



Revista Costarricense de Psicología

ISSN: 0257-1439

ISSN: 1659-2913

Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica

Gutiérrez-García, Ana G.; Landeros-Velázquez, María Gerarda
Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios
Revista Costarricense de Psicología, vol. 37, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 1-25
Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476759426001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios

Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students

Ana G. Gutiérrez-García

Universidad Veracruzana, México

María Gerarda Landeros-Velázquez

Universidad Veracruzana, México

Resumen

Con el objetivo de explorar las relaciones entre la autoeficacia académica y la ansiedad, como incidente crítico, el presente estudio descriptivo-correlacional incluyó una muestra de 310 estudiantes (183 mujeres y 127 hombres), quienes respondieron a la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), la Escala de Ansiedad ZUNG y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE). La prueba de Pearson indicó una correlación positiva significativa entre las puntuaciones de autoeficacia percibida, deseable y alcanzable en EACA, pero una correlación negativa con el índice de mejora de la misma prueba; es decir, los puntajes de autoeficacia percibida, deseable y alcanzable se comportan de manera similar; pero, a medida en que los puntajes de estos tres indicadores disminuyen, la puntuación del índice de mejora es mayor. Por lo tanto, la autoeficacia percibida se tomó como el principal indicador de EACA, la cual se correlacionó inversamente con los puntajes de las escalas de ZUNG e IDARE; es decir, cuanto menor es la autoeficacia percibida mayor es el nivel de ansiedad. En un segundo análisis, un criterio arbitrario permitió definir tres rangos de puntuaciones en autoeficacia percibida: baja (puntuación 1-7.4), intermedia (puntuación 7.5-8.9) y alta (puntuación 9.0-10.0). Un ANOVA de dos vías indicó que los estudiantes, con niveles de autoeficacia percibida baja, obtuvieron los niveles de ansiedad más altos con la conocida tendencia del género femenino a desarrollar mayores puntajes de ansiedad. En conclusión, los estudiantes con baja autoeficacia percibida manifiestan ansiedad en el momento de la prueba. Permanece pendiente la exploración de una relación causa-efecto.

Palabras clave: autoeficacia, ansiedad, incidentes críticos, universitarios, trayectoria académica

Ana G. Gutiérrez-García. Laboratorio de Neurofarmacología, Instituto de Neuroetología, Universidad Veracruzana, Xalapa 91190, Veracruz, México; María Gerarda Landeros-Velázquez, Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, Xalapa 91097, Veracruz, México.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Ana G. Gutiérrez-García, Laboratorio de Neurofarmacología, Instituto de Neuroetología. Av. Dr. Luis Castelazo s/n, Col. Industrial las Ánimas, Xalapa, Veracruz, 91190, México. Tel: +52 (228) 8418900, ext. 13613. Fax: +52 (228) 8418918. E-mail: angutierrez@uv.mx



Abstract:

With the aim of exploring relationships between academic self-efficacy and anxiety, as critical incidents, this descriptive study included a sample of 310 students (183 women and 127 men). Volunteers responded to the Self-efficacy in Academic Behavior Scale (EACA), ZUNG anxiety scale and State-Trait Anxiety Inventory (STAI). A correlation analysis was performed between the different levels of perceived, desirable, achievable self-efficacy and an improvement index with anxiety indicators. A Pearson analysis indicated a moderate but significant positive correlation among perceived, desirable, and attainable self-efficacy scores in the EACA test, but a negative correlation among these three indicators and the same test's improvement index. In other words, perceived, desirable, and attainable self-efficacy scores tabulated similarly, but as the scores of these three indicators rose, the score of the improvement index declined. Therefore, the perceived self-efficacy was taken as main indicator of EACA. The perceived self-efficacy correlated inversely with the scores obtained on ZUNG and STAI scales, i.e., as lower the perceived self-efficacy, the higher the level of anxiety. In second analyses, an arbitrary criterion allowed the establishment of three ranges of perceived self-efficacy scores into low (score 1-7.4), intermediate (score 7.5-8.9) and high (score 9.0-10.0). A two-way ANOVA indicated that students in the low range of perceived self-efficacy also scored the highest anxiety levels, with the well-known trend of feminine gender to express high levels of anxiety. In conclusion, students with low perceived self-efficacy are also anxious at the moment of the test, leaving for the future an exploration of a cause and effect relationship.

Keywords: Perceived Self-efficacy, Anxiety, Critical Incidents, University, Academic Trajectory.

El comportamiento de las personas, según Bandura (1997), puede predecirse mejor por las creencias que los individuos tienen de sus propias capacidades, porque esta autopercepción, llamada autoeficacia, influye profundamente en la elección de ciertas tareas y actividades, así como en el esfuerzo y la perseverancia que las personas despliegan cuando enfrentan desafíos e incluso cuando experimentan reacciones emocionales ante situaciones difíciles (Vera, Salanova & Martín-del-Río, 2011).

Por ello, existe un interés cada vez mayor en el estudio de la autoeficacia en los escenarios académicos (Blanco-Vega, Martínez-Marín, Zueck-Enríquez & Gastélum-Cuadras, 2011; Oliveira-Fernández, Ferreira-Holanda, Souza-Costa, Furtado-Nina & Augusto-Ramos Pontes, 2016; Velíz-Burgos & Apodaca-Urquijo, 2011) debido a que esta se identifica como un atributo que los estudiantes ponen en juego durante su escolaridad. Son algunos ejemplos las investigaciones centradas en el impacto de la autoeficacia sobre la motivación de los estudiantes, sobre su rendimiento y el desarrollo de intereses y metas académico-profesionales (Contreras et al., 2005; Pajares, 1995; Pajares & Schunk, 2001; Zimmerman, Bandura & Martínez Pons, 1992).

En este contexto, la autoeficacia se refiere al proceso según el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, afectos y comportamientos que están sistemáticamente orientados para alcanzar los objetivos establecidos (Bandura, 1997; Rosário et al., 2012). Por tanto, es un constructo que representa juicios, percepciones y creencias que cada individuo tiene sobre sus propias capacidades; por ende, le conduce a elegir y mantener determinadas líneas de acción. Así, una persona con alta autoeficacia se implicará en actividades e iniciará proyectos para los que se siente competente, se comprometerá con sus propósitos y estará dispuesta a realizar cambios en su vida (Prieto, 2003). También se entregará a una intensa ejecución y no escatimará esfuerzos por alcanzar sus metas. En cambio, la persona con bajas expectativas de autoeficacia

personal será más conservadora, tenderá a ir por lo seguro, no se arriesgará, no iniciará actividades y con frecuencia ponderará los riesgos más que las oportunidades (Bandura, 2000; Blanco-Blanco, 2010).

Cuando la medición de la autoeficacia se combina con variables como desempeño académico, género, habilidades, autoconcepto, ansiedad, entre otros, resulta ser un sólido predictor de la vida de los estudiantes (Pajares, 1995). A la luz de este concepto, es posible explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo, elementos de alto impacto en las trayectorias que recorren los estudiantes, de tal forma que la importancia de la autoeficacia académica consiste en que esta revela por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento tienen conductas y/o resultados diferentes, o por qué las personas actúan en disonancia con sus propias habilidades.

Se ha encontrado evidencia empírica que confirma que las creencias de autoeficacia son específicas de un ámbito determinado como el estudio de Blanco-Blanco (2010), que logra diferenciar una autoeficacia general, una autoeficacia académica y una autoeficacia estadística de estudiantes universitarios. La autora describe que, si bien estos ámbitos son distintos, se encuentran relacionados entre sí, porque la Teoría Cognitiva Social de Bandura, afirma que los sujetos no solo emiten juicios de autoeficacia diferenciados y diferenciables para dominios diversos, sino que la autoeficacia puede y debe definirse con distintos niveles de especificidad con relación a un ámbito dado (p. ej., áreas, tareas, problemas o determinados contextos).

La autoeficacia académica representa, entonces, un factor por considerar en los espacios escolares, si se quiere formar a personas que desarrollen sus potenciales a largo plazo. Blanco-Vega et al. (2011) han diseñado un instrumento para medir autoeficacia en un contexto académico (EACA), no sólo en términos de lo que las personas perciben acerca de sus capacidades específicas presentes, sino también acerca de sus capacidades potenciales o sobre sus capacidades futuras esperadas. Esto es, cada sujeto responde al ámbito académico en tres escenarios distintos: un escenario actual, en donde el estudiante debe responder en el contexto presente al indicar con qué frecuencia realiza determinada conducta o si se percibe con alguna determinada característica. A esto, se le denomina autoeficacia percibida (actual); el otro escenario es el ideal, en donde el estudiante debe responder a un contexto futuro; es decir, con qué frecuencia desearía realizar determinada conducta o si desearía tener una determinada característica, a lo que se le denomina autoeficacia deseable (ideal) y, el escenario de cambio, que evalúa una autoeficacia alcanzable (futura), en el sentido de que el estudiante responde con el condicionante de que si se esforzara en cambiar, con qué frecuencia realizaría o percibiría una determinada conducta. También, resulta posible evaluar un índice de mejora (que se obtiene de la diferencia entre autoeficacia alcanzable; es decir, el cambio, menos la autoeficacia percibida, la percepción actual), que implica cuánto percibe el estudiante las metas que en el futuro podría alcanzar en relación con la percepción que actualmente tiene de sus capacidades.

Los tres escenarios conforman un rango de autoeficacia académica prospectivo que parte del presente (autoeficacia percibida) y de los retos que se enfrentarán en el futuro (autoeficacia deseable y alcanzable). Por tanto, el estudiante, al presentársele al mismo tiempo una idea en tres diferentes escenarios de temporalidad, pone en juego su sistema de ideas, creencias, emociones o actitudes sobre su propia capacidad, que son imprescindibles para dominar las actividades académicas, ya sea en términos de

confianza o de duda para alcanzar sus metas (Blanco-Vega et al., 2011). Las interpretaciones resultantes de estas relaciones son factores determinantes para el éxito o el fracaso escolar, las relaciones sociales y la salud emocional (Pérez-Gómez, 1999).

Es importante enfatizar que la EACA indica un puntaje total promediado, que no logra discernir de aquellos estudiantes que obtienen puntajes bajos o altos, de una misma muestra. Por esta razón, en el presente estudio, se realizó una clasificación arbitraria, que en un trabajo previo permitió a través de la obtención del puntaje de autoeficacia percibida (actual) y formar subgrupos al considerar las puntuaciones de los estudiantes con autoeficacia baja, intermedia y alta de una misma muestra. Este tipo de clasificación puede ser muy útil para organizar los puntajes generales a la hora de realizar perfiles de autoeficacia en conductas académicas en jóvenes universitarios (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2017).

Además, los resultados de otras investigaciones han descrito diferencias de género en la percepción de la autoeficacia académica (Asbún & Ferreira, 2004; Betz & Hackett, 1981; Peinado-Pérez, Zueck-Enríquez, Gastélum-Cuadras, Rangel-Ledezma & Blanco-Vega, 2015). En general, se ha reportado que las mujeres, en comparación con los hombres, desean concluir sus estudios (Saunders, Davis, Williams & Williams, 2004) y se autoperciben con niveles más altos de autoeficacia académica (Blanco-Vega, Ornelas-Contreras, Aguirre-Chávez & Guedea, 2012). El estudio de la influencia del género, en el contexto de autoeficacia académica, resulta interesante al partir de que las expectativas de autoeficacia constituyen uno de los principales determinantes de las diferencias académicas y la toma de decisiones profesionales (Bandura, 1999); muchas de estas diferencias son el resultado de los procesos de socialización que lleva a mujeres y hombres a diferentes percepciones sobre las tareas, actividades, estudios y ocupaciones más apropiadas para cada género. Pero, estas diferencias de género no solo podrían estar relacionadas con la autoeficacia, sino también con aspectos emocionales. Es bien conocida la participación de las hormonas esteroidales en la respuesta emocional; las mujeres a lo largo del ciclo hormonal, suelen tener estados pasajeros de irritabilidad, ansiedad o incluso depresión (Gutiérrez-García, Contreras & Díaz-Meza, 2000). Por lo tanto, es necesario determinar en qué medida estas diferencias de género influyen no solo en los niveles de ansiedad, sino también en la respuesta a la autoeficacia bajo ciertos incidentes críticos en escenarios educativos, lo cual no ha sido reportado previamente.

Dado que la autopercepción de eficacia también puede determinar cómo las personas experimentan reacciones emocionales ante situaciones difíciles (Vera, Salanova & Martín-del-Río, 2011), una buena cantidad de investigaciones han involucrado las variables emocionales, con el rendimiento académico y la autoeficacia. Por ejemplo, los estudiantes con niveles de ansiedad elevados se llenan de pensamientos negativos con respecto a sus deficiencias académicas y tareas mal efectuadas (Rivas-Martínez, 1997). Contreras et al. (2005) establecen que la ansiedad es un mediador entre el rendimiento académico y la autoeficacia; además, índices positivos de autoeficacia generan bajos niveles de ansiedad (Quintero-Montelongo, Pérez-Córdoba & Correa-Gutiérrez, 2009), en tanto que los estudiantes que se perciben como poco autoeficaces generan mayor ansiedad, lo que repercute en un bajo rendimiento académico (Contreras et al., 2005).

En el mismo sentido, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González (2010) midieron la autoeficacia académica y el estrés en 258 estudiantes universitarios, concluyendo que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia tienden a interpretar las demandas académicas más como retos que como

amenazas o sucesos que les producen malestar psicológico al utilizar estrategias que son válidas para un afrontamiento eficaz. Incluso, al inducir estados de ánimo positivos o negativos, la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios aumenta y disminuye, respectivamente; pero, estos cambios se observan solo cuando el estado de ánimo es intenso o elevado (Medrano et al., 2016).

Este último aspecto es relevante, porque el estudio de incidentes críticos puede ser una forma de abordar aspectos emocionales en las trayectorias escolares, sin considerarlos estados patológicos. Un incidente crítico es cualquier evento inesperado que exige improvisar una respuesta, de manera rápida, como las contingencias en las aulas, los problemas surgidos por mala comunicación con el maestro y los programas cargados de trabajo, entre otros.

Los incidentes críticos son aquellos sucesos de la práctica profesional o escolar que causan perplejidad y anidan sorpresa, inquietud y dudas. Se trata de los hechos que pueden tener la característica de una falta de coherencia o, incluso, de resultados inesperados. Se describen como períodos de tiempo en que no se pueden anticipar las contingencias y las vicisitudes que ocurrirán, como cuando el alumno tiene expectativas de ingresar a un nivel superior y es sometido a cargas de trabajo de alta exigencia. De forma inicial, no previenen las consecuencias de estos momentos de desestabilización y paulatinamente tenderán a ser constituyentes claves de su futuro desenvolvimiento y de su socialización a lo largo de su trayectoria escolar (Bilbao-Villegas & Monereo-Font, 2011). La acepción de “crítico” no significa necesariamente una situación grave o extrema, sino más bien se relaciona a lo inesperado o lo amenazador (Almendro-Padilla y Costa-Alcaraz, 2006).

Las personas, en general, en el curso, de su desarrollo, mantienen sus estados emocionales y creencias en un nivel inactivo hasta que se ven movilizadas por un incidente crítico como un embarazo de riesgo, un trabajo peligroso, un periodo de exámenes o el cambio de nivel educativo (De Puellas, 2009; Stefano, Sánchez, Bustamante, Cano & Tobón, 2006). Dicho incidente crítico activaría el significado social y personal de las propias emociones activando creencias, autopercepciones e interpretaciones que consecuentemente pueden desencadenar estrés o síntomas de ansiedad y afectar otras esferas cognitivas, como la autoeficacia académica. Por esto, la concepción de incidentes críticos puede constituir una excelente unidad de análisis, para introducir los estados emocionales que los estudiantes en el nivel superior tienen o bien que adquieren por un tiempo determinado (ansiedad estado). Así, la población escolar puede ser identificada como una muestra no clínica sino con incidentes críticos de tipo variado durante su trayectoria.

Por tanto, el objetivo general de esta investigación fue el de describir los niveles de autoeficacia académica y su posible relación con la ansiedad, como un incidente crítico, de mujeres y hombres universitarios. Para alcanzar el objetivo, se utilizaron tres escalas: la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), la Escala de Ansiedad de ZUNG y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) que, empleadas en investigaciones anteriores de modo independiente, fueron diseñadas para medir los constructos de interés: autoeficacia académica, por un lado, y niveles de ansiedad, por otro lado (ZUNG e IDARE). Las hipótesis de trabajo, que guiaron la presente investigación, fueron: 1) Los puntajes obtenidos para autoeficacia percibida, deseable y alcanzable en EACA definirán distintos niveles de especificidad en relación con determinados contextos de temporalidad, a través de tres escenarios:

actual, ideal y futuro, aunado al índice de mejora; 2) las correlaciones entre los diferentes tipos de autoeficacia describirán un patrón de autoeficacia académica; 3) debido a que se ha reportado cierta relación entre la autoeficacia y la ansiedad, se espera encontrar una correlación inversa entre ambas variables; 4) dado que la autoeficacia percibida implica la percepción del estudiante en el escenario actual de su vida académica, esta podría ser utilizada como el indicador principal de autoeficacia para la escala de EACA; 5) la EACA, al obtener promedios generales de autoeficacia percibida, no discrimina entre aquellos estudiantes con autoeficacia baja de aquellos que puntúan alto en la misma escala. Por ello, un criterio arbitrario podrá definir tres rangos de puntuaciones en autoeficacia percibida: baja, intermedia y alta, lo que podría ofrecer un perfil específico no solo en autoeficacia académica, sino también en relación con determinados niveles de ansiedad.

Metodología

El tipo de estudio realizado fue descriptivo-correlacional tipo encuesta (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2014), con un enfoque cuantitativo (Thompson, 2012); es decir, los datos recolectados ofrecieron la posibilidad en un primer momento de describir las variables por separado, para en un segundo momento establecer su grado de correlación, pero sin pretender dar una explicación completa (de causa y efecto) al fenómeno investigado. Para Hernández-Sampieri et al., (2014), los estudios descriptivos ofrecen el detalle y la manifestación de fenómenos, de contextos y de sucesos, por lo que recoger información con instrumentos adecuadamente validados es una tarea esencial de estos estudios. Su valor se encuentra en mostrar, con precisión, los ángulos o las aristas del problema. El diseño fue no experimental de tipo transversal; es decir, se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. Se mantuvo como propósito describir las variables de autoeficacia académica y niveles de ansiedad para medir el grado de la relación que existe entre estas dos variables (en un contexto en particular). Se efectuó un muestreo intencional o de conveniencia para quienes aceptaron participar en este estudio. Cabe mencionar que esta investigación se hizo por encuesta (Kerlinger & Lee, 2002), la cual se caracteriza por estudiar poblaciones a través de la selección y el estudio de muestras con el fin de descubrir la incidencia, la distribución e interrelaciones relativas de las variables psicológicas de estudio.

Sujetos

Se incluyeron (muestreo no probabilístico, por conveniencia) 310 participantes, jóvenes estudiantes inscritos en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, Universidad Veracruzana, México. Del total, 183 fueron mujeres (59%), cuyas edades fueron en promedio de $20.4 \pm .15$ (rango de edad de 17 a 30 años) y 127 hombres (41%), con un rango de edad de 18 a 33 años ($21.0 \pm .26$).

Ética

El presente proyecto cumplió con las disposiciones de los códigos internacionales de ética, el Código de Nuremberg, la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial y los Principios Internacionales de Ética Biomédica del Consejo de Investigación de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. Fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología, Xalapa de la Universidad Veracruzana, con número de registro: CEI-PSI/002/2015. Todos los estudiantes de la muestra de estudio aceptaron participar de manera voluntaria y firmaron un consentimiento informado.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) diseñada por Blanco et al. (2011). Es una encuesta tipo Likert, asistida por computadora de 16 reactivos, donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, cuán capaz se siente, cuánto interés tiene y, si se esfuerza en cambiar, cuán capaz sería.

Cada sujeto respondió a cada uno de los 16 ítems del cuestionario en tres escenarios distintos:

Escenario actual, respondiendo en el contexto: cuán capaz me siento para... Por ejemplo, “cumplir con las tareas que se me asignan”, “hablar o expresarme enfrente de una clase o grupo de gente”, “poner atención cuando los profesores dan la clase”, “hacer comentarios y aportaciones pertinentes”, “relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco”.

Escenario ideal, respondiendo en el contexto: cuánto interés tengo en ser capaz de... “cumplir con las tareas que se me asignan”, por ejemplo.

Escenario futuro (de cambio), respondiendo en el contexto: si me esfuerzo en cambiar, cuán capaz sería para... “cumplir con las tareas que se me asignan”.

A partir de sus respuestas, se obtuvieron cuatro índices de autoeficacia: 1) autoeficacia percibida, que se obtuvo a partir de las respuestas al escenario de capacidad percibida actual; es decir, en lo que es capaz el estudiante en el presente; 2) autoeficacia deseada, obtenida a partir de las respuestas al escenario ideal; 3) autoeficacia alcanzable en el futuro, obtenida a partir de las respuestas al escenario de cambio; y 4) posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida, obtenida a través de la diferencia entre el índice 3 y 1 (autoeficacia alcanzable menos autoeficacia percibida). Se trata de un índice que responde a un posible cambio al considerar la organización y las estrategias por parte del estudiante.

Se eligió la escala EACA tipo encuesta por ser fácil de aplicar, además de que los análisis psicométricos realizados por sus autores (Blanco-Vega et al., 2011) con una muestra amplia de 2089 estudiantes universitarios mexicanos, de diferentes licenciaturas, indicaron que la escala tiene una alta consistencia interna, con alfas superiores a .7, y con resultados globales del análisis factorial confirmatorio (GFI .966; RMSEA .43; coeficientes alfa de Cronbach .982), lo que implica que es viable y adecuada de acuerdo con los requisitos psicométricos establecidos cuando los informantes son los propios estudiantes (Blanco, Aguirre, Barrón y Blanco, 2016).

La escala de autoevaluación de la ansiedad de ZUNG (1971) incluye un cuestionario de 20 informes o relatos referidos a manifestaciones características de ansiedad, como síntomas o signos, lo cuales se dividen en 15 reactivos de dirección positiva y 5 reactivos de dirección negativa. En esta escala, un índice bajo indica la ausencia de ansiedad (< 45 dentro de los límites normales), ansiedad moderada (45-59), presencia de ansiedad marcada severa (60-74) y ansiedad clínicamente significativa (75 o más, presencia de ansiedad en grado máximo). El índice de la escala da una orientación sobre cuál es el grado de ansiedad de la persona en términos de una definición operacional expresada en porcentajes. Por tanto, si los puntajes son superiores a los 60 puntos, es necesario solicitar apoyo psicológico para determinar las causas de la ansiedad y que no sobrepase la capacidad de adaptación a las situaciones que día tras día se viven. Estos son algunos ítems de la prueba: “me siento más nervioso(a) y ansioso(a) que de costumbre”;

“me quedo dormido(a) con facilidad y descanso bien durante la noche”; “siento que todo está bien y que nada malo puede sucederme”. Se responde como nunca o casi nunca, a veces, con bastante frecuencia y siempre o casi siempre. Esta prueba se ha validado para población mexicana. La escala fue aplicada a 920 personas, cuyas edades fluctuaron entre los 14 y los 60 años; 65.8 % de ellas eran mujeres. La muestra estuvo constituida por estudiantes (47.8%), un grupo de enfermos de hipertensión y de otros padecimientos crónico degenerativos (21.2%), un grupo de deportistas (4%) y un grupo de población general adulta sana (27%). Todos los reactivos tuvieron cargas factoriales superiores a .440, con una alfa de Cronbach de .770 (Hernández-Pozo, Macías-Martínez, Calleja, Cerezo-Reséndiz & del Valle-Chauvet, 2008).

También, se utilizó el inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE, Spilberg y Díaz Guerrero, 1975), que consiste en dos escalas de autoinforme diseñadas para medir la ansiedad como estado (IDARE-E) y como rasgo (IDARE-R). Es la versión traducida de STAIT (por sus siglas en inglés, *State Trait Anxiety Inventory*) de amplio uso. La primera escala, IDARE-E, mide los síntomas de ansiedad que experimenta una persona en una situación específica, de manera transitoria. La segunda escala, IDARE-R, mide la frecuencia con que las personas experimentan generalmente síntomas de ansiedad. Ambas escalas constan de 20 reactivos en una escala tipo Likert con opciones de cuatro respuestas (casi nunca, algunas veces, frecuentemente y casi siempre). Las puntuaciones obtenidas se clasifican en rangos de 20-31, ansiedad muy baja; 32-43, ansiedad baja; 44-55, ansiedad media; 56-67, ansiedad alta; y 68-80, ansiedad muy alta. Se ha demostrado una alta confiabilidad, es una prueba aplicable a adultos y estudiantes y se encuentra estandarizada y validada para población mexicana (alfa de Cronbach de .92 para el IDARE-E y .83 para el IDARE-R), con un alto coeficiente que garantiza consistencia en la calificación y los reactivos que se incluyen tienen una alta validez de constructo. Estos son algunos reactivos que constituyen al IDARE-E: “me siento calmado”; “estoy alterado por algún posible contratiempo”; “me siento satisfecho”; para IDARE-R: “me preocupo demasiado por cosas sin importancia”; “cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado”; “trato de evitar enfrentar una crisis o dificultad”; “me falta confianza en mí mismo”.

Procedimiento general

Se invitó a participar en la investigación a los estudiantes, se les aplicaron las tres escalas en una sesión de aproximadamente 25 minutos, por medio de una computadora personal. Al inicio de cada sesión, se hizo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación y de cómo acceder al instrumento; las instrucciones para responder se encontraban en las pantallas antes del primer reactivo. El orden de presentación de las escalas fue: EACA, seguida de las escalas de ansiedad ZUNG e IDARE.

Análisis estadístico

Para elaborar las bases de datos de los resultados, se utilizó el software Excel para vaciado de datos y el paquete estadístico Sigma 12.0. Después de verificar que los datos cumplieran con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson, seguido por los análisis de varianza (ANOVAS), para examinar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su autoeficacia en conductas académicas y los puntajes obtenidos en las escalas de ansiedad. El nivel de significación estadística, inicialmente, se estableció en $p < .05$. Para el análisis de correlación de Pearson,

se realizó un ajuste de Bonferroni y quedó el nivel de significancia en $p < .001$.

Los datos se agruparon para clasificar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de autoeficacia percibida en tres grupos. La agrupación se realizó de la siguiente manera: Grupo A: puntuaciones en el índice de autoeficacia percibida de 1 hasta 7.4 (autoeficacia baja: mujeres $n = 49$; hombres $n = 31$); grupo B, puntuaciones de 7.5 a 8.9 (autoeficacia intermedia: mujeres $n = 104$; hombres $n = 70$) y, grupo C: puntuaciones de 9.0 a 10.0 (autoeficacia alta: mujeres $n = 30$; hombres $n = 26$). La agrupación se organizó en una escala del 0 al 10, debido a que los participantes están acostumbrados a estos puntajes, porque así han sido evaluados por el sistema educativo de nuestro país, México. Una puntuación de 5.9 se considera reprobatoria, en tanto que las calificaciones aprobatorias de 6 hasta 7.4 se consideran bajas; en algunos sistemas educativos corresponden, a la letra S, que implica suficiencia; las puntuaciones de 7.5 a 8.9 suelen evaluarse como B, buena; mientras que las puntuaciones de 9 a 10, como MB, muy buena. Siguiendo este sistema, se decidió llevar a cabo esta clasificación, porque en EACA el puntaje total es un promedio general y este no logra discernir de aquellos estudiantes que obtienen puntajes muy bajos o muy altos, dentro de una misma muestra (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2017).

Resultados

Del total de los 310 estudiantes, de acuerdo con la correlación de Pearson, se encontró una correlación positiva significativa entre la autoeficacia percibida con la autoeficacia deseable y alcanzable; es decir, en la mayoría de los jóvenes que obtuvieron las puntuaciones más altas en autoeficacia percibida, también fue alta la puntuación en autoeficacia deseable ($r = .528, p < .001$) y alcanzable ($r = .477, p < .001$), en tanto que la correlación fue inversamente proporcional entre la autoeficacia percibida y el índice de mejora ($r = -.615, p < .001$); es decir, que mientras más alta es la puntuación obtenida en la autoeficacia percibida menor es el índice de mejora en autoeficacia percibida, dado que los jóvenes ya se perciben con autoeficacia alta. Además, la autoeficacia percibida tuvo una correlación inversa significativa con los puntajes obtenidos en ZUNG ($r = -.274, p < .001$), IDARE-E ($r = -.346, p < .001$) e IDARE-R ($r = -.365, p < .001$). Ver tabla 1.

Tabla 1.

Correlaciones de Pearson para las puntuaciones obtenidas entre los diferentes tipos de autoeficacia y entre los diferentes tipos de autoeficacia y las escalas de ansiedad.

Variable	Autoeficacia percibida	Autoeficacia deseable	Autoeficacia alcanzable	Índice de mejora
Autoeficacia percibida	1	.528*	.477**	-.615*
Autoeficacia deseable		1	.631**	.014
Autoeficacia alcanzable			1	.399*
Índice de mejora				1

Variable	Escala ZUNG	Escala IDARE-E	Escala-IDARE-R
Autoeficacia percibida	-.274*	-.346*	-.365*
Autoeficacia deseable	-.145	-.227*	-.198
Autoeficacia alcanzable	-.108	-.210*	-.177
Índice de mejora	.189	.173	.222**

Variable	Escala IDARE-E	Escala IDARE-R
Escala ZUNG	.649**	.676**
IDARE-E	1	.743**
IDARE-R	.743**	1

Nota. * $p < .0001$; ** $p < .00001$

Clasificación por grupos de acuerdo con el puntaje obtenido en autoeficacia percibida

Dado que al examinar los gráficos de cada una de las correlaciones de autoeficacia (no mostrados) se observaron frecuentes puntos de dispersión, que indicaban que había estudiantes cuyo nivel de autoeficacia percibida era muy bajo. Entonces, se decidió agruparlos según su nivel de autoeficacia percibida (actual). El ANOVA de dos vías no indicó diferencias atribuibles al género [$F_{1,304} = 1.197, p = .275$; mujeres $8.0 \pm .04$, hombres: $8.1 \pm .05$], por lo que tanto mujeres como hombres, en cuanto a puntajes promedio de autoeficacia percibida, se encontraron homogéneos. El factor grupo indicó diferencias significativas [$F_{2,304} = 416.638, p < .0001$]. El análisis post hoc indicó que el grupo A tuvo un promedio de calificación de autoeficacia percibida significativamente más bajo ($6.6 \pm .05$) en comparación con el Grupo B ($8.3 \pm .04, p < .5$), en tanto que Grupo C ($9.3 \pm .07$) tuvo los niveles de autoeficacia percibida más alta ($p < .05$). Este análisis corrobora la clasificación sugerida, porque este fue el criterio para agrupar a los estudiantes de acuerdo con su autoeficacia percibida (Grupo A, baja; Grupo B, intermedia, y Grupo C, alta). La interacción entre factores no fue significativa [$F_{2,304} = .704, p = .495$]. Ver figura 1.

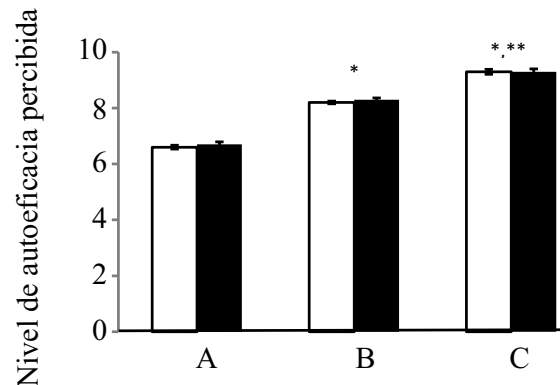


Figura 1. El gráfico ilustra la clasificación por grupos según el puntaje obtenido en autoeficacia percibida. Esta clasificación es posible dado que no se encontraron diferencias significativas atribuibles al género, solo al nivel de autoeficacia percibida, el cual fue el criterio empleado para formar los tres grupos de estudio. * $p < .05$ Grupo B, C vs. Grupo A; ** Grupo C vs. Grupo B. La interacción entre factores no fue significativa. Las barras blancas representan a las mujeres y las barras negras a los hombres, en los tres grupos de clasificación.

Autoeficacia deseable a partir de la clasificación por grupos de autoeficacia percibida

El ANOVA de dos vías indicó diferencias significativas en el factor género en cuanto a la autoeficacia deseable [$F_{1,304} = 4.044, p < .04$]. Las mujeres tuvieron una autoeficacia deseable significativamente mayor ($p < .05$) en comparación con los hombres, independientemente del grupo de clasificación de autoeficacia percibida. También, se encontraron diferencias significativas atribuibles al grupo de clasificación [$F_{2,304} = 44.417, p < .001$]. La prueba *post hoc* Holm-Sidak indicó que el grupo A tuvo los puntajes de autoeficacia deseable más baja ($p < .05$), seguido del Grupo B ($p < .05$) y, por último, del grupo C. La interacción entre el factor género y el factor grupo no fue significativa [$F_{2,304} = .879, p = .416$]. Ver figura 2.

A. GUTIÉRREZ-GARCÍA Y M. LANDEROS-VELÁZQUEZ

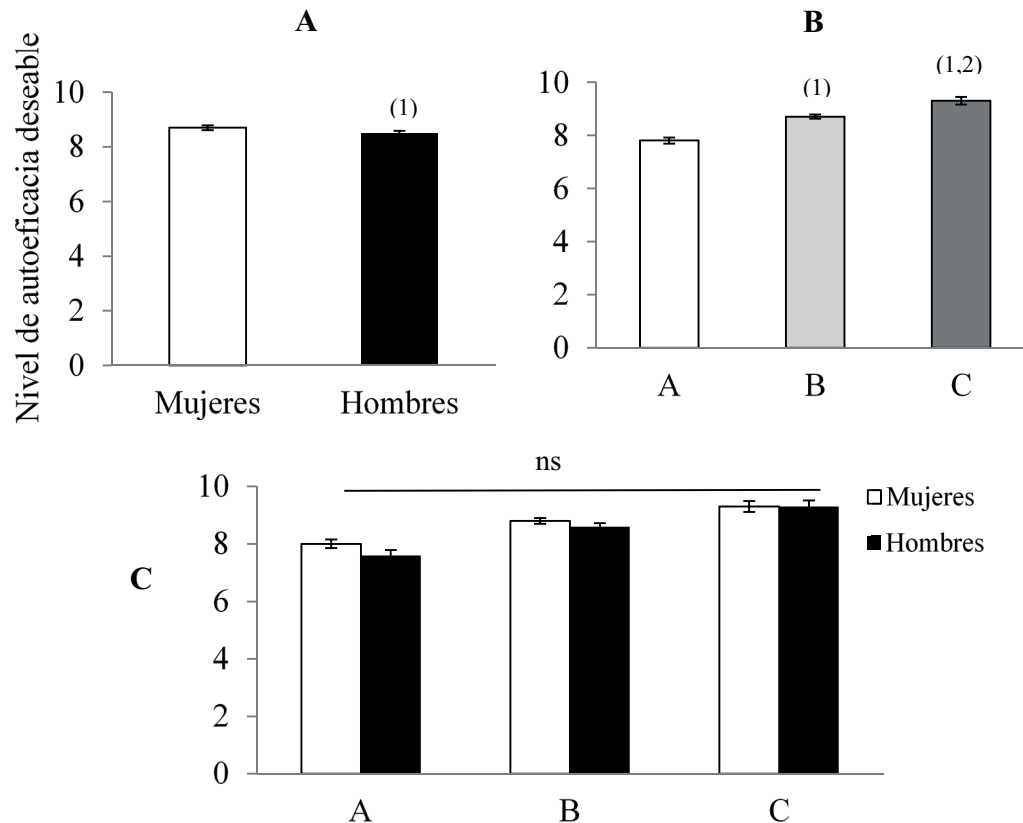


Figura 2. Autoeficacia deseable. (A) Los hombres tuvieron puntajes bajos en autoeficacia deseable comparados con las mujeres (1) $p < .5$ hombres vs. mujeres, *post hoc* Holm-Sidak. (B) El grupo C obtuvo los puntajes más altos en autoeficacia deseable, seguido del grupo B, y del grupo A (1) $p < .05$ Grupo B, C vs. Grupo A; (2) $p < .05$ Grupo C vs. Grupo B). (C) La interacción entre factores no resultó significativa (ns).

Autoeficacia alcanzable a partir de la clasificación por grupos de autoeficacia percibida

El ANOVA de dos vías no indicó diferencias significativas en el factor género en cuanto a la autoeficacia alcanzable [$F_{1,304} = .335, p = .563$]. Se encontraron diferencias significativas atribuibles al grupo de clasificación [$F_{2,304} = 61.454, p < .0001$]. La prueba *post hoc* Holm-Sidak indicó que el grupo A tuvo puntajes de autoeficacia alcanzable más bajos ($p < .05$), seguido del Grupo B y del grupo C. La interacción entre el factor género y el factor grupo no fue significativa [$F_{2,304} = 1.130, p = .324$]. Ver figura 3.

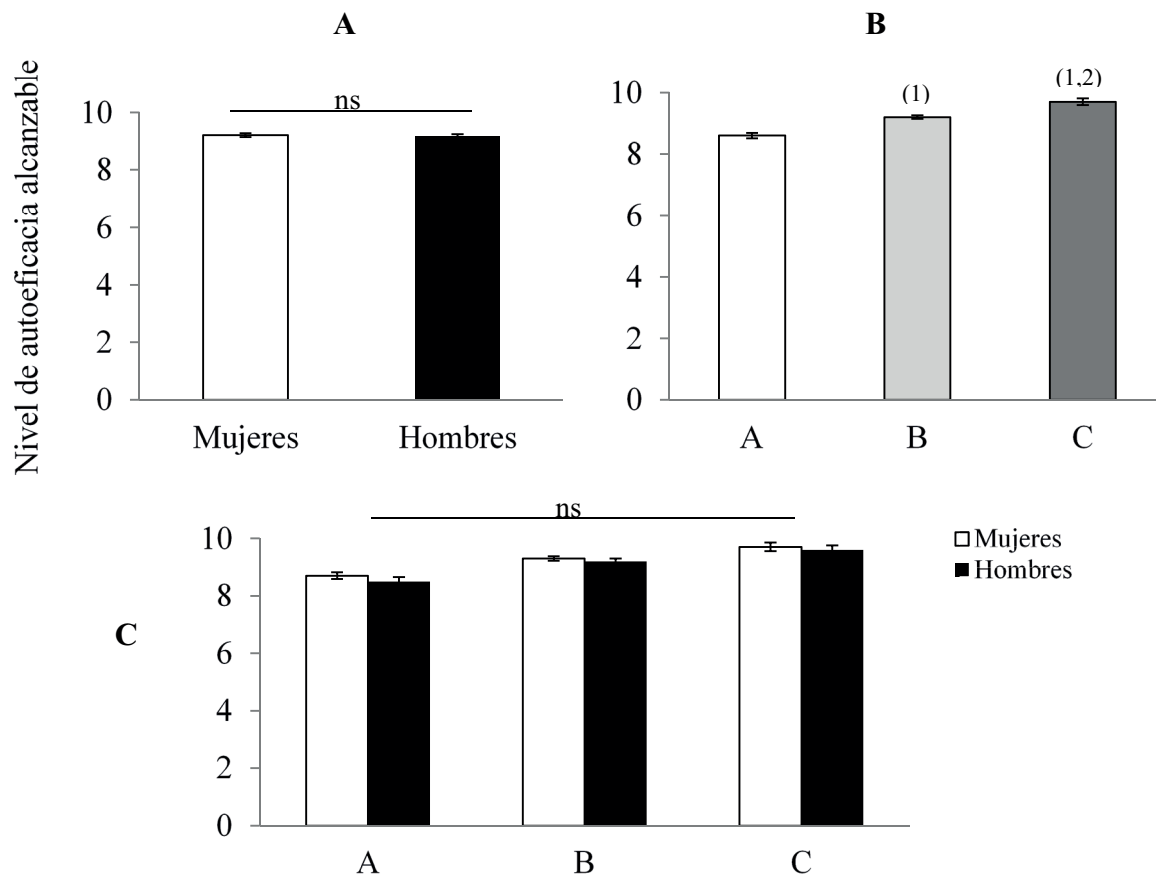


Figura 3. Autoeficacia alcanzable. (A) No se encontraron diferencias significativas atribuibles al género (ns). (B) El grupo A obtuvo los puntajes más bajos en autoeficacia alcanzable, seguido del grupo B, y del grupo C ⁽¹⁾ $p < .05$ Grupo B, C vs. Grupo A; ⁽²⁾ $p < .05$ Grupo C vs. Grupo B). (C) La interacción entre factores no resultó significativa (ns).

Índice de mejora a partir de la clasificación por grupos de autoeficacia percibida

El ANOVA de dos vías no indicó diferencias significativas en el factor género en cuanto al índice de mejora [$F_{1,304} = .0512, p = .475$]. Se encontraron diferencias significativas atribuibles al grupo de clasificación [$F_{2,304} = 106.833, p < .0001$]. La prueba *post hoc* Holm-Sidak indicó que el grupo A tuvo los índices de mejora más altos ($p < .05$), seguido del Grupo B y del grupo C. La interacción entre el factor género y el factor grupo no fue significativa [$F_{2,304} = .246, p = .780$]. Ver figura 4.

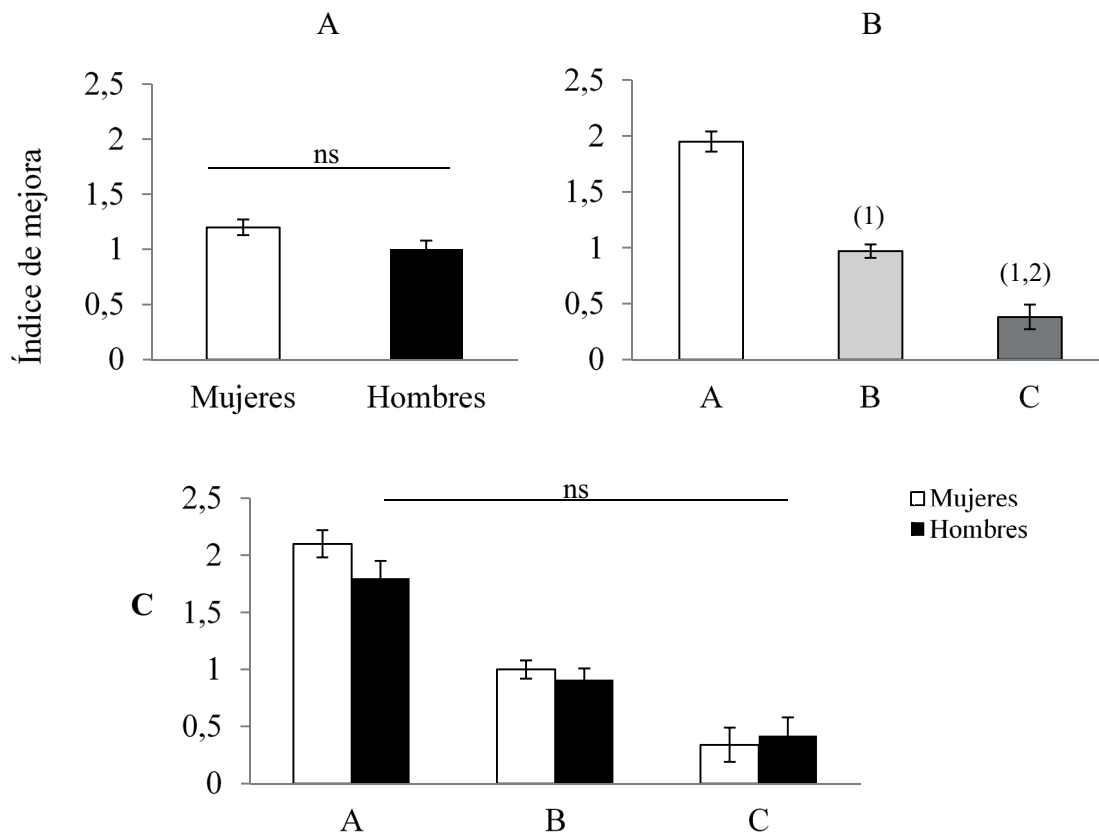


Figura 4. Índice de mejora. (A) No se encontraron diferencias significativas atribuibles al género (ns). (B) El grupo A tuvo un mayor índice de mejora, seguido del grupo B y C ⁽¹⁾ $p < .05$ Grupo B, C vs Grupo A; ⁽²⁾ $p < .05$ Grupo C vs Grupo B). (C) La interacción entre factores no resultó significativa (ns).

Escala de ansiedad de ZUNG a partir de la clasificación por grupos de autoeficacia percibida

El ANOVA de dos vías indicó diferencias significativas en el factor género en cuanto a los puntajes obtenidos en la escala de ansiedad de ZUNG [$F_{1,304} = 9.547, p < .002$]. Sin importar el grupo de clasificación, las mujeres tuvieron puntajes más altos en la escala ($p < .05$) en comparación con los hombres, dentro de los límites normales de ansiedad. Se encontraron diferencias significativas atribuibles al grupo de clasificación [$F_{2,304} = 9.595, p < .0001$]. La prueba *post hoc* Holm-Sidak indicó que el grupo A tuvo los puntajes más altos ($p < .05$) en comparación con el Grupo B ($p < .05$) y Grupo C ($p < .05$). El Grupo A alcanzó puntajes de ansiedad moderada, en tanto que el Grupo B y C se mantienen dentro de los niveles de ansiedad baja. La interacción entre el factor género y el factor grupo no fue significativa [$F_{2,304} = .614, p = .542$]. Ver figura 5.

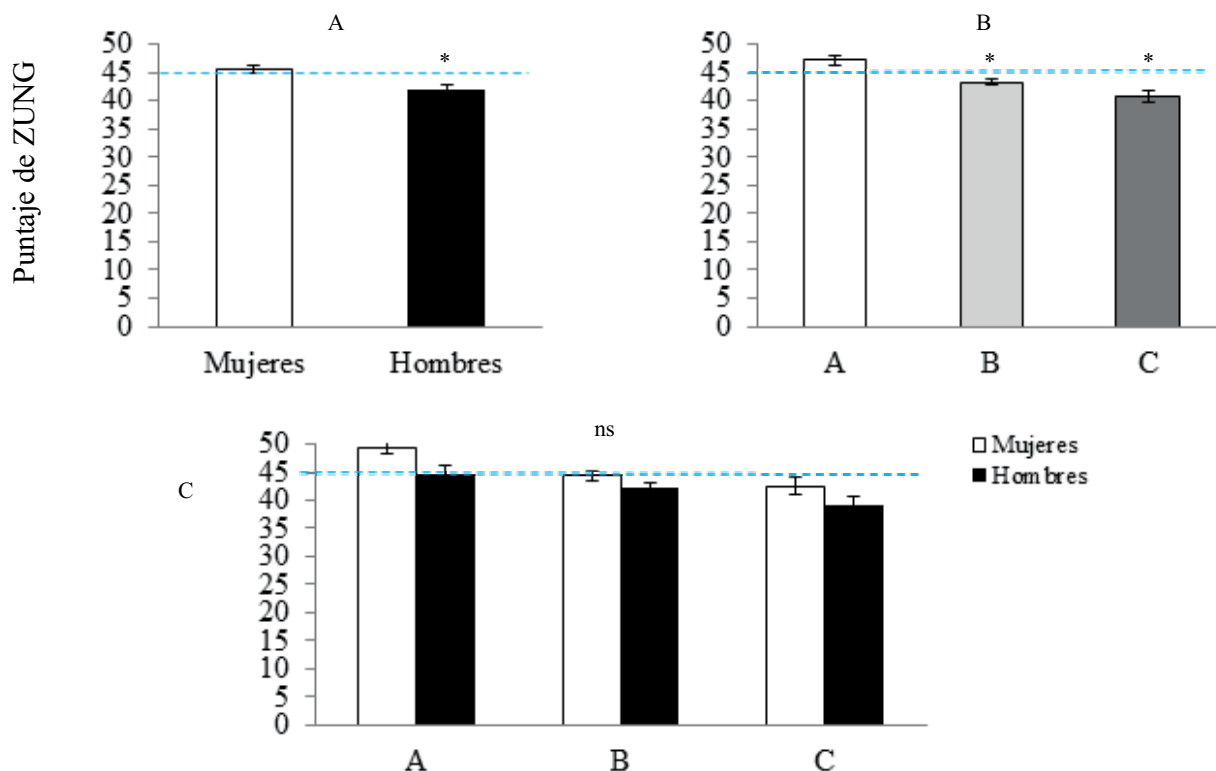


Figura 5. Escala ZUNG. (A) Las mujeres tuvieron puntajes mayores que los hombres en la escala de ansiedad de ZUNG (* $p < .05$ hombres vs. mujeres, *post hoc* Holm-Sidak). (B) El grupo A tuvo los mayores puntajes en la escala de ansiedad de ZUNG en comparación con el grupo B y C (* $p < .05$ Grupo B, C vs Grupo A). (C) La interacción entre factores no resultó significativa. La línea puntuada en los gráficos indica el índice de los puntajes de la escala dentro de los límites normales (< 45).

IDARE-E a partir de la clasificación por grupos de autoeficacia percibida

Se encontraron diferencias significativas en el factor género en cuanto a los puntajes obtenidos en el IDARE-E [$F_{1,304} = 7.341, p < .007$]. Las mujeres puntuaron más alto en IDARE-E en comparación con los hombres ($p < .05$), aunque ambos se encuentran en niveles de ansiedad estado moderada. Se encontraron diferencias significativas atribuibles al grupo de clasificación [$F_{2,304} = 15.498, p < .0001$]. La prueba *post hoc* Holm-Sidak indicó que el grupo C tuvo los puntajes más bajos ($p < .05$), dentro de los límites de ansiedad baja, seguidos del grupo B ($p < .5$), que alcanzó puntajes que indican ansiedad moderada y el Grupo A ($p < .05$), obtuvo los puntajes más altos, al límite de la ansiedad moderada. La interacción entre el factor género y el factor grupo no fue significativa [$F_{2,304} = 1.797, p = .168$]. Ver figura 6.

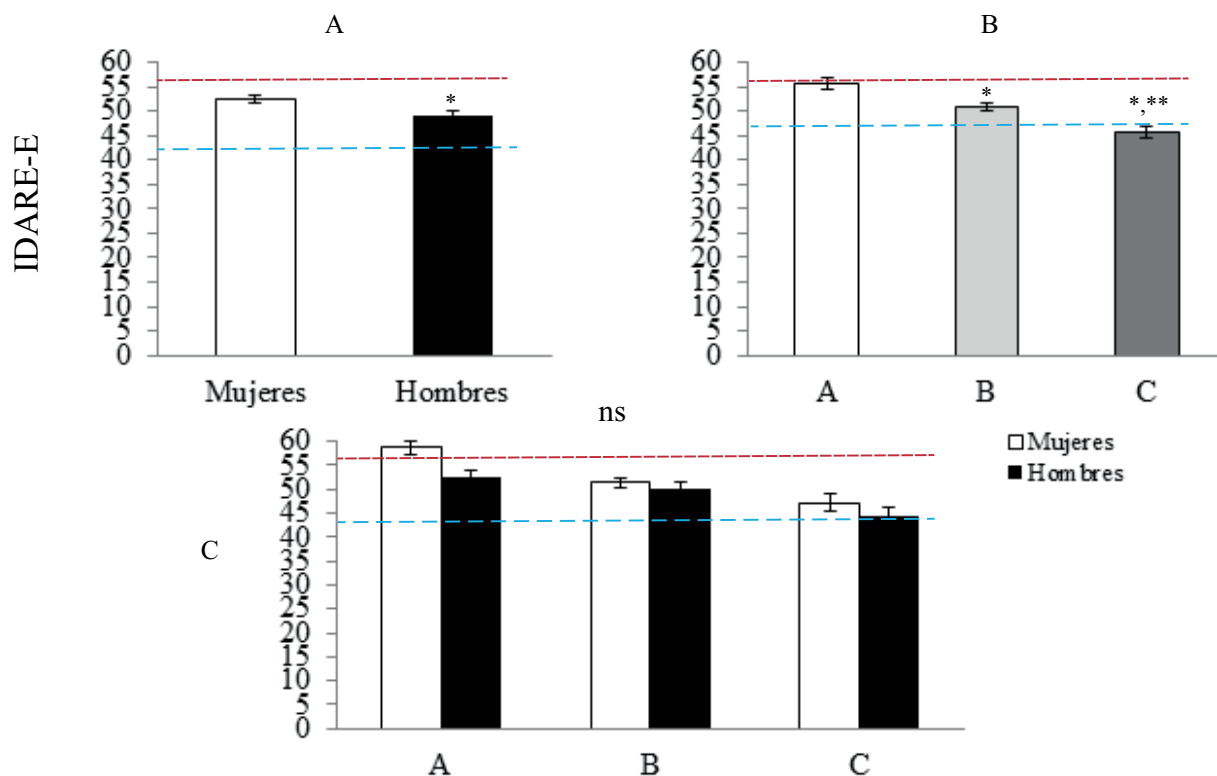


Figura 6. IDARE-E. (A) Las mujeres tuvieron puntajes mayores que los hombres en IDARE-E (* $p < .05$ hombres vs mujeres, *post hoc* Holm-Sidak). (B) El grupo A tuvo los mayores puntajes en IDARE-E en comparación con el grupo B y C (* $p < .05$ Grupo B, C vs Grupo A; ** $p < .05$ Grupo C vs Grupo B). (C) La interacción entre factores no resultó significativa. La línea punteada azul indica el índice de los puntajes de la escala dentro de los límites normales (< 43). La línea punteada en rojo indica nivel alto de ansiedad estado (> 56).

IDARE-R a partir de la clasificación por grupos de autoeficacia percibida

El ANOVA de dos vías no indicó diferencias significativas en el factor género en cuanto a los puntajes obtenido en el IDARE-R [$F_{1,304} = 1.135, p = .288$]. Se encontraron diferencias significativas atribuibles al grupo de clasificación [$F_{2,304} = 21.986, p < .001$]. La prueba *post hoc* Holm-Sidak indicó que el grupo C tuvo los puntajes más bajos ($p < .05$), seguidos del grupo B y Grupo A ($p < .05$). El grupo A obtuvo los puntajes más altos por arriba de 56, lo que sugiere una ansiedad rasgo alta. La interacción entre el factor género y el factor grupo no fue significativa [$F_{2,304} = .107, p = .898$]. Ver Figura 7.

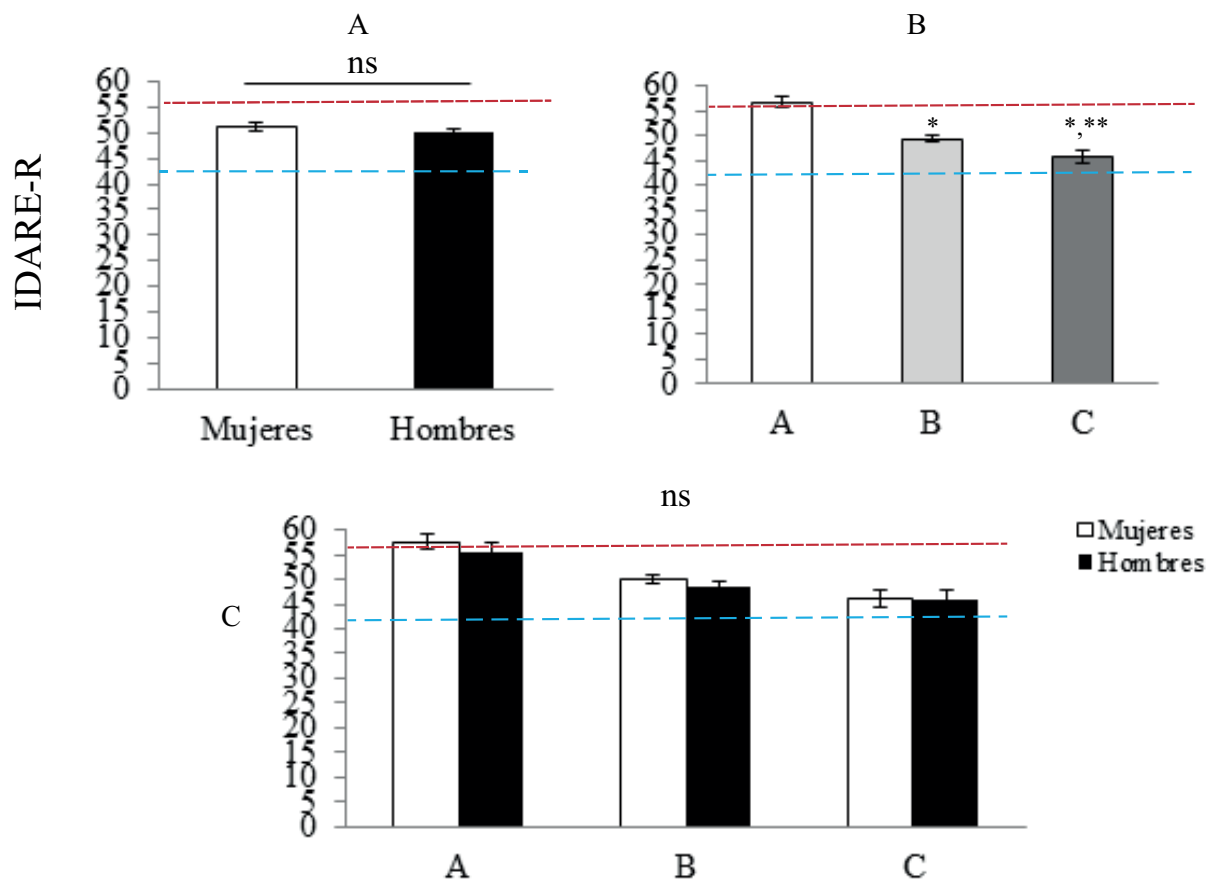


Figura 7. IDARE-R. (A) No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ansiedad rasgo. (B) El grupo A tuvo los mayores puntajes en IDARE-R y alcanzó puntajes que sugieren ansiedad rasgo alta, en comparación con el grupo B y C, quienes se mantienen con puntajes de ansiedad rasgo moderada (* $p < .05$ Grupo B, C vs Grupo A; ** $p < .05$ Grupo C vs Grupo B). (C) La interacción entre factores no resultó significativa. La línea puntuada azul indica el índice de los puntajes de la escala dentro de los límites normales (< 43). La línea punteada en rojo indica niveles altos de ansiedad rasgo (> 56).

Discusión

El objetivo de esta investigación consistió en comparar los perfiles de autoeficacia académica y su posible relación con la ansiedad, como incidente crítico, de mujeres y hombres universitarios. Los principales resultados del estudio se irán resumiendo a continuación.

En cuanto al análisis de correlación, estos indicaron que la prueba de autoeficacia en conductas académicas tiene consistencia interna y que sus diferentes índices se encuentran correlacionados. Al conocer los puntajes de autoeficacia percibida, es posible indicar que estarán relacionados de manera similar con el resto de los índices de autoeficacia; es decir, a mayor puntaje de autoeficacia percibida, mayor puntaje mostrará la autoeficacia deseable y la alcanzable, lo cual es inversamente proporcional al índice de mejora de la autoeficacia percibida. Esto es relevante, porque los estudiantes se perciben en tres escenarios diferentes: en el actual, el ideal y el que podría resultar si ellos se esforzaran más. Llama la atención que los puntajes obtenidos en el escenario actual; es decir, de la autoeficacia percibida son bajos con respecto a los puntajes generales obtenidos en autoeficacia deseable y alcanzable. Por ello, se consideró a la autoeficacia percibida como consistente internamente para ser utilizada como un parámetro de comparación, porque indica la percepción actual del estudiante sobre las creencias que tiene de sí mismo, con una orientación y aceptación de la realidad actual. Esto aporta información psicométrica relevante, pues ofrece garantías en la investigación y la evaluación en el ámbito universitario (Blanco-Vega et al., 2011, 2016).

Los puntajes obtenidos por los estudiantes, en las escalas de ansiedad, mostraron una correlación negativa con los puntajes obtenidos en la autoeficacia percibida; es decir, a mayor autoeficacia percibida menores niveles de ansiedad. Es posible que se trate de dos variables que ocurren paralelamente y no en una relación de causa-efecto; es decir, pudiera tratarse de un incidente crítico, dado que los niveles de ansiedad se encuentran en el rango de ansiedad baja y moderada; excepto para el grupo A, que muestra niveles de ansiedad-rasgo altos. Al realizar las comparaciones de los tres grupos de clasificación, de acuerdo con la autoeficacia percibida, el IDARE pudo discernir de una ansiedad estado, de la de rasgo. Los estudiantes, que fueron clasificados en el grupo A, alcanzaron puntajes que sugerían una ansiedad alta no sólo en situaciones específicas (ansiedad-estado), sino también como una tendencia generalizada a responder de forma ansiosa (ansiedad-rasgo). Esta tendencia pudiera extenderse por largos periodos de tiempo y en todo tipo de situaciones, lo que pondría en riesgo al estudiante durante su trayecto escolar.

Con base en los resultados obtenidos, se identifica una población con posibilidades de ser vulnerable, dado que hay jóvenes cuyas puntuaciones bajas en autoeficacia percibida, también la tendrán en la deseable y alcanzable, por lo que es necesario establecer acciones que den apoyo para que su autoeficacia percibida se incremente y, de ser el caso, canalizar o dar seguimiento al incidente crítico en cuestión, que indica que se trata de jóvenes cuyos niveles de autoeficacia y de ansiedad, puedan afectar la trayectoria escolar. Además, el índice de mejora es más alto en el grupo A. Este índice responde a un posible cambio y se considera organización y estrategias por parte del estudiante, que pueden ser guiadas y encaminadas por un tutor académico.

En consistencia, otras investigaciones han encontrado una relación entre la autoeficacia, la autoestima y el estado de salud; es decir, una autoeficacia general, aumentada de la población estudiada, se

relaciona con una autoestima alta y un buen estado de salud percibido o percepción de bienestar (Cid, Orellana & Barriga, 2010). Nuestros resultados confirman el efecto de la autoeficacia mediada por la ansiedad, que producen las creencias de inadecuación e inhabilidad del individuo para hacer frente a determinadas tareas (Quintero-Montelongo, Pérez-Córdoba & Correa-Gutiérrez, 2009), creencias en las que suelen centrarse más las personas ansiosas (Rivas-Martínez, 1997). La relación, entonces, entre ansiedad y autoeficacia, es una relación compleja; las personas que tienen una percepción de baja autoeficacia generan mayores niveles de ansiedad y esta interacción entre baja autoeficacia y alta ansiedad se relacionaría directamente con otros aspectos del rendimiento académico o dificultades en la trayectoria académica como ya ha sido explorado previamente por otros autores (Contreras et al., 2005).

Algunos estudiantes tuvieron puntajes bajos de autoeficacia percibida en relación con otros estudiantes. Por ello, se decidió agruparlos con base en sus niveles de autoeficacia percibida y caracterizarlos en grupos de estudiantes con autoeficacia baja, intermedia y alta. Esto es relevante porque en trabajos previos de estudios de autoeficacia en conductas académicas suele obtenerse el promedio general del grupo en estudio (Blanco-Vega et al., 2011, 2012, 2013); en nuestro caso, en promedio, tanto los hombres como las mujeres tuvieron 8.0 en autoeficacia percibida, por lo que a primera vista parecería que, en general, los estudiantes cuentan con una autoeficacia intermedia (buena). Sin embargo, dentro del mismo grupo, hubo estudiantes que tuvieron niveles de autoeficacia bajos (por ejemplo, puntuaciones de 5.0) que no pueden ser igualados con aquellos que tuvieron puntuaciones por arriba de 9.0. Por tanto, la principal aportación del presente estudio consiste en que es posible, a través de la obtención del puntaje de autoeficacia percibida (actual), formar subgrupos al considerar las puntuaciones de los estudiantes con autoeficacia baja, intermedia y alta. Esta propuesta, de clasificar por grupos de acuerdo a la autoeficacia percibida, pudiera ser relevante para ser considerada en la evaluación de conductas académicas al identificar diferentes niveles de autoeficacia percibida, lo cual representaría áreas de oportunidad o mejora que pueden ser aprovechadas por el docente o el tutor académico para promover, en los estudiantes, el establecimiento de metas de logro para aumentar su eficacia y aproximarla a la deseada o alcanzable (Ornelas-Contreras, Blanco-Vega, Gatélum-Cuadras & Muñoz Beltrán, 2013).

Además, con esta clasificación por grupos de acuerdo con su nivel de autoeficacia percibida (baja, intermedia y alta), se observó que en los cuatro índices de EACA, el factor género solo fue significativo en autoeficacia deseable (ideal). Las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres, independientemente del grupo de clasificación, mientras que no se encontró, en ningún caso, diferencias significativas en la interacción entre el factor género y factor grupo; esto es, las principales diferencias están determinadas por el grupo de clasificación. Así, el grupo A obtuvo las puntuaciones más bajas en autoeficacia en conductas académicas. En cuanto al resultado en autoeficacia deseable, es interesante, desde la perspectiva de género, porque la autoeficacia deseable podría implicar cogniciones que permiten, en el caso de las mujeres, manipular la información generada intrínsecamente a fin de recrear una percepción sobre sus habilidades en un plano imaginario-deseable.

De acuerdo con Echavarrí, Godoy & Olaz (2007), cada género emplea estrategias diferentes para resolver problemas complejos. Los varones utilizan más el razonamiento espacial y abstracto, mientras que las mujeres recurren, con mayor frecuencia, a estrategias verbales. Sin embargo, las diferencias entre mujeres y hombres parecen ser más sutiles en términos de autoeficacia percibida y alcanzable, por lo

que deberán hacerse más estudios, al respecto, para esclarecer realmente las diferencias de género que pudieran darse en torno a la autoeficacia académica.

En cuando a las escalas de ansiedad, los datos indicaron diferencias atribuibles al género. Las mujeres obtuvieron puntajes más altos tanto en la escala de ZUNG como en IDARE-E en comparación con los hombres, independientemente del grupo de clasificación. No se encontraron diferencias de género en IDARE-R. Un aspecto interesante es la confirmación sobre el papel contextual de la ansiedad estado y del papel relativamente consistente de la ansiedad rasgo. Por este motivo, se decidió evaluar la ansiedad empleando dos escalas, la de ZUNG y el IDARE. Las diferencias encontradas en las mujeres, en comparación con los hombres en cuanto a los puntajes obtenidos en la escala de ZUNG e IDARE-E, sugieren que pudieran tratarse de diferencias atribuibles al género. Las mujeres suelen ser más ansiosas que los hombres (Carrillo-Saucedo, 2008). En cambio, la ansiedad rasgo fue más alta en el grupo A, independientemente del género, por lo que los niveles de ansiedad relacionados con la autoeficacia podrían deberse más a características individuales de relativa consistencia, que por aspectos relacionados con la ejecución de la prueba en sí misma o a cambios hormonales y emocionales atribuibles a las mujeres (Gutiérrez-García, Contreras & Díaz-Meza, 2000). En este sentido, la ansiedad leve o moderada, no centrada sobre la tarea; es decir, ansiedad estado (Quintero-Montelongo et al., 2009), puede favorecer una mejor autoeficacia o bien afectarla, como es el caso de los estudiantes del Grupo A, independientemente del género. Sin embargo, ha de considerarse que la ansiedad puede alterar el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido. Por tanto, los estudiantes, al autopercebirse como poco capaces de, podrían estar movilizandolos mecanismos tanto de ansiedad estado como de ansiedad rasgo. Las diferencias encontradas en mujeres y hombres, en cuanto a la ansiedad, son consistentes a lo reportado por Carrillo-Saucedo (2008), quien determinó niveles elevados de ansiedad en mujeres a diferencia de los hombres, pero la diferencia fue significativa solo en ansiedad estado; es decir, que las mujeres respondieron a condiciones situacionales aversivas y tendieron a problematizar cognitivamente los diversos estímulos provocadores de ansiedad y sus respuestas fisiológicas y motoras fueron de mayor actividad que en los hombres. Por su parte, Agudelo-Vélez, Casadiegos-Garzón & Sánchez-Ortíz (2008) encontraron mayores niveles de ansiedad en mujeres que en hombres en una muestra de 259 estudiantes de universidad.

En el contexto escolar, otra variable, que se ha relacionado con ansiedad y rendimiento académico, ha sido la autoeficacia, que guarda una asociación compleja y bidireccional con la ansiedad. Contreras et al. (2005) pudieron evidenciar que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia, pero no con la ansiedad. También, observaron una relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad rasgo y estado. Estos resultados, más los encontrados en el presente estudio, son consistentes y podrían estar indicando que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia, que lo ejerce de manera directa, lo cual debe ser corroborado en más estudios para determinar una posible causa-efecto.

Dado que en los contextos educativos existe el interés constante por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante a lo largo de su trayectoria escolar y cómo este se relaciona con su desarrollo integral, es conveniente señalar que la variable de ansiedad en el presente estudio no fue incluida con un enfoque de diagnóstico formal clínico,

sino el de asumirla como incidente crítico con posibilidad de afectar la continuidad de la trayectoria escolar de los jóvenes universitarios que, además, están mostrando niveles de autoeficacia percibida baja. Como se ha reportado, la ansiedad puede presentarse a lo largo de la vida ante incidentes críticos y no como estados patológicos (Flores-Ocampo et al., 2007), por lo que estudiarlos en los jóvenes universitarios permite relacionar factores diversos que se encuentran en los escenarios educativos.

Se concluye que los hallazgos descritos proporcionan el soporte teórico y empírico necesarios para la utilización de instrumentos de medición en el ámbito universitario. La investigación, en este nivel, ha reforzado y ha apoyado el valor predictivo de la autoeficacia en el contexto educativo (Blanco-Blanco, 2010). Nos ubicamos ante variables constantes de la vida académica, la autoeficacia que alude a una experiencia de autodominio académico, los incidentes críticos como respuesta a las contingencias y la trayectoria escolar que alude a un espacio de tiempo y programa determinado, que también implica la experiencia académica del estudiante.

La autoeficacia es una forma cuantificable de medir esa experiencia ante preguntas sencillas, inmediatas, mediatas y futuras. Es asomarse a la autoconfianza presente del estudiante que observa una congruencia entre sus niveles de autoeficacia, que se espera tenga un valor predictivo, que bien puede ser aprovechado en el ámbito académico por parte de docentes, tutores académicos y autoridades con la finalidad de incidir positivamente en el transitar de los estudiantes durante su vida académica, que los llevará a egresar de una carrera profesional que han elegido para el resto de su vida.

Agradecimientos

Al Dr. Humberto Blanco Vega por las facilidades otorgadas en el uso de la EACA y al Mtro. Israel Trujillo-Landa† por el apoyo técnico informático durante la realización del estudio. Agradecemos a la Mtra. Zahira Zárate Cabrera, Secretaria Académica de la Facultad de Psicología, Xalapa, Universidad Veracruzana, por todas las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación.

Referencias

- Agudelo-Vélez, D. M., Casadiegos-Garzón, C. P. & Sánchez-Ortiz, D. L. (ene-abr, 2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/963/648>
- Asbún, C. & Ferreira, Y. (mar, 2004). Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de la ciudad de la Paz. *Revista Ajayu*, 2(1). Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/Publicaciones/Ajayu/v2n1/v2n1a3.html>
- Almendo-Padilla, C. & Costa-Alcaraz, A. M. (ene, 2006). El incidente crítico aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente en medicina de familia*, 8(4). Recuperado de <http://www.uv.es/gibuv/Blog/IncidenteCritico.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, EE.UU.: W. F. Freeman.

-
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Madrid, España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Bandura, A. (2000, jun). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00064>
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1981, jun). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Bilbao-Villegas, G. & Monereo-Font, C. (ene-abr, 2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100009
- Blanco, H., Aguirre, J., Barrón, J. & Blanco, J. (abr, 2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación Universitaria*, 9(2), 81-88. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n2/art09.pdf>
- Blanco-Blanco, A. (Abr, 2010). Creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y evaluación Educativa*, 16(1), 1-28. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Blanco-Vega, H., Ornelas-Contreras, M., Aguirre-Chávez, J. F. & Guedea, J. C. (abr-jun, 2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Blanco-Vega, H., Ornelas-Contreras, M., De Rueda-Villén, M. B. & Martínez-Marín, M. (dic, 2013). Composición factorial de la EACA en Universitarios de Ciencias Sociales. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 79-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2430/243033028009/index.html>
- Blanco-Vega, H., Martínez-Marín, M., Zueck-Enríquez, M. C. & Gastélum-Cuadras, G. (sep-dic, 2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en Universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003>
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P. (jun, 2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736006.pdf>
- Carrillo-Saucedo, I. C. (dic, 2008). *Ansiedad en estudiantes universitarios*. Universidad autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de <http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/avances/Documents/2008/Avances%20172.%20Irene%20Carrillo.pdf>
- Cid, P., Orellana, A. & Barriga, O. (may, 2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551-557. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n5/art04.pdf>

- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. & Rodríguez, A. (jul-dic, 2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- De Puelles, C. (dic, 2009). Exigencia y carga emocional del trabajo policial: La intervención policial ante catástrofes y emergencias masivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, 171-196. Recuperado de <http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art8.pdf>
- Echavarri, M., Godoy, J. C. & Olaz, F. (may-ago, 2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760211>
- Flores-Ocampo, R., Jiménez-Escobar, S. D., Pérez-Hernández, S., Ramírez-Serrano, P. B. & Vega-Varelo, C. Z. (jun, 2007). Depresión y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(2), 94-105. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol10num2/art6V10N2jun07.pdf>
- Gutiérrez-García, A.G., Contreras, C.M. & Díaz-Meza, J.L. (abr, 2000). Cómo actúa la progesterona sobre el sistema nervioso central. *Salud Mental*, 23(2), 42-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26475619_Como_actua_la_progesterona_sobre_el_sistema_nervioso_central
- Gutiérrez-García, A.G. & Landeros-Velázquez, M. (jun, 2017). Evaluación de funciones ejecutivas en estudiantes universitarios con niveles de autoeficacia percibida baja. *Revista Electrónica de Psicología-Iztacala*, 20(2), 397-426. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>
- Hernández-Pozo, M.R., Macías-Martínez, D., Calleja, N., Cerezo-Reséndiz, S. & del Valle Chauvet, C.F. (dic, 2008). Propiedades psicométricas del inventario Zung del estado de ansiedad con mexicanos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 2(2), 19-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162009.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Medrano, L., Flores-Kanter, E., Moretti, L. & Leandro, G. (feb, 2016). Los efectos de la inducción de estados emocionales positivos y negativos sobre las creencias de autoeficacia académica de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 22, 135-141. Recuperado de <http://pse.elsevier.es/en/effects-induction-positive-negative-emotional/articulo/S1135755X16000105/#.WtTo3y7waUl>
- Oliveira-Fernández, A. P., Ferreira-Holanda Ramos, M., Souza-Costa, S. S., Furtado-Nina, K. C. & Augusto-Ramos, P. F. (2016, oct). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32 (3), 793-802. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/220171>
- Ornelas-Contreras, M., Blanco-Vega, H., Gastélum-Cuadras, G. & Muñoz-Beltrán, F. (nov, 2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la Universidad. *REDIE. Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1), 17-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/327/507>
- Pajares, F. (1995). Self-Efficacy in academic settings. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 66 (4), 593-578.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. En A. Wigfield, J. Eccles J (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 2-27). San Diego, E.E.U.U: Academic Press. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>
- Peinado-Pérez, J.E., Zueck-Enríquez, M.C., Gastélum-Cuadras, G., Rangel-Ledezma, Y. & Blanco-Vega, H. (2015, jun). Perceived self-efficacy in teamwork and entrepreneurship in university students. A Gender Study. *Science Journal of Education*, 3(1), 1-5. Recuperado de <http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.sjedu.20150301.11.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Quintero-Montelongo, M. A., Pérez-Córdoba, E. & Correa-Gutiérrez, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIX(2), 69-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415854004.pdf>
- Prieto-Navarro, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada*. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Rivas-Martínez, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona, España: Ariel Planeta.
- Rosário, P., Lourenço, A., Olímpia-Paiva, M., Núñez, J. C., González-Piend, J. & Valle, A. (ene, 2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 1-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16723161005/index.html>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. & Williams, J. (2004, feb). Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.
- Spielberg, C. D. & Díaz-Guerrero, R. (1975). *Inventario de ansiedad: Rasgo-Estado*. Ciudad de México, México, Manual Moderno.
- Stefano, V., Sánchez, M. V., Bustamante, E. M., Cano, E. J. & Tobón, S. (may, 2006). Conducta de enfermedad y niveles de depresión en mujeres embarazadas con diagnóstico de preeclampsia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(1), 41-51. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-165.pdf
- Thompson, S. (2012). *Sampling*. Hoboken, New York, EE.UU.: John Wiley & Sons, Inc.
- Velíz-Burgos, A. & Apodaca-Urquijo, P. (may-ago, 2011). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742469002>

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ANSIEDAD, COMO INCIDENTE CRÍTICO, EN MUJERES Y HOMBRES UNIVERSITARIOS

- Vera, M., Salanova, M. & Martín-del-Río, B. (2011, oct). Self-efficacy among university faculty: How to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27(3), 800-807. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16720048027/index.html>
- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992, sep). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. Recuperado de <http://aer.sagepub.com/content/29/3/663.short?rss=1&ssource=mfr>
- Zung, W. (1971, nov-dic). Rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatic*, 12(6), 371-379.

Recibido: 19 de agosto de 2016
Revisión recibida: 20 de septiembre de 2017
Aceptado: 25 de octubre de 2017

Sobre las autoras:

Ana G. Gutiérrez-García es investigadora del Instituto de Neuroetología (Universidad Veracruzana, México), profesora de Psicobiología en la Facultad de Psicología (Universidad Veracruzana, México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). La Dra. Gutiérrez-García es psicóloga con Doctorado en Neurociencias de la Conducta por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su campo de especialización abarca el estudio de las emociones, los trastornos afectivos, la formación de afectos y feromonas, mezclando aspectos conductuales y etológicos desde un enfoque neurobiológico.

María Gerarda Landeros Velázquez es Psicóloga egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México (UNAM), con Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana, y con Doctorado en Educación por la Universidad IVE. Su campo de interés y de especialización es la Educación Superior, con publicaciones en temas de trayectorias escolares y autoeficacia académica. Cuenta con más de 20 años de experiencia docente en Educación Superior.

Publicado en línea: 28 de junio de 2018