UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÌA Y CIENCIAS SOCIALES

Relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución

Estudiante: Nahuel Aien Corominas

Legajo: 30274

Directora: Dra. Analia Veronica Losada

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicología.

2026

UFLO
UNIVERSIDAD

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:
Desde la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 29 de octubre de 2026.

Firma y aclaración del autor:

Manuel Aien Corominas

DEDICATORIA

Estas páginas son, ante todo, el resultado de una investigación académica que marca la culminación de una etapa de formación universitaria. Sin embargo, para quien las escribe, representan también el reflejo de un recorrido extenso, exigente y profundamente significativo. Por eso, antes de dar comienzo a este trabajo, siento la necesidad de detenerme por un momento y dejar por escrito unas palabras para quienes, de una u otra manera, formaron parte de este camino.

A mi madre, quien fue la primera persona que me enseñó que el autoconocimiento no es una meta, sino una búsqueda para toda la vida.

A mi padre, por impulsar incansablemente mi formación, confiar en mí y alentarme a seguir adelante a lo largo de todos estos años.

A quienes compartieron conmigo etapas de este camino y a quienes, aunque hoy nuestras vidas transiten rumbos diferentes, recuerdo con profundo cariño y gratitud. Algunas personas dejan huellas que el tiempo no necesariamente borra, y hay historias cuyo significado no necesita explicarse para seguir formando parte de nosotros.

A todas las personas que, de una u otra manera, me ayudaron a llegar hasta acá. A quienes estuvieron desde el comienzo y a quienes se sumaron después; a quienes me acompañaron con palabras, con tiempo, con escucha o, simplemente, con un gesto que llegó cuando más lo necesitaba.

Detrás de este trabajo hay años de estudio, esfuerzo, dificultades, aprendizajes y una perseverancia que, en muchas ocasiones, fue puesta a prueba.

Aunque este trabajo lleva mi nombre, también lleva el de quienes estuvieron cuando este día todavía era un futuro lejano. Algunos siguen acá; otros quedaron detenidos en un tiempo al que ya no puedo volver. Y, sin embargo, todos llegaron conmigo hasta este día.

Gracias.

ÍNDICE

Resumen **5**

Introducción **6**

Delimitación del Objeto de Estudio 6

Planteo del problema 6

Justificación 8

Objetivos: Objetivo General 9

Objetivos: Objetivos Específicos 9

Hipótesis 9

Antecedentes **10**

Marco teórico **18**

Método **62**

Diseño 63

Participantes 63

Técnicas de recolección de datos 64

Procedimiento 66

Resultados **67**

Resultados de los instrumentos aplicados 70

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) 70

Escala de Empleabilidad Percibida (EEP) 71

Escala de Autoeficacia General (EAG) 73

Síntesis de los resultados de los instrumentos 74

Análisis de la relación entre ansiedad, autoeficacia y empleabilidad percibida 74

Diferencias según género **76**

Diferencias según año de cursada **77**

Discusión y análisis de resultados **79**

Conclusiones **90**

Aportes y contribuciones de la investigación **92**

Limitaciones de la investigación.....92

Líneas de investigación futuras.....94

Propuestas de intervención.....95

Reflexión final.....99

Referencias.....101

Anexos.....114

Consentimiento informado:.....114

Cuestionario sociodemográfico y académico:.....115

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI):.....116

Escala de Autoeficacia General (EAG):.....117

Escala de Empleabilidad Percibida (EEP):.....118

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra según género.....47

Figura 2. Distribución de la muestra según carrera cursante..... 47

Figura 3. Distribución de la muestra según año cursante.....47

Figura 4. Distribución de la muestra según edad..... 48

TABLAS

Tabla 1. Estadístico descriptivos y consistencia interna de las variables de estudio.....51

Tabla 2. Correlaciones entre ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad percibida 52

Tabla 3. Comparaciones de las variables de estudio según género..... 53

Tabla 4. Comparaciones de las variables de estudio según año de cursada..... 54

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución de un instituto privado de educación superior terciaria. Se realizó una investigación cuantitativa, con diseño no experimental y transversal, de alcance correlacional. La muestra estuvo integrada por 40 estudiantes de primer y tercer año, de entre 18 y 55 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se administraron un cuestionario sociodemográfico, el Inventario de Ansiedad de Beck, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Empleabilidad Percibida. Se efectuaron análisis descriptivos, correlacionales y comparaciones según género y año de cursada. Los resultados mostraron una asociación negativa y estadísticamente significativa entre la ansiedad y la autoeficacia general ($r = -.472$; $p = .002$), así como entre la ansiedad y la empleabilidad percibida ($r = -.512$; $p < .001$). Asimismo, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida presentaron una asociación positiva y significativa ($r = .425$; $p = .006$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas según género. En cuanto al año de cursada, los estudiantes de tercer año presentaron mayor ansiedad y menor empleabilidad percibida que los de primero, sin diferencias significativas en autoeficacia general. Estos hallazgos describen relaciones entre las variables en la muestra estudiada, sin establecer causalidad ni cambios individuales a lo largo de la formación.

Palabras clave: ansiedad; autoeficacia general; empleabilidad percibida; periodismo; locución.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio.

Este estudio analiza la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de primer y tercer año de las carreras de Periodismo y Locución en una institución privada de educación superior terciaria. Se examinan las asociaciones entre las puntuaciones de las tres variables y sus diferencias según género y año de cursada, mediante un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. La ansiedad se aborda a través de la sintomatología evaluada por el Inventario de Ansiedad de Beck; la autoeficacia general, como las creencias amplias sobre la capacidad para afrontar dificultades; y la empleabilidad percibida, como la valoración subjetiva de las propias posibilidades laborales.

Planteo del problema

En el contexto de la formación terciaria en Periodismo y Locución, resulta pertinente examinar cómo se relacionan la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida de los estudiantes. Si bien estas variables han sido abordadas en distintas investigaciones, en la revisión bibliográfica realizada no se identificaron antecedentes específicos que analizaran conjuntamente sus asociaciones en estudiantes de estas carreras. Esta situación plantea un problema de conocimiento respecto de cómo se vinculan la ansiedad, la autoeficacia y la valoración subjetiva de empleabilidad, así como de las posibles diferencias según el género y el año de cursada.

La relevancia de esta problemática puede observarse, en primer lugar, en la presencia de sintomatología ansiosa en estudiantes de educación superior. Ahmed et al. (2023), mediante una revisión sistemática y un metaanálisis de investigaciones realizadas con

estudiantes universitarios, informaron una prevalencia agrupada de ansiedad no específica del 39,65 %. Sin embargo, estos resultados presentaron variaciones según los instrumentos de evaluación, las carreras y los contextos estudiados, por lo que no constituyen una estimación de la prevalencia de ansiedad en estudiantes terciarios argentinos. En el ámbito nacional, Coronel (2022) investigó la relación entre la ansiedad y la autoeficacia académica en 417 estudiantes universitarios residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), utilizando el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA). Aunque esta última variable se diferencia de la autoeficacia general, la investigación constituye un antecedente local pertinente por abordar ambas dimensiones psicológicas en población estudiantil.

Por otra parte, esta problemática adquiere relevancia al considerar el contexto laboral de las profesiones estudiadas. El Observatorio Laboral del Foro de Periodismo Argentino (FOPEA, 2024) informó la pérdida de 1031 puestos de trabajo relacionados con el periodismo durante el primer semestre de 2024. Este dato permite contextualizar las dificultades del ámbito laboral periodístico y refuerza la pertinencia de investigar cómo los estudiantes perciben sus posibilidades de inserción laboral. Es en relación con esta problemática que Migorena (2025) analizó la autoeficacia general y la ansiedad ante la inserción laboral en 51 estudiantes avanzados de Psicología de la Universidad de Flores, identificando una asociación negativa y estadísticamente significativa entre ambas variables. Si bien esta investigación no evaluó específicamente la empleabilidad percibida, sus resultados aportan evidencia argentina sobre la relación entre creencias de capacidad y ansiedad en estudiantes próximos a incorporarse al ámbito profesional.

Desde una perspectiva psicológica, Clark y Beck (2012) abordan la ansiedad considerando los procesos cognitivos vinculados con la interpretación de amenazas, mientras que Bandura (1977, 1987) conceptualiza la autoeficacia a partir de las creencias sobre las

propias capacidades. Por su parte, Rothwell y Arnold (2007) comprenden la empleabilidad percibida como una valoración subjetiva de las posibilidades laborales. Aunque estos constructos poseen características diferenciadas, su estudio conjunto permite examinar las asociaciones entre las respuestas de ansiedad, las creencias de capacidad y las percepciones sobre el futuro laboral.

En cuanto a su viabilidad, la investigación contó con los recursos humanos y materiales necesarios para su realización, así como con acceso a los estudiantes de la institución, la colaboración necesaria para llevar a cabo la recolección de datos y la disponibilidad de instrumentos psicométricos para su administración y el posterior análisis de los datos.

En función de lo expuesto, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué relación existe entre la ansiedad de los estudiantes, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida? ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad percibida según el género y el año de cursada de los estudiantes?

Justificación

La conveniencia de esta investigación radicó en la necesidad de ampliar el conocimiento acerca de las relaciones entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución. En la revisión bibliográfica realizada no se identificaron estudios que abordaran conjuntamente estas tres variables en dicha población. Los antecedentes seleccionados corresponden a otras carreras o poblaciones, como la investigación de Migorena (2025) sobre ansiedad y autoeficacia en estudiantes de Psicología y el estudio de Marino et al. (2022) sobre autoeficacia y empleabilidad percibida en profesionales argentinos. En este sentido, el presente trabajo

buscó aportar evidencia empírica acerca de estas asociaciones en el contexto específico de la formación terciaria.

En cuanto a su relevancia social e implicaciones prácticas, la investigación se orientó a aportar información de interés para la psicología educacional y las instituciones de educación superior. El conocimiento de las asociaciones entre estas variables y de sus diferencias según género y año de cursada puede contribuir a la comprensión de aspectos psicológicos vinculados con la experiencia formativa y las percepciones sobre las posibilidades laborales. Asimismo, los resultados pueden constituir un punto de partida para futuras propuestas de orientación y acompañamiento de estudiantes, sin que ello implique atribuir relaciones causales a las asociaciones observadas.

Respecto de su valor teórico, el estudio permitió examinar conjuntamente tres constructos diferenciados, tomando como referencia la perspectiva cognitiva de la ansiedad (Clark & Beck, 2012), la teoría cognitiva social y el concepto de autoeficacia (Bandura, 1977, 1987), y la conceptualización de la empleabilidad percibida (Rothwell & Arnold, 2007). Su utilidad metodológica consistió en la aplicación conjunta de instrumentos psicométricos y procedimientos de análisis estadístico para estudiar estas variables en una población específica de estudiantes terciarios. De esta manera, la investigación buscó proporcionar información que pudiera servir como referencia para futuros estudios, considerando las limitaciones propias del diseño y de los instrumentos empleados.

Objetivos: Objetivo General

Analizar la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de las carreras de Periodismo y Locución de un instituto privado de educación superior terciaria.

Objetivos: Objetivos Específicos

Identificar las puntuaciones de la ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad en estudiantes terciarios de la carrera de periodismo y locución.

Determinar las diferencias en los puntajes de ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad según el género de los estudiantes.

Distinguir las mismas diferencias teniendo en consideración si están en el primer o tercer año de la carrera.

Hipótesis

Existe una correlación negativa entre la ansiedad y la autoeficacia general, así como entre la ansiedad y la empleabilidad percibida por los estudiantes de las carreras de periodismo y locución.

El nivel de ansiedad resulta mayor en mujeres, en comparación con los hombres; y no hay diferencias significativas entre la empleabilidad y la autoeficacia general según el género. El nivel de ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad no presenta diferencias estadísticamente significativas según el año en el que se encuentran los estudiantes dentro de la cursada, es decir, entre ingresantes y estudiantes prontos a terminar la carrera.

Antecedentes | Estado del arte

Migorena (2025) realizó una investigación sobre la autoeficacia y la ansiedad ante la inserción laboral en estudiantes de Psicología de la Universidad de Flores (UFLO) próximos a finalizar sus estudios. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, e incorporó una instancia cualitativa complementaria mediante un diseño anidado. La muestra estuvo compuesta por 51 estudiantes de las sedes de Ciudad de Buenos

Aires, San Miguel y Comahue, quienes se encontraban cursando el último año de la carrera o habían finalizado la cursada y se encontraban en instancia de presentación del Trabajo Final Integrador. Para evaluar las variables se utilizaron la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Jerusalem y Schwarzer (1992) y la subescala de Ansiedad Estado del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger et al. (2011), cuyo enunciado fue contextualizado ante la idea de enfrentar la inserción laboral profesional. Los resultados mostraron que el 62,7 % de los participantes presentó un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 94,1 % presentó niveles altos de ansiedad Estado. Además, se encontró una correlación negativa, estadísticamente significativa y de magnitud moderada entre la autoeficacia general y la ansiedad Estado ($r = -.53$; $p < .001$), indicando que los estudiantes con mayor autoeficacia tendían a presentar menores niveles de ansiedad transitoria ante la perspectiva de su inserción laboral (Migorena, 2025).

También, González (2024) realizó una investigación cuyo objetivo fue describir y analizar la percepción de ansiedad y autoeficacia experimentada por estudiantes de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad de Flores, sede Comahue, observando continuidades y cambios en dos momentos, 2021 y 2023. Se realizó un estudio descriptivo, correlacional, mixto y longitudinal. En 2021 participaron 28 estudiantes seleccionados de forma no probabilística, a quienes se aplicó el cuestionario MSLQ-UY, y se realizaron dos grupos focales con 11 de ellos. En 2023 se utilizó el mismo cuestionario con 14 estudiantes y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro de ellos. Los datos cuantitativos mostraron que la percepción de ansiedad fue más alta en 2021 y que la autoeficacia se encontró moderada en ambos años, con una tendencia en alza para 2023. En 2021, la correlación entre ansiedad y autoeficacia fue positiva, muy débil y no estadísticamente significativa ($r = .047$; $p = .810$). En la comparación de los 14 estudiantes

que participaron en ambos momentos, la media de autoeficacia se incrementó levemente entre 2021 y 2023, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa ($t = -0.010$; $p = .973$) (González, 2024).

Respecto de la relación entre la autoeficacia académica, la salud mental y el sexo, Chique-Aguilar et al. (2024) realizaron un estudio cuantitativo, correlacional, transversal y observacional. La población estuvo constituida por 3000 estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, Perú, y la muestra, seleccionada aleatoriamente, por 617 estudiantes. Para evaluar la autoeficacia académica se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), mientras que la depresión, la ansiedad y el estrés fueron evaluados mediante la escala DASS-21. Las mujeres obtuvieron medias descriptivamente superiores en estrés, ansiedad y depresión, mientras que los varones presentaron una media mayor de autoeficacia académica. No obstante, el artículo no informó una prueba inferencial que permitiera establecer que estas diferencias según sexo fueran estadísticamente significativas. A su vez, los autores informaron relaciones negativas, estadísticamente significativas y de baja magnitud entre la autoeficacia académica y la depresión, la ansiedad y el estrés. En particular, se informaron correlaciones de $\rho = -.364$ con depresión y $\rho = -.340$ con estrés.

Además, Corbella y Giuliani (2024) realizaron una investigación cuyo objetivo general fue analizar la formación en competencias transversales desde la perspectiva de estudiantes del último año de diferentes carreras de grado de la Universidad Católica Argentina (UCA). El estudio presentó un diseño mixto de alcance exploratorio. La muestra fue intencional y no probabilística y estuvo conformada por 226 estudiantes de último año durante el primer semestre de 2023, con una edad promedio de 24 años; 137 participantes eran mujeres y 146 informaron encontrarse trabajando a tiempo parcial o completo. Para la

recolección de datos se utilizó un cuestionario ad hoc en formato online, mediante el cual se indagaron datos demográficos y académicos, el desarrollo de competencias transversales durante la formación universitaria, el rol atribuido a distintos ámbitos en su adquisición, el dominio percibido de dichas competencias y el grado de satisfacción con la formación recibida. Las dimensiones fueron evaluadas mediante preguntas con formato Likert de cinco puntos y se incorporó una pregunta abierta. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante SPSS versión 19, utilizando estadísticos descriptivos y pruebas t para muestras independientes, mientras que los datos cualitativos fueron analizados mediante Atlas.ti versión 23.

Los resultados mostraron que, en términos generales, la mayoría de las competencias transversales fueron percibidas entre desarrolladas y muy desarrolladas, con excepción de la comunicación en un segundo idioma, la aplicación de los conocimientos en la práctica y el compromiso con el medio sociocultural. Del mismo modo, el 83,7 % de los participantes consideró que su dominio general de las competencias transversales era bueno o muy bueno. En cuanto a los ámbitos relacionados con su adquisición, el ámbito individual fue el más valorado, seguido por la familia y el grupo de pares, mientras que la universidad presentó una valoración menor. Respecto de la formación universitaria recibida en estas competencias, el 54,4 % de los participantes presentó un grado de satisfacción que alcanzaba, como máximo, un nivel regular; el 31 % se manifestó satisfecho y el 14,6 % muy satisfecho.

En el análisis cualitativo, los estudiantes señalaron la necesidad de una mayor aplicación práctica de los contenidos teóricos, la utilización de metodologías pedagógicas más activas, una mayor capacitación del profesorado y la actualización de los planes de estudio de acuerdo con las demandas del mercado laboral. En sus conclusiones, Corbella y Giuliani (2024) señalaron que la incorporación y el desarrollo de competencias transversales

son altamente valorados por los estudiantes y que estas competencias son consideradas esenciales para la formación y la empleabilidad de los jóvenes profesionales.

Por su parte, Mur et al. (2023) analizaron la asociación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, la ansiedad cognitiva ante exámenes y la sintomatología física y psicoemocional del estrés en estudiantes universitarios durante el contexto de pandemia. Se utilizó un diseño descriptivo-correlacional de corte transversal y un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 314 estudiantes regulares de diferentes carreras de universidades públicas y privadas de Argentina, con una edad media de 23 años (DE = 6.05); el 85.4 % eran mujeres. Se administraron un cuestionario sociodemográfico y de valoración de las tecnologías, la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE), la Escala de Ansiedad Cognitiva ante Exámenes (S-CTAS) y la Escala de Indicadores Físicos y Psicoemocionales del Estrés (EIFPE). Se encontraron asociaciones negativas y significativas entre la ansiedad ante exámenes y las dimensiones de expectativa de eficacia ($r = -.259$) y expectativa de resultado ($r = -.456$) de la autoeficacia para afrontar el estrés. Ambas dimensiones también se relacionaron negativamente con la sintomatología del estrés. Por su parte, la autoeficacia para afrontar el estrés y la ansiedad ante exámenes explicaron conjuntamente el 39 % de la varianza de la sintomatología del estrés. Las mujeres presentaron mayor ansiedad ante exámenes y sintomatología del estrés, mientras que los varones obtuvieron mayores puntuaciones en las dos dimensiones de autoeficacia evaluadas.

Paralelamente, Zapata Jiménez y De Lille Quintal (2024) realizaron un estudio de diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional con el objetivo de identificar y describir las relaciones entre la autoeficacia académica, la ansiedad y la depresión en estudiantes de primer semestre de ciencias de la salud. Participaron 55 estudiantes mayores de 18 años pertenecientes a una universidad pública del estado de Yucatán, México. Se

utilizaron la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), la Escala de Ansiedad de Hamilton y el Inventario de Depresión de Beck. Los resultados indicaron que el 91 % de los participantes se encontraba en el nivel mínimo de ansiedad y el 86.6 % en el nivel mínimo de depresión. La autoeficacia percibida actualmente se relacionó de manera negativa y estadísticamente significativa tanto con la depresión ($r = -.375$; $p = .005$) como con la ansiedad ($r = -.356$; $p = .008$). A su vez, la ansiedad y la depresión presentaron una asociación positiva y significativa ($r = .874$; $p < .001$). Estos resultados mostraron que las puntuaciones más elevadas de autoeficacia académica percibida se asociaron con menores puntuaciones de ansiedad y depresión.

En adición, Loza (2023) realizó una investigación con el objetivo de establecer la relación entre la autoestima y la empleabilidad percibida en estudiantes universitarios de Buenos Aires. El estudio fue de enfoque cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo y correlacional y de corte transversal. La muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico e intencional, estuvo constituida por 116 estudiantes universitarios y/o graduados con no más de un año de egreso, residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), con edades comprendidas entre los 20 y los 53 años ($M = 27,88$; $DE = 6,05$). El 55,2 % ($n = 64$) correspondió al género femenino y el 44,8 % ($n = 52$) al género masculino. Asimismo, el 56,9 % de la muestra pertenecía a carreras afines a las ciencias sociales y/o humanísticas y el 43,1 % a carreras vinculadas con las ciencias exactas. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), en su adaptación argentina de Góngora y Casullo (2009), la Escala de Percepción de Empleabilidad en Universitarios (EPEU) de Hernández-Fernaud et al. (2011) y un cuestionario sociodemográfico. La EPEU estuvo compuesta por ocho ítems, cuyas puntuaciones permitieron identificar niveles bajos,

moderados y altos de empleabilidad percibida, correspondiendo las puntuaciones más elevadas a una mayor percepción de empleabilidad. Para el análisis estadístico se utilizó SPSS versión 25, estableciendo un criterio de significación inferior a .05. Los resultados mostraron una correlación significativa y directa entre autoestima y empleabilidad percibida ($rs = .698$; $p < .001$), confirmándose la hipótesis planteada en la investigación. También se encontraron diferencias significativas en la empleabilidad percibida según la carrera cursada: quienes estudiaban Tecnología Informática obtuvieron puntuaciones superiores a quienes cursaban Ingeniería. Además, los participantes de hasta 30 años presentaron puntuaciones inferiores de empleabilidad percibida en comparación con aquellos de 31 años o más. Respecto del género percibido, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en autoestima ni en empleabilidad percibida. Además, los participantes que no se encontraban empleados al momento de la investigación obtuvieron puntuaciones superiores de autoestima respecto de quienes sí estaban trabajando.

Además, Kroonstadt et al. (2023) realizaron una investigación con el objetivo de describir el nivel de autoeficacia académica de estudiantes universitarios. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y ex post facto. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, participaron 129 estudiantes de una universidad privada del noreste de México, inscritos durante el ciclo escolar 2022–2023; el 54 % eran mujeres y el 46 % hombres. Para la recolección de los datos se utilizó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA), compuesto por 20 ítems y tres dimensiones: entrada de la información, salida de la información y retroalimentación. En esta muestra, el instrumento presentó una consistencia interna de $\alpha = .898$. Los participantes presentaron un nivel medio de autoeficacia académica general ($M = 3.00$; $DE = 0.54$), así como niveles medios en sus

tres dimensiones. Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica general entre hombres y mujeres ($t = .479$; $p = .633$).

Por consiguiente, Marino et al. (2022) realizaron una investigación cuyo objetivo fue examinar los efectos directos e indirectos de la autoeficacia, las habilidades de networking y la empleabilidad percibida sobre la negociación de acuerdos idiosincráticos (i-deals) entre trabajadores y empleadores. El estudio se llevó a cabo con una muestra no aleatoria de 213 profesionales que desempeñaban funciones gerenciales en pequeñas y medianas empresas de distintas industrias de Argentina. La muestra estuvo compuesta por 119 graduados de Licenciatura en Administración y 94 graduados de MBA, con una edad media de 34,68 años (DE = 7,75), y aproximadamente el 54 % eran mujeres. Los datos fueron recolectados mediante una encuesta online y las hipótesis fueron analizadas mediante modelos de ecuaciones estructurales. La autoeficacia fue evaluada mediante siete ítems de la Escala de Autoeficacia General de Jerusalem y Schwarzer (1992), con una consistencia interna de $\alpha = .85$, mientras que la empleabilidad percibida fue medida mediante la escala de 11 ítems de Rothwell y Arnold (2007), que contempla aspectos internos y externos de la empleabilidad y presentó una consistencia interna de $\alpha = .87$. También se evaluaron las habilidades de networking y la negociación de i-deals. Los resultados mostraron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la empleabilidad percibida ($r = .58$; $p < .01$). Asimismo, las habilidades de networking se relacionaron positivamente con la empleabilidad percibida ($r = .53$; $p < .01$). En el modelo de ecuaciones estructurales, la autoeficacia presentó una relación positiva con la empleabilidad percibida ($\beta = .44$; $p < .01$), al igual que las habilidades de networking ($\beta = .41$; $p < .01$). A su vez, la empleabilidad percibida se relacionó positivamente con la negociación de i-deals ($\beta = .56$; $p < .01$). Los efectos directos de la autoeficacia y de las habilidades de networking sobre la negociación de

i-deals no fueron estadísticamente significativos, por lo que los autores informaron una mediación completa de la empleabilidad percibida en dichas relaciones.

De la misma forma, Jiménez-Cruz y León-Sánchez (2022) exploraron la relación entre el burnout académico, la ansiedad rasgo y la autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos durante la contingencia por COVID-19. La investigación fue cuantitativa, no experimental y transversal. Participaron 118 estudiantes (78 mujeres y 40 hombres) de las licenciaturas en Administración y Contaduría de una universidad pública de la Ciudad de México. Los participantes cursaban entre segundo y octavo semestre y tenían entre 18 y 23 años ($M = 19.99$; $DE = 1.41$). Se aplicaron la Escala de Autoeficacia General, la subescala de ansiedad rasgo del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE-R) y la Escala de Cansancio Emocional. Más del 80 % de los participantes presentó niveles altos o muy altos de autoeficacia, alrededor de un tercio registró niveles altos o muy altos de ansiedad rasgo y más de la mitad se ubicó en los niveles superiores de cansancio emocional. La ansiedad rasgo se relacionó positivamente con el cansancio emocional ($r = .647$; $p < .01$), mientras que la autoeficacia presentó asociaciones negativas con la ansiedad rasgo ($r = -.364$; $p < .01$) y con el cansancio emocional ($r = -.221$; $p < .05$). No se encontraron diferencias según sexo en ansiedad rasgo ni autoeficacia, aunque las mujeres presentaron mayor cansancio emocional que los hombres.

Marco teórico

Conceptualización de la ansiedad

Desde la perspectiva de Clark y Beck (2012), la ansiedad se define fundamentalmente como una experiencia que emerge de una interpretación errónea y exagerada del peligro potencial, intrínsecamente ligada a una evaluación subestimada de las propias capacidades

para enfrentar y superar esa amenaza percibida. La ansiedad surge a partir de patrones de pensamiento disfuncionales, los cuales se manifiestan a través de pensamientos automáticos negativos y creencias desadaptativas que moldean la percepción del individuo sobre el mundo que lo rodea, sus expectativas y sus propias capacidades. Un elemento central en la concepción de la ansiedad según Clark y Beck (2012) radica en la tendencia de las personas ansiosas a sobreestimar o exagerar sistemáticamente el peligro. A su vez, los autores distinguen la ansiedad del miedo. Es que, mientras el miedo se desencadena ante una amenaza presente o inminente, la ansiedad se caracteriza por una marcada orientación hacia el futuro, centrada en la anticipación de acontecimientos negativos, peligros potenciales o resultados adversos.

Por su parte, Bofill (2025) también hace lo propio pero retomando la conceptualización de Barlow (2002), en donde se caracteriza a la ansiedad por su "orientación hacia el futuro -no a un miedo presente-" (p. 273). En este punto, mientras que el miedo se encuentra asociado con la presencia actual o inminente de un peligro, la ansiedad se vincula con acontecimientos potencialmente aversivos cuya ocurrencia todavía no se ha producido y respecto de los cuales existe una percepción de impredecibilidad e incontrolabilidad. Esta orientación anticipatoria también supone una modificación de los procesos atencionales, en tanto la atención puede dirigirse rápidamente hacia una amenaza potencial o hacia la propia respuesta del individuo frente a aquello que interpreta como amenazante (Barlow, 2002, como se citó en Bofill, 2025). Esta distinción permite comprender a la ansiedad no únicamente a partir de la existencia objetiva de un peligro, sino también a partir de la valoración que la persona realiza acerca de acontecimientos futuros.

Procesos cognitivos asociados a la ansiedad: anticipación, rumiación y atención

Como se ha mencionado anteriormente, la comprensión de la ansiedad requiere diferenciarla del miedo. Dado que, aunque ambas respuestas comparten elementos emocionales y fisiológicos, no se encuentran necesariamente dirigidas al mismo tipo de amenaza.

Bofill (2025) señala que tanto el miedo como la ansiedad pueden funcionar de manera adaptativa, pero también adquirir características patológicas y desadaptativas. Retomando a Clark y Beck (2012), la autora enumera cinco criterios que permiten considerar el carácter patológico de la ansiedad: "cognición disfuncional, deterioro del funcionamiento, persistencia, falsas alarmas e hipersensibilidad a los estímulos" (Bofill, 2025, p. 273). Por lo tanto, no es únicamente la presencia de ansiedad lo que determina su carácter problemático, sino su intensidad respecto del disparador, su persistencia, la existencia de interpretaciones desproporcionadas de amenaza y la interferencia que produce sobre diferentes áreas del funcionamiento.

Desde esta perspectiva, la ansiedad patológica puede involucrar alteraciones cognitivas y producir interferencias en el desempeño social, laboral y académico. Bofill (2025), siguiendo a Clark y Beck (2012), sostiene que una respuesta ansiosa puede considerarse disfuncional cuando, entre otras características, mantiene una elevada intensidad aun después de que la situación ansiógena haya finalizado; aparece frente a amenazas irreales o sobreestimadas; y produce un deterioro significativo en la calidad de vida. Esta relación puede entenderse a partir de poder comprender a la ansiedad como un fenómeno que excede una respuesta emocional momentánea y que puede involucrar de manera simultánea componentes cognitivos, conductuales y fisiológicos.

En el plano fisiológico, Bofill (2025) describe que la percepción de una amenaza se acompaña de la activación del sistema nervioso autónomo simpático, respuesta mediante la cual el organismo moviliza recursos para hacer frente a una situación interpretada como peligrosa. A su vez, Brusco (2019) explica que, cuando una situación es interpretada como amenazante, la amígdala pone en marcha la activación del sistema nervioso autónomo simpático, generando una respuesta de estrés agudo orientada a preparar al organismo para afrontar o evitar el peligro. Durante este proceso también participa el hipocampo, estructura vinculada con la memoria y ubicada próxima a la amígdala. La interacción entre ambas regiones cerebrales resulta relevante para valorar la presencia y magnitud de una amenaza.

Un aspecto especialmente relevante para comprender la persistencia de los estados ansiosos consiste en los patrones cognitivos y conductuales que pueden acompañarlos. La autora desarrolla tres procesos disfuncionales en particular: la rumiación, la evitación y el control inflexible. La rumiación se refiere a la aparición reiterada de pensamientos negativos; la evitación supone la tendencia a intentar suprimir, controlar o escapar de experiencias que producen malestar; y el control inflexible consiste en orientar los esfuerzos hacia el control de las propias experiencias aun cuando ello pueda interferir con objetivos personales relevantes (Bofill, 2025). Cabe destacar que en el trabajo de Bofill estos procesos son analizados particularmente en relación con la sexualidad; sin embargo, su definición general se presenta como parte de la conceptualización de los mecanismos de ansiedad. Para los fines de la presente investigación, resulta pertinente recuperar solamente este componente general, sin trasladar a ésta las conclusiones específicas sobre sexualidad a la población estudiada

Dentro de estos procesos, la rumiación adquiere una especial relevancia por su estrecha vinculación con el funcionamiento cognitivo. Nolen-Hoeksema (2008, como se citó en Bofill & Revilla, 2024, p. 1) define la rumiación como un “patrón de pensamiento

repetitivo y pasivo centrado en las causas y consecuencias de la angustia personal". La focalización persistente sobre contenidos negativos y autorreferenciales puede contribuir al mantenimiento de estados emocionales negativos y asociarse con sintomatología depresiva y ansiosa. Las autoras la abordan desde una perspectiva transdiagnóstica, es decir, como un proceso que no se circunscribe exclusivamente a una categoría psicopatológica, sino que puede intervenir en diferentes formas de malestar psicológico.

Es en esta misma línea que Bofill y Revilla (2024) recuperan la propuesta de Watkins y Roberts (2020), según la cual la rumiación constituye un proceso psicopatológico transdiagnóstico implicado en el mantenimiento de distintos trastornos. También recuperan a De Rosa y Keegan (2018), quienes la vinculan con la vulnerabilidad cognitiva y con formas disfuncionales de regulación emocional. Desde esta perspectiva, la importancia de la rumiación no reside solamente en el contenido negativo del pensamiento, sino también en el carácter repetitivo y persistente del procesamiento, que puede dificultar una respuesta flexible frente a aquello que genera malestar.

Según la revisión realizada por Bofill y Revilla (2024), uno de los efectos centrales de la rumiación consiste en la prolongación e intensificación de estados emocionales negativos. Las autoras describen un proceso mediante el cual la focalización repetida en contenidos negativos puede reforzar la interacción entre cogniciones negativas y estados afectivos negativos. Asimismo, recuperan evidencia según la cual el procesamiento rumiativo puede interferir con la resolución de problemas y disminuir la disposición a participar activamente en actividades significativas. En relación con la ansiedad, la revisión recoge investigaciones que vinculan la rumiación con una mayor dificultad para afrontar situaciones nuevas, con estrategias evitativas y con la intolerancia a la incertidumbre, aspecto particularmente

relevante cuando el contenido de la preocupación se encuentra orientado hacia acontecimientos futuros (Liao & Wei, 2011, como se citó en Bofill & Revilla, 2024).

La relación entre rumiación e incertidumbre presenta especial interés para el estudio de la ansiedad. Bofill y Revilla (2024) señalan, a partir de los estudios incluidos en su revisión, que la rumiación puede amplificar la relación entre intolerancia a la incertidumbre y sintomatología ansiosa. Esta relación resulta conceptualmente compatible con la caracterización de Bofill (2025) de la ansiedad como una respuesta orientada hacia posibles acontecimientos futuros percibidos como impredecibles o incontrolables. En conjunto, ambos trabajos permiten articular la anticipación de amenaza con procesos de pensamiento repetitivo que pueden mantener la atención dirigida hacia escenarios potencialmente adversos. Esta articulación no implica que toda persona ansiosa presente necesariamente un proceso rumiativo, sino que la rumiación constituye uno de los mecanismos cognitivos que la literatura ha relacionado con el mantenimiento de sintomatología ansiosa.

La rumiación también presenta consecuencias que exceden el plano estrictamente emocional. Bofill y Revilla (2024), retomando a Whitmer y Gotlib (2013), señalan su vinculación con dificultades para actualizar contenidos de la memoria de trabajo y para inhibir información irrelevante. De esta manera, pueden verse comprometidos procesos como la memoria, el pensamiento, la percepción, la resolución de problemas y, especialmente, la atención. Esto resulta relevante porque dichos procesos participan de manera constante en el funcionamiento cotidiano y permiten seleccionar, mantener y modificar información de acuerdo con las demandas de una tarea.

Bofill y Revilla (2024), siguiendo a Londoño Ocampo (2009), conciben la atención como un proceso psicológico básico que participa en el procesamiento de la información y en

procesos cognitivos de mayor complejidad. La revisión distingue diferentes componentes atencionales. La atención focalizada permite dirigir el foco hacia un estímulo; la sostenida posibilita mantener una respuesta durante un período prolongado; la selectiva permite atender a información relevante a pesar de la presencia de distractores; la alternante posibilita modificar el foco entre diferentes actividades; y la dividida permite responder simultáneamente a más de una demanda. Esta diferencia es importante porque la rumiación no parece relacionarse de igual modo con todos los componentes atencionales.

La revisión realizada por Bofill y Revilla (2024) vincula la rumiación con dificultades en la atención selectiva y alternante y con procesos ejecutivos como la flexibilidad cognitiva y la inhibición de contenidos irrelevantes. Al quedar recursos cognitivos ocupados por pensamientos negativos persistentes, puede resultar más dificultoso abandonar determinados contenidos mentales y dirigir la atención hacia información relevante para la actividad que se está desarrollando. Las autoras recuperan además trabajos según los cuales las personas con alta tendencia rumiativa presentan mayores dificultades para cambiar el foco atencional cuando existe información negativa activa en la memoria de trabajo.

La revisión incorpora investigaciones que profundizan esta relación. Lo et al. (2012, como se citó en Bofill & Revilla, 2024) son retomados para señalar dificultades en el cambio de la atención entre representaciones internas; Koster et al. (2013, como se citó en Bofill & Revilla, 2024) son utilizados para describir mayores dificultades de cambio atencional ante información emocional negativa presente en la memoria de trabajo. En continuación, Bofill y Revilla recuperan el trabajo de Hsu et al. (2015), que relaciona menor control atencional, mayor rumiación y una mayor gravedad de sintomatología depresiva y ansiosa. En este punto resulta más prudente hablar de asociaciones entre estos procesos y no de relaciones causales,

dado que el propio tipo de evidencia citado no permite concluir automáticamente que la rumiación sea la causa directa del incremento sintomático.

También resulta relevante la atención dividida. Bofill y Revilla (2024) recuperan a Matsumoto et al. (2019) para señalar una asociación entre tendencia rumiativa y mayores dificultades para distribuir los recursos atencionales entre información interna y externa. En términos conceptuales, esto permite comprender cómo una intensa focalización sobre contenidos mentales propios podría competir con los estímulos que provienen de las demandas actuales del ambiente. Nuevamente, esta relación debe ser entendida como parte de la evidencia revisada sobre rumiación y atención y no como un efecto demostrado en todos los individuos que experimentan ansiedad.

La relevancia de estos procesos se vuelve particularmente clara al considerar sus posibles consecuencias funcionales. En su análisis, Bofill y Revilla (2024) señalan que las dificultades atencionales vinculadas con la rumiación pueden "afectar negativamente el rendimiento académico, laboral y social" (p. 3). Esta afirmación resulta especialmente pertinente para el contexto educativo, en el cual el estudiante debe sostener la atención, discriminar información relevante, modificar estrategias frente a nuevas demandas y distribuir recursos cognitivos entre distintas actividades.

Conceptualización de la ansiedad en el ámbito universitario

Desde hace tiempo, y siguiendo lo señalado por Mur et al. (2023), la ansiedad se ha consolidado como un problema relevante que afecta profundamente la vida estudiantil universitaria, demandando una comprensión integral de sus múltiples dimensiones.

En el ámbito universitario, la ansiedad puede comprenderse como un estado o condición mental en el que la persona experimenta reacciones de incomodidad, angustia,

miedo y preocupación. Fernández Martínez et al. (2021) señalan que esta experiencia puede presentarse con distintos grados de intensidad, desde niveles leves hasta severos. Asimismo, distinguen dos formas de ansiedad: la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. La primera presenta un carácter transitorio y depende de la experiencia del individuo en un momento determinado, mientras que la segunda se refiere a una propensión ansiosa relativamente estable y no necesariamente vinculada con un motivo o momento concreto.

Los niveles elevados de ansiedad pueden repercutir negativamente en diferentes áreas del funcionamiento individual. Entre sus posibles consecuencias, Fernández Martínez et al. (2021) mencionan el deterioro de la calidad de vida, la disminución de la participación en actividades de autocuidado, también el aumento de la probabilidad de recurrir al alcohol o a drogas como estrategias ineficaces de afrontamiento y la alteración de funciones cognitivas y físicas. En la población universitaria, los síntomas de ansiedad también pueden producir alteraciones emocionales que repercuten en procesos cognitivos como la atención y la memoria, así como en el rendimiento académico, el ámbito familiar y las relaciones sociales. Los autores indican, además, que el insomnio constituye un síntoma frecuente entre los estudiantes que presentan ansiedad.

Fernández Martínez et al. (2021) sostienen que los estudiantes universitarios experimentan aproximadamente el doble de estrés y presentan un mayor riesgo de padecer problemas psicológicos que otras poblaciones con características sociodemográficas semejantes. Sin embargo, señalan que estos estudiantes pueden no solicitar ayuda debido al temor a la estigmatización, a los posibles malentendidos o a la falta de aceptación por parte de los docentes. Los autores también recuperan investigaciones que relacionan la presencia de ansiedad con el sexo femenino, las edades más jóvenes y la condición de estudiante universitario. No obstante, advierten que los resultados disponibles no son uniformes y que

existe disparidad entre las investigaciones que analizaron la relación entre la ansiedad y distintas variables sociodemográficas.

En relación con las exigencias académicas, el artículo describe diferentes circunstancias vinculadas con la ansiedad en las carreras de Ciencias de la Salud. En los estudiantes de Enfermería se mencionan la falta de habilidades de comunicación, la escasa experiencia en la interacción con pacientes durante las prácticas clínicas, la carga intensa de trabajo, los turnos nocturnos, los conflictos con médicos y pacientes, el contacto con el dolor y la muerte y las responsabilidades morales y éticas propias de la formación. En los estudiantes de Medicina se señalan los exámenes, el ambiente estresante, la sobrecarga de trabajo, la falta de sueño, la presión de los compañeros, la escasa confianza en sí mismos, la competencia académica y la preocupación por el futuro. En cuanto a los estudiantes de Fisioterapia, los autores mencionan especialmente las elevadas responsabilidades académicas. Estas circunstancias son presentadas específicamente en relación con las carreras de Enfermería, Medicina y Fisioterapia estudiadas en el artículo (Fernández Martínez et al., 2021).

En el ámbito educativo, la ansiedad puede vincularse con las percepciones que los estudiantes construyen acerca de su experiencia universitaria. Fernández Martínez et al. (2021) relacionan tanto la ansiedad estado como la ansiedad-rasgo con la percepción de dificultades en la carrera, la consideración de la universidad como fuente de ansiedad, la valoración del estrés educativo como un factor que afecta la calidad de vida y la creencia de que la ansiedad y el estrés influyen en el rendimiento académico. Asimismo, los autores vinculan los niveles de ansiedad con la calidad del sueño percibida, ya que estos tienden a ser mayores cuando dicha calidad es considerada mala o regular. También plantean una relación

inversa entre la cantidad de horas de sueño y la ansiedad, de modo que una menor cantidad de horas de descanso se asocia con niveles más elevados de ansiedad.

Al abordar la ansiedad en el ámbito universitario, los autores consideran relevantes determinadas variables sociodemográficas, particularmente el sexo y la edad. En relación con el sexo, describen niveles superiores de ansiedad estado y ansiedad rasgo entre las mujeres. Respecto de la edad, diferencian ambas dimensiones de la ansiedad ya que no establecen una relación con la ansiedad estado, mientras que señalan una vinculación inversa con la ansiedad rasgo. Sin embargo, advierten que la bibliografía previa presenta resultados contradictorios acerca de esta última relación. Por ende, consideran necesario continuar profundizando en la vinculación entre la ansiedad, la edad y la dificultad académica de los estudiantes universitarios (Fernández Martínez et al., 2021).

Conceptualización de la Autoeficacia

El concepto de autoeficacia se inscribe en el marco de la Teoría Cognitiva Social. Según Bandura (1987), la autoeficacia se refiere a los juicios que cada individuo realiza acerca de sus propias capacidades, sobre cuya base organiza y ejecuta las acciones necesarias para alcanzar un rendimiento determinado.

A su vez, en la formulación de Bandura (1977), una expectativa de eficacia se refiere a la convicción de que una persona puede ejecutar satisfactoriamente la conducta requerida para producir determinados resultados. El autor diferencia esta expectativa de la expectativa de resultado, entendida como la estimación de que una conducta determinada conducirá a ciertos resultados. De este modo, una persona puede creer que una acción produciría una consecuencia favorable y, al mismo tiempo, dudar de su capacidad para ejecutar las actividades necesarias.

Las creencias de autoeficacia se conforman a partir de la interacción de cuatro fuentes: las experiencias anteriores, las experiencias vicarias, la persuasión verbal o social y los estados fisiológicos (Bandura, 1977). Para formular un juicio acerca de su autoeficacia, las personas reúnen y combinan información procedente de esas fuentes. Entre otros aspectos, consideran su manera de afrontar dificultades previas, el esfuerzo realizado, la ayuda externa recibida y las experiencias de éxito o fracaso. También intervienen la semejanza percibida con los modelos observados, la credibilidad atribuida a quien ejerce la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos experimentados, como el cansancio y la ansiedad (Brenlla et al., 2010).

En este contexto, Brenlla et al. (2010) distinguen las expectativas de autoeficacia de las expectativas de resultados. Las primeras se relacionan con la confianza de una persona en su capacidad para realizar una acción determinada, mientras que las segundas se refieren a los efectos o resultados que espera obtener después de ejecutarla. Por consiguiente, considerar que un curso de acción puede producir determinados resultados no implica necesariamente que la persona se perciba capaz de llevar adelante las acciones requeridas para alcanzarlos. Las expectativas de autoeficacia también se vinculan con la cantidad de esfuerzo que se realiza y con el tiempo durante el cual pueden sostenerse las estrategias de afrontamiento orientadas al logro de las metas.

Tradicionalmente, la autoeficacia ha sido entendida en relación con tareas o dominios específicos. Sin embargo, también se ha propuesto una concepción general del constructo, referida a las percepciones acerca de cuán eficaz puede ser una persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes. Desde esta perspectiva, la autoeficacia general permite considerar un rango amplio de comportamientos y resulta especialmente pertinente cuando una investigación comprende diferentes conductas o situaciones (Brenlla et al., 2010).

Conceptualización de la Autoeficacia General

La Escala de Autoeficacia General de Jerusalem y Schwarzer (1992) fue elaborada desde esta última perspectiva. Su finalidad es evaluar las creencias estables de competencia personal para manejar eficazmente las distintas situaciones estresantes a las que las personas pueden encontrarse expuestas a lo largo de su vida. La versión original fue desarrollada en Alemania con veinte elementos y, posteriormente, fue reducida a diez ítems después de realizarse estudios de consistencia (Brenlla et al., 2010).

Una vez delimitado el concepto de autoeficacia general, resulta pertinente distinguirlo de otras formulaciones más específicas del constructo. Kim y Park (2000) plantean una estructura jerárquica de la autoeficacia que distingue entre autoeficacia general, académica, de dominio específico y específica de una asignatura, considerando la autoeficacia académica como una forma de autoeficacia específica del contexto.

En el presente estudio se evaluó la autoeficacia general mediante la Escala de Autoeficacia General de Jerusalem y Schwarzer (1992). No obstante, también se consideraron aportes sobre autoeficacia académica debido a su pertinencia para comprender el constructo en población universitaria.

Autoeficacia académica

Si bien en la presente investigación se evalúa la autoeficacia general, resulta pertinente considerar la forma específica que este constructo adopta en el ámbito educativo. Pajares (1995) señala que los juicios de autoeficacia se formulan con respecto a tareas y dominios determinados, y advierte que su capacidad explicativa y predictiva depende de la correspondencia entre la creencia evaluada y la actividad o el resultado considerado. Cuando se emplean formulaciones globales, generales o poco relacionadas con la tarea de referencia, el valor predictivo de la medida puede debilitarse. Por lo tanto, la autoeficacia académica se

presenta aquí como una expresión específica del constructo en el contexto educativo y no como un concepto equivalente a la autoeficacia general evaluada en esta investigación.

Al abordar la autoeficacia académica, se recuperan los planteamientos de Bandura (1997) junto con los de Rosário et al. (2012) quienes mencionan a la autoeficacia como un proceso de regulación del aprendizaje según los cuales la autoeficacia se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, afectos y comportamientos orientados sistemáticamente hacia el cumplimiento de los objetivos establecidos. A partir de estos planteamientos, las autoras presentan la autoeficacia como un constructo que comprende los juicios, las percepciones y las creencias que las personas mantienen acerca de sus propias capacidades. Estas creencias participan en la elección y el mantenimiento de determinadas líneas de acción y adquieren especial relevancia durante la trayectoria académica, dado que son puestas en juego por los estudiantes a lo largo de su escolaridad.

Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) explican que la relevancia de la autoeficacia académica no radica únicamente en las habilidades o los conocimientos que posee una persona, sino también en la valoración que realiza acerca de su capacidad para utilizarlos. Desde esta perspectiva, estudiantes con niveles semejantes de conocimiento o habilidad pueden involucrarse de manera diferente en las actividades académicas y manifestar conductas o resultados distintos. Del mismo modo, una persona puede actuar de manera discordante con las capacidades que posee cuando no se considera capaz de afrontar adecuadamente una tarea. En estos términos, la autoeficacia académica remite a la percepción que mantiene el estudiante acerca de sus posibilidades de actuación dentro del contexto educativo.

En relación con estas creencias, Prieto (2003) plantea que las personas con una autoeficacia elevada tienden a involucrarse en actividades e iniciar proyectos para los cuales se consideran competentes, comprometerse con sus propósitos y sostener el esfuerzo dirigido hacia realizar cambios en su vida. En cambio, Bandura (2000) y Blanco-Blanco (2010) señalan que las expectativas reducidas de autoeficacia pueden relacionarse con una orientación más conservadora, una preferencia por situaciones consideradas seguras, una menor disposición a iniciar actividades y una valoración más intensa de los riesgos que de las oportunidades. En estas formulaciones, la autoeficacia es caracterizada como una creencia que interviene en la manera de elegir, iniciar y mantener una conducta ante las demandas que se presentan.

La especificidad de las creencias de autoeficacia ha sido examinada por Blanco-Blanco (2010), quien diferencia la autoeficacia general, la autoeficacia académica y la autoeficacia referida a un área específica de conocimiento. Aunque estos ámbitos son distintos, se encuentran relacionados entre sí. De acuerdo con esta perspectiva, las personas pueden formular juicios de autoeficacia diferentes para diversos dominios y con distintos niveles de especificidad en relación con determinadas áreas, tareas, problemas o contextos. La autoeficacia académica se encuentra, por consiguiente, delimitada por las actividades y demandas que el estudiante debe afrontar dentro de su trayectoria educativa.

Al desarrollar la autoeficacia en conductas académicas, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) presentan los tres escenarios temporales contemplados en la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, instrumento elaborado por Blanco-Vega et al. (2011). El primero corresponde a la autoeficacia percibida y representa la valoración actual acerca de aquello que la persona se considera capaz de realizar. El segundo se refiere a la autoeficacia deseable y expresa el nivel de capacidad que el estudiante desearía alcanzar en

un escenario ideal. El tercero corresponde a la autoeficacia alcanzable y contempla aquello que la persona considera que podría realizar en el futuro si se esforzara por cambiar. La comparación entre la percepción presente y la capacidad que se considera alcanzable permite obtener un índice de mejora relacionado con el posible cambio que el estudiante contempla a partir de su organización y de sus estrategias.

Según Blanco-Vega et al. (2011), estos escenarios conforman una valoración prospectiva de la autoeficacia académica que parte de la percepción actual y se proyecta hacia los retos futuros. Al responder desde el presente, el ideal y el futuro posible, el estudiante pone en juego ideas, creencias, emociones y actitudes acerca de sus propias capacidades. De esta manera, la evaluación comprende tanto la confianza como las dudas que la persona experimenta al considerar la posibilidad de dominar determinadas actividades y alcanzar sus metas. Dentro de esta diferenciación, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) otorgan especial relevancia a la autoeficacia percibida porque representa la valoración que el estudiante realiza acerca de sus capacidades en el momento actual.

La autopercepción de eficacia también se relaciona con la manera en que las personas experimentan reacciones emocionales ante situaciones difíciles (Vera et al., 2011). Rivas-Martínez (1997) sostiene que los estudiantes con niveles elevados de ansiedad pueden concentrar sus pensamientos en las deficiencias académicas que se atribuyen y en las tareas que consideran realizadas de manera inadecuada. Por otra parte, Cabanach et al. (2010) señalan que los estudiantes con creencias elevadas de autoeficacia tienden a interpretar las demandas académicas como retos que deben afrontar, en lugar de considerarlas amenazas o acontecimientos productores de malestar psicológico. Estos antecedentes fundamentan el estudio conjunto de la valoración de las propias capacidades y las respuestas emocionales ante las exigencias educativas.

Para analizar esta articulación, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) incorporan el concepto de incidente crítico. Este es entendido como un acontecimiento inesperado que exige elaborar rápidamente una respuesta ante una situación que no había podido anticiparse. Dentro del ámbito académico, puede comprender contingencias surgidas en las aulas, dificultades de comunicación con los docentes, períodos de exámenes, programas con cargas elevadas de trabajo o cambios de nivel educativo. Bilbao-Villegas y Monereo-Font (2011) describen estos incidentes como sucesos de la práctica profesional o escolar que producen perplejidad, sorpresa, inquietud o dudas. Por su parte, Almendro-Padilla y Costa-Alcaraz (2006) aclaran que la calificación de un acontecimiento como crítico no significa necesariamente que se trate de una situación grave o extrema, sino que remite principalmente a su carácter inesperado o amenazante.

Estos acontecimientos pueden ocasionar momentos de desestabilización en la trayectoria del estudiante. De Puelles (2009) y Stefano et al. (2006) plantean que ciertos estados emocionales y determinadas creencias pueden mantenerse inactivos hasta ser movilizados por un incidente crítico, como un período de exámenes o un cambio de nivel educativo. Ante esta situación, pueden activarse los significados sociales y personales atribuidos a las emociones, junto con las creencias, las autopercepciones y las interpretaciones elaboradas por la persona. Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) señalan que esta activación puede desencadenar estrés o síntomas de ansiedad y afectar otras esferas cognitivas, entre ellas la autoeficacia académica.

La noción de incidente crítico permite introducir los estados emocionales que pueden aparecer durante la trayectoria educativa sin considerarlos necesariamente manifestaciones patológicas. Flores-Ocampo et al. (2007) señalan que la ansiedad puede presentarse a lo largo de la vida ante incidentes críticos sin constituir necesariamente un estado patológico. Desde

este enfoque, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) abordan la ansiedad como una respuesta que puede aparecer frente a determinadas situaciones experimentadas durante la trayectoria académica. Su estudio no se limita, por consiguiente, a la identificación de un trastorno clínico, sino que también contempla estados emocionales que pueden presentarse durante períodos específicos de la vida universitaria.

A partir del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, desarrollado por Spielberg y Díaz-Guerrero (1975), se diferencia la ansiedad estado de la ansiedad rasgo. La ansiedad estado se refiere a los síntomas experimentados de manera transitoria ante una situación específica, mientras que la ansiedad rasgo remite a la frecuencia con la que una persona experimenta generalmente respuestas ansiosas. Esta distinción permite considerar que las reacciones de ansiedad relacionadas con la vida universitaria pueden responder tanto a circunstancias académicas particulares como a una tendencia más general a reaccionar de manera ansiosa.

Al relacionar la autoeficacia académica percibida con la ansiedad, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) identificaron una vinculación inversa: una menor autoeficacia percibida se relacionó con niveles más elevados de ansiedad. Las autoras caracterizan esta relación como compleja. Tal es así que, para explicar esto, se recuperan los planteamientos de Quintero-Montelongo et al. (2009) acerca de las creencias de inadecuación o de falta de habilidad para afrontar determinadas tareas, así como la consideración de Rivas-Martínez (1997) de que las personas ansiosas tienden a concentrarse en este tipo de creencias.

Sin embargo, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) advierten expresamente que la vinculación observada no permite establecer una relación de causa y efecto. La autoeficacia académica percibida y la ansiedad podrían ocurrir de manera paralela ante las

situaciones atravesadas por el estudiante. Esto indica que, la presencia de niveles reducidos de autoeficacia no permite afirmar que estos provoquen ansiedad y, de manera inversa, la presencia de ansiedad tampoco demuestra que produzca una disminución de la autoeficacia. Lo que puede sostenerse a partir del estudio es que ambas variables se encuentran relacionadas y que esa asociación puede adquirir relevancia ante acontecimientos críticos de la experiencia universitaria.

Desde este enfoque, la relación entre autoeficacia académica y ansiedad debe comprenderse respetando la especificidad de ambos constructos. La autoeficacia remite a las creencias que el estudiante mantiene acerca de su capacidad para actuar frente a determinadas demandas educativas, mientras que la ansiedad corresponde a una respuesta emocional que puede aparecer ante situaciones específicas o como una tendencia más general. Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) examinan estas variables como constructos diferenciados que pueden presentarse de manera paralela durante la trayectoria académica, sin que la asociación observada permita establecer una secuencia causal.

Por lo tanto, la autoeficacia no debe confundirse con la posesión objetiva de conocimientos o habilidades. Pajares (1995) la presenta como un juicio personal acerca de la capacidad para realizar tareas específicas y señala que estas creencias intervienen en la relación entre el conocimiento y la acción. En el ámbito educativo, se relacionan con la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Las personas tienden a involucrarse en las tareas para las cuales se consideran competentes y a evitar aquellas frente a las que dudan de su capacidad. El autor también advierte que la autoeficacia no sustituye las habilidades necesarias y que la conducta

humana se encuentra determinada por la interacción de diferentes factores. Por ello, la autoeficacia no puede considerarse una garantía automática de rendimiento o éxito.

Bandura (1977) plantea que las expectativas de eficacia intervienen en la decisión de iniciar una conducta de afrontamiento, en el esfuerzo invertido y en el tiempo durante el cual ese esfuerzo se mantiene frente a obstáculos o experiencias adversas. No obstante, aclara que las expectativas de eficacia no constituyen el único determinante de la conducta. Las capacidades necesarias y la existencia de incentivos adecuados también intervienen en el desempeño. Por ende, la autoeficacia constituye una creencia relevante para la acción, pero no puede producir por sí sola una actuación satisfactoria cuando faltan las habilidades requeridas o no existen incentivos para actuar.

Bandura (1977) identifica cuatro fuentes principales de información a partir de las cuales se forman las expectativas de eficacia: los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados de activación emocional o fisiológica. Los logros de ejecución aportan información procedente de las propias actuaciones; las experiencias vicarias provienen de la observación del desempeño de otras personas; la persuasión verbal comprende las comunicaciones orientadas a fortalecer la creencia en la capacidad personal; y la activación fisiológica proporciona información que puede ser considerada al valorar la ansiedad y la vulnerabilidad frente al estrés. El autor también señala que los efectos de estas fuentes dependen del procesamiento y de la valoración cognitiva que la persona realiza de la información recibida.

Pajares (1995) revisa investigaciones en las que las creencias de autoeficacia se relacionaron con la ansiedad, la autorregulación y distintas decisiones educativas, entre ellas la elección de cursos y áreas académicas. También concluye que la autoeficacia puede

constituir un predictor relevante de los resultados académicos cuando se evalúa mediante medidas específicas y congruentes con la tarea o el desempeño considerado. Sin embargo, insiste en que esas relaciones deben analizarse respetando el dominio y el nivel de especificidad de la medida. Sus planteos no permiten presentar la autoeficacia como una explicación general de todas las conductas académicas ni afirmar que determine por sí sola el rendimiento estudiantil.

Yupanqui-Lorenzo et al. (2021) proponen comprender la autoeficacia académica en relación con componentes conductuales, emocionales y personales. Dentro del componente conductual sitúan la autorregulación de las actividades académicas, que comprende el planeamiento, la responsabilidad, la puntualidad, la gestión del tiempo y la automotivación ante situaciones académicas. En el plano emocional incorporan el afecto positivo, relacionado con la disposición actitudinal y motivacional del estudiante frente a los problemas académicos. Asimismo, consideran la personalidad y prestan especial atención a la apertura, vinculada con procesos intelectuales e imaginativos que pueden intervenir en las creencias de autoeficacia y en el desenvolvimiento académico. Desde esta perspectiva, la autoeficacia académica se articula con distintos procesos conductuales, emocionales y personales, sin quedar explicada por un único factor.

En relación con la adaptación a la vida universitaria, Narváez Olmedo et al. (2018) entienden el ajuste académico como la capacidad del estudiante para interactuar satisfactoriamente con el nuevo entorno educativo y desenvolverse ante sus exigencias. En este contexto, la autoeficacia académica remite a la percepción que los estudiantes poseen acerca de sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas por las actividades académicas. Los autores vinculan ambos constructos y sostienen que una percepción positiva de las propias capacidades puede proporcionar una base psicológica que

favorezca el ajuste a las demandas de la vida universitaria. De este modo, la autoeficacia académica constituye un factor relevante para comprender el proceso de adaptación al contexto universitario.

Se concluye que la autoeficacia académica puede comprenderse como un juicio referido a la propia capacidad para desenvolverse ante tareas y exigencias educativas específicas. No constituye una medición objetiva de las habilidades ni garantiza por sí sola el éxito académico. Las fuentes revisadas la relacionan con la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Los estudios empíricos examinados también informan asociaciones con la autorregulación, el afecto positivo, determinados rasgos de personalidad, el ajuste académico y la ansiedad. No obstante, debido a que en la presente investigación se utilizó una escala de autoeficacia general, estos desarrollos deben considerarse una contextualización del constructo en el ámbito universitario y no una descripción exacta de la variable evaluada.

Autoeficacia y trayectoria universitaria

En relación con la trayectoria de los estudiantes universitarios, Losada y Rodríguez Sas (2020) señalan aspectos como la madurez, la responsabilidad, el compromiso, la experiencia, la honestidad, el deseo, la motivación positiva, la constancia, la tenacidad, la perseverancia, la dedicación y el esfuerzo como fortalezas que favorecieron la graduación de los participantes evaluados en su investigación. Sumado a ello, destacan que la baja autoestima y la falta de confianza en sí mismo también se presentaron como variables asociadas con la deserción universitaria.

Losada y Rodríguez Sas (2020) también otorgan relevancia a la autonomía, la autodeterminación, el autoconocimiento y la definición de objetivos dentro del recorrido

universitario. Del mismo modo, señalan que las dificultades para evaluar las propias necesidades y deseos, junto con la imposibilidad de establecer objetivos, pueden obstaculizar la concreción de metas acordes con las expectativas personales. Específicamente, encontraron que la baja autoestima, la falta de confianza en sí mismos y la carencia de autoeficacia, autonomía y autoconocimiento constituyeron factores de incidencia en la deserción dentro de la población estudiada. Observaron que, en términos generales, los estudiantes que abandonaron sus estudios no contaban con una meta realista ni con un objetivo claro al momento de ingresar a la universidad (Losada & Rodríguez Sas, 2020).

En sus conclusiones, Losada y Rodríguez Sas (2020) asignan un papel relevante a los mecanismos de resiliencia durante el proceso académico y proponen fortalecer aquellas variables que se presentaron como favorables para alcanzar los objetivos de graduación, así como trabajar sobre aquellas que aparecieron como debilidades vinculadas con la retención universitaria.

Empleabilidad y transición entre la formación universitaria y el trabajo

Para abordar la transición desde la formación universitaria hacia el ámbito laboral, Rentería Pérez y Andrade Jaramillo (2007) examinan la empleabilidad en el contexto de las transformaciones experimentadas por el mundo del trabajo. Los autores señalan que el trabajo no se limita necesariamente al empleo desarrollado dentro de una organización, debido a que también puede adoptar otras modalidades. En este contexto, presentan distintas acepciones de la empleabilidad relacionadas con la capacidad de obtener un empleo, la preparación para afrontar las demandas inmediatas y futuras del mercado de trabajo y las condiciones que posibilitan el acceso a una ocupación.

Rentería Pérez y Andrade Jaramillo (2007) observan que las definiciones revisadas tienden a considerar la empleabilidad como una condición, un saber, una habilidad o una competencia que permite a la persona ingresar o permanecer en el mercado de trabajo. No obstante, también recuperan una concepción según la cual la empleabilidad se construye mediante la participación de los individuos, las organizaciones y las instituciones. Desde esta última perspectiva, las personas intervienen a través de su formación y sus decisiones; las organizaciones establecen los conocimientos, las habilidades, las competencias y las características requeridas; y las instituciones educativas y gubernamentales también participan en la preparación de las personas para el trabajo. Los autores advierten, sin embargo, que existe una tendencia conceptual a concentrar principalmente en el individuo la responsabilidad de ser empleable.

Núñez-Flores et al. (2021) sitúan la relación entre el perfil profesional por competencias, la empleabilidad y la formación universitaria dentro de las transformaciones experimentadas por la educación superior y el mundo del trabajo. En su planteamiento, la implementación del enfoque por competencias se desarrolla en un contexto caracterizado por cambios educativos, sociales, científicos, tecnológicos, económicos y culturales, junto con exigencias vinculadas con la calidad de la formación. En ese escenario, las universidades deben considerar si la formación que ofrecen permite desarrollar las competencias requeridas para el empleo y si el perfil profesional mantiene correspondencia con las nuevas funciones que deberán desempeñar los egresados. De este modo, el perfil profesional, las competencias y la empleabilidad quedan articulados dentro del proceso formativo y en relación con las condiciones del mercado de trabajo.

La inserción profesional ha adquirido relevancia en la educación superior debido al interés por la empleabilidad de los egresados y por los conocimientos y las capacidades requeridos en el mercado laboral (Ruiz-Corbella et al., 2019). Asimismo, Díaz Gómez (2020) identifica un incremento de las investigaciones sobre educación y empleabilidad y sostiene que las instituciones de educación superior deben promoverla. Núñez-Flores et al. (2021) vinculan esta responsabilidad institucional con la formación profesional, la organización del perfil por competencias y la consideración de las demandas laborales. En el artículo, la empleabilidad es abordada dentro de la formación profesional y en relación con las posibilidades de empleo derivadas de las demandas del mercado laboral.

En relación con el perfil profesional, Bozu y Canto (2009) plantean que la calidad de la formación universitaria requiere un perfil transformacional, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a los cambios continuos y diversos de la sociedad. Núñez-Flores et al. (2021) integran este planteamiento con la necesidad de contextualizar la formación, adoptar una visión interdisciplinaria y preparar al docente para nuevas funciones mediante una formación integral y coherente con la práctica. Esta formación comprende el dominio de estrategias, métodos y técnicas, así como la integración de la evaluación en el desarrollo de las competencias y en los procesos de aprendizaje. También incluye la utilización de tecnologías de la información y la comunicación, el trabajo en equipos multidisciplinarios, la investigación, la evaluación y la innovación como componentes que deben hacerse evidentes en el desempeño profesional.

Pavié (2011) caracteriza al profesorado mediante un perfil profesional específico y diferente del correspondiente a otras profesiones. Dentro de ese perfil, la capacidad de aislar un problema, plantearlo, concebirlo y elaborar una solución permite reconocer competencias

que relacionan la docencia con la investigación (Pavié, 2011). Para Núñez-Flores et al. (2021), las transformaciones de los paradigmas educativos y de las funciones docentes orientan la reflexión sobre la formación profesional y sobre las posibilidades de empleo de los egresados. Los cambios asociados con la globalización del conocimiento y el acceso a la información se manifiestan, a su vez, en exigencias del mercado laboral relacionadas con el desarrollo de competencias para un desempeño eficaz.

El perfil profesional por competencias ocupa una función articuladora porque organiza las competencias que se pretende desarrollar durante la formación y las pone en relación con el desempeño esperado. Núñez-Flores et al. (2021) sostienen que el perfil y el currículo por competencias deben mantener coherencia en cuanto al sentido y al alcance de las competencias incluidas en la formación docente. En el artículo también se advierte que la relación entre el perfil profesional y el mercado laboral no siempre se encuentra claramente establecida, por lo que se considera necesaria su revisión dentro de la realidad educativa examinada. En la exposición de Núñez-Flores et al. (2021), esta relación comprende la definición del perfil, la organización curricular, las funciones profesionales y las demandas del campo de trabajo.

En la formulación utilizada por Núñez-Flores et al. (2021), la empleabilidad se relaciona con las competencias profesionales, las capacidades, los conocimientos y las habilidades demandados por el mercado laboral y desarrollados dentro de un perfil profesional. El artículo también vincula la empleabilidad con la posibilidad de empleo que puede construirse a partir de ese perfil. Con respecto a la inserción laboral, los autores presentan la posibilidad de inserción como una dimensión comprendida en la empleabilidad. Núñez-Flores et al. (2021) sitúan las competencias desarrolladas durante la formación en la

relación entre el perfil profesional, las demandas laborales y las posibilidades de acceso al trabajo.

La empleabilidad, sin embargo, se encuentra atravesada por distintos factores. Geeregat et al. (2016) distinguen factores externos, entre ellos el prestigio de la universidad, la institución educativa de procedencia y el salario, y factores internos, como las evaluaciones estandarizadas, la adaptación al contexto y la percepción de autoeficacia. Estos autores advierten que examinar tales factores de forma independiente y descontextualizada limita el análisis de la empleabilidad, debido a su carácter dinámico y a la intervención conjunta del contexto y de las particularidades individuales (Geeregat et al., 2016). En consonancia con este planteamiento, Núñez-Flores et al. (2021) consideran relevante la contextualización y el aprendizaje permanente y continuo para responder a nuevas condiciones de empleo. Por consiguiente, la relación entre formación y empleabilidad debe conservar la referencia al contexto social, institucional y laboral en el cual se desarrolla.

Entre las competencias vinculadas con la empleabilidad, Núñez-Flores et al. (2021) otorgan relevancia a las competencias profesionales, generales, especializadas y transversales. Por su parte, cabe diferenciar las competencias genéricas de las específicas dentro de la formación de los egresados y su desempeño laboral. Entre las competencias fundamentales para la empleabilidad, se incluye la capacidad de comprender y aplicar conocimientos, reunir e interpretar datos, transmitir información y desarrollar habilidades de aprendizaje. También se debe contemplar la expresión correcta en la lengua propia, el conocimiento de una lengua extranjera y el autoaprendizaje (Cifuentes, 2017).

Por otra parte, también se destaca la formación de competencias transversales y digitales en la educación superior frente a las necesidades de un entorno laboral altamente tecnificado. Desde esta perspectiva, la especialización de las fuentes de trabajo no resulta suficiente cuando las actividades requieren proyectos transversales y la participación interrelacionada de diferentes equipos y áreas. El desarrollo de estas competencias también se relaciona con la necesidad de reducir la brecha digital y favorecer la formación de personas innovadoras, competitivas y capacitadas para contribuir al desarrollo social y económico, atendiendo tanto a la realidad del país como a la práctica educativa global (Vega et al., 2017). Núñez-Flores et al. (2021) incorporan las competencias digitales al desempeño docente y relacionan su desarrollo con las transformaciones de la educación, de la producción de conocimientos y del mercado de trabajo.

Asimismo, la formación docente es presentada como un proceso que integra competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales, además de una práctica ética. Estas competencias deben manifestarse en las funciones profesionales y en la expansión del desempeño docente dentro del campo laboral (Núñez-Flores et al., 2021). Al examinar la empleabilidad de titulados en Pedagogía, autores como Cifuentes et al. (2018) destacan la experiencia laboral, la formación académica y las redes sociales construidas durante los estudios como elementos relacionados con la obtención del primer empleo. Este análisis también vincula la acreditación de las carreras con el fortalecimiento de los componentes pedagógicos y la revisión de los planes de estudio.

De esta forma, Pascual et al. (2016) abordan la empleabilidad de egresados de la formación del profesorado considerando tanto la transversalidad como la especialización. En ese estudio, la relación entre formación y ocupación es examinada dentro de una coyuntura

económica que dificultaba el acceso del profesorado a determinados ámbitos de trabajo. Por su parte, Mercader (2021) establece un vínculo entre profesionalización y empleabilidad, dado que la profesionalización supone una actividad de formación y especialización orientada hacia la adquisición de un empleo. Esta vinculación conduce a revisar la formación y a definir con mayor precisión las expectativas profesionales frente a las condiciones del mercado laboral (Mercader, 2021).

También, Dapía Conde y Fernández González (2016) describen la transición laboral de los universitarios como un proceso que puede comprender el paso entre el empleo, el desempleo y la formación complementaria. Dentro de este proceso adquieren importancia el autoconocimiento, el conocimiento del mercado laboral, la comprensión de los mecanismos de inserción profesional y la experiencia relacionada con la carrera.

Núñez-Flores et al. (2021) también incorporan la calidad de la formación y las condiciones institucionales al examen de la empleabilidad. En su discusión, consideran que la infraestructura de los laboratorios, la disponibilidad de aulas especializadas y el acceso a las TIC y las TAC forman parte de las condiciones en las que se desarrollan las competencias profesionales. Las deficiencias en estos aspectos son presentadas como limitaciones de la formación frente a las exigencias del empleo y como condiciones relacionadas con las posibilidades de empleabilidad. En conjunto, el artículo vincula la empleabilidad no sólo con las competencias personales, sino también con las características de la formación, de las instituciones y del mercado laboral (Núñez-Flores et al., 2021).

Por consecuente, se deduce que existe una relación entre el perfil profesional por competencias y la empleabilidad. Al mismo tiempo, esa relación no siempre es definida con

claridad por los estudiantes. En las expectativas vinculadas con la formación aparecen la obtención del título profesional, la continuidad de los estudios de posgrado, el acceso a un empleo dentro de la carrera, la consolidación de un perfil profesional por competencias, la innovación mediante tecnologías y la posibilidad de alcanzar mejores condiciones laborales. Asimismo, las funciones relevantes de la formación docente son la investigación, la gestión, la evaluación y las tecnologías de la información y la comunicación. En su exposición, el perfil profesional, las competencias, la formación y la empleabilidad son presentados como elementos diferenciados y relacionados entre sí (Núñez-Flores et al., 2021).

Debe considerarse, además, que Rentería Pérez y Andrade Jaramillo (2007) estudiaron las representaciones y las acciones de los estudiantes frente a la empleabilidad, mientras que Núñez Flores et al. (2021) analizaron su relación con el perfil profesional por competencias y la formación docente. Ninguna de estas investigaciones evaluó la empleabilidad percibida mediante el instrumento utilizado en la presente tesis. Por lo tanto, sus aportes permiten contextualizar la empleabilidad, las competencias y la preparación para el ingreso al mercado de trabajo, pero no deben presentarse como equivalentes a la medición de la empleabilidad percibida.

Estas investigaciones permiten situar la empleabilidad dentro de la transición entre la formación universitaria y el ámbito laboral, considerando las capacidades y competencias personales, las acciones de preparación, las exigencias de las organizaciones y la participación de las instituciones educativas. Sin embargo, no aportan evidencia empírica directa acerca de la relación entre ansiedad y empleabilidad percibida.

Empleabilidad percibida

Una vez desarrollado el concepto general de empleabilidad, resulta necesario precisar su dimensión percibida, debido a que esta constituye la variable evaluada en la presente investigación. Rothwell y Arnold (2007) señalan que la empleabilidad no había recibido una definición uniforme y, para desarrollar su propuesta, la definieron como la capacidad de conservar el empleo que se posee o de conseguir el empleo que se desea. Su enfoque se centra específicamente en el individuo y en aquello que las personas creen acerca de sus propias opciones laborales.

Desde esta perspectiva, la empleabilidad percibida se refiere a la evaluación que realiza una persona acerca de su capacidad para desenvolverse en el mercado laboral. Rothwell y Arnold (2007) la caracterizan como una valoración actual de la propia capacidad para desenvolverse en el mundo del trabajo en el futuro, particularmente a corto plazo. Esta valoración comprende la manera en que la persona espera afrontar posibles circunstancias laborales favorables, como una promoción o un proceso de selección, y desfavorables, como una reducción de personal o la pérdida de un puesto de trabajo.

Esta orientación permite diferenciar la empleabilidad percibida del éxito profesional subjetivo. Según Rothwell y Arnold (2007), el éxito profesional subjetivo implica una evaluación presente de los logros y las experiencias acumuladas durante la trayectoria laboral, mientras que la empleabilidad percibida se orienta hacia la capacidad que la persona considera poseer para afrontar situaciones laborales presentes y futuras. Los autores también la distinguen del compromiso profesional: este último se refiere a la vinculación psicológica y la lealtad hacia una profesión, mientras que la empleabilidad concierne a la capacidad para desenvolverse eficazmente dentro de los mercados laborales.

Para organizar el constructo, Rothwell y Arnold (2007) utilizaron dos distinciones: por una parte, diferenciaron entre el mercado laboral interno y el externo y, por otra, entre los atributos personales y los correspondientes a la ocupación o grupo profesional. La

combinación de estas distinciones comprende la valoración que el individuo cree que su organización realiza de su contribución personal; la valoración atribuida dentro de la organización a su ocupación; la percepción de su propio valor, principalmente a partir de sus capacidades personales, en el mercado externo; y la valoración que considera que ese mercado otorga a las personas con una experiencia ocupacional semejante.

A partir de esta organización conceptual, la empleabilidad percibida puede considerarse como un constructo global o como dos componentes relacionados. La empleabilidad interna se refiere a las posibilidades percibidas dentro de la organización actual, mientras que la empleabilidad externa se relaciona con las posibilidades laborales percibidas fuera de ella. Rothwell y Arnold (2007) encontraron respaldo para esta diferenciación y concluyeron que la empleabilidad percibida podía evaluarse como una medida general o mediante sus componentes interno y externo, dependiendo del propósito de la investigación.

No obstante, debe tenerse presente el alcance de esta propuesta. Rothwell y Arnold (2007) expresaron que su escala fue desarrollada para personas cuyo empleo dentro de una organización constituyera una realidad actual o una posibilidad realista. Por consiguiente, su conceptualización original se encuentra formulada desde la situación de personas vinculadas con un contexto laboral y organizacional. La consideración de este alcance resulta especialmente necesaria en la presente investigación, debido a que el instrumento fue administrado a estudiantes de Periodismo y Locución.

Integración entre ansiedad, autoeficacia y empleabilidad percibida

La ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida constituyen constructos diferentes, aunque pueden articularse en el estudio de la transición entre la formación universitaria y el trabajo. Tal como se desarrolló en los apartados precedentes, la

ansiedad se vincula con la valoración de amenaza y con las respuestas que la acompañan. La autoeficacia general se refiere a la creencia amplia acerca de la propia capacidad para afrontar dificultades y resolver situaciones demandantes. La empleabilidad percibida, en cambio, alude a la evaluación que una persona realiza de sus posibilidades de conservar un empleo o acceder al trabajo que desea. Por lo tanto, las tres variables incluyen procesos de valoración subjetiva, pero no evalúan el mismo objeto: la ansiedad se vincula con aquello que se percibe como amenazante; la autoeficacia, con la capacidad que la persona cree poseer para actuar; y la empleabilidad percibida, con las oportunidades laborales que considera disponibles para sí misma (Brenlla et al., 2010; Rothwell & Arnold, 2007).

Esta diferenciación es necesaria porque la presencia de un componente perceptivo común no vuelve equivalentes a los tres constructos. Sus definiciones permiten que una persona se considere capaz de afrontar dificultades generales y, al mismo tiempo, advierta pocas oportunidades en el mercado laboral. También permiten que reconozca posibilidades de empleo y experimente ansiedad ante la transición. Del mismo modo, la ansiedad no informa por sí sola qué capacidades se atribuye la persona ni cuál es su lectura de las oportunidades laborales. Por ende, la articulación teórica debe preservar la especificidad de cada variable y evitar convertirlas en expresiones distintas de una única valoración positiva o negativa (Brenlla et al., 2010; Hernández-Fernaud et al., 2011; Rothwell & Arnold, 2007).

La dimensión anticipatoria permite comenzar a comprender su proximidad conceptual. Cuando la ansiedad se orienta hacia el futuro, la anticipación puede dirigir la atención hacia posibles amenazas, dificultades o resultados desfavorables. En la autoeficacia, la persona juzga si será capaz de organizar y ejecutar acciones frente a situaciones que aún debe afrontar. En la empleabilidad percibida, evalúa desde el presente sus posibilidades de desenvolverse en el mundo laboral próximo. Las tres valoraciones pueden referirse al futuro,

pero lo hacen desde preguntas diferentes. Mientras la ansiedad futura se organiza en torno de aquello que podría resultar amenazante, la autoeficacia se centra en aquello que la persona cree poder hacer y la empleabilidad percibida en las oportunidades que considera que puede alcanzar o conservar (Brenlla et al., 2010; Gökkaya & Erten, 2024; Rothwell & Arnold, 2007).

En relación con la autoeficacia, Brenlla et al. (2010) la ubican dentro de la teoría social cognitiva y señalan que las creencias de eficacia intervienen en la motivación, el afecto y la acción. En su formulación general, el constructo expresa un sentido relativamente amplio de competencia personal para manejar diversas dificultades y acontecimientos estresantes de la vida cotidiana. Esta definición no supone que la persona posea objetivamente todas las habilidades necesarias, sino que remite al juicio que mantiene acerca de su propia capacidad. De este modo, la autoeficacia general aporta una perspectiva sobre la posición desde la cual el individuo interpreta las demandas, decide si puede afrontarlas y regula su conducta frente a ellas.

La distinción entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado ayuda a precisar esa posición. Las primeras se refieren al juicio sobre la capacidad personal para llevar a cabo las acciones requeridas, mientras que las segundas aluden a la creencia de que esas acciones producirán determinados efectos. Ambas valoraciones pueden diferir: una persona puede considerar que una conducta sería útil para alcanzar un objetivo y, sin embargo, dudar de su capacidad para realizarla. Esta distinción es relevante para la transición laboral. Reconocer las acciones implicadas en la organización de una búsqueda, la presentación ante una entrevista o la comunicación de las propias cualificaciones no equivale a sentirse capaz de realizarlas; además, ninguno de esos juicios establece por sí solo que el

mercado ofrecerá oportunidades suficientes (Brenlla et al., 2010; Hernández-Fernaud et al., 2011).

Brenlla et al. (2010) también explican que las creencias de eficacia se forman y modifican a partir de diversas fuentes de información ya sean las experiencias anteriores, las experiencias vicarias, la persuasión verbal o social y los estados fisiológicos. Al formar un juicio de eficacia, las personas combinan información acerca de cómo afrontaron dificultades previas, el esfuerzo implicado, la ayuda recibida, las experiencias de éxito y fracaso, la semejanza con los modelos observados y la credibilidad atribuida a quien comunica mensajes persuasivos. Los estados fisiológicos y afectivos también intervienen: el cansancio y la ansiedad, así como determinadas sensaciones corporales, pueden asociarse con un desempeño pobre, una percepción de incompetencia o la posibilidad de fracaso.

Este último aspecto abre una articulación conceptual entre ansiedad y autoeficacia. Si los estados afectivos y fisiológicos forman parte de la información utilizada al juzgar la propia capacidad, la ansiedad puede intervenir en el modo en que una persona se evalúa frente a una demanda. Sin embargo, esta formulación no autoriza a afirmar que toda ansiedad produzca necesariamente una disminución de la autoeficacia ni que la autoeficacia explique por sí sola la ansiedad. Por esa razón, la relación entre ambas variables debe comprenderse como una posible vinculación entre la valoración de amenaza y la valoración de los propios recursos, no como una equivalencia ni como una secuencia causal universal (Brenlla et al., 2010; Mur et al., 2023).

Los aportes de Mur et al. (2023), desarrollados en el ámbito universitario argentino, refuerzan la necesidad de respetar la especificidad de las creencias evaluadas. Los autores distinguen la autoeficacia para afrontar el estrés, definida en relación con los recursos que la

persona cree poseer para manejar situaciones estresantes, de otras formas de autoeficacia. Asimismo, abordan la ansiedad cognitiva ante exámenes como una manifestación vinculada con situaciones académicas de evaluación. Estas delimitaciones muestran que ni la autoeficacia ni la ansiedad constituyen categorías completamente indiferenciadas: sus significados y alcances dependen del dominio, de la demanda y del tipo de respuesta considerado. Por consiguiente, esos constructos específicos no deben reemplazar a la autoeficacia general ni a la ansiedad evaluadas en esta investigación. Su aporte para el presente marco consiste en mostrar que la valoración de los recursos personales y la percepción de amenaza pueden encontrarse conceptualmente próximas sin perder su identidad.

La empleabilidad percibida incorpora otra clase de evaluación. Rothwell y Arnold (2007) parten de una definición amplia de empleabilidad, referida a la capacidad de conservar el empleo que se posee o conseguir el empleo que se desea, y sitúan su dimensión percibida en aquello que las personas creen acerca de sus propias opciones laborales. El constructo expresa una valoración actual sobre la capacidad para desenvolverse ante circunstancias futuras del mundo del trabajo, particularmente en un horizonte próximo. De esta manera, la empleabilidad percibida no equivale a poseer efectivamente un empleo, haber concretado una inserción laboral o disponer de una garantía objetiva de contratación. Tampoco describe únicamente un deseo de trabajar. Su objeto es la percepción de la propia posición y de las posibilidades laborales que se consideran accesibles.

Rothwell y Arnold (2007) organizan esa percepción mediante dos distinciones. Una separa el mercado laboral interno del externo; la otra diferencia los atributos personales de los atributos vinculados con la ocupación o el grupo profesional. La combinación de ambos ejes permite contemplar el valor que la persona cree tener para su organización, el valor que la

organización asigna a su ocupación, el valor atribuido a sus capacidades en el mercado externo y la demanda que percibe para quienes poseen una experiencia profesional semejante. Esta formulación impide reducir la empleabilidad percibida a una característica psicológica aislada. La evaluación incluye lo que la persona cree poder aportar, pero también su lectura de las condiciones organizacionales, ocupacionales y laborales en las que ese aporte podría ser reconocido.

La inclusión del contexto constituye una diferencia decisiva respecto de la autoeficacia general. La autoeficacia se concentra en la capacidad que el individuo cree poseer para actuar frente a las dificultades, mientras que la empleabilidad percibida comprende además una estimación de oportunidades que no dependen enteramente de su voluntad o competencia. Las condiciones del mercado, la demanda de una ocupación, las cualificaciones y la experiencia, y las posibilidades existentes dentro o fuera de una organización pueden favorecer o restringir las opciones laborales. Por eso, una percepción reducida de empleabilidad no debe interpretarse automáticamente como falta de confianza personal, de formación o de esfuerzo. Puede expresar una evaluación desfavorable de condiciones externas, aun cuando la persona se considere capaz de afrontar las demandas (Hernández-Fernaud et al., 2011; Rothwell & Arnold, 2007).

De manera concordante, Hernández-Fernaud et al. (2011) definen la empleabilidad atendiendo tanto a las características personales como al contexto laboral. Entre los aspectos personales incluyen conocimientos, cualificaciones, competencias, aprendizaje y recursos para desarrollar la carrera; entre los contextuales, las oportunidades y condiciones del mercado en el que la persona procura insertarse. Desde esta perspectiva, la empleabilidad percibida es una construcción psicosocial: surge de la valoración que el individuo realiza sobre la relación entre sus recursos y un escenario sociolaboral determinado. La dimensión

subjetiva no elimina el mundo externo, sino que designa la forma en que ese mundo y la propia posición dentro de él son interpretados.

Esta precisión permite distinguir la empleabilidad percibida de la autoeficacia para buscar empleo. Hernández-Fernaud et al. (2011) reservan esta última expresión para la confianza en la capacidad de realizar conductas concretas de búsqueda, como organizar esa actividad, presentar antecedentes profesionales, afrontar una entrevista o comunicar las propias cualificaciones. La empleabilidad percibida responde a una pregunta más amplia acerca de las oportunidades de obtener un empleo en cierto contexto. Una persona puede sentirse capaz de elaborar un currículum, presentarse adecuadamente o sostener una entrevista y, a la vez, estimar que existen pocas oportunidades para su perfil. También puede percibir un mercado favorable y dudar de su capacidad para desplegar las conductas necesarias. De este modo, la autoeficacia para buscar empleo puede relacionarse con la empleabilidad percibida, pero no forma una definición intercambiable con ella.

La diferencia es todavía más importante en esta investigación, que evalúa la autoeficacia general y no una autoeficacia específicamente laboral. La medida general indaga un sentido amplio de capacidad para manejar dificultades, mientras que la autoeficacia para buscar empleo se limita a acciones definidas dentro del proceso de inserción. Por lo tanto, no corresponde atribuir a la autoeficacia general contenidos concretos —como el manejo de entrevistas, la elaboración de estrategias de búsqueda o la autopresentación profesional— que no hayan sido evaluados de manera específica. La articulación teórica puede sostener que una creencia amplia de capacidad personal es relevante para comprender cómo se afronta una transición exigente, pero no puede asumir que refleja dominio de todas las tareas laborales ni que asegura una percepción favorable de empleabilidad (Brenlla et al., 2010; Hernández-Fernaud et al., 2011).

En el contexto argentino, Marino et al. (2022) presentan la autoeficacia como un recurso personal relacionado con la manera en que los individuos interpretan sus posibilidades de acción, y la empleabilidad percibida como una construcción psicosocial basada en la evaluación de las propias perspectivas laborales. Su planteo permite articular ambos constructos sin confundirlos: la confianza para superar situaciones difíciles puede integrar el conjunto de recursos desde los cuales la persona valora su posición laboral, pero esa valoración también se nutre de información social y contextual. Los autores incorporan, además, la relevancia de las redes para acceder a información, intercambiar recursos y comprender mejor el entorno. Así, la percepción de empleabilidad no aparece como el simple reflejo de una creencia interna, sino como una apreciación situada.

El alcance de ese aporte debe delimitarse. Marino et al. (2022) analizan la autoeficacia y la empleabilidad percibida en personas ya insertas en organizaciones, mientras que la presente investigación se ocupa de estudiantes de una carrera terciaria. Por ello, el trabajo permite fundamentar la cercanía conceptual entre un recurso personal y la valoración de las perspectivas laborales, pero no habilita a trasladar sin mediaciones sus planteos contextuales a estudiantes ni a afirmar una dirección causal entre las variables.

La relación entre ansiedad y empleabilidad percibida también requiere distinguir los contenidos de cada constructo. Ambos pueden incluir una orientación hacia el futuro, pero no toda evaluación futura constituye ansiedad y no toda ansiedad se refiere al trabajo. La empleabilidad percibida supone estimar oportunidades laborales; la ansiedad futura se organiza en torno de la preocupación, el temor o la incertidumbre ante posibles cambios negativos. A partir de estas definiciones, una evaluación desfavorable de las oportunidades laborales y una respuesta ansiosa son conceptualmente distinguibles, aun cuando puedan

coexistir. La proximidad temporal entre ambas variables no establece, por sí sola, que una determine a la otra (Gökkaya & Erten, 2024; Rothwell & Arnold, 2007).

Gökkaya y Erten (2024) diferencian la empleabilidad percibida de la empleabilidad futura percibida. La primera se refiere a una evaluación presente de la capacidad y las oportunidades para obtener o conservar empleo; la segunda se orienta hacia la representación de la propia situación ocupacional en un momento posterior a la formación y al desarrollo personal. Los autores también conceptualizan la ansiedad futura como preocupación, temor e incertidumbre ante cambios negativos que podrían producirse en el porvenir. Estas definiciones muestran que las expectativas laborales y la ansiedad pueden compartir una orientación prospectiva. No obstante, la empleabilidad futura percibida y la ansiedad futura son constructos adyacentes, no idénticos a la empleabilidad percibida de Rothwell y Arnold (2007) ni a una medida general de síntomas de ansiedad. Su inclusión permite precisar la articulación temporal, no sustituir las variables de esta investigación.

Desde otra perspectiva, Marsollier y Aparicio (2014) sostienen que la relación entre universidad y trabajo debe comprenderse en el cruce de factores personales, psicosociales, organizacionales y estructurales. Las expectativas profesionales no se forman de manera aislada, sino a partir de experiencias biográficas, mensajes familiares, instituciones educativas, referencias sociales y condiciones del mundo laboral. En ese marco, la obtención de un título conserva valor formativo, pero no garantiza por sí misma una inserción acorde con la formación recibida. La distancia entre las expectativas construidas durante la trayectoria educativa y las posibilidades que la persona reconoce en el ámbito laboral puede asociarse con incertidumbre, frustración, estrés o malestar. Este planteo permite situar la ansiedad y la empleabilidad percibida dentro de una relación más amplia entre expectativas subjetivas y condiciones contextuales.

No corresponde interpretar esa articulación como una afirmación de que una baja empleabilidad percibida cause necesariamente ansiedad. Marsollier y Aparicio (2014) describen una trama en la que intervienen expectativas, oportunidades, condiciones organizacionales, recursos de afrontamiento y significados atribuidos al trabajo. La ansiedad puede aparecer dentro de esa experiencia cuando el futuro laboral es valorado como incierto o amenazante, pero su presencia, intensidad y manifestación no quedan explicadas por una sola percepción. Del mismo modo, la presencia de ansiedad no permite deducir cuál es la situación objetiva del mercado ni cuál será el resultado de la inserción.

La transición de la universidad al trabajo constituye el escenario específico en el que estas valoraciones pueden encontrarse. Lindozzi y Decuzzi (2019) describen el pasaje de la vida estudiantil a la vida profesional como un proceso complejo que dejó de operar de manera automática. La formación disciplinar continúa siendo necesaria, aunque la inserción también exige aprender a reconocer demandas, comunicar recursos, adaptarse a situaciones nuevas y construir vínculos con el contexto. Por lo tanto, las autoras recuperan la importancia de competencias socioemocionales vinculadas con el conocimiento y la regulación de sí, la comprensión de otras personas, la comunicación, la motivación, el trabajo compartido y la resolución de dificultades. Estas competencias no equivalen a la autoeficacia ni a la empleabilidad percibida, pero forman parte del repertorio desde el cual una persona puede afrontar la transición y construir una lectura de sus posibilidades.

Lindozzi y Decuzzi (2019) también atribuyen a la universidad una función que excede la transmisión de conocimientos específicos. La orientación educativa y laboral, la reflexión sobre el perfil profesional, el reconocimiento de las incumbencias y la preparación para el aprendizaje permanente pueden acompañar la construcción de recursos para la inserción. Este enfoque evita depositar toda la responsabilidad en el estudiante. Si la empleabilidad se

configura en la relación entre recursos personales y condiciones del entorno, las instituciones educativas, las organizaciones y el mercado también participan en la posibilidad de transformar una formación en oportunidades efectivas. La percepción individual se construye dentro de ese entramado y no al margen de él.

Los planteos de Marsollier y Aparicio (2014) y de Lindozzi y Decuzzi (2019) permiten ubicar la empleabilidad percibida en una transición que posee dimensiones subjetivas y estructurales. La finalización o proximidad de la finalización de una carrera introduce preguntas acerca del futuro, la identidad profesional y la posibilidad de convertir los aprendizajes en una actividad laboral. Esas preguntas pueden activar valoraciones sobre riesgos y recursos personales, pero también sobre la disponibilidad de puestos, el reconocimiento social de la profesión y la adecuación entre formación y demanda. De esta manera, la ansiedad y la autoeficacia pueden intervenir en el modo en que la transición es vivida, mientras que la empleabilidad percibida expresa una evaluación más directamente orientada a la posición laboral que la persona cree poder alcanzar.

A partir de estas delimitaciones, la integración propuesta en este marco puede organizarse mediante tres preguntas conceptualmente diferentes. La primera es qué amenazas, pérdidas o dificultades anticipa la persona al pensar en su presente o futuro próximo; esta pregunta se relaciona con la ansiedad. La segunda es hasta qué punto se considera capaz de afrontar situaciones difíciles y sostener acciones dirigidas a sus objetivos; esta corresponde a la autoeficacia general. La tercera es qué posibilidades cree tener de acceder a un empleo deseado o conservarlo, considerando tanto sus atributos como las condiciones del mercado; esta remite a la empleabilidad percibida. Ninguno de los trabajos revisados presenta estas tres preguntas como un modelo causal único. Su reunión constituye

una síntesis conceptual fundada en las definiciones de cada constructo (Brenlla et al., 2010; Hernández-Fernaud et al., 2011; Rothwell & Arnold, 2007).

Las respuestas a esas preguntas no tienen por qué avanzar en una misma dirección. Debido a que cada constructo posee un objeto diferente, una valoración elevada de la propia capacidad es conceptualmente compatible con una lectura desfavorable del mercado; del mismo modo, una percepción favorable de oportunidades laborales no equivale a la ausencia de ansiedad. Esta posibilidad de configuraciones diversas impide ordenar las variables sobre un continuo simple en el que la autoeficacia represente el polo positivo y la ansiedad el negativo. También impide considerar la empleabilidad percibida como una consecuencia automática de cualquiera de ellas (Brenlla et al., 2010; Hernández-Fernaud et al., 2011; Rothwell & Arnold, 2007).

La distinción entre recursos, respuestas y oportunidades ayuda a mantener esa separación. La autoeficacia general es una creencia acerca de recursos personales de acción; la ansiedad es una respuesta asociada con la valoración de amenaza; la empleabilidad percibida es una estimación acerca de oportunidades laborales propias en un contexto. Los recursos percibidos pueden participar en la forma de afrontar una dificultad y de interpretar una transición. Sin embargo, las oportunidades laborales percibidas incluyen elementos ocupacionales y contextuales que no pueden derivarse solamente del estado emocional ni de la confianza personal (Brenlla et al., 2010; Hernández-Fernaud et al., 2011; Rothwell & Arnold, 2007).

También existen diferencias temporales. La ansiedad puede aparecer ante un acontecimiento inmediato, persistir como anticipación o vincularse con un futuro más distante. La autoeficacia general expresa una creencia relativamente amplia que se actualiza

frente a demandas concretas. La empleabilidad percibida, según Rothwell y Arnold (2007), constituye una valoración presente sobre la capacidad de desenvolverse en el mundo del trabajo próximo. Esta última no debe confundirse con el éxito profesional subjetivo, que evalúa logros y experiencias acumuladas, ni con el compromiso profesional, referido a la identificación y vinculación con una profesión. Tampoco debe confundirse con una representación lejana del futuro ocupacional. Diferenciar estos planos permite evitar que toda preocupación por la carrera sea clasificada como ansiedad o que toda expectativa profesional sea tratada como empleabilidad percibida.

En estudiantes universitarios, las valoraciones pueden construirse con información distinta de la disponible para una persona ya empleada. Quienes todavía no han ingresado plenamente al mundo profesional pueden apoyarse en experiencias formativas, prácticas, trabajos previos, observación de graduados, mensajes docentes, redes cercanas e información sobre el campo ocupacional. Las experiencias directas de desempeño profesional pueden ser limitadas o heterogéneas. Hernández-Fernaud et al. (2011) atienden precisamente a la percepción de empleabilidad de personas formadas que pueden carecer de experiencia profesional, mientras que Rothwell y Arnold (2007) desarrollaron su propuesta para individuos para quienes el empleo organizacional era una realidad presente o una posibilidad realista. La diferencia entre ambas poblaciones obliga a interpretar con cautela una medida originada en trabajadores cuando se administra a estudiantes (Hernández-Fernaud et al., 2011; Lindozzi & Decuzzi, 2019; Rothwell & Arnold, 2007).

Esa cautela no invalida el estudio de la empleabilidad percibida en universitarios, pero delimita qué puede afirmarse. La puntuación expresa las respuestas de los participantes a los aspectos contemplados por la escala y no una constatación objetiva de sus oportunidades, de la demanda profesional o de una futura inserción. Cuando algunos contenidos suponen una

organización o un empleo actuales, la experiencia desde la cual responde un estudiante puede diferir de la prevista en la construcción original. Por consiguiente, la integración con ansiedad y autoeficacia debe realizarse en el nivel de las percepciones evaluadas y no presentarse como descripción directa del mercado de trabajo o como pronóstico de contratación (Rothwell & Arnold, 2007).

En el caso de estudiantes de Periodismo y Locución, esta integración permite estudiar cómo conviven una respuesta vinculada con la amenaza o la incertidumbre, una creencia general de capacidad para afrontar dificultades y una valoración de las propias posibilidades laborales. Ninguna de las fuentes seleccionadas establece relaciones específicas entre las tres variables en estudiantes de esas carreras. Por ello, no corresponde suponer que las características atribuidas habitualmente a esas profesiones determinen los niveles de alguna de las variables. Tampoco corresponde deducir que todos los estudiantes se encuentran en el mismo momento de transición, poseen igual experiencia de trabajo o interpretan del mismo modo el futuro profesional. El campo de formación define la población estudiada, pero las relaciones entre las variables deberán establecerse a partir de los datos de la investigación y no de afirmaciones previas sobre ese grupo.

A modo de cierre, la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida pueden articularse porque las tres intervienen en la manera en que una persona se posiciona frente a situaciones presentes y futuras, aunque lo hacen sobre objetos distintos. La ansiedad aporta información acerca de la respuesta ante lo valorado como amenazante o incierto; la autoeficacia general, acerca de la capacidad que la persona cree poseer para afrontar dificultades; y la empleabilidad percibida, acerca de las oportunidades laborales que estima disponibles en función de recursos personales y condiciones contextuales. La transición entre universidad y trabajo ofrece un escenario en el que esas valoraciones pueden coexistir, pero

no establece por sí misma una relación causal entre ellas (Brenlla et al., 2010; Marsollier & Aparicio, 2014; Rothwell & Arnold, 2007).

Método

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, dado que sus objetivos requirieron obtener y analizar datos numéricos sobre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida. Para ello, se trabajó con una muestra de 40 estudiantes de Periodismo y Locución de primero y tercer año, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Las variables fueron evaluadas a través de tres instrumentos psicométricos: el Inventario de Ansiedad de Beck (Beck et al., 1988), la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem & Schwarzer, 1992) y la Escala de Empleabilidad Percibida (Rothwell & Arnold, 2007) en sus traducciones validadas al idioma español. Los datos obtenidos fueron procesados mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, con el propósito de caracterizar las puntuaciones de las variables, examinar sus asociaciones y establecer comparaciones según el género y el año de cursada de los participantes.

Diseño

Se llevó a cabo una investigación de diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, siguiendo los planteos de Hernández Sampieri et al. (2023). El diseño fue no experimental debido a que las variables se estudiaron sin manipulación deliberada, observándose tal como se presentaron en los participantes. Asimismo, fue transversal porque la recolección de datos se realizó en un único momento, sin efectuar un seguimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo. Su alcance correlacional respondió al propósito de examinar las asociaciones entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida. De manera complementaria, se realizaron comparaciones de las puntuaciones de estas variables entre hombres y mujeres, así como entre estudiantes de primero y tercer año. En función de

estas características, los resultados permitieron identificar asociaciones y diferencias entre grupos, sin establecer relaciones causales ni cambios individuales durante la trayectoria académica.

Participantes

La presente investigación se centró en estudiantes de las carreras de Periodismo y Locución de nivel superior terciario. Para esta investigación, la población de interés estuvo conformada por quienes cursaban primero y tercer año de ambas carreras durante el año 2025 en un instituto privado de educación superior terciaria.

Según información consultada, la matrícula correspondiente a dichos años y carreras era de 64 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 15 de primer año de Periodismo, 14 de tercer año de Periodismo, 18 de primer año de Locución y 17 de tercer año de Locución.

Del total de estudiantes, 62 fueron invitados a participar de la investigación, de los cuales 40 completaron los instrumentos, lo que representó una tasa de respuesta del 64,52 %. La muestra quedó conformada por estos 40 estudiantes, tanto hombres como mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años.

Como criterios de inclusión se establecieron ser estudiante regular de alguna de las dos carreras mencionadas, cursar primero o tercer año durante 2025, tener 18 años o más y aceptar voluntariamente participar en la investigación mediante el consentimiento informado. Para determinar el año de cursada, se consideró aquel al que correspondía la mayor parte de las asignaturas que cursaba cada estudiante.

Como criterios de exclusión se contemplaron ser menor de 18 años, no pertenecer a ninguna de las carreras o años de cursada seleccionados, no otorgar el consentimiento informado o presentar respuestas incompletas en los instrumentos administrados.

Siguiendo los planteos de Hernández Sampieri et al. (2023), se trató de una muestra intencional no probabilística.

Técnicas de recolección de datos

Para estudiar la empleabilidad, se utilizó la traducción al español presentada por Peña González (2017, Anexo 7, pp. 109–110) de la Escala de Empleabilidad de Rothwell y Arnold (2007). Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 11 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, diseñado para evaluar la empleabilidad percibida, entendida como la percepción que tienen los individuos acerca de sus posibilidades de obtener y mantener un empleo. La escala puede utilizarse como una medida global de empleabilidad percibida o a través de sus dos subescalas: empleabilidad interna (4 ítems) y empleabilidad externa (7 ítems).

Para la ansiedad, se empleó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck et al., 1988) en su versión presentada por Vizioli y Pagano (2020, Tabla 4). Es un cuestionario autoaplicado compuesto por 21 ítems que evalúan la intensidad de los síntomas comunes de la ansiedad, tanto fisiológicos (como palpitaciones, temblores o mareos) como cognitivos (como el miedo a perder el control o la sensación de bloqueo). Cada ítem se puntúa en una escala de 0 a 3, reflejando la intensidad del síntoma experimentado por el individuo en la última semana, incluyendo el día de la administración, y la puntuación total oscila entre 0 y 63, permitiendo categorizar las puntuaciones de ansiedad desde mínima hasta grave. Su enfoque específico en la ansiedad, diferenciándose de la depresión, aumenta su especificidad y relevancia para este estudio.

Para abordar la autoeficacia general, se usó la adaptación para Buenos Aires de Brenlla et al. (2010, Tabla 1, p. 88) de la Escala de Autoeficacia General de Jerusalem y Schwarzer (1992), que mide la confianza en la capacidad de afrontar diversas situaciones.

Esta es una escala autoinformada breve y ampliamente validada, que consta de 10 ítems diseñados para evaluar la confianza general de una persona en su capacidad para afrontar situaciones difíciles y manejar eficazmente los desafíos de la vida. Los ítems se responden en un formato tipo Likert de 4 puntos, donde una puntuación más alta indica un mayor nivel de autoeficacia.

En adición, cabe destacar que la Escala de Empleabilidad Percibida (Rothwell & Arnold, 2007) no cuenta con validación Argentina conocida. Las versiones en español han surgido en España (p.ej. Reyes-Vargas et al., 2018) y Chile (Peña, 2017), pero no hay estudios psicométricos argentinos. El Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck et al., 1988) fue adaptado para Argentina por Vizioli y Pagano (2020), y su estructura unidimensional fue confirmada con buena confiabilidad ($\alpha \approx .93$). Finalmente, la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem & Schwarzer, 1992) tiene una adaptación Argentina (Brenlla et al., 2010) con $\alpha \approx .76$.

Procedimiento

El estudio resultó viable al contar con el capital humano y los instrumentos necesarios para su realización.

El acceso a la institución fue facilitado por un profesor de la carrera, con quien el autor mantenía un vínculo previo por haberse graduado en dicha institución. El mismo, contactó al docente para comunicarle su intención de llevar a cabo un estudio sobre la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución del primer y tercer año de cursada que asistían a sus clases de Prácticas de Televisión. Asimismo, le fue informado a la institución sobre la intención de realizar la investigación y se gestionó el permiso para realizar la recolección de datos con los

estudiantes, garantizando el cumplimiento de los principios éticos y el consentimiento informado conforme a la Ley 25.326.

En cuanto a los tiempos de organización, cabe destacar que desde el contacto inicial con el profesor y la institución hasta la comunicación de las instrucciones a los participantes transcurrieron siete días.

Posteriormente, el autor coordinó con el docente un espacio dentro del horario de sus clases para comunicar las instrucciones y facilitar que los estudiantes completaran los instrumentos mediante la plataforma Google Forms.

La recolección de datos se realizó mediante la administración de tres instrumentos psicométricos en el formato digital mencionado, a través de un QR y mediante el envío de un link a los participantes. Se les solicitó a los estudiantes que completen la Escala de Empleabilidad Percibida de Rothwell y Arnold (2007), el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck et al., 1988) y la Escala de Autoeficacia General de Jerusalem y Schwarzer (1992) en las versiones explicitadas a lo largo de este trabajo.

Completar los tres instrumentos les demandó a los participantes entre 10 y 15 minutos en total. Asimismo, la coordinación con el docente, la disponibilidad de tiempo durante las clases y el acceso digital a los instrumentos constituyeron los recursos que permitieron concretar la administración.

Para el análisis estadístico se utilizó el software IBM SPSS Statistics, versión 32. En primer lugar, se evaluó la distribución de las variables mediante la prueba de Shapiro y Wilk (1965). En función del cumplimiento de los supuestos de normalidad, para analizar las asociaciones entre las variables se utilizaron los coeficientes de correlación de Pearson (1895) o rho de Spearman (1904), según correspondiera. Para la comparación de dos grupos independientes se empleó la prueba t de Student (1908) cuando se cumplieron los supuestos paramétricos y la prueba U de Mann y Whitney (1947) cuando dichos supuestos no se

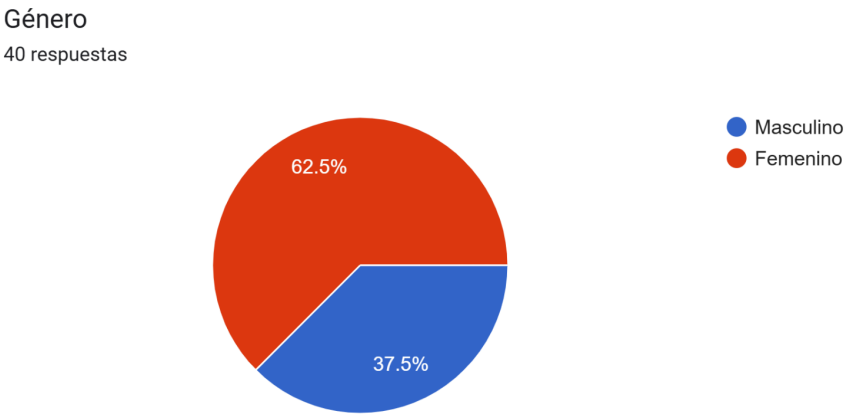
cumplieron. En las pruebas t se verificó además la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene (1960). Se adoptó un nivel de significación estadística de $\alpha = .05$ y se utilizaron pruebas bilaterales.

Resultados

En primer lugar, con la finalidad de caracterizar a los participantes de la investigación, se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y académicas de los 40 estudiantes que integraron la muestra. Se consideraron el género, la carrera, el año de cursada y la edad. Respecto al género, el 62,5 % correspondió al femenino (n = 25) y el 37,5 % al masculino (n = 15), como se presenta en la Figura 1. En cuanto a la carrera, el 67,5 % de los participantes estudiaba Periodismo (n = 27), mientras que el 32,5 % cursaba Locución (n = 13) (Figura 2). En relación con el año de cursada, el 25 % pertenecía a primer año (n = 10) y el 75 % a tercer año (n = 30), según el año al que correspondía la mayoría de las materias que se encontraban cursando (Figura 3). Por último, las edades de los participantes estuvieron comprendidas entre los 18 y los 55 años; su distribución se presenta en la Figura 4.

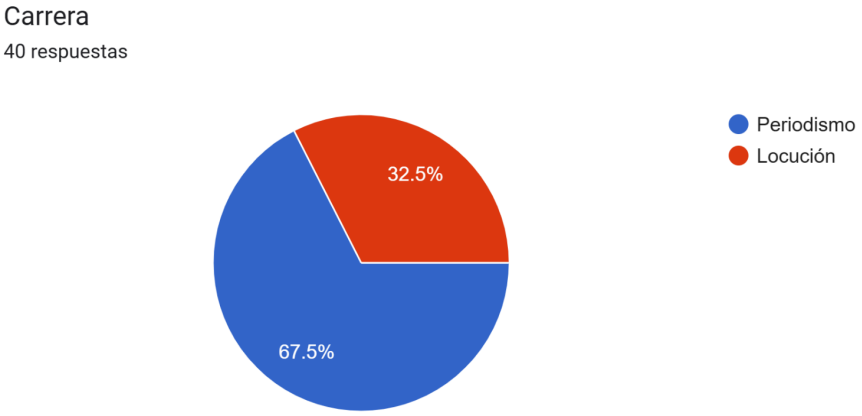
Caracterización sociodemográfica de la muestra

Figura 1. Distribución de la muestra según género.



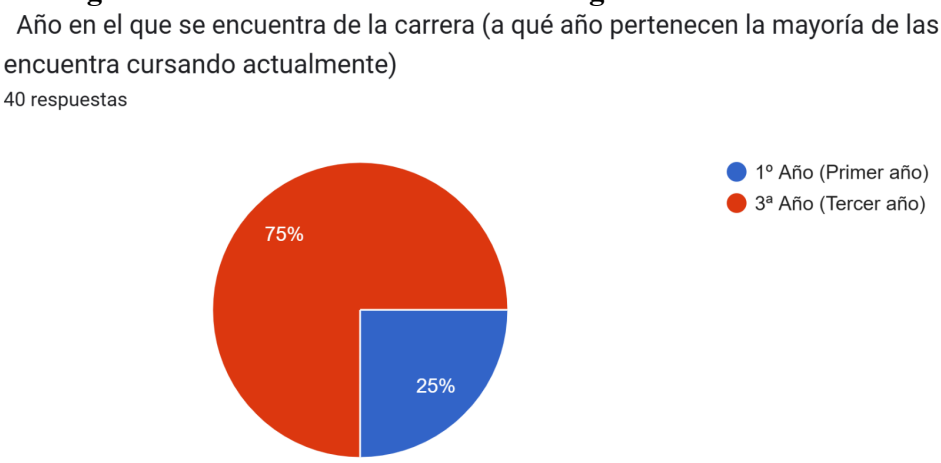
Nota. Los porcentajes representan la distribución de los participantes según el género informado. *N* = 40.

Figura 2. Distribución de la muestra según carrera cursante.



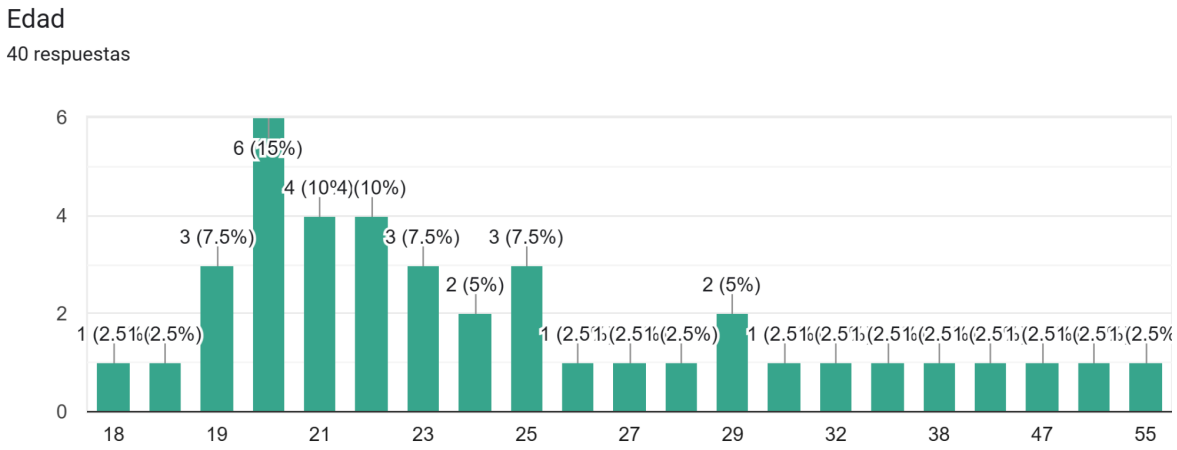
Nota. Los porcentajes representan la distribución de los participantes según la carrera que cursan: Periodismo o Locución. $N = 40$.

Figura 3. Distribución de la muestra según año cursante.



Nota. El año de cursada se determinó según el año al que cursan los participantes al momento de responder el cuestionario. $N = 40$.

Figura 4. Distribución de la muestra según edad.



Nota. La edad se registró en años cumplidos. Las barras indican la frecuencia de participantes para cada edad y las etiquetas presentan las frecuencias y los porcentajes correspondientes. $N = 40$.

Resultados de los instrumentos aplicados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos utilizados para evaluar las variables incluidas en la presente investigación. Para cada una de las escalas se analizó, en primer lugar, su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con el propósito de estimar la confiabilidad de las mediciones obtenidas en la muestra. Posteriormente, se calcularon los puntajes correspondientes a cada instrumento y se describieron sus principales estadísticos descriptivos, incluyendo la media, la desviación estándar y los valores mínimo y máximo observados.

Estos resultados permiten caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas y constituyen la base para los análisis inferenciales desarrollados en los apartados siguientes, orientados al contraste de la hipótesis de investigación. Asimismo, cuando correspondió, la interpretación de los puntajes se realizó de acuerdo con los criterios metodológicos y las referencias propuestas por los autores de los instrumentos o por las adaptaciones empleadas en el presente estudio.

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)

Los puntajes totales del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) se obtuvieron mediante la suma de los 21 ítems recodificados, conforme al procedimiento establecido por Beck et al. (1988). Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, puntajes mínimo y máximo) y se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En la presente muestra (N=40), el instrumento obtuvo un α=0,896, lo que indica una muy buena consistencia interna. El análisis de los ítems mostró que la eliminación de cualquiera de ellos no incrementaba de manera relevante el coeficiente alfa, por lo que se conservaron los 21 ítems para los análisis posteriores. Este resultado es consistente tanto con el estudio original de Beck et al. (1988), quienes reportaron un coeficiente alfa de 0,92, como con la adaptación argentina realizada por Vizioli y Pagano (2020), quienes obtuvieron adecuados índices de consistencia interna mediante alfa ordinal (0,93) y omega ordinal (0,95).

En lo referido a los datos estadísticos descriptivos, la muestra obtuvo un puntaje promedio de 22,53 (DE=12,07), con un puntaje mínimo de 1 y un máximo de 49. En consonancia con los valores normativos tentativos propuestos por Vizioli y Pagano (2020), dicho puntaje promedio se ubica aproximadamente entre los percentiles 85 y 90 de la muestra de referencia utilizada para la adaptación argentina del instrumento. A partir de ello, se infiere una sintomatología ansiosa promedio superior a la observada en dicha muestra normativa. Asimismo, de acuerdo con los puntos de corte propuestos en el manual del Beck Anxiety Inventory (Beck & Steer, 1993), el puntaje promedio obtenido corresponde al rango de ansiedad moderada (16–25 puntos). Esta clasificación se presenta como una referencia clínica complementaria, a considerar con fines meramente descriptivos, y no forma parte del

sistema de interpretación normativo propuesto por la adaptación argentina de Vizioli y Pagano (2020).

Escala de Empleabilidad Percibida

Los puntajes totales de la Escala de Empleabilidad Percibida se obtuvieron mediante la suma de los 11 ítems recodificados de la escala desarrollada por Rothwell y Arnold (2007). Para el presente estudio se utilizó la traducción al español incluida en el Anexo 7 (pp. 109–110) de Peña González (2017), cuyos reactivos se responden mediante una escala Likert de cinco opciones, desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, puntajes mínimo y máximo) y se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En la presente muestra (N=40), el instrumento obtuvo un α=0,874, lo que indica una muy buena consistencia interna. Las correlaciones ítem-total corregidas oscilaron entre 0,376 y 0,724, y la eliminación de cualquiera de los reactivos no produjo un incremento relevante del coeficiente alfa, por lo que se conservaron los 11 ítems para los análisis posteriores. Este resultado es consistente con los adecuados índices de consistencia interna reportados por Rothwell y Arnold (2007), quienes obtuvieron un α=0,83 para la escala completa, y por Peña González (2017), quien obtuvo un α=0,81 en la versión traducida utilizada con trabajadores de instituciones de educación superior.

En relación con los datos estadísticos descriptivos, la muestra obtuvo un puntaje promedio de 37,38 (DE=7,863), con un puntaje mínimo de 18 y un máximo de 53. Este promedio equivale a 3,40 puntos por ítem en la escala de respuesta de 1 a 5, situándose por encima de su punto medio teórico. A modo exclusivamente descriptivo, el resultado fue ligeramente inferior al informado por Rothwell y Arnold (2007) en la muestra utilizada para el desarrollo del instrumento (M=3,51; DE=0,57) y al obtenido por Peña González (2017) en

trabajadores de instituciones de educación superior (M=41,01; DE=5,96). Estas comparaciones deben interpretarse con cautela debido a las diferencias entre las poblaciones estudiadas.

Dado que Rothwell y Arnold (2007) y Peña González (2017) no establecen puntos de corte, baremos normativos ni categorías interpretativas para clasificar la empleabilidad percibida como baja, media o alta, los resultados se presentan como una medida continua y serán utilizados posteriormente en los análisis correlacionales e inferenciales previstos para contrastar las hipótesis de la investigación.

Escala de Autoeficacia General

Los puntajes totales de la Escala de Autoeficacia General se obtuvieron mediante la suma de los 10 ítems recodificados, conforme al procedimiento propuesto por Jerusalem y Schwarzer (1992). La versión en español utilizada en el presente estudio correspondió a la adaptación para Buenos Aires realizada por Brenlla et al. (2010), cuyos ítems se presentan en la Tabla 1 del estudio (p. 12). Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, puntajes mínimo y máximo) y se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En la presente muestra (N=40), el instrumento obtuvo un α=0,829, lo que indica una buena consistencia interna. El análisis de los ítems mostró que la eliminación de cualquiera de ellos no incrementaba de manera relevante el coeficiente alfa, por lo que se conservaron los 10 ítems para los análisis posteriores. Asimismo, las correlaciones ítem-total corregidas oscilaron entre 0,328 y 0,764, evidenciando una adecuada contribución de todos los reactivos a la consistencia interna de la escala. Este resultado es consistente con la adaptación para Buenos Aires realizada por Brenlla et al. (2010), quienes obtuvieron un coeficiente alfa de

Cronbach de 0,76, aportando evidencias de una adecuada consistencia interna del instrumento.

En lo referido a los datos estadísticos descriptivos, la muestra obtuvo un puntaje promedio de 29,58 (DE=5,232), con un puntaje mínimo de 20 y un máximo de 38. En comparación con los datos normativos informados por Brenlla et al. (2010), este puntaje promedio se ubica aproximadamente una desviación estándar por debajo de la media observada en la muestra utilizada para la adaptación para Buenos Aires (M=33,03; DE=3,49), lo que indica que el puntaje promedio obtenido por la muestra fue inferior al observado en la muestra normativa utilizada para la adaptación para Buenos Aires. Asimismo, siguiendo el criterio de interpretación propuesto por Altamiranda (2016), construido a partir de los datos normativos de Brenlla et al. (2010), el puntaje promedio obtenido por la muestra corresponde a un nivel medio de autoeficacia general, ubicándose en el límite inferior de dicha categoría.

Síntesis de los resultados de los instrumentos

La presente tabla reúne los estadísticos descriptivos y los coeficientes de consistencia interna de las tres variables evaluadas: ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad percibida como se detalla más adelante en la tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables de estudio

Variable	*n*	*M*	*DE*	Mínimo	Máximo	α
Ansiedad	40	22.53	12.07	1	49	.896
Autoeficacia general	40	29.58	5.23	20	38	.829
Empleabilidad percibida	40	37.38	7.86	18	53	.874

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar; α = alfa de Cronbach. Los mínimos y máximos corresponden a los puntajes observados en la muestra.

Análisis de la relación entre ansiedad, autoeficacia y empleabilidad percibida

Previamente al análisis de las relaciones entre las variables, se examinó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro y Wilk (1965) . Los puntajes correspondientes a ansiedad (BAI) y empleabilidad percibida (EEP) no presentaron desviaciones estadísticamente significativas respecto de una distribución normal, mientras que los puntajes de autoeficacia general (EAG) mostraron una distribución significativamente diferente de la normal. En función de estos resultados, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (1895) para analizar la relación entre ansiedad y empleabilidad percibida, mientras que las asociaciones que involucraron a la autoeficacia fueron examinadas mediante el coeficiente rho de Spearman (1904).

La tabla que a continuación se presenta, resume las correlaciones entre las variables de estudio (tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones entre ansiedad, autoeficacia general y empleabilidad percibida

Variables relacionadas	Coeficiente	Valor	*p*	*n*
Ansiedad–autoeficacia general	Spearman (ρ)	−.472	.002	40
Ansiedad–empleabilidad percibida	Pearson (*r*)	−.512	< .001	40
Autoeficacia general–empleabilidad percibida	Spearman (ρ)	.425	.006	40

Nota. Los valores de *p* corresponden a pruebas bilaterales.

El análisis de la relación entre ansiedad y autoeficacia mostró una correlación negativa y estadísticamente significativa de magnitud moderada ($\rho = -.472$; $p = .002$; $N = 40$). Esto indica que, dentro de la muestra estudiada, mayores puntajes de ansiedad tendieron a asociarse con menores niveles de autoeficacia general.

Asimismo, se observó una correlación negativa y estadísticamente significativa entre ansiedad y empleabilidad percibida ($r = -.512$; $p < .001$; $N = 40$). Por lo tanto, los estudiantes que presentaron mayores niveles de ansiedad tendieron a informar una menor percepción de empleabilidad.

De manera complementaria, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida mostraron una correlación positiva y estadísticamente significativa ($\rho = .425$; $p = .006$; $N = 40$), indicando que mayores niveles de autoeficacia tendieron a asociarse con una mayor percepción de empleabilidad.

En conjunto, estos resultados respaldan la hipótesis que planteaba la existencia de una relación negativa entre la ansiedad y la autoeficacia, así como entre la ansiedad y la empleabilidad percibida.

Diferencias según género

Para analizar las diferencias según género, previamente se examinó la normalidad de las variables dentro de cada grupo mediante la prueba de Shapiro y Wilk (1965). En ansiedad,

la distribución fue compatible con normalidad en el grupo femenino (p = .853), pero no en el masculino (p = .047). De manera similar, en autoeficacia se observó normalidad en el grupo femenino (p = .530), pero no en el masculino (p = .010). Por este motivo, las comparaciones de ansiedad y autoeficacia según género se realizaron mediante la prueba U de Mann y Whitney (1947) . En empleabilidad percibida, las distribuciones fueron compatibles con normalidad tanto en mujeres (p = .749) como en hombres (p = .810), por lo que se empleó una prueba t de Student (1908) para muestras independientes.

La siguiente tabla presenta los estadísticos descriptivos y las comparaciones según género (tabla 3).

Tabla 3

Comparaciones de las variables de estudio según género

Variable	Mujeres (n = 25) M (DE)	Hombres (n = 15) M (DE)	Prueba	p	Efecto
Ansiedad	24.40 (12.98)	19.40 (9.99)	U = 139.00 z = −1.356	.175	$\|r\|$ = .21
Autoeficacia general	28.92 (5.16)	30.67 (5.35)	U = 144.50 z = −1.205	.228	$\|r\|$ = .19
Empleabilidad percibida	36.68 (8.78)	38.53 (6.14)	$t(38)$ = −0.717	.478	d = −0.23

Nota. M = media; DE = desviación estándar; U = U de Mann–Whitney; t = t de Student para muestras independientes con varianzas iguales; d = d de Cohen (mujeres menos hombres). Los valores de p son bilaterales; para U se informa la significación asintótica. $|r| = |z|/\sqrt{N}$, calculado con N = 40 a partir de la salida de SPSS. Las medias y DE son descriptivas; la prueba U compara rangos.

En relación con la ansiedad, las mujeres presentaron un rango promedio superior (22,44) al de los hombres (17,27). Sin embargo, la diferencia no alcanzó significación estadística (U = 139,00; Z = −1,356; p = .175), con un tamaño del efecto pequeño (r = .21). Por lo tanto, aunque descriptivamente las mujeres presentaron mayor puntuación de ansiedad, no se encontró evidencia estadísticamente significativa de una diferencia según género.

Al analizar la autoeficacia general, las mujeres presentaron un rango promedio de 18,78 y los hombres de 23,37. La diferencia tampoco resultó estadísticamente significativa (U = 144,50; Z = −1,205; p = .228), observándose un tamaño del efecto pequeño (r = .19).

Finalmente, en empleabilidad percibida, las mujeres obtuvieron una media de 36,68 (DE = 8,78), mientras que los hombres presentaron una media de 38,53 (DE = 6,14). La prueba de Levene (1960) no resultó significativa (F = 2,254; p = .142), por lo que se asumió igualdad de varianzas. La prueba t no mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, t(38) = −0,717; p = .478; d = −0,23, siendo el tamaño del efecto pequeño.

Así es que no se observaron diferencias estadísticamente significativas según género en ninguna de las tres variables analizadas. La hipótesis que preveía mayor puntuación de ansiedad en las mujeres no fue respaldada estadísticamente, aunque las diferencias descriptivas se presentaron en la dirección esperada. En cambio, los resultados relativos a la ausencia de diferencias significativas según género en autoeficacia y empleabilidad percibida fueron consistentes con lo planteado inicialmente.

Diferencias según año de cursada

Para evaluar las diferencias según año de cursada, se examinó previamente la distribución de las variables mediante la mencionada prueba de Shapiro y Wilk (1965). Tanto la ansiedad como la empleabilidad percibida presentaron distribuciones compatibles con normalidad en los estudiantes de primer y tercer año. En cambio, la autoeficacia presentó una distribución compatible con normalidad en primer año (p = .486), pero no en tercer año (p = .033). A partir de esto, se utilizaron pruebas t de Student (1908) para las comparaciones de ansiedad y empleabilidad percibida, y la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de autoeficacia.

La siguiente tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos y las comparaciones según año de cursada (Tabla 4).

Tabla 4

Comparaciones de las variables de estudio según año de cursada

Variable	Primer año (n = 10) M (DE)	Tercer año (n = 30) M (DE)	Prueba	p	Efecto
Ansiedad	15.80 (10.98)	24.77 (11.73)	$t(38) = -2.125$	.040	$d = -0.78$
Autoeficacia general	31.90 (3.96)	28.80 (5.43)	$U = 101.50$ $z = -1.519$	.129	$\|r\| = .24$
Empleabilidad percibida	41.70 (7.59)	35.93 (7.53)	$t(38) = 2.094$	.043	$d = 0.77$

Nota. M = media; DE = desviación estándar; U = U de Mann–Whitney; t = t de Student para muestras independientes con varianzas iguales; d = d de Cohen (primer año menos tercer año). Los valores de p son bilaterales; para U se informa la significación asintótica. $|r| = |z|/\sqrt{N}$, calculado con $N = 40$ a partir de la salida de SPSS. Las medias y DE son descriptivas; la prueba U compara rangos.

En relación con la ansiedad, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 15,80 (DE = 10,98), mientras que los estudiantes de tercer año presentaron una media de 24,77 (DE = 11,73). La prueba de Levene (1960) no resultó significativa (F = 0,664; p = .420), por lo que se asumió igualdad de varianzas. Se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, t(38) = −2,125; p = .040; d = -0,78. De este modo, los estudiantes de tercer año presentaron mayor puntaje de ansiedad que los estudiantes de primer año, con un tamaño del efecto de magnitud moderada a elevada.

Respecto de la autoeficacia general, los estudiantes de primer año presentaron un rango promedio de 25,35, mientras que en tercer año fue de 18,88. Sin embargo, esta diferencia no alcanzó significación estadística (U = 101,50; Z = −1,519; p = .129), con un tamaño del efecto pequeño (r = .24). Por lo tanto, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia según el año de cursada.

Finalmente, en empleabilidad percibida, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 41,70 (DE = 7,59), mientras que los estudiantes de tercer año presentaron una media de 35,93 (DE = 7,53). La prueba de Levene (1960) indicó homogeneidad de las varianzas (F = 0,072; p = .790). La diferencia entre ambos grupos resultó estadísticamente significativa, t(38) = 2,094; p = .043; d = 0,77. De modo que, los estudiantes de primer año presentaron una mayor empleabilidad percibida que los estudiantes de tercer año, observándose un tamaño del efecto de magnitud moderada a elevada.

Tal es así que la hipótesis que planteaba la ausencia de diferencias significativas entre estudiantes de primer y tercer año fue respaldada únicamente para la autoeficacia general. Por el contrario, se observaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad y empleabilidad percibida ya que los estudiantes de tercer año presentaron mayor cómputo de ansiedad y una menor percepción de empleabilidad que los estudiantes de primer año. Por lo tanto, esta parte de la hipótesis fue respaldada sólo parcialmente.

Discusión y análisis de resultados

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución de un instituto privado de educación terciaria. Asimismo, se propuso describir las variables y examinar sus diferencias según el género y el año de cursada. Los resultados de los 40 participantes mostraron asociaciones negativas de la ansiedad con la autoeficacia general y con la empleabilidad percibida, así como una asociación positiva entre estas dos últimas variables. Estos hallazgos se discuten a continuación en relación con los antecedentes y los desarrollos conceptuales presentados, atendiendo a las características de las poblaciones, los instrumentos utilizados y el alcance correlacional y transversal de la investigación.

En primer lugar, se encontró una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la ansiedad y la autoeficacia general ($\rho = -.472$; $p = .002$). Este resultado respalda la hipótesis planteada para esta relación puesto que los participantes que informaron mayores puntuaciones de ansiedad tendieron a presentar menores puntuaciones de autoeficacia general. La asociación corresponde a las mediciones obtenidas mediante el Inventario de Ansiedad de Beck y la Escala de Autoeficacia General. Por consiguiente, el hallazgo permite establecer una relación entre ambos puntajes, sin identificar cuál de las variables antecede a la otra ni demostrar que una modificación de la autoeficacia produzca una modificación de la ansiedad.

La dirección de esta relación coincide con lo informado por Migorena (2025), quien encontró una correlación negativa entre autoeficacia general y ansiedad estado en estudiantes de Psicología de la Universidad de Flores próximos a finalizar sus estudios ($r = -.53$; $p < .001$). Ambos trabajos identificaron que una mayor confianza general en las propias capacidades se relacionaba con menores puntuaciones de ansiedad. Sin embargo, Migorena evaluó ansiedad estado mediante una consigna contextualizada en la inserción laboral profesional, mientras que en esta investigación se empleó otro cuestionario, el BAI. La coincidencia se refiere, por lo tanto, a la dirección de la asociación y debe conservar esta diferencia en la evaluación de la ansiedad.

También existe una coincidencia con Jiménez-Cruz y León-Sánchez (2022), quienes informaron una relación negativa entre autoeficacia general y ansiedad rasgo en estudiantes de Administración y Contaduría ($r = -.364$; $p < .01$). La comparación resulta pertinente por la inclusión de la autoeficacia general en ambos estudios, aunque el antecedente examinó ansiedad rasgo durante la contingencia por COVID-19. En conjunto, estos resultados permiten reconocer asociaciones inversas en investigaciones con distintas mediciones de ansiedad. No permiten tratar esas mediciones como intercambiables ni establecer que los

participantes del presente estudio hayan manifestado específicamente ansiedad rasgo o ansiedad ante la inserción laboral.

Por otra parte, el resultado difiere de lo informado por González (2024) para la medición realizada con estudiantes de Kinesiología y Fisiatría. En ese análisis, la correlación entre ansiedad y autoeficacia fue muy débil y no significativa ($r = .047$; $p = .810$). El antecedente utilizó el cuestionario MSLQ-UY y examinó a los estudiantes en dos momentos. Esto implica que, los trabajos no presentan el mismo resultado correlacional, pero tampoco constituyen evaluaciones idénticas de las variables. La información disponible no permite atribuir esta diferencia a la carrera, al momento de evaluación o a otra característica particular de las muestras.

Otros antecedentes aportan comparaciones referidas a ámbitos específicos de la autoeficacia. Zapata Jiménez y De Lille Quintal (2024) encontraron una asociación negativa entre autoeficacia académica y ansiedad en estudiantes de primer semestre de ciencias de la salud ($r = −.356$; $p = .008$). Mur et al. (2023), por su parte, informaron relaciones negativas entre ansiedad cognitiva ante exámenes y las expectativas de eficacia y de resultado para afrontar el estrés. Estos hallazgos coinciden en la dirección de las relaciones, aunque se refieren a creencias y situaciones más delimitadas. Su incorporación contextualiza el resultado de este instituto educativo sin sustituir la autoeficacia general por autoeficacia académica o para afrontar el estrés.

Chique-Aguilar et al. (2024) también informaron asociaciones negativas entre autoeficacia académica y ansiedad, depresión y estrés. La inclusión de estas tres variables en ese antecedente permite precisar el alcance de la comparación ya que en el presente estudio se examinó ansiedad, pero no depresión ni estrés. Por ello, la coincidencia en la dirección de la relación con la ansiedad no debe extenderse a otras manifestaciones de malestar. Además,

el antecedente utilizó la DASS-21 y una escala de autoeficacia específica de situaciones académicas, mientras que aquí se administraron el BAI y la Escala de Autoeficacia General.

Esta delimitación también resulta relevante desde el marco teórico. Brenlla et al. (2010) presentan la Escala de Autoeficacia General como una evaluación de la confianza para afrontar dificultades y situaciones estresantes diversas. Por su parte, Pajares (1995) advierte sobre la importancia de la correspondencia entre el dominio de las creencias evaluadas y las actividades consideradas. En el presente trabajo, la relación identificada concierne a creencias generales de capacidad. No constituye una medición de la competencia para ejercer el periodismo o la locución, ni demuestra una relación específica entre ansiedad y desempeño profesional, puesto que este último no fue evaluado.

La diferenciación entre capacidad percibida y resultados esperados también se encuentra en Bandura (1977). El autor distingue la creencia de poder ejecutar una conducta de la expectativa de que esa conducta produzca determinados resultados. Esta distinción aporta un criterio conceptual para leer los hallazgos dado que las respuestas de autoeficacia expresan creencias acerca de la propia capacidad y no verifican que se hayan alcanzado resultados académicos o laborales. Tal es asi que la asociación negativa con la ansiedad se interpreta en el plano de las creencias evaluadas, sin convertir el puntaje de autoeficacia en un indicador de éxito profesional.

En segundo lugar, la ansiedad presentó una correlación negativa y estadísticamente significativa con la empleabilidad percibida ($r = -.512$; $p < .001$). Este hallazgo respalda la hipótesis formulada para ambas variables; es que las puntuaciones más elevadas de ansiedad se asociaron con una valoración menos favorable de la propia empleabilidad. El resultado incorpora una dimensión laboral a la discusión de las asociaciones observadas. No obstante, dado que la variable evaluada fue la empleabilidad percibida, la correlación no informa por sí

misma sobre oportunidades laborales efectivas, obtención de un empleo o condiciones objetivas de contratación de los participantes.

La distinción se corresponde con el planteamiento de Rothwell y Arnold (2007), cuyo instrumento aborda la percepción de la propia capacidad para conservar un empleo o conseguir el empleo deseado. En esta investigación se utilizó la traducción presentada por Peña González (2017). Por ello, la asociación con la ansiedad debe discutirse en términos de la valoración expresada por los estudiantes. No corresponde concluir que quienes obtuvieron mayores puntuaciones de ansiedad tengan necesariamente menos posibilidades objetivas de contratación, ni que una dificultad de inserción laboral haya sido la causa de sus síntomas. Ninguna de esas relaciones fue comprobada mediante los análisis realizados.

Esta precisión también delimita la comparación con Migorena (2025). Aunque su investigación situó la ansiedad estado ante la perspectiva de inserción laboral, no evaluó la empleabilidad percibida mediante la escala utilizada en este trabajo. Por lo tanto, su estudio aporta un antecedente sobre ansiedad y autoeficacia en un contexto de transición profesional, pero no una comprobación de la correlación específica entre ansiedad y empleabilidad percibida aquí observada. La discusión de esta segunda asociación se sostiene en los resultados del presente estudio y en la definición de la variable, sin adjudicar a ese antecedente un análisis que no realizó.

De manera complementaria, se encontró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre autoeficacia general y empleabilidad percibida ($\rho = .425$; $p = .006$). Los estudiantes que expresaron mayor confianza general en sus capacidades tendieron a valorar más favorablemente su empleabilidad. Esta relación no formaba parte de las dos asociaciones negativas enunciadas en la hipótesis principal, por lo que se considera un resultado complementario. Su discusión permite examinar conjuntamente las creencias generales de

capacidad y la percepción de posibilidades laborales, manteniendo la distinción entre ambos constructos.

El hallazgo coincide con Marino et al. (2022), quienes informaron una correlación positiva entre autoeficacia y empleabilidad percibida en profesionales con funciones gerenciales en empresas argentinas ($r = .58$; $p < .01$). Ese estudio utilizó siete ítems de la Escala de Autoeficacia General y la escala de once ítems de Rothwell y Arnold, mientras que la presente investigación administró los diez ítems de autoeficacia general. La coincidencia en la dirección de la relación resulta relevante, aunque las diferencias entre profesionales en actividad y estudiantes, junto con la extensión de las mediciones, impiden considerar ambos resultados como una reproducción bajo condiciones equivalentes.

Asimismo, Marino et al. (2022) examinaron otras variables y relaciones mediante un modelo de ecuaciones estructurales. El presente estudio se limitó a analizar asociaciones bivariadas entre las tres variables principales. En función de esto, sus resultados no permiten trasladar las relaciones de mediación del antecedente a los estudiantes de este instituto. Las tres correlaciones observadas tampoco establecen una secuencia en la que la autoeficacia determine la empleabilidad percibida y ésta, a su vez, determine la ansiedad. Cada coeficiente describe una asociación entre dos variables, sin demostrar un mecanismo que articule causalmente el conjunto.

En cuanto a la descripción de la ansiedad, el puntaje promedio del BAI fue de 22.53 ($DE = 12.07$), con valores entre 1 y 49. Estos datos muestran que el promedio reúne puntuaciones diferentes dentro de la muestra. Por ello, la descripción del grupo debe conservar tanto la medida central como la dispersión observada. El promedio no permite establecer cuántos participantes se ubicaron en cada categoría de intensidad de síntomas, ni equivale a una evaluación diagnóstica individual. La discusión se refiere a las puntuaciones

de ansiedad obtenidas mediante el instrumento y no a la prevalencia de trastornos de ansiedad.

Por este motivo, el 94.1 % de ansiedad estado alta informado por Migorena (2025) no es directamente comparable con la media del BAI del presente estudio. De modo semejante, el 91 % de ansiedad mínima comunicado por Zapata Jiménez y De Lille Quintal (2024) procede de la Escala de Ansiedad de Hamilton. Los antecedentes presentan proporciones construidas con otras mediciones, mientras que aquí se informa un puntaje promedio. Estas diferencias impiden afirmar, a partir de esos datos, que los estudiantes del presente instituto presentan mayor o menor ansiedad que las poblaciones mencionadas.

Respecto de la autoeficacia general, se obtuvo una media de 29.58 (DE = 5.232). El valor fue inferior a la media de 33.03 (DE = 3.49) informada por Brenlla et al. (2010) para la muestra de adaptación de la escala. Esta comparación proporciona una referencia descriptiva, pero no constituye una prueba estadística entre ambas poblaciones. Tampoco permite atribuir la diferencia a una insuficiencia de formación o a menores habilidades profesionales. El instrumento registra creencias generales sobre las propias capacidades, por lo que el puntaje debe interpretarse dentro de ese alcance conceptual.

En empleabilidad percibida se obtuvo una media de 37.38 (DE = 7.863), equivalente a 3.40 puntos por ítem. El promedio se situó por encima del punto medio de la escala de respuesta, que va de 1 a 5. Este resultado describe la posición de la media dentro de las opciones disponibles, sin establecer una categoría normativa de empleabilidad alta, media o baja. Mantener su tratamiento como variable continua permite discutir las asociaciones y diferencias observadas sin incorporar clasificaciones que no se utilizaron como criterios validados para esta muestra.

En relación con las diferencias según género, no se encontraron resultados estadísticamente significativos en ninguna de las tres variables. En ansiedad, las mujeres

presentaron un rango promedio mayor que los hombres, pero la diferencia no alcanzó significación estadística (U = 139.00; p = .175). Por lo tanto, la hipótesis que anticipaba mayor ansiedad en las mujeres no recibió respaldo estadístico. La dirección descriptiva de los rangos no modifica este resultado y debe diferenciarse de la existencia de evidencia suficiente para sostener una diferencia entre los grupos.

La ausencia de una diferencia significativa en ansiedad coincide, dentro de los límites de las mediciones utilizadas, con Jiménez-Cruz y León-Sánchez (2022), quienes no encontraron diferencias según sexo en ansiedad rasgo. En cambio, Mur et al. (2023) informaron mayor ansiedad cognitiva ante exámenes en las mujeres. La comparación muestra resultados distintos en evaluaciones que también delimitan de manera diferente la ansiedad. El presente trabajo no examinó ansiedad ante exámenes, de modo que la discrepancia no permite rechazar ese antecedente ni trasladar automáticamente su resultado a la sintomatología evaluada mediante el BAI.

En autoeficacia general, los hombres obtuvieron un rango promedio superior al de las mujeres, aunque la diferencia tampoco fue significativa (U = 144.50; p = .228). Este resultado coincide con la ausencia de diferencias según sexo comunicada por Jiménez-Cruz y León-Sánchez (2022). Kroonstadt et al. (2023) tampoco encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, pero evaluaron la autoeficacia académica. Este último antecedente ofrece una comparación contextual del ámbito educativo, sin constituir una medición equivalente de la autoeficacia general utilizada en la presente investigación.

En cambio, Migorena (2025) encontró una diferencia significativa en autoeficacia general a favor de los hombres (p = .040). En este establecimiento educativo, aunque el rango promedio masculino fue superior, la comparación no alcanzó significación estadística. Los estudios coinciden en la dirección descriptiva, pero difieren en el resultado de sus respectivas pruebas. Esta distinción evita presentar la semejanza de las puntuaciones relativas como una

confirmación del antecedente. Tampoco es posible identificar, a partir de las comparaciones disponibles, qué característica de las muestras explica que una diferencia haya sido significativa en un trabajo y no en el otro.

En empleabilidad percibida, la media fue de 36.68 en las mujeres y de 38.53 en los hombres; la comparación no resultó significativa, $t(38) = -0.717$; $p = .478$. Loza (2023) tampoco encontró diferencias significativas según género en empleabilidad percibida, aunque utilizó un instrumento diseñado para universitarios diferente del empleado en esta tesis. La coincidencia se circunscribe a ese resultado. Su investigación examinó además autoestima, por lo que la relación que informó entre autoestima y empleabilidad percibida no debe presentarse como evidencia directa de la asociación entre autoeficacia general y empleabilidad percibida.

Considerados conjuntamente, los resultados por género fueron compatibles con la expectativa inicial de no encontrar diferencias significativas en autoeficacia general y empleabilidad percibida. Aun así, la falta de significación no demuestra que los grupos sean equivalentes. En esta muestra, los análisis realizados no aportaron evidencia estadísticamente significativa de diferencias. Esta formulación conserva el alcance de las pruebas y evita convertir un resultado no significativo en una afirmación general de igualdad entre hombres y mujeres.

En relación con el año de cursada, se observaron diferencias significativas en ansiedad. Los estudiantes de tercer año presentaron una media de 24.77, frente a 15.80 en primer año, $t(38) = -2.125$; $p = .040$. Este resultado no respaldó la hipótesis de ausencia de diferencias para dicha variable. Sin embargo, la comparación se realizó entre grupos distintos en un único momento. Por consiguiente, no demuestra que la ansiedad haya aumentado durante la trayectoria académica de los mismos estudiantes, ni permite atribuir la diferencia al avance en la carrera.

Migorena (2025) incluyó estudiantes próximos a finalizar sus estudios, por lo que constituye una referencia sobre ansiedad en esa etapa formativa. No obstante, su investigación no realizó la comparación entre primer y tercer año aquí examinada. Por otra parte, González (2024) sí estudió continuidades y cambios entre dos momentos, mediante un diseño longitudinal. La diferencia entre estos diseños resulta central porque la presente investigación identifica puntuaciones distintas entre años de cursada, mientras que el seguimiento longitudinal evalúa a participantes a lo largo del tiempo. Esas dos clases de resultados no se deben presentar como intercambiables.

También se encontraron diferencias significativas en empleabilidad percibida según el año de cursada. Los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 41.70 y los de tercer año, de 35.93, $t(38) = 2.094$; $p = .043$. La valoración de la empleabilidad fue, por lo tanto, menos favorable en el grupo de tercer año. Al igual que en ansiedad, el hallazgo describe una diferencia entre grupos y no una disminución individual a lo largo de la formación. Tampoco mide diferencias en competencias profesionales ni demuestra que la formación recibida reduzca las posibilidades objetivas de inserción laboral.

En autoeficacia general, la diferencia entre primer y tercer año no alcanzó significación estadística ($U = 101.50$; $p = .129$). Por ende, la expectativa de ausencia de diferencias por año fue compatible con el resultado de esta variable, pero no con los de ansiedad y empleabilidad percibida. Los tres constructos no mostraron el mismo patrón de comparación entre grupos. Este resultado refuerza la necesidad de discutirlos por separado. Una diferencia en la percepción de empleabilidad no equivale a una diferencia demostrada en autoeficacia general, aun cuando ambas variables hayan presentado una asociación positiva en el conjunto de la muestra.

La lectura de estos hallazgos debe considerar las condiciones de la investigación. La muestra estuvo integrada por 40 estudiantes de una institución y fue seleccionada de manera

no probabilística. Los resultados describen a los participantes evaluados y no proporcionan, por ese procedimiento, estimaciones representativas de todos los estudiantes de Periodismo y Locución. Asimismo, el diseño transversal no permite establecer cambios individuales ni una secuencia temporal entre las variables. Las comparaciones con los antecedentes identifican coincidencias y diferencias en los resultados, sin demostrar que sus poblaciones compartan las mismas condiciones académicas o laborales.

En lo que respecta a los instrumentos, se obtuvieron coeficientes alfa de .896 para ansiedad, .829 para autoeficacia general y .874 para empleabilidad percibida. Estos resultados aportan información sobre la consistencia interna de las puntuaciones en la muestra. Sin embargo, no sustituyen el examen de la pertinencia de cada escala para la población estudiada. Esta consideración es especialmente relevante para la empleabilidad percibida, dado que Rothwell y Arnold (2007) desarrollaron su instrumento en un contexto laboral y Peña González (2017) empleó la traducción con trabajadores de educación superior. Su aplicación a estudiantes requiere conservar esa diferencia al interpretar los puntajes.

A modo de cierre de este apartado, la discusión muestra respaldo para las dos asociaciones negativas planteadas en la hipótesis principal y una relación positiva complementaria entre autoeficacia general y empleabilidad percibida. Los antecedentes de Migorena (2025), Jiménez-Cruz y León-Sánchez (2022) y Marino et al. (2022) permiten efectivamente reconocer coincidencias en la dirección de algunas relaciones, con las diferencias de población y medición señaladas. A su vez, los análisis por género y año de cursada requieren una lectura diferenciada. El aporte de esta investigación solo se limita a estas asociaciones y comparaciones en los estudiantes evaluados.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso analizar la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución en un instituto privado de educación superior terciaria. Desde el punto de vista teórico, la investigación se apoyó en la perspectiva cognitiva de la ansiedad desarrollada por Clark y Beck (2012), que destaca el papel de la interpretación de amenazas y la valoración de los recursos personales para afrontarlas; en la teoría cognitiva social de Bandura (1977, 1987), que conceptualiza la autoeficacia a partir de las creencias sobre las propias capacidades; y en la propuesta de Rothwell y Arnold (2007), que comprende la empleabilidad percibida como una valoración subjetiva de las propias posibilidades laborales.

En cuanto a la metodología, se desarrolló un estudio cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, siguiendo los planteos de Hernández Sampieri et al. (2023). La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de primero y tercer año, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de datos se administraron el Inventario de Ansiedad de Beck (Beck et al., 1988), la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem & Schwarzer, 1992) y la Escala de Empleabilidad Percibida (Rothwell & Arnold, 2007) aplicando sus versiones adaptadas al español. Los datos se procesaron mediante IBM SPSS Statistics, versión 32, y se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y comparaciones entre grupos según género y año de cursada, utilizando pruebas paramétricas o no paramétricas de acuerdo con los supuestos estadísticos correspondientes.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que, en la muestra estudiada, las mayores puntuaciones de ansiedad se asociaron con una menor confianza general en las propias capacidades y con una valoración menos favorable de la empleabilidad. Asimismo, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida se relacionaron positivamente. Estos

resultados respaldaron las dos asociaciones negativas planteadas en la hipótesis principal y mostraron que las creencias de capacidad y la percepción de las posibilidades laborales se encontraban relacionadas entre sí.

Un resultado especialmente relevante fue que los estudiantes de tercer año presentaron mayor puntuación de ansiedad y menor empleabilidad percibida que los de primer año, sin que se encontrara una diferencia significativa en la autoeficacia general. Por ende, la valoración menos favorable de la empleabilidad observada en tercer año no estuvo acompañada por una diferencia sustancial en la confianza general sobre las propias capacidades. Este contraste pone de relieve la necesidad de conservar la distinción entre ambas dimensiones debido a que la confianza para afrontar dificultades y la percepción de las posibilidades laborales no expresaron el mismo patrón de diferencias entre los grupos.

Respecto del género, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres variables. A partir de los resultados, la expectativa de mayor ansiedad en las mujeres no recibió respaldo estadístico, aunque las puntuaciones descriptivas se orientaron en esa dirección. En autoeficacia general y empleabilidad percibida, los resultados fueron compatibles con la expectativa inicial de no encontrar diferencias significativas. En cuanto al año de cursada, esa expectativa fue compatible únicamente con el resultado de autoeficacia general.

El recorrido realizado en este trabajo de investigación muestra un respaldo diferenciado de las hipótesis, dado que las relaciones previstas entre las variables fueron respaldadas, mientras que las comparaciones por género y año de cursada no coincidieron en todos los casos con lo anticipado. La conclusión central, a fin de cuentas, es que la ansiedad se encontró asociada tanto con las creencias generales de capacidad como con la empleabilidad percibida, pero estas dos valoraciones conservaron diferencias en su comportamiento según el año de cursada. No obstante, debido al carácter no experimental y

transversal del estudio, las asociaciones identificadas no permiten establecer relaciones causales entre las variables.

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación aborda una temática relevante para la psicología educacional al examinar la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en estudiantes de Periodismo y Locución. Su desarrollo permite considerar conjuntamente la sintomatología ansiosa, la confianza en las propias capacidades y la percepción de las posibilidades laborales dentro del contexto de formación de los participantes.

En la revisión bibliográfica realizada para este trabajo no se identificaron investigaciones que abordan conjuntamente estas tres variables en estudiantes de Periodismo y Locución. Los antecedentes examinados corresponden a otras carreras o poblaciones y, en algunos casos, a constructos o instrumentos diferentes. Además, la investigación aporta datos sobre una población que no se encontró específicamente representada en los antecedentes revisados.

El estudio permite ampliar la información disponible porque ofrece evidencia sobre estas relaciones en los estudiantes participantes, incorporando además comparaciones según género y año de cursada. De esta manera, el trabajo comienza a abordar el vacío identificado en la revisión y amplía la información disponible sobre las variables estudiadas en este contexto formativo.

Limitaciones de la investigación

La presente investigación presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de Periodismo y Locución de un instituto privado de educación superior terciaria, seleccionados

mediante un muestreo no probabilístico e intencional. El tamaño de la muestra, la selección no aleatoria y la participación de una única institución restringen la posibilidad de generalizar los hallazgos a la totalidad de los estudiantes de ambas carreras. Asimismo, la cantidad de participantes disponibles para las comparaciones según género y año de cursada limita la precisión de las estimaciones y la capacidad para detectar diferencias. Es por esto que la ausencia de resultados estadísticamente significativos no debe interpretarse como una demostración de equivalencia entre los grupos.

En segundo lugar, el diseño no experimental, transversal y correlacional permitió examinar asociaciones en un único momento, pero no establecer relaciones causales ni determinar qué variable antecede temporalmente a otra. Esta limitación también comprende las comparaciones según año de cursada gracias a que las diferencias observadas entre primer y tercer año corresponden a grupos distintos y no permiten concluir que la ansiedad, la autoeficacia general o la empleabilidad percibida hayan cambiado durante la trayectoria de los mismos estudiantes.

En cuanto a la medición, se utilizaron instrumentos de autoinforme, por lo que los resultados corresponden a los síntomas, las creencias y las percepciones expresados por los participantes. Por otro lado, una limitación específica se relaciona con la escala de empleabilidad percibida de Rothwell y Arnold (2007), utilizada en la traducción presentada por Peña González (2017). Sus antecedentes de aplicación corresponden a trabajadores y algunos reactivos incluyen referencias al empleo actual y a situaciones organizacionales que pueden no ajustarse de igual manera a la experiencia de todos los estudiantes. En esta investigación no se evaluaron específicamente las evidencias de validez de esta versión en estudiantes argentinos de Periodismo y Locución. Si bien las puntuaciones presentaron consistencia interna en la muestra, este resultado no demuestra por sí solo la validez del instrumento para esta población en específico.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos y las limitaciones de la presente investigación, se propone realizar estudios longitudinales que permitan efectuar un seguimiento de los estudiantes de Periodismo y Locución desde el ingreso hasta el egreso y los primeros meses posteriores a la finalización de sus estudios. Este abordaje permitiría examinar cómo varían la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en los mismos participantes. En particular, permitiría explorar si las diferencias observadas entre primer y tercer año también se presentan como cambios individuales durante la trayectoria formativa.

Asimismo, sería pertinente ampliar la muestra e incorporar estudiantes de distintas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, ubicadas en diferentes regiones del país. También se propone extender el estudio a la Licenciatura en Comunicación y a otras carreras, para examinar si las asociaciones encontradas se mantienen en diferentes contextos educativos y campos de formación. Estas ampliaciones permitirían realizar comparaciones entre instituciones, regiones y carreras. A su vez, resultaría relevante analizar por separado a los estudiantes de Periodismo y Locución, para explorar posibles semejanzas y diferencias en las variables estudiadas.

Otra línea de investigación consiste en profundizar la evaluación de la empleabilidad percibida en estudiantes argentinos de estas carreras. Se propone examinar la comprensión y pertinencia de los reactivos, la estructura interna y las evidencias de validez de los instrumentos utilizados, considerando las diferencias entre estudiantes con y sin empleo. Este trabajo permitiría fundamentar la selección o adaptación de una medida adecuada para esta población.

Por otra parte, futuras investigaciones podrían incorporar la situación laboral actual, la experiencia previa y la participación en prácticas profesionales o pasantías. Sería relevante distinguir entre trabajos vinculados con la carrera y empleos en otros ámbitos, para analizar

su relación con la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida. Un seguimiento posterior al egreso también permitiría contrastar las percepciones de empleabilidad expresadas durante la formación con indicadores de inserción laboral efectiva.

En última instancia, se sugiere complementar las mediciones cuantitativas con entrevistas o grupos focales que exploren cómo los estudiantes describen sus posibilidades laborales, sus creencias de capacidad y sus preocupaciones durante la formación. Esta aproximación permitiría conocer los significados que atribuyen a sus respuestas e indagar si sus preocupaciones se relacionan con cuestiones académicas, laborales o con otros ámbitos de su vida, sin presuponer que la ansiedad evaluada se origina exclusivamente en la futura inserción profesional.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos, se propone desarrollar acciones de acompañamiento para estudiantes de Periodismo y Locución de este establecimiento educativo con la finalidad de que articulen orientación psicológica, reconocimiento de capacidades y preparación para la búsqueda laboral. Las asociaciones encontradas entre las tres variables aquí estudiadas, fundamentan el interés por abordar estas dimensiones de manera articulada. Las propuestas se plantean como actividades institucionales cuya implementación y resultados deberán evaluarse, dado que la investigación no examinó la eficacia de ninguna intervención.

En primer lugar, se sugiere organizar talleres de orientación laboral dirigidos a ambas carreras. Estos encuentros podrían abordar la elaboración del currículum, la preparación de entrevistas y la presentación de producciones realizadas durante la formación. Para Periodismo, se propone trabajar con la selección y organización de notas, entrevistas o producciones audiovisuales para un portafolio. En Locución, podrían incluirse la preparación

de muestras de voz y la presentación de trabajos grabados. Los contenidos serían desarrollados junto con docentes y profesionales de cada área, atendiendo a las consultas de los participantes.

Los talleres tendrían una modalidad práctica, por lo tanto, cada estudiante podría presentar un material propio, recibir una devolución y elaborar una versión revisada. También se propone analizar convocatorias laborales vigentes, previamente verificadas por los coordinadores, para identificar sus requisitos y preparar postulaciones acordes con ellos. Al finalizar, los participantes podrían contar con un currículum actualizado, una selección de producciones y un plan de búsqueda. El propósito sería ofrecer herramientas concretas de orientación, sin asumir que los estudiantes carecen de preparación ni garantizar que estas actividades se traduzcan en la obtención de empleo.

Asimismo, se propone incorporar instancias de formación continua en competencias transversales y digitales, mediante proyectos colaborativos que incluyan el uso de herramientas de producción y edición de contenidos. Estos espacios se orientarían al aprendizaje permanente y a la actualización de conocimientos vinculados con el ejercicio del Periodismo y la Locución. Para su organización, se sugiere relevar las necesidades de capacitación y las posibilidades de acceso de los estudiantes a equipos y programas, y prever espacios institucionales de práctica acompañada. La propuesta buscaría contribuir a reducir posibles desigualdades en el acceso y uso de herramientas digitales, atendiendo a la calidad de la formación y a los recursos institucionales disponibles para acompañar la preparación laboral de los estudiantes.

En segundo lugar, se propone ofrecer espacios de consulta psicológica de participación voluntaria. Estos permitirían que los estudiantes expresen sus preocupaciones y reciban orientación sobre las posibilidades de acompañamiento disponibles. La atención debería estar a cargo de profesionales de la psicología, con un encuadre confidencial y un

circuito de derivación para las situaciones que requieran otro tipo de atención. Para organizar esta propuesta, correspondería relevar los recursos existentes en la institución y los servicios externos a los que efectivamente pudiera orientarse a quienes lo necesiten.

Como complemento, podrían realizarse encuentros grupales sobre ansiedad y recursos de consulta. Se propone trabajar con preguntas anónimas y situaciones que los estudiantes decidan compartir, sin exigir la exposición de experiencias personales. Los contenidos incluirían el reconocimiento del malestar y la información sobre cómo solicitar acompañamiento. Estos espacios no se limitarían a las preocupaciones laborales, puesto que el Inventario de Ansiedad de Beck utilizado en la investigación no permitió establecer el origen de los síntomas informados.

Otra propuesta consiste en desarrollar talleres de reconocimiento de capacidades y planificación frente a dificultades. Bandura (1977a) identifica los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos como fuentes de información para las expectativas de eficacia. Tomando este planteamiento como referencia conceptual, se propone revisar experiencias concretas en las que los participantes hayan afrontado un desafío, identificar los recursos utilizados y formular una nueva meta. El trabajo se centraría en acciones observables y en devoluciones específicas, evitando mensajes generales que equiparen confianza personal con éxito asegurado.

En estos talleres, cada estudiante podría elegir una dificultad académica, laboral o cotidiana y organizar los pasos necesarios para abordarla. En un encuentro posterior se revisarían las acciones realizadas, los obstáculos encontrados y los apoyos requeridos. También podrían incorporarse ejercicios vinculados con las carreras, como preparar una entrevista o una presentación oral. La finalidad sería ofrecer oportunidades de práctica y revisión de la propia actuación. Los avances en estas tareas se distinguirían de los posibles cambios en autoeficacia general, cuya evaluación requeriría una medición específica.

También, se propone organizar encuentros optativos con graduados de Periodismo y Locución para conversar sobre sus primeras experiencias profesionales. Los invitados podrían compartir cómo elaboraron sus postulaciones, qué dificultades encontraron y qué decisiones tomaron. Esta propuesta retoma la experiencia vicaria descrita por Bandura (1977a) como fundamento para considerar el intercambio y la observación de otras trayectorias. Se procurarían recorridos diversos, con espacio para preguntas, evitando presentar una única forma de ingreso al trabajo o atribuir a estos encuentros una reducción de la ansiedad que todavía no ha sido evaluada.

Las actividades estarían abiertas a estudiantes de distintos años, con especial atención a la convocatoria de tercer año, grupo que presentó mayor ansiedad y menor empleabilidad percibida que primer año en la muestra estudiada. Esta prioridad se orientaría a conocer y atender sus demandas, sin atribuir las diferencias a la proximidad del egreso. Se propone consultar previamente sus intereses y disponibilidad horaria para ajustar los encuentros. La participación no dependería de presentar puntuaciones determinadas en los instrumentos ni de pertenecer a un género específico.

Para comenzar, se sugiere implementar un ciclo piloto con encuentros de orientación laboral, reconocimiento de capacidades e intercambio con graduados, manteniendo las consultas psicológicas en un espacio diferenciado. La coordinación correspondería a profesionales de la psicología en articulación con responsables de las carreras. Antes de la convocatoria se definirían objetivos, responsables, horarios y materiales. Cada encuentro tendría una actividad concreta y un cierre que permitiera recuperar las consultas pendientes y organizar el siguiente paso de trabajo.

A partir del recorrido realizado, se propone evaluar la participación, la continuidad de la asistencia, los materiales elaborados y la valoración de los estudiantes sobre la utilidad de las actividades. Esta información permitiría revisar la organización y adecuar los contenidos.

La satisfacción con los encuentros no se tomaría como prueba de eficacia. Así, las acciones propuestas ofrecerían un marco de acompañamiento cuya implementación y posibles resultados podrían examinarse de manera sistemática.

Reflexión final

Esta investigación representa un punto de encuentro entre la formación del autor de esta tesis como periodista y su recorrido en Psicología. La elección de trabajar con estudiantes de Periodismo y Locución tiene, por ello, un significado personal que se entiende como volver sobre un ámbito cercano desde nuevas preguntas, centradas en la ansiedad, las creencias sobre las propias capacidades y la empleabilidad percibida.

Esta cercanía también invita a considerar las condiciones en las que se intenta construir una trayectoria profesional. Rosenberg (2018), al estudiar las experiencias de pasantes de “Página 12”, identificó dificultades para la continuidad laboral y situaciones de sobrecarga y autoexplotación vinculadas con el esfuerzo por aprender y permanecer en el medio. Sin extender estas experiencias a todos los estudiantes ni utilizarlas para explicar los resultados de esta tesis, su trabajo ofrece un contexto para reflexionar sobre los obstáculos que pueden presentarse entre la formación y el ejercicio profesional.

Abordar una temática próxima a la propia trayectoria exige distinguir la experiencia personal de aquello que los participantes expresaron y que los datos permiten sostener. Para el autor, este recorrido reafirma el compromiso de preguntar con interés, examinar con cuidado y comunicar con respeto por las personas que hicieron posible la investigación.

Finalmente y ya como último párrafo del presente trabajo, desde su doble recorrido formativo, el autor expresa el deseo de que se amplíen las oportunidades de ingreso y desarrollo en los medios de comunicación. El tiempo, el esfuerzo y los sueños depositados en una carrera merecen, desde esta perspectiva personal, oportunidades concretas para

desarrollarse profesionalmente. Este trabajo cierra con el anhelo de que quienes eligen el Periodismo y la Locución, así como tantas otras carreras, encuentren espacios dispuestos a recibirlos, valorar sus propuestas y brindarles la posibilidad de construir una trayectoria.

Referencias

Ahmed, I., Hazell, C. M., Edwards, B., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2023). A systematic review and meta-analysis of studies exploring prevalence of non-specific anxiety in undergraduate university students. *BMC Psychiatry, 23*, Article 240. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04645-8

Almendro-Padilla, C., & Costa-Alcaraz, A. M. (2006). El incidente crítico aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente en medicina de familia, 8*(4). http://www.uv.es/gibuv/Blog/IncidenteCritico.pdf

Altamiranda, F. (2016). *Expectativas de autoeficacia y ansiedad estado-rasgo en gimnastas de alto rendimiento* [Tesina de Licenciatura en Psicología, Universidad del Aconcagua]. Universidad del Aconcagua. https://repositorio.uda.edu.ar/server/api/core/bitstreams/de1fefd7-b36c-4405-93a5-e2adc3433bf8/content

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. General Learning Press.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* [Thought and action. Social foundations]. Martínez Roca.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75–78. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00064

Beck, A. T., & Steer, R. A. (1993). *Beck Anxiety Inventory manual*. Psychological Corporation.

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(6), 893–897. https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893

Bilbao-Villegas, G., & Monereo-Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 135–151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100009

Blanco-Blanco, A. (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. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm

Blanco-Vega, H., Martínez-Marín, M., Zueck-Enríquez, M. C., & Gastélum-Cuadras, 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. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003

Bofill, B. (2025). Ansiedad y sexualidad: Cómo impacta la ansiedad patológica en la sexualidad. *Escritos en Salud Mental, 3*(2). https://cplz.org.ar/escritos-en-salud-mental-iv/

Bofill, B., & Revilla, R. (2024). La influencia de la relación entre rumiación y atención en la práctica clínica. En *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*. http://www.enciclopediasaludmental.org.ar/mobile/trabajo.php?idt=242&idtt=30

Bozu, Z., & Canto, J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2*(2).

Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria, 27*(1). https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15258/1/adaptacion-buenos-aires-escala.pdf

Brusco, L. I. (2019). *Manual de neurociencia cognitiva*. Librería Akadia Editorial.

Cabanach, R., 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. http://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736006.pdf

Chique-Aguilar, J., Riquelme-Mercado, G. V., Aza-Tacca, R., & Ramos-Vilca, J. C. (2024). Autoeficacia académica y salud mental en estudiantes de una universidad pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 77–88. https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12148/17663

Cifuentes, G., Villarroel, M., & Geeregat, O. (2018). ¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía? *Estudios Pedagógicos, 44*(1).

Cifuentes, P. (2017). *Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación*.

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Biblioteca de Psicología. https://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/w7C5Z5_Terapia%20cognitiva%20para%20ansiedad%20%202012.pdf

Corbella, V., & Giuliani, M. C. (2024). Competencias transversales: Percepción del alumnado de la Universidad Católica Argentina. *Revista Andina de Educación, 7*(2), 000723. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/18343/1/competencias-transversales-percepcion.pdf

Coronel, D. (2022). *Expectativas de autoeficacia académica y ansiedad en estudiantes universitarios residentes en AMBA* [Trabajo de Investigación Final, Universidad Argentina de la Empresa]. https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/13967

Dapía Conde, M. D., & Fernández Gonzales, M. R. (2016). La búsqueda activa de empleo en el colectivo universitario: Conocimientos y prácticas. *Revista Española de Pedagogía*, (245), 517–542. https://revistadepedagogia.org/wpcontent/uploads/2016/12/busqueda_activa_empleo.pdf

De Puelles, C. (2009). Exigencia y carga emocional del trabajo policial: La intervención policial ante catástrofes y emergencias masivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 9*, 171–196. http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art8.pdf

Díaz Gómez, E. (2020). Educación para la empleabilidad: Enfoque de la investigación educativa. *Revista Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.* http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.715

Fernández Martínez, M., García Caballero, I., Portero de la Cruz, S., & Cebrino Cruz, J. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *Nure Investigación, 18*(112), 1–11. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A1%3A29300257/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A151458157&crl=c&link_origin=scholar.google.es

Flores-Ocampo, R., Jiménez-Escobar, S. D., Pérez-Hernández, S., Ramírez-Serrano, P. B., & Vega-Varelo, C. Z. (2007). Depresión y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 10*(2), 94–105.

http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol10num2/art6V10N2jun07.pdf

Foro de Periodismo Argentino. (2024). *Observatorio laboral: 1031 puestos de trabajo perdidos relacionados al periodismo*. https://fopea.org/observatorio-laboral-1031-puestos-de-trabajo-perdidos-relacionados-al-periodismo/

Geeregat, O., Cifuentes, G., & Villarroel, M. C. (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de Pedagogía. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*.

Gökkaya, D., & Erten, Ş. (2024). The effect of perceived future employability on future anxiety: A study on healthcare management students. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*(2), 803–815. https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/article/1443922

González, L. E. (2024). *El aprendizaje y la salud mental en la universidad: Continuidades y cambios en la percepción de ansiedad y autoeficacia en 2021 y 2023, en estudiantes de la Lic. en Kinesiología y Fisiatría de UFLO* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología, 37*(1), 1–25. https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01

Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-de la Rosa, C. I., & Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 27*(2), 131–142. https://journals.copmadrid.org/jwop/art/tr2011v27n2a5

IBM Corp. (2026). *IBM SPSS Statistics* (versión 32.0) [Software de computadora]. IBM.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–211). Hemisphere.

Jiménez-Cruz, B. E., & León-Sánchez, R. (2022). Burnout académico, ansiedad y autoeficacia en estudiantes de ciencias económico-administrativas durante la contingencia por COVID-19. *Revista Electrónica Arbitrada APCAM, 21*, 62–74. https://apcam.org.mx/wp-content/uploads/2025/07/18-Burnout-academico-ansiedad-y-autoeficacia-en-estudiantes-de-ciencias-economico-administrativas-durante-la-contingencia-por-covid-19.pdf

Kim, A., & Park, I.-Y. (2000, 24–28 de abril). *Hierarchical structure of self-efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: General, academic, domain-specific, and subject-specific self-efficacy* [Presentación de ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States. ERIC, ED446119.

Kroonstadt, E. C. C., Vivas Ramírez, J. L., & López Vázquez, N. (2023). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad privada del noreste de México. *PsicoSophia, 5*(1), 34–40. https://psicosophia.um.edu.mx/ojs/index.php/psicosophia/article/view/rpsiso.2023.5.1.035

Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. En I. Olkin, S. G. Ghurye, W. Hoeffding, W. Madow, & H. B. Mann (Eds.), *Contributions to probability and statistics: Essays in honor of Harold Hotelling* (pp. 278–292). Stanford University Press.

Lindozzi, M. G., & Decuzzi, M. (2019). Autopercepción de empleabilidad y competencias socio-emocionales en jóvenes graduados de Psicología. *e-Universitas: UNR Journal, 12*(1), 1–10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7290498

Losada, A. V., & Rodríguez Sas, O. (2020). Retención y deserción universitaria. *Neuronum, 6*(3), 162–179. https://www.aacademica.org/analia.veronica.losada/53.pdf

Loza, C. M. (2023). *Autoestima y empleabilidad percibida en estudiantes universitarios de Buenos Aires* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/1d0a2623-6470-4349-9ddc-bbbed496e218/content

Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics, 18*(1), 50–60.

Marino, J., Dabos, G. E., Rivero, A. G., & Pujol-Cols, L. (2022). Individual antecedents of i-deals: The role of self-efficacy, networking abilities and perceived employability. *Academia Revista Latinoamericana de Administración, 35*(1), 80–99. https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3597/1/marino-etal-2022.pdf

Marsollier, R. G., & Aparicio, M. T. (2014). Universidad, empleo y expectativas de logro en el mundo del trabajo. *Enfoques, 26*(2), 87–98. https://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/view/88

Mercader, C. (2021). Profesionalización y empleabilidad: Una relación necesaria. *Educar, 57*(1), 11–13. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1329

Migorena, C. D. (2025). *Autoeficacia y ansiedad ante la inserción laboral en estudiantes de psicología de la Universidad de Flores* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Mur, J. A., Pereyra Girardi, C. I., & Cirami, L. (2023). Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios. *Liberabit, 29*(2), 1–12. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272023000200004&script=sci_abstract

Narváez Olmedo, G., Posso Yépez, M., Guzmán Flores, F., & Valencia Gordillo, S. (2018). Autoeficacia académica: Un factor determinante para el ajuste académico en la vida universitaria. *SATHIRI: Sembrador, 13*(2), 59–69. https://doi.org/10.32645/13906925.755

Núñez-Flores, M. I., Hurtado Espinosa, A. B., Vega Calero, L. M., & Ramirez Villacorta, Y. (2021). Perfil profesional por competencias y la empleabilidad en la formación docente de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 17*(2), 417–432. https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/1088/pdf

Pajares, F. (1995, 18–22 de abril). *Self-efficacy in academic settings* [Presentación de ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, United States. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384608.pdf

Pascual, M., Díaz, S., & Rodríguez, C. (2016). *Empleabilidad y ocupación laboral de los egresados del máster en formación del profesorado de educación secundaria, obligatoria, bachillerato y formación*. Universidad de Salamanca.

Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencias profesionales docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Pearson, K. (1895). Note on regression and inheritance in the case of two parents. *Proceedings of the Royal Society of London, 58*, 240–242.

Peña González, K. A. (2017). *Capital social organizacional, prestigio organizacional e identificación organizacional. Un modelo predictivo de la empleabilidad y el éxito de carrera percibidos por trabajadores de educación superior* [Tesis de Magíster en Psicología con mención en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional Universidad de Concepción. https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/5cbbe714-f54e-4904-94bf-adf66227207c/content

Prieto-Navarro, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada*. http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF

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, 19*(2), 69–91. http://www.redalyc.org/pdf/654/65415854004.pdf

Rentería Pérez, E., & Andrade Jaramillo, V. (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe, 20*, 130–155. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2462

Reyes-Vargas, R., Sánchez-Queija, I., Rothwell, A., & Parra, Á. (2018). Self-perceived employability in Spain. *Education + Training, 60*(3), 226–237. https://www.emerald.com/et/article-abstract/60/3/226/101535/Self-perceived-employability-in-Spain?redirectedFrom=fulltext

Rivas-Martínez, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Ariel Planeta.

Rosário, P., Lourenço, A., Olímpia-Paiva, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un

aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología, 28*(1), 1–8. http://www.redalyc.org/html/167/16723161005/index.html

Rosenberg, L. (2018). «Hacemos el mismo trabajo que un redactor». Identidad y condiciones laborales de pasantes de prensa gráfica. *Estudios del Trabajo*, (56). https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/41/64

Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review, 36*(1), 23–41.

Ruiz–Corbella, M., Bautista–Cerro, M. J., & García–Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencia para la empleabilidad. *Revista de Educación*.

Sampieri, R. H., Lucio, M. del P., & Fernández Collado, C. (2023). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Paidós.

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3–4), 591–611.

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology, 15*(1), 72–101.

Spielberg, C. D., & Díaz-Guerrero, R. (1975). *Inventario de ansiedad: Rasgo-Estado*. Manual Moderno.

Stefano, V., Sánchez, M. V., Bustamante, E. M., Cano, E. J., & Tobón, S. (2006). Conducta de enfermedad y niveles de depresión en mujeres embarazadas con diagnóstico de preeclapmsia. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 2*(1), 41–51. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-165.pdf

Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika, 6*(1), 1–25. https://www.jstor.org/stable/2331554?origin=crossref

Vega, J., Figueroa, & del Real. (2017). Reflexiones sobre la formación de competencias transversales y digitales en las instituciones de Educación Superior de México. *Revista Ensayos Pedagógicos, 12*(1).

Vera, M., Salanova, M., & Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: How to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología, 27*(3), 800–807. http://www.redalyc.org/html/167/16720048027/index.html

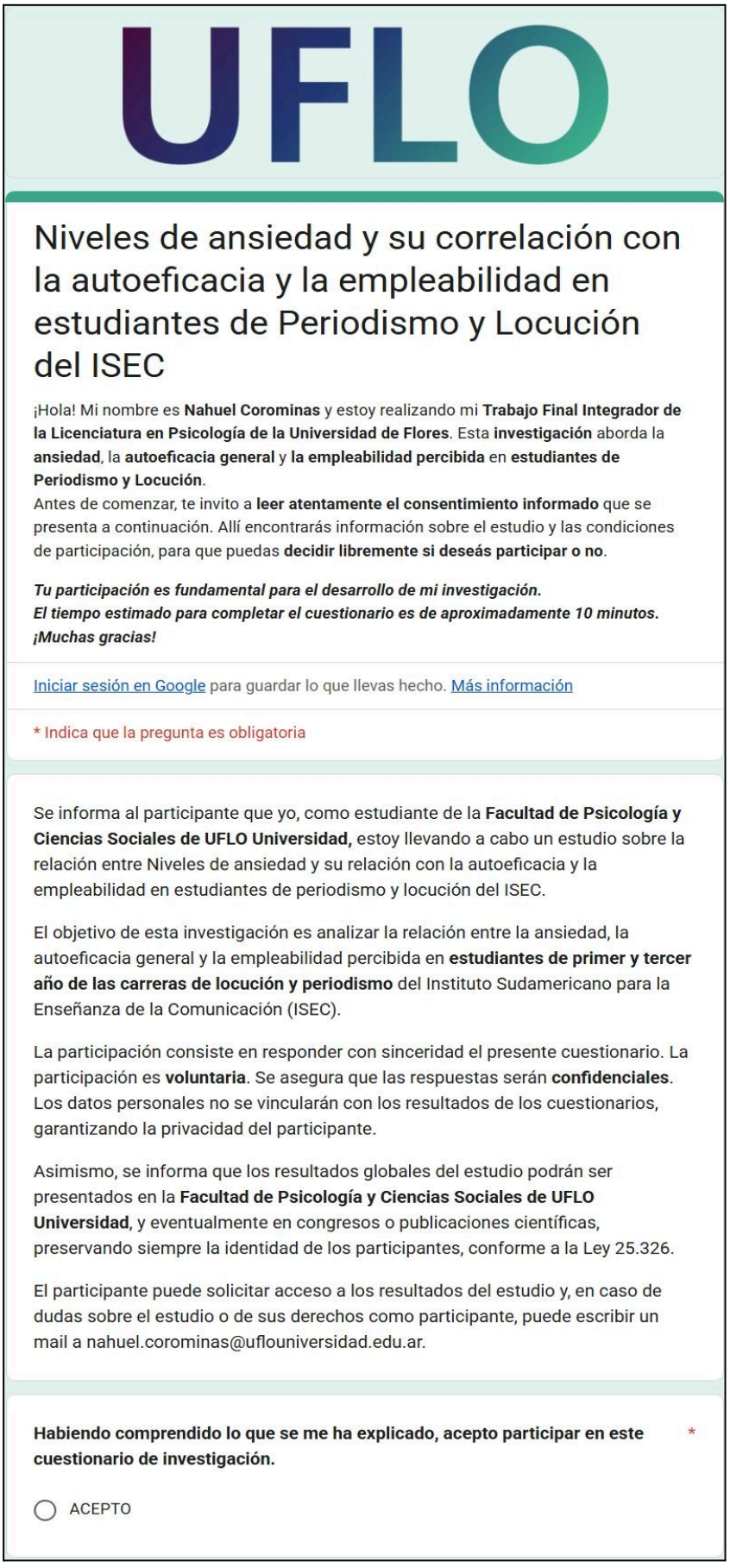
Vizioli, N. A., & Pagano, A. E. (2020). Adaptation of the Beck Anxiety Inventory in population of Buenos Aires. *Interacciones, 6*(3), e171. https://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/171/230

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Mollinedo Flores, F. M., & Montealegre Echaiz, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: Autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones, 9*(2), e755. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/755/1532

Zapata Jiménez, A., & De Lille Quintal, M. J. (2024). Autoeficacia académica y su relación con los niveles de ansiedad y depresión en universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 3873–3887. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8963/13353

Anexos

Consentimiento informado:



UFLO

Niveles de ansiedad y su correlación con la autoeficacia y la empleabilidad en estudiantes de Periodismo y Locución del ISEC

¡Hola! Mi nombre es **Nahuel Corominas** y estoy realizando mi **Trabajo Final Integrador de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores**. Esta **investigación** aborda la **ansiedad**, la **autoeficacia general** y **la empleabilidad percibida** en **estudiantes de Periodismo y Locución**.
Antes de comenzar, te invito a **leer atentamente el consentimiento informado** que se presenta a continuación. Allí encontrarás información sobre el estudio y las condiciones de participación, para que puedas **decidir libremente si deseás participar o no**.

Tu participación es fundamental para el desarrollo de mi investigación.
El tiempo estimado para completar el cuestionario es de aproximadamente 10 minutos.
¡Muchas gracias!

Iniciar sesión en Google para guardar lo que llevas hecho. Más información

* Indica que la pregunta es obligatoria

Se informa al participante que yo, como estudiante de la **Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,** estoy llevando a cabo un estudio sobre la relación entre Niveles de ansiedad y su relación con la autoeficacia y la empleabilidad en estudiantes de periodismo y locución del ISEC.

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la ansiedad, la autoeficacia general y la empleabilidad percibida en **estudiantes de primer y tercer año de las carreras de locución y periodismo** del Instituto Sudamericano para la Enseñanza de la Comunicación (ISEC).

La participación consiste en responder con sinceridad el presente cuestionario. La participación es **voluntaria**. Se asegura que las respuestas serán **confidenciales**. Los datos personales no se vincularán con los resultados de los cuestionarios, garantizando la privacidad del participante.

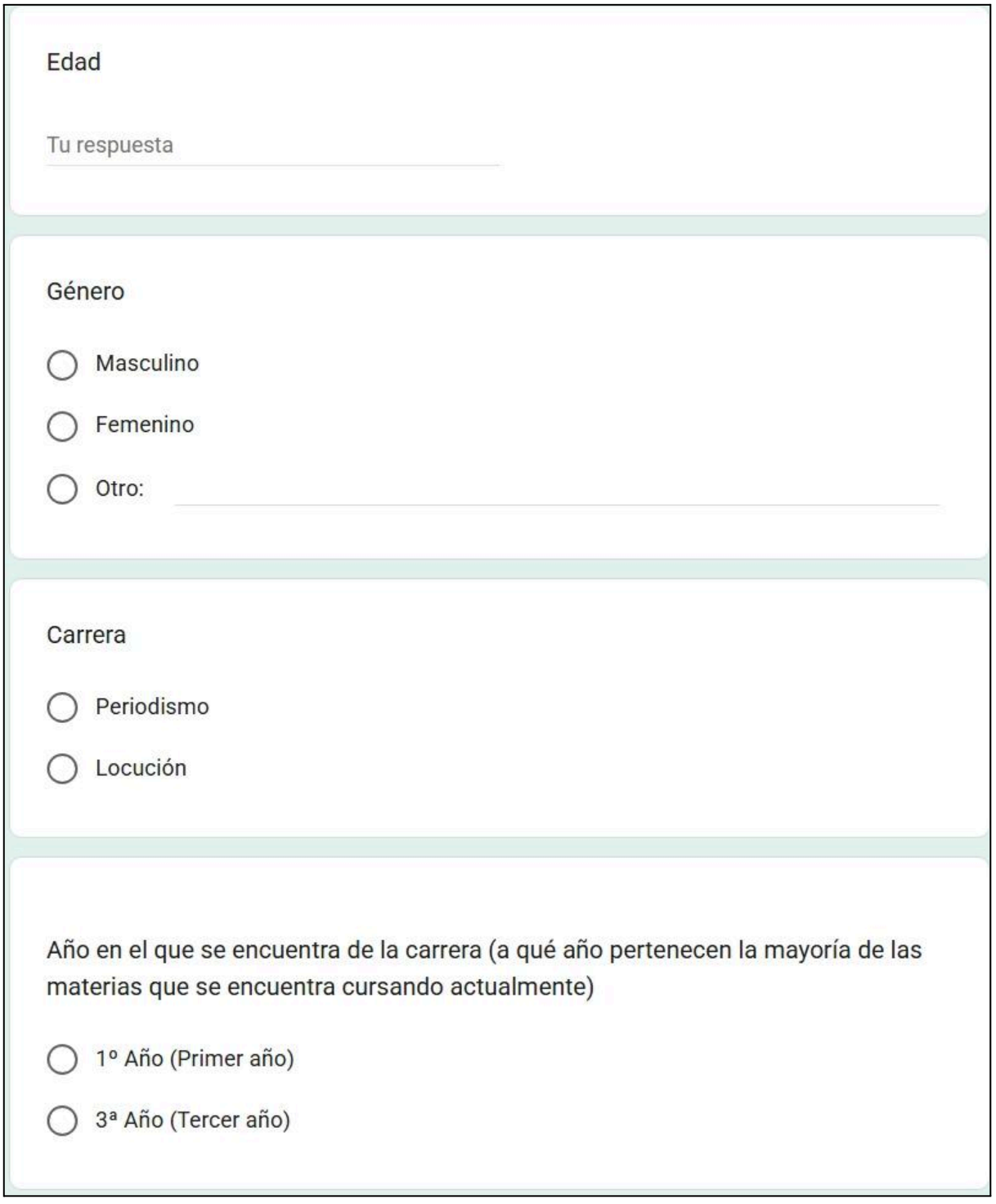
Asimismo, se informa que los resultados globales del estudio podrán ser presentados en la **Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad**, y eventualmente en congresos o publicaciones científicas, preservando siempre la identidad de los participantes, conforme a la Ley 25.326.

El participante puede solicitar acceso a los resultados del estudio y, en caso de dudas sobre el estudio o de sus derechos como participante, puede escribir un mail a nahuel.corominas@uflouniversidad.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este cuestionario de investigación. *

◯ ACEPTO

Cuestionario sociodemográfico y académico:



Edad

Tu respuesta

Género

- ◯ Masculino
- ◯ Femenino
- ◯ Otro:

Carrera

- ◯ Periodismo
- ◯ Locución

Año en el que se encuentra de la carrera (a qué año pertenecen la mayoría de las materias que se encuentra cursando actualmente)

- ◯ 1º Año (Primer año)
- ◯ 3ª Año (Tercer año)

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI):

Tabla 4. *Cargas factoriales estandarizadas y correlaciones corregidas ítem-factor de los ítems del BAI.*

Ítem	Carga factorial estandarizada	Correlación corregida ítem-factor
1. Hormigueo o entumecimiento	0,38	0,50
2. Sensación de calor intenso	0,46	0,51
3. Debilidad en las piernas	0,53	0,66
4. Incapacidad para relajarse	0,56	0,66
5. Miedo a que pase lo peor	0,71	0,69
6. Mareos o vértigos	0,46	0,64
7. Palpitaciones o taquicardia	0,62	0,76
8. Sensación de inestabilidad	0,64	0,72
9. Con miedo o aterrorizado/a	0,75	0,77
10. Nervioso/a	0,65	0,67
11. Sensación de ahogo	0,66	0,66
12. Temblor de manos	0,57	0,68
13. Inquieto/a, tembloroso/a	0,66	0,67
14. Miedo a perder el control	0,67	0,68
15. Dificultad para respirar	0,69	0,74
16. Miedo a morir	0,48	0,65
17. Asustado/a	0,67	0,73
18. Indigestión o malestar estomacal	0,43	0,59
19. Sensación de desvanecimientos o desmayos	0,27	0,33
20. Ruborizarse, sonrojamiento	0,43	0,52
21. Sudoración (no producida por calor)	0,47	0,61

Escala de Autoeficacia General (EAG):

TABLA 1
ANÁLISIS DE ÍTEMES DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Itemes	*M*	*DE*	r_{tot}	*Alpha* si se suprime el elemento
1.- Puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario.	3.48	.55	.50	.73
2.- Aunque alguien se me oponga, puedo encontrar los medios y la forma de obtener lo que quiero.	3.22	.55	.35	.75
3.- Me resulta fácil enfocarme en los fines que persigo y lograr mis objetivos.	3.10	.68	.34	.75
4.- Tengo confianza en que podría manejar eficazmente situaciones imprevistas.	3.37	.62	.44	.74
5.- Gracias a mis capacidades y recursos, sé cómo manejar situaciones inesperadas.	3.21	.60	.47	.73
6.- Puedo resolver la mayoría de mis dificultades si me esfuerzo lo suficiente.	3.56	.55	.40	.74
7.- Puedo mantener la calma cuando me enfrento a dificultades porque confío en mis habilidades para afrontarlas.	3.12	.72	.37	.75
8.- Cuando me enfrento a un problema, generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas.	3.22	.72	.41	.74
9.- Si tengo problemas, generalmente se me ocurre una solución.	3.47	.60	.48	.73
10.- Por lo general puedo manejar cualquier situación que se me presente.				.73

Escala de Empleabilidad Percibida (EEP):

Anexo 7: Escala de empleabilidad percibida (Rothwell & Arnold, 2007) traducida.

1= muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Aunque hubiese una reducción de personal en esta casa de estudios, tengo confianza en que yo permanecería en ella.					
2. Mis redes personales en esta casa de estudios me ayudan en mi carrera.					
3. Soy consciente de las oportunidades que se presentan en esta casa de estudios, aunque sean diferentes a lo que hago ahora.					
4. Las habilidades adquiridas en mi trabajo actual pueden ser transferibles a otras ocupaciones fuera de esta universidad.					
5. Podría entrenarme fácilmente para tener más opciones de empleo en otra parte.					
6. Tengo un buen conocimiento de las oportunidades con las que cuento fuera de esta casa de estudios, aunque sean absolutamente distintas a lo que hago en la actualidad.					
7. En esta casa de estudios soy reconocido entre las personas que realizan el mismo trabajo que yo.					
8. De ser necesario, podría conseguir fácilmente otro trabajo como el mío en una organización similar.					
9. Podría conseguir fácilmente un trabajo similar al mío en casi cualquier otra organización.					
10. Cualquier persona con mi nivel de habilidades y de conocimientos, y con experiencias laborales y organizacionales similares a las mías, será muy solicitada por los empleadores.					
11. Podría conseguir cualquier trabajo para el que mis habilidades y experiencia fueran relevantes.					