

Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes

Aurora León Hernández¹

Sergio González Escobar²

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes³

Blanca E. Barcelata Eguiarte⁴

¹Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca

²Profesor investigador, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca

³Profesor investigador, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca

⁴Profesor investigador, Universidad Nacional Autónoma de México, México

México

Correspondencia: Aurora León Hernández. IPIEM 815, Colonia Isidro Fabela, CP 50170 Toluca. México. E-mail: aleonh@uaemex.mx

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. El objetivo de la presente investigación fue explorar si el estrés académico, la autoeficacia académica y el rendimiento académico son variables relacionadas con la resiliencia y contrastar las variables estudiadas entre grupos clasificados como alta y baja resiliencia en una muestra de adultos emergentes que estudian la universidad.

Método. Se trabajó con una muestra aleatoria estratificada, de 288 estudiantes, 176 mujeres y 112 hombres entre 18 y 25 años. Se aplicó una cédula de datos académicos y sociodemográficos, el inventario de estrés académico; la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas y el cuestionario de Resiliencia. La investigación se realizó en una Universidad pública. A los participantes, se les dio a conocer el objetivo de la investigación y la confidencialidad con la que se resguardaría la información recibida, su participación fue voluntaria. Los instrumentos, se aplicaron en forma grupal dentro de los salones de clase, con un tiempo aproximado de 35 minutos. Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones entre las variables y, entre sus factores; además un análisis comparativo con el estadístico *t* de Student.

Resultados. Se observan niveles de estrés académico moderados; autoeficacia académica percibida satisfactoria; el rendimiento académico es moderado y un nivel moderado de resiliencia. Las correlaciones son moderadas, bajas y estadísticamente significativas; se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los grupos clasificados como alta y baja resiliencia.

Discusión y conclusiones. Los resultados señalan que cuando aumentan los niveles de estrés académico, la resiliencia disminuye. A medida que la autoeficacia académica es más satisfactoria, aumenta el rendimiento académico y la resiliencia; puesto que hay una relación directa entre variables. El grupo clasificado como no resiliente tiene puntuaciones más altas de estrés, se perciben menos autoeficaces y un rendimiento académico ligeramente más bajo que el grupo clasificado como resiliente.

Palabras Clave: Estrés académico, autoeficacia académica, rendimiento académico, resiliencia, adultez emergente.

Abstract

Introduction. The aim of this research was to explore if academic stress, academic self-efficacy and academic performance are variables related to resilience, and to contrast the variables studied between groups classified as high and low resilient individuals in a sample of emerging adults who are university students.

Methods. It was worked with a stratified random sample; it was a total of 288 students, 176 women and 112 men between 18 and 25 years old. A profile regarding to academic and socio-demographic data was applied, the inventory of Academic Stress, the Self-efficacy Scale in Academic Behaviors, and a Resilience questionnaire. The research was conducted in a public University. The participants were properly informed about the purpose of the research and the confidentiality in which the information received would be safeguarded, the participants were willing to contribute. The instruments were applied in groups in the classrooms, they lasted 35 minutes approximately. Descriptive analyzes, correlations between the variables and their factors, and a comparative analysis with the Student's t-test, were carried out.

Results. Moderate academic stress levels are observed; satisfactory academic self-efficacy was perceived; academic performance is moderate and a moderate level of resilience. The correlations are moderate, low and statistically significant; significant statistical differences were found between the groups classified as high or low resilience.

Conclusions. The results indicate that when levels of academic stress increase, resilience decreases. As academic self-efficacy becomes more satisfying, academic achievement and resilience increase; since there is a direct relationship between variables. The group classified as not resilient has higher stress scores, less self-efficacy and slightly lower academic performance than the group classified as resilient.

Key words. Academic stress, academic self-efficacy, academic performance, resilience, emerging adults.

Introducción

La adultez emergente es una etapa entre la adolescencia y la adultez joven que comprende el transcurso de los 18 a los 25 años (Arnett, 2000; 2016). Se caracteriza por la exploración de la identidad, la inestabilidad, el autoenfoco y sentirse en medio (Arnett, 2000, 2013, 2016). Los adultos emergentes que ingresan a la educación superior experimentan oportunidades y desafíos, por ejemplo: el cambio de domicilio, mayor independencia de los padres, combinar la escuela con el trabajo o establecer nuevas relaciones sociales (Arnett, 2013; Peer, Hillman, & Van Hoet, 2015). Los cambios producidos en esta etapa, aunado al aumento de las demandas académicas, pueden dificultar la adaptación exitosa a la universidad, generar niveles elevados de estrés, insatisfacción o bajo rendimiento académico (Franco, 2015). Sin embargo, factores externos como la educación universitaria (Gutierrez & Park, 2015), el apoyo de familiares, amigos o de una pareja romántica (Arnett, 2013) y factores internos como el optimismo (Arnett, Žukauskienė, & Sugimura, 2014), la autoestima y la autoeficacia (Arnett, 2013) son importantes para hacer frente a esta transición.

El estrés es una relación entre el individuo y su entorno, que él considera amenazante, desborda sus recursos y pone en riesgo su bienestar (Lazarus & Folkman, 1986). Particularmente, cuando se trata de demandas propias del contexto educativo se denomina estrés académico. Se presenta cuando el alumno se ve sometido a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, son consideradas estresantes; éstas provocan un desequilibrio que lo conducen a implementar estrategias de acción y de afrontamiento para restaurarlo (Barraza, 2006). Fernández, González y Tiranés (2015) y Sheykhjan (2015) señalan que los exámenes, la competencia entre compañeros, conflictos con los maestros y la entrega de proyectos son reportados como fuente de estrés que, si no se manejan con éxito, además de disminuir el rendimiento académico, pueden afectar la salud física y mental de los estudiantes (Lin & Huang, 2014; Peer et al., 2015; Watson & Watson, 2016); por otra parte, aquellos que responden de forma positiva frente al estrés académico tienden al cuidado físico y mental de sí mismos, regulan sus emociones y son más autoeficaces (Watson & Watson, 2016; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005).

Bandura (1995; 2006), conceptualizó la autoeficacia como las creencias que tienen las personas sobre su capacidad para producir resultados positivos en una situación específica. Cuando los estudiantes tienen la convicción de que pueden realizar con éxito actividades es-

colares, se denomina autoeficacia académica (Bandura, 1995; Zajacova et al., 2005). Los estudiantes con alta creencia de autoeficacia tienden a interpretar el trabajo académico como un reto más que enfrentan de manera eficiente, confían en sus capacidades, son más persistentes, hacen uso eficiente de los conocimientos y habilidades adquiridos (Bandura, 1995), presentan un rendimiento académico más alto y es más probable que logren sus objetivos académicos (Denovan & Macaskill, 2013; Khan, 2013; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlsstrom, 2004). Mientras que, una baja percepción de ésta se vincula de manera frecuente con un elevado índice de ansiedad y sintomatología propia del estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & González, 2010). De esta forma, se ha encontrado que la eficacia personal modera el efecto de factores estresantes y predice un alto rendimiento académico en la universidad (Dwyer & Cummings, 2001; Zajacova et al., 2005).

El rendimiento académico se considera como el resultado del aprendizaje producido por el alumno, las calificaciones escolares son el indicador más comúnmente utilizado (Castejón, 2014) y se obtiene a partir de la elaboración de determinadas actividades académicas (Caballero, González, & Palacio, 2015); sin embargo, algunos investigadores (Arnett, 2013; Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007), coinciden en que los resultados cuantitativos obtenidos durante el ciclo escolar no reflejan el desempeño del estudiante, puesto que depende de variables socioeconómicas, demográficas, cognitivas y afectivo-emocionales. Se ha demostrado que entre los factores que juegan un papel crucial en el rendimiento académico de estudiantes universitarios se encuentran: un manejo adecuado del estrés (Conley, Travers, & Bryant, 2013), la autoeficacia (Caballero, Abello, & Palacios, 2007; Prince-Embury, 2013; Zimmerman, 2000) y la resiliencia (Wilks & Spivey, 2010).

La resiliencia, se define como la capacidad de los individuos para adaptarse y/o ajustarse de manera constructiva a pesar de encontrarse en una situación adversa o de crisis; engloba habilidades para la solución de problemas, la percepción que tiene el individuo sobre la posibilidad de contar con apoyo de la familia o amigos y de responder de manera altruista y prosocial ante circunstancias adversas (González Arratia, 2016, 2018); implica ajustarse a las demandas del entorno de manera funcional y adaptativa. Superar las situaciones adversas va a depender de la edad, género y contexto cultural del individuo (Barcelata, 2015; González Arratia, 2016). Si bien, se ha demostrado que la resiliencia es un pilar fundamental en el desarrollo infantil; el estudio de ésta en las etapas del desarrollo adulto ha recibido una atención cada vez mayor en la literatura científica (Diehl, Hay, & Chui, 2012), especialmente en los

primeros años de la vida adulta, puesto que es un periodo de plasticidad, exploración, desafío y cambio necesarios para establecer a la postre roles y responsabilidades de adultos (Tanner, Arnett, & Leis, 2009). Las investigaciones de Dawson y Pooley (2013), Luecken y Gress (2010) y Wilks y Spivey (2010), son consistentes al señalar que durante los años de la universidad, los mecanismos de protección que fomentan la resiliencia como el apoyo de familiares y amigos ayudan a los adultos emergentes a reducir el estrés y promover el bienestar psicológico; en contraste, la falta de relaciones positivas con los demás, influye de forma negativa en el rendimiento académico y aumenta el nivel de estrés.

Los periodos de transición en el desarrollo pueden ser tiempos de vulnerabilidad; la adultez emergente junto con las situaciones estresantes del contexto universitario pueden crear un desequilibrio, puesto que las demandas sobrepasan los recursos disponibles, dando como resultado múltiples tensiones (Peer et al., 2015); sin embargo, Cicchetti (2010) ha argumentado que los individuos pueden demostrar resiliencia en algunos dominios y contextos, mientras que en otros pueden presentar problemas cuando se trata de afrontar el riesgo; de hecho, existe evidencia empírica (Sagone & Caroli, 2014a; Taylor, Doane, & Eisenberg, 2014) que demuestra que en el contexto universitario, los estudiantes clasificados como resilientes, utilizan estrategias adaptativas de afrontamiento, saben pedir ayuda y perciben que son apoyados por sus familiares y amigos; mientras que los no resilientes tienden a procrastinar y tienen menor nivel de bienestar psicológico.

Aunque algunos investigadores señalan que el estrés se asocia de forma negativa con la resiliencia (Wilks & Spivey, 2010), mientras que la autoeficacia y el rendimiento académico se asocian de forma positiva con ésta. En México, la relación de estas variables en conjunto, no han sido objeto de investigación en población universitaria y en un periodo específico de la vida adulta como es la adultez emergente. Este tipo de investigación es relevante para los actores de la educación superior (directivos, docentes y estudiantes), ya que el desarrollo de factores que propicien la resiliencia puede contribuir a un manejo saludable del estrés. Además, una mejor comprensión de los recursos personales puede ser útil para el diseño e implementación de intervenciones que promuevan la resiliencia en esta etapa de la vida.

Objetivos e hipótesis

La presente investigación pretende a) determinar si el estrés académico, la autoeficacia académica y el rendimiento académico son variables relacionadas con la resiliencia y b) con-

trastar las variables estudiadas entre grupos clasificados como alta y baja resiliencia. Así, se plantean como hipótesis: 1) un elevado nivel de estrés académico se relaciona de forma negativa con la resiliencia; 2) la autoeficacia académica y el rendimiento académico se relacionan de forma positiva con la resiliencia y 3) el estrés académico, la autoeficacia académica y el rendimiento académico son estadísticamente diferentes entre los grupos de alta y baja resiliencia.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra aleatoria estratificada, compuesta por 288 estudiantes mexicanos de diferentes licenciaturas, conformada de la siguiente manera: Administración $n=50$ (17.4%), Contaduría $n=43$ (14.9%), Derecho $n=58$ (20.1%), Informática $n=35$ (12.2%), Psicología $n=57$ (19.8%) e Ingeniería en Computación $n=45$ (15.6%). De los cuales 176 son mujeres (61.1%) y 112, hombres (38.9%); la edad osciló entre los 18 y 25 años ($M=20.44$, $DE=1.61$). Predominaron los estudiantes solteros y sin hijos (93.1%), 4.5% en unión libre y 2.4% casados. El 32.3% contaba con algún tipo de beca, el 78% vivía con sus padres, el 67.7% no trabajaba. El 38.9 y 35.8 % de padres y madres respectivamente concluyeron la educación básica.

Instrumentos

Para fines de la presente investigación se elaboró una cédula de datos académicos y sociodemográficos, que incluyó el promedio general de calificaciones, sexo, edad, estado civil, número de hijos en caso de tenerlos, tiempo de traslado de su casa a la escuela, cambio de domicilio y escolaridad de los padres.

Se aplicó el inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007) conformado por 31 ítems con escala Likert de cinco valores categoriales (1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre); evalúa la intensidad del estrés, la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor y la frecuencia con que se usan las estrategias de afrontamiento. Explica el 58.43% de la varianza y obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y a través del método de alfa de Cronbach= .90.

La Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) (Blanco, Aguirre, Barrón, & Blanco, 2016; Blanco, Martínez, Zueck, & Gastélum, 2011) conformada por 16 ítems tipo Likert, con 10 opciones de respuesta (0 nada a 10 absolutamente), se compone por cuatro factores: comunicación ($\alpha = .82$), atención ($\alpha = .79$), comprensión ($\alpha = .80$) y excelencia ($\alpha = .68$), que en conjunto explican el 74% de la varianza. Se trata de un cuestionario cuyo ajuste es óptimo por su estructura tetradimensional (GFI .966; RMSEA .43; CFI .982). Para fines de esta investigación se tomó en cuenta el índice global de autoeficacia percibida.

El cuestionario de Resiliencia (González Arratia López-Fuentes, 2016) cuenta con 32 ítems evaluados mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = nunca, 2 = algunas veces, 3 = indeciso, 4 = la mayoría de las veces y 5 = siempre). Conformado por tres dimensiones a) Factores protectores internos, que se relacionan con habilidades para la solución de problemas ($\alpha = 0.80$), b) Factores protectores externos, que se refieren a la posibilidad de contar con el apoyo de la familia o de personas significativas para el individuo ($\alpha = 0.73$) y c) Empatía, que hace referencia al comportamiento altruista y prosocial ($\alpha = 0.78$). Explica el 37.82% de la varianza total y un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.91.

Procedimiento

La investigación se realizó en una Universidad pública en México; los criterios de inclusión fueron, ser estudiante de la universidad y haber manifestado consentimiento de participación en el estudio. A los participantes, se les dio a conocer el objetivo de la investigación y la confidencialidad con la que se resguardaría la información recibida. Los estudiantes aceptaron participar de manera voluntaria y otorgaron su consentimiento. Los instrumentos, se aplicaron en forma grupal dentro de los salones de clase, con un tiempo aproximado de 35 minutos.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos; asimismo, se realizaron correlaciones entre las variables, así como entre sus factores; por último, se realizó un análisis con el estadístico *t* de Student para comparar entre los grupos de alta y baja resiliencia.

Resultados

Respecto al estrés académico, de acuerdo con los baremos establecidos por Barraza (2008), se observan niveles moderados de estrés; algunas veces los estudiantes valoran las

demandas del entorno académico como estresores; y las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales se manifiestan rara vez. Por su parte, puesto que la EACA no logra discernir de aquellos estudiantes que obtienen puntajes bajos o altos, en el presente estudio, se consideró la clasificación propuesta por Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2017) quienes establecen rangos de autoeficacia percibida: baja (0 a 6.4), satisfactoria (6.5 a 7.9) y alta (8.0 a 10); en este sentido, se observa que los estudiantes de esta muestra se encuentran en el rango satisfactorio de autoeficacia percibida.

El promedio general de calificaciones se consideró como un indicador de rendimiento académico; para la población mexicana, una puntuación menor de 5.9 se considera reprobatoria, en tanto que las calificaciones de 6 hasta 7.4 se consideran bajas; las puntuaciones de 7.5 a 8.9 suelen evaluarse como moderadas; mientras que las puntuaciones de 9 a 10, como altas (Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2017); así, en la muestra estudiada se observa un rendimiento académico moderado. La puntuación global de resiliencia se obtuvo a partir del rango percentil 25-75: baja (80 a 126), moderada (127 a 144) y alta (145 a 160); la puntuación promedio para esta muestra indica que los estudiantes manifiestan un nivel moderado de resiliencia; asimismo, se establecieron rangos a partir de los percentiles 25-75 para los factores protectores internos, factores protectores externos y el factor empatía, donde se obtuvieron puntuaciones moderadas (ver tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de las variables, puntuaciones globales y por factor*

Variables	Factores	Estadísticos descriptivos			
		Mín.	Máx.	Media	DT
Estrés académico	Índice global	8.59	85.94	43.03	14.40
	Estresores	13.89	97.22	53.20	15.57
	Reacciones físicas	.00	100	35.77	22.02
	Reacciones psicológicas	.00	100	38.19	22.29
Autoeficacia percibida	Reacciones comportamentales	.00	100	31.77	20.71
		3.50	9.63	7.52	1.16
Rendimiento académico		6.2	9.5	8.18	0.56
	Puntuación global	76	160	136.26	12.95
Resiliencia	Factores protectores internos	29	70	59.27	7.03
	Factores protectores externos	33	55	48.30	4.26
	Factor empatía	12	35	28.68	4.29

Los resultados de la correlación de Pearson entre las variables estudiadas y sus factores mostraron correlaciones moderadas, bajas y estadísticamente significativas. Así, se observa que el índice global de estrés, los estresores y las reacciones físicas, se relacionan de forma

negativa con la autoeficacia académica, la puntuación global de resiliencia y los factores protectores internos. Las reacciones psicológicas del estrés se relacionan de forma negativa y significativa con la autoeficacia académica, la puntuación global de resiliencia, los factores protectores internos, factores protectores externos y la empatía. Las reacciones comportamentales del estrés se relacionan de forma negativa y significativa con la autoeficacia académica, la puntuación global de resiliencia, los factores protectores internos, factores protectores externos y la empatía. La autoeficacia académica, se relaciona de forma positiva y significativa con el rendimiento académico, la resiliencia y sus tres factores. El rendimiento académico, se relaciona de forma positiva y significativa con la puntuación global de resiliencia, los factores protectores externos y la empatía (ver tabla 2).

Tabla 2. *Matriz de correlaciones entre los factores de las variables*

Variable	Factores	Puntuación global de resiliencia	Factores protectores internos	Factores protectores externos	Factor empatía
Estrés académico	1.Índice global de estrés	-.193**	-.240**	-.112	-.076
	2.Estresores	-.139*	-.184**	-.076	-.041
	3.Reacciones físicas	-.184**	-.230**	-.103	-.076
	4.Reacciones psicológicas	-.280**	-.320**	-.195**	-.125*
	5.Reacciones comportamentales	-.287**	-.305**	-.216**	-.151*
6.Autoeficacia académica percibida		.338**	.315**	.300**	.205**
7.Rendimiento académico		.143*	.082	.161**	.137*

* p<.05 ** p<.01

A partir del puntaje total de resiliencia, se consideró el percentil 50 como referente, con la finalidad de comparar los resultados de los grupos con alta y baja resiliencia, aquellos participantes que se encontraron por debajo de este rango, se clasificaron en el grupo de baja resiliencia; los que se encontraron por arriba del percentil cincuenta, se clasificaron como alta resiliencia.

De este modo, se realizó un análisis a través de la prueba *t* de Student, para observar diferencias entre los grupos (baja y alta resiliencia) respecto a cada uno de los factores de las variables evaluadas. Las diferencias estadísticamente significativas indican que el grupo de baja resiliencia tiene puntuaciones elevadas de estrés y en sus reacciones: físicas, psicológicas y comportamentales; mientras que, el grupo de alta resiliencia tiene puntuaciones mayores en las variables de autoeficacia percibida y rendimiento académico (ver tabla 3).

Tabla 3. *Diferencias entre alta y baja resiliencia y los factores de las variables*

Variable	Factor	p	T	Baja resiliencia (n=155)		Alta resiliencia (n=133)	
				Media	DT	Media	DT
Estrés académico	Estrés (índice global)	.007	2.68	45.14	13.70	40.58	14.86
	Estresores	.063	1.86	54.80	14.25	51.33	16.85
	Reacciones físicas	.009	2.61	38.89	21.42	32.14	22.22
	Reacciones psicológicas	.000	3.78	42.70	21.44	32.93	22.20
	Reacciones comportamentales	.000	4.84	37.01	20.62	25.65	19.14
Autoeficacia percibida		.000	-4.40	7.25	1.18	7.83	1.06
Rendimiento académico		.021	-2.32	8.10	.60	8.26	.51

Discusión y conclusiones

La muestra estudiada revela un nivel moderado de estrés académico; estos resultados difieren de los obtenidos por Estrada-Martínez, Caldwell, Bauermeister y Zimmerman (2012); Leipold, Munz, & Michéle-Malkowsky (2018) quienes señalan, que el tránsito por la universidad y la interacción con las características propias de la adultez emergente tienden a elevar los niveles de estrés en estudiantes universitarios. Es probable que las diferencias se deban a las características del contexto en el que se encuentran, puesto que en esta muestra se observa que la mayoría de los estudiantes no trabaja y vive con sus padres; de hecho, Arnett (2006) señala que en México, a menudo, los estudiantes universitarios de tiempo completo no buscan trabajo y no hacen el intento de mudarse, a menos que lo necesiten para asistir a una universidad en otra ciudad; probablemente, el no experimentar cambios tan drásticos como en otras poblaciones (Arnett, 2015), les permita a éstos manifestar niveles moderados de estrés.

La muestra en su conjunto obtuvo puntajes en autoeficacia percibida satisfactorios, similares a los reportados en otras muestras de estudiantes universitarios mexicanos (Blanco et al., 2011; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2017), así como en muestras de otros países (Cassidy, 2012; Sagone & Caroli, 2014b). El desarrollo cognitivo propio de la adultez emergente permite a los estudiantes considerarse capaces para tomar decisiones independientes (Arnett, 2013), como ingresar a la universidad; además, tienen la creencia de que pueden lograr sus objetivos académicos. Siguiendo la línea de Bandura (1999), además de los componentes cognitivos, también las condiciones económicas y la estructura familiar tienen un impacto en las aspiraciones de los estudiantes.

En cuanto a la resiliencia, se observan puntuaciones moderadas, al igual que en investigaciones realizadas en muestras similares (González-Torres & Garde, 2014; Wilks, 2008). Es probable que las condiciones de adversidad en muestras de estudiantes universitarios no sean tan intensas; sin embargo, se debe considerar, además, que la resiliencia se comprende y se manifiesta de forma única en diferentes contextos.

La primera hipótesis se confirma, puesto que el estrés académico se relaciona de forma negativa con la resiliencia; estos resultados se sustentan con lo propuesto por Reich, Zautra, & Hall (2010), quienes señalan que solo bajo condiciones de estrés se puede determinar si la persona carece de recursos suficientes de resiliencia, o en caso de que los tenga no los ha implementado con éxito. En este sentido, se afirma que la muestra investigada cuenta con recursos de resiliencia, puesto que la puntuación global de esta variable es moderada; sin embargo, es posible que las estrategias para resolver problemas o tomar decisiones (factores protectores internos), no sean las adecuadas, por lo que las situaciones académicas pudieran parecerles más intensas.

Los resultados apoyan la segunda hipótesis propuesta, puesto que se encontró que la autoeficacia académica percibida se asocia de forma positiva y significativa con las tres dimensiones de la resiliencia. Cassidy (2015) y Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris y Mikedaki (2015) encontraron resultados similares. En este sentido, podría suponerse que las creencias de autoeficacia contribuyen a una mejor resiliencia puesto que las personas con alta confianza en sus habilidades tienden a enfrentar situaciones difíciles y verlas como desafíos a superar en lugar de evitarlas (Bandura, 1995); intentan ejercer control sobre varias tareas o situaciones complicadas y difíciles (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2015); además, Masten (2014) señala que la autoeficacia como factor asociado a la resiliencia, influye en adopción de conductas saludables y mantiene cambios de conducta cuando se trata de afrontar situaciones difíciles.

Por otra parte, existe una relación directa entre el rendimiento académico y la puntuación global de resiliencia, los factores protectores externos y la empatía; como resultado adicional, se observa una asociación positiva entre el rendimiento académico con la autoeficacia; esto pudiera indicar que los estudiantes universitarios incrementan sus calificaciones cuando se perciben apoyados y apoyan a los otros, y además, cuando tienen la creencia de que pueden lograr sus objetivos académicos; lo cual coincide con lo propuesto por Zimmerman, (1995) al

argumentar, que los estudiantes con un alto sentido de eficacia para llevar a cabo una tarea educativa, participan más fácilmente, trabajan más duro y persisten más tiempo cuando se encuentran con dificultades; por el contrario, dudar de la propia capacidad reduce las expectativas de éxito y no favorece ni el aprendizaje ni el desarrollo personal (Blanco, Ornelas, Aguirre, & Guedeas, 2012).

La tercera hipótesis se confirma, puesto que se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los grupos. Los estudiantes clasificados como no resilientes, presentan mayor nivel de estrés académico, puntuaciones más altas en las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés, puntuaciones ligeramente más bajas en la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico; en comparación con el grupo clasificado como de alta resiliencia. Los estresores se manifiestan de forma similar en ambos grupos. A partir de estos resultados, se infiere que los estudiantes con perfil resiliente cuentan con recursos tanto internos como externos que propician la regulación del estrés; por el contrario, aquellos clasificados como menos resilientes, carecen de recursos tanto internos como externos que les ayuden a manejar las situaciones estresantes que se les presentan en el contexto académico. Investigaciones previas respaldan estos resultados; por ejemplo Ong, Bergeman, Bisconti y Wallace (2006) argumentan que en los individuos menos resilientes, la experiencia desagradable de un evento estresante diario tiende a seguirle a los talones de otro, aumentando así los niveles de estrés posteriores; por su parte, Tugade y Fredrickson (2004) encontraron que los individuos más resilientes se recuperan más rápido de las reacciones psicológicas y emocionales provocadas por el estrés, parecen mostrar un mayor compromiso, capacidad de respuesta y disfrutan de los eventos positivos diarios.

Limitaciones

Los investigadores reconocen que puede haber otras variables que se asocien con la resiliencia en el contexto académico y en este periodo de la vida. Aunque se trata de una muestra aleatoria estratificada y representativa, es necesario replicar esta investigación en otros contextos académicos similares en cuanto al nivel educativo, pero distintos en cuanto al tipo de escuela, licenciatura, entre otros. Aunque se estableció un análisis del estrés académico, autoeficacia académica, rendimiento académico y su relación con la resiliencia, no se pueden inferir causalidad. Las relaciones fueron bajas, moderadas y empíricamente significativas.

Sugerencias

Es necesario tener en cuenta que la resiliencia no es permanente ni global (Barcelata, 2015); de hecho, en las investigaciones longitudinales realizadas por Ungar (2011) se observa que los adolescentes no resilientes, se volvieron resilientes en la edad adulta y mostraron éxito en dominios importantes como el empleo, vivienda y actividad social; por ello se sugiere realizar un estudio longitudinal que permita observar el comportamiento de los adultos emergentes clasificados como alta y baja resiliencia, durante su transición en la universidad y posiblemente después de su egreso, en el contexto laboral. Investigaciones futuras deben investigar otros factores proximales y distales asociados a la resiliencia en el contexto académico. La familia y los amigos participan de forma directa e indirecta, cuando se trata de superar situaciones adversas, por lo cual se propone evaluar sus factores de riesgo y de protección e identificar cómo influyen en el estudiante universitario. Los resultados obtenidos de la presente investigación pueden ser un diagnóstico que propicie el diseño y desarrollo de intervenciones que fortalezcan en los estudiantes factores resilientes que les permitan afrontar las situaciones académicas de una manera saludable.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los directivos del centro universitario por las facilidades y el apoyo otorgados para la realización de la presente investigación; a los estudiantes que participaron en este estudio y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Referencias

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. DOI.org/10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (Ed.). (2006). *International encyclopedia of adolescence*. New York: Routledge.
- Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). Does Emerging Adulthood Theory Apply Across Social Classes?

- National Data on a Persistent Question. *Emerging Adulthood*, 4(4), 227–235. DOI.org/10.1177/2167696815613000
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569–576. DOI.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. (A. Bandura, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. DOI.org/10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337).
- Barcelata, B. E. (2015). Resiliencia: una visión optimista del desarrollo humano. En *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia* (pp. 1–36). México: El Manual Moderno.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 89–93.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270–289.
- Blanco, H., Aguirre, J. F., Barrón, J. C., & Blanco, J. R. (2016). Composición factorial de la escala de autoeficacia académica en universitarios Mexicanos. *Formacion Universitaria*, 9(2), 81–88. DOI.org/10.4067/S0718-50062016000200009
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. del C., & Gastélum, G. (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 www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F., & Guedeas, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en

- conductas académicas: Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557–571. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Caballero, C. C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25, 98–111. DOI.org/10.1590/S1020-49892009000200007
- Caballero, C. C., González, O., & Palacio, J. (2015). Relationship between burnout and engagement, with depression, anxiety and academic performance in university students. *Salud Uninorte*, 31(1), 59–69. DOI.org/10.14482/sun.31.1.5085
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75–87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736006>
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487–501. DOI.org/10.4090/juee.2008.v2n2.033040
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793–810. DOI.org/10.1080/03075079.2010.545948
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. DOI.org/10.3389/fpsyg.2015.01781
- Castejón, J. L. (2014). *Aprendizaje Y Rendimiento Académico*. Alicante. Recuperado de <https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/8211.pdf>
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. DOI.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x
- Conley, C. S., Travers, L. V., & Bryant, F. B. (2013). Promoting psychosocial adjustment and stress management in first-year college students: The benefits of engagement in a psychosocial wellness seminar. *Journal of American College Health*, 61(2), 75–86. DOI.org/10.1080/07448481.2012.754757
- Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental

- autonomy support and perceived social support in first year university students. *International of Education and Training Studies*, 1(2), 38–49. DOI.org/10.11114/jets.v1i2.137
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2013). An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates. *British Educational Research Journal*, 39(6), 1002–1024. DOI.org/10.1002/berj.3019
- Diehl, M., Hay, E. L., & Chui, E. (2012). Personal risk and resilience factors in the context of daily stress. *Annual Review of Gerontology & Geriatrics*, 32 Number:(1), 251–274. DOI.org/10.1891/0198-8794.32.251.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208–220.
- Estrada-Martínez, L. M., Caldwell, C. H., Bauermeister, J. A., & Zimmerman, M. A. (2012). Stressors in Multiple Life-Domains and the Risk for Externalizing and Internalizing Behaviors Among African Americans During Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1600–1612. DOI.org/10.1007/s10964-012-9778-3
- Fernández, L., González, A., & Trianes, M. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 111–130. DOI.org/10.14204/ejrep.35.14053
- Franco, V. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios*. Universidad de A Coruña, Coruña. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61916735.pdf>
- González Arratia, N. I. (2016). ¿Qué es la resiliencia? En *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis* (2da ed., Vol. 23–32). México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de http://148.215.126.225/siestudiosa/FrmEditorial/2011/L_422_208_1.pdf
- González Arratia, N. I. (2018). Autoestima, Optimismo y Resiliencia en Niños en Situación de Pobreza. *Revista Internacional de Psicología*, 16(1), 2–119.
- González-Torres, M. C., & Garde, R. A. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621–648.

DOI.org/10.14204/ejrep.34.14032

- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (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 www.revistas.unam.mx/index.php/rep_i
- Gutierrez, I. A., & Park, C. L. (2015). Emerging Adulthood, Evolving Worldviews: How Life Events Impact College Students' Developing Belief Systems. *Emerging Adulthood*, 3(2), 85–97. DOI.org/10.1177/2167696814544501
- Khan, M. (2013). Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(1), 1–11. DOI.org/10.7710/2168-0620.1006
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of Stress: Physiological, Psychological, and Social Perspectives* (pp. 63–80). New York: Plenum. DOI.org/10.1007.978-1-4684-5122-1
- Leipold, B., Munz, M., & Michéle-Malkowsky, A. (2018). Coping and Resilience in the Transition to Adulthood. *Emerging Adulthood*. DOI.org/10.1177/2167696817752950
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90. DOI.org/10.1177/1469787413514651
- Luecken, L. J., & Gress, J. L. (2010). Early adversity and resilience in Emerging adulthood. In J. W. Reich, A. J. Zatura, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 238–257). New York: Guilford Press.
- Masten, A. S. (2014). The short list and implicated protective systems. En *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730–749. DOI.org/10.1037/0022-3514.91.4.730
- Peer, J. W., Hillman, S. B., & Van Hoet, E. (2015). The effects of stress on the lives of emerging adult college students: An exploratory analysis. *Adulthood Journal*, 14(2), 90–99. DOI.org/10.1002/adsp.12007

- Prince-Embury, S. (2013). Translating Resilience Theory for Assessment and Application with Children, Adolescents, and Adults: Conceptual Issues. En S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 9–16). New York, NY: Springer New York. DOI.org/10.1007/978-1-4614-4939-3
- Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford.
- Robbins, S. B., Le, H., Davis, D., Lauver, K., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261–288. DOI.org/10.1037/0033-2909.130.2.261
- Sagone, E., & Caroli, M. E. De. (2014a). Relationships between Psychological Well-being and Resilience in Middle and Late Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *141*, 881–887. DOI.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.154
- Sagone, E., & Caroli, M. E. De. (2014b). Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students: The Effects of Self-concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *114*, 222–228. DOI.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.689
- Sheykhjan, T. M. (2015). *Health Education Strategies for Coping with Academic Stress. Research Scholar in Education*. Kottayam: Online Submission. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565791.pdf>
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2015). Exploring Career Management Skills in Higher Education: Perceived Self-efficacy in Career, Career Adaptability and Career Resilience in Greek University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *14*(02), 36-52. Recuperado de <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/526/240>
- Tanner, J. L., Arnett, J. J., & Leis, J. E. (2009). Emerging Adulthood: Learning and Development During the First Stage of Adulthood. En C. M. Smith & N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 34–67). New York: Taylor & Francis.
- Taylor, Z. E., Doane, L. D., & Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, *2*(2), 105–115. DOI.org/10.1177/2167696813506885

- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. DOI.org/10.1037/0022-3514.86.2.320
- Watson, J. C., & Watson, A. A. (2016). Coping Self-Efficacy and Academic Stress Among Hispanic First-Year College Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of College Counseling*, 19(3), 218–230. DOI.org/10.1002/jocc.12045
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106–125.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276–288. DOI.org/10.1080/02615470902912243
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. DOI.org/10.1007/s11162-004-4139-z
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI.org/10.1006/ceps.1999.1016

Recibido: 05-12-2018
Aceptado: 23-01-2019