

“ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO A QUINTO AÑO DE LA CARRERA LIC. EN PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA ZONA AMBA”

Alumno: Piccone Emanuel Gonzalo

Título a obtener: Lic. en Psicología

Fecha presentación: febrero 2026

Turno: noche

Tutora: Victoria Gabotto

Contenido

Resumen 3
Introducción y Contexto del estudio 4
Fundamentos Teóricos del Estrés 5
Modelo del Síndrome General de Adaptación 5
Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento 6
Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico 6
Fundamentos Teóricos de la Autoeficacia Percibida 7
Modelo del Locus de Control (1966) 7
Teoría Social Cognitiva 8
Interacción entre Estrés Académico y Autoeficacia Percibida 9
Investigaciones Previas 10
Estrés y Género 10
Estrés y Autoeficacia según Edad y Experiencia Académica 12
Relevancia del Estudio 13
Objetivo General 14
Objetivos Específicos. 15
Hipótesis 15
Diseño Metodológico 15
Enfoque y Diseño 15
Muestra 16
Instrumentos 16
Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico 17
Escala de Autoeficacia General 18
Procedimiento 19
Análisis de Datos 19
Resultados 20
Discusión 25
Conclusiones Generales 27
Bibliografía 29
Anexos 40

Agradecimientos

A Leslie, a Máximo, a mis compañeros desde la pandemia y a mi tutora.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los niveles de estrés académico y la autoeficacia percibida en 116 estudiantes de primero a quinto año de la carrera de Lic. en Psicología en una facultad privada de la zona AMBA, así como describir dichas variables en función de características sociodemográficas y académicas. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico y la recolección de datos mediante un cuestionario sociodemográfico, el inventario SISCO de Estrés Académico, (Barraza Macías, 2018) y la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem y Schwarzer, 1995). Los resultados indicaron presencia de niveles moderados y altos de estrés académico; asimismo, niveles variables de autoeficacia percibida según el año de curso y se evidenció una relación significativa inversa entre las variables en particular la dimensión síntomas de estrés.

Palabras clave: Estrés académico-Autoeficacia percibida-Estudiantes universitarios

Introducción y Contexto del estudio

Durante la trayectoria académica de un estudiante se dan transiciones en la forma de estudiar, el manejo de las obligaciones y cómo se hace frente a las presiones y exigencias propias del medio donde se desempeña. Por ejemplo, al momento de iniciar una carrera universitaria, ya sea al terminar un ciclo secundario o en la vida adulta, el estudiante se puede ver afectado por varios estresores dado que el espacio de educación a nivel universitario es uno lleno de obstáculos, pruebas y conocimientos (Manobanda, 2022). Por ejemplo, resultados sobre estrés académico obtenidos por Toribio-Ferrer & Franco-Bárcenas (2016) sobre una muestra de 60 alumnos de la Licenciatura de enfermería en México demuestran que los principales estresores que se pueden encontrar son los exámenes, el cúmulo de tareas que la universidad le da al estudiante, así como el carácter y la personalidad de los profesores que dictan las materias, algunos de ellos basados en sus tipos de liderazgo (Bonilla-Murillo & Solis-Herebia, 2020) y capacidad de innovación (Solis Muñoz et al., 2023) entre otros.

La presión y dificultades propias de una carrera universitaria pueden convivir con la responsabilidad de un trabajo, las obligaciones de una familia y con variadas situaciones que se van dando a través del tiempo en la vida de las personas; estudios aportan información sobre cómo algunas variables como edad, género, ansiedad y estrategias de afrontamiento se relacionan con los niveles distintos de estrés a este nuevo emprendimiento (Berrío & Mazo, 2011).

El inicio de una carrera universitaria se puede transitar con éxitos y fracasos. Algunos estudiantes ante la obtención de resultados negativos optan por dejar la carrera, según fuentes del Banco Mundial en Latinoamérica un 50% de los estudiantes entre 25 y 29 años abandonan sus respectivas carreras o aún no las han terminado; de los que abandonan la mitad lo hace durante el primer año de carrera (Banco Mundial, 2017).

Fundamentos Teóricos del Estrés

Los estudios sobre el estrés enfocados en la medicina a principio del siglo XX comienzan de la mano del fisiólogo Walter Bradford Cannon quien estudió los procesos fisiológicos que mantienen el equilibrio físico-químico, dicho proceso Cannon lo bautizó homeostasis, según la RAE (De *homeo-* y el gr. στάσις *stásis* 'posición, estabilidad); Cannon proponia que el estrés era el resultado del desbalance del equilibrio homeostático que se da en un individuo o un animal (Alvarez, 1987), esta visión enfocada en los componentes fisiológicos como la activación del organismo continúa hasta entrado el siglo XX cuando comienzan a aparecer otras teorías que comienzan a indagar sobre los resultados del estres en la genesis de algunas enfermedades en el ser humano (Collazo et al., 2011).

Modelo del Síndrome General de Adaptación

Hans Selye fisiólogo y médico esboza el Síndrome general de adaptación al estrés en el cual se postula que el estrés es un conjunto de reacciones del cuerpo ante la presencia continua de la exposición del estímulo estresor (Selye 1946; en Collazo et al.,2011), esta teoría se profundiza cuando el autor establece tres fases (Selye 1956; citado en Botina et al., 2021); la primera de *activación o alarma* con desarrollo de respuestas fisiológicas o psicológicas ante una situación estresante. la segunda de *resistencia* donde se busca superar, adaptarse o afrontar la situación estresante y por último la tercera *agotamiento* que es el resultado de la exposición prolongada en el tiempo ante la situación estresante o la falta de recursos de afrontamiento ante la misma. Si bien Seyle parte desde una visión fisiológica, se van incorporando elementos psicosociales en sus estudios que permiten a otros autores como Lazarus postular que factores personales como la motivación y la elección de afrontamiento pueden ser variables que afecten el curso del estrés (Lazarus et al.,1952).

Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento

Ante la crítica de la corriente de estudios hechos hasta la época de Selye por enfocarse más en la respuesta fisiológica y no considerar los componentes psicológicos del estrés tales como el carácter nocivo o amenazante del estímulo dos autores, Lazarus y Folkman, postulan un modelo al cual llaman *transaccional de estrés y afrontamiento* con el cual introducen una definición de estrés psicológico como "una relación particular entre la persona y el entorno, evaluado por aquélla como amenazante o que desborda sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43). Al alejarse de las respuestas fisiológicas del organismo y proponer una transacción o interacción entre individuo y entorno entran a influir acontecimientos vitales como la evaluación personal del estímulo, la autopercepción y las técnicas de afrontamiento (Lazarus et al. 1986 citado en Pereira, 2009); según estos autores hay una valoración cognitiva del estímulo la cual se pondera en relación al daño que se pudiera sufrir en la autoestima y como consecuencia, la persona optaría por una de las técnicas de afrontamiento tales como confrontación, evitación o autocontrol.

Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico

Con el avance de los estudios del constructo y al ver que el mismo se presenta en distintos ámbitos de la vida de las personas autores como Barraza Macías llevan el estrés hacia el contexto académico; el autor propone un enfoque del estrés desde una perspectiva sistémica y cognitivista, tomando los trabajos anteriores de Lazarus y Folkman sobre cómo los procesos cognitivos aportan componentes como la evaluación personal, los estímulos del entorno y las técnicas de afrontamiento e incorporando respuestas fisiológicas tal como en las concepciones clásicas del estrés de Selye.

La teoría sistémica cognitivista funciona como un sistema con entradas y salidas; se apoya en la hipótesis de que las demandas a las que el alumno se ve sometido

en su medio son valoradas de forma cognitiva como estímulos estresores (entrada); estos desequilibran el sistema provocando síntomas psicológicos y/o físicos que activan técnicas de afrontamiento (salidas) para recuperar el equilibrio sistémico (Alfonso Águila et al., 2015 & Morales, J. S. C. et al., 2021)

Fundamentos Teóricos de la Autoeficacia Percibida

Hacia mitad del siglo XX los estudios sobre el aprendizaje se basan en los postulados conductistas de principio de siglo (Cid P. et al., 2010), pero nuevos autores viendo que existen componentes cognitivistas en este proceso tales como la autorregulación basadas en las creencias motivacionales comienzan a postular nuevas teorías psicosociales investigando tanto la autorregulación como la autoeficacia Zimmerman et al., (2005).

La autoeficacia hace referencia a las creencias de las personas sobre sus capacidades y la forma en que estas se aplican con el fin de conseguir los objetivos deseados (Bandura, 1986), en este contexto entonces se podría decir que la autoeficacia tiene como origen estas creencias personales, autores como Merlino Tejedor (2010) hablan que esta tiene tres componentes principales que le dan origen; el contexto familiar, la mirada de los pares y por último el ambito escolar.

En este contexto de cambio hay dos autores que proponen teorías del aprendizaje social en paralelo, estos son Julian Rotter y Albert Bandura.

Modelo del Locus de Control (1966)

Julian Rotter partiendo de los postulados del conductismo agrega que la recompensa o refuerzo y sus efectos tienen diferente peso si la persona no los percibe como contingente a su comportamiento, de esta manera el aprendizaje y el rendimiento que la persona tenga se ve determinada ya sea si es percibida por la propia habilidad o el

azar, (Rotter 1966). el autor de esta manera incluye los componentes cognitivos a la experiencia de la persona dando nacimiento a un nuevo constructo llamado *"locus de control"* como control interno donde la persona asigna los resultados de la tarea a sus capacidades en contraposición del control externo como fuerzas ajenas así como serían las demás personas, el azar o las dificultades que encuentra en el medio donde se desenvuelve (Apablaza & Lira, 2013) la persona relaciona los resultados a su expectativa y al valor que estos le asignan; esta conclusión daría entonces por resultado que cuando el sujeto percibe que los resultados son consecuencia de su comportamiento los refuerzos positivos y negativos aumentarían o disminuirían la repetición de la conducta mientras que en la situación opuesta donde el sujeto percibe que el resultado no está ligado a su comportamiento los reforzadores no serían contingentes a la repetición o disminución de la conducta (Rotter, 1966)

Si bien Rotter nunca postuló una definición de qué es la autoeficacia, sus estudios son la base desde donde otros autores acuñaron el término.

Teoría Social Cognitiva

El constructo de la autoeficacia constituye uno de los aportes más influyentes de Albert Bandura dentro de la teoría social cognitiva. Su origen se sitúa en los primeros desarrollos del autor durante la década de 1960 al alejarse de los postulados conductistas e introducir un modelo de aprendizaje por observación o vicario cuando existe un reforzador del mismo y que operan en el individuo cambios conductuales observables como resultado de la libre elección de modelos a imitar (Sanabria 2008). Este aprendizaje vicario o modelado consta de cuatro procesos; atención, retención, reproducción motora y motivación (Ruiz et al., 2025) y que sientan las bases para el desarrollo del concepto de la autoeficacia.

En la teoría de Bandura el autor sostiene que el comportamiento se configura a través de la interacción de factores personales, ambientales y conductuales (Venegas

Guevara, 2024). Estos factores en conjunto con mecanismos internos de aprendizaje permiten construir autopercepciones de habilidad que operan como disparadores entre los fines perseguidos por el individuo y la toma de decisiones (Pereyra Girardi et al., 2018). Esta última idea es la que integra de forma sistemática los aportes del conductismo a los procesos cognitivos en materia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva la autoeficacia surge como un mecanismo por el cual el individuo evalúa su capacidad de ejecutar una conducta determinada y que por medio de estas acciones se identifica como actuar para obtener el resultado deseado y prevenir el no deseado (Mata, 2017 citado en Durán Renoga et al., 2023).

Interacción entre Estrés Académico y Autoeficacia Percibida

El rendimiento de la persona que atraviesa una carrera puede variar según cómo cree o percibe que será el mismo y los conocimientos que va adquiriendo (Valle et al., 2023), esto es lo que Bandura (1999) define como el concepto de autoeficacia, "las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros y resultados" (p. 3). Este proceso podría pensarse como una curva, autores como Ventura, D. (2012 citado en Tumino et al., 2020) sostienen que hay distintos factores que afectan la autoeficacia, entre ellos la confianza y la seguridad que adquieren los estudiantes "al aplicar conocimientos o utilizar herramientas, mientras que su percepción varía y se reajusta con cada experiencia que viven" (Tumino, 2020 p. 2). Autores como Restrepo et al,. (2020) mencionan que los estudiantes que se perciben autoeficaces generan mejores respuestas ante el estrés en comparación a los que se perciben como poco eficaces "ya que tienen mayor confianza en sus capacidades y valoran el entorno académico como menos amenazante" (Restrepo, 2020 p.5).

Estas investigaciones muestran que toda nueva experiencia estaría acompañada de altos niveles de estrés y poca autoeficacia por ser la primera vez que se encara la tarea, sin embargo, no todas las personas creen y se autoperciben de la misma manera; Podría decirse que algunas variables sociodemográficas y socioeconómicas de los estudiantes como el género, la edad y la experiencia previa en ámbitos académicos, ya sea por tener una carrera previa o haber cursado gran parte de esta, podrían llegar a alterar el rendimiento así como el nivel de estrés "el estrés está asociado con la ansiedad, puesto que es algo que ocurre frecuentemente al enfrentar sucesos cotidianos en cualquier ámbito de la vida de una persona, ya sea por sobrecarga en el trabajo, en el estudio y en el hogar" (Pérez Fernández, 2011 p. 4).

En estos casos, la autoeficacia como constructo puede hacer más fácil transitar estas exigencias ambientales, logrando así mantener posibles efectos negativos al mínimo e incluso apoyando la transición académica por los sentimientos positivos que se alcanzan al lograr responder a los estresores del ambiente fuera del ámbito académico (Gismero-González et al., 2012). Otros autores llegan a las mismas conclusiones partiendo de la premisa opuesta, para nombrar uno, Blanco Vega et al., (2012) postula que la percepción de fracaso altera las expectativas de éxito dando resultados de aprendizaje desfavorables y alterando la percepción que uno tiene de sí mismo.

Investigaciones Previas

Estrés y Género

Estudios en que la muestra es diferenciada por el género obtuvieron como resultado que las mujeres sufren mayores niveles de estrés académico, resultados obtenidos por Izurieta et al., (2022) sobre una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos de ambos géneros con el objetivo de medir el estrés académico mencionan

que la media de estrés percibido en mujeres son mayor que en la población masculina, estos estudios adjudican estos incrementos al fracaso en técnicas de afrontamiento en la población femenina; otros estudios tales como los de Moreno-Treviño et al., (2022) sobre una población de estudiantes universitarios mexicanos de Lic. en Economía expanden la diferencia al encontrar no solo fallo en las técnicas de afrontamiento sino también altos niveles en el número de estresores y síntomas en la población femenina en comparación con la masculina; las mujeres en comparación con los hombres tuvieron un 29% más de probabilidades de tener niveles de estrés "altos" y un 3% más de "muy alto" respectivamente. En concordancia Macías, A. B. (2020) corrobora este postulado en población femenina mexicana de estudiantes durante la pandemia COVID-19 finalmente, un estudio de Rodríguez Flores & Sánchez Trujillo (2022) al encontrar los mismos resultados (p=0,04 en estresores y p=0,001 en síntomas respectivamente) sobre una muestra de 134 estudiantes (79 hombres y 55 mujeres) de la carrera de Ciencias de la Salud en Lima Perú se pregunta si esto podría deberse a un factor sociocultural tal como la capacidad de expresar malestar emocional sin percibirse amenazante; ahondan en las diferencias al encarar la actividad estresante mencionando que las mujeres prefieren encarar la tarea mientras que los hombres prefieren distraerse de la misma con alguna recreativa. Este componente sociocultural también es encontrado en estudios como los de Avalos Latorre, M. L., & Trujillo Martínez, F. (2021), sobre una muestra de 765 estudiantes mexicanos de distintas carreras con resultados que arrojan diferencias significativas entre ambos sexos (t=7.20, p=.00), los autores explican que atributos histórica y socialmente asignados como la crianza de los hijos y el trabajo doméstico generan estas diferencias en cómo cada género responde al estrés ya que ellos no encuentran diferencias en la clase de estresores y en cómo son valorados.

Estrés y Autoeficacia según Edad y Experiencia Académica

Si tomamos la edad como un factor que podría alterar los niveles de estrés el estudio mencionado en el apartado anterior de Rodríguez Flores & Sánchez Trujillo (2022) vuelve a aportar resultados (p=0.043) que encuentran que los estudiantes más jóvenes tienden a demostrar mayores sintomatología psicológica debido a las mayores exigencias así como a la competitividad y al cambio de pasar de una educación secundaria a un ámbito universitario; sin embargo, este estudio también destaca que la temprana edad de estos estudiantes viene con una estrategia de afrontamiento reflejado en el apoyo de estos en la red de contención por parte de sus familias y amigos.

Al momento de evaluar la autoeficacia investigaciones como la de Rosales-Ronquillo & Hernández-Jácquez (2020) sobre autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de la Lic. en Nutrición en México obtuvieron resultados sobre una muestra de 391 sujetos que apuntan hacia mayores niveles de autoeficacia en el alumnado más avanzado en la carrera (F=3.399; p= .002) lo que podría indicar que el momento de la carrera sería una variable a considerar dentro de la categoría experiencia académica.

Retomando la deserción académica, otros estudios como los de Merhi, et al., (2018) amplían este rango a los dos primeros años académicos. Entre varias de las razones posibles de esta deserción, autores como Moreta Herrera, et al., (2018) teorizan algunas como el miedo al fracaso como componente afectivo, la excesiva confianza como componente cognitivo y los problemas en la autoeficacia como componente conductual; en conjunto estos tres factores elevan los niveles de procrastinación. a su vez, según hallazgos de Steel (2007, citados en Merhi et al., 2018), estos niveles están directamente asociados a los de estrés académico, el mismo entendido como “aquellas situaciones implícitas en el proceso educativo que no son controladas por el estudiante y que pueden causarle enfermedades cardiovasculares, músculoesqueléticas,

reproductivas, trastornos del sueño y/o del comportamiento" (Zárate et al., 2017, p. 92.); Si bien las causas pueden ser muchas, las mismas exceden el marco de este proyecto el cual se enfoca en los estudiantes que atraviesan la currícula y que año tras año recorren la carrera con altos y bajos.

En promedio una carrera universitaria dura unos cinco años, acompañando la idea previamente expuesta se podría inferir que los niveles de estrés bajarán a medida que se avanza en la carrera, sin embargo, resultados como los hallados en Manobanda (2022) sobre una muestra de 239 alumnos universitarios de Ecuador no comprobaron esta hipótesis (Rho=-0.011, p>0.05) ya que si bien la autoeficacia de los estudiantes aumentaba a lo largo de la carrera, los niveles de estrés se mantienen moderados; otro estudio de Espin & Aranzaba (2022) sobre estrés académico y autoeficacia en estudiantes de Ecuador analiza una muestra de 1ero y 8vo semestre con resultados similares (r=-.180; p> .05) pero encontraron que los niveles de estrés percibido aumentan en los tramos finales de la carrera mientras los niveles de autoeficacia se mantienen.

Habiéndose expuesto la problemática de la deserción académica y las diferentes variables que pueden entrar en contacto con el estudiante durante el trayecto académico es que surge la pregunta ¿cuál es la relación, si existe, entre estrés académico y la autoeficacia percibida y qué variables sociodemográficas son las que se relacionan con los niveles de estrés académico y autoeficacia en los estudiantes universitarios de facultad privada en la zona de AMBA?

Relevancia del Estudio

Esta investigación recorre los antecedentes sobre el estrés académico y la autoeficacia percibida permitiendo contrastar postulados teóricos, asimismo, el estudio amplía el conocimiento previo al incorporar variables sociodemográficas tales como la edad,

género y experiencia académica, las cuales han demostrado resultados heterogéneos en investigaciones previas, de esta forma aportando evidencia en el contexto de una universidad privada de la zona de AMBA.

Desde un punto de vista práctico esta investigación y sus resultados aportan datos que serán valiosos para el diseño y la implementación de estrategias de intervención y prevención orientadas al bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, así como el desarrollo de intervenciones institucionales de orientación, acompañamiento académico y promoción de habilidades de afrontamiento. La identificación de los niveles de estrés académico y autoeficacia percibida, así como su relación con las dimensiones del estrés y las variables sociodemográficas, permite detectar los momentos críticos dentro de la experiencia académica en los cuales los estudiantes pueden encontrarse en mayor situación de vulnerabilidad, como serían los primeros años de la carrera y los tramos de mayor demanda.

Finalmente, desde un punto de vista social, este estudio se vincula con el bienestar y calidad de vida de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología considerando el contexto en el que estos son atravesados por múltiples demandas (académicas, sociales y económicas), resulta fundamental comprender las dificultades que estos enfrentan durante su trayectoria formativa.

Objetivo General

Determinar los niveles de estrés académico y autoeficacia y su asociación con variables sociodemográficas (género, edad y experiencia) en estudiantes de la Lic. en Psicología en una universidad privada del AMBA.

Objetivos Específicos.

Los objetivos específicos de la presente son describir los niveles de estrés académico y autoeficacia (media/DE o mediana/rango; frecuencias por niveles si el instrumento los define). Relacionar el estrés académico, sus dimensiones y el nivel de autoeficacia en los estudiantes; por último examinar diferencias de estrés académico, sus dimensiones y autoeficacia según variables sociodemográficas (edad, género y experiencia académica).

Hipótesis

A partir de las discrepancias encontradas en la literatura con los resultados de los estudios citados, se postulan las siguientes hipótesis:

H1: los estudiantes de la Lic. en psicología presentarán niveles moderados a altos de estrés académico y niveles medios de autoeficacia percibida.

H2: existirá una correlación inversa entre el nivel de estrés académico total y el nivel de autoeficacia percibida o sea a mayor nivel de estrés académico menor nivel de autoeficacia percibida.

H3: existirán diferencias estadísticamente significativas en los niveles de estrés académico, sus dimensiones y la autoeficacia percibida según variables sociodemográficas tales como edad, género y experiencia académica.

Diseño Metodológico

Enfoque y Diseño

Siguiendo los modelos teóricos descritos por Roberto Sampieri (2014), el enfoque de la presente fue de carácter cuantitativo, ya que durante la misma se hizo una medición de variables con recolección de datos orientada a un análisis estadístico con el objetivo de probar o refutar la hipótesis planteada.

El diseño no experimental (Sampieri, 2014) se midieron fenómenos en un contexto sin manipulación de variables y de corte transversal, ya que los estadísticos se analizaron sobre datos recabados en un momento único de tiempo.

El alcance del presente estudio fue descriptivo-correlacional (Sampieri, 2014), ya que durante la misma se analizó un fenómeno según una teoría fundamentada en literatura con el objetivo de describirlo así como sus tendencias en diferentes contextos sociodemográficos, y se tuvo también como finalidad conocer el grado de asociación o relación entre las distintas variables.

Muestra

La muestra fue no probabilística o dirigida (Sampieri, 2014), ya que la misma estuvo orientada con base en las características de la investigación y se tomó sin intentar que fueran estadísticamente representativos de una población. La composición de la población fue de 116 estudiantes de una universidad privada de primero a quinto año, sin diferenciación de sexos ni de edad. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 58 años con una media de 32.18 y un desvío estándar de 10.67; el porcentaje de mujeres fue de 81% mientras que el 19% fueron hombres.

Como criterio de exclusión se tomó que los participantes de la muestra no estuviesen bajo tratamiento psicofarmacológico ya que el mismo podría afectar los resultados de la variable “estrés académico”

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos en el presente estudio fueron un cuestionario sociodemográfico que consta de ocho preguntas que permitan indagar en aspectos tales como género, edad, primera o segunda carrera que atraviesa, si transitó los niveles iniciales y medios de educación en nuestro país o exterior, si tiene

hijos/ es figura de crianza o gente a cargo (padres, abuelos, hermanos), si trabaja y estudia, si la obligación del pago de la cuota de la facultad recae sobre sí o la abona un tercero y porque eligió esta casa de estudios. A su vez se aplicarán dos instrumentos para medir estrés académico y autoeficacia.

Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico

Para medir la variable *estrés académico* se utilizó el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico, en su segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21, Barraza Macías, 2018) El instrumento se divide en 2 ítems previos (filtro) y 21 ítems que conforman 3 dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). Un ítem de filtro del tipo dicotómico (sí-no) que determina la viabilidad del candidato y un ítem de escalamiento tipo Likert del 1-5 a fin de tener el nivel de autopercepción del candidato de su nivel de estrés académico.

Luego se presentan los 21 ítems de escalamiento tipo Likert, con seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).

Los Ítems 1 a 7 miden “la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores”, los Ítems 8 a 14 miden “la frecuencia en que se presentan los síntomas o reacciones ante el estímulo estresor” y los Ítems 15 a 21 permiten “identificar la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento”. (Barraza Macías, 2018, p.30).

El inventario en su totalidad presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .85. La dimensión de estresores presenta una confiabilidad de .83; la de síntomas presenta una confiabilidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85. Todas ellas también en alfa de Cronbach (Barraza Macías, 2018). En la validación se encontró que todos los ítems correlacionaron positivamente con el puntaje global de la escala

(p<.01) y con su dimensión correspondiente (p<.01), con coeficientes r de Pearson que van de .280 a .801. Esto confirma la homogeneidad de los ítems alrededor del constructo estrés académico y la direccionalidad única de los ítems (Barraza Macías, 2018).

En esta investigación el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico, en su segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21) en su totalidad presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .77; la dimensión Estresores: .85; la de Síntomas: 0.80 y la dimensión Afrontamiento: 0.72.

Escala de Autoeficacia General

Para medir la variable autoeficacia se utilizó la Escala de autoeficacia general (EAG; Jerusalem y Schwarzer, 1995), la cual constaba originalmente de 20 ítems que tras estudios de consistencia se redujeron a 10. En la presente investigación se utilizará la adaptación de Brenlla et al. (2010) para Buenos Aires. En esta versión se utiliza como opciones de respuesta una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (nunca, pocas veces, a veces y siempre) a los que se les asigna una puntuación de 1, 2, 3 y 4 respectivamente, siendo el resultado final entre 10 y 40 puntos.

En cuanto a validez, se obtuvieron correlaciones significativas con estrategias de afrontamiento al estrés de planeamiento ($r = .459$; $p < .001$) y actividad ($r = .393$; $p < .001$) y con medidas de locus de control externo ($r = -.293$; $p < .001$) (Brenlla et al. (2010)

En cuanto a la fiabilidad, los resultados indican una apropiada consistencia interna de los ítems ($\alpha = .76$) Brenlla et al. (2010).

En esta investigación la Escala de autoeficacia general (EAG) presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .84.

Procedimiento

La información de la muestra se recolectó mediante un formulario online (Google forms) que contiene los 3 protocolos mencionados, el mismo se les hizo llegar a los estudiantes de primero a quinto año, de forma presencial en las aulas, mediante una explicación oral del objetivo del presente. Se solicitó previamente el consentimiento a los docentes de la casa de estudios.

Análisis de Datos

A partir de la aplicación de los instrumentos, los datos obtenidos fueron transferidos a una planilla de Excel para posteriormente analizarlos con el programa estadístico JAMOVI (The jamovi Project, 2025). En todos los análisis, se consideró un nivel de significación estadística de $p < .05$.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas del estudio. Relacionado al primer objetivo, que busca describir los niveles de estrés académico y autoeficacia en los estudiantes, se empleó el análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para las variables nominales. Además, se calculó medidas de tendencia central (media y mediana), desvío estándar y la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables cuantitativas.

Para el segundo objetivo, que pretende analizar la relación entre el nivel de estrés académico y la autoeficacia, primero se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk determinando la normalidad de la distribución de estas variables. De esta manera, se empleó el coeficiente de correlación *r* de Pearson.

Por último, el tercer objetivo pretende examinar las diferencias en estrés académico y la autoeficacia de la muestra según variables sociodemográficas se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes para las que contarán con dos

grupos de comparación. Debido a que algunas variables contaban con más de dos agrupaciones, se empleó además la prueba ANOVA de un factor y la prueba Tukey post-hoc. Previamente, se realizó la prueba de Levene y Shapiro-Wilk, donde se asumió la homogeneidad de varianzas y se determinó que la distribución de las variables fue normal.

Resultados

La mayoría de los estudiantes reportó estar solteros, no tener hijos menores a cargo, con universitario en curso como nivel máximo de estudios alcanzado y sobre su situación laboral trabajando y estudiando. Por último, en relación con la pregunta sobre cómo costea la universidad predominó que el alumno la abona en su totalidad. **(Tabla 1)**

Tabla 1

Estadística descriptiva de variables sociodemográficas

Variable	Etiqueta	N	Porcentaje
Género	Femenino	94	81.0
	Másculino	22	19.0
Estado civil	Soltero/a	57	49.1
	En pareja	35	30.2
	Casado/a	19	16.4
	Divorciado/a	5	4.3
Hijos menores a cargo	0	79	68.1
	1	20	17.2

	2	12	10.3
	Más de 2	5	4.3
Estudios alcanzados	Universitario en curso	96	82.8
	Graduado universitario	13	11.2
	Graduado terciario	7	6.0
Año de cursada	1er año	25	21.6
	2do año	23	19.8
	3er año	23	19.8
	4to año	22	19.0
	5to año	23	19.8
Situación laboral	Trabaja y estudia	91	78.4
	Solo estudia	25	21.6
¿Cómo costea la universidad?	Ud. la abona en su totalidad	70	60.3
	Recibe ayuda parcial (becas o de terceros)	19	16.4
	Recibe ayuda en su totalidad	27	23.3
Nivel de estrés	Leve	13	11.4
	Moderado	48	42.1

	Alto	53	46.5

Nota. N = 116.

Tabla 2

Estadística descriptiva de las variables cuantitativas

							Shapiro-Wilk	
	N	**Media**	**Mediana**	***DE***	**Mínimo**	**Máximo**	***W***	***p***
Edad	116	32.18	30.00	10.67	18	58	0.919	<.001
Estresores	116	2.93	3.00	0.82	0.71	5.00	0.992	0.717
Síntomas	116	2.79	2.86	0.89	0.57	5.00	0.990	0.602
Afrontamiento	116	3.28	3.29	0.70	1.00	5.00	0.990	0.597
Estrés total	116	3.00	3.00	0.52	1.333	5.00	0.980	0.082
Porcentaje estrés general	116	59.99	60.00	10.32	26.67	100.00	0.980	0.082
Autoeficacia total	116	30.41	30.00	4.85	18	39	0.978	0.058

Nota. N = 116.

Respecto a las variables cuantitativas, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk determinó que la distribución de casi la totalidad de las variables fue normal, exceptuando la edad que dio por debajo del 0.05 **(Tabla 2)**

Tabla 3

Matriz de Correlaciones

	Estresores	**Síntomas**	**Afrontamiento**	**Estrés total**	**Autoeficacia total**
Estresores	—				
Síntomas	0.475***	—			
Afrontamiento	-0.047	-0.172	—		
Estrés total	0.781***	0.746***	0.341***	—	
Autoeficacia total	-0.116	-0.127	0.260**	-0.014	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Sobre la relación entre el estrés académico, sus dimensiones y la autoeficacia, se encontraron asociaciones significativas y positivas con grados entre moderados y altos entre estresores y síntomas, y las tres dimensiones del constructo de estrés con el nivel total de estrés. Por otra parte, la única variable que se asoció de forma estadísticamente significativa con la autoeficacia fue afrontamiento, con un coeficiente de correlación negativo y un grado de asociación bajo. El resto de las variables no presentaron asociaciones significativas. **(Tabla 3)**

Tabla 4

Comparación de las variables según Año de cursada

	***M* 1º Año**	***M* 2º Año**	***M* 3º Año**	***M* 4º Año**	***M* 5º Año**	***F***	***p***	***η²p***
Edad	30.28	35.83	29.43	31.45	34.04	1.47	.215	.05
Estresores	2.37	2.96	3.32	3.12	2.93	5.12	< .001	.16
Síntomas	2.63	2.80	2.84	2.95	2.75	0.41	.805	.01
Afrontamiento	3.46	3.09	3.19	3.30	3.35	0.95	.441	.03
Estrés total	2.82	2.95	3.12	3.13	3.01	1.45	.223	.05
Autoeficacia total	30.36	29.17	31.43	29.50	31.52	1.13	.345	.04

Nota. M = Media; *η²p* = eta cuadrado parcial.

Se realizó la comparación entre Año de cursada, según las dimensiones de estrés, estrés total y la autoeficacia. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión estresores de estrés. La prueba Tukey post-hoc mostró que los estudiantes de tercero y cuarto año presentan puntuaciones más elevadas en dicha variable en comparación con los de primer año. El resto de las variables no mostró diferencias significativas. **(Tabla 4)**

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los niveles de estrés académico y autoeficacia en estudiantes de primero a quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de una universidad privada de la zona de AMBA, así como examinar la relación entre ambas variables y las posibles diferencias en función de determinadas variables sociodemográficas. A partir de los resultados obtenidos, es posible extraer una serie de conclusiones relevantes tanto a nivel teórico como aplicado.

En primer lugar, en relación en cuanto al primer objetivo, que busca describir los niveles de estrés académico y autoeficacia en los estudiantes con la primera hipótesis, los resultados en Tabla 3 (0.475 $p < .001$) en estresores y síntomas así como estrés total y sus tres dimensiones estresores (0.781 $p < .001$), síntomas (0.746 $p < .001$) y afrontamiento (0.341 $p < .001$) evidencian que los estudiantes de esta investigación presentan niveles predominantemente moderados a altos de estrés académico mientras que los niveles de autoeficacia percibida se mantienen en un nivel medio. Estos hallazgos son coherentes con los antecedentes revisados de ambas variables, los cuales señalan que el contexto universitario constituye un entorno de alta demanda que puede generar estrés académico, especialmente en una carrera orientada al área de la salud y ciencias sociales donde las exigencias cognitivas y emocionales suelen ser elevadas.

Asimismo, los niveles medios de autoeficacia observados sugieren que, si bien los estudiantes confían en sus capacidades para afrontar las demandas académicas, dicha percepción puede verse modificada por la carga académica y las exigencias propias de la currícula universitaria. Lo cual confirma la hipótesis de este estudio.

En segundo lugar, respecto del segundo objetivo, analizar la relación entre el nivel de estrés académico y la autoeficacia; se confirmó parcialmente la segunda hipótesis presentada dado que los resultados indican la existencia de una relación

estadísticamente significativa e inversa entre la dimensión afrontamiento de estrés académico y la autoeficacia percibida, la misma figura en la Tabla 3 (0.260 $p < .01$). En este sentido, se observa que a mayores niveles de estrés académico menores niveles de autoeficacia, lo cual respalda parcialmente la hipótesis planteada y se encuentra alineada con los postulados de la teoría cognitiva social de Bandura. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la autoeficacia actúa como un recurso psicológico clave en la evaluación y afrontamiento de las demandas académicas, influyendo en la manera en que los estudiantes perciben y manejan las situaciones estresantes. No obstante, el hecho de que no todas las dimensiones del estrés académico se hayan relacionado significativamente con la autoeficacia sugiere la necesidad de considerar la complejidad y especificidad de los distintos estresores académicos.

Por otra parte, en relación con el tercer objetivo, examinar las diferencias en estrés académico y la autoeficacia de la muestra según variables sociodemográficas, la hipótesis se confirma parcialmente ya que se confirma que existen diferencias en algunas dimensiones del estrés académico y en los niveles de autoeficacia según variables sociodemográficas tales como la trayectoria académica; Estas diferencias no se presentaron de manera homogénea en el resto de las variables analizadas como edad y género, lo que conduce a una confirmación parcial de la hipótesis correspondiente. Los resultados que fueron significativos se presentaron en la (tabla 4) en la diferenciación entre los niveles de la subdimensión estresores en los estudiantes de tercero y cuarto año de la carrera en comparación con los de primero (3ero 3.32 y 4to 3.12 mientras que 2.37 en 1ero). Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan que la trayectoria académica de los estudiantes puede incidir en la vivencia del estrés académico y la percepción de la autoeficacia, aunque dicha incidencia no es uniforme ni lineal.

Conclusiones Generales

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el estrés académico y la autoeficacia constituyen variables estrechamente vinculadas en el contexto universitario, los mismos son coherentes con antecedentes tales como Berrio & Mazo, (2011); Botina et al., (2021); Manobanda & de la Bandera, (2022) en los que se menciona como las técnicas de afrontamiento modera los niveles de estrés así como ayuda a superarlo y adaptarse a cada situación; su estudio resulta fundamental para comprender el bienestar psicológico de los estudiantes de psicología, estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos por Rosales-Ronquillo & Hernández-Jácquez (2020) y parcialmente con los de Espin & Aranzaba (2022).

Desde una perspectiva aplicada, estos hallazgos resaltan la importancia de diseñar e implementar estrategias institucionales orientadas a la prevención y el manejo del estrés académico, así como a la promoción de la autoeficacia, especialmente en el 3er y 4to año de la carrera y en aquellos estudiantes que presentan mayores demandas académicas y personales. Empíricamente quedó demostrado que la autoeficacia actúa como factor protector frente al estrés académico permitiendo estrategias de afrontamiento más eficaces, Bandura, (1999), Restrepo et al., (2020); Gismero-González et al., (2012).

Finalmente, si bien la presente investigación aporta evidencia empírica relevante, es necesario considerar sus limitaciones, tales como el tipo de muestreo y el diseño transversal, que restringen la generalización de los resultados y la posibilidad de establecer relaciones causales. En este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar diseños longitudinales y considerar otras variables psicológicas relevantes, como las estrategias de afrontamiento o el apoyo social percibido, con el fin

de profundizar en la comprensión del estrés académico y la autoeficacia en estudiantes universitarios.

Bibliografía

https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so

Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, *7*(2), 163-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2077-28742015000200013&script=sci_arttext

Álvarez González, M. Á. (1987). Stress: Un enfoque psiconeuroendocrino. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-80809

Apablaza, C. G. C., & Lira, M. M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, *4*(2), 107-123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, *1986*(23-28), 2. https://doi.org/10.4135/9781446221129.n6

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality/Guilford Publications*. https://admin.umt.edu.pk/Media/Site/STD1/FileManager/OsamaArticle/26august2015/Bandura1999HP.pdf

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective [Teoría Cognitiva Social: Una Perspectiva Agentica]. Annual Review Psychology, 52, 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Avalos Latorre, M. L., & Trujillo Martínez, F. (2021). Variables involucradas con el estrés académico y el afrontamiento en universitarios durante el confinamiento por covid-19. http://ri.ibero.mx:8080/handle/ibero/5787

Barraza-Macías, A. (2018). Inventario sisco sv-21. *Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Ramos Escamilla M, editor. México*. https://upd.edu.mx/PDF/Libros/Estres.pdf

Berrío García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, *3*(2), 65-82. https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369

Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. Revista mexicana de investigación educativa, 17(53), 557-571. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000200011&script=sci_arttext

Botina, L. J., Bolaños, C. M., Rodríguez, D. C., & Díaz, Y. T. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, *2021*(2), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9724851

Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria*, *27*(1), 77-94. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272010000100006&script=sci_arttext&tlng=pt

Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, *138*(5), 551-557. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004

Collazo, C., & Hernández, R. Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, *14*(2), 1. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/issue/view/2188

Durán Renoga, V. H., Herrera Meza, I. M., & Narváez Salamanca, I. C. (2023). Abordaje teórico del constructo autoeficacia y su importancia en la psicología. https://repositorio.unbosque.edu.co/items/febac46d-4c34-468a-9d6e-d51f36efc81b

Espin, S. A. N., & Aranzába, D. F. C. (2022). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. *Revista Muro de la Investigación*, *7*(1), Art. 1. https://doi.org/10.17162/rmi.v7i1.1694

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, *50*(3), 571. https://psycnet.apa.org/buy/1986-19792-001

García, J. E. (2021). Psicología evolucionista y psicología positiva:: Convergencias posibles. *Cuadernos de Neuropsicología*, Panamerican Journal of Neuropsychology *15*(1), 130-158.
DOI: 10.7714/CNPS/15.1.210

Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., Mina, A. G., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Accion psicológica*, *9*(2), 87-96.
https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030770008.pdf

Izurieta-Brito, D., Poveda-Ríos, S., Naranjo-Hidalgo, T., & Moreno-Montero, E. (2022). Trastorno de ansiedad generalizada y estrés académico en estudiantes universitarios ecuatorianos durante la pandemia COVID-19. *Revista de Neuro-*

Psiquiatría, *85*(2), 86-94. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972022000200086&script=sci_abstract&tlng=en

Lazarus, R. S., Deese, J., & Osler, S. F. (1952). The effects of psychological stress upon performance. *Psychological bulletin*, *49*(4), 293. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0061145

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca. **ISBN:** 84-270-1013-3 http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/libros_digitales/psicologia/Lazarus.pdf

Macías, A. B. (2020). El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana. *Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica SC*, 12-15. https://www.rediemexico.net/librosyrevistas/libros/estrespandemia.pdf

Manobanda, E. F. M., & de la Bandera, F. A. V. (2022). Autoeficacia y estrés académico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 10365-10380. https://repositorio.uta.edu.ec/items/5a0c01bb-d16f-45a9-8b84-324fbf2d926d

Mata, A. (2017). Construcción de un inventario para la medición de la autoeficacia vocacional. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 18(1), 164-190. 10.15517/aie.v18i1.31732 http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31732

Menghi, M. S., Oros, L. B., & Abreu Marinho, R. (2015). Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14947

Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, Á., & Palací, F. J. (2018). El papel de las fortalezas psicológicas, las estrategias de afrontamiento y el bienestar en la predicción del engagement y del burnout académico, en estudiantes universitarios de primer curso. *Acción Psicológica*, *15*(2), 51-68. https://dx.doi.org/10.5944/ap.15.2.21831

Morales, J. S. C., Escobar, A. G. M., Jerónimo, D. R., & Granados, B. G. U. (2021). Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, *7*(14), 28-41. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=cvgsgAcAAAAJ&citation_for_view=cvgsgAcAAAAJ:t6usbXjVLHcC

Moreno-Treviño, J., Hernández-Martínez, J. A. C. Q. U. E. L. I. N. E., & García-Gallegos, A. L. A. N. (2022). Estrés académico de estudiantes universitarios de Economía: estresores, síntomas y estrategias. *Revista de educación y desarrollo*, *60*(3), 19-27. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/60/60_Moreno.pdf

Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*. https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166

Murillo, E. B., & Herebia, V. S. S. (2020). El liderazgo docente:¿ Por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes?. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2307

Pereira, M. L. N. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista educación*, 171-190. https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/issue/view/161

Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. D. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez Vargas, N. (2018). Auto-eficácia: Uma revisão aplicada em diversas áreas da Psicologia. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, *16*(2), 299-325. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612018000200004&script=sci_abstract&tlng=pt

Pérez Fernández (2011). Hipertensión arterial, estrés y rendimiento académico para la evaluación integral del adolescente hipertenso o en riesgo. *Medicentro*, *15*(3). https://medicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/238

Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Quirama, T. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, *14*(24), 17-37. https://doi.org/10.25057/21452776.1331

Rodríguez Flores, E., & Sánchez Trujillo, M. D. L. Á. (2022). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de Covid-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *21*(45), 51-69. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000100051&script=sci_arttext

Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jácquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, *24*(3), 139-155. http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.7

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, General and Applied, 80(1), 1–28. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0092976

Ruiz, I. I. C., López, A. J. M., Signes, E. S., Méndez, M. A. T., & Cosín, J. V. P. (2025) "*EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN"*. Ed. Dyckinson.
DOI: https://doi.org/10.14679/4376

Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. *México, DF: McGraw Hill Interamericana*. ISBN: 978-1-4562-2396-0

Sanabria González, H. J. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere*, *12*(42), 471-480. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300007&script=sci_arttext

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. *J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, *35*(37), 82-003. https://www.religiousforums.com/data/attachment-files/2014/12/22334_285ebbd019ec89856493442b1b6f9154.pdf#page=2.00

Selye, H. (1946). The General Adaptation Syndrome and the Disease of adaptation. Journal Clinical Endocrinol, 6, 117-230. https://doi.org/10.1210/jcem-6-2-117

Selye, H. (1956). The stress of life. New York, USA: McGraw-Hill

Selye, H. (1974). Stress without distress. Philadelphia: JB Lippincott. https://doi.org/10.1353/pbm.1975.0042

Solís Muñoz, J. B., Cevallos Jiménez, P. F., & Erazo Álvarez, J. C. (2023). Factores asociados al perfil docente universitario innovador. *Conrado*, *19*(90), 8-14.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-86442023000100008&script=sci_arttext

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, *133*(1), 65. https://ucalgary.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/2376d7f2-d1c3-4ffe-ae50-4b9f7d88841a/content

Tejedor, E. M. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 371-377. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326039.pdf

The jamovi project. (2024). jamovi (Version 2.4) [Computer software]. https://www.jamovi.org

Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárcenas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, *3*(7), 11-18. https://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf

Tumino, M. C., Quinde, J. M., Casali, L. N., & Valega, M. R. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: El rol del empoderamiento académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 211-224. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7494418

Valle, J. I. L., Berdún, C. P., Capitán, J. R., Morón, F. J. P., Cuevas, M. R., & Jimenez-Navarro, M. (2023). Evaluación de la adquisición de competencias en sistema cardiovascular en Medicina: autopercepción, asistencia a clase y rendimiento académico. *Revista Española de Educación Médica*, *4*(1). DOI:10.6018/edumed.548881

Venegas Guevara, G. A. (2024). Caracterización y componentes estructurales de la violencia escolar en estudiantes de educación Telesecundaria. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3722

Ventura, D. (2012). *Eficacia en estudiantes de último año de psicología clínica en relación a la práctica profesional supervisada* (Doctoral dissertation, Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Guatemala. http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/De-La-Roca-David. pdf http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567

Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L., & Quintero, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, *9*(4), 92-98. ISSN 1940-2171

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M., (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. Revista Evaluar, 5(1), 1-21. DOI: https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537

Anexos

Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer

Edad: _____años **Género:** Masculino ☐ Femenino ☐ **Escolaridad:** Diversificado ☐ Grado universitario ☐ Post grado ☐ **Practico deporte:** SI NO

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

INDICACIONES:

No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Lea cada una de las afirmaciones, y marque con una "X" el número que considere conveniente. Utilice la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

1	2	3	4
INCORRECTO	APENAS CIERTO	MÁS BIEN CIERTO	CIERTO

No.	AFIRMACIONES				
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

Ficha técnica del Inventario SISCO SV-21

Nombre: Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems

Nombre abreviado: Inventario SISCO SV-21

Autor: Arturo Barraza Macías

Estructura: este instrumento está constituido por 23 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. En caso de que el investigador lo considere puede utilizar este dato para reportar el nivel de presencia del estrés académico en la población encuestada.

- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Este dato el investigador lo puede utilizar como variable monoítem para medir la intensidad del estrés o, en su defecto, eliminarlo.

- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.

- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones ante un estímulo estresor.

- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Administración: el cuestionario fue diseñado para ser autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o grupal.

Duración: sin tiempo limitado para su resolución; su aplicación dura entre 20 y 25 minutos.

Población objeto de estudio: alumnos de educación media superior (bachillerato), superior (licenciatura) y posgrado (especialización, maestría y doctorado).

Propiedades Psicométricas: este instrumento reporta las siguientes propiedades psicométricas:

- Confiabilidad: el inventario en su totalidad presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de

.85. La dimensión de estresores presenta una confiablidad de .83; la de síntomas presenta una confiablidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85. Todas ellas también en alfa de Cronbach. Todos estos niveles de confiablidad pueden ser considerados muy buenos de acuerdo a la escala de valores propuesta por DeVellis (2011) y al ser el alfa de Cronbach un procedimiento basado en la consistencia interna se puede afirmar la homogeneidad de los ítems con relación al constructo "estrés académico" que los integra.

- Análisis de consistencia interna: los resultados muestran que todos los ítems correlacionaron positivamente (p<.01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .280 y el mayor de .671; así mismo, cada ítem correlaciona de manera positiva (p<.01) con el puntaje obtenido, en su dimensión correspondiente, por cada encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .662 y el mayor de .801 Este resultado confirma la homogeneidad de los ítems alrededor del constructo "estrés académico" y la direccionalidad única de los ítems.

- Análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems permiten discriminar (p<.01) entre los alumnos que presentan un nivel bajo de estrés de los que presentan un nivel alto; así mismo permiten discriminar (p<.01) entre una baja y alta presencia de cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés.

- El Análisis Factorial Exploratorio permitió identificar tres factores que explican el 47% de la varianza total; estos tres factores se corresponden con los componentes sistémico procesuales que establece el Modelo Sistémico Cognoscitivista: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Instrumento**:**

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

☐ Si
☐ No

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "si", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.-Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	**Casi nunca**	**Rara vez**	**Algunas veces**	**Casi siempre**	**Siempre**
N	**CN**	**RV**	**AV**	**CS**	**S**

¿Con qué frecuencia te estresa :

Estresores	**N**	**CN**	**RV**	**AV**	**CS**	**S**
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado**:**

Síntomas	**N**	**CN**	**RV**	**AV**	**CS**	**S**
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

Estrategias	**N**	**CN**	**RV**	**AV**	**CS**	**S**
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

Codificación: se recomienda utilizar para la codificación de las respuestas los siguientes valores numéricos:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S
0	1	2	3	4	5

Control de calidad: para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlo e integrarlo a la base de datos, éste debe estar respondido en un porcentaje mayor al 70%. En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 16 ítems de los 23 que lo componen, en caso contrario, se anulará ese cuestionario en lo particular.

Clave de corrección: para su interpretación es necesario obtener la media general; se recomiendan los siguientes pasos:

- Se toman para el análisis únicamente los ítems de las preguntas tres, cuatro y cinco.

- A cada respuesta de la escala se le asigna los valores ya recomendados para su codificación (vid supra).

- Se obtiene la media por cada ítem, de cada sección y posteriormente se obtiene la media general.

- Se transforma la media en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 20.

- Una vez obtenido el porcentaje se puede interpretar con dos baremos: uno normativo u otro indicativo; el investigador decide cual utilizar y lo reporta.

Baremo normativo centrado en la población en que se validó:

- De 0 a 48% nivel leve del estrés
- De 49% a 60% nivel moderado del estrés
- Del 61% al 100% nivel severo de estrés

Baremo indicativo centrado en el valor teórico de la variable:

- De 0 a 33% nivel leve del estrés
- De 34% a 66% nivel moderado del estrés

Del 67% al 100% nivel severo de