

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA AUTOEFICACIA Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ARGENTINOS

LUCÍA FLORENCIA PIERGIOVANNI / PABLO DOMINGO DEPAULA

Resumen:

Este trabajo analiza las relaciones entre autoeficacia y estrategias de afrontamiento al estrés utilizadas por estudiantes universitarios argentinos para enfrentar demandas académicas tanto internas como externas. Se seleccionó una muestra de 126 estudiantes de grado de una licenciatura en Psicología, a quienes se les administraron un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Autoeficacia General y el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento al Estrés. Los resultados indican que los varones son más autoeficaces que las mujeres y que ellas se diferencian por afrontar el estrés buscando apoyo social. Quienes preparan sus exámenes formando grupos de estudio también son más autoeficaces. Los sujetos de 29 a 58 años de edad tienden a poseer mayores niveles de autoeficacia, recurriendo a la religión para afrontar el estrés, mientras que los de 18 a 22 años recurren a la expresión emocional abierta.

Abstract:

This study analyzes the relationships between Argentinean university students' self-efficacy and strategies for handling stress, on meeting both internal and external academic demands. A sample of 126 undergraduate psychology students completed a sociodemographic questionnaire, the General Self-Efficacy Scale and the Coping Strategies Scale. The results indicate that the males have more self-efficacy than the females; the women, in contrast with the men, manage stress by seeking social support. Students who prepare for their exams by forming study groups are also more self-efficacious. Individuals from ages 29 to 58 tend to have higher levels of self-efficacy, turning to religion to manage stress, while individuals from 18 to 22 resort to open emotional expression.

Palabras clave: estrategias, estrés, estudiantes, género, religión.

Keywords: strategies, stress, students, gender, religion.

Lucía Florencia Piergiovanni: tesista de la Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Anchorena 1.068, Temperley, CP 1834, Lomas de Zamora, Buenos Aires, Argentina. CE luciapiergiovanni@live.com.ar

Pablo Domingo Depaula: becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en la Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Psicología, Buenos Aires, Argentina. CE: lic_pablodepaula@yahoo.com.ar

Introducción

El ámbito universitario es uno de los escenarios en los cuales los seres humanos atraviesan una de las etapas más importantes de su vida, si consideramos tanto el tiempo en el que el mismo transcurre como las expectativas sobre su futuro que allí depositan los estudiantes.

El inicio de una carrera universitaria se presenta como una etapa en la cual los sujetos comenzarán a diferenciarse del resto, teniendo en cuenta principalmente los modos y capacidades propias y ajenas para apropiarse de la nueva información que les es presentada. El modo en el que se desempeñarán y se adaptarán al nuevo ámbito se verá influido por variables externas pertenecientes al contexto de aprendizaje (Schunk, 1989), pero también por variables, características o hábitos personales, que podrán intervenir en el modo en el que atravesarán sus años como estudiantes universitarios (Martín Monzón, 2007).

La teoría social cognitiva (Bandura, 1986) enfatiza en los fenómenos autorreferenciales a través de los cuales los sujetos obtienen gran parte de su capacidad de actuar sobre el ambiente. Bandura (1986) argumenta que las personas poseen un sistema interno para controlar sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas, que les brinda referencias que influirán en sus conductas; es decir, en la manera en que sean percibidas, reguladas y evaluadas durante el curso de la acción. De este modo, la interpretación que haga el individuo de los resultados que arrojen tales acciones, le informará acerca de su ambiente y sus creencias personales, incluso puede alterar dichas contingencias psicosociales, sus experiencias y sus pensamientos. Asimismo, las creencias de autoeficacia dependen de cuatro fuentes informativas: el desempeño pasado, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y las señales emocionales (Bandura, 1986; Lunenburg, 2011).

Entre las creencias individuales propias que facilitan el control del ambiente se encuentra la *autoeficacia*, es decir, la percepción que la persona tiene sobre su propia capacidad para lograr la actividad que se propone. La autoeficacia es adquirida por el estudiante a través de un proceso basado en la realización de las actividades o tareas que se propone y la manera en que él interpreta los resultados alcanzados, dando lugar a su propia creencia de que podrá o no realizar determinadas tareas o actividades similares en el futuro (Bandura, 1986).

El contexto estudiantil es clave en cuanto a la formación universitaria, en tanto de este los sujetos recibirán las señales mediante las cuales inter-

pretarán los resultados de las metas y tareas que se propongan. Tal ámbito resulta altamente estresante conforme a las dificultades que los individuos tengan que sortear para mantener el control del ambiente-tarea. En tal sentido, la autoeficacia operará como un elemento mediador en el ámbito educativo, a partir de los estados fisiológicos que los individuos experimenten cuando realicen determinada actividad (Pajares, 2002).

El estrés es uno de estos estados que, si emerge, actuará negativamente sobre las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades para llevar a cabo una acción (Canto y Rodríguez, 1998). Percibir factores estresantes en el transcurso de una carrera universitaria se asociará con estados emocionales displacenteros que demandarán al sujeto evaluar cognitivamente la situación en cuestión, la cual es percibida como un factor de amenaza (Lazarus y Folkman, 1986).

Las frecuentes situaciones estresantes percibidas implican manejar dichas demandas ambientales amenazantes, desplegándose una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales denominados *estilos o estrategias de afrontamiento* (Lazarus y Folkman, 1986), desarrollados con el fin de que los estímulos causantes de estrés sean tolerables y poco perjudiciales (Matheny, Aycock, Pugh, Curlette y Silva-Canella, 1986; Richardson y Poole, 2001).

El afrontamiento corresponde a “las actividades cognitivas y conductuales complejas y multideterminadas, mediante las cuales una determinada persona intenta manejar situaciones estresantes específicas del mismo modo que las emociones que generan” (Lazarus y Folkman, 1986:164).

Fierro (1997) sostiene que la definición anterior da cuenta de la correspondencia que existe entre el estrés y el afrontamiento, ya que este último configura dos tipos de conductas apropiadas y relativas al desencadenamiento del estrés: la *respondiente*, compuesta tanto por la percepción de peligro, daño, pérdida o demanda como por la reacción y alteración emocional, y la *conducta adaptativa* o reapreciación subjetiva del daño, pérdida o amenaza y de los propios recursos con los que se cuenta para hacerle frente. Por último, se menciona a la acción propiamente dicha, es decir, una conducta comportamental, operante, que surgirá del intento por realizar los cambios requeridos por el ambiente.

En suma, el afrontamiento refiere a una *respuesta adaptativa al estrés*, constituyendo un modo especial de adaptación cuya activación subjetiva resultará ante circunstancias abrumadoras.

De la percepción subjetiva de un estímulo como amenazante se desencadena el afrontamiento, que es mediador entre los eventos estresantes específicos y sus consecuencias emocionales. Existen tres bloques de procesos mediadores (Lazarus y Folkman, 1986): el primero considera aquellos procesos que provienen del entorno, relacionados con los recursos del sujeto para hacer frente a las demandas y exigencias externas; el segundo lo conforman procesos de carácter fisiológico relacionados con el estado de salud, el nivel de energía corporal, etcétera; y el tercer bloque lo constituyen mediadores psicológicos conocidos como “valoración cognitiva”; es decir, la percepción evaluativa de la transacción hombre-ambiente, el juicio sobre el significado del evento en relación con el bienestar de la persona.

Retomando una de las ideas principales del presente estudio, acerca de que pueden existir posibles diferencias en el ambiente propio de cada universidad, se pretende enfatizar en aquellos factores propios de cada individuo que se propone atravesar una carrera universitaria, los cuales tendrán un rol fundamental al momento de enfrentar ciertas situaciones consideradas estresantes por los estudiantes. Al respecto, vale mencionar investigaciones recientes que evidencian diferencias significativas en el modo en que hombres y mujeres hacen frente a situaciones estresantes en el ámbito académico, los hombres son quienes se inclinan por la reevaluación positiva de la situación en cuestión o bien la planificación y gestión de recursos para solventarla, mientras que las mujeres recurren a la búsqueda de apoyo social al momento de afrontar una situación estresante (Cabanach, Fariña, Freire, González *et al.*, 2013).

Por otro lado, con respecto a la autoeficacia, Blanco Vega, Ornelas Contreras, Aguirre Chávez y Guedea Delgado (2012) realizaron un estudio administrando una escala cuya estructura de tres dimensiones distinguía la comunicación, la atención y la excelencia como características fundamentales a tener en cuenta para evaluar la autoeficacia de los estudiantes. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas en cuanto al género; en relación con la comunicación (expresar ideas con claridad, hacer comentarios y aportes pertinentes, ser capaz de entablar conversaciones expresando desacuerdo aún con profesores), las mujeres demostraron mayor necesidad y posibilidad de ser más eficaces en este aspecto que los hombres. Del mismo modo ocurrió con los factores atención y excelencia;

en el primer caso se hace referencia a la atención en clase al momento de escuchar a un profesor cuando explica o aclara alguna duda, o bien, al resto de la clase al participar; la excelencia se refiere al cumplimiento en tiempo y forma de las tareas que se asignan al estudiantado, prepararse para los exámenes y tener buena asistencia; en ambas dimensiones, la mujeres evidenciaron ser más autoeficaces, tener más necesidades y posibilidades de serlo que los hombres.

En la misma línea, trabajos recientes mostraron que variables como la autoeficacia real *versus* la vivencia académica basada en la estrategia de estudios, el estilo de comunicación y la excelencia *versus* el estilo personal e interpersonal, y la atención general *versus* la valoración de la carrera y de la institución donde se desarrollan los estudios de grado, varían dependiendo del tipo de carrera cursada (por ejemplo, Psicología, Ingeniería y Pedagogía) (Borzone Valdebenito, 2017).

De todo lo expuesto anteriormente surge la necesidad de describir y explorar las posibles diferencias y relaciones existentes en estudiantes universitarios considerando sus niveles de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés que desarrollan a lo largo de la carrera que cursan.

Materiales y método

Diseño de investigación

Se llevó a cabo un estudio transeccional, de tipo descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006).

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística e intencional conformada por 126 estudiantes de una licenciatura en Psicología dictada en una universidad privada argentina. Con respecto a la edad, la media fue de 27.91 ($DE= 8.68$). El 19.8% ($n = 25$) eran hombres y 80.2% ($n = 101$) mujeres. Al momento de realizar el estudio, los estudiantes se encontraban cursando alguno de los cinco años en los que se desarrolla el plan de estudios respectivo.

Para llevar a cabo la investigación, el criterio de inclusión fue la selección de aquellos estudiantes de la licenciatura en Psicología cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 60 años.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Con el fin de recopilar información sobre determinadas variables socio-demográficas de interés para el presente estudio, se diseñó una encuesta dirigida a indagar datos específicos de los estudiantes evaluados: edad, género, estado civil, grupo conviviente, número de hijos, lugar de residencia, empleo, año cursado en el que se encontraban en el marco de la licenciatura al momento de responder al instrumento, cantidad de materias que se cursaban actualmente, si adeudaban exámenes finales de la licenciatura, número de horas por semana dedicadas a estudiar y si poseían un grupo de estudio para preparar sus exámenes, y por último, si existían antecedentes de educación superior en su familia.

En el presente trabajo, solo se analizaron los datos correspondientes a la variable de “género” recopilados a través del cuestionario mencionado.

Escala de Autoeficacia General

Se empleó la Escala de Autoeficacia General (EAG), de Jerusalem y Schwarzer (1992), en su versión argentina, adaptada por Brenlla *et al.* (2010). Se trata de un cuestionario que evalúa la autoeficacia entendida como la percepción de los individuos para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. Consta de 10 ítems de respuesta con escalamiento tipo *Likert* dispuesto de 4 puntos, cuyos gradientes son los siguientes: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre, a los cuales se les otorga 1, 2, 3 y 4 puntos, respectivamente, donde los valores más altos indican una mayor percepción de autoeficacia.

La puntuación de cada ítem por parte de cada sujeto evaluado puede variar entre 1 y 4; en tanto, las puntuaciones totales (la sumatoria de los 10 ítems que integran la escala) alcanzan un mínimo de 10, para aquellos que hayan respondido a la totalidad de los ítems eligiendo el gradiente escalar “nunca” (equivalente a 1 punto), hasta un máximo de 40, para quienes hayan seleccionado la opción escalar “siempre”, que le otorga al ítem 4 puntos (Brenlla *et al.* 2010).

Considerando entonces las mencionadas directrices para la construcción de los puntajes, una vez administrado el instrumento a la muestra seleccionada y realizadas las tareas de *data entry*, se procedió a efectuar la sumatoria de los puntajes arrojados por la totalidad de los ítems en cada

uno de los casos analizados, obteniendo así las medidas de autoeficacia general.

Con respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, específicamente a la validez de constructo, Brenlla *et al.* (2010) realizaron un análisis de componentes principales (Test de esfericidad de Bartlett= 510.967; $p < .001$; Índice de Adecuación Muestral Kaiser-Meyer-Olkin= .842) hallando dos factores que explicaban 44% de la varianza (de los cuales el primero explicó el mayor porcentaje, o sea, 33%). Asimismo, hallaron evidencias de validez convergente obteniendo correlaciones significativas entre las estrategias de afrontamiento al estrés, es decir, de planeamiento ($r = .417$; $p < .001$) y afrontamiento activo ($r = .357$; $p < .001$), y algo inferiores con positivismo ($r = .215$; $p < .001$), evidenciando convergencia conceptual entre la autoeficacia y los estilos de afrontamiento centrados en la tarea. Posteriormente, hallaron asociaciones negativas entre la autoeficacia y las medidas de *locus* de control externo ($r = -.274$; $p < .001$), indicando que cuanto menor sea la percepción de autoeficacia, mayores serán las creencias de control externo y viceversa. Con estos hallazgos de validez de constructo y convergente, Brenlla *et al.* (2010) señalan la coincidencia con otros estudios de validación en los que se compararon las puntuaciones obtenidas de la EAG y diversas medidas de afrontamiento (Luszczynska *et al.*, 2005; Sanjuán Suárez *et al.*, 2000, citados por Brenlla *et al.*, 2010).

Por último, en cuanto a la fiabilidad de la EAG, las autoras reportaron una apropiada consistencia interna sobre los diez ítems de la escala ($\alpha = .76$; $\bar{X} = 33.03$; $DE = 3.4$).

Cuestionario de Afrontamiento al Estrés

El Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE) (Sandín y Chorot, 2003) constituye un instrumento de autoinforme que consta de 42 ítems dispuestos en siete subescalas que evalúan las siguientes estrategias o estilos básicos de afrontamiento: 1) focalizado en la solución del problema, 2) autofocalización negativa, 3) reevaluación positiva, 4) expresión emocional abierta, 5) evitación, 6) búsqueda de apoyo social y 7) religión.

El CAE se administra a través de un escalamiento tipo Likert, a través del cual los sujetos evaluados deben responder a cada ítem otorgando un puntaje que varía entre 0 (nunca) y 4 puntos (casi siempre), respec-

tivamente; el mínimo alcanzable en cada subescala es de 0 puntos, para aquellos que pudieron haber respondido “nunca” a los 6 ítems que conforman cada subescala y, por el contrario, el puntaje máximo posible es de 24, al haber respondido con la opción “casi siempre” a la totalidad de los ítems.

Considerando lo indicado por Sadin y Chorot (2003), para construir los puntajes de cada una de las siete subescalas mencionadas, se procedió a realizar la sumatoria de las puntuaciones asignadas por los sujetos evaluados a cada uno de los ítems correspondientes a las subescalas que integran el CAE.

Con respecto a los criterios de validez de la prueba, Sandín y Chorot (2003) efectuaron sucesivamente dos análisis de componentes principales con rotación oblimin, obteniendo una solución factorial de siete factores (que representaban los siete estilos básicos de afrontamiento), la que explicaba 55.3% de la varianza total; las correlaciones entre dichos factores fueron moderadas o bajas (con valores de r que oscilaban entre .40 y -.03), lo que evidencia la independencia entre las dimensiones del constructo. Acto seguido, a fin de explorar posibles dimensiones más genéricas del CAE, los autores llevaron a cabo un análisis factorial de orden superior dando lugar a dos factores que explicaban 49.3% de la varianza total: el primero, relacionado con una dimensión referida a componentes de tipo lógico y racional, dirigidos a la solución del problema o a la situación estresante y, el segundo, asociado con componentes más bien emocionales del afrontamiento; la correlación entre ambos factores fue de -.20.

Por último, un análisis de la fiabilidad (consistencia interna) arrojó coeficientes alfa de Cronbach para las siete subescalas que variaron entre .64 y .92 ($\bar{X} = .79$), es decir, niveles de fiabilidad entre excelentes y aceptables. Asimismo, al analizar las correlaciones corregidas ítem-subescala se obtuvieron valores de r moderados (entre .44 y .67), sugiriendo que los elementos de la escala representan apropiadamente a las subescalas (en consonancia con las soluciones resultantes de los análisis de componentes principales descritos en el párrafo anterior).

Procedimiento

Una vez que se obtuvo la autorización de la institución universitaria respectiva, se administraron conjuntamente los tres instrumentos: EAG, CAE y el cuestionario sociodemográfico, a través una batería de test psicológi-

cos, a completarse bajo la modalidad de lápiz y papel. La aplicación tuvo una duración de entre 20 y 30 minutos y se aseguró a los estudiantes que los datos serían utilizados para fines exclusivamente investigativos, sosteniéndose el anonimato de cada uno.

Análisis de datos

Los datos recopilados en la batería de test psicológicos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 22.0).

Resultados

Preliminarmente, a fin de verificar si las muestras respondían a una distribución normal, se llevó a cabo la prueba de normalidad a través del test de Kolmogorov-Smirnov, evidenciando una distribución asimétrica de las variables a analizar ($p < .05$). Con estos parámetros estadísticos, se efectuaron análisis de tipo no paramétrico.

Niveles de autoeficacia general de los estudiantes universitarios

Para evaluar los niveles de autoeficacia general presentes en los estudiantes, se realizó un análisis de medias evidenciando que el nivel promedio de autoeficacia presente en la totalidad de los estudiantes era de $\bar{X} = 32.52$, observándose un nivel mínimo de 16 puntos y un máximo de 40. Estos resultados indican que, en general, los participantes presentan una elevada visión positiva acerca de sus propias capacidades para realizar una tarea o llevar a cabo una acción académica durante la realización de su carrera de grado (tabla 1).

TABLA 1
Niveles de autoeficacia general

		Media	Error típ.
Autoeficacia	Media	32.52	.351
	Desv. típ.	3.943	
	Mínimo	16	
	Máximo	40	

Estrategias de afrontamiento al estrés desplegadas por los estudiantes universitarios

Una vez realizado el análisis anterior, se calcularon las puntuaciones medias correspondientes a las diferentes estrategias de afrontamiento al estrés. Se verificó que la más utilizada por la totalidad de la muestra de estudiantes fue la *reevaluación positiva* (\bar{X} = 16.20), mientras que la *religión* fue el recurso menos elegido (\bar{X} = 4.15). Los resultados mencionados indican que frente a situaciones de estrés, la mayoría de los estudiantes reconocen el evento como estresante, a la vez que intentan afrontar la situación centrándose en sus aspectos positivos; mientras que la minoría acude a creencias de tipo religioso para afrontar el evento estresante, en general, producto del sentimiento de pérdida de control que experimentan (tabla 2).

TABLA 2
Puntuaciones medias de estrategias de afrontamiento al estrés

Estrategias de afrontamiento al estrés	Media	DE
Focalizada en la solución del problema	14.88	.395
Autofocalización negativa	7.28	.330
Reevaluación positiva	16.20	.353
Expresión emocional abierta	10.32	.395
Evitación	12.05	.440
Búsqueda de apoyo social	15.50	.536
Religión	4.15	.504

Niveles de autoeficacia general conforme al género de los estudiantes

Para determinar si los niveles de autoeficacia general diferían según el género de los estudiantes, se realizó una prueba U de Mann-Whitney, verificando que los hombres presentaron mayor nivel de autoeficacia que las mujeres (U de Mann-Whitney= 899.000; $p < .05$), lo cual significa que

ellos poseen una mayor creencia positiva acerca de sus propias capacidades para realizar una tarea o acción académica específica en comparación con las mujeres (tabla 3).

TABLA 3
Autoeficacia general y género

	Género	Rango promedio
Total autoeficacia	Masculino	78.04
	Femenino	59.90
Estadísticos de contraste ^a		
Total autoeficacia		
U de Mann-Whitney		899.000
W de Wilcoxon		6050.000
Sig. asintót. (bilateral)		.026

^a Variable de agrupación: género.

Estrategias de afrontamiento al estrés desplegadas por los estudiantes conforme al género

Para evaluar si existían diferencias en el despliegue de estrategias de afrontamiento al estrés conforme al género de los estudiantes se realizó una prueba de U de Mann-Whitney. Los resultados indican que la estrategia relacionada con la *búsqueda de apoyo social* diverge significativamente con base en las diferencias de género (U de Mann-Whitney= 864.000; $p = .015$), lo que significa que las mujeres, en mayor medida que los hombres, intentan identificar personas o redes de apoyo que puedan ayudarlas a manejar una situación estresante; mientras que los hombres no despliegan ningún tipo de estrategia de afrontamiento al estrés en mayor medida que las mujeres de manera estadísticamente significativa (tabla 4).

TABLA 4
Estrategias de afrontamiento y género

	Género	Rango promedio
Focalizado en la solución del problema	Masculino	66.76
	Femenino	62.69
Autofocalización negativa	Masculino	60.32
	Femenino	64.29
Reevaluación positiva	Masculino	60.90
	Femenino	64.14
Expresión emocional abierta	Masculino	58.26
	Femenino	64.80
Evitación	Masculino	58.24
	Femenino	64.80
Búsqueda de apoyo social	Masculino	47.56
	Femenino	67.45
Religión	Masculino	57.30
	Femenino	65.03

Estadísticos de contraste^a

	Focalizado en la solución del problema	Autofocalización negativa	Reevaluación positiva	Expresión emocional abierta	Evitación	Búsqueda de apoyo social	Religión
U de Mann-Whitney	1181.000	1183.000	1197.500	1131.500	1131.000	864.000	1107.500
W de Wilcoxon	6332.000	1508.000	1522.500	1456.500	1456.000	1189.000	1432.500
Z	-.500	-.488	-.399	-.804	-.807	-2.443	-.982
Sig. asintót. (bilateral)	.617	.625	.690	.422	.420	.015	.326

^a Variable de agrupación: género.

Diferencias de autoeficacia general conforme a la participación en grupos de estudio

Con el fin de evaluar si existían diferencias individuales en los niveles de autoeficacia general de los estudiantes, según su participación en grupos

para preparar exámenes con sus compañeros de curso, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados indican que los sujetos que conforman estos grupos presentan mayores niveles de autoeficacia, en tanto poseen una visión positiva acerca de sus propias capacidades para realizar una tarea o llevar a cabo una acción en comparación con aquellos que preparan sus exámenes de manera individual (U de Mann-Whitney= 1443.500; $p < .05$) (tabla 5).

TABLA 5

Autoeficacia general y participación en grupos de estudio

	Grupos de estudio	Rango promedio
Total autoeficacia	Sí	68.46
	No	54.88
Estadísticos de contraste ^a		
Total autoeficacia		
U de Mann-Whitney		1443.500
W de Wilcoxon		2524.500
Z		-2.017
Sig. asintót. (bilateral)		.044

^a Variable de agrupación: grupo de estudio.

Diferencias de autoeficacia general conforme al rango etario de los estudiantes

Para analizar si existían diferencias individuales en los niveles de autoeficacia general de los estudiantes de acuerdo con su edad, una prueba de Kruskal-Wallis arrojó resultados que indican una tendencia a que, conforme se incrementa la segunda variable, se observa un mayor nivel de autoeficacia, dado que los sujetos que integraban el grupo etario de 29 a 58 años fueron quienes obtuvieron niveles más elevados de creencias positivas sobre la propia *performance* académica ($X^2 = 5.547$; $gl = 2$; $p = .062$) (tabla 6).

TABLA 6
Autoeficacia general y edad

	Edad	Rango promedio
Total autoeficacia	18 a 22	54.28
	23 a 28	62.83
	29 a 58	72.94
Estadísticos de contraste ^{a,b}		
Total autoeficacia		
Chi-cuadrado		5.547
Gl		2
Sig. asintót.		.062

^a Prueba de Kruskal-Wallis.

^b Variable de agrupación: edad.

Diferencias en las estrategias de afrontamiento al estrés desplegadas conforme al rango etario de los estudiantes

Por último, para analizar si existían diferencias en el despliegue de estrategias de afrontamiento al estrés de acuerdo con la edad de los estudiantes, se llevó a cabo una prueba de Kruskal-Wallis.

Los resultados de este análisis indican que los estudiantes de entre 18 y 22 años de edad evidenciaron ser quienes utilizan con mayor frecuencia la estrategia de afrontamiento *expresión emocional abierta* ($X^2 = 10.679$; $gl = 2$; $p = .005$), lo que implica que ante situaciones estresantes descargan el malhumor con los demás, insultan, son hostiles e irritables. Por su parte, los sujetos con edades de entre 29 y 58 años, en cambio, utilizan el estilo de afrontamiento *religión*, por sentir que han perdido el control al momento de afrontar un evento o una situación estresante (tabla 7).

TABLA 7
Estrategias de afrontamiento al estrés y edad

	Edad	Rango promedio
Focalizado en la solución del problema	18 a 22	58.13
	23 a 28	63.79
	29 a 58	68.34
Autofocalización negativa	18 a 22	70.27
	23 a 28	61.49
	29 a 58	59.01
Reevaluación positiva	18 a 22	66.37
	23 a 28	63.94
	29 a 58	60.34
Expresión emocional abierta	18 a 22	76.09
	23 a 28	64.82
	29 a 58	50.21
Evitación	18 a 22	72.50
	23 a 28	61.05
	29 a 58	57.31
Búsqueda de apoyo social	18 a 22	68.39
	23 a 28	64.54
	29 a 58	57.83
Religión	18 a 22	46.00
	23 a 28	69.13
	29 a 58	74.69

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Focalizado en la solución del problema	Autofocalización negativa	Reevaluación positiva	Expresión emocional abierta	Evitación	Búsqueda de apoyo social	Religión
Chi-cuadrado	1.651	2.203	.586	10.679	3.938	1.815	15.510
Gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	.438	.332	.746	.005	.140	.404	.000

^a Prueba de Kruskal-Wallis.

^b Variable de agrupación: edad recodificada.

Conclusiones

En primer lugar, los resultados obtenidos a través de los análisis descriptivos realizados han permitido observar que los estudiantes varones fueron quienes evidenciaron los mayores niveles de autoeficacia, lo que significa que ellos poseen creencias más positivas acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo determinada acción o alcanzar una meta específica en el ámbito académico universitario. Dicha diferencia encontrada en relación con la variable de género podría asociarse principalmente a la perduración de creencias estereotipadas de las cuales la sociedad aún depende, por ejemplo, determinados esquemas de conocimiento que reconocen a los niños desde temprana edad como más aventureros, competitivos, interesados por tareas de alta complejidad o que impliquen mayores riesgos en comparación con las niñas, quienes desde sus primeros años son consideradas más cooperativas, cariñosas, emotivas e interesadas por establecer relaciones interpersonales (Pajares, Milley y Johnson, 1999). En línea con el argumento teórico anterior, es oportuno mencionar otro de los resultados del presente estudio en el cual se halló que las mujeres, al momento de afrontar situaciones que les provocan estrés, optan por utilizar un estilo orientado a la búsqueda de apoyo social, lo cual implica que identifican personas y redes que puedan aportarle un adecuado manejo de la situación, enfatizando en las *relaciones interpersonales de un modo emotivo o afectuoso*, lo que resulta típico de dicho género en particular (Depaula, 2008).

Otro resultado interesante obtenido al evaluar los niveles de autoeficacia de los estudiantes fue que aquellos que habitualmente conforman grupos de estudio al momento de preparar sus exámenes presentaron un mayor nivel de creencias acerca de sus propias capacidades para alcanzar objetivos o metas que quienes no recurren frecuentemente a este recurso. Dicho resultado puede relacionarse con las fuentes de información con las que cuenta un sujeto a la hora de incrementar o disminuir su nivel de autoeficacia (Bandura, 1986; Lunenburg, 2011). Para el caso de análisis, las principales fuentes a ser consideradas, en tanto estarían asociadas a un aumento en el nivel de dicha variable en sujetos que conforman grupos de estudio, podrían ser la *experiencia vicaria* y la *persuasión verbal*. En el primer caso, se hace referencia al hecho concreto de que ver o imaginar a sujetos con características similares actuando con éxito ante determinadas situaciones puede producir un efecto favorable en la percepción de autoeficacia que tenga determinada persona (Castillo, 2009). Que un

estudiante recurra a participar de un grupo para llevar a cabo tareas académicas podría pensarse como un recurso que lo acerca a un grupo de pares que persigue una misma meta (en este caso, académica y vocacional); por lo tanto, el éxito de sus compañeros y su acercamiento a ellos aumentará su percepción de capacidad para lograr resultados comunes. Por otro lado, la persuasión verbal resulta un recurso relevante para aumentar el nivel de autoeficacia, pudiéndose suponer que estaría presente en un grupo de estudio, en las conversaciones y diálogos compartidos durante las jornadas de estudio; en tanto, la información aportada por otras personas acerca de las capacidades de un sujeto para realizar una tarea incidirá en el tiempo y el esfuerzo que este destinará para cumplirla (Castillo, 2009).

Otra de las fuentes que determinan la percepción de autoeficacia es la relacionada con los *logros de ejecución*. De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, los estudiantes con edades entre 29 y 58 años presentaron una tendencia a tener mayores niveles de autoeficacia, lo cual resulta lógico si consideramos que la observación o vivencia de éxitos anteriores crean en el sujeto una fuerte sensación de eficacia personal y, conforme aumenta la edad del sujeto, aumenta la cantidad de logros obtenidos o percibidos por él mismo.

Según Castillo (2009), una vez que la persona, debido a logros anteriores, alcanza un nivel elevado de autoeficacia, suele transformarlo en constante o permanente; por lo tanto, ante un fracaso este nivel no variaría, sino que la persona calificará dicho rendimiento negativo como producto de factores externos. Siguiendo con el factor etario, la presente investigación arrojó como resultado que aquellos sujetos con edades que oscilaban entre los 29 y 58 fueron quienes evidenciaron recurrir con mayor frecuencia a la estrategia de afrontamiento al estrés *religión* para hacer frente a situaciones estresantes que resultan de sentir que se ha perdido el control sobre las mismas. Con todo, puede afirmarse que si bien los participantes de este grupo de edad fueron quienes evidenciaron mayores niveles de autoeficacia, en los casos en los que una situación estresante es considerada por aquellos como excesiva o que desborda sus recursos, podría pensarse que recurrirán a la religión como modo de externalizar las causas de la misma. Al respecto, James y Wells (2003, citados por Simkin y Etchevers, 2014), describen la religiosidad como un modelo mental genérico que le será útil a las personas para la evaluación, valoración y lectura del mundo

y de los acontecimientos de la vida. Desde una perspectiva cognitiva-comportamental, la religiosidad podría ser un mecanismo que contribuye a la autorregulación o metacognición a través de la reducción del foco en el sí mismo, la preocupación y el estrés, asociándose positivamente con la salud mental (Simkin y Etchevers, 2014).

En contraposición a los resultados obtenidos en relación con los sujetos que conformaron el grupo de mayor rango etario de la muestra, aquellos de entre 18 y 22 años, vale decir los de menor edad, evidenciaron ser quienes recurrían en mayor medida al estilo de afrontamiento expresión emocional abierta, lo cual implica que ante situaciones estresantes podrían manifestar actitudes negativas hacia los demás, posiblemente de un modo hostil. Dichas reacciones podrían deberse a que aún perduran en ellos resabios de la crisis adolescente que han atravesado recientemente, en la que la gradual integración de la experiencia afectiva será lo que le facilite al joven la concepción de sí mismo como agente autorregulador e independiente (lo que fortalecería su autoconcepto y su autopercepción de eficacia); en esta etapa, el sujeto aún se está adecuando a la capacidad de reconocer sus sentimientos y los de los demás (Mignote y Requena Diez de Revenga, 2013). Podría deberse a estos factores que los estudiantes de este grupo de edad utilicen la expresión emocional abierta como estrategia de afrontamiento al estrés, si la consideramos más *afectiva* en comparación con otras más “racionales”, “reflexivas” y/o “cognitivas” (por ejemplo, la focalizada en la solución del problema o la reevaluación positiva).

En general, las estrategias de afrontamiento al estrés, tales como la búsqueda de apoyo social, expresión emocional abierta y religión, frecuentemente son desplegadas por los estudiantes cuando se consideran en el análisis las variables sociodemográficas. La edad demostró estar relacionada con la elección de estilos de afrontamiento que, por sus características, corresponderían a un *locus de control* (para una revisión al respecto puede consultarse Visdómine-Lozano y Luciano, 2006) de tipo externo, mediante el cual los factores ajenos determinarán los hechos, así como sus consecuencias. En consonancia con la literatura, las personas de mayor edad muestran una mayor independencia, autonomía y confianza adaptativa en el medio para resolver problemas y tomar decisiones importantes (por ejemplo, terminar una carrera universitaria).

Para finalizar, una de las limitaciones de esta investigación corresponde a que se analizó una muestra de estudiantes únicamente de Psicología, sin

considerar la diversidad existente de carreras universitarias. Por lo tanto, es esperable que los alumnos de una licenciatura en Psicología resulten más “gregarios” o “colectivistas” si se quiere (Hofstede, 1980, 2001) a la hora de preparar sus exámenes, por el espíritu de *prosocialidad* que caracteriza a la carrera en cuestión. Con todo, futuros estudios deberían dirigirse a analizar diferencias sociodemográficas referidas a la autoeficacia y a las estrategias de afrontamiento al estrés en multiplicidad de carreras universitarias.

Referencias

- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Blanco Vega, Humberto; Ornelas Contreras, Martha; Aguirre Chávez, Juan Francisco y Guedea Delgado, Julio César (2012). “Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, pp. 557-571.
- Borzzone Valdebenito, María Andrea (2017). “Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 20, núm. 1, pp. 266-274. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Brenlla, María Elena; Aranguren, María; Rossaro, María Florencia y Vázquez, Natalia (2010). “Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General”, *Interdisciplinaria*, vol. 27, núm. 1, pp. 77-94.
- Cabanach, Ramón G.; Fariña, Francisca; Freire, Carlos; González, Patricia y Ferradás María del Mar (2013). “Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 6, núm. 1, pp. 9- 32.
- Canto y Rodríguez, José Enrique (1998). “Autoeficacia y educación”, *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 18, pp. 45-53.
- Castillo, Marisa Rozalén (2009). “Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas”, ponencia presentada en JIMVUE’09-IV Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa, Madrid, noviembre.
- Depaula, Pablo (2008). “Actitudes hacia las mujeres líderes y su relación con los valores en el trabajo. Un estudio comparativo entre población civil y militar”, *Revista Digital Universitaria del Colegio Militar de la Nación*, vol. 6, núm. 18, pp. 1-14.
- Fierro, Alfredo (1997). “Estrés, afrontamiento y adaptación”, en M. I. Hombrados (comp.), *Estrés y salud*, Valencia: Promolibro, pp. 9-38.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hofstede, Geert (1980). *Culture’s consequences: International differences in work-related values*, Newbury Park: Sage.
- Hofstede, Geert (2001). *Culture’s consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, Thousand Oaks: Sage.

- Jerusalem, Matthias y Schwarzer, Ralf (1992). "Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes", en R. Schwarzer (ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, Washington, DC: Hemisphere, pp. 195-213.
- Lazarus, Richard S. y Folkman, Susan (1986). *Estrés y procesos cognitivos*, Barcelona: Martinez Roca.
- Lunenburg, Fred C. (2011). "Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance", *International Journal of Management, Business, and Administration*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-6.
- Martín Monzón, Isabel María (2007). "Estrés académico en estudiantes universitarios", *Apuntes de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 87-99.
- Matheny, K. B.; Aycock, D. W.; Pugh, J. L.; Curlette, W. L. y Silva-Cannella, K. A. (1986). "Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment", *Counselling Psychologist*, vol. 14, pp. 499-549.
- Mignote, José Carlos y Requena Díez de Revenga, Miguel (2013). *El malestar de los jóvenes: contextos, raíces y experiencias*, Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Pajares, Frank (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*, Owman Drive: Emory University.
- Pajares, Frank; Miller, M. David y Johnson, Margaret J. (1999). "Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students", *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, pp. 50-61.
- Richardson, Cliff y Poole, Helen (2001). "Chronic pain and coping: a proposed role for nurses and nursing models", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 34, núm. 5, pp. 659-667.
- Sandín, Bonifacio y Chorot, Paloma (2003). "Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 8, núm. 1, pp. 39-54.
- Schunk, Dale H. (1989). "Self-efficacy and Achievement Behaviors", *Educational Psychology Review*, vol. 1, núm. 3, pp. 173-207.
- Simkin, Hugo y Etchevers, Martín (2014). "Religiosidad, espiritualidad y salud mental en el marco del Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad", *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol. 60, núm. 4, pp. 265-275.
- Visdómine-Lozano, J. Carmelo y Luciano, Carmen (2006). "Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 6, núm. 3, pp. 729-751.

Artículo recibido: 15 de mayo de 2017
Dictaminado: 29 de septiembre de 2017
Segunda versión: 25 de octubre de 2017
Aceptado: 27 de octubre de 2017