

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

## ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



*Una Institución Adventista*

### **Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2019**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con Mención  
en Investigación y Docencia Universitaria

**Autor:**

Santiago Alejandro Naranjo Espin

**Asesor:**

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

**Lima, diciembre de 2020**

## ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo **Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal**, identificado con DNI N° 41405882, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

### **DECLARO:**

Que la tesis titulada: *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2019*, constituye la memoria que presenta **Santiago Alejandro Naranjo Espin**, para obtener el grado académico de maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los quince días del mes de diciembre de 2020.



---

**MG. DENIS FRANK CUNZA ARANZÁBAL**

Asesor

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a ..... 15 días ..... del mes de ..... diciembre ..... del año ..... 2020 ..... , siendo las ..... 4:00 p.m. .... se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: ..... Dr. Jorge Platón Maquera Sosa ..... , el secretario: ..... Dra. Gabriela Requena Cabral ..... , los demás miembros: ..... Mg. Rolylyth Sutsé Gorbalán Rojas ..... y el asesor: ..... Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal ..... , con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: ..... Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2019 ..... del Bachiller/Licenciado(a)

..... Santiago Alejandro Naranjo Espin .....  
 ..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: ..... Educación .....  
 (Nomenclatura del Grado Académico) ..... Investigación y docencia universitaria .....  
 ..... con Mención en ..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a): ..... Santiago Alejandro Naranjo Espin .....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de muy bueno	Sobresaliente

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

\_\_\_\_\_  
 Presidente

  
 \_\_\_\_\_  
 Secretario

\_\_\_\_\_  
 Asesor

\_\_\_\_\_  
 Miembro

\_\_\_\_\_  
 Miembro

\_\_\_\_\_  
 Bachiller/Licenciado(a)

## **Dedicatoria**

A mi amada hija Agustina Isabella Naranjo Quintanilla, la niña de mis ojos, por su ternura y amor. Mi motor, mi motivo.

A mis amados padres, Martin Naranjo Zapata y Soledad Espín Ortega, por conducirme en esta vida con amor y paciencia.

A mi hermana Melany Naranjo Espín, quien, con su valentía y fuerza, me ha mostrado que no hay límites.

A mi familia y amigos, parte fundamental de mi vida.

## **Agradecimientos**

A Dios, por guiarme diariamente y darme las capacidades y el apoyo para realizar esta investigación.

A mi familia, por ser incondicionales, definitivamente son la mayor bendición de Dios.

Al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, buen amigo y muy capacitado asesor, quien siempre tuvo las palabras asertivas en las correcciones y orientaciones de este estudio.

A mis amigos, quienes hacen que su compañía sea motivo de alcanzar nuevos sueños y metas.

A la Universidad Peruana Unión y cada uno de los docentes, no solo por impartirme conocimiento, sino también por haberme dado la inolvidable experiencia de conocer a Jesús.

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	iii
Agradecimientos.....	iv
Tabla de contenido.....	v
Índice de tablas .....	vii
Resumen .....	viii
Abstract .....	ix
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	10
1.1 Identificación del Problema .....	10
1.2 Objetivos de la investigación.....	13
1.3 Justificación.....	14
1.4 Presuposición Filosófica.....	16
Capítulo II. Marco Teórico .....	19
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	19
2.2 Bases teóricas.....	30
2.3 Hipótesis .....	47
Capítulo III. Metodología de la Investigación.....	48
3.1 Tipo de investigación .....	48
3.2 Diseño de la investigación.....	48
3.3 Población y muestra.....	48
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	52
3.6 Procesamiento y análisis de datos.....	61
3.7 Aspectos éticos .....	61
Capítulo IV. Resultados y Discusión .....	63
4.1 Análisis descriptivo de las variables en la muestra de estudio.....	63
4.2 Análisis de normalidad de las variables en estudio.....	67
4.4 Discusión.....	69

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones .....	75
5.1 Conclusiones.....	75
5.2 Recomendaciones .....	76
Referencias .....	78
Anexos .....	94
Anexo 1: Matriz instrumental .....	94
Anexo 2: Matriz de Consistencia .....	98
Anexo 3: Instrumentos de investigación.....	102
Anexo 4: Consentimiento informado .....	106
Anexo 5: Autorización para realización de estudio .....	107

## Índice de tablas

Tabla 1: <i>Operacionalización de la variable Estrés académico</i> .....	50
Tabla 2: <i>Operacionalización de la variable Autoeficacia académica</i> .....	51
Tabla 3: <i>Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio del SISCO</i>	56
Tabla 4: <i>Análisis de confiabilidad Estrés Académico y sus dimensiones</i> .....	57
Tabla 5: <i>Baremos de Estrés académico</i> .....	57
Tabla 6: <i>Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio de la EACA60</i>	
Tabla 7: <i>Análisis de confiabilidad Autoeficacia Académica y sus dimensiones</i> ....	60
Tabla 8: <i>Baremos de Autoeficacia Académica</i> .....	61
Tabla 9: <i>Niveles de Estrés académico y dimensiones en estudiantes universitarios</i> .....	63
Tabla 10: <i>Niveles de Estrés académico y dimensiones según el semestre cursado</i> .....	65
Tabla 11: <i>Niveles de Autoeficacia académica y dimensiones en estudiantes universitarios</i> .....	66
Tabla 12: <i>Niveles de Autoeficacia académica y dimensiones según el semestre cursado</i> .....	67
Tabla 13: <i>Pruebas de Normalidad</i> .....	67
Tabla 14: <i>Coeficiente de correlación entre variables</i> .....	69

## Resumen

El presente estudio tuvo el objetivo de determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. Esta investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, de diseño no experimental, de corte transversal.

La selección de participantes se realizó mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia y estuvo conformada por 105 estudiantes, se consideraron aquellos que reportaron momentos de preocupación y nerviosismo, obteniéndose una muestra de 98 estudiantes. En cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se empleó el Inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), debido a que las propiedades psicométricas de estas pruebas no fueron demostradas en el Ecuador, se decidió llevar a cabo una prueba piloto con 343 estudiantes, finalmente se realizó el análisis factorial exploratorio verificando la validez de constructo así como la confiabilidad de ambos instrumentos. Los resultados de las correlaciones mostraron que no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ). Por otro lado, se encontró que existe relación negativa y significativa entre atención y estímulos estresores ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ), síntomas y atención ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), síntomas y autoeficacia académica ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ), estrés académico y atención ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ). Se encontró correlación significativa entre estrategias de afrontamiento y excelencia ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ), estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ). Pero, en las dimensiones que no se encontró relación significativa ( $p > .05$ ), fueron estímulos estresores y comunicación, estímulos estresores y excelencia, estímulos estresores y autoeficacia académica, síntomas y comunicación, síntomas y excelencia, estrategias de afrontamiento y comunicación, estrategias de afrontamiento y atención, estrés académico y comunicación, estrés académico y excelencia.

**Palabras clave:** Estrés Académico, Autoeficacia Académica, estímulos estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento, comunicación, atención, excelencia.

## Abstract

The following study aims to determine the relationship between academic stress and academic self-efficacy of the Physiotherapy students belonging to the 1<sup>st</sup> and 8<sup>th</sup> semester at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), 2019. This quantitative study is a correlational (non-experimental design) and a cross-sectional one.

The selection of participants has been determined by a non-probabilistic convenience sampling consisting of 105 students, who have reported moments of concern and nervousness, obtaining a sample of 98 students. Regarding the data collection instruments, the SISCO Inventory of Academic Stress and the Academic and Social Self-Efficacy Scale has been chosen, given that their psychometric properties have still not applied in Ecuador. For this reason, it has been considered to run a pilot test with 343 students. Finally, the exploratory factor analysis has been performed to verify the construct validity as well as the reliability of both instruments.

The results of the correlations showed that there is not a significant relationship between academic stress and academic self-efficacy ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ). On the other hand, there is a negative and significant relationship between attention and stressor stimuli ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ), symptoms and attention ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), symptoms and academic self-efficacy ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ), academic stress and attention ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ). A significant correlation exists between coping strategies and excellence ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ), coping strategies and academic self-efficacy ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ). Notwithstanding, in the dimensions where there is not a significant relationship ( $p > .05$ ), are stressor stimuli and communication, stressor stimuli and excellence, stressor stimuli and academic self-efficacy, symptoms and communication, symptoms and excellence, coping and communication strategies, coping and attention strategies, academic stress and communication, academic stress and excellence.

**Keywords:** Academic Stress, Academic Self-efficacy, stressor stimuli, symptoms, coping strategies, communication, attention, excellence.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

### **1.1 Identificación del Problema**

A nivel mundial “uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo”. (Caldera, Pulido, & Martínez, 2007). El estrés es considerado como un factor epidemiológico, ya que es un gran generador de diversas patologías, por lo tanto, se lo trata como un aspecto de gravedad. (Berrio & Mazo, 2011).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el estrés es una de las enfermedades del presente siglo, que por las dimensiones que ha adquirido, debe tratarse como un problema de salud pública. (Organización Mundial De La Salud, 1995). Como nosología oficial la OMS la ha establecido dentro la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) y dentro del Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM). (Gonzalez, 2016)

En las últimas décadas, el estrés ha sido uno de los factores psicosociales más estudiados y se lo ha abordado multidisciplinariamente desde varios enfoques teóricos y disciplinas tanto médicas, biológicas como psicológicas. (Moscoso, 1994). Su estudio está relacionado a muchas de las enfermedades hoy existentes, llamadas enfermedades psicosomáticas (Fernández-López, Siegrist, Rodel, & Hernandez-Mejía, 2003). De igual modo, se afirma “está presente en todos los medios y ambientes” (Caldera et al., 2007) como lo son las actividades realizadas en la vida diaria, laborales y académicas.

Y es en el ámbito estudiantil, donde el estrés es una realidad que incide frecuentemente (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, & Pablo, 2008). Pero es la población de estudiantes universitarios la que ha provocado la atención de clínicos, investigadores y expertos en el campo de la salud mental ya que ésta puede determinar en gran medida, su desempeño académico y social (Gutiérrez et al., 2010).

El mundo universitario suscita muchos cambios significativos en la vida de los estudiantes recién llegados, estos enfrentan nuevos y diversos retos que tienen que ver con un gran número de recursos físicos, psicológicos y emocionales, ya que necesitan adaptarse al nuevo medio donde van a desenvolverse, para ello requerirán de múltiples cambios en sus comportamientos, tales como hábitos de sueño y estudio, relaciones interpersonales, nuevos contextos organizativos con leyes y normas, del nuevo centro de estudio que, si no son estratégicamente cumplidas, pondrán en situaciones de desgaste e insatisfacción al estudiante y no podrá afrontar con éxito las actividades académicas. (Ochoa, Valdés, Burgos, & Mendoza, 2010, p.530).

Las Ciencias Médicas han sido reportadas como una de las ramas donde los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés. (Alberto, Collazo, Rodríguez, & Rodríguez, 2008). Las carreras de estudios de medicina siempre requieren de sus estudiantes grandes esfuerzos de adaptación, ya que estas carreras se caracterizan por una constante y progresiva exigencia académica, pues elegir esta profesión implica conflictos por el tipo de estudio y el aumento paulatino de su complejidad; conforme se van adquiriendo más compromisos académicos, se experimentan más altos niveles de estrés y ansiedad (Ospina et al., 2013). Para el futuro profesional de los estudiantes se suma la necesidad de una preparación

sobresaliente. Todo este período de transición en la universidad puede implicar gran estrés no solo el primer año de estudios, pues el nivel del mismo aumenta en determinados periodos, sobre todo, al realizar las prácticas pre profesionales, en las que el estudiante de cualquier rama de medicina se involucra con los problemas de salud de sus pacientes en la atención hospitalaria y comunitaria con sus conocimientos aún limitados, existiendo mayores niveles de ansiedad-estado y rasgo en estudiantes de medicina de primero que en los de sexto año (Celis et al., 2001) También deben enfrentarse a la competitividad con sus mismos compañeros lo que ocasiona presiones directas o indirectas (Águila, Calcines, Monteagudo de la Guardia, & Nieves, 2015). Las situaciones mayormente generadoras de estrés son el tiempo para cumplir con las actividades, sobrecarga de tareas, trabajos de cursos y responsabilidad por cumplir obligaciones académicas. (Bedoya, Perea, & Ormeño, 2006). Los niveles de estrés de los universitarios también aumentan durante el período de exámenes (Martín, 2007).

En relación a lo señalado, si el estudiante no consigue percibir los factores estresantes y combatirlos surgirá el estrés académico. Aunque no todos logren controlar efectivamente el estrés académico, si logran dominar estrategias oportunas, serán capaces de controlar sus actividades educativas (Espindola, López, Miranda, Ruiz, & Díaz, 2014).

Existen varias consecuencias debido a los altos niveles de estrés que “van desde los estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio hasta asma, hipertensión, úlceras, etc., que afectan en el rendimiento académico de los alumnos y de forma perjudicial en su salud”. (Caldera et al., 2007, p.78) Al estrés como factor epidemiológico se lo considera un aspecto de gravedad, ya que es un causante significativo de muchas patologías. (Berrio &

Mazo, 2011). Una situación de estrés puede generar una respuesta psicológica e inmune, con un aumento significativo de la ansiedad y disminuciones significativas en los recuentos de linfocitos totales, monocitos, linfocitos T CD8+ y células NK, que son inmuno reguladores del organismo, los cuales repercuten en la salud de los sujetos sometidos a situaciones estresantes (Pellicer, Salvador, & Benet, 2008).

Estudios realizados en América Latina, muestran una gran incidencia de estrés en la población universitaria, que alcanzan valores que superan el 67% de la población en estudio, en la categoría de estrés moderado. (Román, Ortiz, & Hernández, 2008)

Pese a las pocas investigaciones realizadas sobre el tema, existen elevados índices de estrés en estudiantes universitarios, cuyos mayores porcentajes son más notorios en los primeros periodos de inicio de la carrera y, a su vez, en los periodos cercanos a las evaluaciones (Muñoz, 1999 citado en Martín, 2007, pág. 89).

Por lo cual el presente estudio responderá a la pregunta ¿Cuál es la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **2.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

## **2.2. Objetivos específicos**

Determinar la relación entre estrés académico y comunicación en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Determinar la relación entre estrés académico y atención en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Determinar la relación entre estrés académico y excelencia en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Determinar la relación entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019

Determinar la relación entre autoeficacia académica y síntomas en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019

Determinar la relación entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

## **1.3 Justificación**

La justificación teórica se fundamenta en dar una visión integral de este fenómeno, enfocando cuáles son los antecedentes y situaciones que dan origen al estrés académico, qué estrategias para afrontarlo se han considerado con mayor frecuencia y, así mismo, qué efectos colaterales más inmediatos son

provocados en los estudiantes al enfrentarse al estrés. Se proveerá información importante en lo que al desarrollo investigativo se refiere, considerando un modelo conceptual que englobe todos los componentes y características del estrés académico y la autoeficacia académica, así como sus definiciones y manifestaciones para que, de una o de otra manera, puedan aportar a la confirmación de la propuesta teórica que relaciona estas dos variables, y contribuya a obtener un diagnóstico oportuno en próximas investigaciones de las variables que aquí se proponen, además permitirá ampliar la comprensión sobre el tema, donde también docentes y familiares podrán, en un futuro inmediato, conocer sobre este tipo de estrés, de cómo identificarlo y sobrellevarlo de tal manera que permita optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje.

La justificación metodológica es que, con las evidencias encontradas sobre la validez y la confiabilidad de las pruebas aplicadas, pueden enriquecer y sustentar otros estudios más profundos en cuanto al contexto académico y las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

La justificación práctica de esta investigación radica la importancia de poder identificar las estrategias que ayuden en el desarrollo integral del estudiante de fisioterapia de la Universidad considerada en el presente estudio, para generar un ambiente óptimo en su estancia universitaria. Es necesario acercar a la sociedad a esta realidad, con el objetivo de formar una actitud adaptativa que permita un correcto y objetivo afrontamiento del estrés.

## **1.4 Presuposición Filosófica**

### **1.4.1 Presuposición Filosófica del estrés académico**

Las exigencias de la preparación profesional y la competencia que deben enfrentar los estudiantes universitarios dan lugar a una respuesta emocional y generar estrés. Asimismo, al ser su preparación algo larga, la acumulación de emociones estresantes durante este tiempo y la forma en que cada persona los interpreta o se enfrenta a ellos les afecta negativamente. Se debe considerar que ciertas situaciones que provocan estrés a una persona pueden resultar insignificantes para otra, entonces lo que es significativo es la forma de afrontar las tensiones, ya que cada persona tiene una tolerancia diferente. Igual, todo esto pone en peligro el bienestar físico y mental de las personas.

Cuando pensamos en personajes de la Biblia que enfrentaron estrés académico, es necesario hablar de Daniel y sus amigos Ananías, Misael y Azarías de los hijos de Judá, ya que ellos fueron educados en toda sabiduría, ciencia y de buen entendimiento, para que, al ser llevados al palacio solicitados por Nabucodonosor para educarse en la doctrina de los caldeos, pudiesen ocupar puestos importantes en su reino. Durante tres años disfrutaron las ventajas educativas como los príncipes del reino, pero también enfrentaron grandes desafíos. Uno de ellos fue evitar la comida que les ofrecían en el palacio, otro cuando sus nombres fueron cambiados, haciendo honor a los dioses babilónicos, por mencionar los más destacado; sin embargo, estos muchachos son el mejor ejemplo de fidelidad a Dios, quien les otorgó sabiduría y poder para mantenerse en sus enseñanzas pese a las exigencias contrarias, demostrando, de esta forma, su fortaleza. (Daniel 1:1-21)

En esa misma dirección, Proverbios 4:23 refiere “Sobre toda cosa guardada, guarda tu corazón, porque de él mana la vida”. En este versículo, se infiere que el término corazón alude a la persona interior, el asentamiento del sentimiento y del pensamiento; conciencia; mente y entendimiento, por esto es importante aprender a remodelar el pensamiento en los momentos de enfrenta estrés, preocupación y malestar.

#### **1.4.2 Presuposición Filosófica de la autoeficacia académica**

Daniel y sus amigos mantuvieron un carácter noble, o una autoeficacia, que no fue por casualidad, era una autodisciplina que se subleva a la naturaleza superior dejando a un lado su naturaleza inferior, entregando su yo al servicio de Dios y de los hombres, como lo afirma el apóstol Pablo en Filipenses 2:13 “porque Dios es el que en vosotros produce así el querer como el hacer, por su buena voluntad”.

Al adquirir la sabiduría de los babilonios, Daniel y sus compañeros tuvieron mucho más éxito que los demás estudiantes; pero su saber no les llegó por casualidad. Lo obtuvieron por el uso fiel de sus facultades, bajo la dirección del Espíritu Santo. Se relacionaron con la Fuente de toda sabiduría e hicieron del conocimiento de Dios el fundamento de su educación. Con fe, oraron por sabiduría y vivieron de acuerdo con sus oraciones. Se colocaron donde Dios podía bendecirlos. Evitaron lo que habría debilitado sus facultades y aprovecharon toda oportunidad de familiarizarse con todos los ramos del saber. Siguieron las reglas de la vida que no podían menos que darles fuerza intelectual. Procuraron adquirir conocimiento con un propósito: el de poder honrar a Dios. (White, 1957). Notamos que ellos son un claro testimonio y ejemplo para los jóvenes de hoy, quienes enfrentan grandes desafíos al cursar sus estudios superiores, puesto que se enfrentan a la filosofía impartida en las universidades,

horarios y demás situaciones que los podrían llevar a estresarse y aún a enfermarse.

White (1957) menciona que “la vida de Daniel y sus compañeros es una demostración de lo que Él hará en favor de quienes se entreguen a Él y procuren con todo el corazón realizar su propósito”.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Antecedentes de la Investigación

El estrés académico ha sido estudiado y abordado desde diferentes puntos de vista, se lo ha relacionado con diferentes variables, entre ellas:

En principio, Jerez y Oyarzo (2015) estudiaron sobre *Estrés académico en estudiantes de Salud*, con el objetivo de identificar la prevalencia del estrés en estudiantes de Salud. Se trató de un estudio no experimental descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 314 alumnos de las carreras de Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología y Nutrición de la Universidad de Los Lagos Osorno, Chile. Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el inventario SISCO del estrés académico. Según los resultados, los estudiantes presentaron estrés académico en un 98%, señalando estar más estresadas las mujeres (96,24%) que los hombres (88,57%). Los estresores más mencionados por los alumnos fueron las evaluaciones de los profesores (95,6%) y la sobrecarga de tareas y trabajos (92,3%), existiendo diferencia significativa entre las carreras en las evaluaciones de los profesores (Sig. 0,009). Con respecto a los síntomas la mayoría de los encuestados señalan haber tenido somnolencia (86,3%) y problemas de concentración (77,4%), presentando diferencia por carreras en fatiga crónica (0,002) y problemas de digestión (0,006) y en cuanto al género existe diferencia en varios de los síntomas que son presentados mayormente en las mujeres.

Asimismo, Loor, Ormaza, y Vera (2019) estudiaron sobre la *Influencia del Estrés académico en el comportamiento de los Estudiantes Universitarios*, con el objetivo de determinar los factores que genera el estrés académico en el

comportamiento de los estudiantes universitarios. El tipo de investigación utilizado fue el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y bibliográfico. La investigación se desarrolló en una muestra de 150 estudiantes del quinto nivel de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales, de la Universidad Técnica de Manabí, del Ecuador. Los resultados permitieron identificar los factores que genera el estrés académico en los estudiantes universitarios, dentro de las cuales está en primer lugar las exigencias académicas con un 78%, lo cual se reconoce como la principal fuente de estrés; junto con la sobrecarga académica, la falta de tiempo para realizar las tareas, las exposiciones, evaluaciones y la aprobación de asignaturas. También se encontró problemas de concentración con un 40% y ansiedad, lo cual se refleja en el comportamiento como el morderse las uñas; por ende, se incluye también dentro de los problemas psicológicos al bloqueo mental y la depresión. En cuanto a las consecuencias del estrés académico en el comportamiento, se llegó a la conclusión de que la conducta del estudiante cambia en los periodos de exámenes y entrega de proyectos y que, en estos días el 38% de la población estudiada tiende a cambiar sus hábitos alimenticios ya sea incrementándolos o reduciéndolos generando así trastornos gastrointestinales. También se encontró que el 72% de la población suele procrastinar, ya sea por la falta de tiempo o interés hacia las actividades académicas o porque simplemente les gusta dejar todo para última hora.

Chucas (2019), investigó sobre *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria*, con el objetivo de determinar la relación del estrés académico en la adaptación de vida universitaria. Para ello, realizó un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transversal, descriptivo, correlacional. Para

la recolección de la información aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico en 452 estudiantes de las diferentes carreras profesionales de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo – Perú. Respecto a la adaptación universitaria, se encontró que un 66% llegó a un nivel bajo, seguido de un nivel medio con 22%, y solo un 06% tiene nivel alto. En los niveles de estrés, hay un 50% en un nivel alto, seguido de un 29% con un promedio medio, así mismo un 15% con promedio bajo y, finalmente, 6% en alto bajo. Asimismo, se encontró una relación significativa entre ambas variables, siendo una relación negativa débil. Con estos resultados se llegaron a comprobar algunas de las hipótesis establecidas en la investigación.

En cuanto a la autoeficacia académica la revisión de la literatura permite reconocer que esta variable ha sido investigada con relación a diferentes variables como. Así, Freire y Ferradás (2017) realizaron un estudio sobre *Perfiles de afrontamiento del estrés académico y creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios*. El objetivo de la investigación fue determinar la existencia de distintos perfiles de estudiantes en función del tipo de estrategias de afrontamiento que utilizan en el contexto académico y analizar si los perfiles de estudiantes identificados se relacionan diferencialmente en cuanto a sus creencias de autoeficacia para hacer frente a los problemas del día a día académico. Se efectuó un diseño no experimental descriptivo transversal. Conto con la participación de 383 estudiantes de la Universidad de Coruña, España. Para la medición del estrés se utilizó como instrumento la subescala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA), la autoeficacia se evaluó mediante la Escala de Autoeficacia General. Se identificaron cuatro

perfiles de afrontamiento: predominio combinado de reevaluación positiva y planificación; baja utilización de estrategias; predominio de búsqueda de apoyo; y alta utilización de las tres estrategias. Este último perfil es el que muestra un nivel significativamente más alto de autoeficacia, siendo el perfil de baja utilización el de autoeficacia más baja. Estos resultados avalan la importancia de la flexibilidad del afrontamiento como vía para incrementar los recursos psicológicos del estudiante a la hora de hacer frente a los problemas académicos.

También Dominguez (2018) estudió *el Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud*, con el objetivo de analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento ante la situación pre-examen y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes de ciencias de la salud. Se evaluó una muestra de 208 estudiantes (55,8% mujeres) de entre 16 y 35 años ( $M = 20,37$ ;  $DE = 3,155$ ). Se usaron la Escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen y la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. Se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre la autoeficacia académica percibida y las estrategias Orientación a la tarea y Evitación, pero cercanas a cero con las estrategias de Búsqueda de apoyo. Los resultados indican que las personas con mayor autoeficacia académica tienden a usar estrategias más vinculadas con el control de la situación previa al examen que las destinadas a evitar o buscar apoyo.

En la misma línea, Piergiovanni y Depaula (2018) investigaron sobre *Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios*, con el objetivo de analizar la relación entre los niveles de Autoeficacia presentes en

estudiantes universitarios y los estilos de afrontamiento al estrés utilizados para hacer frente a demandas internas y externas. Se realizó un estudio correlacional, transversal. Se utilizó una muestra de tipo no probabilística e intencional integrada por 126 estudiantes de una licenciatura en Psicología dictada en una universidad privada argentina, a quienes se les administró la Escala de Autoeficacia General, el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento al Estrés y un cuestionario sociodemográfico. Se obtuvo una moderada asociación positiva significativa entre el nivel de Autoeficacia de los participantes y el estilo de afrontamiento al estrés denominado focalizado en la solución del problema ( $\rho = .347$ ;  $p = .000$ ) Por otro lado, entre la Autoeficacia de los estudiantes y el estilo de afrontamiento al estrés denominado autofocalización negativa ( $\rho = -.412$ ;  $p = .000$ ). Paralelamente, se encontró una escasa correlación positiva significativa entre la autoeficacia y el estilo de afrontamiento al estrés reevaluación positiva ( $\rho = .202$ ;  $p = .023$ ). Los resultados indican que quienes presentan un mayor nivel de Autoeficacia utilizan los Estilos de Afrontamiento al estrés focalizado en la solución del problema y reevaluación positiva. Por otro lado, quienes presentaron menor nivel de autoeficacia recurren al estilo de afrontamiento autofocalización negativa.

En cuanto a la relación entre estrés y autoeficacia académica se realizaron diversas investigaciones. Así, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Gonzalez, (2010), realizaron un estudio sobre *las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios*. Fue realizado con una muestra de 258 estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad da Coruña, de los cuales 228 eran mujeres y 30 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Se empleó el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por (Ramón Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, &

Freire, 2010). Los resultados son congruentes con los de investigaciones previas que apuntan a que un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés y que aquellos individuos que tienen elevados niveles de autoeficacia mantienen niveles de malestar significativamente inferiores. Por otra parte, los resultados obtenidos en relación con el empleo de estrategias de afrontamiento son coincidentes con los señalados en investigaciones recientes. Las expectativas de autoeficacia podrían ser claves en la explicación de la aparición de respuestas de estrés. Además, estas creencias podría influir en el afrontamiento del estrés al determinar si la conducta de afrontamiento será iniciada, durante cuánto tiempo se perseverará en la misma y el grado de esfuerzo dedicado.

Además, Barraza y Hernández (2015) estudiaron sobre *la Autoeficacia Académica y Estrés*. Análisis de su relación en alumnos de Posgrado con el fin de determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés. El estudio fue realizado en 68 alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Para medir el estrés académico se utilizó el Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007c), a su vez midió la Autoeficacia Académica a través del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica propuesta por Barraza (2010). 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.

Asimismo, Galdames, González e Iturra (2015) realizaron un estudio acerca de la *Medición del estrés académico y su relación con la autoeficacia y el autoconcepto académico en estudiantes de la Universidad de Talca*, con el

objetivo de determinar la relación existente entre las variables de Estrés académico, Autoconcepto académico y Autoeficacia académica. El estudio fue realizado en una muestra de 71 estudiantes del primer semestre académico del año 2014, pertenecientes a diversas carreras que se dictan en de la Universidad de Talca. Un 74,6% de los participantes son de sexo femenino y el restante 25,4% son del sexo masculino, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 30 años con una media de 21,37. La recolección de datos se hizo a través de un portal online, en donde debían ingresar los estudiantes y voluntariamente participar. Los resultados de esta investigación demostraron que no existe relación entre estrés académico y autoconcepto académico, una relación moderada entre autoconcepto académico y autoeficacia; y una relación inversa entre estrés académico y autoeficacia, por lo tanto a mayor nivel de autoeficacia, menor nivel de estrés académico.

De la misma forma, Hernández y Ceniceros (2016) investigaron sobre la *Autoeficacia Académica y el Estrés Académico en estudiantes Universitarios*, con el objetivo de determinar la relación presente entre la autoeficacia académica y el estrés académico de los estudiantes de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango, México. El estudio fue bajo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental. El instrumento utilizado fue el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Los 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.

Finalmente en Ecuador, Mayorga (2018) realizó un estudio sobre la *Percepción de la Autoeficacia y el Estrés Académico en estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato*, con el objetivo de encontrar la relación entre la Autoeficacia y el Estrés Académico en estudiantes de las carreras de Psicología. Se trabajó sobre una muestra de 237 estudiantes universitarios/as de la PUCE-A y la UTI, de primeros a últimos semestres. El tipo de estudio empleado fue cuantitativo, con un alcance descriptivo, correlacional. Para llevar a cabo el estudio, se utilizó una ficha sociodemográfica, la Escala de la Autoeficacia General (EAG) y el Inventario del Estrés Académico (SISCO). Los resultados expusieron que existe un nivel bajo de Estrés Académico y una alta presencia de Autoeficacia Percibida. Además se halló la existencia de una correlación baja negativa, entre la Percepción de la Autoeficacia y dos de las dimensiones que evalúa el SISCO (Reacciones Psicológicas  $r= 0,29$ ;  $p<0,01$  y Reacciones Comportamentales  $r= 0,33$ ;  $p<0,01$ ). Es así que, a mayor Percepción de la Autoeficacia hay menores reacciones psicológicas y comportamentales dentro del criterio del Estrés Académico.

### **2.1.3 Marco histórico del Estrés académico**

En principio, Román y Hernández (2011), a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, determinaron que el uso del término estrés tiene su origen en el siglo XVII a partir del estudio de la física. En ese entonces Robert Hooke un investigador de origen inglés, muy reconocido, descubría la relación derivada de la fuerza aplicada a un cuerpo y su respectiva deformación, a la que denominó energía potencial elástica, comparándolo así con la gran capacidad que poseen los seres humanos para resistir el estrés dentro de los procesos mentales al soportar fuertes cargas. Más tarde, otro inglés, Thomas Young, confirmó que el

estrés es simplemente la respuesta del componente propio a su estructura, debido a la energía presente. Por el importante impacto que la física tuvo en ese entonces sobre otras áreas del conocimiento, comenzó el uso de este término científico en áreas como la química, la biología y la medicina.

Cuando el médico y fisiólogo francés Claude Bernard, a principios del siglo XX, presentó entre sus primeros reportes del concepto de estrés aplicado a otras ciencias como la medicina, concluyendo el equilibrio interior es indispensable en una vida de libertad e independiente.

Para Álvarez (1989), la génesis del concepto remonta cuando inicia el siglo XX, luego de varios estudios un investigador norteamericano, conceptualizó al “estrés como un estado o reacción del organismo describiendo los mecanismos fisiológicos que intervienen en el mantenimiento de un equilibrio físico-químico esencial, para lo que propuso el nombre de homeostasis”. Al existir un desequilibrio homeostático, cada persona lucha para alinearlos utilizando medios ya establecidos (citado en Berrio & Mazo, 2011).

Entonces, la palabra estrés se empezó a utilizar a partir de 1930, ya que en la facultad de medicina de la Universidad de Praga, un estudiante de segundo año llamado Hans Selye, se dio cuenta de que el cien por ciento de los enfermos que eran observados, sin considerar la enfermedad que padecían, presentaban los mismos síntomas, como cansancio, pérdida de peso y apetito, astenia, etc. Por lo que Selye nombró a este raro hecho como “Síndrome General de Adaptación” (Berrio & Mazo, 2011)

Unos años más tarde, Selye (1936) utilizó el término stress que significa tensión, presión, coacción; para definir la condición con la que el organismo responde a agentes nocivos (“stressors”) (citado en Bértola, 2014).

Por el año de (1946), con Selye como el pionero de estudios referentes al estrés, se notó que éste podría ser el causante de enfermedades a mediano y largo plazo. Desde ese entonces se empieza a dar gran importancia al estudio del estrés de manera científica y orientándolo de manera positiva. (Román & Hernández, 2011)

En la misma dirección, Selye (1946) redefinió el estrés desde varias posiciones: en primer lugar como estímulo y luego como respuesta, incluyó conceptos claves como agente estresor. En su estudio sobre el Síndrome General de Adaptación y las Enfermedades de Adaptación, Selye lo definió de la siguiente manera: “El síndrome de adaptación general es la suma de todas las reacciones sistémicas del cuerpo no específicas las cuales siguen después de una larga y continua exposición al estrés” (citado en Águila et al., 2015)

Ya en 1960, desde el momento que su libro fue publicado, Selye definió al estrés como “...la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona”. (Águila et al., 2015).

Desde entonces hasta la actualidad, el estrés ha sido estudiado desde las varias disciplinas como las médicas, biológicas y psicológicas con la aplicación de diferentes enfoques teóricos y tecnologías variadas y avanzadas. (Martinez & Díaz, 2007)(Berrio & Mazo, 2011)(Barraza, 2007a).

Numerosos son los investigadores que han contribuido al enriquecimiento teórico a partir de la integración biopsicosocial en el estudio del estrés. (Berra, Muñoz, Vega, Rodríguez, & Gómez, 2014).

#### **2.1.4 Marco histórico de la Autoeficacia académica**

En la teoría del aprendizaje social de Rotter (citado en Barraza y Hernández, 2015) encontramos el primer marco explicativo de la autoeficacia como constructo. Desde hace décadas su estudio ha despertado el interés y la atención de los investigadores, como uno de los predictores más importantes del rendimiento académico. (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Hwang, Choi, Lee, Culver, & Hutchison, 2015; Robbins, Lauver, Le, Davis, & Carlstrom, 2004).

A partir de la teoría social cognitiva, la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo, investigada centralmente por Bandura, que primordialmente está compuesto por un grupo de supuestos, entre ellos se menciona los tres más destacados, así:

1. El deseo personal de alcanzar metas establecidas y obtener la eficacia personal, determina el esfuerzo que todo individuo pone en cada tarea propuesta y la perseverancia en todas las situaciones, aún las más difíciles que éste enfrente (Bandura, 1977).
2. Para que una persona reconozca su eficiencia individual, tiene a disposición, modelos de pensamiento, acciones y reacciones sensibles del ser humano (Bandura, 1982).
3. Los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones que provienen de las emociones del ser humano, son parte de la autopercepción de la eficacia personal (Bandura, 1982).

Bandura (citado en Barraza y Hernández, 2015) afirma también que de la forma como se tome la eficacia personal frente a las múltiples requerimientos de

la vida diaria afecta a las personas en su bienestar psicológico, su normal desempeño y a las decisiones que cada una de ellas tome,

Otras investigaciones más recientes como la de Blanco (2010), también confirman otros dos supuestos de la teoría social cognitiva de interés para el presente estudio:

1. Las creencias de autoeficacia son específicas del lugar donde el individuo realiza sus actividades,
2. Dado el lugar específico, la definición de autoeficacia puede ser distinguida de otras definiciones referentes al individuo.

De acuerdo a este supuesto es que se puede hablar de expectativas de autoeficacia académica, donde se la define como un conjunto de creencias que poseen las personas sobre su capacidad de organización y ejecución de acciones requeridas en el manejo y afronte de situaciones relacionadas con el ámbito académico (Bandura, 2001).

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Estrés académico**

En la actualidad, aunque la sociedad utiliza el término estrés de manera muy común todavía no se ha llegado a un acuerdo para su definición, ya que es un término difícil. Este se ha utilizado a lo largo de la historia para definir distintas realidades. (Martín, 2007)

En el mundo “uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 % de las personas tiene algún problema de salud mental de este tipo”. (Caldera et al., 2007). Si se lo considera como un factor epidemiológico, se lo tratará con un aspecto de gravedad, ya que

el estrés es un importante generador de diversas patologías (Berrio & Mazo, 2011).

Orlandini (1999) afirma que en el ámbito educativo desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión, a ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar (citado en Jerez y Oyarzo, 2015). Maturana y Vargas (2015) señalan que, en grados escolares, a un estudiante bajo condiciones de estrés se le dificulta la comunicación e interacción con profesores y compañeros, así pues cuando los estudiantes presentan niveles de estrés, fracasan en los intentos de una comunicación asertiva y clara (Naranjo, 2009).

Orlandini (1999), determina al estrés como una fuerte presión, que se la experimenta durante todos los años de escolaridad, toda persona que se encuentra en etapa de preparación educativa se somete a gran presión. Esto puede ocurrirle a la persona que se auto educa o a la que acude a un establecimiento educativo, a ésta se le ha calificado como estrés académico (citado en Berrio & Mazo, 2011).

Las múltiples exigencias y diferentes factores que demandan el entorno educativo, desarrollan el estrés académico (Malo, Cáceres, & Peña, 2010). Por tal razón, alumnos y maestros, se ven perjudicados por tal situación; sin embargo, nuestro mayor interés se fijará en el estrés académico de los estudiantes universitarios. Por lo cual no se requiere que solamente sea de conocimiento para médicos y psicólogos, sino también para los docentes, y los padres de familia que, luego de percibir que los estudiantes están experimentado estrés académico,

puedan evitar las complicaciones que éste podría ocasionar en el rendimiento escolar de los mismos.

Suárez y Díaz (2015) definen al estrés académico como manifestaciones físicas, respuestas conductuales y respuestas psicológicas de un proceso sistémico, de carácter adaptativo y en esencia psicológico generadas por las actividades académicas, y que para Barraza (2006) puede presentarse a) cuando el estudiante se encuentra expuesto a una serie de demandas, bajo el contexto académico, donde el mismo puede valorarlas como estresores (input); b) en el momento en que estos estresores generan una alteración sistémica (situación estresante) que desembocan en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando esa alteración obliga al estudiante a utilizar acciones de afrontamiento para aquel desequilibrio (output).

Se reconocen entonces a tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: los estímulos estresores (input), los síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y las estrategias de afrontamiento (output) (Silva, 2017).

#### **2.2.1.1 Orientaciones teóricas**

##### **a. Teorías basadas en la respuesta**

En su teoría sobre el estrés, Selye describe que ante las exigencias que se le presentan a un individuo, este presenta una respuesta no concreta. Por lo tanto se define al estrés como el estado que se manifiesta por una causa particular, desencadenando cambios del equilibrio del sistema biológico del individuo (Berrio & Mazo, 2011). Por lo que se entiende que el estrés no se produce exclusivamente por una sola causa. El factor desencadenante del estrés conocido como “estresor”, afecta el equilibrio del organismo, y este puede ser un agente estimulante de origen físico, psicológico, cognitivo o emocional. Sin embargo,

para Selye es importante no evitar el estrés, sea este relacionado con estímulos o experiencias agradables y desagradables, ya que la privación total de estrés podría llevar al individuo a la muerte. Al afirmar que un individuo sufre de estrés, se entiende que éste ha llegado a ser abrumador y excesivo, ya que requiere un gran esfuerzo para sobrellevarlo (Selye, 1974 citado en Berrio & Mazo, 2011). Ahora bien, mientras el estrés no sea excesivo, está considerado como una reacción normal de adaptación.

En concordancia con lo dicho, Selye menciona que la forma en como el organismo responde al estrés tiene tres etapas: reacción de alarma, resistencia y agotamiento. Así, el síndrome general de adaptación permite una definición activa del estrés, pues está basada en el estresor y la respuesta de estrés, que son fenómenos visibles.

#### **b. Teorías basadas en el estímulo**

Los estímulos del medio ambiente tienen mucho que ver con la forma cómo el individuo reacciona ante el estrés, porque éstos de alguna u otra forma pueden ayudar a equilibrar o desequilibrar las diferentes funciones del organismo, es por esto que las teorías que se basan en el estímulo reúnen características que les ayudan a interpretarlo y comprenderlo.

Estos modelos se distinguen de aquellos que se basan en la respuesta ya que coloca al estrés en la parte externa y no en la persona, quien es la que enfrenta las consecuencias que el estrés lo ocasiona. Es por esto que este enfoque que se basa en el estímulo es el que más se acerca a la idea popular que se tiene sobre el estrés. Weitz (1970), menciona que cada individuo enfrenta diferentes efectos frente a los estresores puesto que todos son diferentes entre sí (citado en Berrio & Mazo, 2011) Por ello se clasificó a las situaciones que generan estrés así:

encausar de manera rápida la información, estímulos del medio ambiente perjudiciales, tener conciencia de amenazas, las distintas funciones del organismo alteradas, retraimiento y reclusión, dificultad para alcanzar objetivos establecidos, sentir intimidación frente al grupo y desilusión.

El medio ambiente y las situaciones sociales son de mucho interés para esta teoría es por eso que se acostumbra llamarla como perspectiva psicosocial del estrés.

### **c. Teorías basadas en la interacción**

Para esta teoría el estrés, es originado como consecuencia de las relaciones entre el individuo y el entorno. Este puede percibirlo como amenazante y de difícil afrontamiento por el sujeto. Por lo tanto, el concepto de la teoría interaccional se fundamenta en el de la evaluación cognitiva. "La evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante" (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43). Así, el mediador cognitivo entre las reacciones de estrés y los estímulos estresores es la evaluación que hace el individuo.

Lazarus menciona tres tipos de evaluación:

- Evaluación primaria: se presenta en cada situación de demanda sea interna o externa. Resulta entonces el primer momento de mediación psicológica del estrés.
- Evaluación secundaria: sucede a la primaria, muestra la valoración propia que hace el individuo de sí mismo y de los recursos que utilizara al afrontar la situación de estrés.

- Reevaluación: son procesos de retroalimentación, que permitirán corregir y mejorar las evaluaciones anteriores.

### **2.2.1.2 Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico**

Barraza (2006), propuso este modelo a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002), y su fundamentó teórico en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991 citado en Arnold & Osorio, 1998) además del modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus y Folkman, 1986 y Lazarus, 2000 citado en Barraza, 2006).

El modelo sistémico cognoscivista del estrés, consta de cuatro hipótesis:

1. Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico: esta hace hincapié en la definición de sistema abierto, que consiste en el proceso de relación entre sistema-entorno. Los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico son los que se presentan en el flujo de entrada (input) y salida (output), estos mantienen el sistema en equilibrio. Los componentes del estrés académico son tres: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output). (Barraza, 2007c)
2. Hipótesis del estrés académico como estado psicológico: en general, el estrés académico es considerado como un estado primordialmente psicológico, donde llamamos estresores mayores a los que pueden afectar la integridad vital del individuo y a los que son ajenos a su valoración, llamamos estresores menores. En conclusión, un estresor es un “estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica” (Barraza, 2005)

3. Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico están clasificados como: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, a los indicadores o síntomas de la situación estresante. Estos indicadores son particulares para cada persona, ya sea en cantidad o variedad, así como el desequilibrio sistémico manifestado. (Barraza, 2008)
4. Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: frente al desequilibrio producido por el estrés, es el individuo quien para restaurar ese equilibrio perdido, ejecuta estrategias de afrontamiento (Barraza, 2008)

#### **2.2.1.3 Estímulos estresores**

Barraza (citado en Berrio & Mazo, 2011) cuando se refiere al estrés académico, ha identificado como estresores académicos a: la rivalidad que existe en el grupo para alcanzar las metas, muchas tareas por realizar, gran cantidad de responsabilidades, hacer paréntesis en los trabajos o proyectos, el espacio físico incómodo, el no tener motivaciones, tiempo insuficiente para entregar trabajos, no tener una buena relación y comunicación con los asesores, contratiempos entre compañeros, y sobre todo el proyecto solicitado.

Por su parte, Polo, Hernández y Pozo (1996) sugieren un grupo de estresores que servirían de antecedentes de los propios, así: la rendición de una prueba, la presentación oral de los trabajos frente a los compañeros, la actuación en clase (frente a las preguntas del maestro, o cuando el alumno pregunta al profesor, o la participación en debates, etc.), acudir a la oficina del profesor en los momentos de tutoría, una carga académica elevada (trabajos impuestos, muchos créditos, etc.) demasiados alumnos por aula, tiempo muy corto para poder cumplir con todas las disposiciones académicas, rivalidad entre los estudiantes, cumplir con trabajos obligatorios con el fin de aprobar las materias (dificultad para encontrar todo lo

necesario, la redacción, etc.) el tema de estudio y los trabajos grupales. (citado en Berrio & Mazo, 2011).

#### **2.2.1.4 Síntomas**

Según Barraza (2004), cuando se está continuamente expuesto al estrés pueden aparecer señales emocionales y físicas persistentes, como irritabilidad, estados depresivos, conducta impulsiva, desmotivación, desconcentración constante, temblores y tics nerviosos, presentar mucho temor, constante estado de alerta, deseos insostenibles de gritar, evitar contacto social, agotamiento constante, insomnio, pesadillas, palpitaciones cardíacas, habituales cefaleas, sequedad de boca, sudoración profusa, algias de espalda, pérdida de apetito.

Más tarde Barraza (2008) expondría los síntomas de la situación estresante, además de clasificarlos como reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Dentro de las reacciones físicas se encuentran las cefaleas, insomnio, problemas digestivos, inusual agotamiento, sudoración profusa, etc. En las reacciones psicológicas están las que se presentan a partir de las funciones cognitivas o emocionales como son la falta de concentración, problemas de memoria, bloqueos mentales, depresión, ansiedad, entre otras. Y, por último, las reacciones comportamentales involucran la conducta del individuo como pueden ser falta de interés para realizar las labores académicas, aislamiento social, etc.

#### **2.2.1.5 Afrontamiento del estrés**

Enfrentar el estrés es la manera mediante la cual la persona es capaz de encarar todas las emociones generadas en la relación individuo-ambiente y éste las puede calificar como estresantes o no (Lazarus y Folkman, 1986, p. 44) Enfrentar el estrés también está íntimamente relacionado con la calificación cognitiva que se da a las situaciones causantes de estrés. Se entiende que

enfrentar el estrés tiene su estilo y proceso individual. A su vez, los estilos, son las diferentes habilidades individuales que poseen las personas para encarar todas las circunstancias que pueden causarles estrés.

Entendido como proceso, el afrontamiento se define como los "esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164). El término puede ser utilizado si el proceso es adaptativo o no.

También hay estrategias para afrontar el estrés que son más absolutas si consideramos los acontecimientos que los conducen a éste, porque el encararlo depende del contexto. Lazarus y Folkman (1988) dan a conocer ocho estrategias para enfrentar el estrés: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape – evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva. Las dos últimas han sido vinculadas con frutos efectivos (citado en Felipe & León, 2010).

#### **2.2.1.6 Estrés Académico en estudiantes de ciencias de la salud**

Algunos estudios señalan que los estudiantes de titulaciones de ciencias de la salud muestran niveles significativamente mayores de estrés académico que los de otras disciplinas de similares cursos. (Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2006). Actualmente la formación académica de un estudiante de ciencias de la salud está sometida a la influencia de varios agentes que ponen en riesgo su rendimiento académico, ya que dañan su salud, a estos agentes se los llama estresores, a los que el cuerpo responde de manera natural o automática frente a ciertas situaciones que muestran peligro o desafío, a lo que se denomina estrés

(Maceo et al. 2013). El currículo y las diferentes actividades académicas de la escuela de medicina forman parte de los estresores ya que incluyen horarios ajustados, limitaciones de tiempo severas que impiden a los estudiantes organizarse hasta para compartir con su familia, tales cosas a futuro pueden llegar a ser incapacitantes y hasta contraproducentes porque afectan en forma negativa en la salud y estado psicológico de los estudiantes y en consecuencia en un desempeño académico negativo. (Villanueva, 2006).

Correa (2015) menciona que los estudiantes de las escuelas de medicina enfrentan muchos factores que desencadenan el estrés académico. Cada curso exige más esfuerzo, dedicación y tiempo, por otra parte pasan varios años y muchas horas de estudio para rendir los exámenes con el fin de alcanzar el título que definirá su futuro (Supe, 1998). Otras investigaciones han reportado que los estudiantes de primer año se sienten estresados ante la sobrecarga de trabajo durante el desarrollo del curso y los métodos de enseñanza que les dificulta en la organización de su tiempo desequilibrando las actividades sociales y las obligaciones académicas que los limita relacionarse con otras personas. (Stewart et al., 1997). Por otra lado Rodríguez, Sanmiguel, Muñoz, y Rodríguez, (2015) afirman que el último año de carrera de medicina es el grado de estudios con un mayor nivel de estrés.

Los programas de estudios de las escuelas de medicina tienen contenidos intensos que pueden ocasionar estrés a los estudiantes. Tanto el cumplimiento de los créditos en el transcurso de los niveles como la profesión médica exigen sacrificios emocionales y personales. Las facultades de medicina aportan a los estudiantes la posibilidad de conseguir las competencias necesarias que exige la

profesión; pero, así mismo, son los lugares en donde los futuros profesionales son altamente susceptibles al agotamiento (Enns, Cox, Sareen, & Freeman, 2001). Aunque los currículos han tenido cambios en cuanto a la aproximación de los estudiantes a las clínicas en los primeros años de estudio, cuando un estudiante ingresa a la escuela de medicina tiene en su mente el fuerte ideal de curar a los enfermos en la fase inicial de sus estudios pero sus expectativas se truncan porque deben esperarse hasta el final de sus estudios y conformarse con un currículo de iniciación muy exigido e intenso, esto puede ser muy frustrante para el estudiante (Maceo et al., 2013). Además de los problemas de transición y adaptación al nuevo escenario académico, los factores ligados a la organización y al proceso enseñanza-aprendizaje, son los que adquieren mayor relevancia en cuanto al abordaje del estrés académico (Cabanach, Fernández, González, & Rodríguez, 2010).

Rodríguez, Sanmiguel, Muñoz, y Rodríguez (2015) señalan que el estrés académico se ubica entre los factores que más afectan el aprendizaje óptimo del estudiante de Medicina. Al pensar en las causas del estrés en los estudiantes de las escuelas de medicina, muchos estudios coinciden que está relacionado con el área académica que es amplia, exigente y solicita gran desempeño y mucho trabajo. Hay un acuerdo generalizado y, según el análisis de los resultados totales de los estresores, son las estudiantes del sexo femenino las que los perciben de forma más intensa. (Webb, Ashton, Kelly, & Kamah, 1998).

Olmos, Peña, y Daza (2018) afirman que el rendimiento académico de los estudiantes puede verse afectado con las situaciones extrínsecas e intrínsecas personales y propias del ámbito académico, como lo son los factores estresores,

entre ellos están el tiempo dedicado al estudio, la asistencia a clases, la sobrecarga académica, la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase y la realización de trabajos y tareas obligatorias, (Gutierrez et al., 2010). Lumley y Provenzano (2003) mencionan que el estrés académico también afecta a los procesos cognitivos fundamentales como la atención y concentración. Produciendo manifestaciones en los estudiantes tales como ira, miedo, incompetencia, culpa y sensación de inutilidad que pueden producir respuestas psicológicas y otras alteraciones físicas. (Rodríguez et al., 2015) Como respuesta al estrés, el individuo tiene dificultad para permanecer concentrado en una actividad y presenta una frecuente pérdida de atención, también la retención memorística se reduce, tanto en la memoria a corto plazo como a largo plazo (Naranjo, 2009).

Es importante estar alerta desde las primeras consecuencias que al parecer son sin importancia pero que al final pueden convertirse en un verdadero problema como los que se presentan a continuación: Falta de deseo para realizar las actividades habituales, falta de concentración, cansancio intelectual, descuidos, pereza, bajo rendimiento, tristeza, depresión, fatiga sexual que incluye falta de deseo y problemas con la erección y el orgasmo, nerviosismo, exceso de actividad, ansiedad, angustia, impaciencia, irritabilidad, insomnio, la falta de descanso que va haciendo más grave la situación, acidez de estómago, indigestión, digestiones difíciles, dolor de cabeza, tics, dolores de espalda y cuello (Zonta, 2005). Cuando los estudiantes presentan niveles de estrés, fracasan en los intentos de una comunicación asertiva y clara (Naranjo, 2009).

Román y Hernández (2011) mencionan que actualmente si se quiere conceptualizar al estrés académico desde el punto de vista psicológico, alejada del entorno educativo, esto limitaría la interpretación y una correcta intervención del fenómeno. Celis et al. (2001), señalan que se debe dar al estrés académico la importancia debida como un problema de salud que estaría influyendo de manera negativa en el rendimiento de los estudiantes, Domínguez, Guerrero y Domínguez (2015) mencionan que se ayudaría mucho a disminuir la ansiedad, las inquietudes y preocupaciones, para que su rendimiento no se deteriore, por no saber manejar o controlar adecuadamente el estrés.

### **2.2.2 Autoeficacia Académica**

Expectativa es la asimilación propia de la oportunidad de lograr una meta individual Bandura (1977 y 1982) da relevancia a dos clases de expectativas, la una expectativa de eficacia que es la fe que posee la persona para seguir lineamientos de comportamiento de manera eficaz, y la otra la expectativa de resultado, que es la fe que se tiene que seguir lineamientos de manera correcta para que le lleven a obtener resultados óptimos.

Muchas maneras de autocreencias, principalmente las que se refieren a las ideas individuales de competencia, en las últimas décadas, han sido un importante objeto de investigación sobre todo las que se refieren al aprendizaje y la motivación de las personas (Bong y Clark, 1999 citado en Blanco, 2010) La más destacada de ellas por su gran desarrollo teórico y empírico, el constructo autoeficacia, elemento central de la Teoría Cognitiva Social formalizada por Bandura (1977, 1986 citado en Barraza et al., 2011)

La autoeficacia es el conjunto de juicios que cada individuo tiene acerca de sus capacidades, ya sean para organizar o realizar acciones en las diferentes situaciones de la vida diaria (Blanco, 2010)

El deseo ferviente que las personas ponen para adquirir eficacia personal le ayuda para que ellas pongan en práctica lo mejor que poseen para realizar una determinada actividad y aún su mayor esfuerzo al enfrentar circunstancias complejas. (Bandura, 1977 citado en Barraza, 2010). Para Borzone (2017), “la autoeficacia académica hace referencia a las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos en el contexto académico”. Un estudiante para hacer una evaluación personal de sus capacidades al realizar de forma autónoma sus actividades académicas debe considerar tres factores: la atención, la comunicación y la excelencia. (Ornelas, Blanco, Gastélum, & Chávez, 2012)

### **2.2.2.1 Autoeficacia en el contexto Académico**

Hoy por hoy, uno de los temas de gran interés en el ámbito educativo para las instituciones de educación superior, es el ingreso y la culminación de los estudios universitarios, ya que inciden altamente en cómo se organiza y distribuye los recursos para las universidades. Por tal razón, las instituciones educativas no escatiman esfuerzos para determinar los factores que pueden favorecer o limitar una carrera universitaria, donde es imprescindible alcanzar buenos resultados para culminar las materias correspondientes al programa de estudio. A su vez, para los recién ingresados es una etapa crítica, ya que las exigencias para la administración independiente de su tiempo, el desarrollo del pensamiento crítico y la ampliación de sus capacidades, son parte de los requisitos que la sociedad demanda de los futuros profesionales. El enrolarse en nuevo mundo social y

académico como lo es el ingreso a la universidad, requiere para el estudiante un proceso de cambio y adhesión que naturalmente acarrea dificultades y vicisitudes en su nuevo ambiente. Para poder sobrellevar con éxito la vida académica es necesario practicar conductas que desarrollen un óptimo desempeño académico además de tener la convicción de que se completara con éxito los estudios universitarios gracias a las habilidades y competencias propias (Borzone, 2017).

Almeida, Ferreira, & Soares (1999) afirman que, previo al ingreso a la Universidad, los estudiantes tienen la misión de desarrollar destrezas y cualidades que permitan alcanzar un óptimo nivel, necesario para una adaptación adecuada al contexto y convivencia educativa. (citado en Borzone, 2017).

Al estar cursando la Universidad, el estudiante debe enfrentar grandes desafíos académicos y sociales, como adaptarse a nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, decisiones vocacionales, elección de recursos en general, también la adecuación a nuevos patrones de relaciones interpersonales con familiares, profesores y compañeros, etc. (Rigui, Jorge, & Angeli, 2006). Es aquí donde la autoeficacia entra en juego, ya que hace mención a la convicción que poseen las personas acerca de si mismas con el uso de sus habilidades para ejecutar acciones necesarias frente a los objetivos definidos en el contexto académico.

#### **2.2.2.2 Dimensiones**

Para Blanco, Ornelas, Aguirre, & Guedea (2012) la Autoeficacia académica es la evaluación que hace el estudiante acerca de sus capacidades para realizar las diferentes actividades académicas de acuerdo con tres factores: la atención, la comunicación y la excelencia.

### **a. Atención**

Es un proceso cognitivo de concentración donde el individuo es selectivo en cuanto a lo que observa y percibe en un momento dado, en el ámbito académico trata sobre como el estudiante se enfoca acerca de las actividades académicas que desarrolla, si el estudiante tiene dificultades en prestar atención es más probable que se adapte al ámbito académico, lo que podría significar un posible fracaso en la Universidad (Fuenmayor & Villasmil, 2008).

### **b. Comunicación**

Es un proceso de interacción en el que se intercambia información con el uso de habilidades y capacidades cognitivas, metacognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas. En el ámbito académico estas capacidades intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Valdivieso, Carbonero, & Martín-Antón, 2013).

### **c. Excelencia**

Hace referencia a una óptima adaptación a las normas que rigen al ámbito académico, mediante el uso de capacidades cognitivas y estrategias de planificación para alcanzar los objetivos y metas trazadas (Herrera, 2013).

#### **2.2.2.3 Teoría Social Cognitiva**

Bandura (1995) afirma que para comprender el comportamiento humano, las creencias que cada uno tiene de sí mismo son aspectos esenciales, ya que las personas en parte son producto del entorno donde se han desenvuelto, aunque eso no las define completamente, porque son vistos también como entes proactivos, autorganizados, autorreflexivos y autorregulados (citado en Contreras, Vega, Chávez, & Delgado, 2012).

La teoría Social Cognitiva destaca que es el ser humano quien a través de sus capacidades puede transformar el entorno que lo rodea, fijado en las metas y objetivos que se haya propuesto. Estas capacidades son desarrolladas por las experiencias que han producido en el individuo autopercepciones o medios para resolver los problemas que pueden amenazar su equilibrio (Asbún & Ferreira, 1999). El comportamiento de las personas es gran parte por el resultado de lo que creen que son capaces de lograr (Contreras, Vega, Chávez, & Delgado, 2012).

Por su parte Salanova, Cifre, Grau, Llorens, & Martinez (2005) mencionan que la Teoría Social Cognitiva señala que las creencias de eficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador con lo que ello comporta de movilización del esfuerzo, orientación hacia metas y persistencia en el tiempo, esta teoría plantea tres mecanismos sociocognitivos relevantes en la elección de una trayectoria: la autoeficacia, la expectativa de los resultados y los objetivos (Osorio & Pereira, 2011).

En la teoría social Cognitiva, los individuos poseen un autosistema que les permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones, este provee mecanismos referenciales y un set de subfunciones para percibir, regular y evaluar comportamientos, con resultados dados en el interjuego entre el sistema y las fuentes de influencia del medio ambiente. Así, esto sirve de función autorreguladora para convertir individuos con la capacidad de influenciar sus propios procesos cognitivos además de sus acciones y así alterar su medioambiente. (Tejada, 2005)

## **2.3 Hipótesis**

### **2.3.1 Hipótesis principal**

Existe relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

### **2.3.2 Hipótesis derivadas**

Existe relación significativa entre estrés académico y comunicación en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Existe relación significativa entre estrés académico y atención en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Existe relación significativa entre estrés académico y excelencia en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Existe relación significativa entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Existe relación significativa entre autoeficacia académica y síntomas en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Existe relación significativa entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

## **Capítulo III. Metodología de la Investigación**

### **3.1 Tipo de investigación**

El enfoque de la presente investigación fue cuantitativo, ya que es secuencial y probatorio, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para así probar teorías.

En cuanto al tipo de estudio fue correlacional, porque tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular, y después, cuantificar y analizar la vinculación. En cierta medida tiene un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber de dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa (R. Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

### **3.2 Diseño de la investigación**

El diseño del presente estudio es no experimental, ya que se observa los hechos y fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para poder analizarlos. La investigación no experimental es sistemática y empírica de manera que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Asimismo la investigación fue de corte transversal, ya que se centra en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento dado, o asimismo cuál es la relación entre las variables (estrés académico y autoeficacia académica).

### **3.3 Población y muestra**

Para la realización de este estudio de investigación se tomó en cuenta la participación y colaboración de los estudiantes matriculados de primero y octavo semestre de la Carrera de Terapia Física de la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica del Ecuador sede Quito, que estén matriculados en el calendario académico 2018-II.

Usamos una muestra no probabilística del tipo por conveniencia, estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso (R. Hernández et al., 2014).

De un total de 105 estudiantes, se consideraron aquellos que reportaron momentos de preocupación y nerviosismo, por lo cual la muestra estuvo conformada por 98 estudiantes de los cuales 34 (34,7%) fueron varones y 64 (65,3%) fueron mujeres, 71 (72,4%) fueron del primer semestre, 27 (27,6%) fueron de octavo semestre, con un promedio de edad de 19,62 años, DE= 2,098. Todos ellos matriculados en el calendario académico 2018-II de la Carrera de Terapia Física de la Facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Quito.

### **Criterios de Inclusión**

- Estudiantes de la Universidad Pontificia Católica del Ecuador
- Estudiantes matriculados en el calendario académico 2018-II de la Carrera de Terapia Física de la Facultad de Enfermería.
- Estudiantes de primer y octavo semestre.
- Estudiantes que hayan tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el semestre considerado en el estudio.

### **Criterios de Exclusión**

- Estudiantes de que no pertenezcan a los semestres anteriormente dichos.
- Estudiantes que anulen los instrumentos aplicados.

### 3.4 Operacionalización de las variables

Tabla 1

*Operacionalización de la variable Estrés académico*

<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Sub-dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Categoría de respuesta</b>
El nivel de estrés académico se mide a través del instrumento Inventario de Estrés Académico SISCO.(Barraza, 2007c)	Estímulos estresores		3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6,	1= Nunca
			3.7, 3.8	2= Rara Vez
				3= Algunas
				4= Casi siempre
				5= Siempre
	Síntomas	Físicos	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6	1= Nunca
		Psicológicos	4.7, 4.8, 4.9. 4.10, 4.11	2= Rara Vez
		Comportamentales	4.12, 4.13, 4.14, 4.15	3= Algunas
				4= Casi siempre
				5= Siempre
	Estrategias de afrontamiento		5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6	1= Nunca
				2= Rara Vez
				3= Algunas
				4= Casi siempre
				5= Siempre

Tabla 2

*Operacionalización de la variable Autoeficacia académica*

<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Sub-dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Categoría de respuesta</b>
El nivel de autoeficacia académico se mide a través del instrumento Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). (Ornelas, Blanco, Rodríguez, & Flores, 2011)	Comunicación		4,5,12,13	0 al 10
	Atención		2,3,6,7,11	0 al 10
	Excelencia		1,8,9,10	0 al 10

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Previo a la recolección de datos se solicitó la respectiva aprobación por la Universidad Católica del Ecuador, así como de la Facultad de Enfermería y la Carrera de Terapia Física, de manera que haya compromiso por parte de los estudiantes en la realización de la investigación.

La recolección de la información se realizó en los estudiantes de primero y octavo de la Carrera de Terapia Física de la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica del Ecuador sede Quito, que se encuentren presentes en el aula al momento de realizar la encuesta de lunes a viernes en un horario de 7:00 a 10:00 del día previa autorización del docente a cargo.

Se informó a los estudiantes acerca de los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos, además se les mencionó que la encuesta duraría aproximadamente 20 minutos. Posteriormente, se les solicitó firmar de manera voluntaria el consentimiento informado.

El método de recolección de datos se realizó a través de los instrumentos: Inventario de Estrés Académico SISCO y la Escala de autoeficacia académica, además se incluyó información sobre datos sociodemográficas tales como el género, edad, y ciclo de estudio, se explicó acerca de cómo desarrollar las encuestas.

Al final se extendió un sincero agradecimiento por la colaboración y tiempo prestado por parte de docentes y estudiantes.

**Inventario SISCO del Estrés Académico.** Se trata de una prueba desarrollada por Barraza (2007b) que contiene 29 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.

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.

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

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

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

El inventario SISCO del estrés académico ha sido construido en base al modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006) y obtuvo adecuadas propiedades psicométricas en su versión aplicable para México, confirmando además la constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico por medio de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente. Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el

inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados (Barraza, 2007b)

**Validez y confiabilidad.** Además, se ha reportado una adecuada confiabilidad y validez en otros estudios en diferentes países (Barraza & Silerio, 2007; Barraza, 2007b; Barraza, 2008; Barraza, 2009; Mendoza et al., 2010; Oliveti, 2010; Barraza & Hernández, 2015). En Ecuador, fue Mayorga (2018) quien utilizó el Inventario del Estrés Académico (SISCO) pero sin haber realizado análisis factorial.

Debido a que las propiedades psicométricas de esta prueba no fueron demostradas en el Ecuador, para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio para verificar la validez de constructo y también se realizó una verificación de la confiabilidad de la prueba. Se aplicó la prueba a un grupo de 343 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Quito (Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Central de Ecuador y la Universidad de las Américas), de los cuales 5 no reportaron momentos de preocupación o nerviosismo (pregunta filtro), por lo que la encuesta se dio por concluida, obteniéndose finalmente 338 pruebas correctamente llenadas por 184 varones (54.4%) y 154 mujeres (45.6%) con una media de edad de 23,33 años (DE = 2.702) de las carreras de Ingeniería Electrónica (23,1%), Ingeniería Mecánica (8,6%), Ingeniería Electrónica y Automatización (5%), Ingeniería Ambiental (38,5%), Terapia física (24,9%) siendo un tamaño de muestra adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014).

Para la realización del análisis factorial exploratorio, se decidió utilizar el programa FACTOR 10.10.03. Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación de Pearson teniendo en cuenta que se al tratarse de una escala con 5 opciones de respuesta, se verificó que todos los ítems presentaban valores de curtosis y asimetría dentro del rango  $[-1,+1]$  (Lloret-Segura et al., 2014).

Se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.91940, calificado como muy bueno, estadístico de Bartlett significativo ( $p < 0.001$ ). Fue realizada la implementación óptima del análisis paralelo basada en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose 3 factores recomendados cuando la media es considerada. Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones de Pearson con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y rotación oblicua Promax Normalizado. Las dimensiones obtenidas se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

*Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio del SISCO*

	F 1	F 2	F 3	Comunalidad
1. La competencia con los compañeros del grupo	0.301			0.200
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	0.531			0.379
3. La personalidad y el carácter del profesor	0.347			0.304
4. Las evaluaciones de los profesores	0.734			0.527
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores	0.757			0.581
6. No entender los temas que se abordan en la clase	0.468			0.350
7. Participación en clase	0.568			0.271
8. Tiempo limitado para hacer el trabajo	0.722			0.460
9. Trastornos en el sueño		0.577		0.366
10. Fatiga crónica		0.685		0.563
11. Dolores de cabeza o migrañas		0.649		0.464
12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea		0.463		0.266
13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc		0.458		0.241
14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir		0.617		0.429
15. Inquietud		0.734		0.573
16. Sentimientos de depresión y tristeza		0.817		0.588
17. Ansiedad, angustia o desesperación		0.846		0.658
18. Problemas de concentración		0.613		0.527
19. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad		0.747		0.514
20. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir		0.640		0.449
21. Aislamiento de los demás		0.679		0.358
22. Desgano para realizar las labores escolares		0.681		0.450
23. Aumento o reducción del consumo de alimentos		0.553		0.310
24. Habilidad asertiva			0.599	0.380
25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas			0.671	0.440
26. Elogios a sí mismo			0.670	0.432
27. La religiosidad			0.379	0.157
28. Búsqueda de información sobre la situación			0.575	0.329
29. Ventilación y confidencias			0.406	0.248

Nota: F1=Estímulos estresores; F2 = Síntomas; F3 = Estrategias de afrontamiento.

El análisis de confiabilidad fue obtenido haciendo uso del software Jamovi 1.2.22, obteniéndose las medidas presentadas en la tabla 4, que indican que el instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad, con valores alfa y omega mayores a .70, para cada una de sus dimensiones y para la escala completa, considerados como valores satisfactorios (Aiken, 2003).

Tabla 4

*Análisis de confiabilidad Estrés Académico y sus dimensiones*

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Estímulos estresores	0.812	0.820
Síntomas	0.919	0.921
Estrategias de afrontamiento	0.719	0.728
Estrés Académico	0.908	0.914

Los baremos de la prueba fueron establecidos en base a la muestra de 338 estudiantes, obteniéndose los niveles presentados en la tabla 5.

Tabla 5

*Baremos de Estrés académico*

	Leve	Moderado	Profundo
Estímulos estresores	$\leq 24$	25-28	$\geq 29$
Síntomas	$\leq 36$	37-45	$\geq 46$
Estrategias de afrontamiento (sin invertir puntajes)	$\leq 16$	17-19	$\geq 20$
	(Bajo)	(Medio)	(Alto)
Estrés académico (invirtiendo el puntaje los ítems de estrategias de afrontamiento)	$\leq 78$	79-91	$\geq 92$

**Escala de Autoeficacia Académica en Conductas Académicas.** Es una prueba desarrollada por Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum, (2011) que

contiene 13 ítems, distribuido en 3 dimensiones, con un escalonamiento tipo Likert de 0 a 10.

La Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), ha evidenciado en su versión original Mexicana, adecuados indicadores de ajuste, de fiabilidad y de validez.(Blanco et al., 2011).

**Validez y confiabilidad.** Se ha reportado una adecuada confiabilidad y validez en otros estudios. (Blanco, Martínez, Zueck, & Gastélum, 2011; Ornelas et al., 2011; Peinado, Chávez, Viciano, & Rivero, 2012; Ornelas et al., 2012; Chávez, Peinado, Contreras, & Blanco, 2013; Borzone, 2017). En Ecuador, fue Mayorga (2018) quien utilizó Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), pero sin haber demostrado la distribución factorial de los ítems.

Debido a que las propiedades psicométricas de esta prueba no fueron demostradas en el Ecuador, para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio para verificar la validez de constructo y también se realizó una verificación de la confiabilidad de la prueba. Se aplicó la prueba a un grupo de 343 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Quito (Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Central de Ecuador y la Universidad de las Américas), de los de los cuales se seleccionó de forma aleatoria 262 casos, de los cuales 144 (55%) fueron varones y 118 fueron mujeres (45%), con una edad (Máx. = 35, Mín. = 18, DE = 2,8), de las carreras de Ingeniería electrónica (18.7%), Ingeniería mecánica (9.2%), Ingeniería electrónica y automatización (6.5%), Ingeniería ambiental (33.6%) y Terapia física (32.1%) siendo un tamaño de muestra adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura et al., 2014).

Para la realización del análisis factorial exploratorio, se decidió utilizar el programa Jamovi 1.2.22. Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación de Pearson teniendo en cuenta se trata de una escala con 10 opciones de respuesta, se verificó que dos ítems presentaban valores de curtosis y asimetría superiores fuera del rango aceptable máximo recomendado  $[-2,+2]$ , por lo que se decidió utilizar el método de extracción de ejes principales (Lloret-Segura et al., 2014).

Se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.874, calificado como meritorio (Kaiser, 1974; Martínez-Arias, Hernández-Lloreda, & Hernández-Lloreda, 2014; Watkins, 2018)., estadístico de Bartlett significativo ( $p < 0.001$ ). Fue realizado el análisis paralelo, obteniéndose 3 factores recomendados. Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones de Pearson con el método de ejes principales para la extracción de factores y rotación oblicua Oblimin. Los factores obtenidos se presentan en la tabla 6.

El análisis de confiabilidad fue obtenido por medio del software Jamovi 1.2.22, obteniéndose las medidas presentadas en la tabla 7, que indican que el instrumento tiene un alto nivel de confiabilidad, con valores alfa y omega mayores a .8, para cada una de sus dimensiones y para la escala completa, considerados como valores satisfactorios (Aiken, 2003).

Tabla 6

*Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio de la EACA*

Ítem	F1	F2	F3	Comunalidad
9. Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan	0.927			0.830
8. Me preparo para mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales	0.709			0.509
1. Cumpro con las tareas que se me asignan	0.707			0.615
10. Soy cumplido en cuanto a mi asistencia	0.681			0.498
5. Hago comentarios y aportaciones pertinentes		0.846		0.725
12. En caso de desacuerdo soy capaz de entablar un diálogo con mis profesores		0.775		0.532
4. Expreso mis ideas con claridad		0.704		0.710
13. Me siento bien con mi propio desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente		0.540		0.356
3. Escucho con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros			0.929	0.800
2. Escucho con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero			0.739	0.660
6. Pongo atención cuando un compañero expone en clase			0.543	0.501
11. Escucho con atención las preguntas y comentarios de mis profesores			0.542	0.672
6. Pongo atención cuando los profesores dan la clase			0.401	0.545

*Nota.* F1 = Excelencia, F2 = Comunicación, F3 = Atención.

Tabla 7

*Análisis de confiabilidad Autoeficacia Académica y sus dimensiones*

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Excelencia	0.845	0.859
Comunicación	0.825	0.833
Atención	0.875	0.882
Autoeficacia Académica	0.898	0.907

Los baremos de la prueba fueron establecidos en base a la muestra de 343 estudiantes, obteniéndose los niveles presentados en la tabla 8.

Tabla 8

*Baremos de Autoeficacia Académica*

	Bajo	Medio	Alto
Comunicación	≤25	26-31	≥32
Atención	≤35	36-41	≥42
Excelencia	≤34	35-37	≥38
Autoeficacia académica	≤94	95-108	≥109

### 3.6 Procesamiento y análisis de datos

El proceso que se realizó en primera instancia fue la recopilación de información a partir del Inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Luego se efectuó el vaciado de datos a través del estadístico IBM SPSS 25 para su posterior análisis.

Los datos obtenidos a partir del llenado de los instrumentos de medición fueron procesados mediante el paquete estadístico de SPSS versión 25. El análisis estadístico, se realizó con la finalidad de constatar la fiabilidad de ambos instrumentos, se obtuvieron los coeficientes alfa de Cronbach, también se tomó en cuenta el análisis de correlación, también estadísticos descriptivos como media, desviación estándar y pruebas de hipótesis para contrastar los resultados como rho de Spearman.

### 3.7 Aspectos éticos

Antes de comenzar el estudio, como parte del protocolo de investigación se solicitó la debida aprobación tanto al comité de ética de investigación del centro de estudio donde se desarrolló la investigación, así como a los estudiantes a través del consentimiento informado. Como parte de la obligación del investigador, cuando se aplicó el instrumento, se puso en conocimiento de los participantes el objetivo de la investigación (naturaleza, tema, beneficios, etc.) Siguiendo las normas éticas de recopilación de datos como son la

confidencialidad y libertad de participación, fueron informados que la participación era voluntaria y anónima y en cualquier momento, podían dejar de llenar los cuestionarios.

## Capítulo IV. Resultados y Discusión

### 4.1 Análisis descriptivo de las variables en la muestra de estudio

#### 4.1.1 Nivel de Estrés Académico

En la tabla 9 se puede apreciar que el 56.1% de los estudiantes presenta un nivel leve de estrés académico, lo que evidencia que un poco más de la mitad de ellos no encontraron muchas situaciones de estrés en el semestre cursado. Asimismo, el 60.2% presenta un nivel leve de estímulos estresores, lo que sugiere que ese porcentaje de participantes, a pesar de las responsabilidades y contratiempos que puedan presentarse en el ámbito académico, considera que se encuentran expuestos de forma leve a estos estímulos estresores. En relación a los síntomas se halló que el 53.1% tienen un nivel leve, lo que indica menos reacciones emocionales y físicas presentadas por el estrés académico. Por su parte el 39.8% tiene un nivel bajo en relación a las estrategias de afrontamiento, lo que evidencia que un poco más de la tercera parte de los participantes hace un bajo uso de las diferentes habilidades para encarar todas las circunstancias que puede causarle estrés.

Tabla 9

*Niveles de Estrés académico y dimensiones en estudiantes universitarios*

	Leve		Moderado		Profundo	
	n	%	n	%	n	%
Estrés académico	55	56.1	21	21.4	22	22.4
Estímulos estresores	59	60.2	17	17.3	22	22.4
Síntomas	52	53.1	23	23.5	23	23.5
	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Estrategias de afrontamiento	39	39.8	26	26.5	33	33.7

#### **4.1.1.1 Nivel de Estrés Académico según semestre cursado**

En la Tabla 10 se observa en cuanto al estrés académico, que solamente el 11.27% de los estudiantes del 1er semestre, se encuentra en un nivel profundo de estrés, a diferencia del 51.85% de los estudiantes de 8vo semestre que se encuentran en un nivel profundo de estrés, lo que indica que al finalizar la carrera, una mayor cantidad de estudiantes percibe que se encuentran sometidos a un nivel más elevado de estrés. Igualmente, en el caso de la dimensión de los estímulos estresores, el 12.68% de los estudiantes del 1er semestre se encuentra en un nivel profundo, mientras que este porcentaje aumenta al 48.15% en los estudiantes de 8vo semestre. En el caso de la dimensión de síntomas, el 70.42% de los estudiantes de 1er semestre tienen un nivel leve, mientras que el 7.40% de los estudiantes de 8vo semestre se encuentran en dicho nivel de síntomas. En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, el 26.76% de los estudiantes de 1er semestre se encuentra en un nivel alto, porcentaje que aumenta al 51.85% en los estudiantes de 8vo semestre, lo que sugiere que, mientras se va avanzando de curso, los estudiantes requieren potenciar sus diferentes habilidades para enfrentar todas las circunstancias que pueden generarle estrés.

Tabla 10:

*Niveles de Estrés académico y dimensiones según el semestre cursado*

	1er Semestre						8vo semestre					
	Leve		Moderado		Profundo		Leve		Moderado		Profundo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrés académico	51	71.83	12	16.90	8	11.27	4	14.82	9	33.33	14	51.85
Estímulos estresores	53	74.64	9	12.68	9	12.68	6	22.22	8	29.63	13	48.15
Síntomas	50	70.42	11	15.49	10	14.09	2	7.40	12	44.44	13	12.74
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias de afrontamiento	31	43.66	21	29.58	19	26.76	8	29.63	5	18.52	14	51.85

**Nota:** los porcentajes fueron obtenidos respecto al total de cada semestre

#### 4.1.2 Nivel de Autoeficacia académica

En la tabla 11 se evidencia que el 51% de los estudiantes presenta un nivel alto de autoeficacia académica, esto es significativo, pues un poco más de la mitad de ellos tienen una acertada expectativa propia acerca de sus capacidades. En cuanto a la comunicación, el 36.7% se ubica en el nivel medio, es decir, aproximadamente la tercera parte de la muestra se encuentra en un nivel medio de interacción e intercambio de información. En lo que respecta a la atención, el 54.1% de los estudiantes tienen un nivel alto, lo que muestra un adecuado proceso cognitivo de concentración en el ámbito académico. Por su parte en la dimensión de excelencia, se halló que el 55.1% se encuentra en un nivel alto, lo que presupone una óptima adaptación a las normas que rigen al ámbito académico mediante el uso de capacidades cognitivas y estrategias de planificación para alcanzar los objetivos y metas trazadas.

Tabla 11

*Niveles de Autoeficacia académica y dimensiones en estudiantes universitarios*

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Autoeficacia académica	19	19.4	29	29.6	50	51.0
Comunicación	29	29.6	36	36.7	33	33.7
Atención	17	17.3	28	28.6	53	54.1
Excelencia	21	21.4	23	23.5	54	55.1

**4.1.2.1 Nivel de Autoeficacia Académica según semestre cursado**

La tabla 12 muestra que el 57.75% de los estudiantes de 1er semestre muestra un nivel alto de autoeficacia académica, mientras que los estudiantes de 8vo semestre muestran una distribución equitativa en todos los niveles. En relación a la comunicación, el 35.21% de los estudiantes de 1er semestre presenta un nivel medio; así mismo, el 40.74% de los estudiantes de 8vo semestre tiene un nivel medio. En cuanto a la atención, se halló que el 64.79% de los estudiantes de 1er semestre tienen un nivel alto, por su parte el 25.93% de los estudiantes de 8vo semestre presenta un nivel medio, lo que podría sugerir que los estudiantes de 8vo semestre enfocan más su atención a asuntos prácticos de la carrera más que a temas académicos. Finalmente, en relación a la excelencia, el 61.97% de los alumnos de 1er semestre posee un nivel alto, igualmente el 37.04% de los alumnos de 8vo semestre presenta un nivel alto; lo cual sugiere que la óptima adaptación a las normas que rigen al ámbito académico mediante el uso de capacidades cognitivas y estrategias de planificación para alcanzar los objetivos y metas trazadas, podría verse disminuida debido a que los estudiantes dedican más tiempo a aspectos prácticos de la carrera más que a sus capacidades cognitivas.

Tabla 12

*Niveles de Autoeficacia académica y dimensiones según el semestre cursado*

	1er Semestre						8vo semestre					
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autoeficacia académica	10	14.08	20	28.17	41	57.75	9	33.33	9	33.33	9	33.33
Comunicación	22	30.99	25	35.21	24	33.80	7	25.93	11	40.74	9	33.33
Atención	8	11.27	17	23.94	46	64.79	9	33.33	11	40.74	7	25.93
Excelencia	12	16.90	15	21.13	44	61.97	9	33.33	8	29.63	10	37.04

**4.2 Análisis de normalidad de las variables en estudio**

Previo a los análisis de correlación entre las variables, se realizó las pruebas de bondad de ajuste para verificar si las variables mostraban una distribución normal y así conocer qué pruebas (paramétricas o no) se podían aplicar para el contraste estadístico (Romero, 2016). Como existe una discusión de cual prueba es mejor (Muñoz, Escobar, & Acalo, 2019), se utilizó las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

Al analizar las diferentes dimensiones de estas variables, se puede apreciar que algunas de ellas presentan distribución normal y otras no la presentan (ver tabla 13), por lo tanto, se consideró la utilización de una prueba estadística no paramétrica para determinar la correlación entre las variables.

Tabla 13

*Pruebas de Normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estímulos estresores	.103	98	.013	.979	98	<b>.124</b>
Síntomas	.100	98	.018	.964	98	.008
Estrategias de afrontamiento	.063	98	<b>.200*</b>	.987	98	<b>.437</b>
Estrés académico	.064	98	<b>.200*</b>	.980	98	<b>.137</b>
Comunicación	.094	98	.033	.966	98	.012
Atención	.128	98	.000	.892	98	.000
Excelencia	.215	98	.000	.745	98	.000
Autoeficacia académica	.118	98	.002	.936	98	.000

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

<sup>a</sup>. Corrección de significación de Lilliefors

### 4.3 Correlación entre las variables

Como se puede apreciar en la tabla 14, según el coeficiente de correlación de Spearman no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ).

Por otro lado, se encontró que existe relación negativa y significativa entre la atención y estímulos estresores ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ), esto significa que, a mayor presencia de estímulos estresores, menor atención tienen los estudiantes universitarios y viceversa. Así mismo, existe relación negativa y significativa entre síntomas y atención ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), vale decir que, a mayores síntomas de estrés, menor atención tienen los estudiantes y viceversa. Igualmente, se observa una relación negativa y significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .01$ ) entre síntomas y autoeficacia académica, de lo que se desprende que, a mayores síntomas de estrés, menor autoeficacia académica en los estudiantes y viceversa. De manera similar existe una relación negativa significativa entre estrés académico y atención ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ), es decir, a mayor estrés académico menor atención y viceversa.

En cuanto a las dimensiones estrategias de afrontamiento y autoeficacia académica, existe correlación significativa ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ), lo que implica que, a mayor nivel estrategias de afrontamiento mayor autoeficacia académica.

En cuanto a las dimensiones estrategias de afrontamiento y excelencia, existe correlación significativa ( $r = .231$ ;  $p < .05$ ), lo que quiere decir a mayores nivel de estrategias de afrontamiento mayor excelencia a nivel académico.

Pero, en las dimensiones en las que no se encontró relación significativa ( $p > .05$ ) fueron estímulos estresores y comunicación, estímulos estresores y

excelencia, estímulos estresores y autoeficacia académica, síntomas y comunicación, síntomas y excelencia, estrategias de afrontamiento y comunicación, estrategias de afrontamiento y atención, estrés académico y comunicación, estrés académico y excelencia.

Tabla 14

*Coefficiente de correlación entre variables*

		Comunicación	Atención	Excelencia	Autoeficacia académica
Estímulos estresores	Rho de Spearman	-.100	<b>-.234*</b>	-.076	-.194
	Sig. (bilateral)	.326	.020	.456	.056
Síntomas	Rho de Spearman	-.131	<b>-.403**</b>	-.147	<b>-.305**</b>
	Sig. (bilateral)	.200	.000	.149	.002
Estrategias de afrontamiento	Rho de Spearman	.180	.146	<b>.231*</b>	<b>.236*</b>
	Sig. (bilateral)	.076	.153	.022	.019
Estrés académico	Rho de Spearman	-.054	<b>-.280**</b>	-.048	-.180
	Sig. (bilateral)	.597	.005	.642	.076

\*\* . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

#### 4.4 Discusión

En el objetivo general del presente estudio se propuso determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019; sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que no hay una relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ), lo que concuerda con los estudios realizados por Barraza y Hernández (2014) y por Hernández y Ceniceros (2016). Por otra parte difiere de los resultados obtenidos por Cabanach et. al (2010), Hernández (2015) y Galdames et al. (2015), Mayorga (2018), quienes encontraron que cuando

aumentan los niveles de estrés, disminuyen los niveles de autoeficacia; y viceversa. Lo que probablemente se debe a que en el presente estudio se tuvo una muestra menor a los estudios citados.

Por su parte, los estímulos estresores y la atención ( $r = -.234$ ;  $p < .05$ ) muestran una relación negativa y significativa, lo que significa que mientras los estudiantes están expuestos a más estímulos estresores como las demandas académicas, tienen menor capacidad de atención. Esto reafirma lo expuesto por Jerez y Oyarzo (2015), en relación a los factores estresores más recurrentes como la sobrecarga de tareas, trabajos y el tiempo limitado que dan los profesores, dificultades con los horarios de clases, los cuales desencadenan problemas de concentración e inquietud, desinterés, olvido, desatención, falta de agilidad mental y vigor físico, factores que pueden generar problemas en el desempeño académico.

En cuanto a los síntomas y la atención se encontró una relación negativa y significativa ( $r = -.403$ ;  $p < .01$ ), es decir, cuando los estudiantes presentan mayores síntomas de estrés académico, prestan menor atención a las actividades académicas, ya que para muchos estudiantes la base fundamental de su aprendizaje está puesta en la capacidad de prestar atención; por ello, frente a la falta de confianza, un síntoma ocasionado por el estrés, el estudiante se siente incapaz de entender cualquier tema presentado en la clase (Barraza & Hernández, 2014). Asimismo Loo et al. (2019) afirman que cuando los estudiantes universitarios afrontan sobrecarga académica, pueden experimentar cansancio o estrés, lo que conlleva a una reacción negativa en su aprendizaje, pues afecta el rendimiento académico, llegando inclusive en muchos de los casos

a producir deserción estudiantil. Respecto a los estudiantes de medicina, Maceo et al. (2013) afirman que, entre otras situaciones, los problemas financieros, trabajo excesivo, la forma en como está estructurado el curso, el sistema de evaluación, la exigencia y el desempeño son catalogados como estresores académicos que pueden producir consecuencias como la desconcentración, cansancio intelectual, descuido y poco deseo para cumplir con las tareas habituales. Villanueva (2006) confirma que tanto el currículo y las diferentes actividades académicas de la escuela de medicina forman parte de los estresores, ya que incluyen horarios ajustados, limitaciones de tiempo severas que impiden a los estudiantes organizarse hasta para compartir con su familia, tales cosas a futuro pueden llegar a ser incapacitantes y hasta contraproducentes porque afectan en forma negativa en la salud y estado psicológico de los estudiantes y, en consecuencia, en un desempeño académico negativo, esto es concordante con el resultado que se obtuvo.

Por otro lado, los resultados evidenciaron que los síntomas y la autoeficacia académica tienen una relación negativa y significativa ( $r = -0.305$ ;  $p < .01$ ), esto indicaría que, a mayores síntomas producidos por el estrés, menor autoeficacia académica hay en los estudiantes. Esto concuerda con lo expuesto por Barraza y Hernández (2014), quienes afirman que, si hay mayores síntomas de estrés académico, disminuye la seguridad o confianza en las capacidades para aprender o desempeñar comportamientos definidos en las actividades académicas y, de forma inversa, cuanto más disminuye el estrés causado por las actividades académicas, se aumenta la seguridad para desarrollar las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje.

Con respecto al estrés académico y la atención, se encontró una relación negativa significativa ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ), lo que indica que, cuando se presenta el estrés, el estudiante universitario puede verse afectado en su atención respecto a sus actividades académicas. A pesar que no se han encontrado estudios que correlacionen estas variables. Lumley y Provenzano (2003) mencionan que la presencia de estrés interfiere en el comportamiento de adaptación del estudiante como lo son el tiempo dedicado al estudio, la asistencia a clases y también a los procesos cognitivos fundamentales como la atención y concentración

En cuanto a estrés académico y comunicación, no se encontró relación significativa ( $r = -.054$ ;  $p > .05$ ), lo que quiere decir que la comunicación que el estudiante tenga con su docente, compañeros o familia no cambia en presencia del estrés académico. A pesar que no se han encontrado estudios que correlacionen estas variables, Maturana y Vargas (2015) mencionan que en grados escolares, a un estudiante bajo condiciones de estrés se le dificulta la comunicación e interacción con profesores y compañeros. La diferencia encontrada probablemente se debe a que los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios, quienes a pesar de estar sometidos a mayores cargas académicas son los únicos responsables de su rendimiento y comportamiento frente a las autoridades, en cambio un estudiante de secundaria o escolar, tiene una constante comunicación con sus padres, que son sus representantes tanto en su desempeño académico y comportamental como frente a sus compañeros y profesores. Cuando los estudiantes presentan niveles de estrés, fracasan en los intentos de una comunicación asertiva y clara (Naranjo, 2009).

Por su parte, entre estrés académico y excelencia no se encontró relación significativa ( $r = -.048$ ;  $p > .05$ ), lo que indicaría que la presencia o no de estrés no interfiere en la óptima adaptación de los estudiantes a las normas que rigen al ámbito académico. Esto mostraría una aparente contradicción en el estudio realizado por Chucas (2019), quien encontró una relación negativa débil entre el estrés académico y la adaptación universitaria que permita al estudiante alcanzar la excelencia en las actividades académicas.

Igualmente, no se encontró relación significativa entre autoeficacia académica y estímulos estresores ( $r = -.194$ ;  $p > .01$ ), lo que quiere decir que los estímulos estresores que se presentan debido a las actividades académicas no alteran la autoeficacia académica del estudiante. Por su parte, Naranjo (2009), contrario a lo encontrado, afirma que tanto la autoestima, la autoeficacia, el dominio, la buena disposición son características que ayudan a los individuos a enfrentar positivamente las situaciones que lo pueden estresar.

En cuanto a autoeficacia académica y síntomas, se encontró relación negativa significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .05$ ), esto concuerda con lo encontrado por Mayorga (2018), quien afirma que a menor autoeficacia académica mayores reacciones producto del estrés académico, y que si existe una mayor autoeficacia académica dichas reacciones son menores. Otro estudio que comprueba lo señalado es el de Barraza y Hernández (2015), quienes encontraron que mientras disminuye la confianza en las actividades para el aprendizaje en las que los estudiantes interactúan, aumenta en ellos el estrés y, por el contrario, a medida que el estrés se va restando debido a las actividades académicas, se suma la confianza en las actividades de aprendizaje donde los estudiantes interactúan.

Por otro lado, entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento se encontró una relación positiva y significativa ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ), lo que concuerda con lo encontrado por Dominguez (2018), quien afirma que los estudiantes que más confían en sus capacidades académicas suelen utilizar, en mayor grado, estrategias de afrontamiento en sus actividades académicas. Asimismo Freire y Ferradás (2017) avalan que las estrategias que se utilizan como herramientas psicológicas para enfrentar el estrés causado por las actividades académicas, son muy importantes, lo que no coincide en lo encontrado por Piergiovanni y Depaula (2018) quienes mencionan que los estudiantes que valoran negativamente sus capacidades para realizar una determinada acción, en el momento de enfrentar cualquier situación que les ocasione estrés, escogerán un recurso que finalmente lo llevará a culparse a sí mismo por la situación sumiéndolo en un sentimiento de incapacidad, así simplemente se rendirán frente al problema.

## Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

### 5.1 Conclusiones

En cuanto a la relación de las hipótesis de estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

- No se encontró relación significativa ( $r = -.180$ ;  $p > .05$ ) entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.
- No se encontró relación significativa ( $r = -.054$ ;  $p > .05$ ) entre estrés académico y comunicación en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.
- Se encontró relación significativa ( $r = -.280$ ;  $p < .01$ ) entre estrés académico y atención, en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.
- No se encontró relación significativa ( $r = -.048$ ;  $p > .05$ ) entre estrés académico y excelencia en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.
- No se encontró relación significativa ( $r = -.194$ ;  $p > .01$ ) entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.
- Se encontró relación significativa ( $r = -.305$ ;  $p < .05$ ) entre autoeficacia académica y síntomas en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

- Se encontró relación significativa ( $r = .236$ ;  $p < .05$ ) entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

## 5.2 Recomendaciones

Luego de los resultados y conclusiones obtenidas en el presente estudio, a continuación se presentan las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere investigaciones futuras donde se utilice una muestra mayor, en otras carreras y con más cursos, debido a que el propósito del presente estudio, fue considerar como participantes solamente a los estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la carrera de terapia física de la PUCE que formaban parte del grupo de interés según los objetivos de la investigación.
- Realizar investigaciones con otras variables intervinientes relacionadas al estrés académico y autoeficacia académica, de modo que se pueda comprender las necesidades de los estudiantes universitarios recién llegados y que están por graduarse, los retos que enfrentan en cuanto a los recursos físicos, psicológicos y emocionales
- Comparar en próximas investigaciones si los estudiantes de 1er semestre tiene un nivel adecuado de autoeficacia o mejora con los de 8vo semestre o si hay un cambio en relación con el desarrollo de la carrera.
- Estudios posteriores que comparen los niveles de estrés de los estudiantes que empiezan sus estudios universitarios y aquellos que egresan.
- Implementar talleres para los estudiantes de últimos semestres sobre el manejo del estrés con el objetivo de que puedan estar más preparados frente a las demandas académicas previas a la obtención del título, así como a las

actividades preprofesionales y evitar así situaciones de desgaste e insatisfacción que incidan en la no culminación exitosa de sus actividades académicas.

- Desarrollar programas o capacitaciones para que los docentes puedan identificar y afrontar de manera adecuada el estrés en los alumnos de la PUCE.
- Promover charlas informativas para los padres, así como talleres orientados a identificar y manejar el estrés en sus hijos que cursan los últimos semestres de la carrera de terapia física de la PUCE.
- Los docentes pueden fomentar a través de talleres, la autoeficacia en actividades académicas, con la finalidad de mejorar el desempeño de las acciones del estudiante para el logro de sus objetivos personales y académicos.

## Referencias

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163–178. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11a ed.). México D.F.: Pearson Educación. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=2LvyL8JEDmQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Alberto, C., Collazo, R., Rodríguez, F. O., & Rodríguez, Y. H. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1–8. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2371Collazo.pdf>
- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta moebio*, 3, 40–49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>
- Asbún, C., & Ferreira, Y. (1999). Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de la Ciudad de la Paz. *Ajayu*, 2. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v2n1/v2n1a2.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica.com*, 6(2). Recuperado de

<http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado>

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Psicología Científica*, 4(4), 22–37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129.

<https://doi.org/1870-8420>

Barraza, A. (2007a). Estrés académico : un estado de la cuestión.

*Psicología Científica.com*, 9(2). Recuperado de

<http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>

Barraza, A. (2007b). Instrumentos de investigación el inventario sisco del estrés académico. *INED*, 7, 89–93. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/profile/Arturo\\_Barraza\\_Macias/publication/28175062\\_El\\_Inventario\\_SISCO\\_del\\_Estres\\_Academico/links/54cfa5900cf298d65664ffc1/El-Inventario-SISCO-del-Estres-Academico.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arturo_Barraza_Macias/publication/28175062_El_Inventario_SISCO_del_Estres_Academico/links/54cfa5900cf298d65664ffc1/El-Inventario-SISCO-del-Estres-Academico.pdf)

Barraza, A. (2007c). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología Educativa*, 9(10). Recuperado de

<http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras : un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 26(2), 270–289. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>

- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272–283.  
Recuperado de  
<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- 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  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121719001>
- Barraza, A., & Hernández, L. (2014). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su Relación en Estudiantes de Posgrado. En *XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas* (pp. 1–21). Recuperado de  
[http://fca.uach.mx/apcam/xvi\\_congreso/2015/02/21/P137\\_UPD.pdf](http://fca.uach.mx/apcam/xvi_congreso/2015/02/21/P137_UPD.pdf)
- Barraza, A., & Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés. Análisis de su relación en alumnos de Posgrado. *Revista Electronica Diálogos Educativos*, 15(30), 21–39. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393677>
- Barraza, A., Ortega, F., & 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. Recuperado de  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121719001>
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El Estrés Académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *INED*, 7, 48–65. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Bedoya, S., Perea, M., & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones

- generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatología Herediana*, 16(1), 15–20. <https://doi.org/10.20453/reh.v16i1.1926>
- Berra, E., Muñoz, S., Vega, C., Rodríguez, A., & Gómez, G. (2014). Emociones , estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37–57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114003>
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquía*, 3(2), 65–82. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Bértola, D. (2010). Hans Selye y sus ratas estresadas. *Medicina Universitaria*, 16(65), 181–183. Recuperado de [http://eprints.uanl.mx/8451/1/Hans Selye.pdf](http://eprints.uanl.mx/8451/1/Hans_Selye.pdf)
- Blanco, Á. (2010). Creencias de Autoeficacia de estudiantes universitarios : un estudio empirico sobre la especificidad del constructo. *e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, 16(1), 1–28. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.pdf)
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum, G. (2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en Universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1–27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas academicas: Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 17(53), 557–571. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>

- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266–274.  
<https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Cabanach, R., Fernández, R., González, L., & Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151–158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Cabanach, Ramón, Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51–64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
- Cabanach, Ramón, Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Gonzalez, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75–87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736006.pdf>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77–82. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Caldera.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf)
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement : A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25–30.

- Recuperado de  
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/4143>
- Chávez, A., Peinado, J., Contreras, M., & Blanco, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(35), 77–93. Recuperado de  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645435005>
- Chucas, E. (2019). *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria, en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Señor de Sipán*. Universidad César Vallejo. Recuperado de  
[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37010/Chucas\\_GEA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37010/Chucas_GEA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Colle, R. (2002). ¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación? *Centros de Estudios Mediales*, 1–27. Recuperado de  
<http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/TCSCres.pdf>
- Contreras, M., Vega, H. B., Chávez, J. F., & Delgado, J. C. G. (2012). Autoeficacia percibida en conductas de cuidado de la salud en universitarios de primer ingreso: Un estudio con alumnos de educación física. *Perfiles Educativos*, 34(138), 62–74. Recuperado de  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127005>
- Correa, F. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina en la Universidad Cesar Vallejo, de Piura 2013. *Revista Del Cuerpo Medico Del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 8(2), 80–84. Recuperado de  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a07.pdf>
- Domínguez, R., Guerrero, J., & Domínguez, J. (2015). Influencia del estrés en el

rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. *Educación y Ciencia*, 4(43), 31–40. Recuperado de [http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/313/pdf\\_12](http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/313/pdf_12)

Dominguez, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. *Academic Medicine*, 81(4). Recuperado de [https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2006/04000/Systematic\\_Review\\_of\\_Depression,\\_Anxiety,\\_and.9.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2006/04000/Systematic_Review_of_Depression,_Anxiety,_and.9.aspx)

Enns, M., Cox, B., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: a longitudinal investigation. *Medical education*, 35(11), 1034—1042. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.01044.x>

Espindola, A., López, R., Miranda, M., Ruiz, J., & Díaz, G. (2014). Estrategia didáctica para disminuir el estrés académico hacia el contenido estadístico en los estudiantes de medicina. *Humanidades Médicas*, 14(2), 499–521. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202014000200016&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000200016&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, N., & Pablo, J. De. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos.

- Universitas Psychologica*, 7(3), 739–752. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a11.pdf/>
- Felipe, E., & León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245–257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017095004>
- Fernández-López, J. A., Siegrist, J., Rödel, A., & Hernández-Mejía, R. (2003). El estrés laboral: un nuevo factor de riesgo. ¿Qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención Primaria*, 31(8), 1–10. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70715-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70715-X)
- Freire, C., & Ferradás, M. (2017). VIII Congreso Iberoamericano de Universidades Promotoras de la Salud. En Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud (RIUPS (Ed.), *Perfiles de afrontamiento del estrés académico y creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios* (pp. 27–29). España: Universidad de Alicante. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67062/1/Actas-CIUPS2017\\_57.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67062/1/Actas-CIUPS2017_57.pdf)
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187–202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Galdames, M., González, M., & Iturra, C. (2015). *Medición del estrés académico y su relación con la autoeficacia y el autoconcepto académico en estudiantes de la Universidad de Talca*. Universidad de Talca. Recuperado de <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/10738>
- Gonzalez, J. (2016). Nosología psiquiátrica del estrés. *Psiquis*, 22(February), 1–7.

- Recuperado de [https://www.psicoter.es/images/pdf/nosologia del estres.pdf](https://www.psicoter.es/images/pdf/nosologia%20del%20estres.pdf)
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Isaza, T., Briñon, A., Restrepo, E., ...
- Quintero, S. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7–17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>
- Gutierrez, J., Montoya, L., Toro, E., Briñon, M., Restrepo, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7–17. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-87052010000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052010000100002&lng=en&tlng=es)
- Hernández, L. (2015). Autoeficacia Académica y Estrés en Educación Superior. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–10). Chihuahua. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0899.pdf>
- Hernández, L., & Cenicerros, D. (2016). La Autoeficacia Académica y el Estrés Académico en estudiantes Universitarios en México. En *Debates en Evaluación y Curriculum. CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN* (pp. 1654–1664). Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A233.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (INTERAMERICANA, Ed.) (5ta Edició, Vol. 53). México D.F: Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1), 86–98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73726911004>

- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison, B. (2015). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement: A 5-Year Panel Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89–98. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0236-3>
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149–157. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Loor, V., Ormaza, M., & Vera, K. (2019). La influencia del estrés académico en el comportamiento de los estudiantes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1–18. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/estres-academico-universitarios.html>
- Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*. Detroit: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.641>
- Maceo, O., Maceo, A., Yalili, V., Maceo, M., & Peralta, Y. (2013). Estrés

- académico : causas y consecuencias. *Multimed*, 17(2), 185–196. Recuperado de <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/302/411>
- Malo, D., Cáceres, G., & Peña, G. (2010). Validación del Inventario SISCO del Estrés Académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga, Colombia. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 26–42. Recuperado de [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/379/digital\\_16652.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/379/digital_16652.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87–100. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/117/119>
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. V., & Hernández-Lloreda, M. J. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial S.A. Recuperado de [https://issuu.com/maldonadocarla/docs/psicometr\\_\\_a\\_-\\_alianza\\_editorial](https://issuu.com/maldonadocarla/docs/psicometr__a_-_alianza_editorial)
- Martinez, E., & Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11–22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Maturana, A., & Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Clínica Las Condes*, 26(1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Mayorga, A. L. (2018). *La percepción de la Autoeficacia y su correlación con el Estrés Académico en estudiantes de las carreras de Psicología de la ciudad de Ambato*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2411/1/76695.pdf>
- Mendoza, L., Cabrera, E., Gonzalez, D., Rubí, M., Pérez, E., & Saucedo, R.

- (2010). Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Enfermería*, 4(3), 35–45. Recuperado de <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/96>
- Moscoso, M. (1994). La psicología de la salud: Un enfoque multidisciplinario acerca del estrés y cambio conductal. *Revista de Psicología*, 12(1), 47–72. Recuperado de <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4095>
- Muñoz, P. F., Escobar, L. M., & Acalo, T. S. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no. *Perfiles*, 1(21), 4–11. Recuperado de <http://ceaa.esPOCH.edu.ec:8080/revista.perfiles/Articulos/Perfiles21Art1.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el Estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171–190. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Ochoa, J., Valdés, A., Burgos, M., & Mendoza, O. (2010). *Educación, Tecnología e Innovación*. (J. Armenta, A. Valdes, S. Mortis, & R. García, Eds.) (1era edici). México: Instituto Tecnológico de Sonora ITSON. Recuperado de <https://www.itson.mx/publicaciones/eti/Paginas/descarga.aspx>
- Olmos, J., Peña, P., & Daza, J. (2018). Factores estresores y síntomas somáticos del sistema musculoesquelético en estudiantes universitarios de Palmira. *Educ. med. super*, 32(3), 157–171. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412018000300013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300013)
- Organizacion Mundial De La Salud. (1995). *Estrategia Mundial de la Salud Ocupacional Para Todos*. Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social. Ginebra.

- Recuperado de  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42109/1/951802071X\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42109/1/951802071X_spa.pdf)
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formacion Universitaria*, 5(2), 17–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Ornelas, M., Blanco, H., Rodríguez, J., & Flores, F. (2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas de Cuidado de la Salud Física en Universitarios de Primer Ingreso. *Formación universitaria*, 4(6), 21–34. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000600004>
- Osorio, F., & Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13–33. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v24n43/v24n43a02.pdf>
- Ospina, A., Arenas, A., Botero, F., Cañón, S., Constanza, S., Cardona, H., ... Ramirez, D. (2013). Estrés, estrategias de afrontamiento, estilos de aprendizaje, y comunicación asertiva, en una muestra de estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, y diseño de un proceso de mejora. *Archivos de Medicina*, 13(2), 187–201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273829753008.pdf>
- Peinado, J., Chávez, A., Viciano, J., & Rivero, J. (2012). Invarianza factorial del cuestionario de autoeficacia eaca en universitarios de ciencias de la salud y ciencias sociales. *Formacion Universitaria*, 5(4), 37–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400005>
- Pellicer, O., Salvador, A., & Benet, I. (2008). Efectos de un estresor académico

- sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 317–322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714220>
- Piergiovanni, L., & Depaula, P. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17–23. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Rigui, A., Jorge, S., & Angeli, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11–20. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci_arttext)
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes ? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodríguez, M. del R., Sanmiguel, M. F., Muñoz, A., & Rodríguez, C. E. (2015). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y final de su formación académica. *Revista iberoamericana de educación*, 1(66), 105–122. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a07.pdf>
- Román, C., & Hernández, Y. (2011). El Estrés Académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1–14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023/24499>
- Román, C., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1–8. Recuperado de <http://rieoei.org/2371.htm>
- Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal.

- Revista Enfermería del Trabajo*, 3(6), 105–114. Recuperado de <http://ceaa.esPOCH.edu.ec:8080/revista.perfiles/Articulos/Perfiles21Art1.pdf>
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S., & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1–2), 159–176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039010.pdf>
- Silva, D. (2017). Estrés Académico en los Estudiantes del Programa de Pregrado de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander . Una Propuesta de Intervención. *Revista Digital. Conocimiento Investigación Educación*, 1(3), 65–88. Recuperado de [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/CIE/article/view/4040/2297](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4040/2297)
- Stewart, S., Betson, C., Lam, T., Marshall, I., Lee, P., & Wong, C. (1997). Predicting stress in first year medical students: a longitudinal study. *Medical Education*, 31(3), 163–168. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1997.tb02560.x>
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300–313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Supe, A. (1998). A study of stress in medical students at Seth G.S. Medical College. *Journal of Postgraduate Medicine*, 44(1), 1–6. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10703558/>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico*, 1(6), 117–123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100510>

- Timmerman, M., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. *Psychological methods*, 16, 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Valdivieso, J., Carbonero, M., & Martín-Antón, L. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: Un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47–78. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- Webb, E., Ashton, C., Kelly, P., & Kamah, F. (1998). An update on British medical students' lifestyles. *Medical Education*, 32(3), 325–331. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00204.x>
- White, E. (1957). *Profetas y Reyes*. (A. C. E. Sudamericana, Ed.) (3era edici). EE.UU. Recuperado de [https://egwwritings-a.akamaihd.net/pdf/es\\_PR\(PK\).pdf](https://egwwritings-a.akamaihd.net/pdf/es_PR(PK).pdf)
- Zonta, R. (2005). *A percepção de estudantes que vivenciam o novo currículo do curso de Medicina da UFSC sobre sua qualidade de vida*. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114640>

## Anexos

### Anexo 1: Matriz instrumental

TÍTULO	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO	VALORACIÓN
"Estrés Académico y Autoeficacia Académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019"	<b>VARIABLE PREDICTORA</b>  <b>Estrés Académico</b>	Intensidad del estrés	Nivel de preocupación	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Escala de actitudes	Escala del 1 al 5, donde:  1= Nunca  2= Rara Vez  3= Algunas  4= Casi siempre  5= Siempre
		Estímulos estresores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La competencia con compañeros</li> <li>- Sobrecarga de tareas y trabajos</li> <li>- La personalidad y carácter del profesor</li> <li>- Las evaluaciones</li> <li>- Los tipos de trabajos</li> <li>- No entender los temas dictados</li> </ul>	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Escala de actitudes	Escala del 1 al 5, donde:  1= Nunca  2= Rara Vez  3= Algunas  4= Casi siempre  5= Siempre

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en clase</li> <li>- Tiempo limitado para trabajos</li> </ul>			
		Síntomas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastorno en el sueño</li> <li>- Fatiga crónica</li> <li>- Dolores de cabeza</li> <li>- Problemas de digestión</li> <li>- Rascarse, morderse las uñas, frotarse</li> <li>- Somnolencia</li> <li>- Inquietud</li> <li>- Depresión y tristeza</li> <li>- Ansiedad</li> <li>- Problemas de concentración</li> <li>- Agresividad o aumento de irritabilidad</li> <li>- Tendencia a polemizar o discutir</li> <li>- Aislamiento</li> <li>- Desgano</li> <li>- Aumento o reducción del consumo de alimentos</li> </ul>	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Escala de actitudes	Escala del 1 al 5, donde: 1= Nunca 2= Rara Vez 3= Algunas 4= Casi siempre 5= Siempre

		Estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad asertiva</li> <li>- Elaboración de planes y ejecución de tareas</li> <li>- Elogios a sí mismo</li> <li>- La religiosidad</li> <li>- Búsqueda de información sobre la situación</li> <li>- Ventilación y confidencias</li> </ul>	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Escala de actitudes	Escala del 1 al 5, donde:  1= Nunca  2= Rara Vez  3= Algunas  4= Casi siempre  5= Siempre
	<b>VARIABLE CRTIERIO</b>  <b>Autoeficacia Académica</b>	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar ideas con claridad</li> <li>- Hacer comentarios y aportaciones pertinentes</li> <li>- entablar diálogos en caso de desacuerdo.</li> <li>- Sentirse bien con el propio desempeño a al hablar enfrente de una clase o grupo de gente</li> </ul>	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Escala de actitudes	Escala tipo Likert de 0 a 10
		Atención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar con atención cuando el profesor aclara una</li> </ul>	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia	Escala de actitudes	

			duda a un alumno - Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de los demás - Poner atención cuando los profesores dan la clase - Poner atención cuando un alumno expone en clase - Cumplir en cuanto a la asistencia	Universidad Católica del Ecuador		
		Excelencia	- Cumplir con las tareas asignadas - Prepararse para exámenes apoyándose en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales - Entregar puntualmente los trabajos - Ser cumplido en cuanto a la asistencia	Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Escala de actitudes	

## Anexo 2: Matriz de Consistencia

“Estrés Académico y Autoeficacia Académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019”.

Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología	
					Tipo y Diseño	Técnicas e Instrumentos
<p><b>General</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p>	<p><b>General</b></p> <p>Determinar la relación entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p><b>General</b></p> <p>Existe relación significativa entre estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p><b>Variable predictora</b></p> <p>Estrés Académico</p>	<p><b>Estrés Académico</b></p> <p>Intensidad del estrés</p> <p>Estímulos estresores</p> <p>Síntomas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacciones físicas.</li> <li>- Reacciones psicológicas.</li> <li>- Reacciones comportamentales.</li> </ul>	<p><b>Tipo y Diseño</b></p> <p><b>Tipo</b></p> <p>Descriptivo-correlacional</p> <p><b>Diseño</b></p> <p>No experimental de corte transversal</p>	<p><b>Técnicas e Instrumentos</b></p> <p><b>Técnica</b></p> <p>Encuesta</p> <p><b>Instrumento</b></p> <p>Inventario SISCO para el Estrés Académico (Barraza, 2007).</p>
<p><b>Específicos</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre estrés académico y comunicación en</p>	<p><b>Específicos</b></p> <p>Determinar la relación entre estrés académico y</p>	<p><b>Específicas</b></p> <p>Existe relación significativa entre estrés académico y comunicación</p>	<p><b>Variable Criterio</b></p> <p>Autoeficacia Académica</p>	<p>Estrategias de afrontamiento</p>	<p><b>Población</b></p> <p>Estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Universidad</p>	<p>Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA).</p>

<p>estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p>	<p>comunicación en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p>en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>			<p>Pontificia Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p>(Ornelas et al., 2011)</p>
<p>¿Cuál es la relación entre estrés académico y atención en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p>	<p>Determinar la relación entre estrés académico y atención en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p>Existe relación significativa entre estrés académico y atención en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>		<p><b>Autoeficacia Académica</b></p> <p>Comunicación</p> <p>Atención</p> <p>Excelencia</p>		
<p>¿Cuál es la relación entre estrés académico y excelencia en estudiantes de 1ero y 8vo</p>	<p>Determinar la relación entre estrés académico y</p>	<p>Existe relación significativa entre estrés académico y excelencia en estudiantes de 1ero y 8vo</p>				

<p>semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p>	<p>excelencia en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p>semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>				
<p>¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p>	<p>Determinar la relación entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019</p>	<p>Existe relación significativa entre autoeficacia académica y estímulos estresores en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>				
<p>¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y síntomas en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo</p>	<p>Determinar la relación entre autoeficacia académica y</p>	<p>Existe relación significativa entre autoeficacia académica y síntomas en estudiantes de</p>				

<p>semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p> <p>¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019?</p>	<p>síntomas en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019</p> <p>Determinar la relación entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>	<p>Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p> <p>Existe relación significativa entre autoeficacia académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.</p>				
---	--	---	--	--	--	--

### Anexo 3: Instrumentos de investigación

#### INSTRUCCIONES:

Lea atentamente las preguntas que a continuación se le presentan, tómese el tiempo que estime necesario y luego marque con un aspa (X) la respuesta que considere correcta. Por favor no deje ningún ítem vacío.

DATOS				
Edad:		Sexo:		Semestre:

#### Inventario SISCO del Estrés Académico

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

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

SI	
NO	

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número 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 preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					

Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso

<b>Reacciones físicas</b>					
	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>	<b>(5) Siempre</b>
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
<b>Reacciones psicológicas</b>					
	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>	<b>(5) Siempre</b>
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y					

tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Reacciones Comportamentales</b>					
	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>	<b>(5) Siempre</b>
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
<b>Otras (especifique)</b>					
	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>	<b>(5) Siempre</b>

5. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>	<b>(5) Siempre</b>
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

### Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA)

Se trata de una encuesta tipo Likert, de 13 ítems relacionados con conductas académicas; donde debes responder, en una escala de 0 a 10, que significa de menos a más. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que creas que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Cumplo con las tareas que se me asignan											
2	Escucho con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero											
3	Escucho con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros											
4	Expreso mis ideas con claridad											
5	Hago comentarios y aportaciones pertinentes											
6	Pongo atención cuando los profesores dan la clase											
7	Pongo atención cuando un compañero expone en clase											
8	Me preparo para mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales											
9	Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan											
10	Soy cumplido en cuanto a mi asistencia											
11	Escucho con atención las preguntas y comentarios de mis profesores											
12	En caso de desacuerdo soy capaz de entablar un diálogo con mis profesores											
13	Me siento bien con mi propio desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente											
<b>TOTAL</b>												

#### **Anexo 4: Consentimiento informado**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Santiago Alejandro Naranjo Espín, estudiante de la Maestría en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. La finalidad de este estudio es determinar la relación entre Estrés Académico y Autoeficacia Académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar dos encuestas. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a las encuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

Desde ya le agradezco su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Santiago Alejandro Naranjo Espín. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es determinar la relación entre Estrés Académico y Autoeficacia Académica en estudiantes de Fisioterapia de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Me han indicado también que tendré que responder a dos encuestas, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al investigador al número de teléfono 0979121507 o al correo [santysp10@gmail.com](mailto:santysp10@gmail.com)

-----  
Firma del participante

-----  
Fecha

## Anexo 5: Autorización para realización de estudio

Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Facultad Enfermería  
Subdecanato



### PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

#### Autorización

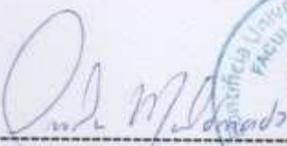
La Subdecana Mg. Priscila Maldonado de la Facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

#### HACE CONSTAR:

El profesor Santiago Alejandro Naranjo Espín identificado con Cedula de Identidad 1722573506, estudiante de la escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión" sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de la investigación que lleva por título "ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE 1ERO Y 8VO SEMESTRE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR, 2019", para optar a su título de Magister en Educación con Mención en Investigación y Docencia Universitaria.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para los fines que vea por conveniente.

Pichincha, Quito, 11 Marzo del 2019

  
Mg. Priscila Maldonado  
SUBDECANA

