

## **AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRÉS. ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN ALUMNOS DE POSGRADO<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

El principal objetivo de la presente investigación es determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Para el logro de los objetivos planteados se desarrolló un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario (alfa de Cronbach .91) a 68 alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Sus principales resultados son que los alumnos encuestados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión "retroalimentación" del inventario de expectativas de autoeficacia académica presenta una correlación negativa con el estrés.

**Dr. Arturo Barraza Macías.**  
Universidad Pedagógica de Durango.  
Durango, México.  
[tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

**Dr. Luis Fernando Hernández Jácquez.**  
Universidad Pedagógica de Durango.  
Durango, México.  
[lfhj1@hotmail.com](mailto:lfhj1@hotmail.com)

### **PALABRAS CLAVE**

Autoeficacia, creencias, estrés y alumnos de posgrado.

## **ACADEMIC SELF-EFFICACY AND STRESS. ANALYSIS OF THEIR RELATION TO POSTGRADUATE STUDENTS**

### **ABSTRACT**

The main objective of this research is to determine the relationship between perceived academic self-efficacy and stress in postgraduate students of the Pedagogical University of Durango. To achieve the objectives a correlational, cross-sectional, non-experimental study was conducted with a questionnaire (Cronbach's alpha .91) to 68 graduate students of the Pedagogical University of Durango. The main results are that the students surveyed have a high level of self-efficacy (73%) and that only the dimension "feedback" Stock expectations of academic self-efficacy has a negative correlation with stress.

### **KEYWORDS**

Self-efficacy, beliefs, stress and postgraduate students.

## Introducción

La necesidad de que el alumno posea metas académicas claras, y oriente su actuación hacia el logro de ellas, es sin lugar a dudas un imperativo prescriptivo del discurso educativo actual, sin embargo, es necesario destacar que no basta con querer lograr algo, o ser capaz de lograrlo, sino que hay que sentirse capaz de poder hacerlo; este tipo de creencia, denominada autoeficacia, es la principal variable del problema de investigación que da origen al presente trabajo.

## Planteamiento del problema

La Universidad Pedagógica de Durango (UPD, México) es una institución de educación que oferta planes de estudios relacionados con la temática pedagógica en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

Como parte de las líneas de investigación institucionales, se encuentra por un lado la autoeficacia, y por otro, el estrés, ambas relacionadas con las actividades académicas ya sean de estudiantes, docentes y, en general, agentes educativos.

En este sentido, los autores de la presente investigación, teniendo como referencias los estudios realizados en diversos países e instituciones en torno a la autoeficacia académica, y al estrés, y a la relación entre ambas variables (Lazarus, 2000) deciden estudiar ésta relación en los estudiantes de posgrado de la citada Universidad.

Elegir a estos sujetos de investigación atiende a que los propios autores de este estudio consideran que la percepción que los individuos tienen de sus propias capacidades para realizar las actividades inherentes a un posgrado es de suma importancia para la permanencia y consecución del mismo; esta importancia se puede observar en dos sentidos: a) en un primer aspecto, las creencias de autoeficacia permiten un mejor desempeño del alumno, y b) en un segundo aspecto, las creencias de autoeficacia pueden ayudar a disminuir la presencia del estrés, que es un problema recurrente en los posgrados y cuya presencia afecta el desempeño académico. Cabe mencionar que la primera afirmación tiene mayor respaldo teórico y empírico, mientras que la segunda tiene un menor respaldo empírico (vid infra) por lo que su estudio en la presente investigación busca coadyuvar a su consolidación.

Por lo anterior se plantean los siguientes objetivos de investigación.

## Objetivos de investigación

1. Establecer el perfil descriptivo de la variable autoeficacia académica en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.

2. Identificar el nivel de estrés que presentan los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.
3. Determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés académico en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango.
4. Determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y las variables género, contar con beca comisión para realizar los estudios, el semestre y plan de estudios que cursan y la edad.

### Antecedentes

La revisión de la literatura sobre lo investigado con relación a la autoeficacia académica, permite reconocer que esta variable ha sido investigada con relación a diferentes variables como sería la edad (Barraza, Ortega & Ortega, 2010), realización de actividad física (Astudillo & Rojas, 2006), rendimiento académico (Hernández & Barraza, 2013; Cartagena, 2008), disposición para la realización de una tesis (Ruiz, 2005), afecto positivo y negativo (Sansinenea, Gil de Montes, Agirrezabal, Larrañaga, Ortiz, Valencia & Fuster, 2008); la implicación de los padres (Akinlolu, 2005), hábitos de estudio (Terry, 2008), actitudes hacia el uso del internet (Ozden, Aktay, Yilmaz & Ozdemir, 2007), y ansiedad (Contreras, et al. 2005), entre otras.

En lo que respecta a la relación entre autoeficacia académica y estrés se localizó solamente un trabajo que afirmaba que un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González, 2010). 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 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 & Landeros, 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).
- Existe una relación negativa entre el nivel de estrés que genera en los profesores, la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos

docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos (Barraza, Cárdenas & Ceceñas, 2014).

### **La autoeficacia académica: inserción teórico-conceptual**

La autoeficacia como constructo, tiene en la teoría del aprendizaje social de 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, en 1977, Bandura define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 2). Es bajo la sombra de este autor, y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

La teoría social cognitiva ha sido desarrollada centralmente por Bandura (1977, 1982, 1997 y 1999) y su núcleo teórico básico se constituye por un conjunto de supuestos, entre los cuales es necesario destacar tres:

- a) Las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977).
- b) La autopercepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano (Bandura, 1982).
- c) La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999).

Investigaciones recientes como la de Blanco (2010), confirman otros dos supuestos de la teoría social cognitiva que son de interés para el presente estudio:

- a) Las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito de funcionamiento dado y,
- b) dado un ámbito específico, el constructo autoeficacia puede ser distinguido de otros constructos autorreferentes.

Bajo este supuesto es que se puede hablar de expectativas de autoeficacia académica, las cuales, parafraseando a Bandura (1997), se pueden definir como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que les son demandadas en su ámbito escolar.

### **Hipótesis teórica**

La relación del estrés con la autoeficacia ha sido reconocida de manera explícita por Lazarus (2000), principal exponente teórico del estrés, sin embargo, más allá de esta aceptación, se ha configurado un modelo que explica la relación entre ambas variables y que sostiene que la autoeficacia percibida es un factor “protector” o “amortiguador” del estrés (Schwarzer & Hallum, 2008; y Domenech, 2006).

“La construcción de la autoeficacia sugiere un efecto protector cuando se enfrenta a la adversidad. Una creencia optimista en la competencia de uno para hacer frente a desafíos diarios aumenta la motivación para participar en formas constructivas de afrontamiento” (Schwarzer & Hallum, 2008, p. 155). Este supuesto es explicado por Fernández (2008) de la siguiente manera:

La convicción de estar a la altura de los desafíos que plantea la tarea que se tiene al frente, la sensación de poseer los recursos cognitivos, sociales, emocionales, para resolverlos, constituirían una suerte de reductor del potencial efecto estresante, permitiendo un desempeño adecuado y un manejo efectivo de la ansiedad. La autoeficacia percibida vinculada al trabajo cumpliría pues esta función (p.9).

## Método

La presente investigación es un estudio de tipo correlacional (se relacionan las variables autoeficacia académica y estrés), no experimental (no hubo manipulación de variables) y transeccional o transversal (la recopilación de datos fue en un solo momento). La técnica utilizada para la recolección de la información es la encuesta y el instrumento es el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010).

Este inventario consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro (esta escala de valores es propuesta por el elaborador del inventario y los autores tomaron la decisión de respetar este escalamiento y obviar un nuevo análisis de sus propiedades psicométricas).

Las propiedades psicométricas de este inventario, reportadas originalmente por su elaborador, son las siguientes:

- Un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades.
- Una validez de contenido aceptable al obtener una media general de 2.1 en una escala de 0 a 3.
- Una validez de consistencia interna adecuada ya que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.

- Un análisis de grupos contrastados adecuado ya que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.
- Una estructura tridimensional, obtenida vía análisis factorial que explica el 49% de la varianza total: actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación). La primera dimensión presenta una confiabilidad de .81 en alfa de Cronbach, la segunda de .80 y la tercera de .79.

A este inventario se le agregaron en el background cinco ítems que exploraban las variables sociodemográficas de interés para el presente estudio; así mismo, se agregó al final un ítem que exploraba el nivel de estrés manifestado por los alumnos encuestados.

La decisión de indagar al estrés con una sola pregunta, y considerarla variable mono ítem, obedece al hecho de que la autoeficacia académica y el estrés académico tienen el mismo dominio empírico de referencia y al presentar un inventario sobre el estrés (p. ej. el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico) éste iba a repetir los ámbitos empíricos (p. ej. Tabla 1) lo que volvería al cuestionario algo tedioso y repetitivo corriendo el riesgo de que no se respondiera o se presentarían problemas como el efecto halo.

<b>Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica</b>	<b>Inventario SISCO para el estudio del estrés académico</b>
Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario	Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)
Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases	No entender los temas que se abordan en la clase

**Tabla 1. Ejemplos de ítems similares en los inventarios de autoeficacia académica y estrés**

El inventario se aplicó a 68 alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango durante la semana del 10 al 14 de marzo del año en curso. La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- El 57% pertenecen al género masculino y el 43% al femenino.

- El rango de edad es de 25 a 55 años, siendo la edad más representativa 30 años (14.5%).
- El 72.5% cursaba en ese momento el segundo semestre y 27.5% el cuarto semestre.
- El 10.1% cursaba Maestría en Educación Básica, el 46.4% la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, modalidad escolarizada, 15.9% la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, modalidad concentrada, y el 27.5% el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje.
- El 65.2% de los estudiantes cuenta con beca comisión para dedicarse de tiempo completo a sus estudios.

Cabe mencionar que los 68 sujetos de estudio, representan a la totalidad de los estudiantes de posgrado, por lo que la investigación es un estudio censal.

## Resultados

### 1. Resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”

En los siguientes párrafos se explican los resultados descriptivos para la variable “autoeficacia percibida”, tanto para sus dimensiones, como en lo general, haciendo mención que el rango de la medición es de 0 a 3 puntos en ambos casos.

En primer término se tienen los resultados para la dimensión “actividades académicas orientadas a la producción” (output), que se muestran en la tabla 2.

Como se puede observar, los ítems que resultaron con mayor promedio son los que se refieren a la seguridad para poder realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, y la seguridad para poder organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, con una media de 2.41 y 2.39 respectivamente.

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; lo que sugiere que conocen (en lo general), la estructura de las evidencias mayormente utilizadas en la universidad.

Por otro lado, en lo general, los alumnos confían en su capacidad de organización para entregar a tiempo las evidencias que les solicitan, lo que quiere decir que están acoplados al ritmo de trabajo de la escuela y a su propio ritmo extra clase, y son capaces de establecer un calendario y horario (aunque sea de manera informal) para distribuir adecuadamente su tiempo.

En contrapartida, la capacidad de poder entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases ( $\mu = 2.04$ ), y la confianza para poder

aprobar cualquier proceso de evaluación sin importar el maestro o seminario ( $\mu = 2.09$ ), son las preguntas con más bajo promedio de esta dimensión.

En el primero de estos aspectos, la baja seguridad para poder entender los temas que se abordan durante las clases se puede interpretar como una dificultad que puede estar relacionada con la dinámica de la clase, las estrategias de enseñanza utilizadas, las estrategias de aprendizaje empleadas por el estudiante, o la naturaleza propia del tema abordado.

Ítem	Promedio (0 – 3)	Desviación estándar
Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro	2.41	.577
Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro	2.39	.669
Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros	2.14	.753
Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario	2.09	.702
Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases	2.04	.605
Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los maestros	2.14	.648
Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios	2.13	.662
Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro / compañero	2.19	.605
<b>Promedio</b>	<b>2.19</b>	<b>.457</b>

**Tabla 2. Estadística descriptiva para la dimensión “Actividades académicas orientadas a la producción (output)”. Fuente: Elaboración propia**

El segundo aspecto que resultó con más bajo promedio, se refiere a la confianza o seguridad para aprobar cualquier proceso de evaluación, lo cual puede estar directamente relacionado con el aspecto mencionado anteriormente, ya que si no se tiene la seguridad de entender los temas abordados, es hasta cierto punto congruente, el que la seguridad para aprobar cualquier evaluación también sea baja.

El promedio general para esta dimensión es de 2.19, que convirtiéndolo en porcentaje equivale a 73%. Este valor se interpreta siguiendo el baremo propuesto por Barraza (2010), que indica que un porcentaje de 67 a 100 equivale a un nivel alto, por lo que se puede establecer que los estudiantes de posgrado de la UPD,



presentan un nivel alto de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias (output).

Los resultados descriptivos de la dimensión, “actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”, es decir, las actividades que proveen información para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se muestran en la tabla 3.

Se destacan por su promedio más bajo las respuestas a las preguntas “¿qué tan seguro estoy de poder concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas?”, y “¿qué tan seguro estoy de prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido?”; con medias de 2.00 y 2.12 respectivamente.

Al respecto de la seguridad en torno a la capacidad de concentración al momento de estudiar, el resultado indica que existen dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio, lo que sin temor a equivocación tiene relación directa con la seguridad para aprobar una evaluación (analizada anteriormente), ya que si se tienen dificultades de concentración al estudiar, difícilmente se tendrán los conocimientos requeridos al momento de presentar alguna evaluación.

Ítem	Promedio (0 – 3)	Desviación estándar
Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido	2.12	.802
Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	2.34	.660
Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas	2.00	.728
Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet	2.39	.691
Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros	2.45	.607
Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	2.19	.648
<b>Promedio</b>	<b>2.24</b>	<b>.445</b>

**Tabla 3. Estadística descriptiva para la dimensión “Actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”. Fuente: Elaboración propia.**

Por otra parte, el segundo aspecto más bajo de esta dimensión corresponde a la capacidad para prestar atención a la clase independientemente de otros factores, de lo cual se puede mencionar que dicha atención suele representar para muchos estudiantes su principal fuente de aprendizaje, y puede ser que por esta falta de

confianza es que se presenta una baja certeza de entender cualquier tema que se aborda durante la clase.

En sentido opuesto, la percepción en cuanto a la seguridad de poder tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, y la confianza para poder buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es una en una biblioteca o en internet, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.45 y 2.39, respectivamente.

Analizando el ítem con mayor promedio, la seguridad para poder tomar notas en clase, significa que la actividad de sistematización está dominada por los estudiantes, por lo que se infiere que la mayor parte de ellos tiene la capacidad de extraer y documentar “en tiempo real” la información más relevante de las clases.

El segundo ítem con mayor promedio resultó ser la confianza para buscar la información requerida para elaborar un ensayo o artículo académico, que es una actividad fundamental en el posgrado de la universidad, y que se interpreta como un alto dominio en la capacidad, estrategia y sistematización para la búsqueda de fuentes confiables de información.

El promedio general para esta dimensión es de 2.24, que equivale a 74.66%. Este porcentaje se encuentra en la categoría del 67% a 100% del citado baremo, y equivale a un nivel alto de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes de posgrado de la universidad, presentan un nivel alto de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input).

La tercera y última dimensión de la variable “autoeficacia percibida”, hace mención a las actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje, y cuyos resultados descriptivos se pueden observar en la tabla 4.

Los dos aspectos que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión, corresponden a la seguridad para poder preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, con una media de 2.41; y a la confianza para trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros, con una media de 2.30.

El primero de estos aspectos, la seguridad para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, muestra que los estudiantes tienen la confianza de expresar sus dudas al profesor respecto a los temas que se abordan, lo que puede atender a que se genera un buen clima de confianza tanto con el profesor como con los compañeros.

Por otra parte, el que los estudiantes sientan seguridad para trabajar de manera eficaz con cualquier compañero, refleja, en un sentido, la autoconfianza de desarrollarse en lo individual independientemente del contexto; pero también refleja el conocimiento que se tiene entre pares (estudiantes) y la confianza para

compenetrarse con cualquiera de sus compañeros para llevar a cabo alguna actividad. Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad de socialización, división del trabajo y a su posterior reflexión e integración para producir evidencias.

Ítem	Promedio (0 – 3)	Desviación estándar
Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros	2.30	.649
Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo	2.19	.648
Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario	2.01	.737
Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario	2.26	.589
Preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando	2.41	.577
Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone	1.78	.838
<b>Promedio</b>	<b>2.16</b>	<b>.445</b>

**Tabla 4. Estadística descriptiva para la dimensión “Actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación)”. Fuente: Elaboración propia.**

En sentido opuesto, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario; con medias de 1.78 y 2.01, respectivamente.

El primer supuesto tiene que ver con la capacidad crítica del estudiante y de su confianza para debatir ante el profesor, y el que haya resultado el promedio más bajo de esta dimensión puede atender a que el maestro puede sentirse cómodo (o genera un clima de confianza cómodo en el aula) mientras no se le cuestione el fondo de los contenidos que aborda, porque una vez que sucede ello, los estudiantes no tienen la seguridad para expresar puntos de vista opuestos al del docente.

El otro elemento con menor promedio, es la confianza para participar activamente en clase aportando comentarios fundamentados, lo que seguramente tiene relación con la baja confianza en cuanto a la concentración en clase y al momento

de estudiar, ya que de tener alta confianza en ellas, seguramente se tendría una alta seguridad al momento de participar con ideas fundamentadas en la clase.

El promedio general para esta dimensión es de 2.16, que de acuerdo al baremo propuesto por Barraza (2010), equivale a un 72%, que al igual que las dimensiones anteriores se encuentra en un nivel alto, lo que significa que los estudiantes de posgrado de la universidad, presentan un nivel alto de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones representa el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, mismo que es de 2.19, que equivale a 73%, y al igual que con las dimensiones, en lo individual, se compara con el baremo propuesto por Barraza (2010), encontrándose dentro del rango de 67% a 100%, lo que significa un nivel alto. Por lo anterior, se concluye que los estudiantes de posgrado de la UPD, presentan un nivel alto de autoeficacia (académica) percibida.

## **2. Variable “estrés académico”**

La variable monoítem “estrés académico”, fue cuantificada mediante la pregunta “en una escala del 1 al 10, ¿con qué frecuencia ha sufrido estrés académico durante éste semestre?”, el resultado arrojó un puntaje por encima del nivel medio, con una media de 6.24 que transformada en porcentaje indica un valor de 62%. Este porcentaje, interpretado por un baremo de tres valores donde de 0 a 33% representa un nivel leve, de 34% a 66% un nivel moderado y de 67% a 100% un nivel fuerte, permite afirmar que los alumnos encuestados manifiestan un nivel moderado de estrés.

## **3. Correlación entre las variables “autoeficacia percibida” y “estrés académico”**

Para determinar la existencia o no de una correlación entre las variables autoeficacia percibida y estrés académico, se utilizó el estadístico  $r$  de Pearson, dada la naturaleza de dichas variables.

El análisis arrojó los datos mostrados en la tabla 5, en donde puede observarse que solamente la dimensión “retroalimentación” presenta una correlación significativa con el estrés académico, al nivel de significancia de 0.05. La correlación es negativa y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 312) es débil, lo que significa que a medida que disminuye la confianza o seguridad en las actividades de interacción para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes, y viceversa, a medida que disminuye el estrés provocado por las actividades académicas, aumenta la confianza en las actividades de interacción para el aprendizaje, aunque en ambos sentidos, de manera estadísticamente débil.

No	Autoeficacia percibida	Nivel de correlación con estrés académico
1	Dimensión input	-.137
2	Dimensión output	-.211
3	Dimensión retroalimentación	-.249*
4	Resultado global de autoeficacia percibida	-.229

\*Correlación significativa al 0.05.

**Tabla 5. Resultado de correlación de estrés académico con autoeficacia percibida y sus dimensiones. Fuente: Elaboración propia.**

En las demás dimensiones y en el resultado global de la correlación entre la autoeficacia percibida y el estrés académico, no es posible establecer una asociación estadísticamente significativa.

#### 4. Análisis de diferencia de grupos, en relación con la autoeficacia percibida

Como análisis adicionales se investigó la relación entre la autoeficacia académica percibida y algunas variables sociales y demográficas de interés institucional, tales como el género, el contar con beca comisión para realizar los estudios, el semestre en que está inscrito, así como el plan de estudios y la edad del participante.

En la tabla 6 se presentan los resultados para las variables “género”, “beca comisión”, y “semestre”, en relación con la autoeficacia percibida, datos que fueron obtenidos a través de la prueba t de Student, con un valor de prueba de 0.050.

Los resultados muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida por los estudiantes y su género, el contar con beca comisión para realizar sus estudios, ni con el semestre en que se encuentran inscritos.

El análisis de la relación de la autoeficacia percibida y el plan de estudios que cursa el estudiante se realizó mediante un análisis de varianza que arrojó un estadístico de 0.199, por lo que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre estas variables, lo que significa que el nivel de autoeficacia percibida no es distinto significativamente (de manera estadística) entre cada plan de estudios cursado.

No	Variable	Valor t	Significancia estadística	Categoría	Media
1	Género	0.339	No	Masculino	2.24
				Femenino	2.14
2	Beca comisión	0.550	No	Sí	2.18

				No	2.24
3	Semestre	0.869	No	2	2.19
				4	2.21

**Tabla 6. Prueba t de Student para las variables señaladas, en relación con autoeficacia percibida. Fuente: Elaboración propia.**

Por último, la relación entre la autoeficacia percibida y la edad arrojó un estadístico de  $-0.287$ , a un nivel de significancia del  $0.05$ . Esta correlación es negativa con un nivel medio (Hernández, et al. 2010, p. 312), lo que significa que a mayor edad del sujeto, disminuye su autoeficacia académica percibida, y viceversa.

### Discusión de resultados y conclusiones

Los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango encuestados presentan un nivel alto de autoeficacia académica percibida (73%) que se manifiesta con la presencia de un nivel alto en las dimensiones: a) actividades académicas orientadas a la producción (output), b) actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y c) actividades académicas de retroalimentación e interacción para el aprendizaje. Las actividades académicas donde presentan un mayor nivel de autoeficacia son aquellas donde el alumno puede:

- Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.
- Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.
- Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.
- Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o un artículo académico sin importar si es una en una biblioteca o en internet.
- Preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando.
- Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros.

Este perfil descriptivo coincide con el reportado por Barraza, et al. (2010) para alumnos de maestría en dicha institución. Esta coincidencia indica la persistencia de este perfil descriptivo en los alumnos de esta institución a pesar de que entre un estudio y otro hay una distancia de más de cuatro años y a pesar de que el presente estudio integra alumnos de maestría en la modalidad concentrada y alumnos de doctorado. Por otra parte, si se consultan estudios realizados con

alumnos de otros niveles educativos, como son el de Barraza, Ortega y Ortega (2011) con alumnos de educación media superior, el de Hernández y Barraza (2013) y el de Manzanera (2013) con alumnos de licenciatura, se puede encontrar que todos estos perfiles coinciden en lo general, salvo el referido a Hernández y Barraza (2013) que reportan un nivel medio de autoeficacia académica pero que en lo referido a las características es similar.

Estos resultados indican la existencia de un perfil descriptivo consistente en los alumnos de educación media superior, superior y posgrado de la ciudad de Durango por lo que la hipótesis referida a las características de la institución para explicar este perfil descriptivo (Barraza, et al. 2010) es descartable, sin embargo, la hipótesis de la pasividad cognitiva se fortalece con estos resultados. En esta hipótesis Barraza, et al. (2010) afirman que:

- Los alumnos pueden participar activamente en sus estudios, siempre y cuando las actividades no estén directamente relacionadas con la comprensión o construcción del conocimiento, esto es, se puede participar más activamente, y por lo tanto poseer un nivel más alto de expectativas de autoeficacia académica, en actividades de búsqueda, de organización o apoyo al aprendizaje.
- Los alumnos pueden seguir la exposición del maestro, tomar apuntes o responder a sus preguntas, pero no cuestionarlo si no están de acuerdo con lo que expone.

Por otra parte, el resultado obtenido de no relación entre las variables autoeficacia percibida y estrés académico difiere de los reportados por Cabanach, et al. (2010), Doménech (2006), González y Landeros (2008), Schwarzer y Hallum (2008) y Barraza, et al. (2014). Esta diferencia puede ser fácilmente explicable si se realiza un análisis detallado de estos estudios.

Un primer aspecto que salta a la vista y en el cual se centra la atención para la presente investigación, es el de las diferentes concepciones existentes del estrés. A este respecto, Cox, Griffiths y Rial-González (2005) manifiestan que existen tres enfoques conceptuales de abordaje para el estudio del estrés: el centrado en los estresores, el centrado en los síntomas y el centrado en la relación persona-entorno.

Al tomar como referente el estudio realizado por Barraza, et al. (2014) se puede afirmar que la relación entre la autoeficacia percibida y el estrés puede ser explicado en los siguiente términos (figura 1):

- El estrés es generado en la relación Persona-Entorno.
- Las expectativas de autoeficacia de la persona sirven como insumo principal para que ésta realice una valoración de la demanda que el entorno le plantea.

- En caso de que la valoración sea negativa y considere la persona, que la demanda trasciende los recursos que posee para enfrentarla, sobreviene el estrés.



Figura 1. Relación entre expectativas de autoeficacia y estrés (Barraza, et a. 2014)

Esta explicación conduce a identificar que estos autores abordan el estrés desde el enfoque conceptual centrado en los estresores o fuentes del estrés. Si este análisis lo trasladamos al presente estudio se puede observar que el estrés, indagado como variable monoítem, refiere al enfoque conceptual centrado en los síntomas, por lo que se estaría analizando un componente diferente del estrés. Esta situación explica la diferencia de resultados.

Sin embargo, más allá de esta aclaración se hace necesario continuar con mayores estudios al respecto.

### Limitaciones del estudio

La presente investigación tiene dos limitaciones centrales: el tamaño de la población y la medición de la variable estrés.

La primera limitación de la investigación es el tamaño de la población sujeto de estudio, sin embargo, como ya se precisó, éste es un estudio censal por lo que la población, aunque pequeña, es la totalidad de los estudiantes de posgrado de la Universidad.

La segunda limitación, indagar al estrés como variable mono ítem, aunque justificada (vid supra) limita la medición de esta variable, por lo que su acercamiento es genérico.



Estas dos limitaciones obligan a que los resultados descritos en la presente investigación se consideren indicativos y no concluyentes por lo que su generalización pudiese valorarse en relación a futuras investigaciones de índole similar a la presente.

### Referencias bibliográficas

- 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. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée Brouwer.
- 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.
- Barraza, A., Ortega, F. y Ortega, M. (2010). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 240-247). México: ReDIE.
- Barraza, A.; Ortega, F. y Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(2), 58-70.
- Barraza, A.; Cárdenas, T. J. y Ceceñas, P. E. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (coord.). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES.

- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28.
- 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
- Contreras, F. et al. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes, *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Cox, T.; Griffiths, A. y Rial-González, E. (2005). *Investigación sobre el estrés relacionado con el trabajo*. Belgium, Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo.
- 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.
- Fernández, M. (2008). *Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos*. 2º Foro de las Américas en investigación sobre Factores Psicosociales. Estrés y salud mental en el trabajo. Recuperado de [http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos\\_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf](http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf)
- González, M. T y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill.
- Hernández, L. F. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. México: IUNAES-ReDIE.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao. España: Desclée De Brouwer.
- Manzanera, E. (2013). *Autoeficacia de los alumnos de licenciatura de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*. Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español.
- Ozden, Muhammet, S., Aktay, F., Yilmaz y Ozdemir, D. (2007). The Relation between Pre-Service Teachers' Computer Self-Efficacy Beliefs and

Attitudes Towards Internet Use. *International Journal of Learning*, 4(6), 53-60.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.

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.

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 Torres, 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>

## Notas

---

<sup>1</sup> Proyecto realizado en el año 2014 en el marco del proyecto de desarrollo institucional "Cognición y aprendizaje en los agentes educativo".