

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

TEMA:

“EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, EN EL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR, EN EL AÑO 2019”

Trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Psicólogo General de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Modalidad Proyecto de Investigación.

Autor

José David Salcedo Castro

Tutor

MSc. Jacqueline A. Gordón Morales

Quito

2020

APROBACION DEL TUTOR DEL TRABAJO DE TITULACION

Yo, Jacqueline A. Gordón Morales C.I 1715957955, en mi calidad de tutor del trabajo de titulación nombrado por el Comité Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Salud de la Universidad Tecnológica Indoamérica:

Certifico:

Que el Trabajo de Titulación “**EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, EN EL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR, EN EL AÑO 2019**”, desarrollado por José David Salcedo Castro, estudiante de la Carrera de Psicología para optar por el Título de Psicólogo General ha sido revisado en todas sus partes y considero que dicho informe investigativo, reúne los requisitos técnicos, científicos y reglamentarios, para ser sometido a sustentación pública y evaluación por parte del tribunal Examinador.

Quito, 04 de mayo del 2020



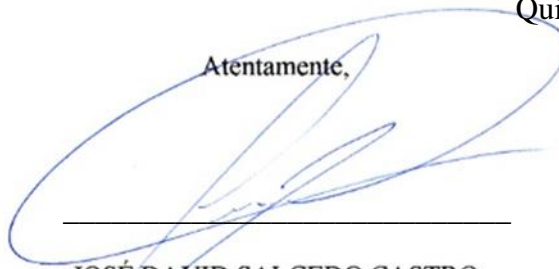
MSc. Jacqueline Alejandra Gordón Morales

Declaración de autoría

El abajo firmante, en calidad de estudiante de la Carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud de la Universidad Tecnológica Indoamérica, declara que los contenidos, ideas, análisis, conclusiones y propuesta son de exclusiva responsabilidad de su persona como autor de este Trabajo de Titulación.

Quito, 04 de mayo del 2020

Atentamente,



JOSÉ DAVID SALCEDO CASTRO
C.I.: 0705951929

**AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN
PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN.**

Yo, José David Salcedo Castro, declaro ser autor del proyecto de tesis, titulado **“EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, EN EL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR, EN EL AÑO 2019”**, como requisito para optar al grado de “Psicólogo General”. Autorizo al sistema de biblioteca de la Universidad Tecnológica Indoamérica, para que con fines netamente académicos divulgue esta obra a través del repositorio digital institucional (RDI-UTI).

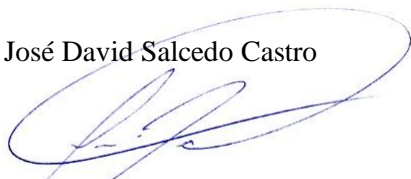
Los usuarios de RDI-UTI podrán consultar el contenido de este trabajo en las redes de información del país y del exterior, con las cuales la Universidad tenga convenio. La Universidad Tecnológica Indoamérica no se hace responsable por el plagio o copia del contenido parcial o total de este trabajo.

Del mismo modo acepto que los derechos de autor, morales y patrimoniales, sobre esta obra, serán compartidos entre mi persona y la Universidad Tecnológica Indoamérica, y que no tramitaré la publicación de esta obra en ningún otro medio, sin autorización expresa de la misma. En caso de que exista el potencial de generación de beneficios económicos o patentes producto de este trabajo, acepto que se deberán firmar convenios específicos adicionales, donde se acuerden los términos de adjudicación de dichos beneficios.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Quito, a los cuatro días del mes de mayo del 2020, firmo conforme:

Autor: José David Salcedo Castro

Firma



Número de Cédula: 0705951929

Dirección: Avenida Bernardo de Legarda y Buenaventura Aguilera

Correo electrónico: jdsalcedocastro97@gmail.com

Teléfono: 0961129826

APROBACIÓN TRIBUNAL

El trabajo de Investigación, ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, sobre el Tema: “EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, EN EL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR, EN EL AÑO 2019”, previo a la obtención del Título de Psicólogo General, reúne los méritos suficientes para ser sometido a disertación pública.

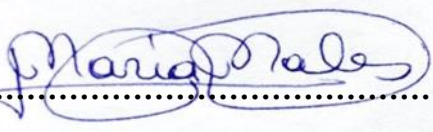
Para constancia firman:



.....

MSc. Pérez Vega Doris Jacqueline

PRESIDENTE



.....

MSc. María Soledad Males Villegas

VOCAL 1



.....

MSc. Edwin Guillermo Valencia González

VOCAL 2

Quito, 19 de mayo de 2020

DEDICATORIA

“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito, pero no hacerlo garantiza el fracaso.”

Albert Bandura

A mis ángeles aventureros, Carlitos e Isaac, que, aunque ya no estén a mi lado, siempre los sentiré tan cerca de mí.

A mis padres, José y Cecilia, quienes han sido mi motor y mi impulso día tras día para conseguir todas aquellas metras trazadas; a mi hermano Carlos Andrés, quién ha sido mi compañero de vida y mi mentor para ser quien hoy soy; a mis primos, Eduardo, Martín, Joaquín, Nicolás, quienes constantemente me enseñan a ver el lado más divertido y hermoso de la vida.

A mis tíos y tías, Patricio, Luis, Jhon, Fidel, Enrique, Carlos, Susana y María, y a mi abuelita Eddita, quienes siempre me han inculcado valores y enseñanzas importantes basados en el amor hacia la familia.

A Gustavo, quién indudablemente ha sido mi compañero de aventuras y el mejor amigo que alguien pueda tener en la vida.

A mi Emilia, quien diariamente ha sido mi motivación constante, mi complemento y mi compañera de mil batallas, quién me ha enseñado a ver la vida desde un hermoso panorama, lleno de amor y respeto y quién constantemente se ha mantenido en mi compañía durante todos mis fallos y aciertos.

AGRADECIMIENTO

Este proyecto de investigación va en gratitud a mis padres, a mi hermano, a Emilia, a mis amigos y a mi familia; quienes han sido mi mayor soporte durante toda mi vida, y quienes mediante consejos, amor, fortaleza y empatía me han sabido guiar y apoyar en todos aquellos sueños que me he propuesto alcanzar.

Agradezco también a mis profesores de psicología, quienes más que tutores han sido mentores que han desempeñado un rol importante en mi carrera y en mi vida; especialmente a la profesora Jacqueline Gordon quién siempre creyó en mí y en mis capacidades, y que, a través de su inmenso corazón y paciencia, me ha enseñado la importancia de la responsabilidad y la perseverancia para lograr grandes cosas, mi admiración total hacia usted.

Mi agradecimiento especial a Filcotor, mi tío Carlitos Raúl, que, aunque ya no pueda verte, sé que aún estás aquí, brindándome grandes lecciones de vida y llenándome de sabiduría, tal y como lo hiciste en su momento. Gracias por todo lo que me enseñaste y por el tiempo que te tomaste para ayudarme en mis trabajos y en mis proyectos, también mi extensa gratitud hacia a ti por ser mi ejemplo a seguir y por ser esa luz que guía mi camino en los momentos más difíciles, y así mismo por entregarme las enseñanzas necesarias para ser mejor persona día tras día y de esa manera en un futuro poder convertirme en aquel hombre que pueda ser el guía y el soporte emocional de aquellos dos grandes regalos de vida que dejaste en este mundo. Te quiero con toda mi alma ¡Qué viva la aventura y los aventureros incansables!

INDICE DE CONTENIDOS

PAGINAS PRELIMINARES

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA.....	iii
AUTORÍA POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	iv
APROBACIÓN TRIBUNAL	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
RESUMEN EJECUTIVO.....	xiii
EXECUTIVE SUMMARY	xiv
CAPÍTULO 1	1
INTRODUCCIÓN	1
EL PROBLEMA.....	3
CONTEXTUALIZACIÓN	4
Macro.....	4
Meso.....	5
Micro.....	7
ANTECEDENTES	8
CONTRIBUCIÓN TEÓRICA, ECONÓMICA, SOCIAL Y/O TECNOLÓGICA	11
CAPÍTULO 2	12
MARCO TEÓRICO.....	12
ESTRÉS ACADÉMICO.....	12
Teoría del estrés	12
Conceptualizaciones sobre el estrés.....	14

Programas de investigación para el estudio del estrés	16
Estrés académico.....	17
Modelo Cognoscitivista	19
Componentes sistémicos-procesuales del estrés académico.....	20
AUTOEFICACIA	23
Eficacia personal.....	23
Procesos cognitivos presentes en la autoeficacia.....	25
Los efectos de la percepción de autoeficacia presentes en los procesos cognitivos.....	26
Fuentes de información de la autoeficacia.....	28
Constructos relacionados a la autoeficacia	30
Expectativas de eficacia como mecanismo de control.....	32
Establecimientos de objetivos.....	34
Las recompensas dentro de la autoeficacia.....	35
El rol de la retroalimentación en la autoeficacia.....	36
JUSTIFICACIÓN	36
OBJETIVOS	38
CAPÍTULO 3	39
METODOLOGÍA	39
Diseño del trabajo	39
Área de estudio	39
Enfoque	39
Población y muestra.....	40
Instrumentos de investigación.....	41
Procedimiento para la obtención y análisis de datos	47
Actividades	47
CAPÍTULO 4	49
ANÁLISIS DE RESULTADOS	49
Diagnóstico de la situación actual.....	49
Estadística de fiabilidad	59
Comprobación de la hipótesis.....	60
CAPÍTULO 5	61
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61

Conclusiones	61
Recomendaciones	63
Discusión.....	64
CAPÍTULO 6	67
PROPUESTA.....	67
Tema de la propuesta	67
Justificación	67
Objetivos.....	68
Estructura técnica de la propuesta.....	69
Argumentación teórica.....	69
Inoculación de estrés.....	69
Entrenamiento en autoinstrucciones	71
Diseño técnico de la propuesta	73
Planificación de la propuesta de intervención con los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica, que presentan estrés académico y baja autoeficacia	79
Bibliografía	92
Anexos	107

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°1: Descripción de la muestra del estudio.....	40
TABLA N° 2: Ficha técnica del instrumento escala generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993).....	44
TABLA N° 3: Ficha técnica del instrumento Inventario SISCO del estrés académico.....	47
TABLA N° 4: Medidas de Tendencia Central.....	50
TABLA N° 5: Frecuencia Autoeficacia.....	51
TABLA N° 6: Frecuencia Nivel de Reacciones Físicas.....	53
TABLA N° 7: Frecuencia Nivel de Reacciones Psicológicas.....	54
TABLA N° 8: Frecuencia Nivel de Reacciones Comportamentales.....	55
TABLA N° 9: Frecuencia Afrontamiento.....	56
TABLA N° 10: Análisis de correlación de variables.....	57
TABLA N° 11: Análisis con el índice alfa de Cronbach.....	59
TABLA N° 12: Propuesta técnica para el desarrollo de actividades e implementación de talleres.....	75
TABLA N° 13: El Estrés Académico.....	80
TABLA N° 14: Taller 2 Inoculación de Estrés.....	83
TABLA N° 15: Taller 3 Autoeficacia.....	86
TABLA N° 16: Taller 4 Entrenamiento en Autoinstrucciones.....	89

ÍNDICE DE GRAFICOS

GRÁFICO N°1: Porcentaje total de hombres y mujeres de la muestra.....	41
--	----

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

RESUMEN EJECUTIVO

TEMA: “EL ESTRÉS ACADÉMICO Y SU INFLUENCIA EN LA AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, EN EL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR, EN EL AÑO 2019”

AUTOR: José David Salcedo Castro

TUTOR: MSc. Jacqueline A. Gordón Morales

RESUMEN

El estrés académico ha sido valorado constantemente como un amplio objeto de estudio en diversas disciplinas, que han intentado comprender el indicado grado de afectación emocional que produce en los alumnos al momento de ejercer sus actividades escolares, específicamente en aquellos que presentan importantes deficiencias tanto en el nivel de autoeficacia como en el de autoestima, llegando a ser considerado como uno de los problemas educativos más frecuentes a nivel global. Es por ello, que el objetivo de esta investigación es determinar la influencia que tiene el estrés académico sobre la autoeficacia en los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. Se trata de un estudio cuantitativo, exploratorio, correlacional de corte transversal, dirigido a una muestra de 91 adolescentes de ambos sexos, en edades comprendidas entre 12 a 17 años. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la Escala Generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer y el Inventario SISCO del estrés académico de Arturo Barraza. Los resultados obtenidos muestran una correlación significativa entre el estrés académico y la autoeficacia. Es así que se realiza una propuesta para implementar talleres terapéuticos direccionados a modificar y reducir los niveles de estrés académico presentado por los alumnos, y a su vez adecuar y reforzar su autoeficacia.

PALABRAS CLAVES: Estrés Académico, Autoeficacia, Adolescentes, Afrontamiento

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

THEME: “ACADEMIC STRESS AND ITS INFLUENCE ON SELF-EFFICACY IN EIGHTH, NINTH AND TENTH GRADE TEENAGERS, IN “EL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR” INSTITUTE, IN 2019”

AUTHOR: José David Salcedo Castro

TUTOR: MSc. Jacqueline A. Gordón Morales

ABSTRACT

Academic stress has been often considered as a broad object of study in various academic fields. These fields have tried to understand the degree of negative effect that academic stress produces emotionally in students. Specifically, in students that present important self-efficacy and self-esteem deficits, when these students try to execute their school activities. Academic stress has come to be globally considered as the one of the most frequent educational problems. For this reason, the objective of this research is to determine the influence that academic stress has over self-efficacy in eighth, ninth and tenth grade teenagers, in “El Centro del Muchacho Trabajador” institute. This is a quantitative, exploratory, correlational, cross-sectional study that targets a sample of 91 adolescents of both genders aged between 12 to 17 years old. The resources used for the collection of this data were “The Generalized Scale” by Judith Baessler and Ralf Schwarzer; and the SISCO Inventory of academic stress by Arturo Barraza. The results obtained show a significant correlation between academic stress and self-efficacy. Thus, it has been made a proposal of implementing therapeutic workshops that aim to modify and reduce academic stress levels showed by students, while reinforcing and adapting their self-efficacy.

KEYS WORDS: Academic Self-efficacy, Teenagers, Coping Strategies.

CAPITULO I

INTRODUCCION

El actual proyecto de investigación, correspondiente al área de ciencias humanas y de la salud, tiene como propósito; determinar la influencia del estrés académico en la autoeficacia de los adolescentes de octavo, noveno y décimo año de básica del Centro del Muchacho Trabajador en la ciudad de Quito. El estrés académico y la autoeficacia son dos factores que han sido extensamente estudiados y analizados en la actualidad, debido a que son fenómenos que se presentan cotidianamente durante el proceso de desarrollo académico de los estudiantes. Como señala Alfonso Águila (2015) el estrés académico pretende describir todos aquellos procesos cognitivos y afectivos que presenta el estudiante a partir de factores estresantes que se manifiestan durante el periodo académico. Es decir que el estudiante durante su desarrollo estudiantil identifica y evalúa diversos factores del ambiente, con el fin de clasificarlos como amenazantes, o como retos a los que él mismo responderá de manera pragmática o desfavorable, junto a esto se presenta un grupo de emociones anticipatorias que producen malestar tales como: ansiedad, preocupación, ira, tristeza, confianza, etc. Mientras que por su parte la autoeficacia según Ivonne Ma. Busot (1997) ha sido definida por Bandura como la crítica propia que hace un individuo acerca de sus capacidades para organizar concretas acciones que le permitan alcanzar un cierto nivel de desempeño. Es por ello que Bandura (1987) sostiene que la autoeficacia es un proceso cognoscitivo que influye en el comportamiento y que busca regularlo, con el fin de que el sujeto consiga un aceptable rendimiento, pero para ello no es suficiente que posea conocimientos y habilidades requeridas, sino que también se permita creer en sus propias capacidades. Actualmente los estudiantes atraviesan situaciones cada vez más

demandantes y estresantes, que influyen en su autoeficacia, sin embargo, según Alisson Mayorga (2018) se ha determinado que aquellos estudiantes que mantienen una conducta positiva frente a estas situaciones como: mayor confianza en sus capacidades intelectuales y aptitudes, presentan correctas estrategias para el afrontamiento de problemas y para sobrellevar situaciones estresantes durante su proceso educativo, lo que figurase una mayor percepción de su autoeficacia. González y Tourón (1992) señalan que los estudiantes que mantienen altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica y por ende obtienen mejores resultados, lo que les permite enfrentar las adversidades que se les presente durante su proceso educativo. Es así que se podría presumir que la autoeficacia permite al estudiante afrontar el estrés académico que se percibe en su ambiente escolar. Por ello los autores Lazarus y Folkman (1986) definen este afrontamiento como la causa a través del cual el individuo controla las exigencias que en el ambiente evalúa como estresantes. Es muy probable que estas demandas se presenten desde que el sujeto inicia su desarrollo académico, como sostiene Orlandini (1999) quien nos indica que el estrés académico se presenta desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, justificando que cuando una persona está en una etapa de enseñanza al mismo tiempo se encuentra sometido a experimentar tensión y esto ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar. Es por ello, que durante el desarrollo de la presente investigación se intentará explicar la manera en la que el estrés académico influye en la autoeficacia, y a su vez determinar de que manera el estudiante reacciona ante este fenómeno.

EL PROBLEMA

Actualmente el estrés es un factor de amplia investigación, debido a su influencia en el ser humano específicamente en el área emocional, cognitiva y fisiológica.

Hans Selye (1960) lo definió como la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (agentes que producen enfermedades, drogas, inadecuados hábitos de vida e incluso cambios abruptos en el ambiente) que pueden actuar de forma directa sobre el individuo. A partir de este concepto el estrés ha sido estudiado por varias ramas médicas, psicológicas y biológicas con enfoques teóricos diferentes.

Es así, que se puede inferir que el estrés esta presente en todos los ambientes, incluido el educativo, en donde se centra el objetivo de esta investigación; de ahí parte la necesidad por parte de los docentes, padres de familia y psicólogos por conocer la influencia que tiene este factor, sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Maldonado, Hidalgo y Otero (2000) postulan que un alto índice de estrés académico provoca una alteración en el sistema de respuestas del sujeto a nivel cognitivo, motor y fisiológico. Lo que desencadena una disfunción en el rendimiento escolar, por ello Nathaly Berrío y Rodrigo Mazo Zea (2011) determinan que es importante que los especialistas en comportamiento escolar diseñen programas para reducir los efectos adversos que puede ocasionar el estrés sobre el desempeño académico en general, y atender de manera adecuada a los estudiantes en riesgo. Por su parte, Alfonso Águila y otros (2015) nos señalan que, ante el evidente estrés académico presente en el ambiente educativo, los estudiantes deben dominar cada vez mas las exigencias y retos que les demanda la amplia cantidad de recursos psicológicos y físicos para el afrontamiento de esta problemática. Sin embargo, para lograrlo es importante que los estudiantes crean en su capacidad de afrontar dichas adversidades y alcanzar con éxito sus objetivos para llegar al rendimiento esperado, lo

que es definido por Bandura (1987) como la autoeficacia. De esta manera, según Miguel Ángel Carrasco Ortiz y Victoria del Barrio Gándara (2002) aquellos sujetos que mantengan un alto sentido de autoeficacia tendrán la capacidad de aumentar su funcionamiento sociocognitivo que a su vez permitirá afrontar las tareas difíciles y percibir las como modificables, más que como amenazantes o estresantes. Y esto a su vez permite que el estudiante aumente la consecución de metas, disminuya su estrés y reduzca la vulnerabilidad a la depresión como postula Bandura (1995). Por otra parte, el estrés académico no siempre es percibido por los docentes y psicólogos de las instituciones educativas y ha sido poco estudiado en cuanto a la influencia de este sobre la autoeficacia de los adolescentes, esto constituye la motivación para realizar la presente investigación que pretende responder y aportar información sobre la relación existente entre el estrés académico y la autoeficacia en los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador de la ciudad de Quito.

Contextualización

Macro

Dentro de latinoamérica, el estrés académico ha sido un factor de amplio estudio e investigación, como nos lo indica Carlos Alberto Román y otros (2008) quienes señalan que en nuestro continente son múltiples, pero no suficientes, las investigaciones publicadas sobre este tópico, destacándose países como Venezuela, Perú, Chile y México. Por su parte autores como Gutiérrez, Londoño y Mazo (2009) postulan que, en Colombia, se encuentran escasos estudios enfocados en este fenómeno. Así mismo, Nathaly Berrío García y Rodrigo Mazo Zea (2011) en un estudio realizado sobre las investigaciones publicadas en latinoamérica, sostienen que México es el país con más aportes a esta temática. Entre estos aportes se destaca, el modelo conceptual creado por Arturo Barraza (2006) para el estudio del estrés académico, el cual señala

que en latinoamérica se presenta una relevante necesidad de construcción de un modelo teórico que le otorgue coherencia a la base empírica de este fenómeno. Motivado ante esta necesidad se construye el primer modelo conceptual que logra explicar cómo se constituye el estrés académico, aporte que ha resultado muy significativo y relevante para la presente investigación. Por su parte la autoeficacia es otro fenómeno de notable estudio dentro de latinoamérica como en el mundo, debido a que según Losada-Baltar y otros (2004) las creencias de las personas sobre su eficacia para controlar sucesos cotidianos de su vida, influirán de forma directa en sus decisiones, aspiraciones y expectativas que estas mismas generen a lo largo de su vida, por ende, aquellas personas que consideran que no pueden producir resultados favorables por medio de sus acciones tendrán menores incentivos para afrontar dificultades que se presenten, deteriorando su bienestar emocional y afectando su autoestima. Basado en este mismo concepto por parte de estos autores, se podría considerar que la autoeficacia resulta ser una temática de amplio estudio e investigación. Sin embargo, en un análisis crítico de los estudios que exploran la autoeficacia en latinoamérica realizado por Karina Reyes y María del Rocío Hernández (2004) se pudo comprobar que en latinoamérica en un lapso de una década y poco más, solo se han producido alrededor de 104 artículos relacionados con el bienestar, salud y autoeficacia, lo cual deja en evidencia la pobre y escasa producción de investigación dentro de esta área, lo que motiva e impulsa a tener la oportunidad que como investigadores podamos explotar al máximo, el estudio de este fenómeno dentro de nuestra región.

Meso

Según Jessica Quito y otros (2018) el estrés constituye un fenómeno de gran importancia para aquellos científicos que investigan la conducta humana, debido a que sus efectos tienen consecuencias perjudiciales que afectan la salud mental y física, así mismo influye en el

rendimiento laboral y académico, logrando perturbar el equilibrio emocional de la persona. Es por ello que este fenómeno es un amplio contexto de investigación, sin embargo, actualmente en el país, los estudios realizados sobre el estrés académico son bastante escasos. Barzallo y Moscoso (2015) nos señalan que, en la provincia del Azuay en estudios realizados, se reportan elevada prevalencia de estrés académico en estudiantes, llegando a alcanzar valores superiores en la categoría de estrés moderado. En nuestro país dentro del modelo de atención integral de salud, se busca integrar la salud mental en la atención que se brinda en los centros respectivos como nos lo indica Johana Guadalupe y otros (2015). Con el fin de lograr mantener una estabilidad dentro de la salud mental que según el Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2013) está es definida como un estado de armonía y equilibrio del ser humano, que le permite sentirse bien consigo mismo, y de igual manera interactuar de forma correcta con su entorno cultural. Por ello se podría deducir que, al incrementar los estudios y las investigaciones de este fenómeno, se podrá contribuir tanto en el aspecto teórico como en el impacto social, logrando disminuir el estrés académico dentro de las instituciones, lo que permitirá mejorar el desarrollo del saber convivir, y a su vez cumple con los objetivos planteados por el Plan Nacional del Buen Vivir que según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013) busca determinar la ocurrencia de los riesgos psicosociales en el grado del estrés, para así contribuir al buen vivir dentro de las instituciones educativas del país. Por otro lado, la autoeficacia a nivel nacional, ha sido un objeto de constante estudio, aun así, se considera escasa la información recopilada dentro del país. Sin embargo, se han realizado notables aportes teóricos y sociales, como lo es la adaptación de la Escala de Autoeficacia Generalizada para su uso en Ecuador por parte de Sandra Lima Castro, Alexandra Bueno Pacheco y otros (2017) quienes postulan que a nivel nacional eran inexistentes las investigaciones relacionadas a este fenómeno, por lo que

resultaba imprescindible contar con instrumentos en el ámbito de la salud mental que evaluara esta variable, a partir de estas problemáticas se crea la adaptación de dicha escala con el fin de ser un instrumento que brindara soporte en las intervenciones de personas de grupos vulnerables. Así mismo, en otra investigación realizada sobre la autoeficacia, en la ciudad de Machala, los autores Marcos Criollo, Marcos Romero y Tomás Fontaines (2016) señalan que las ideas de autoeficacia que perciben los estudiantes están aún en proceso de formación, y de igual manera sugieren la continuidad de investigaciones dirigidas a dicha área dentro del país, con el objetivo de impulsar los procesos motivacionales de las personas y que así puedan superar determinadas tareas o acciones con éxito rotundo como sostenía Bandura (1993).

Micro

Según Carmen Amelia Pallo (2017) actualmente la vida estudiantil se ha vuelto más competitiva y demandante dentro de las instituciones que rigen en la ciudad de Quito y de igual manera de aquellas que a nivel nacional otorgan sus servicios a los estudiantes, por lo cual hoy en día, uno de cada cuatro estudiantes presenta problemas de salud grave a causa del estrés académico, el mismo que en caso de no controlarse a tiempo podría llegar a influir en el rendimiento escolar del estudiante y afectar su equilibrio emocional dentro de esta área. Es así que autores como Córdova (2015) y Albuja (2012) postulan que el estrés, es una problemática creciente, al cual se le ha otorgado una especial atención desde varios ámbitos, incluido el académico, sin embargo, señalan que la realidad ecuatoriana es diferente, puesto que los trabajos realizados sobre estrés académico, se limitan a enfocarse únicamente en la relación que tiene este con otras variables, ignorando una descripción específica sobre el desarrollo y funcionamiento sistémico que posee este fenómeno. Es por ello que se presume que la presente investigación contribuirá a la divulgación de información para dirigir posteriores trabajos

científicos a nivel nacional, que permitan a su vez ampliar el panorama referente a este fenómeno y a su influencia en los estudiantes. Por otra parte, al tratar sobre la autoeficacia dentro de la ciudad de Quito, rige una situación similar a la de la anterior variable puesto a que podemos encontrar varias, pero aun así escasas investigaciones relacionadas a este fenómeno. Entre los diversos autores que han estudiado esta variable dentro de la ciudad podemos destacar el trabajo de Diego Raza (2019) quien postula que en las escuelas se debería promover las actividades extraescolares con el fin de promover la autoeficacia en aquellos niños que mantienen dificultades al momento de cumplir sus objetivos y de encaminarse al éxito. Así mismo, sostiene que es importante no perder de vista las limitaciones del estudio de este fenómeno, puesto que los estudios realizados en las escuelas de Quito son escasos y seguramente el resultado encontrado en dichos estudios no difiere del resto de escuelas públicas del país. Es así, que a través de esta investigación se pretende promover e incentivar al investigador a ampliar sus conocimientos y sus saberes dentro de esta área, para así permitir una contribución social a aquellos estudiantes que requieran mejorar su autoeficacia y sobrellevar su estrés académico y que de esta manera puedan cumplir con su correcto desarrollo estudiantil.

Antecedentes

El termino estrés se ha utilizado históricamente para denominar realidades diferentes. Es un concepto complicado pero muy interesante, es por ello que autores como Martínez y Díaz (2007) postulan que el fenómeno del estrés se lo interpreta en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que consta el nerviosismo, el cansancio, la tensión y otras sensaciones similares. Sin embargo, según Nathaly Berrío García y Rodrigo Mazo Zea (2011) a lo largo de los años, el estrés ha sido ampliamente estudiado en diferentes ámbitos, lo que ha producido

que durante el siglo XX se empezaran a realizar numerosas investigaciones sobre el tema, aplicadas en los distintos ámbitos en los que se produce este fenómeno, incluyendo, el ámbito educativo. Por ello a continuación se exhiben distintas investigaciones sobre el estrés académico de diferentes ámbitos:

En un estudio realizado por García-Ros y otros (2012) se pretenden determinar las situaciones académicas en que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad manifiestan experimentar niveles superiores de estrés, mediante un instrumento de autoaplicación que pretendía medir 21 indicadores de estrés académico basado en la versión del cuestionario IEA (Inventario del Estrés Académico) en una muestra de 199 estudiantes, en los resultados se mostró que un 82% de la muestra manifestó sintomatología de estrés académico, especialmente en situaciones de la vida universitaria que implican desafíos y rendimiento académico. Esta investigación podría contribuir a la presente investigación, pues otorga datos de presuntas situaciones en las que podría verse implicada la autoeficacia de cada estudiante al momento de cumplir desafíos que suponen una carga estresora.

En otro estudio realizado por Pulido Rull y otros (2011) en una muestra de 504 estudiantes, se pretendió determinar el nivel de estrés académico y las variables que se adjuntan al mismo, esto se realizó mediante el instrumento denominado SEEU (Sobre Estrés en Estudiantes Universitarios) el cual pudo analizar que el estrés académico esta presente en la mayoría de carreras, pero sobre todo en aquellas que disponen de una elevada carga horaria.

Por su parte al hablar de la historia de la autoeficacia, podemos señalar que según Enrique G. Fernández (2013) la teoría de la autoeficacia de Bandura en 1997 tiene una historia relativamente corta, puesto que, durante esa época, el aporte más significativo fue la publicación de la obra titulada “La autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual”. Aun

así, el funcionamiento de los principios de la autoeficacia ha recibido el apoyo de múltiples y extensos resultados que han sido expuestos a través de diferentes investigaciones que se han realizado en diversos contextos. A continuación, se exponen diferentes investigaciones sobre la autoeficacia en diferentes ámbitos:

En un estudio realizado por Blanco (2012) en la ciudad de México sobre la autoeficacia percibida en conductas académicas, se realizó una investigación con el objetivo de comparar la percepción de la autoeficacia académica entre hombres y mujeres, en una muestra de 1187 hombres y 902 mujeres, para esto el autor utilizó el instrumento EACA (Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas), determinando que las mujeres presentan mayores deseos de estudiar y concluir sus estudios, pero no hay diferencias relevantes entre los resultados de ambos sexos en cuanto a la autoeficacia percibida, más si el impulso por parte del género femenino por ser más autoeficaces. Cabe señalar que esta investigación podría aportar al presente proyecto de investigación, debido a que se realizara en un entorno académico que integrara estudiantes de ambos géneros.

En otra investigación sobre autoeficacia realizada por Cartagena (2008), se consideró a 210 estudiantes de ambos sexos de un colegio parroquial de la ciudad de Lima, con el fin de analizar la autoeficacia en el rendimiento escolar y en los hábitos de estudio. Los resultados arrojaron que los puntajes totales de autoeficacia, rendimiento académico y hábitos de estudios en alumnos de primer, tercer, y quinto año de educación secundaria con alto y bajo rendimiento académico, existió una relación significativa entre los puntajes de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y el inventario de hábitos con puntuaciones de 0.59 y 0.55, tanto en el alto como en el bajo rendimiento académico, mientras que para el primer año fue de 0.52 y el de tercer año de 0.50.

En lo que respecta a la relación entre autoeficacia académica y estrés se localizó solamente un trabajo por parte de Cabanach, Valle, Rodriguez y otros (2010) quienes afirmaban que un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés.

Se considera que estos estudios son un aporte notable en el desarrollo de la presente investigación, ya que permite comprender la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, y de igual manera, nos ayuda a entender la relevancia y la influencia negativa que produce el estrés académico en los estudiantes, al momento de cursar su periodo estudiantil. A su vez, dichas investigaciones expuestas son referidas para apoyar la propuesta de trabajo del presente estudio con el fin de recalcar la relevancia y actualidad del tema de interés.

Contribución teórica, económica, social y/o tecnológica

La presente investigación tiene como finalidad brindar a los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de básica del Centro del Muchacho Trabajador, una extensa contribución social basada en el manejo del estrés académico y el reforzamiento de la autoeficacia durante su proceso de desarrollo educativo, la misma que se dará por medio de talleres planificados y brindados a todos aquellos estudiantes que presenten dificultades en el ámbito estudiantil a causa de la presencia (estrés académico) o a su vez la ausencia (autoeficacia) de estos fenómenos. Así mismo se pretende generar una contribución teórica con los resultados obtenidos a través del estudio en mención, con el fin de brindar información relevante que sirva para posteriores investigaciones que se lleven a cabo sobre la temática establecida.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO
ESTRÉS ACADÉMICO

Teoría del estrés

Según Hans Selye (1935) el estrés es definido como un síndrome o conjunto de reacciones fisiológicas, las cuales no son específicas del organismo y se presentan a causa de diferentes agentes nocivos del ambiente de la naturaleza química o física. De esa manera, se logra considerar al estrés como una respuesta adaptativa del organismo frente a los diversos estresores que causan algún tipo de malestar cognitivo. Por su parte, autores como Lazarus y Folkman (1984) postulan que el estrés se manifiesta mediante la relación sujeto-ambiente, este último evaluando las demandas que representen peligro a su salud o bienestar en relación a sus recursos y técnicas de afrontamiento de problemáticas, siguiendo esta línea Labrador (1992) capta este concepto, como la respuesta automática del organismo a cualquier cambio ambiental, interno o externo, mediante la cual se prepara al organismo para poder enfrentar las posibles demandas que se generen mediante una nueva situación. Ante el estudio del estrés, Arturo Barraza (2007) sostiene que esta indagación se ha presentado mediante un absoluto discurso dirigido por los destacados aportes sobre el estrés por parte de autores como Selye (1956) y Cannon (1935), y por supuesto de la notable contribución teórica por parte de Benjamín (1992) quien determina que el estrés es producido por el instinto del cuerpo de protegerse a sí mismo frente a determinados ambientes. De esta manera dicho autor con la finalidad de comprender con claridad este conjunto de alteraciones, genera un enfoque teórico del estrés para el estudio a profundidad del mismo. Es así que Alexandra M. Robinson (2018) analiza que, a lo largo de los años, el estudio de este fenómeno ha logrado capturar el interés de múltiples disciplinas

tales como la fisiología, medicina, neurociencias, genética, psiquiatría, psicología, entre otras, lo que incluso ha logrado generar un trabajo multidisciplinario que permita comprender el impacto biológico del estrés psicológico y lo que sin duda refleja el notorio interés de la construcción de enfoques teóricos que logren explicar el cómo actúa este fenómeno en el ser humano. Por ello las ideas fundamentales y los aportes teóricos generados por Osler, Cannon, James, Selye y Yerkes convergieron al compartir un mismo objetivo direccionado a investigar este fenómeno denominado “estrés”. Aún así, el estudio de este fenómeno debió pasar por varios procesos para que se logre un claro propósito de investigación como lo determina Isabel Martín (2007) quién indica que durante el siglo XIX Claude Bernard sostenía que lo fundamental en el fenómeno del estrés, eran los estímulos estresores o los estados estresantes a los que se sometía el sujeto, poco tiempo después, a mediados del siglo XX, Walter Cannon determinaba que lo esencial era la respuesta fisiológica y la forma en que el sujeto reaccionaba a través de su comportamiento y su conducta. Como ya se había mencionado antes, el origen de las posturas actuales sobre el estrés recae en los aportes de Selye, debido a que este autor contribuye significativamente a la teoría ahora existente sobre este fenómeno, con su modelo de estrés múltiple el cual incluyó aquellas características de la respuesta orgánica ante situaciones estresantes, como también los aspectos negativos que producía a nivel fisiológico el estar expuesto a grandes porcentajes de estrés, como plantea Acosta (2002). Posterior a dichos eventos, Selye (1936) presenta una definición de activación fisiológica ante este fenómeno, conocido como “Síndrome General de Adaptación”, asociando sus estudios con los de Cannon, para así de esta manera analizar e interpretar de mejor forma, las respuestas otorgadas por el organismo ante los estresores. Es así que Martín (2007) también hace énfasis a la crítica más notoria hacia Selye por parte de la psicología, debido a que este autor basa todos

sus estudios sobre el estrés, enfocado en las respuestas orgánicas que se concebían, dejando de lado las repercusiones debido a estresores que provenían del medio o el entorno. Posterior a esto, durante el paso del tiempo, se continuó tratando de definir el estrés centrándose bien en los estresores o en las respuestas fisiológicas, esto a su vez dejó un importante espacio para que los futuros psicólogos ofrecieran óptimas soluciones, considerando ambas posturas de estudio. Aprovechando dicha abertura para ampliar la información referente al estrés, Lazarus y Folkman (1986) generan diversas teorías (interactivas o transaccionales del estrés) que permiten tener una idea más amplia sobre el estudio del estrés, permitiendo hoy en día generar investigaciones centradas tanto en las respuestas fisiológicas como en las situaciones vitales de nuestro entorno social. De esta manera Robinson (2018) postula que actualmente esta disciplina continúa siendo desafiada con la problemática de construir un concepto fijo que logre explicar todo lo que abarca este fenómeno como tal, y a pesar de no tener una conceptualización definida, ha logrado tener un alto índice de relevancia e interés tanto dentro como fuera del campo de la investigación.

Conceptualizaciones sobre el estrés

Según Barraza (2007) durante el proceso de investigación sobre este fenómeno, se ha podido determinar la existencia de una problemática estructural en el campo de estudio del estrés académico, debido a la coexistencia de diversas formas de conceptualizar el estrés. De las cuales para la presente investigación destacaremos las siguientes tres:

- Conceptualización focalizada en los estresores

Según Catalina González, Jorge Villatoro y otros (1997) se explica esta conceptualización en base a las condiciones estresantes que se presentan en la problemática de los adolescentes en el ambiente en el que se desenvuelven. Autores como Medina-Mora, Rojas, Galván, entre

otros (1993) incluyen un estudio en donde se abordan aquellos aspectos referentes al nivel de estrés percibido en los adolescentes en tres áreas de la vida: 1) familia “prohibiciones parentales” 2) amigos “mi mejor amigo(a) traicionó mi confianza” 3) escuela “problemas con las autoridades escolares”. Estas áreas son percibidas como relevantes debido a que las relaciones familiares son el punto de partida para que el adolescente logre consolidar relaciones sociales a futuro, así mismo, al generar amistades logra adherir una importancia particular al sentido de pertenencia de un grupo y a su posterior aceptación social. Dentro de este sistema de relaciones interpersonales, el adolescente pretende sobresalir socialmente, lo que conlleva una gran demanda de negociaciones y reajustes que elevan el efecto estresante durante su desarrollo, y que a su vez provocan una vulnerabilidad significativa en el área emocional. Por ello Lazarus (1990) plantea que las mediciones del estrés en la adolescencia deberían ser evaluadas por el contenido y las fuentes que generen altos, medios o bajos grados de estrés a partir de una situación determinada, esto con el fin de poder reconocer que los estresores se presentan en el contexto del ciclo vital del individuo y en relación con otros sucesos como lo plantea Lazarus y Folkman (1984).

- Conceptualización centrada en los síntomas

María Susana Correché y Lilia Labiano (2003) sostienen que el ser humano frecuentemente padece de síntomas de estrés ignorando el hecho de lo que verdaderamente ocurre a nivel psicofisiológico. Por ello postulan que no es extraño experimentar estrés físico, sin sentir signos emocionales de tensión. Es así que el estrés toma una particular importancia en términos de salud y de enfermedad, específicamente en el área de ansiedad y de reacciones desadaptativas. Siguiendo esta línea, las autoras aclaran que los factores psicológicos juegan un rol importante en las reacciones del estrés fisiológico, que a su vez crea un impacto relevante sobre la

estructura somática y el funcionamiento corporal. Por ello, Correché y Labiano (2003) sentencian que es fundamental reconocer los síntomas y las disfunciones que suelen presentarse a partir de las alteraciones afectivas y emocionales resultado del fracaso adaptativo que experimenta el ser humano. Dado que la persona en estado de estrés tiende a sufrir un desequilibrio a nivel interno que se hace evidente a través de alteraciones nervioso-centrales que alteran tanto la parte psíquica (concentración, estado depresivo, estado de aprehensión, etc.) como el manejo fisiológico del organismo (cansancio, insomnio, etc.)

- Conceptualización definida a partir del modelo transaccional

Según Moreno y otros (2001) se sostiene que la conceptualización del estrés psicológico que fue desarrollada por Susan Folkman y Richard Lazarus (1984) está dirigida a un enfoque transaccional del comportamiento del ser humano, por lo que los cambios experimentados por los individuos deben ser analizados según una fuerte relación entre el sujeto (física y psicológicamente) y el ambiente social y físico que lo rodea. Por ello, el experimentar tensión no es solamente producto de la ocurrencia de eventos externos o internos del sujeto, sino de la forma en la que este interpreta y afronta dichas situaciones.

Programas de investigación para el estudio del estrés

- Programa de investigación estímulo-respuesta

Arturo Barraza (2007) postula mediante este programa, que el estrés es producto de una relación mecánica entre el estímulo del ambiente y la respuesta del sujeto. Es decir, que la reacción del sujeto dependerá del estímulo que se presente en su entorno y este a su vez, podría alterar o no alterar el bienestar emocional de la persona.

- Programa de investigación persona-entorno

Por otra parte, este programa afirma que el estrés es el resultado de una relación estrecha entre la persona y el entorno, como sostiene Arturo Barraza (2007). Para la construcción de este programa, el autor dirigió su investigación en estudios pasados realizados por Mason (1968) quien determinó que el estresor para ser considerado así, debía ser previamente evaluado cognitivamente por el sujeto para que de esta manera se produzca una respuesta por parte del mismo. A su vez, esta evaluación permitía explicar la diferencia en la respuesta que dos sujetos puede dar a una situación estresante, o a las distintas respuestas que un mismo sujeto pueda dar a la misma situación estresante en dos momentos diferentes. Para este programa Barraza (2007) postula diferentes modelos teóricos en forma de ideas de fuerza, que permiten comprender a profundidad el estudio del estrés.

La primera idea base que sostiene Barraza (2007) es que el estrés es prácticamente conceptualizado con una constante interacción entre el entorno y el sujeto.

La segunda idea, determina que el estrés se origina por una relación entre las demandas que se generan en el entorno y las probabilidades de tomar decisiones para asumir la demanda.

La tercera idea explica que el estrés es la representación de arreglos particulares y problemáticas entre el sujeto y su entorno.

Durante la cuarta idea se postula que los recursos que las personas tienen para asumir las demandas se desarrollan en dos momentos, siendo el primer momento cuando se identifica la problemática y el segundo la manera en la que el sujeto resolverá dicha problemática.

Por su parte en la última idea se habla sobre la valoración que el sujeto realiza sobre la demanda, otorgándole un rango de solución y realizando un análisis detallado del problema.

Estrés Académico

Según Orlandini (1999) existen varios tipos de estrés que suelen ser clasificados en base a la fuente que produce el desencadenamiento de este fenómeno, es así que podría hablarse de estrés a nivel sexual, estrés a nivel familiar, estrés por la pérdida de un familiar, estrés médico, estrés laboral, estrés académico y entre otros. Siguiendo esta línea, Barraza (2005) afirma que el estrés académico es aquel que proviene de fuentes que se encuentran en el ámbito escolar, dicho estrés que se produce a consecuencia de las exigencias o demandas que se presentan a nivel educativo. Por ello autores como Witkin (2000) y Trianes (2002) establecen una diferencia entre los niveles educativos que cursan los alumnos al momento de calificar al estrés como académico, y sentencian que se define estrés escolar a aquel que se presenta en los niños de educación básica. Por su parte Isabel Martín (2007) afirma que el estrés académico implica la consideración de variables que están relacionadas, como lo son los estresores escolares, los moderadores del estrés en el ámbito educativo y los efectos que provoca estos fenómenos. Destacando que todos estos factores se presentaran en un mismo ambiente: el colegio. Un ambiente en donde se desencadenan un sin número de eventos altamente estresantes, en el cual el sujeto experimenta una falta de control sobre el entorno educativo, dando a repercutir en un posible fracaso académico por parte del alumno. Por otra parte, los autores Nathaly Berrío y Rodrigo Mazo Zea (2011) indican que el estrés académico es una clase de estrés que se presenta estrictamente en el ámbito educativo. También sostiene que actualmente este fenómeno es un tema amplio de investigación en psicología clínica y en el área educativa, y llega a ser relacionado con diferentes variables como, edad, género, etc. Aún así los autores ya antes mencionados, indican que este fenómeno es un tema poco estudiado en el área de la salud mental por lo que aun no ha sido considerado dentro de las clasificaciones del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales ni tampoco de la clasificación internacional

de enfermedades. Por otra parte, Martínez y Díaz (2007) explican mediante un enfoque psicosocial, que el estrés académico es un malestar que se desencadena debido a factores emocionales, físicos o ambientales, que provocan una presión notoria en la competencia individual del estudiante para enfrentar el contexto educativo en rendimiento escolar. Finalmente se toma como definición base del estrés académico la postulada por Arturo Barraza (2007) quien, mediante un modelo cognoscitivista, sostiene que el estrés académico se presenta por una serie de demandas a nivel escolar que se le presenta al alumno causando un desorden emocional que posteriormente se evidencia en la sintomatología que este desborda, obligando al estudiante a buscar acciones con las cuales afrontar este fenómeno con el fin de restaurar su estabilidad emocional.

Modelo cognoscitivista

Este modelo sistémico cognoscitivista es planteado por Arturo Barraza (2007) quien sustenta la creación del mismo basado en la teoría general de sistemas de Colle, y en el modelo transaccional creado por Lazarus y Folkman (1984). El modelo planteado es constituido por varias hipótesis planteadas por Barraza (2005).

La primera hipótesis plantea sobre los factores sistémicos procesuales del estrés académico explicando la definición de sistema abierto, en un desarrollo relacional entre el entorno y el sistema.

La segunda hipótesis hace referencia al estrés académico como condición psicológica, la cual determina que se considera estado psicológico porque se presentan estresores que amenazan el bienestar vital del sujeto. Así mismo Barraza (2005) explica que un estresor es un estímulo que se presenta en el individuo a base de una reacción no específica.

La hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico explica que los signos desencadenantes de la situación estresora se clasifican como reacciones orgánicas, de la conducta y psicológicas. Siguiendo esta línea Barraza (2008) analiza que el conjunto de indicadores se presenta de forma peculiar en los individuos, provocando que el desequilibrio sistémico se manifieste de forma absolutamente diferente en cada persona.

Finalmente, en la hipótesis del afrontamiento como objetivo de restaurar el orden sistémico, Barraza (2008) comenta que ante el desequilibrio generado el sujeto busca varias maneras de afrontar esta problemática con el fin de restaurar el orden del sistema. Aunque también sostiene que las estrategias para afrontar dichas eventualidades estresantes son muy variadas, sin embargo, a continuación, se sugiere varias estrategias que se pueden trabajar durante el desequilibrio sistémico: asertividad, distracciones, confidencias, elaboración de planes, ejecución de tareas, perseverancia, asistencia terapéutica, etc.

Según Nathaly Berrío y Rodrigo Mazo Zea (2011) el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, se define como un conjunto de sucesos valorativos ante estímulos que resultan estresante a partir del medio, y tienen como finalidad lograr un orden sistémico dentro de la relación individuo-entorno.

Componentes sistémicos-procesuales del estrés académico

- Estresores

Arturo Barraza (2007) indican que se debe identificar al estresor como un organismo objetivo que posee independencia de la percepción del sujeto, y que frecuentemente se produce como un atentado al bienestar vital del ser humano, aún así los autores hacen énfasis en que las características de la sociedad moderna hacen cada vez más complicado que el individuo encare de forma frecuente este tipo de eventualidades. Este tipo de acontecimientos son definidos por

Cruz y Vargas (2001) como estresores mayores, quienes explican que la implicación de estos estresores hacia el individuo es siempre negativa. Así mismo, postulan que existen estresores menores, los cuales carecen de presencia objetiva no dependiente de la percepción del sujeto, es decir que no todas las situaciones son consideradas como estímulos estresores por el sujeto, sino que el sujeto a partir de una valoración personal los constituye como estresores dependiendo del rango que les otorgue. Según Amigo (2000) los estresores mayores que se presentan durante el periodo académico son varios, sin embargo, este autor hace énfasis en la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (1967), en la cual se puede apreciar dos situaciones cotidianas en donde se percibe el estrés académico: una es durante el inicio y el final de la escolaridad y la otra se centra en el cambio de institución educativa, Barraza (2007) añade una tercera situación en donde se produce el estrés académico y es durante el periodo de evaluación al estudiante. Por su parte al referirnos de aquellos estresores menores que se desencadenan durante el desarrollo académico, Barraza (2003) y Polo, Hernández y Pozo (1996) ofrecen un grupo de estresores que se identifican y se evidencian netamente en el estrés académico, como lo son: problemas con sus compañeros de curso, trabajos en grupos, ponencias de trabajos en clase, etc. Cabe señalar que estas situaciones son consideradas como estresores menores por estos autores debido a que afirman que los estudiantes las clasifican como estímulos estresantes, a partir de sus valoraciones y rango que les otorgan a las condiciones conflictivas presente en el ámbito estudiantil. Por ello Barraza (2005) concluye que estas situaciones son aquellas que permiten afianzar que el estrés académico debe ser considerado como un estado psicológico.

- Síntomas

Barraza (2007) afirma que la condición estresante se deriva en un desorden sistémico, que deja en evidencia un grupo de indicadores, los cuales el autor los organiza de la siguiente manera:

1. Físicos, psicológicos y del comportamiento, adaptados por Rossi (2001)
2. Fisiológicos y psicológicos, adaptados por Kyricacou (2003) y Trianes (2002)
3. Físicos, emocionales y de la conducta, adaptados por Shturman (2005)
4. Físicos y de conductuales, adaptados por Williams y Cooper (2004)
5. Físicos, conductuales y del trabajo, adaptados por Cooper y Straw (2002)

Para la actual investigación y para dar una idea clara de como los indicadores se presenta durante el estrés académico, tomaremos como ejemplo la clasificación del autor Rossi (2001) y manifiesta tres clases de indicadores (síntomas): físicos, del comportamiento y psicológicos. De esta manera, Barraza (2007) afirma que entre los síntomas físicos se encuentran aquellos en los que se evidencia una reacción propia del cuerpo, como lo es presentar insomnio, dolores de cabeza, tensión a nivel muscular, espasmos, perdida de apetito, etc. Por su parte los síntomas psicológicos presentes, serían aquellos que intervienen en las funciones cognitivas o emocionales del organismo como lo es: la ansiedad, cuadro de depresión, preocupación excesiva, falta de concentración, etc. Finalmente, entre los síntomas que se manifiestan en la conducta a partir del estrés académico, podemos encontrar varios tales como el aislamiento social, ausencia de las clases, aumento del apetito o perdida parcial o completa del mismo, etc.

- Afrontamiento

Según Barraza (2007) después de que el estímulo estresor manifiesta un conjunto de síntomas, se genera un desorden sistémico que produce malestar significativamente en todas las áreas en las que se desenvuelve el individuo, por lo que inmediatamente buscar equiparar ese

desorden y restaurar su bienestar propio. Este proceso de restauración es medido por una valoración que tiene como énfasis la capacidad de afrontamiento que dispone el sujeto para lidiar con situaciones estresantes y más aún para resolver dichos acontecimientos. Por ello los autores Lazarus y Folkman (1986) determinan que el afrontamiento es aquel esfuerzo a nivel cognitivo y conductual, el cual esta en constante cambio, con el simple objetivo de desarrollar estrategias que permitan al individuo, manejar de mejor manera las demandas o las situaciones específicas que el mismo evalúe como desbordantes. Es así, que Holroyd, Lazarus (1982) y Vogel (1985) sostienen que las técnicas de afrontamiento definen si un individuo esta expuesto o no a niveles de estrés, por lo que cada sujeto a medida que se va desarrollando, tiende a generar estrategias de afrontamiento, ya sea por aprendizaje o descubrimiento propio, lo que a futuro le permitirá solventar acontecimientos desbordantes. Cruz y Vargas (2001) señalan que la inteligencia, la correcta relación con los padres, el optimismo, la autoeficacia y la perseverancia, son factores que permiten al individuo adquirir el aprendizaje necesario para encarar de la mejor manera a este fenómeno conocido como estrés. Por otra parte, Barraza (2007) postula que, debido a la gran cantidad de técnicas de afrontamiento concebidas por distintos autores, es casi imposible realizar un listado oficial de cuales serían las más adecuadas para su implementación, sin embargo, una pequeña muestra de ellas sería: las habilidades sociales, las confidencias, las distracciones, etc.

AUTOEFICACIA

Eficacia personal

Según Bandura (1984) en los últimos años se ha producido un notable interés en analizar el rol que desempeña el pensamiento autorreferente en el funcionamiento psicológico del sujeto,

más aún, el rol que ejerce el sentido de la eficacia personal para controlar las situaciones que alteran la vida del mismo. Es así que el autor sostiene que diariamente se deben tomar importantes decisiones sobre que curso de acción seguir, cuanto esfuerzo invertir, y que tiempo se otorgará a ejecutar dicho esfuerzo. Por ello Imantas y Brabander (1996) determinan que el sentido de eficacia personal compone un factor esencial en los desarrollos de aprendizaje y motivacionales que lideran el desempeño de actividades complejas. Por otra parte, Cahill (2006) postula un concepto de autoeficacia definida como un factor poseedor de componentes rudimentarios en un repertorio conductual, dicha definición fue creada a partir de las conceptualizaciones realizadas por Bandura (1977) quien analizaba que la expectativa de un individuo se caracterizaba por ser considerada una estimación de un comportamiento dado que conduce a determinados resultados esperados, es así que una expectativa de eficacia puede considerarse como la determinación de que un sujeto puede desarrollar con rotundo éxito el comportamiento requerido para conseguir los resultados proyectados y percibidos. Es así que Bandura (1987) comprende a la autoeficacia, como los juicios emitidos por cada persona sobre sus capacidades, las mismas que le permitirán al sujeto poner en acción sus actos, de forma que le faciliten llegar al grado de desempeño deseado. Siguiendo esta línea, autores como Schunk (1991), Imantas y Brabander (1996) afirman que la definición de autoeficacia generada por Bandura, hace énfasis a la expresión que el sujeto tiene sobre lo que puede realizar con elementos que disponga para efectuar positivamente una acción en el futuro. De esta manera Bandura y otros (1987) sentencian, que la autoeficacia es una causa cognoscitiva que influye en el comportamiento del individuo y busca regularlo, sin embargo, para que el sujeto logre alcanzar un rendimiento proyectado, es primordial que crea en sus propias capacidades, intervenga adecuadamente las percepciones personales de la eficacia en su conducta,

comportamiento y su motivación para así alcanzar con éxito sus objetivos planteados. Así mismo Bandura (1993) explica que la eficacia personal influye de forma directa con el sujeto en cuanto a sus pensamientos, sentimientos y en su conducta, a través de los procesos principales del mismo. Por su parte, Ivonne Ma. Busot (1997) sostiene que las personas que poseen una gran convicción con respecto a su eficacia, son capaces de hacerle frente a cualquier situación que se les presente, debido a la capacidad de afrontamiento que mantienen a partir de la eficacia percibida por sí mismos. Es decir, que mientras más sólida sea la eficacia personal percibida en el sujeto, más fuerte será la capacidad de afrontar los retos que la persona se plantee así misma, y posterior a esto un notable crecimiento de la motivación y compromiso de cumplir con sus objetivos. Busot (1997) también determina que la eficacia personal también influye en los escenarios proyectados a futuro que las mismas personas suponen. Es así que sentencia, que aquellos sujetos quienes posean un elevado sentido de autoeficacia, podrán proyectar escenarios o situaciones exitosas a largo plazo, y podrán encaminarse eficientemente hacia dicho escenario para así plasmar ese propósito en un futuro cercano. Por su parte, aquellas personas quienes mantengan una baja percepción de su eficacia proyectaran escenarios típicamente de fracasos y de frustración ante los eventos que se presenten en su vida. Es por ello que Bandura (1993) sostiene que el ser humano posee una función importante dentro de su área cognitiva, la cual se basa en pronosticar panoramas y eventualidades que puedan ocurrir a futuro, y es que estas ideas son generadas por el sujeto en su mente, con el objetivo de buscar herramientas o formas que le permitan lidiar con la posibilidad de presentarse algún evento que altere o perjudique su bienestar.

Procesos cognitivos presentes en la autoeficacia

- Procesos afectivos

Ivonne Ma. Busot (1997) determina que los procesos afectivos están presentes en la autoeficacia cuando las personas no afianzan su creencia hacia las capacidades que poseen, provocando en la mayoría de casos cuadros de estrés y depresión que emergen a partir de eventos que el mismo sujeto percibe como amenazantes. Por ello, se determina que la eficacia percibida desempeña un rol importante al momento de controlar estresores provenientes del entorno, permitiendo que el individuo no genere pensamientos catastróficos ante eventos amenazantes y en su lugar se plantee un mejor panorama que le permita afrontar aquellas eventualidades. Bandura (1993) indica que la baja percepción de eficacia en las personas, principalmente genera pensamientos áridos que hacen que la persona se sienta ansiosa, preocupada e incluso deprimida, lo que sin duda desfavorece su nivel general de funcionamiento.

- Procesos motivacionales

Las personas buscan incentivar a sí mismas en base a los procesos cognitivos, manifestando sus acciones de forma anticipada, tal y como sostiene Ivonne Ma. Busot (1997) quien también explica, que el individuo busca la motivación a través del establecimiento de objetivos y proyecciones de metas para de esta manera conseguir el resultado anhelado. Es así que la conducta del individuo es dirigida a partir de metas establecidas, que son creadas de forma explícita y que al suponer un reto permiten elevar y mantener la motivación, con la finalidad de que abarque un proceso cognitivo en el que se deba elegir las metas que se cumplirán, otorgándole una guía a la conducta y al comportamiento y a su vez generando refuerzos que permitan cumplir de manera eficiente el logro de las mismas.

Los efectos de la percepción de autoeficacia presentes en los procesos cognitivos

Según Bandura (1993) una extensa parte del comportamiento y de la conducta humana, se encuentra ajustado por la añadidura de objetivos conocidos. El establecer metas u objetivos propios es influenciado por una apreciación propia sobre las capacidades que tiene cada ser humano. Es así que mientras más alta se perciba a la autoeficacia, más grande y motivante resulta el objetivo que se establece como desafío a partir del compromiso que realiza el individuo sobre el cumplimiento del mismo. Así mismo Bandura y Jourden (1991) indican que un gran porcentaje de los cursos de acción se producen principalmente en el pensamiento del sujeto, de esta manera las creencias de los individuos sobre su eficacia contribuyen en los distintos escenarios anticipatorios que edifican y construyen, aquellos escenarios que producen y generan guías y apoyos prácticos para el rendimiento. Por ello Bandura (1993) explica que las personas que perciben un alto sentido de eficacia son capaces de visualizar con éxito su cumplimiento de objetivos y metas establecidas. Por su parte aquellas personas que perciben y visualizan eventos desastrosos a futuro, aún sin tener la oportunidad de intentar afrontar esa situación, logran mantener una baja eficacia a partir de sus dudas creadas por sí mismo sobre si son capaces o no de lograr dichas metas planteadas. Por otra parte, Bandura (1993) también sostiene que la fecundación de la habilidad humana ha estado progresivamente en cambio durante los últimos años, puesto que la habilidad no es una cualidad constante que se presenta en el comportamiento del individuo, todo lo contrario, es una capacidad que interviene a nivel cognitivo, social y motivacional, con el único objetivo de servir a numerosos propósitos en la vida del sujeto. De esta manera, Bandura (1993) explica que la habilidad también se ve implicada durante el manejo de las respuestas emocionales que puedan de alguna manera alterar las cualidades del pensamiento y de las acciones del sujeto al momento de encarar un evento. Siguiendo esta línea también se determina que existe una destacada diferencia entre tener

conocimientos y poseer habilidades que permitan al individuo usarlas al momento de enfrentar condiciones amenazantes, es por ello que los logros personales u objetivos no solo requieren de habilidades presentes sino también de creencias a nivel personal sobre eficacia que les permita actuar motivados al cumplimiento de las metas. Por lo tanto, Bandura (1993) hace énfasis en que una persona que posee habilidades y conocimiento puede desarrollar tanto un rendimiento correcto como uno pobre o incluso uno muy sobresaliente, pero esto dependerá netamente de las fluctuaciones con respecto a la percepción de autoeficacia que maneje el individuo.

Fuentes de información de la autoeficacia

- Logros de ejecución

Bandura (1987) determina que los resultados del rendimiento o logros de ejecución son probablemente la fuente de información más fidedigna de las expectativas de la eficacia percibida, debido a que se centran en las vivencias personales del individuo. De esta manera se entiende que los logros elevan las expectativas de la autoeficacia, mientras que por su parte los constantes fallos disminuyen las mismas, es así que una vez que se incremente un alto sentido de eficacia el fiasco tendrá un menor efecto en la vida de la persona. Por otro lado, Bandura y Jourdan (1991) determinan que la satisfacción compone un papel importante al momento de cumplir con deberes o tareas que signifiquen un alto índice de demandas cognoscitivas que produzcan un malestar en el entorno del individuo.

- Aprendizaje por observación

Dentro de esta fuente de información, Jourdan y Bandura (1991) determinan que un sujeto puede obtener datos sobre sus competencias en base al cotejo que realiza sobre otros individuos mediante la observación, así se analiza que el poder observar las características de otra persona y su forma de actuar frente a una situación, ayudan y motivan al sujeto a creer que si el uno lo

puede lograr entonces el otro individuo también es capaz de afrontar dicha situación. Esto basado en que cuando un individuo visualiza a otro, actuar frente a una situación estresante o amenazante, genera una expectativa de logro o de proyección de logro que le permitirá creer en sus capacidades de afrontamiento y de percibir a las actividades amenazantes como eventualidades que se pueden asumir sin mayor problema. Aún así, cuando el sujeto obtiene información mediante la observación, tiende a producir un efecto leve en la autoeficacia debido a que al intentar asumir los retos a partir de una imitación puede ser contraproducente y causar más fracasos que aciertos, provocando una afectación en la eficacia personal del individuo.

- Persuasión verbal

Según Schunk (1991) esta fuente de información resulta ser el fundamento menos sólido de la autoeficacia, esto debido a que la persona no tiende a creer en sus capacidades y a consolidar sus expectativas del éxito, simplemente porque alguien más le pida que lo haga, aún así mediante estudios realizados por Bandura (1987) se ha comprobado que en algo puede servir la persuasión verbal de un individuo hacia otro. Una réplica persuasiva correcta puede generar el aumento de la eficacia personal y de la proyección de mantener firme la capacidad de creer en el cumplimiento de metas, aún así Bandura (1987) y Schunk (1991) determinan que el acrecentamiento puede ser poco duradero si los refuerzos verbales por parte de las personas resultan erróneos o temporales en una persona que espera tener una correcta persuasión para creer en sus capacidades.

- Indicadores fisiológicos

Bandura (1987) y Schunk (1991) señalan que esta fuente denota información sobre la eficacia percibida en el ser humano, específicamente al momento de enfrentar una situación amenazante en el que él sujeto presenta varias respuestas a nivel fisiológico que se evidencian

como desencadenantes a partir de la falta de habilidades requeridas para hacer frente a un entorno estresante o a resolución del mismo. Dichas respuestas a nivel fisiológico pueden ir desde señales de ansiedad notoria hasta excitación descontrolada, que se evidencian precisamente al momento de encarar una situación o un evento intimidante.

Constructos relacionados con la autoeficacia

Según Schunk (1991) durante los postulados e investigaciones propuestas por Bandura desde 1977, han existido varios constructos que se asemejan y se relacionan a la autoeficacia, por lo que a continuación se detalla dicha comparación entre los constructos y la autoeficacia para así poder encontrar las características propias que definen a cada uno:

- Control Percibido

Rotter (1966) analiza que el control es percibido por las personas en base a los resultados obtenidos, es así que determina que los individuos creen que sus resultados dependerán de su actuar o más subjetivamente, que son una cuestión del azar o que están predestinados a darse porque el universo así lo ha dispuesto. También es la contraposición, la cual sostiene que los resultados dependen únicamente del actuar de la persona y de su posterior consecuencia. Por su parte autores como Skinner, Chapman y Baltes (1988) compusieron un modelo en el que se buscaba explicar que el control percibido estaba compuesto por tres grupos de creencias: el primer grupo en el que el sujeto pretende generar los resultados esperados a partir de motivos potenciales, el segundo grupo en el que el individuo cuestiona si posee las creencias necesarias sobre su capacidad para adquirir los motivos potenciales que le permitan obtener su anhelado resultado, y por último el tercer grupo que se conforma por personas que consideran que pueden conseguir el resultado sin ningún tipo de causa potencial. Schunk (1991) establece que existe ciertas diferencias entre estos grupos, sin embargo, también sostiene que la autoeficacia guarda

relación con las creencias que un individuo tiene sobre su capacidad de alcanzar resultados. Es así que Bandura (1986) explica el método de control de la persona que abarca la autoeficacia y que da como resultado la percepción de los resultados a obtener por parte del sujeto, esto en base a su teoría de la autoeficacia, la cual habla acerca de las capacidades que posee la persona ante situaciones amenazantes o estresantes, y la búsqueda constante del resultado positivo ante tales eventos.

- Expectativas y valores

El constructo de los valores y las expectativas se centran en el hecho de que el comportamiento es un oficio que se produce en conjunto con las expectativas que mantienen los individuos sobre conseguir un resultado notable a partir de su conducta y la forma en la que se le otorga un valor a dichos resultados, como postula Atkinson (1957). Schunk (1991) profundiza en que estas teorías sobre los valores y las expectativas determinan que los sujetos en múltiples ocasiones se sesgan ante su capacidad de lograr alcanzar dichos objetivos en ocasiones que presenten un nivel de complejidad elevado, por lo que los individuos no se motivan a intentar cumplir con un reto que para ellos es valorado como imposible y por ende no cumplen con los objetivos propuestos. Es así, que si el objetivo establecido no es valorado por la persona entonces la expectativa del resultado no será proyectada a alcanzarla. Es por ello que Schunk (1991) afirma que, para alcanzar un correcto resultado, se debe establecer un objetivo que sea llamativo y que se mantenga la expectativa de poder alcanzarlo para de esta manera el individuo se motive a actuar con la finalidad de cumplir con éxito dicho objetivo.

- Atribuciones

Dentro del constructo de las atribuciones, Heider (1958) explica que esta teoría le brinda a la persona la posibilidad de darle un sentido a los motivos del porque ocurre una situación, es

decir en un evento de éxito, los estudiantes atribuyen dicho logro a factores como el esfuerzo puesto en dicha situación, la complejidad de la tarea e incluso a la habilidad que disponen ellos para enfrentar aquel evento, es así que Weiner, Russell y Lerman (1979) determinan que las atribuciones forman parte de las expectativas que el estudiante se plantea a futuro. Por otra parte, Bandura (1986) sostiene que, dentro de la teoría de la autoeficacia, los constructos de las atribuciones forman una especie de indicio que es usado para valorar la eficacia en los estudiantes, de esta manera, los factores atribucionales intervienen de forma no directa en el rendimiento del alumno a través de su autoeficacia.

- Autoconcepto

Según Shavelson y Bolus (1982) el autoconcepto es la percepción personal de cada persona que se integra mediante vivencias y evento del entorno, es decir, el conjunto de creencias que mantiene cada individuo de sí mismo. De esta manera Rosenberg y Kaplan (1982) explican que el autoconcepto se comprende desde la autoestima, la estabilidad, la confianza propia y la cristalización propia: esto debido a que la autoestima es la percepción de la apreciación que mantiene cada individuo sobre sí mismo y que le permite respetarse sobre todas las cosas, por otra parte, la confianza propia o autoconfianza es el nivel de creencia que tiene una persona sobre si posee las habilidades necesarias para afrontar la vida, mientras que la estabilidad hace referencia al nivel de complejidad o de facilidad del individuo para cambiar su autoconcepto, y esto a su vez dependerá de cuan conformado estén las creencias a nivel personal de dicha persona.

Expectativas de eficacia como mecanismo de control

Bandura (1977) plantea la siguiente teoría la cual trata de explicar que los procedimientos psicológicos, funcionan como medio para crear y fortalecer aquellas expectativas que un

individuo mantiene sobre su eficacia personal. De esta manera Bandura (1977) también hace énfasis en la diferencia existente entre las expectativas de eficacia y las expectativas de respuesta, aclarando de esta manera que una expectativa de eficacia se define como la convicción propia de un individuo sobre la capacidad que posee este mismo para ejecutar con éxito el comportamiento. Mientras que por su parte una expectativa de resultado abarca una consideración del individuo acerca de su comportamiento y sobre como este puede conducir a los resultados anhelados. Es así que la diferencia existente entre eficacia personal y resultado se evidencia en el sentido en que los individuos puedan creer que un curso en particular de acción originaria ciertos resultados, pero si abarcan extenuantes dudas sobre su capacidad para realizar dichas actividades necesarias entonces la información no influiría en su comportamiento. Por ello durante esta conceptualización, Bandura (1977) explica que las expectativas del dominio personal influyen en la persistencia del comportamiento en cuanto al afrontamiento, es decir que la magnitud de las convicciones de los individuos dependerá de su comportamiento para analizar si poseen la capacidad de hacer frente a determinadas situaciones. En esta etapa la autoeficacia percibida por el sujeto interviene en la voluntad de los entornos de la conducta y el comportamiento, de esta manera se explica que cuando la gente teme o duda de sus capacidades, tiende a evadir situaciones estresantes o que perciben que exceden sus habilidades de afrontamiento, mientras que aquellas personas que se involucran de lleno en cualquier actividad y poseen un comportamiento seguro, son capaces de manejar cualquier tipo de situación, incluso si esta resultase estresante o amenazante. De esta manera se comprende que no solo la autoeficacia percibida puede intervenir directamente en la elección de entornos y actividades, sino también a través de las expectativas de un individuo ante un eventual éxito,

lo que también podría desencadenar una afectación a los esfuerzos de afrontamiento una vez iniciados.

Establecimiento de objetivos

Según Bandura (1988) el establecer metas es parte de un desarrollo cognitivo que influye directamente en la motivación. Por ello se explica, que aquellos estudiantes que establecen o imponen un objetivo, o en su defecto reciben una meta a cumplir por parte de sus profesores, son objeto de experimentar un sentido importante de eficacia propia para lograr cumplir con dichas metas propuestas. De esta manera, los estudiantes logran comprometerse a intentar cumplir con sus objetivos, y así logran que el desempeño sea creciente y motivante. Schunk (1991) determina que los alumnos se direccionan a conseguir el objetivo mediante la atención directa de la instrucción dada, el practicar y recordar la información otorgada por el maestro, el constante esfuerzo y la persistencia. Es así que mientras se vaya desarrollando la acción para la consecución de la meta, el estudiante empezara a percibir la autoeficacia, lo que demuestra su desarrollo de capacidad hábil frente a los objetivos enmarcados, como sostiene Elliott y Dweck (1988). Bandura y Cervone (1983) postulan que es importante por parte de los docentes brindar la retroalimentación correspondiente sobre el desarrollo del objetivo y cuan cerca esta de alcanzarlo el estudiante, para que así la autoeficacia y por ende la motivación del alumno aumenten y este pueda percibirlo. Schunk (1991) resalta que cuando se presenta mayor autoeficacia en los estudiantes, se mejora eventualmente el desarrollo de las habilidades propias del mismo y el estudiante comienza a creer en sus capacidades de sobrellevar cualquier objetivo planteado ya sea complejo o sencillo. Siguiendo esta línea, el mismo autor destaca que los objetivos cercanos fomentan la motivación y la autoeficacia, a diferencia de aquellos objetivos lejanos, en los que los estudiantes juzgan el desarrollo hacia el más sencillo de alcanzar en lugar

del más complicado de cumplir. Es así que Schunk (1983) comprobó que brindar a los niños, metas de fácil desempeño les permite desarrollar mejor sus habilidades para alcanzar dichos objetivos debido a que son clasificados por los estudiantes como “objetivos alcanzables” y les resulta sencillo el lograr la motivación para dirigirse a cumplir con la respectiva meta.

Las recompensas dentro de la autoeficacia

Según Bandura (1986) las recompensas obtenidas mediante la búsqueda constante del cumplimiento del objetivo por parte del estudiante, son motivadoras, es así que como los alumnos se encuentran en constante trabajo de sus tareas y deberes, logran comprender que acciones por parte de ellos los conducirán al éxito de alcanzar dichos objetivos propuestos, sin embargo, también mediante el trabajo que desempeñan se ven expuestos a posibles malas decisiones que abarquen un rotundo fracaso. De esta manera Schunk (1991) sentencia que los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados logran motivar a los estudiantes a persistir, y a implementar más metas que cumplir a futuro. Para que así de que esta manera las recompensas obtenidas logren mejorar la eficacia personal que esta ligada a los logros de un estudiante y que da como resultado un correcto progreso en el aprendizaje estudiantil. Siguiendo esta línea el autor postula que existe amplia información sobre ofrecer recompensas a los estudiantes por cumplir con tareas que disfrutan, sin embargo, también sostiene que existe escasa información sobre las formas de ayudar a los alumnos a generar interés por la tarea que deben cumplir, sin la expectativa de esperar una recompensa a cambio, como señala Lepper (1983). Aún así Schunk (1991) afirma que las recompensas pueden ayudar a desarrollar el interés por parte del alumno en cuanto a los deberes que debe cumplir, puesto que la recompensa jugará un rol muy importante en la adquisición de la eficacia personal, permitiendo que el

progreso del aprendizaje sea correcto y que el estudiante sea motivado a cumplir dicha actividad a través del interés que denote.

El rol de la retroalimentación en la autoeficacia

Bandura (1991) determina que los individuos durante sus diferentes actividades diarias, se esfuerzan por conseguir ciertos objetivos o niveles de competencia y de esta manera obtener una retroalimentación a nivel social con respecto a su forma de actuar frente a estas diligencias, aún así estos logros se alcanzan de forma gradual y no de forma inmediata como se pensaría. De esta manera, se determina que el progreso evaluado socialmente puede repercutir y alterar de manera significativa la evaluación propia de la eficacia del sujeto, y, por ende, afectar el curso de los logros. Siguiendo esta línea, se han postulado dos tipos de retroalimentación, una centrada en el logro adquirido por parte del sujeto y otro tipo de retroalimentación direccionado a las deficiencias personales que se perciben por parte de la persona. De esta manera Jourden (1992) determinó que la retroalimentación acentuada en los logros resulta ser de alguna forma, mucho mas efectiva en el sujeto, puesto que resalta el éxito alcanzando dando como resultado una mayor percepción de la autoeficacia, las aspiraciones proyectadas a futuro y el pensamiento analítico eficiente. Mientras que por su parte la retroalimentación centrada en las deficiencias simplemente se focaliza en el deterioro del rendimiento académico del sujeto, de esta manera Bandura (1993) analiza que los ambientes de aprendizaje que comprendan a la habilidad como un factor adquirible, que enfatiza la comparación social competitiva y que resalta la autocomparación de desarrollos y éxitos personales son muy adecuados para direccionar la construcción de un sentido de eficacia que suscite el logro académico.

JUSTIFICACIÓN

El actual trabajo de investigación se desarrolló en el área educativa y tuvo como finalidad identificar como influye el estrés académico en la autoeficacia de los niños de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador en la ciudad de Quito. El objetivo se vio determinado por la necesidad de los estudiantes por reconocer e identificar su percepción de autoeficacia al momento de lidiar con situaciones conflictivas o en circunstancias amenazantes en las que ellos deben poseer la capacidad de creer firmemente en sí mismos para así poder cumplir y alcanzar sus objetivos trazados, aunque el entorno no sea el más adecuado para lograrlo.

La presente investigación fue de gran relevancia ya que pudo establecer la importancia de la autoeficacia en los niños, sobre todo en el área educativa y la forma en la que se ve afectada al momento de enfrentar condiciones difíciles, que a su vez crean alteraciones fisiológicas y emocionales en los niños y que estas se ven reflejadas en el contexto académico por medio del estrés.

Por su parte los datos recolectados en el trabajo de investigación, contribuirán al espacio investigativo y a la divulgación de información en base a los resultados que se obtengan a partir de las distintas baterías psicológicas aplicadas a los niños del Centro del Muchacho Trabajador.

Así mismo, dichos resultados permitirán conocer e identificar las áreas debilitadas en los niños debido al estrés académico percibido y al nivel de eficacia que mantengan dentro del contexto escolar, y que a su vez facilitará el desarrollo de talleres o planes de intervención que potencien de manera eficaz la autoeficacia en los estudiantes a partir del estrés generado por diferentes condiciones académicas.

Los principales beneficiarios son los estudiantes de octavo, noveno y decimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, de la ciudad de Quito. Puesto a que los

alumnos podrán obtener el conocimiento necesario sobre la autoeficacia y como percibirla para así poder cumplir con todas sus metas y objetivos establecidos y de igual forma podrán tener las herramientas necesarias para poder encarar cualquier situación vulnerable que se les presente y así disminuir los niveles de estrés académico que desarrollen durante su proceso escolar.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar la relación y la influencia del estrés académico en la autoeficacia de los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación básica del Centro del Muchacho Trabajador en la ciudad de Quito.

Objetivos Específicos

- Determinar qué tipo de reacciones desencadenan el estrés académico en los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación básica del Centro del Muchacho Trabajador.
- Analizar el nivel de autoeficacia que perciben los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación básica del Centro del Muchacho Trabajador, para resolver problemas y alcanzar sus objetivos.
- Establecer una intervención psicológica, mediante talleres que le permitan al estudiante lidiar con el estrés académico y que a su vez les ayude a enfrentar diversas situaciones, con el fin de que puedan alcanzar con éxito sus objetivos y metas establecidas en el área escolar.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Diseño del trabajo

El actual proyecto de investigación es de tipo, cuantitativo-exploratorio-correlacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2004) este tipo de investigación consiste en indagar en aquellos trabajos investigativos poco estudiados y la relación de los conceptos entre variables, así mismo se centra en ahondar en la cuantificación.

La temporalidad del estudio tuvo un enfoque transversal, puesto que los datos para el estudio se recogieron en una misma línea de tiempo. La revisión bibliográfica se basó en la revisión de libros físicos y digitales, artículos científicos, ponencias, documentos de sitios web, tesis e investigaciones en general relacionados con el estrés académico y la autoeficacia de los adolescentes, enfocándose principalmente en la influencia de la primera variable sobre la segunda variable.

Área de estudio

La investigación fue desarrollada en el campo de la psicología tanto educativa clínica, por lo que, el estudio fue realizado en el Centro del Muchacho Trabajador, en el año 2019.

Enfoque

El presente trabajo está basado en el enfoque cuantitativo de investigación ya que se utiliza la recolección de datos y su posterior análisis estadístico para verificar su correlación, el cual permitirá dar una respuesta a los problemas planteados y corroborar los objetivos sostenidos.

Población y muestra

El proyecto de investigación se llevó a cabo en el Centro del Muchacho Trabajador en la ciudad de Quito, institución que alberga a niños, niñas y adolescentes. De los cuales mediante una muestra intencional se seleccionó a los adolescentes correspondientes a los grados de octavo, noveno y décimo de educación general básica, para el actual estudio.

La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes, en edades comprendidas entre 12 a 17 años, quienes actualmente forman parte del Centro del Muchacho Trabajador de la ciudad de Quito.

Tabla 1. Descripción de la muestra de estudio

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
12	4	6	10
13	13	13	26
14	14	17	31
15	11	9	20
16	2	0	2
17	1	1	2
Porcentaje	49%	51%	100%

Tabla N°1: Descripción de la muestra del estudio

Fuente: Investigación.

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Gráfico 1. Porcentaje total de hombres y mujeres de la muestra

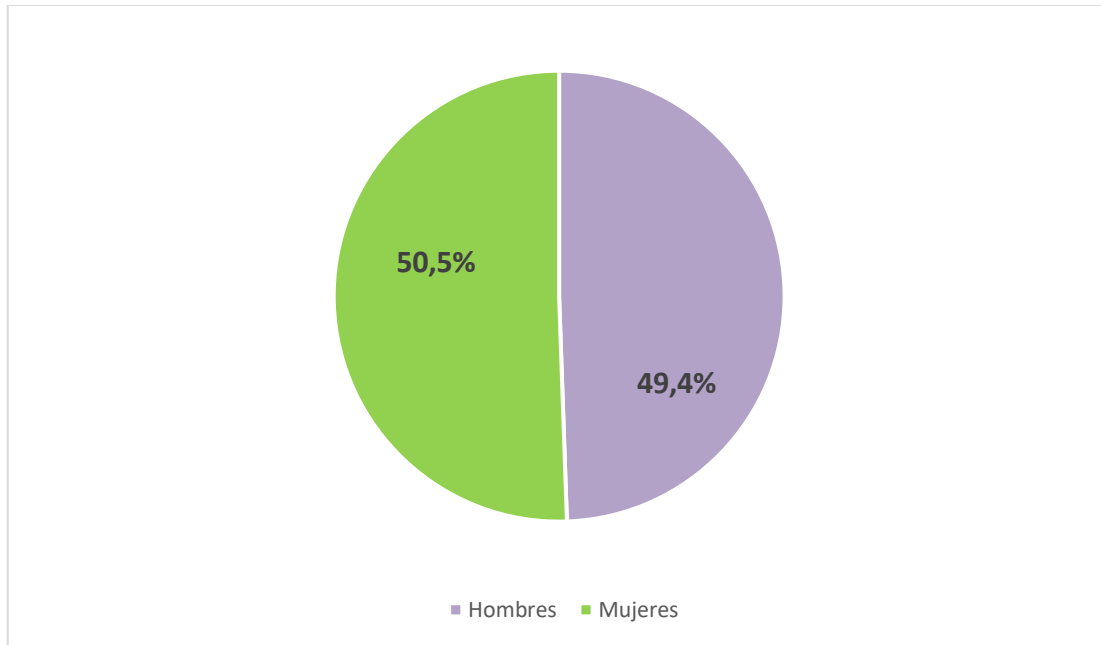


Gráfico N°1: Porcentaje total de hombres y mujeres de la muestra

Fuente: Investigación

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Instrumentos de investigación

En el actual proyecto investigativo se utilizaron dos instrumentos psicológicos de evaluación.

El primero fue la Escala de Autoeficacia Generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993) quienes crearon la escala con el objetivo de determinar el nivel de percepción que mantienen las personas sobre su eficacia para de esta manera poder analizar la capacidad de afrontamiento que poseen los individuos al momento de encarar una situación o un evento amenazante, que por lo general se presenta a diario. Los autores crean esta escala a partir del concepto generado por Bandura (1996) quien sostenía que la autoeficacia deslumbra una creencia optimista propia en el ser humano, y que está a su vez, permite al individuo poseer la

capacidad de solventar tareas complicadas y encarar situaciones de adversidad, por lo que se desarrolla en diferentes áreas del funcionamiento humano. La escala es un cuestionario tipo unidimensional, que ha sido probado en diferentes estudios e investigaciones por lo que se ha brindado una óptima validez y diferentes adaptaciones tanto a nivel latinoamericano como a nivel global según Patricia Cid H. (2010), es así que en las múltiples investigaciones se ha detectado que el alfa de Chronbach puntúa en una categoría que va desde .76 a .90, y que mantiene un promedio de .80. Así mismo, Baessler y Schwarzer (1993) sostienen que se trata de una escala tipo Likert de 4 niveles, que van desde el 1 (Incorrecto) hasta el 4 (Acierto).

La escala requiere alrededor de 4 minutos como promedio para ser resuelta, los ítems respondidos se puntúan en un rango de 4 puntos, por lo que se debe sumar todas las respuestas obtenidas en los ítems para así conseguir un máximo puntaje, el cual va desde 10 punto a 40 puntos. Así mismo los autores determinan que el promedio por ítem es de alrededor de 29, mientras que por su parte el promedio general de la escala oscila entre 30, siguiendo esta línea se explica que no es apropiado dicotomizar en cuanto a si una persona posee una baja percepción de autoeficacia o una alta percepción de la misma, sino considerar el constructo y los datos obtenidos de la herramienta de evaluación como un continuo, utilizando 30 como un punto de corte.

En Ecuador, la escala de autoeficacia general ha sido utilizada en diferentes investigaciones tanto a nivel básico, básico superior como superior alto, tal y como postulan Carmen Isabel Montes De Oca, Rodrigo Moreta-Herrera (2019), quienes realizaron una amplia investigación en la ciudad de Ambato, con la finalidad de conocer el nivel de percepción de autoeficacia general y académica en la motivación escolar en estudiantes de medicina, los autores trabajaron con una población total de 481 estudiantes, y concluyeron que la autoeficacia es importante

para el progreso de la motivación académica en los estudiantes que cursan sus estudios en cualquier nivel.

Tabla 2. Ficha técnica del instrumento escala generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993)

<p>Nombre:</p> <p>Escala Generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993)</p>	<p>Objetivo:</p> <p>Evaluar el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes</p>
<p>Administración:</p> <p>Individual o grupal</p>	<p>Tiempo de evaluación:</p> <p>Tiempo aproximado de evaluación 30 minutos (el tiempo dependerá de la persona evaluada)</p>
<p>Autores:</p> <p>Judith Baessler y Ralf Schwarzer</p>	<p>Procedencia:</p> <p>Berlín – Alemania</p>
<p>Ámbito de aplicación:</p> <p>Psicología Clínica y educativa</p>	<p>Año de publicación:</p> <p>1996</p>
<p>Edades comprendidas de evaluación:</p> <p>Niños: 6 años – en adelante</p> <p>Adolescentes: 12 años – 17 años</p> <p>Adultos: 18 años – en adelante</p>	<p>Áreas de evaluación:</p> <p>Evalúa la creencia generalizada de que uno mismo es capaz de salir airoso de las situaciones a las que se ve sometido. Este concepto conjunta dos expectativas: de conducta o autoeficacia («soy capaz de hacer esto») y de resultado («si hago esto obtendré aquello»)</p>

Tabla N° 2: Ficha técnica del instrumento escala generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993)

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M., & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(SUPPL. 2), 509–513.

El segundo instrumento utilizado durante el estudio investigativo, fue el inventario SISCO para medir el estrés académico de Arturo Barraza (2007) el cual es creado a partir del nuevo concepto de estrés académico, generado por el mismo autor que parte de una investigación profunda acerca del modelo sistémico cognoscitivista y la urgencia de obtener una batería psicológica que pueda medir los tres componentes básicos en el estrés académico: reacciones psicológicas, reacciones fisiológicas y reacciones comportamentales. El inventario consta de 31 ítems que han sido distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que permite al evaluador conocer si el participante es apto o no para contestar o no el instrumento.
- El siguiente ítem es de tipo escala Lickert y contiene cinco valores numéricos en los que se pretende determinar el nivel de intensidad del estrés académico que presentan los participantes.

- Ocho ítems que se presentan también en una escala tipo Lickert y que tienen como finalidad determinar con que incidencia se presentan las demandas del entorno aquellas que son declaradas como estímulos estresores.
- Quince ítems siguientes, que en una escala tipo Lickert analizan la incidencia con la que se presenta la sintomatología del estrés académico.
- Y últimos seis ítems que de igual manera se presentan en un escalamiento tipo Lickert y que pretenden determinar la incidencia del uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico por parte del estudiante.

Con respecto a la confiabilidad del test, Arturo Barraza (2007) determina que se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y así mismo una confiabilidad del alfa de Cronbach de .90. Mientras que por su parte al referirse a la validez obtenida del inventario pudo denotar que se recogió bastantes datos que baso en la estructura interna a través de varios procedimientos: por lo que Barraza (2007) realizo un analisis factorial, un analisis de consistencia interna y un analisis de grupos contrastados.

También cabe destacar que este inventario es autoadministrado, por lo que se puede solicitar que sea respondido de manera grupal o bien de forma individual, el tiempo estimado que lleva acabo ser respondido este instrumento es de 10 a 15 minutos.

En Ecuador, Vanessa Quito Calle, Mónica del Carmen Tamayo y otros (2018) realizaron una extensa investigación sobre la presencia del estrés en alumnos que cursaban el tercer año de bachillerato de un colegio ubicado en la ciudad de Cuenca, en la investigación participaron un total de 60 estudiantes, quienes fueron evaluados a través del SISCO de estrés académico, inventario que permitió evidenciar la presencia de estrés académico en aproximadamente el 90% de la muestra, por lo que en dicha investigación pudieron ser reconocidos aquellos

estresores que alteraban la estabilidad tanto emocional como física de los alumnos y a partir de ello, los autores pudieron trabajar en técnicas de afrontamiento para combatir dicho fenómeno recurrente.

Tabla 3. Ficha técnica del instrumento Inventario SISCO del estrés académico.

<p>Nombre:</p> <p>Inventario SISCO del estrés académico de Arturo Barraza</p>	<p>Objetivo:</p> <p>Reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios.</p>
<p>Administración:</p> <p>Individual o grupal</p>	<p>Tiempo de evaluación:</p> <p>Tiempo aproximado de evaluación 10 minutos (el tiempo dependerá de la persona evaluada)</p>
<p>Autores:</p> <p>Arturo Barraza</p>	<p>Procedencia:</p> <p>México</p>
<p>Ámbito de aplicación:</p> <p>Educativo</p>	<p>Año de publicación:</p> <p>2007</p>
<p>Edades comprendidas de evaluación:</p> <p>Adolescentes: 12 años – 17 años</p> <p>Adultos: 18 años – en adelante</p>	<p>Áreas de evaluación:</p> <p>Este inventario pretende evaluar tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).</p>

Tabla N° 3: Ficha técnica del instrumento Inventario SISCO del estrés académico.

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Macías, A. B. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. Investigación Educativa Duranguense, (7), 89–93.

Procedimientos para obtención y análisis de datos

- Selección de instrumentos o baterías de evaluación psicológicos.
- Selección de la muestra.
- Petición para llevar acabo la investigación y la evaluación a los estudiantes de octavo, noveno y décimo de educación general básica, del Centro del Muchacho Trabajador.
- Socialización del tema de investigación y del proceso de la misma, con las autoridades pertinentes del Centro del Muchacho Trabajador.
- Socialización de los instrumentos de evaluación y del consentimiento informado con los estudiantes de octavo, noveno y décimo del Centro del Muchacho Trabajador.
- Aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Calificación de los instrumentos evaluados.
- Ingreso y tabulación de los resultados obtenidos, en la base de datos.
- Análisis e interpretación de los datos obtenidos, a través de la correlación de las dos variables, realizado en el programa estadístico IBM SPSS.

Actividades

- Introducción al tema de investigación planteado y su problemática.

- Búsqueda y revisión de material bibliográfico relacionado al tema de investigación planteado y a los instrumentos psicológicos que serán utilizados durante la investigación.
- Aprobación del tema de investigación por parte de la comisión académica de la Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Redacción y revisión del primer capítulo del proyecto de investigación: Introducción.
- Revisión y aprobación de los objetivos generales y específicos planteados para cumplir con la investigación.
- Redacción y revisión del segundo capítulo del proyecto de investigación: Marco Teórico.
- Aplicación de los instrumentos psicológicos seleccionados para el presente proyecto de investigación: Escala de Autoeficacia Generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993) y el Inventario SISCO del estrés académico de Arturo Barraza (2007). Dirigidos a los estudiantes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador.
- Calificación de los instrumentos y posterior análisis de los resultados obtenidos.
- Interpretación de los datos obtenidos a través de la tabulación de los mismos en el programa IBM SPSS para determinar la correlación existente entre las variables.
- Revisión y aprobación del tercer capítulo del proyecto de investigación: Diseño Metodológico.
- Revisión y aprobación del cuarto capítulo del proyecto de investigación: Análisis de Resultados

- Análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través del proceso de tabulación de datos.
- Revisión y aprobación del quinto capítulo del proyecto de investigación: Conclusiones y Recomendaciones
- Planteamiento de la propuesta teórica que permita obtener una contribución social a partir de la investigación realizada.
- Revisión y aprobación del sexto capítulo del proyecto de investigación: Propuesta.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Diagnóstico de la situación actual

La aplicación de los instrumentos psicológicos: Escala de Autoeficacia Generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993) y el Inventario SISCO del estrés académico de Arturo Barraza (2007), posibilitaron adquirir resultados fundamentales de una muestra de 91 estudiantes de entre 12 a 17 años de edad, mismos resultados que fueron analizados y tabulados a través del programa de análisis estadístico IBM SPSS. Cabe señalar que los resultados obtenidos a través de dicha tabulación permitieron conocer e identificar la correlación existente entre las variables y la comprobación de la hipótesis postulada en el presente proyecto de investigación.

Tabla 4. Medidas de Tendencia Central

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación estándar	N
Edad	13,43	2,446	91
Nivel de escolaridad	1,01	,850	91
Género	,51	,503	91
Nivel de autoeficacia percibido	29,27	5,175	91
Nivel en el que presenta reacciones físicas ante estímulos estresores	42,32	18,553	91
Nivel en el que presenta reacciones psicológicas ante estímulos estresores	49,29	20,824	91
Nivel en el que presenta reacciones comportamentales ante estímulos estresores	45,49	22,054	91
Nivel en el que afronta diversas situaciones estresantes	40,10	16,697	91

Tabla N° 4: Medidas de Tendencia Central

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: La tabla N° 4 muestra que la variable edad posee una media de 13,43 y una desviación estándar de 2,446. Por su parte la variable género tiene una media de ,51 y una desviación estándar de ,503. Mientras que la variable escolaridad mantiene una media de 1,01 y una desviación estándar de ,850. Por otro lado, la variable de autoeficacia presenta una media de 29,27 y una desviación estándar de 5,175. Las variables de reacción físicas, psicológicas y comportamentales presentan una media de 42,32; 49,29; 45,49 y una desviación estándar de

18,553; 20,824; 22,054 respectivamente. Finalmente, la variable de afrontamiento posee una media de 40,10 y una desviación estándar de 16,697.

Tabla 5. Frecuencia Autoeficacia

		Nivel de autoeficacia percibido			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja Autoeficacia	1	1,1	1,1	1,1
	Baja Autoeficacia	1	1,1	1,1	2,2
	Baja Autoeficacia	3	3,3	3,3	5,5
	Baja Autoeficacia	2	2,2	2,2	7,7
	Baja Autoeficacia	2	2,2	2,2	9,9
	Baja Autoeficacia	1	1,1	1,1	11,0
	Baja Autoeficacia	2	2,2	2,2	13,2
	Baja Autoeficacia	6	6,6	6,6	19,8
	Baja Autoeficacia	5	5,5	5,5	25,3
	Baja Autoeficacia	3	3,3	3,3	28,6
	Baja Autoeficacia	9	9,9	9,9	38,5
	Baja Autoeficacia	11	12,1	12,1	50,5
	Alta Autoeficacia	9	9,9	9,9	60,4
	Alta Autoeficacia	7	7,7	7,7	68,1
	Alta Autoeficacia	4	4,4	4,4	72,5
	Alta Autoeficacia	7	7,7	7,7	80,2
	Alta Autoeficacia	6	6,6	6,6	86,8
	Alta Autoeficacia	4	4,4	4,4	91,2
	Alta Autoeficacia	2	2,2	2,2	93,4
	Alta Autoeficacia	2	2,2	2,2	95,6
	Alta Autoeficacia	1	1,1	1,1	96,7
	Alta Autoeficacia	1	1,1	1,1	97,8
	Alta Autoeficacia	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla N° 5: Frecuencia Autoeficacia

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: La siguiente tabla de frecuencia corresponde al nivel de autoeficacia percibido por los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. En la tabla se puede analizar que el 50,54% de la muestra total posee un nivel bajo de autoeficacia mientras que el 49,45% de la población restante posee un alto nivel de autoeficacia, lo que nos permite deducir que existe un mayor porcentaje de adolescentes pertenecientes a la muestra, que no poseen la capacidad de organizar y ejecutar sus objetivos planteados y que se les complica gestionar cursos de acción necesarios para afrontar situaciones estresantes.

Tabla 6. Frecuencia Nivel de Reacciones Físicas

Nivel en el que presenta reacciones físicas ante estímulos estresores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Leve	2	2,2	2,2	2,2
	Leve	6	6,6	6,6	8,8
	Leve	1	1,1	1,1	9,9
	Leve	2	2,2	2,2	12,1
	Leve	1	1,1	1,1	13,2
	Leve	7	7,7	7,7	20,9
	Leve	3	3,3	3,3	24,2
	Leve	8	8,8	8,8	33,0
	Leve	3	3,3	3,3	36,3
	Moderado	4	4,4	4,4	40,7
	Moderado	11	12,1	12,1	52,7
	Moderado	3	3,3	3,3	56,0
	Moderado	1	1,1	1,1	57,1
	Moderado	9	9,9	9,9	67,0
	Moderado	4	4,4	4,4	71,4
	Moderado	12	13,2	13,2	84,6
	Moderado	3	3,3	3,3	87,9
	Profundo	6	6,6	6,6	94,5
	Profundo	2	2,2	2,2	96,7
	Profundo	1	1,1	1,1	97,8
	Profundo	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla N° 6: Frecuencia Nivel de Reacciones Físicas

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: La siguiente tabla de frecuencia corresponde al nivel de reacciones físicas presentes en los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. En la tabla se puede analizar que el 51,64% de la muestra total presenta un nivel moderado de reacciones físicas ante situaciones estresantes, mientras que el 36,26% presenta un rango leve de reacciones físicas y finalmente un 12,08% de la muestra total expone un profundo nivel de reacciones físicas ante estímulos estresores.

Tabla 7. Frecuencia Nivel de Reacciones Psicológicas

Nivel en el que presenta reacciones psicológicas ante estímulos estresores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Leve	1	1,1	1,1	1,1
	Leve	2	2,2	2,2	3,3
	Leve	8	8,8	8,8	12,1
	Leve	7	7,7	7,7	19,8
	Leve	4	4,4	4,4	24,2
	Moderado	8	8,8	8,8	33,0
	Moderado	5	5,5	5,5	38,5
	Moderado	8	8,8	8,8	47,3
	Moderado	8	8,8	8,8	56,0
	Moderado	5	5,5	5,5	61,5
	Moderado	9	9,9	9,9	71,4
	Moderado	8	8,8	8,8	80,2
	Profundo	7	7,7	7,7	87,9
	Profundo	4	4,4	4,4	92,3
	Profundo	2	2,2	2,2	94,5
	Profundo	1	1,1	1,1	95,6
	Profundo	2	2,2	2,2	97,8
	Profundo	2	2,2	2,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla N° 7: Frecuencia Nivel de Reacciones Psicológicas

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: La siguiente tabla de frecuencia corresponde al nivel de reacciones psicológicas presentes en los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. En la tabla se puede analizar que el 56,04% de la muestra total presenta un nivel moderado de reacciones psicológicas ante estímulos estresores, seguido del 24,17% y 18,78% que representan los niveles leve y profundo respectivamente. Esto nos exhibe que más de la mitad del porcentaje total de la muestra, presenta reacciones a

nivel psicológico tales como ansiedad, inquietud, problemas de concentración, etc., ante eventos estresantes presentes en el ámbito académico.

Tabla 8. Frecuencia Nivel de Reacciones Comportamentales

Nivel en el que presenta reacciones comportamentales ante estímulos estresores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Leve	1	1,1	1,1	1,1
	Leve	2	2,2	2,2	3,3
	Leve	4	4,4	4,4	7,7
	Leve	5	5,5	5,5	13,2
	Leve	7	7,7	7,7	20,9
	Leve	12	13,2	13,2	34,1
	Moderado	11	12,1	12,1	46,2
	Moderado	1	1,1	1,1	47,3
	Moderado	1	1,1	1,1	48,4
	Moderado	7	7,7	7,7	56,0
	Moderado	10	11,0	11,0	67,0
	Moderado	7	7,7	7,7	74,7
	Moderado	8	8,8	8,8	83,5
	Profundo	3	3,3	3,3	86,8
	Profundo	4	4,4	4,4	91,2
	Profundo	1	1,1	1,1	92,3
	Profundo	4	4,4	4,4	96,7
	Profundo	2	2,2	2,2	98,9
	Profundo	1	1,1	1,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla N° 8: Frecuencia Nivel de Reacciones Comportamentales

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: La siguiente tabla de frecuencia corresponde al nivel de reacciones comportamentales presentes en los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. En el cuadro se puede evidenciar que el 40,95% de la muestra total presenta un nivel moderado de reacciones de la conducta moderadas, mientras que el 28,21% y 16,48% representan los niveles leve y profundo respectivamente. Lo que denota una clara presencia de sintomatología comportamental al momento de enfrentar una situación estresante.

Tabla 9. Frecuencia de Afrontamiento

Nivel en el que afronta diversas situaciones estresantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Leve	2	2,2	2,2	2,2
	Leve	2	2,2	2,2	4,4
	Leve	3	3,3	3,3	7,7
	Leve	2	2,2	2,2	9,9
	Leve	3	3,3	3,3	13,2
	Leve	2	2,2	2,2	15,4
	Leve	6	6,6	6,6	22,0
	Leve	7	7,7	7,7	29,7
	Leve	11	12,1	12,1	41,8
	Moderado	6	6,6	6,6	48,4
	Moderado	5	5,5	5,5	53,8
	Moderado	4	4,4	4,4	58,2
	Moderado	9	9,9	9,9	68,1
	Moderado	7	7,7	7,7	75,8
	Moderado	5	5,5	5,5	81,3
	Moderado	4	4,4	4,4	85,7
	Moderado	4	4,4	4,4	90,1
	Moderado	4	4,4	4,4	94,5
	Profundo	1	1,1	1,1	95,6
	Profundo	1	1,1	1,1	96,7
	Profundo	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla N° 10: Análisis de correlación de variables

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: El siguiente cuadro nos permite visualizar el coeficiente de correlación Person – Spearman, correspondiente al valor de ,357** de las variables independiente y dependiente analizadas en la siguiente interpretación, siendo el nivel de autoeficacia percibido y el nivel con el que afronta el estudiante diversas situaciones estresantes durante su desarrollo académico, lo que indica un alto nivel de correlación, con un nivel de significancia bilateral inferior a 0,01, implicando un resultado estadísticamente muy significativo. Esto nos quiere decir que los adolescentes que mantienen un aceptable nivel de autoeficacia percibida en su ámbito educativo, son aquellos que son capaces de afrontar de manera sólida y adecuada aquella situación estresante que se le presente a lo largo de su camino. Así también se evidencia que el adolescente es capaz de crear estrategias propias de afrontamiento en base a su autoeficacia, que es aquella capacidad que le permite creer en alcanzar con éxito sus objetivos, no obstante, si el estudiante presenta una situación vulnerable, podrá y será capaz de buscar cualquier método efectivo que le permita salir de aquella condición y encaminarse hacia el cumplimiento de dicha meta trazada. También es importante recalcar la importancia del ciclo vital del adolescente, ya que es un proceso el cual está cargado de desafíos y retos para que el mismo

sea capaz de emprender una nueva etapa hacia la adultez y pueda consolidarse en esta de la mejor manera, Figueroa (2005) nos explica que la adolescencia es una fase en la que el sujeto sufre varios cambios notables dentro de lo que abarca su personalidad. Por su parte Ison y otros (2008) revelan que dichos cambios son habituales generadores de estrés y tensión, por lo que el adolescente empezará a desarrollar estrategias fundamentales para poder sobrellevar dichas transiciones. Es así, que González (2002) determina que dentro del ciclo vital es importante, contar con las herramientas necesarias que permitan crear planes de afrontamiento que conlleven al adolescente a adaptarse en cualquier área en la que se desenvuelva, de no hacerlo podría generar un alto rango de vulnerabilidad y fragilidad para desarrollarse en sus ámbitos, lo que repercutiría causando un claro y notable malestar emocional, que a su vez impedirá un desarrollo vital idóneo y acertado.

Estadísticas de fiabilidad

Tabla 11. Análisis con el índice alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,755	5

Tabla N° 11: Análisis con el índice alfa de Cronbach

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo y programa estadístico IBM SPSS

Interpretación: En el siguiente cuadro se muestra el valor del índice alfa de Cronbach el cual es de 0,755, el cual nos indica que la confiabilidad del modelo es bastante alta y confiable,

lo que nos permite deducir que la hipótesis planteada en el presente proyecto de investigación es positiva.

Comprobación de las hipótesis

H0 = El Estrés Académico no tiene relación directa con la Autoeficacia en adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, en el año 2019

H1= Existe relación entre el Estrés Académico y la Autoeficacia en adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, en el año 2019.

Los resultados permitieron determinar que se cumple H1 y se rechaza H0, fundamentados por el análisis de la correlación de Pearson entre las variables de Estrés Académico (reacciones físicas, psicológicas y comportamentales y niveles de afrontamiento ante estímulos estresores) y Autoeficacia (nivel de autoeficacia percibido) que indican un nivel de correlación bilateral inferior a 0,01, implicando un resultado estadísticamente muy significativo.

De esta manera se determina que el estrés académico influye notablemente en el deterioro de la autoeficacia percibida en los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, sin embargo, también se comprueba que los niveles de afrontamiento que presentan los estudiantes son moderados y aceptables ante situaciones complejas, y esto se genera en base a la eficacia percibida que desarrollan durante su desenvolvimiento escolar, por lo que se infiere, que mientras los adolescentes progresan a

nivel de escolaridad, su nivel de afrontamiento también lo hará y les permita sobrellevar todas aquellas situaciones que se les presente tanto en el ámbito académico como en cualquiera de las otras áreas en las que se desenvuelven. Los resultados obtenidos también nos han permitido esclarecer que ni la edad ni el género son condicionantes para que un sujeto pueda enfrentar de mejor manera un evento complejo o estresante, por lo que para afrontar una situación de esta índole se considera importante el nivel de desarrollo tanto en el ciclo vital como en el contexto educativo, ya que a medida de que el individuo va progresando significativamente, también va adquiriendo estrategias de afrontamiento necesarias y adecuadas para poder encarar cualquier tipo de evento abrumador que le represente un nivel de complejidad considerable.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- Se concluye que existe una notable y evidente relación directa entre el estrés académico y la autoeficacia, ya que mediante el análisis estadístico se pudo determinar que la correlación bilateral es significativa, determinando un resultado estadísticamente elocuente. Así mismo se ha determinado una fuerte correlación entre las variables evaluadas en los instrumentos utilizados como lo son: el nivel de autoeficacia y el nivel de afrontamiento que perciben los adolescentes, determinando que aquellos adolescentes que son capaces de percibirse a sí mismos como eficaces, serán capaces de afrontar de mejor manera aquellos sucesos estresantes que se presenten en el ámbito académico.

- Se determina que las reacciones (físicas, psicológicas y comportamentales) desencadenantes del estrés académico están presentes en un rango moderado en los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. Aún así, no se minoriza el efecto que éstas causan en el estudiante tanto dentro como fuera del contexto educativo, y es que se ha podido determinar que más de la mitad de la muestra total presenta reacciones psicológicas ante eventos estresantes, tales como: sentimientos de depresión, problemas de concentración, sentimientos de agresividad, ansiedad, angustia, incapacidad para relajarse y aumento de irritabilidad. En cuanto a las reacciones físicas ante estresores recurrentes en el ámbito escolar, se determinó que de igual manera más de la mitad de los adolescentes presentaron estas reacciones físicas que van desde trastornos del sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza, cansancio, hasta problemas frecuentes de somnolencia. Finalmente, también se ha logrado analizar que en un poco más del cuarenta por ciento de la muestra se han presentado reacciones comportamentales tales como: conflictos sociales, aislamiento social, desgano para realizar las labores escolares y aumento o reducción del consumo de alimentos. De esta manera se ha corroborado que los adolescentes, al lidiar con estímulos estresores presentes el ambiente educativo, suelen presentar diversas reacciones tanto a nivel físico como emocional, que sin lugar a dudas afectan significativamente el rendimiento escolar de los adolescentes que se encuentran en pleno desarrollo de su etapa académica.
- Se ha logrado analizar que un cincuenta por ciento de la muestra total de adolescentes, presentan bajos índices de autoeficacia percibida, mientras que el porcentaje restante presentan un elevado nivel de eficacia, lo que nos permite

determinar que existe un gran porcentaje de estudiantes, quienes no poseen la capacidad necesaria para alcanzar sus objetivos y propuestas planteadas, por lo que se presume que para dicha población le resultará bastante complejo, lograr cumplir con éxito aquellas metas establecidas tanto en el ámbito educativo como fuera de él.

- En el Centro del Muchacho Trabajador actualmente, no existen planes ni programas basados en el manejo del estrés académico ni tampoco en la obtención de la autoeficacia, que permitan al estudiante obtener un adecuado asesoramiento para afrontar con éxito aquellas situaciones vulnerables o estresantes, que se presenten con frecuencia en el área estudiantil.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda implementar talleres psicoeducativos que permitan a los estudiantes adquirir estrategias de afrontamiento necesarias y adecuadas para poder sobrellevar situaciones estresantes presentes en el ámbito académico.
- El Centro del Muchacho Trabajador debe implementar espacios adecuados para la correcta asistencia psicológica hacia los estudiantes que presenten mayor vulnerabilidad en cuanto a deficiencia de habilidades sociales, capacidades y afrontamiento de conflictos, esto con el fin de lograr fortalecer y afianzar la autoeficacia en cada uno de los estudiantes y así lograr un adecuado ajuste psicosocial, educativo y a nivel de bienestar personal.
- Capacitar y psicoeducar a maestros y padres de familia, sobre la importancia de fortalecer las capacidades y las habilidades de los estudiantes con el objetivo de

brindarles herramientas que les permitan organizar y ejecutar acciones dentro y fuera del ámbito educativo y que a su vez les ayude a alcanzar determinados objetivos o metas establecidas.

- Brindar técnicas psicológicas para el manejo del estrés académico a los estudiantes que lo presenten, para que así puedan adquirir la capacidad necesaria de resolver cualquier eventualidad compleja que se les pueda presentar a lo largo de su trayecto estudiantil.

DISCUSIÓN

La autoeficacia en adolescentes es un aspecto fundamental dentro de su contexto académico por lo que les brinda la habilidad necesaria para cumplir con éxito aquellos objetivos trazados, y a su vez, les permite adquirir la confianza necesaria para creer en sí mismos y encarar situaciones complicadas que se les presente. Aún así cuando los estudiantes no son capaces de percibir su eficacia en un alto nivel, logran destituir su autoestima y consiguen reducir sus expectativas en cuanto a conseguir sus logros. Con frecuencia, en el ámbito educativo suele presentarse situaciones estresantes que ponen a prueba la capacidad de autoeficacia de los alumnos, y más aún cuando estos no poseen la capacidad para afrontar dichos eventos, por lo que es más fácil que estos estudiantes estén expuesto a presentar reacciones a nivel físico, psicológico y comportamental al estar frente a estímulos estresores que generen malestar significativo en ellos.

Es así que en el presente proyecto de investigación se pretendió determinar la relación entre el estrés académico y la autoeficacia, y como influye esté dentro de la capacidad de los estudiantes para alcanzar adecuadamente sus metas. El resultado arrojado por el Inventario

SISCO para estrés académico fue: nivel moderado de reacciones físicas con un valor de 51,64%, nivel moderado de reacciones psicológicas con un valor de 56,04%, nivel moderado de reacciones comportamentales con un valor de 40,95% y finalmente un nivel de afrontamiento moderado con un valor de 52,74%, lo que demuestra que hay un índice alto de estudiantes que presentan un nivel moderadamente alto de estrés académico en base a los diferentes tipos de estresores presentes en el ámbito estudiantil que a su vez se derivan en diferentes tipos de reacciones, así mismo hay un nivel moderado de estudiantes que recurren a estrategias de afrontamiento ante estos estímulos estresores, sin embargo también existen un considerable porcentaje de estudiantes que no recurren a estas técnicas de afrontamiento ante eventos estresantes.

Estos datos obtenidos están relacionados por los de Arturo Barraza (2008) quien dentro de su investigación postula que el 95% de su muestra total presenta un nivel medianamente alto de estrés académico, y presentan un nivel de frecuencia similar en cuanto a la presencia de síntomas físicos, psicológico y comportamentales, mismos que predominan en todos aquellos estudiantes que perciben un nivel moderado alto de estrés académico, por su parte, las estrategias de afrontamiento por parte de los estudiantes son percibidas como moderadas en cuanto a la gravedad de la circunstancia, es decir que el uso de estas estrategias estará absolutamente orientada al problema. De la misma manera en otra investigación realizada por Malo Salavarieta y otros (2010) en estudiantes, se demostró que más del 61% de adolescentes presentaba reacciones psicológicas, físicas y comportamentales valoradas como estresores por lo que los autores analizaron que los jóvenes valoran más las demandas del entorno como estresores, sin embargo, en esta investigación también determinaron que la frecuencia con la que los estudiantes afrontan situaciones estresantes mediante estrategias, es moderada con un

valor de 56%, por lo que se relaciona con los datos obtenidos en la presente investigación. Cabe señalar que, en las investigaciones previas citadas con anterioridad, se utilizaron un porcentaje total de las reacciones estresantes que se presentan, por lo cual arrojaron un promedio total de éstas, mientras que en la presente investigación se procedió a obtener un porcentaje por cada reacción derivada del estrés académico por lo que se obtuvieron tres porcentajes diferentes correspondientes a cada reacción.

Por otro lado, el resultado arrojado por la Escala de Autoeficacia Generalizada de Judith Baessler y Ralf Schwarzer (1993) se pudo determinar que la mitad de la muestra total obtuvo un puntaje total de 50,54% de baja percepción de autoeficacia, lo que deja en clara evidencia la incapacidad por parte de los estudiantes de organizar, clasificar y ejecutar objetivos propios planteados a lo largo de su desarrollo académico, datos que se relacionan con los obtenidos por Tomateo Contreras (2019) quien determinó que en su población de adolescentes el 42,3% de la muestra total obtuvo un puntaje promedio de autoeficacia, mientras que el 35,3% obtuvo un nivel bajo y el 22,3% obtuvo un nivel de autoeficacia alto, vale señalar que la autora en la presente investigación determinó los niveles de autoeficacia valorados en altos, medios y bajos rangos. Aun así, los resultados obtenidos por la autora revelan que la autoeficacia en una población similar en cuanto a edades y escolaridad, es relativamente baja y es leve el porcentaje de la muestra que percibe su autoeficacia como alta. De igual manera, en otra investigación realizada por Medina (2016) se pudo determinar que los resultados se asemejan a los recolectados a través de la presente investigación, puesto que el 57,3% de una población de adolescentes de un colegio perciben una baja autoeficacia, mientras que el 42,7% de la muestra total percibe una baja autoeficacia, datos que se asemejan bastante a los obtenidos a través de otra investigación realizada por Marizaca (2017) quien también presenta resultados similares al

obtener un 57% de puntuaciones altas de autoeficacia y un 43% de niveles bajos de autoeficacia. En síntesis, pudimos identificar que solamente en una investigación de cuatro comparaciones realizadas, los estudiantes presentaron un nivel de autoeficacia alta, por lo que el resto de adolescentes percibieron una autoeficacia relativamente baja, esto demuestra la importante necesidad de generar por parte de las instituciones educativas el soporte psicológico adecuado para crear niveles de habilidades psicológicas que permitan a los adolescentes tener las herramientas y estrategias importantes que les ayuden a generar objetivos tanto el ámbito escolar como personal, para de esa manera poder entablar propósitos y metas, que puedan ser alcanzados con éxito por los mismos estudiantes.

CAPITULO VI

PROPUESTA

TEMA DE LA PROPUESTA

Plan de intervención basado en talleres psicoeducativos dirigidos a adolescentes que presentan estrés académico y baja percepción de eficacia, mediante la implementación de técnicas cognitivo conductuales para la regulación y adecuación de eficacia y control de estrés.

JUSTIFICACIÓN

La propuesta consiste en el desarrollo de talleres que permitan una adecuada intervención con aquellos adolescentes que perciben altos niveles de estrés académico y baja autoeficacia, es así que a través de terapia cognitiva conductual se pretende controlar, disminuir y adecuar los niveles de estrés que se presenta en el ámbito académico y de esta manera también abordar la autoeficacia mediante técnicas de afrontamiento. A su vez se pretende que la propuesta a

desarrollar sea empleada en los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador. Específicamente en aquellos casos en los que se evidencia una notable concurrencia de estrés académico, y más aún en aquellos estudiantes que se han visto afectados a nivel de autoeficacia por las reacciones emitidas a causa del estrés percibido en el ámbito escolar. La propuesta planteada pretende disminuir los niveles de estrés que presentan los estudiantes y a su vez brindar estrategias de afrontamiento para lidiar con situaciones complejas presentes en el aula de clase, permitiendo reforzar y adecuar su eficacia personal y así conseguir un correcto desempeño tanto dentro del contexto académico como afuera de él. Por otra parte, la razón por la que se optó por emplear el enfoque cognitivo conductual dentro de la propuesta, es debido a que dicho enfoque se fundamenta en la modificación de un comportamiento errático establecido, intentando relativizar al mismo, y de esta manera conseguir que el sujeto logre adaptar de manera adecuada su comportamiento al ambiente en el que se desempeña. Es así que en el presente proyecto de investigación se pudo evidenciar un notable comportamiento problemático en los adolescentes a quienes se les evaluó tanto en el área de estrés como en el área de autoeficacia, y se pudo concluir que esta población posee un claro déficit de afrontamiento, por lo que su comportamiento ante situaciones estresantes resulta ser vulnerable, de esta manera a través de la aplicación de este enfoque se pretende conseguir adecuar dichos comportamientos, tratando de obtener un nuevo comportamiento capaz de afrontar y solventar cualquier evento problemático o estresante que se le presente al estudiante y así esté logre acoplarse de manera eficiente a su entorno educativo.

OBJETIVOS

General

- Demostrar la disminución del estrés académico y el reforzamiento de la autoeficacia en estudiantes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, mediante la aplicación de técnicas dirigidas al enfoque cognitivo conductual.

Específicos

- Analizar el progreso en cuanto al manejo y control del estrés por parte de los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador.
- Determinar el nivel de capacidades y habilidades adquiridos por parte de los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, al emplear los talleres planteados para el reforzamiento de la autoeficacia.
- Determinar el nivel de respuesta por parte de los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, ante la intervención basada en técnicas cognitivo conductuales.

ESTRUCTURA TÉCNICA DE LA PROPUESTA

Argumentación Teórica

A continuación, se detalla la argumentación teórica en la cual se pretende profundizar acerca de la razón por la que se escoge para el presente proyecto de investigación, la propuesta planteada, mediante la aplicación de las técnicas cognitivo conductuales derivadas “Inoculación de estrés” y “Entrenamiento en autoinstrucciones” de Donald Meichenbaum.

Inoculación de estrés

Se trata de una técnica tipo cognitivo conductual que fue desarrollada por Donald Meichenbaum y Cameron en 1974. Según Meichenbaum (1987) la técnica tiene por objeto enseñar al paciente a reaccionar sin ninguna preocupación ante eventos que resulten estresantes. Es así que se pretende, que la persona aprenda a comprender su problemática desde un modelo único, que le permita acceder a ciertas estrategias que se ajusten a las demandas que surgen a través del evento problemático al que se enfrenta. Cameron (1974) por su parte, sostiene que la inoculación de estrés permite adquirir ciertas habilidades de enfrentamiento, que eventualmente permitirán al paciente encontrar soluciones al ser sometido a situaciones estresantes similares a las problemáticas, pero en un rango moderado, de esta manera se espera que las habilidades adquiridas brinden un control adecuado tanto de la activación emocional del sujeto como en los procesos cognitivos del mismo.

La técnica consta de tres fases:

- Fase educativa: Se trata de que el paciente brinde toda la información posible sobre el origen de la problemática, es decir de donde surgió el suceso y a que magnitud lo afectó. Posterior a esto se pretende normalizar las situaciones estresantes, no con el objetivo de eliminar por completo el estrés sino con la finalidad de ayudar a comprender al paciente que dichos eventos tienen solución como tal y que se pueden llegar a resolver. Así mismo, es importante conocer aquellos elementos del entorno que fomentaron a generar la problemática, y la respuesta que se suscitó por parte de la persona ante el estímulo estresor, tal y como señala Lazarus y Folkman (1984).
- Fase de entrenamiento o adquisición de habilidades: Según Meichenbaum (1987) durante esta fase lo primordial es que el paciente logre adquirir las destrezas y habilidades requeridas para el control necesario y el manejo adecuado tanto de

respuestas cognitivas como fisiológicas ante situaciones estresantes, por lo que también durante esta etapa es importante que el terapeuta logre cerciorarse de que el paciente puede y es capaz de poner en práctica dichas habilidades obtenidas, es importante resaltar que durante esta fase, es importante que el terapeuta tomé en consideración un posible desbordamiento emocional por parte del paciente, siendo así, el terapeuta deberá recurrir a una selección de posibles fuentes de distracción para que el sujeto logre relajarse y poder continuar con la desarrollo de la fase.

- Fase de aplicación o puesta en práctica y seguimiento: En esta última etapa se presente que el paciente ponga en practica todo lo aprendido durante el desarrollo de la inoculación de estrés, por lo que se somete a la persona a experimentar aquellas situaciones reales que le causan estrés y le generan tensión, es así que se aspira a que el paciente al ser expuesto a esta clase de eventos pueda tener la capacidad de afrontamiento adquirido a través de las habilidades brindadas para de esta manera encarar la problemática.

Entrenamiento en autoinstrucciones

Según Donald Meichenbaum (1969) esta técnica se desarrolló con el objeto de conseguir que el sujeto se otorgue a sí mismo una serie de ordenes o instrucciones para regular autónomamente su propia conducta. De esta manera la técnica enseñara al adolescente a actuar de una manera adecuada y espontanea para conseguir con éxito el cumplimiento de una tarea, un objetivo o incluso una conducta. Meichenbaum (1969) también explica que, dentro del desarrollo vital de los niños, estos tienden a desarrollar este proceso de forma natural, sin embargo, existen casos específicos en que los niños no lograr adquirir este proceso, por lo cual se les debe entrenar para que puedan desarrollarlo a corto plazo. Está técnica beneficia en gran

escala a aquellos estudiantes que padecen de baja autoestima o presentan un bajo nivel de percepción de autoeficacia por lo que se trata de instrucciones con las que el sujeto guiara su propia conducta indicando, que, y como cumplirá con un objetivo establecido, lo que eventualmente lo guiara a obtener una propia eficacia y una respuesta positiva ante las expectativas de conseguir un resultado favorable. Es así que esta técnica cognitivo conductual busca guiar al adolescente a que sea capaz de generar autoverbalizaciones internas adecuadas, que le permitan llevar a cabo todas aquellas acciones planteadas por él mismo.

El proceso del entrenamiento por autoinstrucciones consta de cinco fases:

- Fase uno: Modelado cognitivo, durante esta fase se pretende que el psicólogo actúe como modelo y ejecute aquella tarea, acción, objetivo o meta, que al estudiante le resulta complejo alcanzar, por ello, es importante que durante esta etapa el psicólogo vaya narrando en voz alta cada paso que desarrolla para el cumplimiento de la misma.
- Fase dos: Guía externa en voz alta, durante esta etapa el niño o adolescente ejecuta la misma tarea planteada por el psicólogo durante la primera etapa, mientras que el terapeuta verbaliza las instrucciones de manera clara y concisa.
- Fase tres: Autoinstrucciones en voz alta, en el desarrollo de la tercera etapa el niño o adolescente vuelve a cumplir con la misma tarea, pero diciéndose a sí mismo en voz alta las ordenes dadas para ejecutar la misma. Es importante hacer énfasis en que durante esta etapa el psicólogo o terapeuta pasa a segundo plano, permitiéndole al niño o adolescente desenvolverse por sí mismo.
- Fase cuatro: Autoinstrucciones enmascaradas, durante el desarrollo de esta fase el niño o adolescente ejecuta la tarea y verbaliza las ordenes, pero un tono de voz

moderado, casi imperceptible, durante esta etapa es importante el uso de reforzadores positivos.

- Fase cinco: Autoinstrucciones encubiertas, en esta última etapa del proceso, el niño o adolescente guía su propio comportamiento y conducta mediante ordenes internas, al mismo tiempo en el que va desarrollando la tarea de manera eficiente y productiva.

Según M. Ángeles Ruiz y otros (2012) el objetivo de la terapia cognitivo conductual como el de otras terapias, siempre ha sido velar por el bienestar del paciente, y encontrar mediante técnicas y estrategias, aquellas herramientas que permitan al paciente sobrellevar cualquier situación, evento o sentimiento negativo por el que este atravesando. Es por ello que mediante el enfoque cognitivo conductual se pretende intervenir con aquella población de adolescentes quienes presentan bajos niveles de afrontamiento ante situaciones estresantes lo que deriva en una baja percepción de autoeficacia, que les impide progresar significativamente tanto al nivel académico como a nivel social, familiar y personal.

DISEÑO TÉCNICO DE LA PROPUESTA

Una vez explicado los argumentos teóricos del porque en la presente investigación se procede a emplear las técnicas cognitivo conductuales, “Inoculación de estrés” y “Entrenamiento en autoinstrucciones”, se procede a presentar el diseño técnico de la propuesta para brindar una alternativa a la problemática de los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador, quienes presentan un considerable nivel de estrés académico y un bajo nivel de percepción de autoeficacia. Por lo que se ha conformado una propuesta técnica que consta de tres fases, en las cuales se pretende intervenir directamente con los adolescentes, mediante varios talleres que abordarán diferentes actividades en base a las técnicas ya antes mencionadas, a su vez también se pretende evaluar dicha intervención por medio

de un re test realizado a la misma población, para de esta manera corroborar la validez de las técnicas propuestas. A continuación, se detalla la propuesta técnica del desarrollo de las actividades e implementación de talleres:

Propuesta técnica para el desarrollo de actividades e implementación de talleres

Tabla 12. Desarrollo de actividades e implementación de talleres

FASE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	RECURSOS	TIEMPO	RESPONSABLE
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con autoridades del CMT para adecuación de espacios que permitan el desarrollo de la propuesta. • Socialización con autoridades del CMT sobre el desarrollo de la propuesta y en que consiste la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar con las autoridades correspondientes los aspectos logísticos para la implementación de los talleres. • Brindar amplia información a las autoridades correspondientes sobre los procesos que se llevaran a cabo durante los talleres y los beneficios que se pretende brindar a la población. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Diapositivas de propuesta técnica y desarrollo de talleres • Humanos 	1era Semana (3 horas)	José David Salcedo Castro

Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los resultados obtenidos en el presente estudio y socialización de la importancia de ejecutar la propuesta planteada en dicha población, con las autoridades del CMT. • Socialización de la propuesta de talleres y técnicas que serán llevadas a cabo, con los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica. • Ejecución de los talleres y demás actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a las respectivas autoridades a tomar acciones adecuadas en beneficio de los estudiantes, a partir de la socialización de los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación. • Brindar herramientas idóneas a los adolescentes del CMT, en base a los talleres y actividades planteados, para así crear un desarrollo emocional adecuado tanto en el contexto académico como 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Resultados de tests • Hojas de papel bond • Lápices • Humanos 	2da y 3era semana (6 horas)	José David Salcedo Castro
--------------	---	--	---	-----------------------------	---------------------------

		en el contexto personal.			
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Entrega y socialización de los nuevos resultados obtenidos a través del re test que permita evidenciar un cambio en la problemática a tratar. Espacio de cierre con estudiantes, agradecimientos y recomendaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el impacto de las técnicas y estrategias planteadas durante el desarrollo de los talleres. Crear un ambiente consolidado de estudiantes participativos y autoeficaces, capaces de sobrellevar las cargas académicas que se les presente a lo largo de su periodo estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos 	4ta semana (3 horas)	José David Salcedo Castro

Tabla N° 12: Propuesta técnica para el desarrollo de actividades e implementación de talleres

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo

Planificación de la propuesta de intervención con los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica, que presentan estrés académico y baja autoeficacia

Posterior a presentar la propuesta técnica general, a continuación se plantea realizar cuatro talleres, con aquellos adolescentes que presentan estrés académico y baja autoeficacia en el Centro del Muchacho Trabajador, estos talleres se elaboran con el objetivo de controlar, disminuir y adecuar los niveles de estrés percibidos en los adolescentes, a su vez también se pretende reforzar e incrementar la autoeficacia en cada uno de ellos para que de esta manera puedan encarar de la manera más correcta su periodo académico, el tiempo de cumplimiento de los talleres será de 1 mes, tiempo en el que se asume se cumplirá con la totalidad de los talleres, también dependiente de la disponibilidad y autorización por parte de las autoridades para la ejecución de la presente propuesta planteada.

A continuación, se detalla la propuesta de la planificación de cada uno de los talleres dirigidos a los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador:

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD
CARRERA DE PSICOLOGÍA
TALLER 1

TEMA: El Estrés Académico

OBJETIVO: Reconocer la importancia de informarse sobre el estrés académico, sus causas y efectos y estrategias de afrontamiento.

Tabla 13. Taller 1 Estrés académico

FASE	ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIALES	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSABLE
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Dinámica de presentación “caras serias” 	Generar empatía y rapport con los adolescentes del CMT.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector 	Se espera que los estudiantes puedan lograr sentirse relajados y estimulados para	José David Salcedo Castro

				desarrollar con éxito el taller 1.	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio sobre “El estrés académico” • ¿Cómo percibirlo? • ¿Cómo actuar frente a una situación estresante? • Causas y efectos • ¿Cómo perjudica mi estabilidad emocional? • ¿Qué estrategias emplear para afrontarlo? 	Socializar con los adolescentes toda la información relevante sobre el estrés académico y a su vez brindar estrategias de afrontamiento para que logren encarar cualquier situación en la que se presenten estímulos estresores.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Pizarra • Marcadores 	Se pretende conseguir que los estudiantes logren captar la importancia de reconocer al estrés académico como un fenómeno que puede llegar a afectar su bienestar emocional en el contexto estudiantil.	José David Salcedo Castro
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Ronda de preguntas • Despedida y agradecimiento 	Aclarar todas aquellas dudas y preguntas que tengan los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno 	Despejar todas aquellas interrogantes que hayan quedado pendientes	José David Salcedo Castro

				durante el conversatorio, y obtener conclusiones del mismo.	
--	--	--	--	---	--

Tabla N° 13: El Estrés Académico

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD
CARRERA DE PSICOLOGÍA
TALLER 2

TEMA: Inoculación de Estrés

OBJETIVO: Disminuir y adecuar los niveles de estrés que presentan los adolescentes de octavo, noveno y décimo de educación general básica del Centro del Muchacho Trabajador.

Tabla 14. Taller 2 Inoculación de Estrés

FASE	ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIALES	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSABLE
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Dinámica “Los cubiertos”. • Introducción a la técnica cognitivo conductual Inoculación de Estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar empatía y rapport con los adolescentes del CMT. • Brindar toda la información necesaria sobre la técnica que se empleará en el presente taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector 	Se pretende conseguir que los estudiantes tengan conocimiento sobre la técnica que emplearán y la manera en la que los ayudará a combatir el estrés percibido en el ámbito escolar.	José David Salcedo Castro

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar la fase educativa de la técnica inoculación del estrés. • Ejecutar la fase de entrenamiento o adquisición de habilidades (ejecutar una actividad de distracción “colorear” ante posible desbordamiento emocional). • Ejecutar la fase de aplicación o puesta en práctica y seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que el paciente brinde toda la información posible sobre el origen de la problemática. • Conseguir que el paciente adquiera las destrezas y habilidades requeridas para el control necesario y el manejo adecuado de respuestas cognitivas como fisiológicas ante situaciones estresantes. • Lograr que el paciente ponga en 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápices • Hojas de papel bond • Lápices de colores • Libro de dibujos en blanco y negro 	Se pretende conseguir que el paciente aprende a interpretar su problema desde una técnica específica, permitiéndole seleccionar aquellas herramientas que mejor se ajusten a las demandas de la situación problemática a la que se enfrenta.	José David Salcedo Castro
------------	---	---	--	--	---------------------------

		práctica todo lo aprendido durante el desarrollo de la inoculación de estrés.			
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio abierto. • Despedida y agradecimiento 	Recolectar todas las opiniones de los participantes acerca de la técnica empleada para así comprobar su validez.	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno 	Comprobar que la técnica cognitivo conductual ha creado una mejora a nivel emocional con aquellos estudiantes que presentan estrés académico.	José David Salcedo Castro

Tabla N° 14: Taller 2 Inoculación de Estrés

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD
CARRERA DE PSICOLOGÍA
TALLER 3

TEMA: Autoeficacia

OBJETIVO: Psicoeducar a los estudiantes sobre la percepción de su autoeficacia para que sean capaces de reconocer la importancia de afianzarla en sí mismos.

Tabla 15. Taller 3 Autoeficacia

FASE	ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIALES	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSABLE
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Dinámica “Danza de las sillas”. 	Generar empatía y rapport con los adolescentes del CMT.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Sillas • Reproductor MP3 	Se pretende conseguir que los estudiantes se sientan activos y	José David Salcedo Castro

				participativos en el taller.	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio sobre la autoeficacia. • ¿Qué es la autoeficacia? • ¿Cómo se percibe la autoeficacia? • ¿Cómo reforzar la autoeficacia? • ¿Cómo cumplir con mis metas y mis objetivos con éxito? 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar con los estudiantes toda la información relevante acerca de la autoeficacia y su importancia dentro del contexto educativo. • Psicoeducar a los estudiantes sobre la importancia de reforzar su eficacia y cumplir sus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Pizarra • Marcadores 	Conseguir que los estudiantes logren percibir adecuadamente su eficacia, para lograr conseguir resultados óptimos en cuanto al cumplimiento de objetivos.	José David Salcedo Castro
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de preguntas • Despedida y agradecimiento 	Despejar todas aquellas dudas y preguntas generadas a	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno 	Asegurarse que el estudiante capte la importancia de	José David Salcedo Castro

		través de la temática explicada.		reforzar aquella capacidad de cumplir con éxito aquellas metas establecidas en el ámbito escolar.	
--	--	----------------------------------	--	---	--

Tabla N° 15: Taller 3 Autoeficacia

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA SALUD
CARRERA DE PSICOLOGÍA
TALLER 4

TEMA: Entrenamiento en Autoinstrucciones

OBJETIVO: Adecuar y afianzar la autoeficacia percibida en los adolescentes que presentan bajos niveles

Tabla 16. Taller 4 Entrenamiento en Autoinstrucciones

FASE	ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIALES	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSABLE
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Dinámica “Mímicas” 	Generar empatía y rapport con los adolescentes del CMT.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector 	Se pretende conseguir que los estudiantes se sientan en confianza de participar en el taller.	José David Salcedo Castro
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la técnica cognitivo conductual “Entrenamiento por autoinstrucciones” • Ejecutar la fase uno: modelado cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar el diálogo interno de la persona para facilitar el afrontamiento de una determinada tarea, situación o acontecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Pizarra • Marcadores 	Se pretende lograr que los estudiantes sean capaces de obtener las herramientas necesarias mediante la técnica que les permita dirigirse al cumplimiento	José David Salcedo Castro

	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar la fase dos: guía externa en voz alta. • Ejecutar la fase tres: autoinstrucciones en voz alta. • Ejecutar la fase cuatro: autoinstrucciones enmascaradas. • Ejecutar la fase cinco: autoinstrucciones encubiertas 			de objetivos con éxito.	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio abierto • Cierre simbólico con dinámica “Temores y esperanza” • Agradecimientos 	Recolectar las opiniones de los participantes y así poder determinar la validez de la técnica empleada para el refuerzo de la autoeficacia.	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno 	Corroborar que los estudiantes hayan adquirido la capacidad de encarar objetivos y metas a través de la consolidación de su eficacia en base a la técnica empleada.	José David Salcedo Castro

Tabla N° 16: Taller 4 Entrenamiento en Autoinstrucciones

Elaborado por: José David Salcedo Castro

Fuente: Investigación de campo

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta J. M^a. (2002). El estrés: ¿amigo o enemigo? Valencia: Bèrnia, D.L.
2. Adams, J. (2000). Estrés: un amigo de por vida: cómo vivir con él, cómo usarlo y vivir creativamente a consecuencia del estrés. Editorial Kier.
3. Albert Bandura (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology: Vol. 4, Special Issue: Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology*, pp. 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
4. Albert Bandura (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28:2, 117-148, DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3
5. Albuja Urvina, M. G. (2012). Respuestas de estrés y estrategias de afrontamiento frente al proceso de ejecución de tesis en alumnos de quinto año.
6. Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530>
7. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
8. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.

9. Bajusz, E., & Selye, H. (1960). Adaptation to the cardiac necrosis-eliciting effect of stress. *American Journal of Physiology-Legacy Content*, 199(3), 453-456. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1960.199.3.453>
10. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
11. Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cogn Ther Res* 8, 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
12. Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1(2), 77-98. <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>
13. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
14. Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 26(3), 179-190. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(95\)00034-W](https://doi.org/10.1016/0005-7916(95)00034-W)
15. Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017–1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
16. Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941–951. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.941>

17. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
18. Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 563–571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.563>
19. Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 563.
20. Barraza Macías Arturo (2003), El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara, Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación y Educación.
21. Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala*, 9(3).
22. Barraza Macías, A. (2009). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/67>
23. Barraza Macías, Arturo. El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 270-289, oct. 2009. ISSN 2145-4515. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/67>

24. Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. Revista electrónica Psicología científica. com.
25. Barzallo Sánchez, J. L., & Moscoso Zúñiga, C. I. (2015). Prevalencia de estrés académico, factores de riesgo y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de medicina de la Universidad de Cuenca en el 2015 (Bachelor's thesis). Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23899>
26. Bäßler, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). Spanish Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. Auto-Eficacia Generalizada.
27. Benjamin Stora Jean (1992). El estrés. México. Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
28. Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 3(2), Colombia. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia>
29. Blanco Vega, Humberto, Ornelas Contreras, Martha, Aguirre Chávez, Juan Francisco, & Guedea Delgado, Julio César. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. Revista mexicana de investigación educativa, 17(53), 557-571. Recuperado en 12 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es.
30. Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura). Um basamento para el processo instruccional. Encuentro educacional 4(1), 53-63. Recuperado de <https://goo.gl/gjWnK4>

31. Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro educacional*, 4(1), 53-63.
32. Cabanach, R. G., Valle, A., Martínez, S. R., Piñeiro, I., & Millán, P. G. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3(1), 75-87.
33. Cannon W.B (1935). Stresses and strains of homeostasis. *Amer. J, Med. Sci*
34. Carrasco Ortiz, Miguel Ángel, & del Barrio Gandara, María Victoria (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2),323332. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72714221>
35. Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
36. Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557.
37. Collazo, C. A. R., Rodríguez, F. O., & Rodríguez, Y. H. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Rev. Psiquiatr Clín*, 25, 23-29.
38. Cooper, C. L., & Straw, A. (2002). Como controlar eficazmente el estrés en una semana (No. 658.382 C776c). Ed. Gestión 2000.
39. Córdova Raza, D. L., & Irigoyen Mogro, E. B. (2015). Estrés y su asociación en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina desde primero a

octavo nivel de la PUCE, sede Quito en el período correspondiente de enero a mayo 2015 (Bachelor's thesis, PUCE).

40. Correché, M. S., & Labiano, L. M. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 129-147.

41. Criollo, M., et al. Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa* (2017), <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>

42. Cruz Marín Carlos y Luís Vargas Fernández (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México, Alfa Omega.

43. Dale H. Schunk (1991) *Self-Efficacy and Academic Motivation*, *Educational Psychologist*, 26:3-4, 207-231, DOI: 10.1080/00461520.1991.9653133

44. De Oca, C. I. M., & Moreta-Herrera, R. (2019). La función predictora de la Autoeficacia en la Motivación Escolar en estudiantes de medicina del Ecuador. *UNIANDES EPISTEME*, 6(4), 565-578.

45. de Salud, A. E. (2013). Ministerio de Salud Pública. Dirección Nacional de Registros Médicos y Estadísticas de Salud. La Habana.

46. del Buen Vivir, P. (2013). Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. Obtenido de: [http://documentos.senplades.gob.ec/Plan% 20Nacional% 20Buen% 20Vivir,202013-2017](http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir,202013-2017).

47. Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
48. Fernández, M. Á. R., GARCÍA, M. I. D., & Crespo, A. V. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Desclée de Brouwer.
49. Fernández-Abascal, E. (2013). Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual. *Revista electrónica de Motivación y Acción*, 3(5-6).
50. Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M., & Suedan, A. E. (1). The Coping Strategies And Its Relation With The Level Of Psychological Well-Being. A Research With Adolescents Of Low Socioeconomic Level Of Tucuman (Argentina). *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 21(1), 66-72. Retrieved from <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27171>
51. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). Stress, appraisal, and coping (pp. 150-153). New York: Springer Publishing Company.
52. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 107–113.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.107>
53. García-Ros, Rafael, & Pérez-González, Francisco, & Pérez-Blasco, Josefa, & Natividad, Luis A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2),143-154.
ISSN: 0120-0534. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80524058011>
54. González, E. (2002). *Psicología del ciclo vital*. Madrid. CCS.

55. González-Forteza, C., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., & Rojas, E. (1997). Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en los estudiantes de educación media y media superior en la República Mexicana. *Salud Mental*, 20(4), 1-7.
56. González-Torres, M.C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/21388>
57. Guadalupe, J. E., Amaya, J. R., & Condo, G. Á. (2015). Factores de riesgo y prevención del estrés académico en estudiantes universitarios de la UNEMI, Milagro. *YACHANA Revista Científica*, 4(2).
58. Gutiérrez, Y. F., Londoño, K. F., & Mazo, R. (2009). Diseño y validación del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo, Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
59. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
60. Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. 2004. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F. Cuarta edición.
61. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
62. Holroyd, K. A., & Lazarus, R. S. (1982). Stress, coping and somatic adaptation. *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*, 21-35.

63. Imantas, J. y de Brabander, C. (1996). Teachers' and Principáís' Sense of Efficacy in Elementan/ Schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179- 195.
64. Ison-Zintilini, Mirta Susana, & Morelato-Giménez, Gabriela Susana. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200005&lng=pt&tlng=es.
65. Jourden, F. J. (1992). The influence of feedback framing on the self-regulatory mechanisms governing complex decision-making.
66. Kyriacou Chris (2003), *Antiestrés para profesores*, Barcelona, España, Octaedro
67. Labrador, F. J. (1992). *El estrés*. Madrid: Temas de hoy
68. Lazarus, A. (1990). Multimodal applications and research: A brief overview and update. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(4), 243-247. Recuperado de www.jstor.org/stable/42869109
69. Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
70. Lepper, M. R. (1983). Social control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. *Social cognition and social development*, 294-330.
71. Losada-Baltar, A., Izal-Fernández de Trocóniz, M., Montorio-Cerrato, I., Márquez-González, M., & Pérez-Rojo, G. (2004). Eficacia diferencial de dos intervenciones psicoeducativas para cuidadores de familiares con demencia. *Revista de Neurología*, 38(8), 701-708.

72. Macías, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(02), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
73. Macías, A. B. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 2.
74. Macías, A. B., & Quiñónez, J. S. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 48-65.
75. Maldonado y Aibar, M.D., Hidalgo Ardanaz, M.J. y Otero Castelló, M.D. (2000). El estudio del músculo y la puesta en marcha de técnicas de relajación, sirven para mejorar el rendimiento académico del alumno. En II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Desarrollo de Planes de Calidad para la Universidad. Materiales para la Calidad. (265-278), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11441/72297>
76. Marizaca, L. (2017). Autoeficacia y ansiedad social en adolescentes (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica particular de Loja. Recuperado de <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21495>
77. Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
78. Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
79. Martínez Díaz, E. S., & Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar.

80. Mason J. W. (1968), Organization of psychoendocrine mechanisms, en *Psychosomatic. Medicine*, No. 30, pp. 565-808.
81. Mayorga Villamar, 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 (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Recuperado de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2411/1/76695.pdf>
82. Medina, A (2016). Autoeficacia y comunicación con los padres en adolescentes de un colegio particular de Huaycán (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
83. Medina-Mora, M. E., Rojas, E., Juárez, F., Berenzon, S., Carreño, S., Galván, J., ... & Néquis, G. (1993). Consumo de sustancias con efectos psicotrópicos en la población estudiantil de enseñanza media y media superior de la República Mexicana. *Salud Mental*, 16(3), 2-8.
84. Meichenbaum, D., & Cameron, R. (1974). The clinical potential of modifying what clients say to themselves. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 11(2), 103–117. <https://doi.org/10.1037/h0086326>
85. Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1969). Reflection-Impulsivity and Verbal Control of Motor Behavior. *Child Development*, 40(3), 785-797. doi:10.2307/1127188
86. Meichenbaum, D., & Turk, D. C. (1987). *Facilitating treatment adherence: A practitioner's guidebook*. Plenum Press.
87. Moreno Puebla, Reynol A., Menéndez López, José R., & Turró Mármol, Cruz. (2001). Factores psicosociales y estrés en el medio militar. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 30(3), 183-189. Recuperado en 13 de abril de 2020, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572001000300008&lng=es&tlng=es.

88. Orlandini, A. (1999). El estrés que es y cómo evitarlo. España. Fondo de cultura económica de España

89. Pallo Oña, C. A. (2017). Relación entre la frecuencia de consumo de frutas y verduras, actividad física con el nivel de estrés académico en estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Vida Nueva, Quito-Ecuador, 2016.

90. Peña Contreras, Eva Karina, Lima Castro, Sandra Eugenia, Bueno Pacheco, Gladys Alexandra, Aguilar Sizer, Mónica Elisa, Keyes, Corey Lee M., & Arias Medina, William Paúl. (2017). Reliability and validity of the Mental Health Continuum (MHC-SF) in the Ecuadorian contexts. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 223-232. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1499>

91. Polo, A., López, J. M. H., & Muñoz, C. P. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172.

92. Quito Calle, J. V., Piedra, T., Del Carmen, M., Buñay Barahona, D. P., & Neira Cardenas, O. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 20(3), 253-276. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/61794>

93. Raza, D. F. (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (6).

94. Reyes-Jarquín, Karina, & Hernández-Pozo, María del Rocío. (2011). Análisis crítico de los estudios que exploran la autoeficacia y bienestar vinculados al

- comportamiento saludable. *Journal of behavior, health & social issues (México)*, 3(2), 5-24. <https://dx.doi.org/10.5460/jbhsi.v3.2.29915>
95. Robinson, A. M. (2018). Let's Talk about Stress: History of Stress Research. *Review of General Psychology*, 22(3), 334–342. <https://doi.org/10.1037/gpr0000137>
96. Robinson, A. M. (2018). Let's Talk about Stress: History of Stress Research. *Review of General Psychology*, 22(3), 334–342. <https://doi.org/10.1037/gpr0000137>
97. Rossi, R. (2001). Para superar el estrés. México: Editorial de Vecchi, 11.
98. Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
99. Rull, M. A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i1.584>
100. Salavarieta, D. A. M., Cáceres, G. S. C., & Ballesteros, G. H. P. (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. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 2(3), 26-42.
101. Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848–856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
102. Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32-32.

103. Selye, H. (1956). What is stress. *Metabolism*, 5(5), 525-530.
104. Selye, H. (1960). Protection by a steroid-spirolactone against certain types of cardiac necroses. *Proceedings of the Society for Experimental Biology and Medicine*, 104(2), 212-213. <https://doi.org/10.3181/00379727-104-25782>
105. Selye, H., & McKeown, T. (1935). Studies on the physiology of the maternal placenta in the rat. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B-Biological Sciences*, 119(812), 1-31. <https://doi.org/10.1098/rspb.1935.0073>
106. Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
107. Shawn P. Cahill, Laurie A. Gallo, Stephen A. Lisman, Allison Weinstein (2006). Willing or Able? The Meanings of Self-Efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology: Vol. 25, No. 2*, pp. 196-209. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.196>
108. Shturman, S. (2005). El poder del estrés. México: EDAMEX. Torné, M. (2009). Weblogs educativos pour l'enseignement d'une langue étrangère. *Synergies Espagne*, 2, 261-279.
109. Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 117–133. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.117>
110. Tomateo Contreras, R. (2019). Bienestar psicológico y autoeficacia en adolescentes de una institución educativa nacional de Lima Metropolitana.

111. Trianes, M. (2002). Niños con estrés: cómo evitarlo, cómo tratarlo. México, Alfa Omega-Narcea: 9-42.
112. Vogel, W.H. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *Neuropsychobiology*, 13, 129-135.
113. Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211–1220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211>
114. Williams Stephen y Cooper Lesley (2004). Manejo del estrés en el trabajo. México. El Manual Moderno.
115. Witkin, G. (2000). *KidStress: What it is, how it feels, how to help*. Penguin Group USA.

ANEXOS

Anexo 1

Inventario

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.

INED

No. 7 septiembre de 2007 **91**
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
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					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
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					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

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.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
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)					

INED

No. 7 septiembre de 2007 **92**
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

Referencias:

Barrasa Macías, Arturo. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. En la Biblioteca Virtual de Psicología Científica.com, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com> y en la *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 9, No. 3, pp. 110-122 (en línea)

Barrasa Macías Arturo (2007), *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico*, En la Biblioteca Virtual de Psicología Científica.com, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com>

García Cadena Cirilo H. (2006). "La medición en ciencias sociales y en la psicología". En: Landereros, René y González, Mónica. *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.

Hogan Thomas, P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.

Anexo 2

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERALIZADA

By Judith Dittler, Raquel Schuster & Alvaro Arsalan, 1993

Nombre: _____
 Edad: _____ Sexo: _____

Instrucciones:

Enseguida se incluyen algunas afirmaciones que tienen que ver con maneras en las que las personas enfrentan diversas situaciones de la vida. Lea atentamente cada afirmación y, a continuación, marque la opción de respuesta que refleje mejor cómo cree usted que se comportaría si tal situación se le presentara, colocando una equis (X) en el espacio que considere correcto.

Trabaje con rapidez y elija la respuesta que vino a su mente en primer lugar. No se olvide de poner su marca en cada afirmación, pero ponga cuidado de no poner más de dos marcas (X) en una afirmación.

AFIRMACIONES	Incorrecto	Apenas cierto	Más cierto	Cierto
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.				
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones inesperadas.				
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para enfrentarlas.				
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

Anexo 3



Anexo 4

Dinámica “caras serias”

Se forman dos filas con la misma cantidad de miembros, que se miran los unos con los otros. Todos ponen caras serias al principio, pero son libres de hacer cualquier gesto o mueca o incluso contar algún chiste. El objetivo de esta dinámica es conseguir que un miembro de la fila contraria se ría, generando una situación informal y divertida.

Dinámica “los cubiertos”

Es un juego muy divertido y sencillo. El animador les dice que cuando mencione cuchillos todos se paran, cuando diga cucharas todos se sientan y cuando diga cubiertos todos se cambian de lugar. El que se equivoque se va saliendo del juego. Gana quien quede hasta el final.

Dinámica “Danza de las sillas”

Al ritmo de una música, los jugadores siguen el camino de la roza, es decir, rodean las sillas. Repentinamente la música se detiene. Los jugadores tratan de sentarse sin alterar las posiciones de las sillas. El que no logre sentarse será excluido y se saca también una silla. A si prosigue el juego. Será ganador el último que quede sentado en la última silla.

Dinámica “mímicas”

Se solicita un voluntario o voluntaria para que intente comunicar algo al resto del grupo sin hablar ni escribir, sólo actuando cada palabra de la frase. El grupo cuenta con un tiempo limitado para descubrir la frase.