comuna de Concepción*[Informe de Investigación no Publicado], Universidad del Desarrollo de Concepción, Santiago de Chile.
- Hernández, N. y Sánchez, J. (2007). *Manual de psicoterapia cognitiva-conductual para trastornos de la salud*. Buenos Aires: Libros de en red.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jerusalem, M. y Schwartz, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer. *Self-efficacy thought control of action* (pp. 195-212). New York: Routledge.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Kohn, J. y Frazer, G. (1986). An academic stress scale: Identification and rated Importance of academic stressors. *Psychological Reports*, 59, pp. 415-426.
- Lazarus, R. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665-673.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Leung, G., Young, K. y Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: the role of paternal support, *Journal Child Fam Stud*, 19, 90-100.
- Maldonado, M., Hidalgo, M., Y Otero, M. (2000). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico, en: *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57.
- Marín, G. (2011). *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes residentes de la universidad del Zulia*. (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Venezuela.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 2 (10), 11-22.
- Méndez, O. y Rubin, C. (2003). *Taller psicoeducativo para estudiantes: reducción del estrés en el ambiente académico universitario*. Proyecto Institucional Servicios de Orientación, Facultad de Ciencias y Farmacia, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Misra, R. y Castillo, L. (2004). Academic stress among college students: comparison of american and international students. *International Journal of Stress Management*, 2(11), 132-148.
- Misra, R. y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction, *American journal of Health Studies*, 16 (1).
- Obregón, F. (2002). *Guía de estudio de gerencia de servicios psicológicos (primera, segunda y tercera unidades)*. Material mimeografiado. Caracas: Escuela de Psicología. U.C.V.
- Obregón, F. (2009). *La evaluación y la investigación en trabajos con grupos*. Material mimeografiado. Opción Asesoramiento Psicológico y Orientación de la Escuela de Psicología. UCV, Caracas.

- Ojeda, B., Ramal, J., Calvo, F. y Vallespín, R. (2001). Estrategias de afrontamiento al estrés y apoyo social, *Psiquis*, 22, (3), 155-168.
- Pal, B. (2011). Study and analysis of academic stress of B.Ed. students. *International journal of educational planning & administration*, 1 (2), 119-127.
- Pellicer, O., Salvador, A. y Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológicas e inmune en jóvenes, *Psicothema*, 14 (2), 317-322.
- Polo, A., Hernández, J. y Poza, C. (1.996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios, *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.
- Prati, G., Pientrantoni, L. y Cicogniani, E. (2010). Self-efficacy moderated the relationship between stress appraisal and quality of life among rescue workers. *Anxiety Stress Coping*, 23 (4), 463-470.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21 (1), 31-37.
- Ranjita, M. y Mckean, M. (2000). College student's academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16 (1). Recuperado el 13 de diciembre del 2014 de <http://www.biomedsearch.com/article/College-students-academic-stress-its/65640245.html>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española [23º Edición]*. Madrid: Espasa Libros
- Roddenberry, A. y Renk, K. (2010). Locus of Control and Self-Efficacy: Potencias Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College Students. *Child Psychiatry Hum Dev*, 41, 353-370.
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 1-14.
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 1-8.

- Ross, S., Niebling, B. y Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33 (2), 312-318.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sanderson, W., Rapee, R. y Barlow D. (1989). The influence of an illusion of control on panic attacks induced via inhalation of 5.5% carbon dioxide-enriched air. *Arch Gen Psychiatry*, 46 (2), 157-62. Recuperado el 6 de junio del 2015, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2492423>.
- Sandín, B. (2009). El Estrés. En Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (Eds.). *Manual de Psicopatología Vol. II* (3-42), Madrid: McGraw Hill.
- Sanz, A. (s.f.). Principios de orientación. [Material Mecanografiado no Publicado]: Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: an international review*, 57, 152-171.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology* 6(1), 17-231.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 67-71.
- Society of Counseling Psychology American Psychological Association Division 17. (s.f.). *What is Counseling Psychology*. Recuperado el 12 de Febrero del 2015, de <http://www.div17.org/about-cp/what-is-counseling-psychology/>
- Spielberger, C., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1968). *State-trait anxiety inventory*. Tallahassee: Florida State University.
- Valentín, A., López, E., Cortés, M., González-Tablas, M. (2014). Efecto del estrés en diferentes situaciones académicas entre estudiantes de grado en psicologías [Informe de trabajo de investigación], Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Villaseñor-Ponce, M. (2010). Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad, *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 41-48.

- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa (9na ed.)*. México: Pearson Education.
- Ying, L. y Billie, L. (2013). An association between college students' health promotion practices and perceived stress. *College Student Journal*, 47 (3), pp. 437-446.
- Zajacova, A., Lynch, S. y Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college, *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

ANEXOS

Anexo A

17. Tratar de entrar a la Universidad o en una carrera específica ()	0	1	2	3
18. Tener una presentación oral ()	0	1	2	3
19. Te hicieron un mal corte de cabello ()	0	1	2	3
20. Alguien sin permiso tomó algo tuyo ()	0	1	2	3
21. Aplicar para estudios de Postgrado ()	0	1	2	3
22. Tus padres te controlan el dinero ()	0	1	2	3
23. Lidiar con personas incompetentes en oficinas públicas ()	0	1	2	3
24. Tu equipo favorito perdió un partido ()	0	1	2	3
25. Haber encontrado a tu novio/novia engañándote ()	0	1	2	3
26. Tener que pedir dinero prestado ()	0	1	2	3
27. Problemas para regresar a casa desde un bar cuando estás tomado ()	0	1	2	3
28. Pensamientos acerca de un trabajo no concluido ()	0	1	2	3
29. No poder terminar todo lo que tienes que hacer ()	0	1	2	3
30. No poder encontrar un sitio para estacionar ()	0	1	2	3
31. Te robaron un objeto personal ()	0	1	2	3
32. Problemas con tu computadora ()	0	1	2	3
33. Pensamientos acerca del futuro ()	0	1	2	3
34. Un ruido te perturba mientras tratas de estudiar ()	0	1	2	3
35. Estar sentado en una clase aburrida ()	0	1	2	3
36. Inscripciones para los cursos ()	0	1	2	3
37. Estar molesto por no tener apoyo de tu familia ()	0	1	2	3
38. Tener muchos exámenes ()	0	1	2	3
39. Usar una falsa identificación ()	0	1	2	3
40. Sentir presión por parte de tus compañeros ()	0	1	2	3
41. Mantener un noviazgo con una persona que está lejos ()	0	1	2	3
42. Tener proyectos y trabajos por entregar ()	0	1	2	3
43. Ser víctima de la delincuencia ()	0	1	2	3
44. Tratar de decidir acerca de una especialización ()	0	1	2	3
45. Que no cuadren las cuentas de la chequera o cuenta bancaria ()	0	1	2	3
46. Cambio de ambiente (nuevo doctor, dentista, etc.) ()	0	1	2	3
47. Sentirte solo ()	0	1	2	3
48. Salir mal en un examen ()	0	1	2	3
49. Tener una pobre ejecución en una tarea ()	0	1	2	3
50. La cinta de la máquina o la impresora se acaba mientras estás escribiendo o imprimiendo ()	0	1	2	3
51. Muerte de un familiar o amigo ()	0	1	2	3
52. Falta de dinero ()	0	1	2	3
53. Tener que entretener a un pariente que te visita ()	0	1	2	3
54. Alguien se te "coleó" en la fila ()	0	1	2	3
55. Semana de exámenes finales ()	0	1	2	3

56.	Tener un retraso en la menstruación y estar esperándola ()	0	1	2	3
57.	Vivir con el/la novio/novia ()	0	1	2	3
58.	Cambio en las exigencias del trabajo o empleo ()	0	1	2	3
59.	Tener un enfrentamiento con una figura de autoridad ()	0	1	2	3
60.	Tomar la decisión de tener relaciones sexuales ()	0	1	2	3
61.	Ir a un examen sin estar preparado ()	0	1	2	3
62.	Conflicto de valores con los amigos ()	0	1	2	3
63.	Ver una película, programa de TV o leer un libro deprimente ()	0	1	2	3
64.	Alguien rompió una promesa ()	0	1	2	3
65.	Muchas cosas que hacer para fechas topes ()	0	1	2	3
66.	Sentirte desorganizado/a ()	0	1	2	3
67.	No tener tiempo para comer ()	0	1	2	3
68.	Tener un "ratón" ()	0	1	2	3
69.	Divorcio de los padres ()	0	1	2	3
70.	Concursar para un trabajo ()	0	1	2	3
71.	Alguien hizo lo que más te irrita ()	0	1	2	3
72.	Afrontar problemas de adicción ()	0	1	2	3
73.	Tener conflictos con compañeros de cuarto ()	0	1	2	3
74.	No tener sexo por un tiempo ()	0	1	2	3
75.	Haber sido multado o sancionado ()	0	1	2	3
76.	No dormir lo suficiente ()	0	1	2	3
77.	Tener un horario desorganizado ()	0	1	2	3
78.	Necesidad de transporte ()	0	1	2	3
79.	Tener una semana difícil de llevar ()	0	1	2	3
80.	Múltiples trabajos para entregar en un mismo día ()	0	1	2	3
81.	Pelear con el/la novio/novia ()	0	1	2	3
82.	No poderte concentrar ()	0	1	2	3

Crandall, Preisler y Aussprung (1992) *Journal of Behavioral Medicine*, 15 (6) : 629-662. The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ) Traducida y adaptada por Guarino, para uso experimental (1997).

Anexo B

Medición de Estrés y Auto eficacia

Datos de Identificación: Iniciales: ____ Sexo: ____ Semestre: ____

Edad: ____ Escuela: ____ Lugar de Residencia: ____

Actividades	Nada Estresado					Extremadamente Estresado					Nada confiado					Extremadamente confiado						
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudiando																						
Realizando preguntas en clases																						
Manteniéndome al día con la lectura obligatoria																						
Entendiendo a mis profesores																						
Escribiendo los trabajos finales																						
Expectativas sobre mis calificaciones de mis padres																						
Haciendo amigos en la escuela																						
Haciéndolo bien en los exámenes																						
Finalizando los trabajos a tiempo																						
Teniendo más exámenes en la misma semana																						
Tomando buenas notas en clases																						
Manejando ambas, escuela y trabajo																						
Preparándome para exámenes																						
Manejando el tiempo eficientemente																						
Llevándose bien con los miembros de la familia																						
Mejorando mis habilidades de lectura y escritura																						
Investigando para trabajos finales																						
Obteniendo las notas que quiero																						
Teniendo suficiente dinero																						
Hablando con mis profesores																						
Obteniendo ayuda e información en la escuela																						
Haciéndolo bien en mi clase más difícil																						
Hablando con personal de la universidad																						
Encontrando tiempo para estudiar																						
Entendiendo mis libros de texto																						
Participando en las discusiones de clase																						
Entendiendo las regulaciones universitarias																						

Instrucciones: En la primera escala, por favor responda cuán estresantes resultan estas actividades para usted, desde 0=para nada estresante a 10=extremadamente estresantes.

En la segunda escala, por favor responda cuán confiado está en que pueda completar con éxito estas actividades, desde 0= nada confiado a 10=extremadamente confiado.

Anexo C

Resultados Traducción al Inglés generada por las expertas del inglés.

Ítem	Concordancia con el ítem original
1 Studying	3
2 Asking questions in class (<i>Making questions in class #3</i>)*	2
Keeping up with the required readings	
3 (<i>Keeping up-to-date with the assigned readings #1</i>) (<i>Keeping up to date with compulsory Reading #2 y 3</i>)	0
Understanding my professors	
4 (<i>Understanding what professors explain #1</i>) (<i>Understanding teachers' explanations #2</i>) (<i>Understanding my teachers #3</i>)	0
Writing term papers	
5 (<i>Writing the final papers #1</i>) (<i>Doing written final Works #2</i>) (<i>Writing final works #3</i>)	0
My Parent's expectations of my grades	
6 (<i>Parental expectations about my grades #1</i>) (<i>Expectations of my parents about my grades #3</i>)	0
7 Making friends at school	3
Doing well on exams	
8 (<i>Having a good test performance #1</i>) (<i>Doing well in tests #2</i>) (<i>Doing well On tests #3</i>)	0
Getting papers done on time	
9 (<i>Doing homeworks/classwork when they are due #1</i>) (<i>Completing the tasks in time #2</i>) (<i>Finishing works on time #3</i>)	0
10 Having more tests in the same week (<i>To take many exams in the same week #1</i>)	2
Taking good class notes	
11 (<i>Note-taking during class #1</i>) (<i>Taking good notes in class #2 y #3</i>)	0
12 Managing both school and work (<i>Handling both school and work #1y #3</i>)	1
Preparing for a exams	
13 (<i>Exam preparation #1</i>) (<i>Preparing myself for a test #2</i>) (<i>Getting ready for tests #3</i>)	0
Managing time efficiently	
14 (<i>Using the time efficiently #1</i>) (<i>Making good use of the time #3</i>)	0
Getting along with family members	
15 (<i>To get along with relatives #1</i>) (<i>Getting along with family #2</i>) (<i>Getting along well with family members #3</i>)	0

16	Improving my reading and writing skills	3
	Researching term papers	
17	(Researching final papers #1)	0
	(Investigating for final works #2)	
	(Researching for final works #3)	
	Getting the grades I want	
18	<i>(To get the desired grading #1)</i>	1
	<i>(Getting the marks I want #2)</i>	
19	Having enough money	2
	<i>(To have enough money #1)</i>	
20	Talking to my professors	1
	<i>(Talking to my teachers #2 y #3)</i>	
21	Getting help and information at school	3
	Doing well in my toughest class	
22	<i>(Having a good performance in the most difficult class #1)</i>	0
	<i>(Doing well in my more difficult class #2)</i>	
	<i>(Doing well in my most difficult class #3)</i>	
	Talking to college staff	
23	<i>(Talking to members of university staff #1)</i>	0
	<i>(Talking to the staff at the university #2)</i>	
	<i>(Speaking with university staff #3)</i>	
24	Finding time to study	3
	Understanding my textbook	
25	<i>(Improving my textbook reading comprehension #1)</i>	2
	Participating in class discussions	
26	<i>(Participating in the discussions in class #3)</i>	2
	Understanding collage regulations	
27	<i>Understanding university regulations (#1, #2 y #3)</i>	0

* los ítems colocados en letra cursiva, corresponden a las traducciones de los expertos que no concuerdan con el ítem original, señalando con número a cuál de los expertos.

Anexo D

Encuesta de Actividades

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

***Obligatorio**

Iniciales *

Semestre *

Edad *

Género *

Como estudiante de la Escuela de Psicología, relacionado al ámbito académico ¿cuáles son las actividades que debe realizar a diario? *

Escribe separando con comas todas y cada una de las actividades

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Anexo E

Resultados de los cuestionarios.

Género	Como estudiante de la Escuela de Psicología, relacionado al ámbito académico ¿cuáles son las actividades que debe realizar a diario?	Edad	Semestre
Femenino	Organizar y planificar el tiempo en función de cada una de las responsabilidades y actividades que debo cumplir, cumplir la planificación, hacer resúmenes para las evaluaciones, discutir los contenidos con mis compañeros para fortalecer el conocimiento, ser responsable con las actividades en grupo, relacionar los contenidos de las materias con la realidad social del país, realizar proyectos e investigaciones con relevancia social.	19	5
Masculino	Leer, discutir, debatir, consultar con profesores, investigar, estudiar, interpretar en función, asistir a clases, usar el "cyber".	20	3
Femenino	Estudiar, ayudar, participar, leer algún libro, repasar guías, hacer debates, conversar, cuestionar, crear	24	2
Masculino	Estudiar, leer, analizar, discutir, enseñar, cuestionarme, dialogar, aprender, sentir, ayudar, vivir, comer, equivocarse, imaginar, soñar, asistir, respirar, representar, realizar las actividades, tomar agua, increpar, observar, expresar, participar, escuchar, filosofar, fraternizar, crear, escuchar, integrar, valorar	20	3
Femenino	Estudiar, leer, ser parte del CEEP, compartir, cuestionar, analizar, fraternizar, buscar material extra académico	22	4
Masculino	Leer, analizar, debatir, filosofar, descansar, cuestionar, increpar, crear	NA	1
Femenino	Leer, interpretar, investigar, analizar, explicar, discutir, memorizar, resolver algoritmos, indagar, redactar, resumir, comparar, calcular, aprender, conocer, escribir, resolver, graficar, deducir, esquematizar, producir, compartir, socializar, empatizar, inferir	20	3
Femenino	Leer, analizar, redactar, escribir	17	1
Femenino	Leer bastante, estrés, analizar, redactar, llorar	17	1
Masculino	Leer documentos, analizar párrafos, navegar en internet, pruebas de evaluación, discusiones en clases, resumir documentos, ir a la biblioteca, realizar trabajos, memorizar conceptos	19	1
Femenino	Acudir diariamente a la universidad, preparar resúmenes relacionados con el contenido de clase, utilizar de manera recurrente los recursos de internet, acudir a la biblioteca, hacer reuniones grupales para estudiar, leer la mayoría de las guías asignadas para la asignatura	20	1
Femenino	Leer, investigar, asistir a clase, discutir, analizar, estudiar, hacer resúmenes	20	3
Femenino	Estudiar, leer (lecturas obligatorias), leer (material adicional)	19	5
Masculino	Analizar, leer, observar, estudiar, investigar, relacionarme, comparar, calcular, profundizar, organizarme, entender, aprender	24	4
Femenino	Leer, analizar, prestar atención, discutir, comparar, memorizar, acatar normas, propiciar diferencias, organización de tiempo, distribución de criterios personales, cumplir horarios, mantener una actitud conforme a lo requerido por la asignatura, socializar de acuerdo a valores personales, escribir.	18	3
Femenino	Leer, trabajos, resúmenes, consultar bibliografía, escribir, cumplir horarios	24	10
Masculino	Estudiar, pasantías, ver pacientes, resúmenes, leer, sacar copias	25	10
Femenino	Entrar a clases, llegar puntual, estudiar, consultar las copias, sacar copias, escribir, prestar atención, mantenerme despierta	23	7
Femenino	Leer, discutir con mis amigos acerca de las clases, problematizarme acerca de mis prejuicios y los distintos temas vistos, investigar, ser cada día más abierta a otros puntos de vista	21	5

Anexo F

Resultados de los expertos metodológicos.

Validación de Expertos Metodológica		
	Pertinencia	Modificar Redacción
1. Estudiando	3	0
2. Realizando preguntas en clases	3	0
3. Manteniéndome al día con la lectura obligatoria	3	0
4. Entendiendo a mis profesores	3	1
5. Escribiendo los trabajos finales	3	0
6. Expectativas sobre mis calificaciones de mis padres	3	3
7. Haciendo amigos en la escuela	3	0
8. Haciéndolo bien en los exámenes	3	1
9. Hacerlo bien en los exámenes orales	3	0
10. Hacerlo bien en las exposiciones	3	0
11. Finalizando los trabajos a tiempo	3	0
12. Teniendo más exámenes en la misma semana	3	0
13. Tomando buenas notas en clases	3	3
14. Manejando ambas, escuela y trabajo	3	0
15. Preparándome para exámenes	3	0
16. Manejando el tiempo eficientemente	3	0
17. Planificando con antelación mis actividades diarias	3	0
18. Llevándose bien con los miembros de la familia	3	1
19. Mejorando mis habilidades de lectura y escritura	3	0
20. Investigando para trabajos finales	3	0
21. Obteniendo las notas que quiero	3	0
22. Teniendo suficiente dinero	3	0
23. Hablando con mis profesores	3	0
24. Obteniendo ayuda e información en la escuela	3	0
25. Haciéndolo bien en mi clase más difícil	3	0
26. Hablando con personal de la universidad	3	0
27. Encontrando tiempo para estudiar	3	0
28. Entendiendo mis libros de texto	3	1
29. Participando en las discusiones de clase	3	0
30. Entendiendo las regulaciones universitarias	3	3
31. Discutir y/o debatir los contenidos de las materias con mis compañeros	3	0
32. Realizar resúmenes de guías, libros y otros textos	3	0
33. Analizar los temas y contenidos	3	0
34. Investigar sobre los temas y contenidos	3	0
35. Asistir a clases de forma regular y puntual	3	0

36. Leer los textos adicionales correspondientes a las materias	3	0
37. Socializar con mis compañeros de clase	3	0
<hr/>		
Observaciones:		
Ubicar Instrucciones en la parte superior de la escala	2	
Utilizar verbos regulares en lugar de gerundios	3	
<hr/>		

Anexo G

Resultados de los expertos en la variable.

Validación de Expertos en la Variable Autoeficacia		
	Pertinencia	Modificar Redacción
Estudiando	3	0
Realizando preguntas en clases	3	0
Manteniéndome al día con la lectura obligatoria	3	0
Entendiendo a mis profesores	3	0
Escribiendo los trabajos finales	3	0
Expectativas sobre mis calificaciones de mis padres	3	0
Haciendo amigos en la escuela	3	0
Haciéndolo bien en los exámenes	3	0
Hacerlo bien en los exámenes orales	3	0
Hacerlo bien en las exposiciones	3	0
Finalizando los trabajos a tiempo	3	0
Teniendo más exámenes en la misma semana	3	0
Tomando buenas notas en clases	3	0
Manejando ambas, escuela y trabajo	3	0
Preparándome para exámenes	3	0
Manejando el tiempo eficientemente	3	0
Planificando con antelación mis actividades diarias	3	0
Llevándose bien con los miembros de la familia	3	0
Mejorando mis habilidades de lectura y escritura	3	0
Investigando para trabajos finales	3	0
Obteniendo las notas que quiero	3	0
Teniendo suficiente dinero	3	0
Hablando con mis profesores	3	0
Obteniendo ayuda e información en la escuela	3	0
Haciéndolo bien en mi clase más difícil	3	0
Hablando con personal de la universidad	3	0
Encontrando tiempo para estudiar	3	0
Entendiendo mis libros de texto	3	0
Participando en las discusiones de clase	3	0
Entendiendo las regulaciones universitarias	3	0
Discutir y/o debatir los contenidos de las materias con mis compañeros	3	0
Realizar resúmenes de guías, libros y otros textos	3	0

Analizar los temas y contenidos	3	0
Investigar sobre los temas y contenidos	3	0
Asistir a clases de forma regular y puntual	3	0
Leer los textos adicionales correspondientes a las materias	3	0
Socializar con mis compañeros de clase	3	0
<hr/>		
Observaciones:		
Disminuir el largo de la escala de Likert	1	
Instrucciones en la parte superior de la Escala	2	
<hr/> <hr/>		

Anexo H

Actividades	Nada confiado					Extremadamente confiado				
20. Investigar para trabajos finales										
21. Obtener las notas que quiero										
22. Tener suficiente dinero para cubrir mis gastos										
23. Hablar con mis profesores										
24. Obtener ayuda e información en la universidad										
25. Hacerlo bien en mi clase más difícil										
26. Hablar con personal de la universidad										
27. Encontrar tiempo para estudiar										
28. Entender mis libros de texto										
29. Participar en las discusiones de clase										
30. Entender las normas universitarias										
31. Discutir y/o debatir los contenidos de las materias con mis compañeros										
32. Realizar resúmenes de guías, libros y otros textos										
33. Analizar los temas y contenidos										
34. Investigar sobre los temas y contenidos										
35. Asistir a clases de forma regular y puntual										
36. Leer los textos adicionales correspondientes a las materias										
37. Socializar con mis compañeros de clase										

Esta escala ha sido una adaptación a la población universitaria venezolana, desde su versión original desarrollada por Zajacova, Lynch y Espenshade (2005) en “Self efficacy, stress and academic success in college”

Anexo I



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y
ORIENTACIÓN**

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Estimado (a) Lic.;

Nos dirigimos a usted para solicitar su apoyo como experto en el área en la validación de la escala de “Medición de Autoeficacia”, adaptada para la población venezolana universitaria. En esta oportunidad, precisamos de su opinión para comprobar si existe validez de dicho instrumento, es decir, que si existe correspondencia entre lo que se mide y lo que se pretende medir, ya que se utilizará en una investigación para optar por la licenciatura de Psicología, por parte de Eva Chocrón, C.I: 21.516.879, y Eduardo Bello, C.I: 18.836.840, trabajo titulado: “Relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la U.C.V.”.

Instrucciones:

A continuación se le presenta la escala de “Medición de Autoeficacia”, adaptada al español del trabajo original de Zajacova, Lynch y Espenshade (2005) la cual pretende medir que tan confiado se siente (como estudiante) realizando las actividades académicas que se indican. Por favor, señale si le parece que cada uno de los ítems colocados, son apropiados, se encuentran bien redactados, así como cualquier otra observación que considere pertinente.

De antemano, agradecemos su colaboración.

Anexo J



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y
ORIENTACIÓN**

AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN

Caracas, ____ de _____ del 2015

Yo, _____, titular de la cédula de identidad N° _____, mayor de edad, autorizó a Eva Chocrón, C.I: 21.516.879, y Eduardo Bello, C.I: 18.836.840, estudiantes de Psicología de la Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación de la Universidad Central de Venezuela, para que utilicen mis datos y la información otorgada por mi persona de manera voluntaria, para la realización de su trabajo de grado "Relación entre el estrés académico y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la UCV ". Dicha información, será utilizada de manera confidencial y únicamente con propósitos académicos.

Firma