



ISSN: 2448-6574

## LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

**Luis Fernando Hernández Jáquez**

[lfhj@hotmail.com](mailto:lfhj@hotmail.com)

**Delia Inés Ceniceros Cázares**

[deliacazares@hotmail.com](mailto:deliacazares@hotmail.com)

### Resumen

El presente estudio versa alrededor de las variables autoeficacia académica y estrés académico y surge de la problemática presentada por estudiantes de licenciatura de una universidad en México, respecto a la percepción de una escasa seguridad que experimentan al realizar sus tareas escolares. Los resultados que se presentan corresponden a un estudio de corte cuantitativo, no experimental y de grupos (cohorte), sustentado en la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura. Dichos resultados muestran que los estudiantes sujetos de estudio presentaron un nivel medio de autoeficacia académica percibida y un nivel moderado de estrés académico, concluyendo que estadísticamente no fue posible establecer una correlación significativa entre ambas variables.

**Palabras clave:** Autoeficacia académica, estrés académico, estudiantes universitarios.

### Planteamiento del problema

La revisión de la literatura en el idioma español sobre lo investigado con relación a la autoeficacia académica, permite reconocer que esta variable ha sido investigada con relación a otras variables como la realización de actividad física (Astudillo & Rojas, 2006), rendimiento



ISSN: 2448-6574

académico (Hernández & Barraza, 2013), hábitos de estudio (Terry, 2008 y Cartagena, 2008), afecto positivo y negativo (Sansinenea, Gil de Montes, Aguirrezabal, Larrañaga, Valencia & Fuster, 2008); la implicación de los padres (Akinlolu, 2005) y estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González, 2010), entre otros.

Fuera del ámbito académico estudiantil se localizaron otros trabajos que relacionaban autoeficacia y estrés mostrando los siguientes resultados:

- ✓ Los profesores con un alto nivel de autoeficacia y más recursos de afrontamiento reportaron sufrir menos estrés y agotamiento que los profesores con un bajo nivel de autoeficacia y menos recursos de afrontamiento (Doménech, 2006).
- ✓ El apoyo social percibido, la autoeficacia y la autoestima son predictores del estrés (González & Landero, 2008).
- ✓ La autoeficacia constituye un factor que protege contra la experiencia de estrés en el trabajo y, por tanto, vuelve la presencia del *burnout* menos probable (Schwarzer & Hallum, 2008).

Con lo anterior como antecedente, el objeto de estudio se centra en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) localizada en el estado del mismo nombre en México. Dentro de cuya oferta se encuentra la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) como una opción de profesionalización. Y es justamente en esta licenciatura donde se ha observado una falta de confianza en los estudiantes para la obtención del éxito académico, sobre todo en los primeros semestres, considerándose que ello puede deberse entre otros aspectos, al estrés que se genera por las actividades académicas.

Es en este sentido, que se ha decidido plantear la siguiente **pregunta de investigación**:



ISSN: 2448-6574

¿Qué relación se presenta entre la autoeficacia académica y el estrés académico de los estudiantes de la LIE, cohorte 2015 de la UPD?

En correspondencia con la pregunta, el **objetivo de investigación es**: Determinar la relación presente entre la autoeficacia académica y el estrés académico de los estudiantes de la LIE, cohorte 2015 de la UPD.

De manera general la **importancia del estudio** radica en que a través del conocimiento de ambas variables, será posible diseñar estrategias que coadyuven en el aumento de la autoeficacia y la disminución del estrés, factores que como se explica en seguida son considerados de gran importancia para el éxito académico.

### **La autoeficacia académica como marco teórico de la investigación**

Aunque la teorización de la autoeficacia se originó de la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter, fue Bandura en 1977 quien la desarrolló de manera amplia a través de su Teoría Sociocognitiva o Cognitiva Social. Blanco (2010) asienta que de la Teoría Cognitiva Social se desprenden dos proposiciones fundamentales: 1) Las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado, y 2) el constructo de autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes cuando se evalúa en relación con un dominio específico.

Las creencias de la autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura (1997) plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos. Además señala que “las creencias de autoeficacia constituyen un



ISSN: 2448-6574

factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”.

De acuerdo con Bandura (1977), la percepción de autoeficacia se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones o tareas necesarias en el manejo de posibles situaciones específicas, por lo tanto podría decirse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa.

La teoría mantiene que los sujetos no solo emiten juicios de autoeficacia diferenciados y diferenciables para dominios diversos, sino que la autoeficacia puede y debe definirse con distintos niveles de especificidad en relación con un ámbito dado, de acuerdo con la conducta y criterio de interés. Ahora bien, de acuerdo con Schunk (2012), los individuos adquieren retroalimentación acerca de su autoeficacia en determinada área o tarea a partir de sus propias ejecuciones, de las observaciones de modelos, de formas de persuasión social y de índices fisiológicos; siendo la primera la fuente más influyente de información sobre las capacidades de desempeño (Bandura, 1997; en Tuckman & Monetti, 2011).

## **Metodología**

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental (Kerlinger & Lee, 2002).

La **hipótesis de investigación** es: Los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa presentan una relación negativa, entre la autoeficacia académica y el estrés académico.



ISSN: 2448-6574

Los estudiantes **sujetos de estudio** suman 58, que es la totalidad la generación (cohorte) 2015 y se distribuyen en dos grupos con las siguientes características:

- a) Grupo A: 31 estudiantes, 94% del sexo femenino y 06% del masculino; rango de edad de 18 a 24 años con un promedio de 19.81 años.
- b) Grupo B: 27 estudiantes, 78% del sexo femenino y 22% del masculino; rango de edad de 18 a 25 años con un promedio de 19.71 años.

La **técnica** utilizada para recabar datos fue la encuesta, y el **instrumento** para investigar sobre la autoeficacia académica fue el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010), que consta de 20 ítems de escalamiento tipo Likert con cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro. Por otra parte, la variable estrés académico se investigó a través de un solo ítem en el que se preguntó sobre la valoración que el propio estudiante hace sobre la frecuencia (en una escala de 1 a 10) en que experimentó estrés en el periodo de estudio.

## Resultados

En primer término se presentan los resultados para la dimensión “actividades académicas orientadas a la producción”. Para ambos grupos los dos ítems con promedio más alto fueron los que se refieren a la seguridad para poder realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro (grupo A:  $\mu=2.61$ ; grupo B:  $\mu=2.59$ ), y a la seguridad para poder “organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos...” (grupo A:  $\mu=2.52$ ; grupo B:  $\mu=2.30$ ). Esto indica que los estudiantes de la universidad se perciben bastante capaces de realizar cualquier evidencia que les sea requerida, sin importar su tipo, extensión, y aspectos de contenido y calidad que conlleven; y por otro lado, los alumnos confían en su capacidad de organización



ISSN: 2448-6574

para entregar a tiempo las evidencias que les solicitan, lo que quiere decir que son capaces de establecer un calendario y horario para distribuir adecuadamente su tiempo. A nivel cohorte, los promedios para estos ítems fueron 2.60 y 2.41 puntos respectivamente.

El promedio general en esta dimensión fue de 2.11 puntos para el grupo A, 2.04 puntos para el grupo B, y 2.08 puntos para la cohorte. Los tres valores corresponden a un nivel alto de autoeficacia, por lo que se puede afirmar que tanto a nivel grupal como de cohorte, los estudiantes presentaron un nivel alto de confianza para poder desarrollar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias.

En lo que se refiere a la dimensión “actividades académicas de insumo para el aprendizaje”, los ítems con mayor promedio resultaron ser los que se refieren a la seguridad para poder buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico... y la seguridad para poder tomar notas de los aspectos más importantes que abordan los maestros, con medias aritméticas de 2.17, 2.31 y 2.23 puntos, para el grupo A, B y cohorte, respectivamente en el primer ítem; y 2.13, 2.54 y 2.32 puntos respectivamente en el segundo ítem señalado para el grupo A, B y cohorte.

Adicionalmente a lo anterior, solamente para el grupo A, el ítem “...utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje” también resultó con una media de 2.13 puntos.

El promedio general para esta dimensión fue de 2.07 puntos a nivel cohorte, 2.01 puntos para el grupo A, y 2.14 puntos para el grupo B. Todos los valores equivalen a un nivel alto, por lo que se puede asegurar que tanto a nivel grupal como de cohorte, los estudiantes presentaron una seguridad alta para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje.



ISSN: 2448-6574

La tercera dimensión de la autoeficacia académica es “las actividades académicas de interacción para el aprendizaje”, cuyos resultados descriptivos muestran que los ítems con mayor promedio para el grupo A fueron la confianza para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que se está abordando ( $\mu=2.16$ ), la confianza para realizar una buena exposición... ( $\mu=1.94$ ), y la confianza para competir académicamente con cualquiera de los compañeros de grupo ( $\mu=1.94$ ). Para el grupo B los ítems con mayor puntaje promedio fueron la seguridad para poder preguntar al maestro cuando no se entiende algo... ( $\mu=2.00$ ), y la seguridad para trabajar eficazmente en cualquier equipo... ( $\mu=1.96$ ).

A nivel cohorte los ítems preguntar al maestro... ( $\mu=2.09$ ) y realizar una buena exposición... ( $\mu=1.93$ ) resultaron ser los más altos.

A nivel general tanto por grupo como a nivel cohorte, el promedio de la dimensión fue de 1.85 puntos, lo que significa que los estudiantes presentaron un nivel medio en cuando a la confianza para poder llevar a cabo las actividades de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones para el grupo A fue de 1.99 puntos ( $\sigma=.308$ ), para el grupo B, 2.00 puntos ( $\sigma=.400$ ), y a nivel cohorte, 1.99 puntos ( $\sigma=.351$ ). Estos resultados permiten afirmar que, aunque muy cercano al nivel alto, los estudiantes de cada grupo y a nivel cohorte presentaron un nivel medio de autoeficacia académica percibida.

En cuanto a la segunda variable principal del estudio, el estrés académico, se obtuvo para el grupo A una media aritmética de 5.68 puntos ( $\sigma=2.13$ ), para el grupo B una media de 5.52 puntos ( $\sigma=2.44$ ), y a nivel cohorte un promedio de 5.61 puntos ( $\sigma=2.25$ ). Para la interpretación de estos valores, se les convierte mediante regla de tres simple a porcentaje,

siendo 0 a 33% un nivel leve de estrés, de 34% a 66% un nivel moderado y de 67% a 100% un nivel fuerte, por lo que se puede afirmar que los estudiantes de la universidad manifestaron haber experimentado un nivel moderado de estrés académico: 56.8% para el grupo A, 55.2% para el grupo B, y 56.1% a nivel cohorte.

### Análisis correlacional

La pretensión más importante del estudio es determinar si existe una relación negativa entre la autoeficacia académica y el estrés académico en los estudiantes. Para ello se utilizó el estadístico  $\rho$  de Pearson como medida de prueba, y cuyos resultados se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

*Resultado de correlación de estrés académico con autoeficacia académica y sus dimensiones*

No	Autoeficacia académica	Nivel de correlación con estrés académico
1	Dimensión input	-.159
2	Dimensión output	-.124
3	Dimensión retroalimentación	-.234*
4	Resultado global de autoeficacia percibida	-.214

\*Correlación significativa al nivel 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, solamente se pudo establecer una correlación entre las variables (estadísticamente significativa al nivel de 0.05) en la dimensión retroalimentación, que aunque se considera débil (Salkind, 1999), permite afirmar que entre mayor retroalimentación exista como medio para el aprendizaje, el nivel de estrés académico experimentado por los estudiantes es menor, y que cuanto mayor es el nivel de estrés, es menor la interacción que se presenta por parte de los estudiantes entre ellos mismos y con el profesor.





## Conclusiones

Los resultados generales (cohorte) muestran que los estudiantes presentaron un nivel alto tanto en la confianza para poder desarrollar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información, como en la seguridad para llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje. En cuanto a la confianza para poder llevar a cabo las actividades de interacción, el nivel presentado fue medio. En tanto que en lo que concierne al estrés académico, a nivel cohorte se obtuvo un promedio de 5.61 puntos, lo que equivale a un nivel medio o moderado.

Con lo anterior, fue posible determinar el rechazo de la hipótesis de investigación concluyendo entonces que no existe una relación negativa entre la autoeficacia académica y el estrés académico presentado por los estudiantes.

## Referencias

- Akinlolu, D. (2005). La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes de primero de secundaria en el estado de Oyo, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 163-180.
- Astudillo, C. I. y Rojas M. E. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman.



ISSN: 2448-6574

Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30. Recuperado de: [http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza\\_validacion.html](http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion.html)

Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm)

Cabanach, R. G.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.

Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de educación secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99

Doménech, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-529.

González, M. T y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.

Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés Académico en Estudiantes de Educación Superior Tecnológica. En Hernández, *Autorregulación Académica. Procesos desde la asociación de los estudiantes* (p. 183-202). México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de: [redie.mx](http://redie.mx)

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. Cuarta Edición. México: McGraw Hill.

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México, Prentice Hall, Tercera edición
- Sansinenea, E.; Gil de Montes, L.; Agirrezabal, A.; Larrañaga, M.; Ortiz, G.; Valencia, J. F. y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México, Pearson Educación.
- 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.
- Terry, L. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios con y sin riesgo académico. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Perú.  
Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650>
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México: Cengage Learning.