# FACULTAD DE HUMANIDADES

# CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

## TESIS

AUTOESTIMA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA SUR

## PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

## AUTOR

JACQUELINE ALBÁN GÓMEZ

## ASESOR

MG. LINDA QUIÑONES GONZALES

**LIMA, PERÚ, JULIO DE 2018**

## DEDICATORIA

A mis padres por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida. Por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

Todo este trabajo fue posible gracias a ellos.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por bendecirme, haciéndome llegar hasta donde me encuentro, porque hace realidad este sueño anhelado.

A mis padres, por animarme con su constante apoyo y preocupación, pero sobre todo por sus consejos que resultaron tan valiosos para salir adelante; así como por su ejemplo de lucha, el cual siempre me motivó a querer estudiar.

A toda mi familia, por impulsarme a seguir y confiar en mí. Este primer paso en mi carrera es para todos ustedes.

A mi asesora de tesis, Mg. Linda Quiñones por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, experiencia, paciencia y motivación han favorecido en la culminación de la presente investigación.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional, a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida.

Finalmente, mi gratitud a los profesores y alumnos de la Universidad Autónoma del Perú por su colaboración y participación en el desarrollo de la presente investigación.

# RESUMEN

Se relacionó la autoestima con el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur. La muestra fue de 802 estudiantes de las carreras de Administración, Ingeniería de Sistemas y Psicología pertenecientes a los primeros ciclos y últimos ciclos, de ambos sexos entre los 16 y 35 años. El diseño de investigación fue no experimental y de tipo correlacional. El Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI) y el Inventario SISCO para el estrés académico de Barraza fueron aplicados. Los resultados indicaron que existe una correlación baja, inversa y altamente significativa entre la Autoestima y el Estrés Académico (rho=-0,376, p=0,000), así como en todas sus áreas. Además, se halló que el 42,9% de los estudiantes presenta un nivel de Autoestima Media Alta y el 21,9% un nivel Muy Alto de Estrés Académico. Asimismo, las variables sociodemográficas establecieron diferencias en Autoestima y Estrés Académico. En Autoestima, el sexo estableció diferencias en las áreas Sí mismo y Familiar. En edad, en el área Social. En la carrera, en las áreas Sí Mismo General, Social y Familiar, y en Autoestima Total. En el ciclo, en el área Sí Mismo General. En Estrés Académico, el sexo estableció diferencias en el puntaje total, así como en sus áreas, excepto el Comportamental. En edad, en el puntaje total y en las áreas de Estresores y Estrategias de Afronte. En la carrera, en el área Síntomas Psicológicos. En el ciclo, en el área Afrontamiento. En la situación laboral, en las áreas Síntomas Físicos y Afrontamiento.

**Palabras Clave:** Autoestima, estrés académico, universitarios.

# ABSTRACT

It was related self-esteem with academic stress in students from a private university in Southern Lima. The sample was 802 students of Administration, System Engineering and Psychology belonging to the first cycles and last cycles, both sexes, from 16 to 35 years. The research design was non-experimental and correlational type. Coopersmith Self-Esteem Inventory (SEI) and SISCO Inventory of Academic Stress were applied. The results indicated that there was a low, inverse and highly significant correlation between Self-Esteem and Academic Stress (rho = -0.376, p = 0.000), as well as in all their areas. In addition, it was found that 42.9% of the students had a High Medium Self-Esteem level and 21.9% had a Very High Academic Stress level. Furthermore, social-demographic variables established differences in Self-esteem and Academic Stress. In Self-esteem, sex established differences in General Self and Home-Parents areas. In age, in Social Self-Peers area. In career, in General Self, Social Self-Peers, and Home-Parents areas, besides in SEI total. In cycle, in General Self area. In Academic Stress, sex established differences in total score, as well as its areas, except Behavioral. In age, in total score and Stressors and Cope Strategies areas. In career, in Psychological Symptoms area. In cycle, in Cope Strategies area. In labor situation, Physical Symptoms and Cope Strategies areas.



**Keywords:** Self-esteem, academic stress, university.

# RESUMO

A auto-estima estava relacionada ao estresse acadêmico em estudantes de uma universidade privada no sul de Lima. A amostra foi de 802 alunos das carreiras de Administração, Engenharia de Sistemas e Psicologia pertencentes aos primeiros ciclos e últimos ciclos, de ambos os sexos entre 16 e 35 anos. O design da pesquisa não foi experimental e de natureza correlacional. O inventário de auto-estima de Coopersmith (SEI) e o inventário SISCO para o estresse acadêmico de Barraza foram aplicados. Os resultados indicaram que existe uma correlação baixa, inversa e altamente significativa entre auto-estima e estresse acadêmico (rho = -0.376, p = 0.000), bem como em todas as suas áreas. Além disso, verificou-se que 42,9% dos estudantes tinham um nível de autoestima alta média e 21,9% tinham um nível de estresse acadêmico muito alto. Da mesma forma, as variáveis sociodemográficas estabeleceram diferenças em autoestima e estresse acadêmico. Na autoestima, o sexo estabeleceu diferenças nas áreas do Eu e da Família. Em idade, na área social. Na carreira, nas áreas de General, Social e Family Self, e em Total Self-estima. No ciclo, na área Self General. No Stress Acadêmico, o sexo estabeleceu diferenças na pontuação total, bem como em suas áreas, exceto o Behavioral. Em idade, na pontuação total e nas áreas de Estressores e Estratégias de Afronte. Na corrida, na área de Sintomas Psicológicos. No ciclo, na área de Coping. Na situação de trabalho, nas áreas Sintomas Físicos e Enfrentamento.

**Palavras-chave:** auto-estima, estresse acadêmico, universidade.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESUMEN
ABSTRACT
RESUMO
INTRODUCCIÓN

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1 Realidad problemática ..... 2
1.2 Formulación del problema ..... 5
1.3 Objetivos ..... 5
1.3.1 Objetivo general ..... 5
1.3.2 Objetivos específicos ..... 5
1.4 Justificación e importancia ..... 6
1.5 Limitaciones ..... 7

**CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1 Antecedentes ..... 9
2.1.1 Antecedentes Internacionales ..... 9
2.1.2 Antecedentes Nacionales ..... 15
2.2 Bases teóricas y científicas ..... 21
2.2.1 La autoestima ..... 21
2.2.1.1 Definición de autoestima ..... 21
2.2.1.2 Componentes de la autoestima ..... 23
2.2.1.3 Dimensiones de la autoestima ..... 26
2.2.1.4 Niveles de autoestima ..... 29
2.2.1.5 Autoestima, género, familia y cultura ..... 32
2.2.1.6 Pautas para el desarrollo de la autoestima en universitarios ..... 37
2.2.1.7 Importancia de la autoestima en universitarios ..... 41

2.2.1.8 Teoría de la autoestima de Coopersmith ..... 43
2.2.2 El estrés ..... 46
2.2.2.1 Definición de estrés ..... 46
2.2.2.2 Situaciones desencadenantes de estrés ..... 48
2.2.2.3 Fases del estrés ..... 50
2.2.2.4 Síntomas del estrés ..... 52
2.2.2.5 Tipos de estrés ..... 53
2.2.2.5.1 Según el tipo de respuesta ..... 53
2.2.2.5.2 Según el tipo de percepción o efecto ..... 54
2.2.2.5.3 Según línea del tiempo ..... 55
2.2.2.5.4 Según el tema traumático o fuente de estrés ..... 58
2.2.3 El estrés académico ..... 61
2.2.3.1 Definición de estrés académico ..... 61
2.2.3.2 El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza ..... 62
2.2.3.3 Causas del estrés académico ..... 64
2.2.3.4 Síntomas del estrés académico ..... 67
2.2.3.5 Consecuencias del estrés académico ..... 69
2.2.3.6 Factores asociados ..... 72
2.3 Definición conceptual de la terminología empleada ..... 73

## CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Tipo y diseño de investigación ..... 75
3.1.1 Diseño de investigación ..... 75
3.1.2 Tipo de investigación ..... 75
3.2 Población y muestra ..... 75
3.2.1 Población ..... 75
3.2.2 Muestra ..... 76
3.3 Hipótesis ..... 77
3.3.1 Hipótesis General ..... 77
3.3.2 Hipótesis Específicas: ..... 78
3.4 Variables ..... 78
3.5 Métodos e Instrumentos de medición ..... 81

3.5.1 Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión Adultos. ..... 81
3.5.1.1 Adaptación piloto para la presente investigación ..... 85
3.5.2 Inventario SISCO para el estrés académico ..... 89
3.5.2.1 Adaptación piloto para la presente investigación ..... 92
3.6 Procedimiento de ejecución para la recolección de datos ..... 96
3.7 Procedimiento de análisis estadísticos de los datos ..... 97
3.7.1 Análisis en estadística descriptiva ..... 97
3.7.1.1 Frecuencias y porcentajes ..... 97
3.7.1.2 Medidas de tendencia central y de dispersión: ..... 97
3.7.2 Análisis en estadística inferencial ..... 97
3.7.2.1 Prueba de normalidad ..... 98
3.7.2.2 Pruebas de comparación ..... 98
3.7.2.3 Estadísticos para validez y confiabilidad ..... 98
3.7.2.4 Estadísticos para relacionar dos variables ..... 99

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Características sociodemográficas de la muestra ..... 101
4.1.1 Muestra según sexo ..... 101
4.1.2 Muestra según edad ..... 101
4.1.3 Muestra según ciclo ..... 102
4.1.4 Muestra según carrera ..... 103
4.1.5 Muestra según situación laboral ..... 103
4.2 Análisis para la primera variable: Autoestima ..... 104
4.2.1 Estadísticos descriptivos de Autoestima ..... 104
4.2.2 Frecuencias y porcentajes de Autoestima ..... 105
4.2.3 Prueba de Normalidad de Autoestima ..... 107
4.2.4 Autoestima y variables sociodemográficas ..... 108
4.3 Análisis para la segunda variable: Estrés Académico ..... 111
4.3.1 Estadísticos descriptivos de Estrés Académico ..... 112
4.3.2 Frecuencias y porcentajes de Estrés Académico ..... 113
4.3.3 Prueba de Normalidad de Estrés Académico ..... 119
4.3.4 Estrés Académico y variables sociodemográficas ..... 120

4.4 Contrastación de hipótesis: Relación entre Autoestima y Estrés Académico ..... 125

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 DISCUSIÓN ..... 128
5.2 CONCLUSIONES ..... 137
5.3 RECOMENDACIONES ..... 140

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ANEXOS**

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Respuestas normales y anormales ante el estrés ..... 54
Tabla 2 Distribución de la población ..... 76
Tabla 3 Distribución de la muestra ..... 77
Tabla 4 Operacionalización de variables..... 80
Tabla 5 Intervalos y categorías de autoestima por puntaje total ..... 83
Tabla 6 Validez de contenido del Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith según Coeficiente V de Aiken ..... 86
Tabla 7 Validez de contenido del Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith según prueba binomial..... 88
Tabla 8 Confiabilidad para el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith según Alfa de Crooonbach ..... 89
Tabla 9 Baremo intensidad y frecuencia de estrés académico ..... 91
Tabla 10 Validez de contenido del Inventario SISCO para el estrés académico según Coeficiente V de Aiken ..... 93
Tabla 11 Validez de contenido del Inventario SISCO para el estrés académico según prueba binomial ..... 95
Tabla 12 Confiabilidad para el Inventario SISCO de estrés académico según Alfa de Cronbach..... 96
Tabla 13 Estadísticos descriptivos de la Autoestima ..... 105
Tabla 14 Frecuencias y porcentajes de la Autoestima total ..... 105
Tabla 15 Frecuencias y porcentajes del Área sí mismo general..... 106
Tabla 16 Frecuencias y porcentajes del Área Social ..... 106
Tabla 17 Frecuencias y porcentajes del Área Familiar ..... 107
Tabla 18 Prueba de Kolmogorov Smirnov para una muestra: Autoestima ..... 107
Tabla 19 Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según sexo..... 108
Tabla 20 Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Autoestima y sub-áreas según edad ..... 109
Tabla 21 Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Autoestima y sub-áreas según carrera..... 109
Tabla 22 Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según ciclo ..... 110

Tabla 23 Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según situación laboral ..... 111
Tabla 24 Estadísticos Descriptivos del Estrés Académico ..... 113
Tabla 25 Frecuencias y porcentajes del puntaje total del Estrés Académico ..... 114
Tabla 26 Frecuencias y porcentajes del área Estresores del Estrés Académico ..... 114
Tabla 27 Demandas del entorno académico evaluadas como estresantes ..... 115
Tabla 28 Frecuencias y porcentajes del área Síntomas Físicos del Estrés Académico ..... 115
Tabla 29 Reacciones Físicas del estrés académico ..... 116
Tabla 30 Frecuencias y porcentajes del área Síntomas Psicológicos del Estrés Académico ..... 116
Tabla 31 Reacciones Psicológicas del estrés académico ..... 117
Tabla 32 Frecuencias y porcentajes del área Síntomas Comportamentales del Estrés Académico ... 117
Tabla 33 Reacciones Comportamentales del estrés académico ..... 118
Tabla 34 Frecuencias y porcentajes del área Afrontamiento del Estrés Académico ..... 118
Tabla 35 Estrategias de afrontamiento SISCO ..... 119
Tabla 36 Prueba de Kolmogorov-Smirov para una muestra: Estrés Académico ..... 119
Tabla 37 Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según sexo ..... 120
Tabla 38 Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Estrés Académico y sub-áreas según edad ..... 121
Tabla 39 Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Estrés Académico y sub-áreas según carrera ..... 122
Tabla 40 Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según ciclo ..... 123
Tabla 41 Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según situación laboral ..... 124
Tabla 42 Correlación entre la Autoestima y el Estrés Académico ..... 126

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista…….63
Figura 2 Distribución de la muestra según sexo……...101
Figura 3 Distribución de la muestra según edad……...102
Figura 4 Distribución de la muestra según ciclo……...102
Figura 5 Distribución de la muestra según carrera……103
Figura 6 Distribución de la muestra según carrera……103

# INTRODUCCIÓN

Autoestima y estrés son dos términos que han cobrado una singular relevancia en nuestra sociedad actual, especialmente en el área académica. El primero, percibido como una variable social de gran relevancia en la formación de una personalidad sana y el segundo visto como un fenómeno amenazador de la salud mental y física. Ambos son dos factores que influyen en la salud de los estudiantes universitarios.

Según Coopersmith (1995), la autoestima es una disposición de aceptación o rechazo de un individuo hacia su propia persona, está directamente relacionada e influye en procesos psicológicos superiores tales como la planeación del futuro, las estrategias para enfrentar situaciones estresantes, la toma de decisiones, la solución de problemas, las relaciones interpersonales, la autoevaluación de sus capacidades y habilidades (Eisenberg & Patterson, 1981, citado por Naranjo, 2007).

Asimismo, Coopersmith (1995) hizo alusión a que la autoestima permea el comportamiento de las personas, en relación con su desarrollo (clasificada por este autor como alta, media y baja). En ese sentido, el autor observó que las personas con alta autoestima son expresivas, así como creativos y propensos a logros en sus diversas esferas de actuación, no ceden ante las críticas y perciben sus aproximaciones a los demás como positivas. En tanto, individuos con autoestima media, si bien mantienen características similares a los de alta autoestima, experimentan autoafirmaciones con moderación. En cambio, personas con autoestima baja se ven expuestos a problemas del estado del ánimo; con dificultades para reconocer sus cualidades, percibiendo erróneamente rechazo por parte de los otros, lo que dificulta sus relaciones.

Por lo mencionado, se hace comprensible la importancia y función transcendental de la autovalía en variadas esferas de la vida; pues, la autoestima sostiene relación significativa con indicadores de adaptación, bienestar psicológico y social. Por ello, la autoestima juega un papel preponderante en la vida de todo ser humano, puesto que de acuerdo a su autoimagen, a la opinión que tenga de sí mismo, de forma directamente proporcional va a ser su desempeño

como individuo y posteriormente como ciudadano de un mundo cada vez más complejo, ayudándolo en ocasiones a salir a flote de situaciones adversas.

Por otro lado, la vida universitaria es una de las experiencias más deslumbrantes y memorables en la vida de una persona. Es en la universidad donde un adolescente o joven disfruta del ambiente vibrante, la compañía de amigos y las diversas actividades académicas y extracurriculares, preparando al individuo para insertarse en el mercado laboral. Asimismo, los estudiantes universitarios están expuestos a una cantidad considerable de estrés, lo que requiere cambios y adaptaciones, así como una estrategia de afrontamiento exitosa. Estos factores estresantes incluyen presiones internas y externas ejercidas por el medio ambiente para prosperar y tener éxito (Mendoza, Cabrera, González, Martínez, Pérez y Saucedo, 2011), superar dificultades económicas (Acharya y Chalise, 2015), preocupaciones sobre futuros inciertos (Bumahair, Farhan, Althubaiti, Agha, Rahman e Ibrahim, 2015), problemas sociales (Fernández, Gonzales y Trianes, 2015), etc. Los estudiantes universitarios a menudo suelen conocer a sus futuras parejas en la universidad, demandando preparación para desempeñarse adecuadamente entre las responsabilidades en el hogar, la universidad y el trabajo; en consecuencia, a menudo los universitarios se enfrentan a resultados inconsistentes. Por lo tanto, el afrontamiento ineficaz puede provocar una disminución en los logros académicos (Mendoza y col., 2011) y pueden afectar la salud física y mental de los estudiantes como ansiedad (Ríos, 2014), depresión (Mendoza y col., 2011), problemas de bebida (Tam y Santos, 2010, Galdós-Tanguis, 2014), consumo de drogas legales e ilegales (Pettit y DeBarr, 2011, citado por Boullosa, 2013) y una multitud de otros problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios (Bumahair y col. 2015, Galdós-Tanguis, 2014, Ríos, 2014, Boullosa, 2013, Mendoza y col., 2011). En consecuencia, los estudios sobre cómo enfrentar el estrés tendrán un impacto significativo en la educación superior.

De acuerdo a lo expuesto, la presente investigación busca relacionar la autoestima y el estrés académico en universitarios, contribuyendo de esta manera con la comunidad científica, ya que las investigaciones concernientes a la relación entre ambas variables en nuestro medio son escasas. Así mismo, permitirá desarrollar programas tendientes a mejorar la autoestima y disminuir el impacto del estrés académico.

# CAPÍTULO I

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Realidad problemática

El estrés es un problema que afecta al comportamiento y la salud de muchos individuos en el mundo, ya que participa en diversos ambientes en los que uno se desarrolla. Igualmente, el estrés ejerce un impacto psicofisiológico negativo al desempeñar un papel desencadenante, regulador o exacerbador de diversas síntomas físicos y estados emocionales que en su mayoría son perjudiciales para cualquier sujeto (Pérez, 2002, citado por Serrano y Flores, 2005; Barra, 2008; Del Barrio, 2003). Por ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del trabajo (OIT) han calificado al estrés como la epidemia del siglo XXI (Aedipe Catalunya, 2016).

En el mundo, uno de cada cuatro sujetos padece de algún problema grave derivado del estrés. En las zonas urbanas, se calcula que el 50% de los individuos sufren algún problema de salud mental vinculado con él (Caldera, Pulido y Martínez, 2007) como la depresión y la ansiedad (INSM, 2015, citado por Perú.21, 2016).

En el Perú, en el 2014, el estrés afectó a seis de cada diez personas (Instituto Integración, 2015) y en el 2015, el Instituto Nacional de Salud Mental señaló que 20.7% de los peruanos tenían algún problema de salud mental y en muchos casos estaban asociados al estrés (Perú21, 2016). Mientras en el 2017, el estrés afectó al 80% de los peruanos (Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018).

El estrés se encuentra en todos los ambientes, incluido el educativo (García y Mazo, 2011). Al respecto, Orlandini (1999) sostiene que la formación académica está compuesta por etapas comenzando en los grados preescolares hasta la formación universitaria de postgrado, donde se experimenta estrés. Por lo tanto, se encuentra presente en todos los niveles y edades.

Además, el mayor impedimento para un adecuado rendimiento académico es el estrés. En una encuesta realizada por American College Health Association (2015), de

93,034 universitarios, el 30% informó que el estrés fue una fuente de conflictos. Asimismo, los encuestados indicaron que su percepción del estrés dentro de los últimos 12 meses estaba entre niveles promedio (37.3%) y mayor al promedio (42,8%).

En Latinoamérica, la realidad es igualmente preocupante. Los estudios demuestran que existe una elevada incidencia de estrés moderado en estudiantes universitarios, alcanzando valores superiores al 67% (Román, Ortiz y Hernández, 2008). Para Muñoz (1999 citado en Martín, 2008) la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzaron mayores cuotas en los primeros cursos de carrera y en los periodos inmediatamente anteriores a los exámenes, hecho que puede incidir negativamente en la autoestima.

En el Perú, sólo en Lima, Rosales (2016) encontró un 51.93% de estrés académico promedio en universitarios; mientras, Ríos (2014) observó un 61% de estrés en nivel medio y 20% en nivel alto; en cambio, Bedoya, Matos y Zelaya (2014), hallaron una prevalencia del 77,54 % de estrés académico. En Iquitos, Meza, Pinedo y Sinti (2014) hallaron que el 45,6% de universitarios tienen estrés promedio. En Trujillo, Nolasco (2014) encontró niveles alto (45.7%) y promedio alto (25.7%). En Huancayo, Jaime (2008) identificó que los estudiantes alcanzaron un nivel alto (66.7%) y medio nivel (41.7%) de estrés. A pesar de las discrepancias en las cifras, todas ellas coinciden en la indiscutible presencia del estrés en universitarios. González Cabanach, Fernández y González Doniz (2014) y Román et.al. (2008) nos brindan una explicación a estos datos, al señalar la carrera estudiada como una variable que establece diferencias, siendo algunas disciplinas más exigentes que otras, como sucede en las ciencias de la salud, en donde se requiere adicionalmente a los estudios en la universidad el desempeño en labores clínico-asistenciales, generando mayores demandas a los alumnos.

El estrés en el ámbito educativo puede estar afectado por estresores académicos como exámenes y evaluaciones, realización de trabajos individuales, trabajos grupales, falta de tiempo para la realización de trabajos y otros (Robotham y Julian, 2006;

Nandamuri y Gowthami, 2011; Arribas, 2013). Asimismo, otros factores que pueden generar estrés académico son los relacionados con el entorno familiar, factores económicos, carga laboral, relaciones interpersonales y el temor al fracaso (Arcia, Barrera y Salazar, 2010; Robotham y Julian, 2006). Tales exigencias demandan grandes esfuerzos de adaptación del estudiante. El ajuste inadecuado hace que el estrés académico no pueda ser manejado, provocando: agotamiento físico y/o psicológico, conflictos y desequilibrios emocionales, participación en conductas no saludables, pérdida de motivación al estudio, bajo desempeño académico, etc. (Tam y Benedita, 2010; Robotham y Julian, 2006).

Un elevado nivel de estrés académico impacta no solo a nivel físico, sino también afecta los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo; es decir, la autoestima (Acharya y Chalise, 2015; Hudd, et. al., 2000 citado por Robotham y Julian, 2006; Schafer 1996, citado por Robotham y Julian, 2006). La autoestima es una variable importante para la salud mental porque incurre en la promoción del bienestar psicológico, afectando en diferentes áreas del desarrollo social, emocional, intelectual, conductual y académico del ser humano (González-Arratia, et.al., 2000 citado en González-Arratia, Valdez y Serrano, 2003). Por ello, algunos investigadores consideran a la autoestima como un factor protector o preventivo del estrés académico (Acharya y Chalise, 2015; Abouserie, 1994 citado en Robotham y Julian, 2006); es decir, de poseer una autoestima alta, la persona puede tener una mejor resistencia o afronte al estrés; por el contrario, de poseer una autoestima baja, aumentará la predisposición a sufrir de estrés (Field, 1993, citado en Verduzco, 2006).

Por otro lado, son reducidos los estudios en nuestro contexto que han procurado analizar la relación entre la autoestima y el estrés académico, por lo que se hace necesario determinar cómo trabajan ambas variables en una muestra de universitarios.

## 1.2 Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el estrés académico en los estudiantes de una universidad privada de Lima Sur?

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la autoestima con el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur.

### 1.3.2 Objetivos específicos

1. Describir los niveles de autoestima y sus componentes en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur.
2. Identificar si existen diferencias significativas en nivel de la autoestima total y sus componentes en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur, según sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral.
3. Describir los niveles de estrés académico y sus componentes en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur.
4. Identificar si existen diferencias significativas en el nivel del estrés académico total y sus componentes en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur, según sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral.
5. Analizar la relación entre los componentes de la autoestima con las dimensiones del estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur.

## 1.4 Justificación e importancia

La presente investigación se enfoca en la relación de la autoestima y el estrés académico, los cuales constituyen dos aspectos importantes que contribuyen con la formación académica del alumno y con su bienestar en general. Además, la universidad al tener una responsabilidad con la formación integral de sus alumnos y del desarrollo del talento humano, aporta con la mejora y el bienestar social de la población.

Últimamente, el número de estudios sobre el estrés (Rosales, 2016; Acharya y Chalise, 2015; Fernández, González y Trianes, 2015; Bumahair, Farhan, Althubaiti, Agha, Rahman e Ibrahim, 2015; Galdós-Tanguis, 2014; Meza, Pinedo y Sinti, 2014; Nolasco, 2014), principalmente en el contexto académico se ha incrementado, al parecer porque se está teniendo mayor conciencia que el estrés no sólo se aplica en contextos clínicos y organizacionales, sino también en el ámbito educativo. No obstante, los estudios encontrados en su mayoría analizan el estrés académico con variables demográficas y otras variables educativas como el rendimiento académico, especialmente a nivel nacional (Rosales, 2016; Galdós-Tanguis, 2014; Nolasco, 2014; Ríos, 2014; Vargas, Chunga, García y Márquez, 2013). En ese sentido, se justifica realizar la presente investigación, la cual procura llegar a un conocimiento más profundo del estrés académico y su relación con los niveles de autoestima que presentan los universitarios, tanto en lo vinculado con los contextos específicos que favorecen su aparición como en las reacciones que dichas situaciones producen en los estudiantes.

Asimismo, los resultados de este estudio permitirán ampliar los conocimientos en el tema, siendo tomado como antecedente para futuras investigaciones en otras universidades en la capital y al interior del país.

Por otro lado, el estudio presenta pertinencia aplicativa, pues a partir de los hallazgos se podrán elaborar programas, talleres y charlas preventivas y de

sensibilización a los estudiantes universitarios en general, por intermedio de la oficina de Bienestar del Estudiante de la universidad analizada. Además, se podrá identificar a los estudiantes que presenten niveles baja autoestima y alto estrés académico para su posterior intervención, contribuyendo de esa manera en su futuro éxito profesional, beneficiando a los estudiantes, además de fortalecer la imagen y confianza institucional.

Finalmente, la investigación se justifica metodológicamente, pues previamente a su ejecución, se estudia las propiedades psicométricas de los instrumentos que miden las variables de interés.

## 1.5 Limitaciones

Existieron limitaciones en cuanto a antecedentes puesto que no hay muchas investigaciones donde hayan investigado ambas variables. Así mismo, no se halló antecedentes nacionales directos, por lo que se emplearon antecedentes indirectos.

Otra limitación fue de tipo situacional y temporal respecto a la aplicación de instrumentos, pues sólo se pudo realizar en época de clases, por lo cual se tuvo que esperar hasta que los alumnos iniciaran el año académico, retrasando el tiempo de inicio de ejecución de la investigación, posterior procesamiento de los resultados e informe final de la investigación.

# CAPÍTULO II

# MARCO TEÓRICO

## 2.1 Antecedentes

### 2.1.1 Antecedentes Internacionales

**Quintero y Zárate (2016)** analizaron la asociación entre la autoestima y el autoconcepto con el rendimiento académico de los alumnos de odontología de la Universidad Autónoma de Sinoloa (institución de educación pública mexicana). La muestra lo conformaron 225 alumnos, de ambos sexos, cuyas edades comprendían los 18 y 33 años. Se aplicaron la Escala autodescriptiva (autoestima) y Escala de estado de ánimo (autoconcepto) de Acosta (2004). Los resultados arrojaron que el 39.6% de la muestra corresponden al sexo masculino y el 60.4% al sexo femenino. Las mujeres tuvieron un promedio de autoestima de 72.9 y el promedio de autoconcepto fue de 71.8. Y en los hombres la autoestima obtuvo un promedio de 77.6 y el autoconcepto fue de 69.5. Asimismo, se encontró la existencia de una baja relación y no significativa entre el promedio de rendimiento académico y promedio de autoestima. Sin embargo, se halló relación significativa en las dimensiones de Amor (r=.136, p=.042) y Amistad (r=.180, p=.007) de la Autoestima con el rendimiento académico. Se recomendó fortalecer el aspecto familiar, pues constituye un elemento que los estudiantes consideran importante para mejorar el promedio de autoestima.

Acharya y Chalise (2015) evaluaron el nivel de autoestima y el estrés académico en 190 estudiantes de enfermería seleccionados aleatoriamente de la Universidad de Katmandú en Nepal. El estrés académico fue evaluado usando una escala de estrés académico (SAAS) y la autoestima fue evaluada usando la escala de autoestima de Rosenberg. Dentro de los hallazgos, se encontró que la edad promedio de los participantes fue de 20,44 ± 2,67 años, la mayoría (88%) de los estudiantes que reciben apoyo financiero de menos de $56 por mes y 64% tienen apoyo familiar percibido bajo. Además, más cerca de 78% de los estudiantes tienen baja autoestima y 74% tienen alto estrés académico. Algunas variables significativas para el alto estrés académico y la baja autoestima fueron menor edad, menor educación y bajo apoyo familiar percibido. Además, un menor apoyo financiero también afectó en un alto

estrés académico. En conclusión, los alumnos de enfermería tenían baja autoestima y alto estrés académico.

Bumahair, Farhan, Althubaiti, Agha, Rahman e Ibrahim (2015) exploraron el estrés percibido, los estresores y las estrategias de afrontamiento empleados por 378 estudiantes (59.3% varones y 40.7% mujeres) de medicina del King Saud Bin Abdul Aziz University for Health Science de Arabia Saudita. Los estudiantes fueron seleccionados al azar a quienes se les aplicaron un Cuestionario de datos sociodemográficos, la Escala de estrés percibida (PSS-10), un Cuestionario de fuentes de estrés y el Inventario de estrategias de afrontamiento breve (Brief COPE). Se hallaron que casi el 53% de los estudiantes se sentían estresados y un tercio sentía que no podían hacer frente al estrés. Adicionalmente, más del 82% encontró que el estudio era estresante y el 64.3% no dormía bien. La mitad de los estudiantes reportaron baja autoestima. Las puntuaciones de estrés percibidas fueron estadísticamente significativas para los factores estresantes específicos del estudio en general, preocupándose por el futuro, los conflictos interpersonales y la baja autoestima. Las estrategias de afrontamiento más frecuente fueron culparse a sí mismo y ser autocríticos, buscar consejo y ayuda de otros, y encontrar consuelo en la religión. Las estudiantes mujeres estaban más estresadas que varones, pero también empleaban más estrategias de afrontamiento. Se concluye que el estrés es muy común entre los estudiantes de medicina. La mayoría de los estresores provienen del trabajo de curso y de las relaciones interpersonales. Además, la baja autoestima junto con auto-culpa y autocrítica eran bastante comunes.

Fernández, Gonzales y Trianes (2015) determinaron las correlaciones entre el estrés académico, apoyo social, optimismo – pesimismo y autoestima en universitarios. La muestra fue de 118 alumnos del 3er. Año de psicología de la Universidad de Málaga (España), entre los 20 y 31 años. Se aplicaron la escala de Autoestima de Rosenberg, el Cuestionario de optimismo Life Orientation Test, el Cuestionario de frecuencia y satisfacción con el apoyo social y el Student Stress Inventory, Stress Manifestation. Los datos muestran que las expresiones conductuales del estrés han

obtenido resultados significativos en relación con la satisfacción con el apoyo social instrumental y el optimismo. Por otro lado, considerando las expresiones emocionales de estrés como variable dependiente, se muestran resultados significativos concernientes al optimismo y el pesimismo. En cuanto a la autoestima no resultó ser significativa.

Padrón-Salas, Hernández-Gómez, Nieto-Caraveo, Aradillas-García, Cossío-Torres y Palos-Lucio (2015) asociaron la autoestima con la autopercepción de la imagen corporal en universitarios. Participaron 1002 estudiantes de Medicina, Ciencias Ambientales y Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México. Se utilizaron la Escala de autoestima de Rosenberg y la Escala de imagen corporal utilizada en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut). Los resultados mostraron que el 79.9% de los alumnos presentó autoestima alta, el 11.6% media y el 8.5% baja. El 81.0% de los hombres y el 78.94% de las mujeres presentaron una autoestima alta, sin diferencias estadísticamente significativas ($p$ = 0.264). Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las diversas carreras ($p$ = 0.611). Se halló una correlación negativa entre la autoestima y la percepción corporal ($p$ = 0.008), es decir, entre mayor autoestima, se percibía un menor peso. El tener una autoestima alta es un factor protector para una percepción en obesidad ($p$ = 0.042). En conclusión, la autoestima y la percepción corporal están vinculadas.

Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2014) determinaron la asociación entre la autoestima y la percepción de estresores académicos en el ámbito universitario. Es decir, analizaron en qué medida los niveles de autoestima (alto, medio y bajo) corresponden diferencialmente en el grado en que el estudiante percibe como amenazantes diferentes situaciones propias del diario vivir académico. Asimismo, se evaluaron qué factores de este escenario son los que el estudiante distinguió como más estresantes. Formaron parte del estudio 465 alumnos de Fisioterapia de las comunidades autónomas de Galicia, Andalucía y Madrid en España. Para medir la autoestima, se administró la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los estresores académicos percibidos se midieron a través la Escala de Estresores Académicos (E-

CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico (CEA). Los datos indicaron que las intervenciones en público, los exámenes y las deficiencias metodológicas de los docentes constituyen, por este orden, los principales sucesos que el alumno percibió como amenazantes. Igualmente, se constató que cuanto mayor es la autovalía del estudiante, menor es la percepción del ambiente académico como estresante, configurándose la variable autoestima como un factor protector frente a los estresores percibidos.

Mendoza, Cabrera, González, Martínez, Pérez y Saucedo (2011) determinaron las principales agentes que producen estrés y sus consecuencias a nivel físico, emocional y psicológico. Se trabajó con 78 estudiantes de enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Se utilizó el inventario SISCO del estrés académico. En los hallazgos, se identificó como estresor a la evaluación por parte de los docentes (exámenes, ensayos y trabajos de investigación) en un 96.1% (75 alumnos), aunque a diferentes niveles. Otros estresores fueron el tiempo limitado para realizar trabajos, las sobrecargas de tareas y trabajos escolares. Además, se hallaron diversas clases de estrés, el que se presenta durante las evaluaciones o trabajos finales era del tipo agudo, pero de poca duración. Adicionalmente, se observó que los alumnos tienen una inadecuada percepción sobre su desempeño académico cuando están en alguna situación estresante. Como efectos sobre la salud se encontraron: consumo de estimulantes, alteraciones del sueño y de alimentación. Se concluyó que el estrés es un factor inseparable en los estudiantes evaluados, donde a mayor nivel de estudio y responsabilidades (tareas, trabajos proyectos etc.), mayor grado de estrés, el cual puede desplegar una amplia gama de trastornos físicos y emocionales (tristeza, agresividad, depresión).

Ukeh, Aloh y Kwahar (2011) investigaron los efectos del estrés y el género en la autoestima de los estudiantes de administración de una universidad en Kenia. La muestra estaba integrada por 115 estudiantes estratificados por nivel de estudio, etnia, edad y sexo. Se aplicaron una Escala tradicional de estrés estudiantil y de Autoestima. Los resultados no mostraron diferencias significativas en los principales efectos del

estrés y el género en la autoestima. Sin embargo, esto no significa que no existan diferencias en los niveles de estrés entre los estudiantes. Se dan recomendaciones para que los actores educativos tomen en serio el estrés y la necesidad de servicios de apoyo a los estudiantes en entornos universitarios.

Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero (2011) exploraron la correlación entre el estrés y la autoestima en universitarios además de determinar si existen diferencias por género y por estatus laboral. La muestra estuvo conformada por 219 estudiantes de una Universidad Privada del área Metropolitana de Monterrey (México). Se utilizó la Escala de Estrés Percibido de Cohen y la Escala de Autoestima de Rosenberg ambos en formato electrónico. Los datos obtenidos indican la presencia de una relación negativa entre estrés y autoestima, incrementándose en los jóvenes que solamente estudian. El coeficiente de correlación de Pearson obtenido para estrés y autoestima ($r = –.608$, $p =.000$) corrobora la tendencia a percibir un menor estrés cuando se posee una autoestima más elevada. Respecto a la asociación de las escalas, al dividir a los participantes según la situación laboral, se encontró que había una correlación negativa entre estrés y autoestima, tanto en los sujetos que no trabajaban ($r = –.613$, $p = .000$), como entre los que sí lo hacían ($r = –.573$, $p = .000$). Asimismo, se halló una relación negativa entre estrés y autoestima en mujeres ($r = –.631$, $p = .000$) y hombres ($r = –.602$, $p = .000$).

Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera (2011) investigaron el estrés académico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 504 estudiantes de todas las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Intercontinental (México). Se utilizó el cuestionario SEEU (sobre estrés en estudiantes universitarios) de 69 ítems el cual se elaboró a partir de la realización de por lo menos 10 grupos focales conducidos con alumnos de licenciatura de la mencionada universidad. Los resultados obtenidos indican que los alumnos que viven fuera de la familia (con amigos o solos) podrían presentar niveles de estrés académico más elevados que aquellos que aún viven en familia, también se observó que el sexo femenino posee niveles de estrés académico superiores al sexo masculino. Por otro lado, se encontró

altos niveles de estrés académico en las licenciaturas de Sistemas, Traducción, Diseño gráfico y Arquitectura. Así mismo, los niveles de estrés académico fueron comparativamente menores en las licenciaturas de Turismo, Derecho, Contaduría y Comunicaciones.

Edwards, Burnard, Bennett y Hebden (2010) investigaron las experiencias de los alumnos de enfermería sobre el estrés y los niveles de autoestima durante los tres años de su programa de enfermería en la Universidad de Cardiff, en el Reino Unido. Los participantes completaron el Cuestionario de estrés en educación de enfermería y el Inventario de autoestima libre de cultura en varios momentos del estudio, y un cuestionario demográfico al inicio. Los participantes del estudio comenzaron su formación de enfermería en septiembre de 2002. Este estudio ha demostrado que los niveles de auto-informe de estrés y autoestima "general" son significativamente diferentes en diferentes etapas del proceso de formación de enfermería. El estrés auto-informado fue más alto al comienzo del tercer año de estudios y estos fueron significativamente mayores en comparación con el estrés reportado en cualquier otro momento. Los niveles de autoestima fueron más bajos al final de su formación. Los investigadores consideraron que obtener datos en un único momento durante la formación de enfermería era insuficiente, ya que esta investigación ha demostrado que realmente hay variación en el bienestar psicológico del estudiante a lo largo del año académico.

Oliveti (2010) investigó el estrés académico en universitarios. Participaron 120 alumnos pertenecientes a diferentes carreras, edad y género que cursaban el primer año en la Universidad Abierta Interamericana (Argentina). Se utilizó el Inventario de estrés académico SISCO. Los resultados demuestran que los alumnos utilizan con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento que perciben como estresante del contexto educativo y lo exteriorizan como síntomas. Por otro lado, en lo que se refiere a estresores y síntomas, se hallaron diferencias significativas según género, más no así concerniente a las estrategias de afrontamiento. También se pudo observar que el 10,8% de estudiantes no presentaron estrés académico y un 89,2% si lo presentó.

Campos y Martínez (2009) identificaron el nivel de la autoestima de los estudiantes que ingresan a primer semestre del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar en Colombia. El estudio fue de diseño no experimental y de tipo descriptivo. Se trabajó con 128 universitarios de ambos sexos, seleccionados intencionalmente. Se administró el Inventario de Autoestima de Coopersmith, adaptada por Prewitt-Díaz (1984). Los resultados mostraron que los varones obtuvieron una mejor aceptación y valoración de sí mismo (90,9% en nivel alto) que el grupo de mujeres (69,5% en nivel alto), mientras que, en relación a la Autoestima Familiar, Social y Escolar, se observó mejor desempeño en las mujeres. Además, considerando la edad, el grupo de menor edad (menor o igual 15 años) tuvo la tendencia hacia un mayor desempeño en las áreas examinadas.

### 2.1.2 Antecedentes Nacionales

Rosales (2016) estableció la asociación entre el estrés académico y los hábitos de estudio en estudiantes de la carrera de psicología de un centro de formación superior de Lima-Sur. Participaron 337 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología pertenecientes a los cuatro primeros ciclos, de ambos sexos y entre edades de 16 y 31 años. El diseño de fue correlacional y de tipo no experimental transversal. Se administraron el Inventario Sisco de Estrés Académico y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. Los resultados mostraron que el 80,50 % presentó un nivel promedio del estrés académico y el 78,99 % un nivel promedio de hábitos de estudio. Además, se encontró una correlación estadísticamente significativa y positiva entre el estrés académico y los hábitos de estudio (rho=0,285; p=0,000). Analizando si las variables sociodemográficas determinan diferencias a nivel de ambas variables, se halló que el sexo estableció diferencias en las áreas estrés físico, psicológico y estrés académico total (es mayor en las mujeres). La edad estableció diferencias significativas en hábitos de estudio y estrés académico. El ciclo estableció diferencias en el estrés académico, hallándose que los estudiantes del tercer ciclo tuvieron mayor estrés académico en el área estresores, asimismo a nivel de los Hábitos de Estudio se halló que los alumnos del primer y tercer ciclo tuvieron mejores Hábitos de Estudio.

Gonzales y Guevara (2015) determinaron los niveles de autoestima presentes en alumnos del primer año de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Los participantes del estudio fueron 100 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 17 y 23 años, a quienes se aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Se obtuvo la confiabilidad (alfa de Cronbach: 0.828) de la prueba utilizada y los niveles de autoestima mediante cuartiles. Dentro de los resultados se encontró un alto índice de nivel medio de Autoestima general (51%) y por áreas, se encontraron niveles altos de la dimensión física-personal (45,1%), niveles medios en la dimensión social (43,1%), contrariamente la Autoestima Familiar mostró altos porcentajes en un nivel bajo (44,1%). Se sugiere el fortalecimiento de la autoestima para preparar a los alumnos para vivir en una sociedad multicultural y equitativa.

Galdós-Tanguis (2014) identificó la correlación entre el rendimiento, el estrés académico y las dimensiones de personalidad de los universitarios. La muestra fue de 103 estudiantes de Ingeniería de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en Lima. Se administró una Ficha sociodemográfica, el Inventario de Estrés Académico (IEA) y el Inventario de Personalidad de Eysenck (Forma B). Los resultados muestran que, a mayores niveles de extraversión, menores serán las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y menores serán los síntomas presentados por el estudiante. No se halló relación entre la dimensión extraversión y el rendimiento académico. Adicionalmente, las evidencias indicaron que a mayores niveles de neuroticismo, mayores serán las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y mayores serán los síntomas presentados por el estudiante. No se halló correlación entre la dimensión neuroticismo y el rendimiento académico.

Meza, Pinedo y Sinti (2014) establecieron la relación entre algunos estresores y estrés percibido en las prácticas clínicas, en alumnos de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana en Iquitos. La muestra la conformó 103 estudiantes del segundo al cuarto nivel, matriculados en el semestre 2014-II. Se aplicaron la Escala de valoración de estresores en la práctica clínica y la Escala de

Estrés Percibido. Al identificar el estrés percibido en las prácticas clínicas, se obtuvo que el 45,6% tiene estrés leve y estrés medio, respectivamente. Al asociar algunos estresores y estrés percibido, se obtuvo que existe relación significativa entre: Falta de competencias y estrés percibido (r= -0.397; p =0,003), Impotencia e incertidumbre y estrés percibido (r= -0.257; p =0,005), Relación con el docente y estrés percibido (r= -0.290; p =0,003), Relación con compañeros y estrés percibido (r= -0.278; p =0,003), Implicación emocional y estrés percibido (r= -0.250; p =0,011), Dañarse en la relación con el paciente y estrés percibido (r= -0.237; p =0,017), Sobre carga académica y estrés percibido (r= -0.219; p =0,026).

Nolasco (2014) determinó los niveles de autoestima y estrés académico en los alumnos de la Clínica Estomatológica de la Universidad Privada Antenor Orrego en Trujillo, teniendo en cuenta su edad y sexo. El estudio fue de tipo prospectivo, transversal, descriptivo y observacional conformado por 105 alumnos que estaban llevando el curso de clínica I y II. Se emplearon el Test de Autoestima de Coopersmith y el Inventario de SISCO para el estrés académico. Se halló que el 59.05% tuvo nivel alto de autoestima y el 31.43 %, un nivel medio alto. Adicionalmente, el 45.7% presentó nivel alto de estrés académico y el 25.7%, nivel medio alto. Respecto a la edad y al sexo, no se hallaron diferencias significativas entre los niveles de autoestima y estrés académico.

Ríos (2014) determinó los factores estresores académicos vinculados a nivel de estrés en los alumnos de enfermería de la Escuela Padre Luis Tezza, afiliada a la Universidad Ricardo Palma en Lima. El diseño fue descriptivo correlacional transversal. Se trabajó con toda la población (185 alumnos de enfermería del II al X ciclo). Se administró el Inventario SISCO de estrés académico. En los resultados, se encontró que los alumnos de enfermería mayormente presentan edades entre 20 a 24 años (53%), son mujeres (93%), se dedican solo a estudiar (69%), y su estado civil es soltera (86%). Los factores estresores personales estuvieron presentes en 59% y ausentes 41%, mientras que los factores relacionados al proceso de Enseñanza-aprendizaje estuvieron presentes 55% y ausentes 45%. Se encontró un nivel de estrés

medio 61%, nivel alto 20% y nivel bajo 19%. Los participantes mostraron un estrés de nivel medio según reacción física con 64% (destacando fatiga, dolor de cabeza y trastornos de sueño), reacciones psicologías con 63% (especialmente inquietud, ansiedad y problemas de concentración) y reacciones comportamentales con 64% (mayormente aumento o reducción de alimentos, desgano para hacer tareas). Se concluye que los factores estresores académicos están asociados al nivel de estrés en los alumnos evaluados.

Boullosa (2013) relacionó los niveles de estrés académico y el afrontamiento en universitarios. Participaron 198 alumnos de la Pontificia Universidad Católica. Se administraron el Inventario SISCO del estrés académico de Barraza y la Escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis. Los hallazgos indicaron un nivel de estrés académico medianamente alto, las situaciones generadoras de estrés fueron las evaluaciones y la sobrecarga académica. Concerniente a la sintomatología experimentada, las reacciones psicológicas fueron las más destacadas. Además, los evaluados hacen un mayor uso de estilo de afrontamiento resolver el problema. Finalmente, respecto a la correlación de ambas variables, se encontró que el nivel de estrés percibido se asociaba directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo resolver el problema.

Vargas, Chunga, García y Márquez (2013) establecieron la correlación entre el estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes de enfermería en el año 2011. La población lo conformó 299 alumnas de enfermería de la Universidad Nacional de Trujillo y la muestra fue de 75 estudiantes, la cual se obtuvo por muestreo aleatorio simple. Se aplicaron el Inventario de estrés académico, la Escala de evaluación de estrategias de afrontamiento y la Escala de valoración de rendimiento académico. Los datos mostraron que el 72% de las alumnas obtuvieron estrés académico medio, el 24% alto y el 4% nivel bajo. El 82.7% de las participantes estrategias de afrontamiento eficientes, el 13.3% muy eficiente. El 50.7% de las estudiantes presentaron rendimiento académico medio y el 49.3% alto. Finalmente, se

apreció que el nivel de estrés académico guarda correlación altamente significativa con el rendimiento académico (x2= 25.732; p = 0.000).

García (2012) exploró la relación entre autoestima, motivación y rendimiento académico de los ingresantes a la Universidad Nacional de Tumbes. La muestra estuvo conformada por 124 estudiantes ingresantes en el 2010. Los instrumentos utilizados fueron el Test de autoestima de Coopersmith y para evaluar la variable independiente motivación personal, se elaboró el test de motivación personal. A partir de los resultados se concluye que, los estudiantes que presentaron niveles deficientes y muy deficientes en el rendimiento académico (menos de 10.99 en el sistema vigesimal) son asimismo aquellos estudiantes que alcanzaron niveles bajos y deficientes en sus puntajes de ingreso a la universidad (menos de 87 puntos sobre 260 puntos que es el total), y presentan niveles medio bajo y bajo de motivación para el aprendizaje. Igualmente, su autoestima se ubica en mayor porcentaje en niveles medio bajo. Además, se encontró la presencia de una relación significativa entre autoestima, motivación y rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Tumbes en el año 2010.

Bedoya, Matos y Zelaya (2014) exploraron los niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en universitarios. Participaron 187 estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. La muestra comprendió a estudiantes de ambos sexos que cursaban el primer, cuarto y séptimo año de estudios profesionales. Se utilizó el instrumento SISCO del estrés académico. Los resultados obtenidos muestran que la prevalencia del estrés académico alcanzó el 77,5 % de los alumnos. Así mismo los alumnos de séptimo año alcanzaron los mayores niveles de estrés, obteniendo los varones niveles de estrés más bajos respecto a las mujeres. El estresor más frecuente fue la sobrecarga de trabajos y evaluaciones de los profesores. La habilidad asertiva e implementación de un plan fueron las estrategias de afrontamiento más frecuentemente empleadas por alumnos con bajo nivel de estrés.

Tam y Santos (2010) identificaron el consumo de alcohol y el estrés académico en alumnas de segundo año de enfermería de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. La investigación fue descriptiva, transversal, que se desarrolló en el 2005. El Inventario de Estrés Académico y el AUDIT fueron administrados en 82 alumnos. Los resultados indicaron que los alumnos presentaron una edad promedio de 20,4 años, siendo 92.7% solteras, 69.5% no trabajan, 91.5% no tenían hijos y 86.6% vivían con sus padres. La sobrecarga académica representó el estresor de mayor prevalencia, y en relación al consumo de alcohol, 48% consumieron 1-2 vasos en un día; 56.1% una vez al mes y 51.2% más de tres vasos en un día cualquiera; 11.0% dejaron de cumplir con sus obligaciones. Un tercio de la muestra refirió fumar, beber o comer demasiado. Se concluyó que todas las situaciones originan diversos niveles de estrés, vinculados al factor actividad/tiempo; siendo la preocupación, la mayor respuesta ante al estrés.

Jaime (2008) determinó los niveles de estrés académico y su relación con respuestas orgánicas. El estudio fue observacional y descriptivo. Se trabajó con el total de alumnos del semestre académico 2006-I (24 alumnos) de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional del Centro del Perú en Huancayo. Se utilizó un Inventario de Estrés Académico (I.E.A.). Se halló que el estrés es un fenómeno frecuente en los estudiantes evaluados, la mayoría se encontró con alto (66.7%) y medio nivel (41.7%) de estrés. En el nivel alto, la situación que originó mayor estrés fue la falta de tiempo para poder concluir con las actividades académicas, seguida por la ejecución de un examen. Se corrobora la correlación positiva entre las puntuaciones de situación generadora de estrés académico y de las diferentes manifestaciones fisiológicas (r=0,679), cognitivas (r=0,597) y motoras (r=0,626).

## 2.2 Bases teóricas y científicas

### 2.2.1 La autoestima

#### 2.2.1.1 Definición de autoestima

Branden (2001) plantea que la autoestima es la agrupación de la confianza y el respeto por sí mismo. Indica el juicio implícito que el individuo realiza respecto de su habilidad para afrontar los retos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y sobre su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades).

Para Hertzog (1980), la autoestima viene a ser un cúmulo de experiencias que una persona ha tenido consigo mismo y que lo conllevan a un proceso de reflexión y autoevaluación. Es decir, es una actitud valorativa emocional, que se desplaza por un continuo entre lo negativo y lo positivo.

Baron (1997) define a la autoestima como la autoevaluación que cada sujeto realiza de sí mismo. Esta evaluación forma una actitud en la persona que oscila entre lo positivo y lo negativo.

De acuerdo a Coopersmith (1995), la autoestima es la evaluación que el sujeto realiza y habitualmente mantiene en relación a sí mismo. Esta autoestima se manifiesta mediante una actitud de aprobación o desaprobación que muestra el grado en el cual la persona cree en sí misma para ser capaz, productiva, importante y digna. Entonces, la autoestima involucra un juicio personal de la dignidad que es manifestado en las actitudes que el sujeto tiene hacia sí mismo.

McKay y Fanning (1999) señalan a la autoestima como el concepto de la propia valía, basado en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que el individuo ha recabado sobre sí mismo a lo largo de su vida. Para

estos autores, uno de los principales elementos que distinguen al ser humano de los demás animales es la consciencia de sí mismo; es decir, la habilidad de establecer una identidad y otorgarle un valor. Es decir, la persona posee la capacidad de definir quién es y después decidir si le gusta o no su identidad. El problema de la autoestima está en el juzgarse y rechazarse a sí mismo, pues genera un gran dolor, perjudicando cuantiosamente las estructuras psicológicas que literalmente mantienen vivo a un individuo.

Craighead, McHale y Pope (2001) sostienen que la autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que origina los sentimientos sobre sí mismo. Entonces, la autoestima está sustentada en la mixtura de información objetiva respecto de sí mismo y una evaluación personal de dicha información.

Ayala y Gálvez (2001) consideran a la autoestima como el conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma en su vinculación con el mundo circundante (familiar, académico y social). Es decir, no es tanto cómo perciben los demás a una persona sino cómo ésta percibe que la ven.

Según Rogers (1991), la autoestima viene a ser un conjunto organizado y cambiante de percepciones que la persona indica y reconoce como descriptivo de sí, a las relaciones con los otros, con el medio y la vida en general, así como los valores que la persona otorga a las mismas.

Para fines de la presente investigación, la autoestima viene a ser la actitud valorativa emocional que un individuo realiza de sí mismo, en términos de confianza en su capacidad para afrontar problemas en la vida, ser productivo, importante, digno de respeto y con derecho de ser feliz. Este juicio o autovaloración está relacionada con el medio que rodea a la persona (familiar, académico, social y laboral), la cual varía entre lo positivo y lo negativo, influyendo en las elecciones que el individuo realice en el transcurso de su existencia.

#### 2.2.1.2 Componentes de la autoestima

Para De Mézerville (2004, citado en Naranjo, 2007), la autoestima está formada por un conjunto de componentes interrelacionados, los cuales están agrupadas en dos dimensiones complementarias: una actitudinal y otra conductual observable.

En la **dimensión actitudinal**, se encuentran los componentes: autoimagen, autovaloración y autoconfianza. Mientras, en la **dimensión conductual**, está compuesta por los componentes: autocontrol, autoafirmación y la autorrealización.

- *Autoimagen*: Capacidad de percibirse a sí mismo como el individuo que realmente es, con sus fortalezas y debilidades. Una persona que posee una autoestima saludable procura de ser consciente incluso de sus errores, pues la autoestima es diferente a considerarse como un ser perfecto. En realidad, implica lograr una percepción básica de los aspectos principales de la propia personalidad, su vinculación con los demás individuos y con el entorno. Por tanto, la autoimagen no es estática, comprende el conocimiento propio apoyado en vivencias pasadas, así como las concepciones que el individuo va construyendo sobre su probable desarrollo futuro. Por otro lado, una autoimagen baja o distorsionada, puede generar sentimientos de inferioridad o superioridad, conduciendo a una pseudoautoestima o autoestima inadecuada.

- *Autovaloración*: Implica que el individuo se perciba importante para sí mismo y para los demás. Este componente se asocia con otros elementos como la autoaceptación y el autorespeto e implica que se considere con satisfacción la imagen que el individuo posee de sí. Además, la autovaloración consiste en la confianza en nuestro derecho de triunfar y ser felices, así como tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, lograr nuestros principios morales y a disfrutar del resultado de nuestros esfuerzos.

- *Autoconfianza*: Consiste en que el individuo considere que puede efectuar apropiadamente diferentes cosas y sentirse segura al realizarlas. Esta percepción interna contribuye a una autoestima positiva, a sentirse cómoda en la interacción con los demás y mostrarse con franqueza. Este componente se traduce en que el individuo genera en sí mismo y en sus propios potenciales para afrontar retos diferentes, lo que a su vez le incentiva a buscar circunstancias que le concedan llevar a cabo y demostrar sus capacidades.

- *Autocontrol*: Caracterizado por el adecuado manejo en el área personal, cuidándose, dominándose y organizándose apropiadamente en la vida. Implica la habilidad de ordenarse convenientemente y practicar un dominio propio que impulse tanto el bienestar personal como a su grupo de pertenencia. Por consiguiente, el componente de autocontrol involucra otros elementos como el autocuidado, la autodisciplina, la organización personal o la administración de sí mismo(a) a favor del logro de objetivos esperados. En caso de las personas con una baja autoestima, el autocontrol se ve limitado o en descontrol.

- *Autoafirmación*: Viene a ser la libertad de ser uno mismo(a) y la capacidad de decidir para desenvolverse con autonomía y madurez. Se distingue por la capacidad que tiene el individuo de mostrarse abiertamente cuando manifiesta sus pensamientos, deseos o talentos. Involucra otras competencias como la autodirección y la asertividad. Los individuos con baja autoestima, se restringen de participar o de decidir por el temor que les genera el equivocarse frente a otros. Esta clase de comportamiento los lleva a anularse ante las ocasiones de manifestar sus opiniones y habilidades. Igualmente sucede con los individuos que buscan excesivamente la aprobación de los demás, dejándose influenciar por la presión social, llegando incluso a realizar conductas autodevaluativas. La situación es diferente con los individuos que buscan sentirse satisfechos consigo mismos, quienes aún con el riesgo que sus ideas o acciones lleguen a ser rechazadas, las expresan, alcanzando con ello una autoestima saludable.

- *Autorrealización*: Reside en el desarrollo y la adecuada manifestación de las habilidades, permitiendo al individuo vivir una vida satisfactoria y de beneficio para sí mismo y para los demás. Comprende la búsqueda del logro de objetivos que configuran el proyecto de vida. Los sujetos con una autoestima positiva procuran mostrar dos particularidades: que sus objetivos sean relevantes y que le faciliten proyectarse personalmente, creando provecho para sí mismos y para otros, logrando satisfacción de ello. De manera antagónica, los sujetos con autoestima negativa, usualmente se lamentan de falta de realización personal y vinculan este descontento con una impresión de estancamiento personal.

Para Alcántara (1993, citado en Bustamante y Peralta, 2013), la autoestima se estructura considerando tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual, que están vinculados entre sí, de manera que, operando sobre uno de ellos, conseguiremos resultados sobre los demás.

**a.** **Cognitiva:** Constituye la opinión que se posee de la propia personalidad y comportamiento, así como de las opiniones, ideas, creencias, percepción y procesamiento de la información. Es decir, el autoconcepto.

El autoconcepto ocupa una posición relevante en el origen, desarrollo y consolidación de la autoestima, pues los otros dos componentes, transitan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace servir y acompañar por la autoimagen o representación mental que un individuo posee de sí mismo en la actualidad y en las aspiraciones y perspectivas futuras.

**b.** **Afectivo:** Comprende la valoración de lo positivo y negativo existente en la persona. Implica una autoestimación que brota de la percepción de uno mismo y de la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los otros tienen y proyectan de nosotros.

Este factor es asumido como el de mayor relevancia en la configuración de la autoestima. Implica un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales, que desencadena una respuesta afectiva ante la percepción de uno mismo, formando así una valoración favorable o desfavorable, la admiración o desprecio, el gozo o el dolor, lo agradable o desagradable de nosotros mismos.

c. **Conductual:** Es el proceso final de la dimensión anterior, se alude a la intención y elección de actuar, de ejecutar un comportamiento consecuente y coherente, incluye el conjunto de habilidades y competencias que posee cada individuo al demostrar su actitud al exterior.

Viene a ser la autoafirmación encaminada hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento de los demás. Implica el esfuerzo por lograr el respeto ante los demás y ante nosotros mismos.

#### 2.2.1.3 Dimensiones de la autoestima

A partir del enfoque adoptado por Coopersmith (1995), la autoestima se compone de las siguientes dimensiones:

a) ***Sí mismo o Personal:*** Viene a ser la evaluación que la persona elabora y con frecuencia conserva de sí, referente con su imagen corporal y aspectos personales, tomando en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lleva sobreentendido un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo.

La concepción de sí mismo está en base de la autoestima. Esta sería la suma de juicios que un individuo tiene de sí mismo; es decir lo que el individuo se dice sobre sí mismo. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se vinculada con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas. La autoestima,

por tanto, sería el nivel de satisfacción consigo mismo, la valorización de uno mismo.

La concepción de sí mismo se va construyendo gradualmente a través del tiempo y de las vivencias experimentadas por la persona. Existen algunas experiencias que por su intensidad o significación poseen más valor de programación que otras: son las experiencias positivas o negativas que los adultos recuerdan de su infancia; ellas explican en forma importante los que las personas se dicen sobre sí mismas.

b) ***Social:*** Implica las habilidades en las relaciones con los amigos y colaboradores, así como relaciones con extraños en diferentes contextos sociales. Incluye el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por los iguales y el sentimiento de pertenencia; es decir, el sentirse parte de un grupo.

También se asocia con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes escenarios sociales; por ejemplo, ser capaz de tomar la iniciativa, ser capaz de relacionarse con personas del sexo opuesto y solucionar conflictos interpersonales con facilidad. Finalmente, también incluye el sentido de solidaridad.

Los jóvenes para evaluarse a sí mismos se están comparando constantemente con sus pares. Las partes del cuerpo, habilidades motoras, capacidades intelectuales, talentos y habilidades sociales. No obstante, para valorarse como individuos no sólo se comparan con el resto, sino que también contrastan su yo ideal (lo que les gustaría llegar a ser) con su yo real (lo que realmente son). Si esta valoración es negativa puede desencadenarse un comportamiento confuso que lo hace sentirse inferior al resto. Por otro lado, si esta valoración es positiva, aprenden a aceptarse como son, a tener una visión positiva de sí mismo, que lo conduce a desarrollar una autoestima apropiada en su vivir.

c) ***Hogar o familia:*** Contempla la evaluación que el individuo realiza y generalmente mantiene en relación a sí mismo(a), respecto a sus vínculos con los integrantes de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal mostrado en la actitud asumida hacia sí mismo.

Asimismo, contempla las cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con la familia, la independencia y consideración, compartir ciertas pautas de valores y sistemas de aspiraciones y la concepción sobre lo que es correcto o equivocado dentro del contexto familiar.

d) ***Académica***: Referido a la evaluación que el sujeto realiza y con frecuencia mantiene sobre sí mismo, respecto con su rendimiento en el ámbito educativo tomando en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente involucra un juicio personal presentando en la actitud hacia sí mismo(a).

Considerando a Vicente (1997) en la dimensión académica, la persona presenta una autopercepción de su habilidad para afrontar los retos de la vida académica y particularmente a su capacidad de desempeñarse y adecuarse a las demandas sociales en dicho contexto. Además de sentirse inteligente, creativo y constante.

En resumen, la persona usualmente elabora apreciaciones de sus frecuentes interacciones consigo mismo y con el contexto en el que se desarrolla, logrando monitorear constantemente cómo interviene dentro de sí mismo, luego a lo cual y según con la satisfacción que esto le otorga, va a asumir una actitud hacia uno mismo. Es decir, es una calle de doble vía: de acuerdo a sus relaciones en los ámbitos ya mencionados, así mismo va a ser la actitud adoptada ante sí, en otras palabras, su autoestima.

#### 2.2.1.4 Niveles de autoestima

El grado o nivel de autoestima que posee un individuo repercute en diversos aspectos de la vida, puede condicionar el aprendizaje, los proyectos, la responsabilidad, la profesión, en otras palabras, afecta el desarrollo personal, la manera de ver y entender el mundo.

Para Eisenberg y Patterson (1981, citado en Naranjo, 2007), la autoestima, ya sea en un nivel bajo o alto, se relaciona con diferentes conductas como: expectativas hacia el futuro, asertividad, estrategias para afrontar el estrés, locus de control, toma de decisiones, miedo al fracaso y evaluación de aspiraciones.

Coopersmith (citado en Válek de Bracho, 2007) explica que existen diferentes niveles de autoestima, los cuales afecta en la forma de reaccionar de las personas ante situaciones similares, así como en las expectativas ante el futuro y en sus autoconceptos.

Para Coopersmith (1981, citado en Larrota, Sánchez y Sánchez, 2016) la autoestima presenta tres niveles: alta, media y baja, las cuales se describen a continuación:

*Autoestima alta:* Los individuos con autoestima alta son expresivas, así como creativos y propensos a logros en sus diferentes ámbitos de actuación como el académico y el social, confían en sus propias percepciones, califican su trabajo de alta calidad, se autorrespetan y autovaloran, se establecen metas realistas, no ceden ante las críticas y perciben sus aproximaciones a otros como positivas (Coopersmith, 1995).

Para añadir a lo explicado por Coopersmith, citaremos a García (2005, citado en Naranjo, 2007) quien indicó las siguientes características de un individuo con alta autoestima:

- Cree sólidamente en ciertos valores y principios, estando resuelta a respaldarlos a pesar que descubra fuertes trabas y se siente lo adecuadamente segura como para modificar esos valores y principios en caso nuevas experiencias demuestran que estaba equivocada.
- Es capaz de actuar acorde considere más apropiado, confiando en su propio discernimiento, y sin sentirse culpable cuando a otros individuos les parece inadecuado lo que ha realizado.
- No consume demasiado tiempo alarmándose o culpándose por lo que ocurrió en el pasado, ni por lo que pueda suceder después.
- Presenta confianza en su habilidad para solucionar sus propias dificultades, sin intimidarse por los fracasos y obstáculos que experimente.
- Se contempla y realmente se siente igual, como persona, a cualquier otra; no obstante, distingue diferencias en talentos específicos, reputación profesional o situación económica.
- Da por entendido que es una persona interesante y valiosa para los demás, por lo menos para aquellos individuos con quienes se vincula.
- No permite dejar conducirse por los demás, aunque está resuelta a colaborar si lo estima apropiado y conveniente.
- Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos y tendencias tanto positivas como negativas y está dispuesta a develarlas a otra persona si estima conveniente.
- Puede disfrutar diferentes labores como estudiar, jugar, trabajar, descansar, permanecer con amistades.
- Es perceptivo a las necesidades de otras personas, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas y reconoce de buena fe que no tiene derecho a mejorar o divertirse a expensas de los otros.

*Autoestima media:* Para Coopermith (1995), los individuos con autoestima media presentan características similares a los de alta, pero con moderación. Son sujetos expresivos, tienen dependen de la aceptación de otros, similarmente experimentan afirmaciones positivas, siendo más moderados en sus expectativas y competencias.

De acuerdo a Sánchez y Linares (2006), en la mayoría de los individuos predomina la autoestima media. Además, estos autores al citar a Coopersmith, describen a la autoestima media como un punto intermedio de la misma porque el individuo no obtiene aún los elementos evolutivos que conllevan a la autoestima alta. Los individuos que presentan un nivel medio de autoestima, poseen confianza en sí mismos; sin embargo, en ocasiones no, pretenden mantenerse fuertes en relación a los demás, pero en su interior pueden estar padeciendo.

*Autoestima baja:* Las personas con autoestima baja se encuentran expuestos a problemas del estado del ánimo, con inconvenientes para distinguir sus atributos. Presentan una marcada inclinación a percibir repudio por parte de los demás, lo que entorpece sus relaciones (Coopersmith, 1995).

Naranjo (2007) realizó un análisis sobre la autoestima e indicó que un sujeto con baja autoestima muestra las siguientes actitudes:

- Dura y colosal autocrítica que mantiene al individuo en un estado de insatisfacción consigo mismo.
- Hipersensibilidad frente a la crítica, por lo que se siente excesivamente atacada o lastimada; descarga la culpa de sus fracasos a los demás o a las circunstancias y conserva resentimientos contra sus críticos.
- Indecisión crónica, no por falta de información, sino por miedo excesivo a equivocarse.
- Deseo exagerado por complacer, por lo que evita arriesgarse a decir “no”, por temor a desagradar y a perder la buena opinión de los demás.
- Perfeccionismo, autoexigencia esclavizadora de realizar perfectamente todo lo que aspira, que acarrea a una destrucción interior cuando las cosas no salen con la perfección demandada.
- Culpabilidad neurótica, por la que se culpa y se condena por conductas que siempre son objetivamente erróneas. Amplifica la importancia de sus

equivocaciones o los lamenta incesantemente, sin llegar nunca a perdonarse totalmente.

- Hostilidad o irritabilidad, siempre a punto de explotar aún por temas de poca relevancia, propia del sujeto supercrítico a quien todo le fastidia, lo defrauda y nada le complace.
- Tendencias defensivas, muestra un negativismo generalizado y una incompetencia entorno al gozo de vivir y de la vida misma.

#### 2.2.1.5 Autoestima, género, familia y cultura

Dentro de las vivencias experimentadas por el sujeto que pueden afectar en la formación de su autoestima, se encuentran aquellas vinculadas con la cultura imperante. Para Hewitt (2005, citado por Vargas y Oros, 2011), la autoestima es una emoción construida socialmente, por ende, muy influenciable por el contexto cultural. Desde el panorama de este autor, la autoestima, por ser una emoción, puede manejarse y autorregularse de acuerdo a los contextos sociales que vayan surgiendo, tal como se haría con otras emociones como la alegría, el enojo o el miedo.

De acuerdo a Vargas y Oros (2011) existen diversos enfoques teóricos que explican la estructuración y desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, destacando dos teorías psicológicas, pues resaltan la importancia de la calidad de la parentalidad en la formación del concepto de sí mismo y su valoración: (a) el interaccionismo simbólico o teoría del espejo de Berger y Luckman y (b) la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Para la teoría del espejo o interaccionismo simbólico, las autovaloraciones se cimientan a partir de la retroalimentación otorgada por figuras significativas, por lo que son resultado de las percepciones del entorno cercano. El individuo se ve reflejado en la imagen que le brindan los demás, como si éstos fueran un espejo. Desde este enfoque, el niño llega a ser como los otros significativos consideran que

es. En los primeros años de vida de un individuo, la información de sí mismo se recibe casi exclusivamente de sus padres. Sin embargo, a medida pasan los años, se incorporan otras figuras significativas como lo son profesores, compañeros de colegio, amigos y familiares.

Desde la teoría del aprendizaje social, el niño forma su autoconcepto desde de un proceso de imitación en el que incorpora actitudes y comportamientos de las personas significativas, en especial de los padres. En ambientes familiares sanos, los niños son individuos activos, por lo que sus propias actitudes y experiencias igualmente poseen un peso significativo en la conformación de su autoconcepto y autovaloración.

De acuerdo a Branden (2001), toda sociedad contiene una red de valores, creencias y supuestos, los cuales no todos se distinguen explícitamente; no obstante, forman parte del entorno humano y pueden influenciar en la autoestima.

Dentro de ese conjunto de creencias tenemos las diferencias del comportamiento entre hombres y mujeres, situación que siempre ha sido tema de interés y hasta polémico, cobrando mayor fuerza e importancia debido a la necesidad de erradicar la violencia hacia las mujeres, en especial en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI (Zárate, 2016).

La incorporación del término género en el discurso antropológico, social, político y legal contemporáneo, se ha incorporado en el lenguaje académico, en las normas jurídicas y, fundamentalmente, desde 1995, en muchos documentos y programas de las Naciones Unidas (Aparisi-Miralles, 2012). Se trata de un vocablo polisémico que ha designado la diferencia biológica de los sexos. Igualmente, ha sido utilizado en lógica, en filosofía y en lingüística (diferenciaba palabras masculinas, femeninas o neutras). Asimismo, se ha empleado para representar a la humanidad (género humano) o, en general, para demandar a una categoría conceptual que agrupa personas o cosas con similares características relevantes. A

partir de los años 1960, fue utilizado con resultados positivos, en la lucha contra la discriminación de la mujer. Por ese lado, resultó muy útil para explicar que, en los distintos roles femenino y masculino, existen algunos elementos propios de la realidad biológica humana y otros construidos histórica y socialmente.

En relación al estudio de la conducta, Bleger (1986) refiere la presencia de tres áreas: mental, corporal y mundo externo. El área mental: comprende los fenómenos del pensamiento. El área del cuerpo: comprende las expresiones somáticas, sensaciones corporales que determinan fenómenos que pueden pasar desapercibidos para las personas como la temperatura corporal o movimientos involuntarios. El área del mundo externo: tienen que ver con fenómenos concretos, pero involucran intercambio o relación con el mundo externo. Para Bleger (1986) desde lo psicológico, no existe área privilegiada, en el sentido de que un campo dado de respuesta o reacción (conducta) es simultánea en las tres áreas y que, por lo tanto, ellas siempre coexisten. Por lo tanto, no se puede reducir el comportamiento solo a lo cultural.

Considerando la autoestima en varones y mujeres, en un estudio realizado por Velásquez (2003) en 1014 estudiantes de secundaria entre 11 a 19 años de Lima Metropolitana, se encontró diferencias significativas en la autoestima general según sexo ($p<0.05$), siendo mayor en varones que en mujeres, situación a la que el autor atribuyó a factores culturales.

Otra investigación realizada por Milicic y Gorostegui (1993) con 935 niños y niñas de educación básica común, del área Metropolitana de Santiago de Chile, encontraron que los varones obtenían en promedio, más altos niveles de autoestima que las niñas, en los niveles etáreos estudiados. Esos hallazgos al vincularlo con otros estudios analizados por las autoras comprobaron que el mismo esquema se mantiene en el período de la adolescencia, concluyéndose que la realidad descrita al inicio de la investigación (discriminación laboral, patrones de crianza diferenciados, expectativas distintas para hombres y mujeres en términos de éxito o presencia en la

vida política, en el campo de la ciencia, etc.), tiene orígenes muy tempranos en el desarrollo.

Por otro lado, Vignoles y Becker (2014) estudiaron la participación de la cultura en la formación de la autoestima. Para ello, las autoras trabajaron en colaboración con un equipo de investigadores que evaluaron a 4,852 adolescentes y adultos jóvenes procedentes de 20 países de Europa Occidental y Oriental, Oriente Medio, Sudamérica, África y Asia, encontrando que la autoestima de los participantes no dependía de sus propios valores personales, sino en gran parte de los que predominan en la cultura en que vive.

Respecto a las diferencias en la autoestima entre hombres y mujeres asociadas con factores culturales, cabe destacar a Josephs, Markis y Tafarodi (1992) quienes realizaron una investigación experimental basada en la hipótesis que la autoestima está relacionada con la medición exitosa de las normas culturalmente obligatorias y apropiadas para el género: separación e independencia de los hombres y conexión e interdependencia de las mujeres. Se ejecutaron tres experimentos con estudiantes de la Universidad de Michigan en Estados Unidos. Los resultados del Estudio 1 sugirieron que la autoestima de los hombres puede vincularse a un proceso de individuación en el que se enfatizan los logros personales distintivos. Los resultados del Estudio 2 sugirieron que la autoestima de las mujeres puede vincularse a un proceso en el que se enfatizan las conexiones y los vínculos con otras personas importantes. El estudio 3 demostró que el fracaso en el desempeño de las tareas apropiadas para el género suscitó una reacción defensiva y compensatoria, pero solo en sujetos con alta autoestima. Estos hallazgos se discutieron con respecto a su implicación para la estructura y la dinámica del yo.

Cabe resaltar que, dentro del entorno familiar, los padres podrían presentar ciertas diferencias en el estilo de crianza entre los hijos varones y las mujeres, denotando la presencia de estereotipos, los cuales pueden afectar indirectamente en la relación padres-hijos y la formación de su autoestima. Por ejemplo, en un estudio

desarrollado por Mendoza (2017) con 369 estudiantes entre 14 a 17 años, pertenecientes al cuarto y quinto de secundaria de instituciones educativas públicas de Comas, a quienes se le aplicó el Test de autoestima de Coopersmith, encontrándose diferencias significativas ($p<0.05$) en la dimensión Hogar-Pares a favor de los varones.

Asimismo, vale citar el estudio de Jiménez, Murga, Álvarez, Gil y Tellez (2006) quienes buscaron detectar cómo los estudiantes universitarios de alto rendimiento perciben los estereotipos de género en tres diferentes escenarios de su vida cotidiana: el entorno familiar, el ámbito académico universitario, y el contexto social en el que se desenvuelve su tiempo comunitario. El estudio fue cualitativo, a través de grupos de discusión en relación a una variedad de cuestiones abiertas centradas en los tópicos que estructuran el Cuestionario de Género de Jiménez y Álvarez. Los resultados respecto a cómo los estudiantes percibían los roles y estereotipos de género en su contexto familiar, eran tan diversas como los diferentes modelos de familia que coexisten en la sociedad. No obstante, mayoritariamente los estudiantes percibieron que, en sus familias, sus padres intentaban brindar unas mismas oportunidades formativas para todos los hijos, mujeres y hombres por igual. Inclusive, en ocasiones, parecía existir en los padres, especialmente en las madres, una mayor preocupación y, consecuentemente, un especial apoyo hacia las hijas, tal vez previendo en ellas una mayor fragilidad futura para enfrentar el mercado laboral cada vez más competitivo; tratando de motivarlas en sus aspiraciones y favorecer en ellas la adquisición de herramientas necesarias para su independencia económica y su desempeño profesional.

Por lo manifestado, pese a que se busca brindar un trato igualitario a los hijos varones y mujeres, existe cierta tendencia a cuidar más a las hijas al brindarle herramientas para hacer frente al mercado laboral y con ello, darle mayor autonomía y empoderamiento para dar término a una posible relación de pareja de tipo violenta, o si en caso es positiva, para contribuir con la economía familia, además de fomentar su desarrollo personal-profesional; es decir, empoderarlas.

Según Zárate (2016), el término empoderamiento procede del inglés empowement y significa facultarse, habilitarse, autorizarse. Los orígenes del empoderamiento se remontan del radicalismo negro norteamericano de los años sesenta, como reacción a su exclusión de los derechos políticos. Hablar de empoderamiento femenino, se hace referencia a una serie de acciones encaminadas para lograr una valoración social de lo femenino, ya que al obtener una estima de ella mismas se puede aspirar a una autoafirmación que vaya de lo individual a lo colectivo. Por ello, trabajar en su autoestima es una forma de empoderarlas, al reconocer sus cualidades y defecto, sus fortalezas y debilidad, lo que les gusta, los que les hace felices, lo que les duele, lo que esperan de sí mismo, por lo que no quisieran volver a pasar, lo que quieren vivir, qué esperan de una pareja, etc.

Con lo expresado, no se pretende desmerecer la autoestima del varón, ni tampoco disminuir o rechazar su imagen. La violencia en el ámbito político, social, económico y familiar, ha hecho mucho daño al ser humano a lo largo de la historia para perpetuar odios o represalias por acciones inadecuadas por una parte de los seres humanos contra otros. Es tiempo de reconocer que tanto hombres como en mujeres son importantes, y su valor va más allá de sus logros y fracasos, o fortalezas y debilidades, sino está en su ser y en su propia existencia, la cual merece respeto tanto para sí mismo como para los demás.

#### 2.2.1.6 Pautas para el desarrollo de la autoestima en universitarios

Considerando a Collarte (1990, citado en Alvarez, Sandoval y Velásquez, 2007), las acciones para desarrollar la autoestima en universitarios pueden ir dirigidas a fortalecer los siguientes factores:

- *Sentido de seguridad*: Se configura estableciendo límites realistas e incentivando la responsabilidad y el respeto.

- *Sentimiento de pertenencia*: Se desarrolla al promover la aceptación, la relación con las demás personas y entre los individuos, la incorporación a trabajos colectivos y a la creación de ambientes adecuados y positivos.
- *Sentido del propósito*: Se logra permitiendo el planteamiento de objetivos (metas) mediante la comunicación de las expectativas y el establecimiento de la confianza.
- *Sentido de competencia*: Se alcanza con la ejecución de iniciativas propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logros juega un papel básico.

Rodríguez y Caño (2012) analizaron diversos programas para producir cambios en la autoestima en adolescentes encontrando las siguientes estrategias:

A nivel cognitivo:

- Autoobservación y reestructuración cognitiva.
- Entrenamiento en habilidades para generar estilo más positivo de pensamiento, comunicación, percepción y solución de problemas
- Juegos y dibujos que fomentan diálogo tolerante, expresión pensamientos y sentimientos, y promueven desarrollo emocional.
- Identificación de percepciones y prejuicios y análisis de discriminación.

A nivel emotivo y corporal:

- Reducción ansiedad ante situaciones estresantes mediante técnicas relajación y autocontrol.
- Enseñanza habilidades de relajación físicas (relajación progresiva o entrenamiento autógeno) y mentales (basadas en imaginación).
- Estrategias de aprendizaje afectivo-emocionales.

A nivel personal y social:

- Aprendizaje habilidades sociales con énfasis conducta asertiva.

- Enseñanza y desarrollo de técnicas de análisis y solución de problemas o conflictos para mejorar la adaptación al entorno.
- Desarrollo de conductas sociales positivas (prosociales, liderazgo y autocontrol, etc.) y reducción conductas sociales negativas.
- Cambio de actitudes ante situaciones estresantes.
- Adaptación de expectativas y aspiraciones a éxitos reales.
- Moldeamiento y refuerzo de nuevas habilidades y mejorar las existentes.
- Uso de tareas para casa semanales para reforzar habilidades desarrolladas en grupo e incrementar generalización.

Vildoso (2003) resaltó que, para elevar la autoestima, se requiere experimentar positivamente cuatro aspectos:

a) *La vinculación:* Es decir, el establecimiento de relaciones sociales beneficiosas y duraderas, lo cual se traduce en vincularse a una red significativa de actividades compartidas con otros individuos, cumpliendo a su vez funciones numerosas y relevantes en ella. Parte de la formación de la persona depende de conexiones familiares, culturales, comunitarias, étnicas, deportivas, ideológicas, etc. y del papel que desempeñe en tales vínculos. La interrogante a responder es: ¿Con quién me relaciono y comunico y para qué?

b) *La singularidad:* Se refiere al reconocimiento y valoración por la propia individualidad, a su vez fuerte y amparada por los demás. Esta condición envuelve respetar los derechos personales y ajenos, y saberse especial en tanto se sienta que se puede saber y hacer cosas que no son del ámbito común. La interrogante a responder es: ¿Quién soy y qué me distingue de los demás?

c) *El poder:* Implica un sentimiento de competencia para asumir responsabilidades, tomar decisiones, utilizar las capacidades que se posean para enfrentar problemas y solucionarlos, aun cuando el contexto sea difícil.

Condición necesaria para modificar la situación desfavorable. La interrogante a responder es: ¿Qué puedo hacer y cómo?

d) *Los modelos:* Constituyen pautas de referencia para servir de guía vital (metas, valores, ideales, intereses). La interrogante a responder es: ¿Cómo debo actuar?, ¿hacia dónde voy?, ¿en qué creo?

Tomando en cuenta a De Mézerville (2004, citado en Naranjo, 2007), las metas para el desarrollo de los componentes de la autoestima en la **dimensión actitudinal**, serían los siguientes:

- *Autoimagen*: Los objetivos por alcanzar radican en la búsqueda de un autoconocimiento que le faculte al individuo incrementar su capacidad de percibir, de manera equilibrada, tanto los aspectos positivos como negativos de su personalidad.
- *Autovaloración*: Los propósitos se orientan en identificar aquellos medios adecuados que satisfagan la necesidad que presenta el individuo de verse a sí mismo de manera positiva, de tal manera que le otorgue mayor valor y atención a los aspectos realmente importantes de su personalidad.
- *Autoconfianza*: La finalidad en este componente implica en desarrollar una actitud realista de creencia en sí mismo(a) y en sus propias habilidades, con el propósito de ejercitarlas adecuadamente y disfrutar al hacerlo.

En cambio, las metas para el desarrollo de los componentes de la autoestima en la **dimensión conductual**, serían los siguientes:

- *Autocontrol*: El propósito a lograr es incorporar destrezas adecuadas de autocuidado y patrones de comportamiento caracterizados por una adecuada disciplina y organización personal.
- *Autoafirmación*: La meta en esta dimensión consiste en identificar formas saludables de expresar el pensamiento y las habilidades ante los demás y en

conducirse de manera autónoma, sin llegar a los extremos de sobredependencia o autosuficiencia exagerada.

- *Autorrealización*: Las metas por alcanzar requieren que el individuo se proyecte en diversas áreas de interés, aptitud o compromiso que le resulten relevantes. Para alcanzar este propósito es necesario que descubra lo que le otorga verdadero sentido a su vida, que desarrolle sus capacidades y se establezca objetivos que fomenten la realización personal de su existencia.

#### 2.2.1.7 Importancia de la autoestima en universitarios

La autoestima es un ámbito elemental del ser humano y siempre está vigente en nuestra conducta cotidiana, se refleja día a día en nuestras acciones y pensamientos, aunque a veces pase desapercibida por nosotros mismos. En esta época de desafíos, cambios constantes, tensiones y violencia, disminución y ausencia de valores, es necesario hacer hincapié en fortalecer la autoestima como uno de los elementos básicos para favorecer el crecimiento físico, espiritual y emocional de nuestros estudiantes, lograr un adecuado desempeño académico, un desarrollo personal integral y un futuro desempeño profesional responsable.

Rogers (1991) propone que la educación debe formar alumnos capacitados de aprender por sí mismos y de adaptarse a un mundo en continua transformación.

Debido a la relevancia que constituye la autoestima en el proceso educativo, Valbuena (2002, citado en León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009) puntualiza que la universidad lleva el compromiso de fomentar en sus alumnos aptitudes de autoconocimiento, autocontrol y autoestima, siendo base para que éstos alcancen mayor responsabilidad en la conducción de sus vidas, así como el desarrollo de capacidades cognitivas que le facultarán progresar en sus estudios universitarios y en su futura vida profesional.

Para Montgomery (1997, citado en Vildoso, 2003), una adecuada autoestima resulta importante pues favorece en los siguientes aspectos, los cuales se aplica al contexto universitario:

- *Superar los desafíos personales:* La persona que disfruta de una autoestima positiva es capaz de afrontar los fracasos y los obstáculos que se le presente.
- *Facilita el aprendizaje:* La obtención de nuevas ideas y aprendizajes están íntimamente unidas a la atención y concentración intencionada; el individuo que se sienta bien consigo mismo tiene motivación y anhelo de aprender.
- *Asumir su responsabilidad:* El estudiante que posee confianza en sí mismo asume compromisos y efectúa sus tareas lo mejor posible.
- *Determinar la autonomía personal:* Un buen nivel de autoestima otorga a la persona escoger objetivos que se quiere alcanzar, seleccionar qué acciones y comportamientos son significativos y asumir la responsabilidad de manejarse a sí mismo y sobre todo descubrir su propia identidad.
- *Posibilita una relación social saludable:* Los sujetos con una apropiada autoestima se vinculan positivamente con los demás y sienten respeto y estima por ellos mismos.
- *Apoya la creatividad:* Un individuo creativo únicamente confía en su singularidad y en sus competencias.
- *Constituye el núcleo de su personalidad y garantiza la proyección futura de la persona:* En otros términos, lo ayuda en su desarrollo integral. Con un elevado amor propio, los individuos llegan a ser lo que quieren ser, ofrecen al mundo una mayor parte de sí mismos.

Cabe resaltar que una de las características de los participantes de la investigación, es que pertenece a la generación denominada por Sinek (2017, citado en Moreno, 2017) como Millennials (nacidos entre 1980 y 2000). Para este autor, los millennials son jóvenes que actualmente mueven las ruedas del mundo, pero también son una generación estresada, infeliz y con problemas de autoestima. Además, un aspecto clave de este grupo de personas es el uso de la tecnología, lidiando entre un mundo digital y real, siendo

criados pensando que iban a tener una buena vida e iban a obtener todo aquello que desearan; es decir, en un mundo de recompensa instantánea donde la paciencia no constituye una fortaleza, resultándoles desafiante lidiar con el estrés y las relaciones sociales, refugiándose en las redes sociales para evadirse de la realidad, en vez de hablar en confianza con un amigo o con sus padres.

#### 2.2.1.8 Teoría de la autoestima de Coopersmith

Coopersmith investigó las condiciones y experiencias concretas que afianzan la autoestima, utilizando para ello, métodos como la observación controlada. El autor relaciona la autoestima y la conducta, de manera que además de percibir y experimentar la autoestima, también se manifiesta en y mediante la conducta, significando esto la posibilidad de medir la autoestima y que otros puedan observar sus expresiones (Guerra y Nayíver, 2009).

Las explicaciones de Coopersmith están sustentadas en las teorías del aprendizaje. Para el autor, existen tres principales precedentes de la autoestima: aceptación parental, límites claramente establecidos y tratamiento respetuoso, los cuales se conciben en términos de mecanismos de aprendizaje. De esta forma, las personas desde su niñez aprenden que son merecedores porque sus padres y/o cuidadores, les trataban con afecto. Asimismo, pueden desarrollar estándares más elevados, pues son sistemáticamente reforzados, tanto clásica como operativamente, y pueden llegar a tratarse con respeto hacia sí mismos, porque observan cómo actúan sus progenitores hacia otros y hacia ellos mismos. De esto se deduce que una baja autoestima, puede también aprenderse por la indiferencia de los padres, el exceso o carencia de límites y los modelos indiferentes o degradantes (Coopersmith, 1995).

Además, dentro de la teoría de Coopersmith sobre la autoestima, se plantea que esta variable es fruto de la evaluación que la persona realiza y habitualmente

conserva en relación a sí mismo, constituida por el conjunto de creencias y actitudes de un individuo sobre sí mismo. Esta autoestima se manifiesta mediante una actitud aprobatoria o desaprobatoria que refleja el nivel en el cual la persona cree en sí misma para ser capaz, productiva, importante y digna. Entonces, la autoestima involucra un juicio personal de la dignidad que es desplegado en las actitudes que el sujeto tiene hacia sí mismo. Esta experiencia es de tipo subjetiva que se trasmite a otros mediante informes verbales o mediante otros comportamientos expresados de manera evidente, que muestran la extensión por la cual el individuo se considera valioso, significativo y exitoso, por lo cual implica un juicio personal de su valía (Mruk, 1998).

Asimismo, Coopersmith en su teoría señala que el establecimiento de la autoestima se da en la formulación del concepto de sí mismo y este concepto está influenciado por las relaciones sociales y las experiencias de éste. Una vez que el individuo ha establecido el concepto de sí mismo, estará apto para determinar si está satisfecho o no con lo que percibe de sí mismo (Mruk, 1998).

Igualmente, este investigador sostiene que el concepto de la autoestima se forma y elabora sobre intercambios sociales, reacciones de la persona hacia sí misma, su capacidad para solucionar problemas vinculados a su desarrollo y en base a su habilidad para afrontar situaciones de la vida cotidiana, abarcando mayores atributos y experiencias volviéndose al mismo tiempo más selectivo de tal manera que aspectos de estas experiencias son asumidos como referidos directamente a sí mismo.

Para Coopersmith existen cuatro bases principales de autoestima: competencia, significado, virtud y poderes, sobre los que los sujetos se evalúan a sí mismos (Mruk, 1998). A continuación, se explicará brevemente cada una de ellas:

a) Significado, la forma en que perciben que son amados por las personas importantes en sus vidas y el nivel de aprobación que reciben de las mismas.

b) Competencia, para ejecutar las tareas que piensen son importantes.
c) Virtud, su adhesión a las normas de ética y de moral.
d) Poder, el nivel en que influyen en sus propias vidas y en las de los demás.

Por otro lado, cabe resaltar que Coopersmith revisó literatura sobre la autoestima y concluyó la presencia de cuatro factores que contribuyen al desarrollo de la misma (Coopersmith, 1995):

- La cantidad de aceptación, respeto y preocupación que la persona recibió del mundo externo y fue significativo en su vida.
- La historia de los éxitos, y el lugar que ocupa el individuo dentro de la comunidad.
- La forma en que las experiencias son interpretadas y modificadas según los valores y aspiraciones del individuo.
- La manera en que la persona responde a la evaluación.

Adicionalmente, Coopersmith (1995) planteó que existen cuatro dimensiones de la autoestima (Sí mismo o Personal, Social, Hogar o familia y Académica), los cuales fueron explicadas anteriormente en el punto 2.2.1.3. de la presente investigación.

Finalmente, se indica que Coopersmith (1995) propuso tres niveles o grados de autoestima (Alto, medio y bajo), los cuales se describieron en el punto 2.2.1.3. del presente estudio.

### 2.2.2 El estrés

#### 2.2.2.1 Definición de estrés

El estrés ha llegado a ser uno de los factores psicosociales más estudiados hoy en día, principalmente por su asociación con el surgimiento de cierta clase de enfermedades, el manejo y la adaptación a circunstancias complejas y el desempeño del individuo (Fernández, Siegrist, Rödel y Hernández, 2003). Es decir, el tema resulta de interés y preocupación pues sus efectos impactan en la salud física y mental, así como en el desempeño académico y laboral del individuo.

El estrés empieza a añadirse en la vida cotidiana en la segunda mitad del siglo XX, pudiéndose generar en cualquier contexto (Arribas, 2013). Sin embargo, el origen del término se remonta al siglo XIV, el cual procede del latín 'stringere' que significa empujar, estrechar, oprimir (Hernández, 2011). Sin embargo, no tenía un sentido técnico.

Para Mendiola (2010), la palabra estrés procede del francés antiguo "destresse" que significa ser colgado bajo estrechez u dominación. Mientras que Pereyra (2010, citado en Rosales, 2016) señala que la palabra Estrés tiene un origen anglosajón, que expresa nerviosismo y opresión.

Según Hernández (2010), a partir del siglo XIV, el vocablo Estrés se empleó para manifestar dureza, momentos angustiosos, adversidad o aflicción. En el siglo XVII, se consideró a la física y a la arquitectura en el estudio del estrés al referirse a la fuerza que se aplica a un objeto, que puede deformarlo o romperlo. En ese sentido, Robert Hooke identificó gran vinculación entre la capacidad de los procesos metales de resistir cargas y la habilidad de los individuos para sobrellevar el Estrés, influyendo en el análisis de conceptualizar la tensión en fisiología, psicología y sociología. En 1936, Seyle refiere sobre las diferentes formas en que los seres humanos y los animales se adaptan a condiciones estresantes (Sarason y

Sarason, 2006), además Seyle fue el primero en proponer un modelo tripartito para describir la reacción biológica al estrés constante e inevitable denominado síndrome de adaptación general, (Davison y Neale, 2003, citado en Espíritu, 2011). Actualmente, en el estudio del estrés participan varias disciplinas médicas, biológicas y psicológicas con la aplicación de tecnologías diversas y avanzadas.

El Diccionario de la Real Academia (2014) cataloga al estrés como una tensión provocada por situaciones agobiantes que generan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.

Para que el estrés acontezca únicamente, es necesaria la presencia de un estresor o estímulo estresante que generará una respuesta o reacción (Arribas, 2013).

Lazarus y Folkman (1986) definieron el estrés psicológico como una agrupación de relaciones particulares entre el individuo y el entorno que es evaluada como algo que sobrepasa sus recursos y que ponen en amenaza su bienestar. Por ello, la manera en que el individuo percibe la situación determina que sea interpretada como estresante. Además, resulta pertinente considerar las diferencias individuales, pues juegan un papel significativo en los procesos de estrés. Los factores individuales tales como características predisponentes, motivaciones, actitudes y experiencias establecen cómo los individuos perciben y valoran las demandas. Esta evaluación repercute sobre los estilos de afrontamiento, las respuestas emocionales y a largo plazo en la salud.

Según Williamson (2006, citado en Espíritu, 2011), cuando las personas sufren estrés demasiado elevado tienden a cometer más equivocaciones, se muestran más torpes de lo usual y padecen más accidentes, y suele conducir a una falta de flexibilidad en el modo de abordar las dificultades, plantea a su vez, que un síntoma casi universal del estrés es sentirse cansado continuamente.

Martínez y Díaz (2007) afirman que el fenómeno del estrés se suele interpretar en relación a una vasta gama de experiencias, entre las que comprenden el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión académica, laboral o de otra índole. A la par, se lo atribuye a situaciones de miedo, angustia, afán por cumplir, vacío existencial, apresuramiento por cumplir metas, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización.

Para Naranjo (2009), el estrés envuelve cualquier elemento externo o interno que induce a un incremento en el esfuerzo por parte del individuo para conservar un estado de equilibrio dentro de sí mismo y en relación con su realidad.

Sarason y Sarason (2006) refieren al término estrés como el conjunto de experiencias emocionales negativas con cambios conductuales, bioquímicos y psicológicos que están vinculados con desafíos agudos o crónicos percibidos.

Según Naranjo (2009), el estrés se caracteriza por una respuesta subjetiva hacia lo que está ocurriendo, por ese lado, es el estado mental interno de tensión o excitación en el que el organismo se encuentra, que reacciona ante circunstancias estresantes, donde el sujeto muestra alteración en su comportamiento y en su conducta habitual.

#### 2.2.2.2 Situaciones desencadenantes de estrés

Para Sarason y Sarason (2006), los factores estresantes son situaciones que provocan estrés. Sin embargo, según estos autores, una situación desencadenante del estrés para un individuo, puede ser un evento neutral para otra. Para que un evento sea considerado como estresante depende de cómo sea percibido por el sujeto y cómo éste califica su capacidad para manejarlo.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la vulnerabilidad al estrés, que viene a ser la capacidad disminuida de una persona para hacer frente al estrés, la cual incrementa la posibilidad de una respuesta desadaptada frente al estrés. La vulnerabilidad al estrés está condicionada por el temperamento, la resiliencia y las habilidades para el afrontamiento de una persona, así como el apoyo social disponible (Sarason y Sarason, 2006).

Las condiciones que liberan el estrés presentan aspectos que difieren entre individuos como la duración, la severidad, predictibilidad y la pérdida de control (La Greca, Silverman, Vernberg y Roberts, 2002).

Blanco, Cantillo, Castro, Downs y Romero (2015) y Sarason y Sarason (2006) identificaron una serie de situaciones que generan estrés, las cuales son:

- Situaciones cambiantes, lleno de incertidumbre y ambigüedad, con dificultades para predecir qué y cuándo van a pasar las cosas; o cuando no se dispone de suficiente información, o por el contrario ésta es excesiva o caótica.
- Situaciones excepcionales o de tensión crónica sostenida, caracterizados por la severidad e intensidad de lo que se está experimentando, así como su duración o frecuencia. Por ejemplo, las enfermedades crónicas, la muerte de un ser querido, no encontrar trabajo, etc.
- Situaciones cotidianas, que por su familiaridad y menor intensidad, pero mayor de frecuencia y duración, acaban siendo perjudiciales. Aquí encontramos el tráfico, ruidos continuados, cambios bruscos de temperatura, abusar del café, té u otras bebidas excitantes, las discusiones permanentes, las malas caras del compañero de trabajo o del jefe, el pago de cuentas, llegar a resolver todo lo pendiente en el hogar, intentar responder a dos exigencias en sí mismas incompatibles.
- Situaciones positivas abrumantes, las cuales la persona se cuestiona o se siente desbordado. Por ejemplo, los elogios del profesor o del jefe, buenas calificaciones, ser invitado(a) a una fiesta o a una cita, etc.

- Acontecimientos en la trayectoria del desarrollo individual. Por ejemplo, el nacimiento y el desarrollo de una relación madre-hijo; los cambios biológicos y sociales que marcan la pubertad y la adolescencia; las primeras transiciones educativas como asistir a la universidad; el ingreso al mundo laboral; el matrimonio; procrear y criar hijos; mudarse a nueva residencia; aspectos importantes del crecimiento de los hijos; la jubilación; etc.

#### 2.2.2.3 Fases del estrés

Selye (1935, citado en Arcia, Barrera y Salazar, 2010) en su modelo llamado Síndrome General de Adaptación, describe que el estrés se da a través de 3 fases:

1) **Reacción de Alarma:** Se propone la realidad estresante y la persona debe movilizar mayor energía para poder enfrentar la situación. Se caracteriza por una serie de variaciones fisiológicas y bioquímicas en el cuerpo para producir el máximo de energía para huir. Con el estrés se pone en marcha el eje hormonal Hipotálamo-Hipófisis-Suprarrenal: se eleva el nivel de adrenalina, la glucosa en la sangre, la presión sanguínea, los latidos del corazón. Asimismo, se cierra el sistema digestivo y se produce una mayor tensión muscular. Todas estas respuestas son comunes y necesarias para que el individuo presente energía suficiente para salir corriendo, escapar del enemigo y del contexto de peligro.

   La persona, ante una situación que le genere estrés, se manifestará de diferentes formas; por ejemplo, estar muy irritable, tener dificultad para concentrarse y para conciliar el sueño, etc. Si este hecho es superado, se acaba el síndrome general de adaptación, caso contrario si esto no resulta así la persona tendrá que seguir a la próxima fase.

2) **Estado de Resistencia:** Se mantiene un nivel alto de esfuerzo durante un período de tiempo restringido. Se genera cuando se conserva la situación de

estrés y se almacena en el cuerpo los estados químicos producidos en la primera fase.

El resultado de esta bomba química es el sostenimiento de la situación de alerta sin que se provoque relajación. El organismo intenta recuperar la normalidad, se origina una nueva respuesta fisiológica para conservar el equilibrio con las hormonas y sustancia que se han liberado en la sangre.

La adrenalina mantiene la situación de alerta permanente. La aldosterona liberada mantiene retenido el sodio y excreta potasio, con el consiguiente incremento de sodio que produce una mayor retención de líquidos, aumento del ritmo cardíaco e hipertensión.

Durante esta fase, se demanda al organismo un sobreesfuerzo, para conservar la homeostasis entre el medio ambiente interno y externo del sujeto. Así, si el organismo tiene la capacidad para resistir por tiempo prolongado, no hay problema alguno, y el individuo mantiene su salud, en caso contrario sin duda marchará a la fase siguiente (Iciarte, 2012, citado en Ríos, 2014).

3) **Fase de Agotamiento:** Paulatinamente, disminuye el nivel de energía del individuo y su competencia para enfrentar la situación. Se provoca cuando el estrés se transforma en crónico y se mantiene durante un tiempo variable para cada sujeto. En la fase de agotamiento, produce debilidad, disminución de los iones potasio, de los glucocorticoides, hipoglucemia, bajada de las defensas, disminución de la resistencia física. El nivel elevado de cortisol termina afectando al cerebro y produce un daño y envejecimiento prematuro. La sensación es de estar superado, se descansa mal, se vive con prisa y sensación de angustia permanente, depresión, desánimo y deseo de huida a cualquier parte para apartarse de la situación.

A manera de resumen del modelo de Seyle, se puede decir que durante la primera fase; “reacción de alarma”, el sistema nervioso autónomo es activado para tolerar el estrés. Si este es demasiado intenso, se producen trastornos somáticos. Durante la segunda fase; “de resistencia”, el organismo se adapta al estrés por medio de sus mecanismos de afrontamiento. Si persiste el factor estresante surge una tercera etapa de “agotamiento” (Davison y Neale, 2003, citados en Espíritu, 2011).

#### 2.2.2.4 Síntomas del estrés

Para Núñez, Archila, Cáceres, Girón, Alfaro, Mejía y col. (2010, citados en Oliveti, 2010) los síntomas generales del estrés son:

- Rigidez muscular
- Sensación de ahogo e hipoxia aparente
- Pupilas dilatadas (midriasis)
- Incapacidad para conciliar el sueño (insomnio)
- Falta de concentración y de la atención
- Irritabilidad
- Estado de ansiedad
- Perdida de las capacidades para la sociabilidad
- Estado de defensa del yo

Según Sarason y Sarason (2006), algunas reacciones ante el estrés son:

- *Respuestas psicológicas:* Sentirse molesto, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad.

- *Respuestas orgánicas:* Pulso rápido, palpitaciones, aumento de la transpiración, tensión en los músculos de brazos y piernas, respiración entrecortada y rechinar los dientes.

- *Respuestas conductuales:* Deterioro de la eficacia del desempeño, tabaquismo y consumo de alcohol u otras drogas para "divertirse", propensión a los accidentes, movimientos nerviosos (golpear con los pies, morderse las uñas), aumento o reducción del apetito, y aumento o reducción del sueño.

#### 2.2.2.5 Tipos de estrés

##### 2.2.2.5.1 Según el tipo de respuesta

Berrio y Mazo (2011) señalaron que el estrés no necesariamente tiene una connotación negativa, siendo reacción adaptativa, siempre y cuando no supere sus niveles y afecte negativamente al organismo. Según Martínez y Díaz (2007), el estrés es una situación que se da en la modernidad, ya que la sociedad actualmente se concentra en el logro de resultados independientemente de sus efectos sobre la calidad de vida, y consecuentemente, en la salud física y mental de las personas afectadas.

Sarason y Sarason (2006) señalan que el estrés ejerce un papel importante en la mayor parte de las condiciones que conforman la psicología anormal. Sin embargo, los trastornos del estrés que demandan atención clínica son patológicos debido a que van más allá de las reacciones cognitivas y emocionales normales y esperadas, hasta los retos personales más severos. Estos autores diferencian entre respuestas normales y anormales ante el estrés:

Tabla 1

*Respuestas normales y anormales ante el estrés*

| Expresión | Respuestas normales | Respuestas anormales |
|---|---|---|
| **A nivel físico** | Temporales (dolores de cabeza, trastornos estomacales). | Reacciones orgánicas fuertes y persistentes (ej. Dolores de cabeza continuos, dolores de estómago crónicos). |
| **A nivel emocional** | Sentir emociones fuertes después del evento (ej. Miedo, tristeza, etc.). | Sentir preocupación excesiva por las emociones intensas; experimentar pánico o agotamiento. |
| **A nivel cognitivo** | Resistencia a pensar en la situación; algún manejo de la negación. Presentar pensamientos indeseables e intrusivos sobre el suceso. | Oposición extrema a pensar en el evento (ej. A través del consumo de drogas); negación masiva. Presentar imágenes y pensamientos persistentes y trastornantes que obstaculizan el funcionamiento normal. |
| **A nivel conductual** | Retomar el patrón normal de vida. | Problemas a largo plazo en la capacidad para amar y laborar. |

Fuente: Sarason y Sarason (2006)

### 2.2.2.5.2 Según el tipo de percepción o efecto

Para Berrio y Mazo (2011), Naranjo (2009) y Lopategui (2000), el estrés se puede clasificar de acuerdo a la percepción del estresor o consecuencias que genera en la persona:

a) ***Estrés positivo o eustrés*:** Representa el estrés donde la persona interacciona con su estresor: no obstante, conserva su mente abierta y creativa, y prepara al cuerpo y mente para un funcionamiento óptimo. El eustrés puede ser placentero, estimulante y energético, especialmente a corto plazo. Por ejemplo: Enfrentarse a un peligro repentino y resolverlo victoriosamente, de manera segura; cumplir con un trabajo desafiante en un plazo emocionante; crear un trabajo de arte; desarrollar una teoría científica; vestirnos para nuestra boda; etc.

El individuo con estrés positivo se caracteriza por ser optimista y creativa, es lo que lo mantiene viviendo y trabajando. La persona expresa y manifiesta sus

talentos especiales y su imaginación e iniciativa en forma única/original. Encara y soluciona problemas.

El eustrés es un estado muy importante para la salud del individuo, la cual resulta en una variedad de beneficios/efectos positivos, tales como: el perfeccionamiento del nivel de conocimiento, se afinan las ejecuciones cognoscitivas y de comportamiento superior, aumenta la resistencia, provee motivación excitante, etc.

b) ***Estrés negativo*:** Referido al estrés que ocasiona una sobrecarga de trabajo poco provechoso. Según Seyle, esta clase de estrés encarna aquel "*estrés perjudicante o desagradable*", el cual paulatinamente desata un desequilibrio fisiológico y psicológico que culmina en una disminución en la productividad del sujeto, la manifestación de enfermedades psicosomáticas y en un envejecimiento prematuro. Es todo lo que genera una sensación desagradable (Lopategui, 2000). La vida cotidiana se encuentra plagada de estresantes negativos; por ejemplo: un inadecuado clima de trabajo, el fracaso, un camión se desvía a tu carril, la ruptura familiar, un duelo, etc. Si nos encontramos frente a un creciente número de exigencias o percibimos grandes demandas, que nos plantean alguna dificultad o constituyen ser una amenaza, las cuales consideramos que somos incapaces de afrontarlas; entonces, nos encontraremos frente a una situación de distrés.

#### 2.2.2.5.3 Según línea del tiempo

El estrés puede venir o marcharse de repente, o puede permanecer, bajo esa perspectiva Miller, Dell y Rothstein (1994) indican la siguiente tipología de estrés:

a) ***Estrés agudo*:** Es la forma más usual de estrés. Surge de los requerimientos y presiones del pasado reciente, unidas a las demandas y presiones anticipadas del futuro cercano. Se origina rápidamente y generalmente es de corta duración. Según

Jarne y Talarn (2015), los síntomas se manifiestan en la persona entre tres días y un mes tras la experiencia de una experiencia traumática.

El estrés agudo puede ser emocionante y fascinante en pequeñas dosis, pero cuando es demasiado resulta agotador, en ese sentido tenemos por ejemplo: Practicar deportes extremos, estudiar para un examen importante, realizar una exposición, etc. Otros ejemplos de estrés agudo tenemos: Llegar tarde a una entrevista de trabajo, discutir con alguien, conducir un vehículo a gran velocidad, preocuparse por las notas o el comportamiento de los hijos, etc.

Por lo general, la mayor parte de los individuos identifican los síntomas de estrés agudo. Dado que es a corto plazo, el estrés agudo no tiene tiempo suficiente para producir los daños importantes vinculados con el estrés a largo plazo. Los síntomas más recurrentes son:

- Agonía emocional: una mixtura de las tres emociones del estrés: enojo o irritabilidad, ansiedad y depresión.
- Problemas musculares que comprenden dolores de cabeza tensos, dolor en la mandíbula, dolor de espalda y las tensiones en los músculos que derivan en desgarro muscular y problemas en tendones y ligamentos.
- Problemas estomacales e intestinales como acidez, flatulencia, estreñimiento, diarrea y síndrome de colon irritable.
- Sobreexcitación pasajera que conduce en aumento de la presión sanguínea, ritmo cardíaco acelerado, palpitaciones, transpiración de las palmas de las manos, mareos, migrañas, manos o pies fríos, dificultad para respirar, y dolor en el pecho.

b) ***Estrés agudo episódico*:** Referido a una situación en la que el estrés agudo para ser un estilo de vida. La persona asume muchas responsabilidades, tienen demasiadas cosas entre manos y es incapaz de organizar la cantidad de exigencias autoimpuestas, ni las presiones que demandan su atención. Parecen que estas personas estar perdurablemente en las garras del estrés agudo.

Es usual que los individuos con reacciones de estrés agudo se encuentran demasiado agitados, tengan mal carácter, muestren irritabilidad, ansiedad y se sientan tensas. Se las describen como personas con "mucha energía nerviosa". Siempre apuradas, tienden a ser cortantes y a veces su irritabilidad se transmite como hostilidad. Las relaciones sociales se deterioran rápidamente cuando otros responden con hostilidad real.

Los síntomas del estrés agudo episódico son los síntomas de una sobre agitación prolongada: dolores de cabeza tensos y persistentes, migrañas, hipertensión, dolor en el pecho y enfermedad cardíaca. Tratar el estrés agudo episódico requiere la intervención en varios niveles, que por lo general demanda ayuda profesional, la cual puede tomar varios meses.

c) ***Estrés crónico*:** Como se mencionó, el estrés agudo puede ser emocionante y hasta fascinante; sin embargo, el estrés crónico no lo es. Este es el estrés agotador que desgasta a los individuos día tras día, año tras año. El estrés crónico destruye al cuerpo, la mente y la vida. Hace estragos a través del desgaste a largo plazo. Es el estrés de la pobreza, las familias disfuncionales, de verse atrapados en un matrimonio infeliz o en un empleo o carrera que se detesta. Es el estrés que los eternos conflictos han provocado entre los países en contienda.

El estrés crónico se genera cuando un individuo nunca encuentra una salida a un ambiente deprimente. Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante períodos aparentemente interminables. Sin esperanzas, el individuo renuncia la búsqueda de soluciones.

Algunas clases de estrés crónico provienen de vivencias traumáticas de la niñez que se interiorizaron y se mantienen dolorosas y presentes asiduamente. Algunas experiencias afectan profundamente la personalidad. Se genera una percepción del mundo, o un sistema de creencias, que suscita un estrés interminable para el individuo (por ejemplo, el mundo es un lugar amenazante, las personas descubrirán

que finge lo que no es, debe ser perfecto todo el tiempo). Cuando la personalidad o las convicciones y creencias profundamente arraigadas deben reestructurarse, la recuperación demanda el autoexamen activo, a menudo con ayuda profesional.

#### 2.2.2.5.4 Según el tema traumático o fuente de estrés

Para Orlandini (1999), existen formas de estrés según el tema traumático, estos se pueden clasificar en:

*a)* ***Estrés amoroso y marital:*** Cuando una persona está enamorada se presenta un buen estrés, que la mantiene motivada, de buen ánimo, activa, pero de igual manera, le provoca perturbaciones en la mente y en el cuerpo. Por ejemplo, la sensación de "mariposítas en el estómago", al igual que también temblor en la voz, cuando se encuentra con esa persona de interés, palpitaciones, aumento de la frecuencia respiratoria, suspiros, lagrimeo y sudoración.

No obstante, cuando aparecen los conflictos en la pareja ya sea por celos, engaños, inseguridades, etc., es cuando se presenta el mal estrés, el cual se puede manifestar en depresión, crisis de ira, pérdida de apetito, de sueño, violencia e incluso llegar al suicidio.

*b)* ***Estrés sexual:*** La falta de cultura sexual, los mitos sexuales, las formas rígidas y estereotipados de hacer el amor, el machismo, las prohibiciones sexuales de algunas religiones, las personalidades de la pareja como ansiosas, inseguras, tímidas, autoestima baja y miedo al prójimo, al igual que también el rol sexual masculino tradicional son susceptibles del estrés sexual el cual responde con disfunciones sexuales, ansiedad, fobias, culpas, enfermedades psicosomáticas, violencia y suicidio.

c) ***Estrés familiar:*** Algunas ideas familiares de cómo educar a los hijos, de cuidarlos cuando se enferman, de llevarlos a la escuela a tiempo. Los factores de vulnerabilidad se presentan en la edad infantil, porque es la etapa en donde uno es más dependiente, se dispone de defensas psicológicas menores y por los conflictos del propio rol de la mujer.

Asimismo, algunas ideologías familiares, resultan muy nocivas, como aquellas expresiones que son muy comunes escuchar como por ejemplo *"no se te ocurra salir embarazada, porque arruinaras tu vida o te iras de la casa", "prefiero estar muerto, antes de tener un hijo gay", "tienes que casarte con un chico(a) de tu mismo nivel social"*, estas son algunas expresiones que resultan estresantes, las cuales traen consigo un sinfín de consecuencias tales como depresión, consumo de alcohol, drogas, accidentes, ansiedad, depresión, suicidio y violencia.

d) ***Estrés por duelo:*** Es provocado por la muerte de seres queridos. Su efecto nocivo empieza cuando se interrumpe el sueño para ser velado, por el dolor de haber perdido al ser querido, además que también si dicho familiar paso varios días en el hospital antes de fallecer, puesto que se observa situaciones dramáticas, sumando el gasto económico que implica tanto los días que estuvo en el hospital y los gastos del funeral.

Son diversas las respuestas al duelo como el miedo a la pérdida de otro familiar, el temor a morir de la misma enfermedad, la ira si es que hay algún culpable de la muerte, la culpa de no haber dado el amor suficiente a la persona fallecida y la tristeza por la perdida, la cual puede durar semanas, meses o hasta años.

e) ***Estrés médico y la iatrogenia:*** El estrés médico se da por el malestar "inevitable", que provoca tanto la hospitalización, las acciones para la prevención, tanto en los exámenes, diagnósticos, tratamiento e investigación.

La iatrogenia es el daño al paciente y su familia "que pudo evitarse", que es causado por el personal o las instituciones de salud, el cual provoca en las familias enojo, tristeza, cólera en contra de los médicos y hospitales.

*f)* ***Estrés militar y de la guerra:*** Esta clase de estrés afecta tanto a los militares como a los civiles, ya que estos sufren el trauma al tener que dejar a sus familiares, puesto que no sabrán a ciencia cierta si volverán a verlos. Además, se encuentran situaciones como: dejar su lugar de origen, el estar sometidos a duros entrenamientos y humillaciones por parte de sus superiores, los cuales ocasionan trastornos de larga duración como los son sentimientos de culpa, tristeza, el auto castigo, etc.

*g)* ***Estrés de la tortura, el encarcelamiento y los campos de concentración:*** Las personas que son víctimas de torturas experimentan el miedo de quedar marcados, de por vida tanto física como psicológicamente. Por ejemplo, encontramos: los golpes, el suplicio por comida dentro de la cárcel, causando depresiones, fobias, ansiedades. Por otro lado, el estar en un campo de concentración, las victimas se ven separadas de sus familias, además de que son sometidos a castigos, abusos, pérdida de sus derechos, etc. Como consecuencia se presenta depresión, vergüenza, culpa, pérdida de sueño, etc.

*h)* ***Estrés ocupacional:*** Es el estrés que lo padecen principalmente los trabajadores en su área laboral, ya sea por la carga excesiva de aumento de trabajo, la manera de llevar a cabo el trabajo, cuando existe un cambio (miedo al cambio). Este tipo de estrés puede provocar en el trabajador: fatiga, ansiedad, infarto miocardio, dolores de cabeza, entre otros padecimientos, así como un sentimiento de frustración.

*i)* ***Estrés académico:*** Cuando se es estudiante, desde el nivel prescolar hasta la formación universitaria de posgrado, el sujeto experimenta un grado de tensión, el cual se le denomina estrés académico. Este tipo de estrés ocurre tanto en lo personal como en el aula escolar. Por ejemplo, presentar un examen que parece muy difícil, el exponer en clase, el realizar un trabajo extenso, etc. Asimismo, encontramos la actitud autoritaria de algunos maestros, el cual provoca el miedo de los alumnos, el trato humillante, etc. Estas situaciones pueden causar en el alumno: dificultades en el aprendizaje, depresión, enojo, y la sensación de sentirse tonto. Este tipo de estrés

lo puede experimentar el maestro cuando siente la presión por hacer más sencillo el tema, dar la clase lo mejor posible y que sea entendida por los alumnos, etc.

### 2.2.3 El estrés académico

#### 2.2.3.1 Definición de estrés académico

Mendiola (2010) refiere que el estrés académico representa aquellos procesos cognitivos y afectivos que el alumno percibe del impacto de los estresores académicos. Esto implica, que el alumno evalúa diferentes atributos del contexto académico y los cataloga como amenazantes, como retos o exigencias a los que puede responder con eficacia o no. Estas percepciones se vinculan con emociones anticipatorias como: preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción, alivio, etc.

Martínez y Díaz (2007) definen al estrés académico como el malestar que el alumno presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de naturaleza interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden desplegar una presión significativa en la capacidad individual para enfrentar el ambiente escolar en términos de desempeño académico, competencia metacognitiva para solucionar problemas, pérdida de un ser querido, presentación de evaluaciones, trato con los compañeros y profesores, búsqueda de reconocimiento e identidad, capacidad para corresponder el elemento teórico con la realidad específica abordada.

Para Barraza (2006), el estrés académico es un proceso sistémico, de tipo adaptativo y fundamentalmente psicológico, que se presenta en tres etapas:

- Primero, cuando el estudiante se ve sometido, en situaciones académicas, a un conjunto de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son percibidos como estresores (input).

- Segundo, los estresores suscitan un desequilibrio (situación estresante) que se exterioriza en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero, ese desequilibrio sistémico exige al alumno a efectuar acciones de afrontamiento (output) para restituir el equilibrio sistémico.

Caldera, Pulido y Martínez (2007) describen al estrés académico como aquél que se origina por los requerimientos que impone el contexto educativo. Por ello, estudiantes y docentes pueden verse influidos por este problema. No obstante, muchos estudios enfatizan este tipo de estrés en estudiantes. En la presente investigación, el énfasis está en estudiantes universitarios.

#### 2.2.3.2 El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza

El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza (2005, 2006) expone cómo una serie de procesos valorativos frente a estímulos estresores del entorno, tienen el objetivo de lograr un equilibrio sistémico de la relación individuo-entorno.

Este modelo partió de la teoría de la modelización sistémica de Colle y se sustenta en la teoría General de Sistemas de Bertalanfy y el modelo transaccional de estrés de Lazarus y Folkman (Barraza, 2006). De esta manera, Barraza (2006) propone dos grupos de supuestos:

*a)* *Supuesto sistémico*

Como sistema abierto, la persona se vincula con el ambiente en un continuo circuito de entrada (input) y salida (output) para lograr un equilibrio sistémico.

*b)* *Supuesto cognoscitivista*

El modelo transaccional del estrés aporta el siguiente postulado: La interacción del individuo con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de evaluación de las exigencias del ambiente (entrada), y de los recursos internos

necesarios para afrontar esas exigencias que orienta necesariamente a la definición de la manera de enfrentar ese requerimiento (salida).

A continuación, se muestra el funcionamiento del modelo planteado por Barraza (2005, 2006)

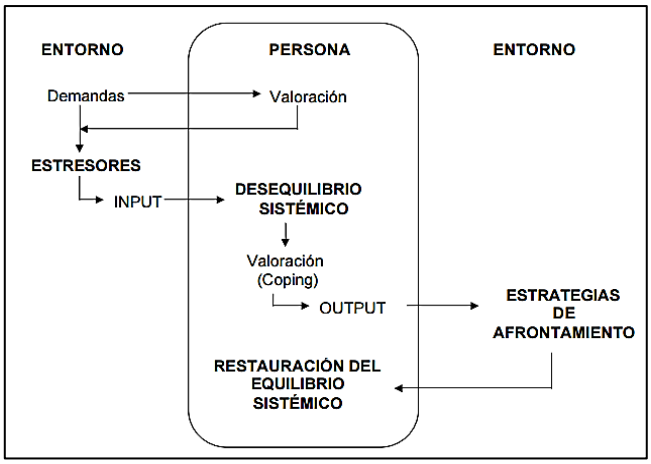


*Figura 1. Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista*
*Fuente: Barraza, 2006.*

La descripción de la figura se inicia del lado izquierdo superior, siguiendo la siguiente secuencia:

1. El contexto le plantea al individuo una serie de demandas o exigencias.
2. Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte del individuo.
3. En caso de considerar que las exigencias sobrepasan sus recursos, el individuo las percibe como estresores.
4. Estos estresores se establecen como el imput que ingresa al sistema y genera un desequilibrio sistémico en relación de la persona con su ambiente.
5. El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina en la persona cuál es la mejor forma de enfrentar esa situación.
6. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las exigencias del ambiente.

7. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico. En caso de que las estrategias de afrontamiento sean adversas, el sistema elabora un tercer proceso de valoración que lo lleva a un ajuste de las estrategias para alcanzar el éxito esperado.

#### 2.2.3.3 Causas del estrés académico

García y Muñoz (2004, citados en Rosales, 2016) reconocen las causas del estrés académico mediante diferentes factores o estímulos que se desarrollan en el contexto educativo y que generan un evento o una demanda, gran carga académica en el alumno en función de la forma de cómo cada persona lo afronte.

De acuerdo a Barraza (2006), un estresor académico viene a ser un input, estímulo estresor o una situación en el contexto educativo que el estudiante percibe como demandante, generando un desequilibrio sistémico del alumno en relación con su ambiente, requiriendo a su vez una respuesta o estrategia de afronte para buscar restablecer el equilibrio.

Barraza (2007c) clasifica los estresores académicos en estresores generales y estresores exclusivamente académicos.

***a) Estresores generales***

- Acontecimientos vitales tales como separación de pareja, enfermedad del individuo o de un familiar cercano, muerte de un ser querido, exámenes de la especialidad para el caso de los estudiantes, etc.
- Sobrecarga académica, relación superficial y falta de comunicación entre los miembros de la facultad; equilibrar demandas entre el trabajo y los estudios.
- Problemas educativos, las pérdidas afectivas, los problemas personales, y los familiares.

- Excesiva carga académica, currículo muy apretado, horario muy extenso, situación económica precaria; choque cultural de las personas procedentes de fuera y menor grado, desórdenes sentimentales.
- Lo que acontece del mundo, la situación personal-afectiva, aspectos biológicos-salud, la situación en el hogar y el quehacer académico en general.

***b) Estresores exclusivamente académicos***

Se subdividen en estresores educativos generales y estresores educativos específicos. Los primeros no son exclusivos de una carrera, los segundos corresponden a los estudiantes de carreras específicas.

b.1. Estresores educativos generales:

- *Personalidad del docente*: Dificulta el contacto entre profesor y estudiante generando estrés. En algunos casos amedrantan al alumno.
- *Sobrecarga de tareas*: La cantidad de trabajos designados no contrasta con el tiempo disponible del alumno.
- *Evaluaciones*: Incluye las evaluaciones orales, escritas, grupales e individuales, que son generadoras de estrés. Los exámenes generan estrés y ansiedad en cualquier alumno.

  La falta de preparación provoca un estrés inmenso, pues sabe que la nota depende de un examen en particular, generando bloqueos en el estudiante.
- *Tipo de trabajos:* El docente manda a realizar varios trabajos, que exigen mucho esfuerzo.
- *Participación en clase*: Los estudiantes temen no responder adecuadamente. No estudian para intervenir.
- Exposición de trabajos en clase, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura. La tarea de estudio, intervención en el aula.
- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones académicas, el tipo de trabajos que solicitan los docentes, la evaluación de los profesores.
- Mantener un buen desempeño o promedio académico.

b.2. Estresores educativos específicos:

- En estudiantes de odontología, según algunos estudios realizados, los estudiantes consideraban como estresante atender pacientes no cooperadores en su tratamiento odontológico dentro de sus trabajos de práctica.
- En estudiantes de enfermería, algunos estresores en la práctica clínica se derivan de la falta de competencia, el contacto con el sufrimiento, no controlar la relación con el enfermo, la implicación emocional, etc.
- En estudiantes que cursan la asignatura de estadística, algunos estresores eran el desconocimiento de las herramientas de la estadística, el realizar una presentación de resultados, conseguir información, etc.

Ríos (2014), en una revisión de los factores estresantes en universitarios, además de los factores citados por Barraza, encontró que existen estresores personales que afectan el bienestar de los estudiantes. Los estresores personales se definen como dificultades que presenta cada alumno cuando asiste a la universidad, es estresante por las demandas académicas, adicionalmente existe la necesidad de adaptación en el transcurrir de la carrera, a los nuevos compañeros, a los profesores, etc.

- *Competencia con los compañeros:* Es la competencia entre compañeros de aula por el orden de mérito. Algunos compañeros de aula se sienten amenazados por las intervenciones en clase o notas del compañero con rendimiento más sobresaliente. Ellos crean problemas y estrés si no se maneja adecuadamente estos conflictos con los compañeros del aula.
- *Problema con los horarios:* Los alumnos perciben poco tiempo para la recreación.
- *Comprensión de los temas:* Los alumnos se enfrentan a dificultades que no le permite entender adecuadamente el tema.
- *Limitaciones del tiempo:* Para poder cumplir con las actividades académicas. El tiempo es insuficiente para cumplir con las exigencias, por ser diversas asignaturas por cumplir.

#### 2.2.3.4 Síntomas del estrés académico

Según Barraza (2007c), Barraza y Silerio (2007) y Barraza (2016), los síntomas del estrés vienen a ser indicadores de desequilibrio en la persona generado por el estresor percibido en el individuo, los cuales se agrupan en: físicos, psicológicos y conductuales.

a) **Físicos:** Son síntomas que afectan las estructuras y funcionamiento fisiológico del individuo y por ende su función óptima en sus actividades básicas. Las reacciones corporales ante un estresor son:

- Dolor de cabeza o migraña.
- Cansancio difuso o fatiga crónica
- Bruxismo.
- Elevada presión arterial.
- Disfunciones gástricas, dolor abdominal o diarrea.
- Impotencia.
- Dolor de espalda o cuello.
- Insomnio o sueño irregular.
- Frecuentes catarros o gripes.
- Disminución del deseo sexual.
- Excesiva sudoración sin realizar esfuerzo.
- Aumento o pérdida de peso.
- Temblores o tics nerviosos.
- Boca seca.
- Taquicardia.
- Trastorno de sueño.
- Fatiga crónica.
- Músculos contraídos.
- Rascarse o morderse las uñas.

b) **Psicológicos:** Son las conductas observables de los individuos y sus procesos mentales, incluyendo los procesos internos de los individuos y las influencias que se ejercen desde su entorno físico y social, los efectos a nivel psicológico. Están relacionadas con las funciones cognitivas o emocionales:

- Ansiedad, inquietud.
- Susceptibilidad.
- Tristeza, sensación de no ser tenido en consideración.
- Irritabilidad excesiva.
- Indecisión.
- Sensación de inutilidad.
- Falta de entusiasmo.
- Sensación de no tener control sobre la situación.
- Pesimismo hacia la vida.
- Imagen negativa de uno mismo.
- Sensación de melancolía la mayor parte del tiempo.
- Preocupación excesiva.
- Dificultad de concentración.
- Inseguridad.
- Tono de humor depresivo.
- Excesiva autocrítica.
- Preocupación por el futuro.
- Pensamientos repetitivos.
- Obsesivo temor al fracaso.
- Sentimientos de miedo a no cumplir de forma satisfactoria el trabajo, examen o semestre.
- Problemas de memoria: No recordar lo estudiado, bloquearse ante un examen.
- Depresión: sentirse triste todo el tiempo, sin saber el motivo de ello.

c) **Comportamentales:** El comportamiento puede ser consciente o inconsciente, voluntario o involuntario, público o privado, según las circunstancias que lo afecten. Los efectos a nivel comportamental son:

- Fumar o beber excesivo.
- Olvidos frecuentes.
- Aislamiento de los demás. Evitar el contacto con los demás.
- Escaso empeño en ejecutar las propias obligaciones.
- Tendencia a polemizar.
- Desgano para realizar las labores académicas: Desinterés en las asignaturas.
- Dificultad para aceptar responsabilidades.
- Aumento o reducción del consumo de alimentos.
- Dificultad para mantener obligaciones contraídas.
- Escaso interés en la propia persona.
- Indiferencia hacia los demás.
- Risa nerviosa.
- Rechinar los dientes o apretar con las mandíbulas.
- Conflictos o tendencia a discutir.
- Llantos o reacciones impulsivas.
- Tartamudez o dificultades para hablar.
- Conflictos: Disconformidades con los compañeros del salón.
- Desorden alimentario: Ingesta de los alimentos en horarios no adecuados.

#### 2.2.3.5 Consecuencias del estrés académico

En general, las consecuencias del estrés se califican como nocivos para la salud del individuo y el entorno social; además, inhibe la creatividad, la autoestima y el desarrollo personal. Por otro lado, el estrés afecta de manera negativa, tanto en

las relaciones interpersonales, como en el desempeño del individuo (Mansilla, 2009, citado en Barraza, 2016).

Martín (2008) señala que en los estudiantes muy estresados se ha observado:

- Dificultad para poner atención, se distraen con facilidad porque se concentran en lo irrelevante como sentimientos de pánico, de no ser adecuados, o en lo que hacen sus compañeros.
- Malinterpretan cuando leen en especial si el material es difícil o ambiguo.
- No organizan ni elaboran con habilidad los conocimientos.
- Se adaptan menos para cambiar de una táctica de aprendizaje a otras.
- Son menos capaces para recuperar los conocimientos que ya adquirieron.
- Se bloquean en el momento de presentar una evaluación.

Según Maceo (2013), considerando la variable el tiempo, el estrés académico produce los siguientes efectos:

- *Inmediatos*: Aquellos efectos que generan en el individuo en un corto período de tiempo, normalmente lo podemos expresar en cambios en el comportamiento del individuo. Por ejemplo, problemas de concentración, fatiga intelectual, inapetencia a los trabajos habituales, descuidos, etc.
- *Mediatos*: Aquellos efectos que producen en el individuo en un período de tiempo, a causa de los efectos inmediatos y que perduran en el tiempo, normalmente lo podemos expresar en enfermedades físicas, afecciones, adicciones, disminución en su desempeño habitual.
- *A largo plazo*: Según Naranjo (2009), pueden presentarse estados de ánimo depresivos, preocupación, malestar general o distrés, cambios en el auto concepto y la autoestima, relaciones interpersonales disfuncionales, síntomas del “burnout” o estar quemado, enfermedad física, demanda de asistencia médica y psicológica, así como el consumo de fármacos y drogas. Estos

resultados dificultan la vida académica de los alumnos; no obstante, si existe un adecuado afrontamiento del estrés, éste podrá disminuir y con ello sus efectos.

Mendiola (2010) clasifica los efectos del estrés académico en:

- *Fisiológicos*: Cambios en la tasa cardiaca, la presión arterial, la tasa respiratoria y respuestas hormonales e inmunológicas, siendo la realización de exámenes el principal estresor académico.
- *Psicofisiológico*: Supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante el periodo de exámenes (situaciones percibidas altamente estresantes), estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario; por ende, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades. Las alteraciones en la respuesta inmune vinculados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos (agente que desencadena el proceso por el que el organismo produce nuevas células, para el crecimiento y reparación de los tejidos).
- *Psicológicos*: Los efectos a corto plazo afectan en el nivel emocional presente como puede ser ansiedad y tensión, en las algunas respuestas cognitivas y emocionales donde el estudiante valora la situación como estresante, y conductas manifiestas nocivas como son: consumo de tabaco, alcohol, cafeína, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos.
- *Cognitivo*: Los patrones emocionales y de valoración de la realidad varían desde la realización del examen hasta el momento de las calificaciones.
- *Vinculado con el rendimiento y comportamiento organizacional del estudiante:* Disminución de la concentración, incremento de la irritabilidad, deterioro de la memoria (tanto a corto plazo como a largo plazo), la velocidad de respuesta disminuida, aumenta la frecuencia de cometer errores, desmejora de la capacidad de organización y capacidad crítica.
- *Conductual*: El estilo de vida de los alumnos se ve alterado cuando se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose en hábitos insalubres: consumo de

cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas, como excitantes, ingestión de tranquilizantes, etc., los cuales conllevan a la aparición de trastornos de salud.

#### 2.2.3.6 Factores asociados

Las variables moduladoras biológicas generalmente empleadas en los estudios sobre el estrés académico son la edad y el género. En universitarios, el sexo femenino aparece vinculado a un mayor riesgo de sufrir trastornos ansioso-depresivos en comparación con el sexo masculino (Balanza, Morales y Guerrero, 2009). Igualmente, se ha asociado a mayores grados de estrés académico percibido y respuestas de estrés (Loureiro y col, 2008, citado en Camacho, Cortés y Contreras, 2016).

No obstante, existen investigaciones donde el sexo femenino no parece estar asociado a una mayor percepción de estresores académicos (Matheny, Roque y Curlette, 2008).

Al respecto, Barraza, Martínez, Silva, Camargo y Antuna (2011) investigaron la variable género en el estrés académico, encontrado que la variable género no plantea diferencias respecto al estrés académico.

Respecto a la variable edad, Barraza (2007c) al analizar esta variable con el estrés académico reconoció que, con la edad, no sólo se incrementa el repertorio de modos de afrontamiento, sino que éstas se desplazan en la evitación o negación al uso de métodos activos.

Barraza (2007c) indica que otra variable investigada como mediadora del estrés académico es la carrera, encontrando resultados contradictorios. Algunos estudios analizados, identifican que la carrera estudiada plantea diferencias, mientras otras investigaciones discrepan con esta postura.

Asimismo, Barraza (2007c) considera en su análisis al grado o semestre cursado por los estudiantes universitarios de pre y post grado. En el primer grupo observó la propensión a una mayor presencia del estrés en los semestres iniciales. En cambio, en los alumnos de posgrado, ésta variable no estableció diferencias.

## 2.3 Definición conceptual de la terminología empleada

- **Autoestima**

  Coopersmith (1995) afirma que la autoestima es la evaluación que el sujeto hace y habitualmente mantiene con respecto a si mismo. Esta valoración se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual el sujeto cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno.

- **Estrés académico**

  Barraza (2006) afirma que el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio estudiante son considerados estresores (input); cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y cuando este desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

# CAPÍTULO III

# MÉTODO

## 3.1 Tipo y diseño de investigación

### 3.1.1 Diseño de investigación

La investigación es de diseño no experimental, transversal, pues no se manipuló intencionalmente las variables en estudio, sino se observaron los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, en un momento determinado y único, para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### 3.1.2 Tipo de investigación

Considerando lo manifestado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), el presente estudio es de tipo descriptivo correlacional, porque se buscó primero describir las variables incluidas en el estudio, para después determinar las relaciones entre estas en uno o más grupos de participantes.

*Esquema de tipo correlacional*

$$M1 \longrightarrow O1 \quad r \quad O2$$

M: muestra

O: resultados de la observación

r: relación

## 3.2 Población y muestra

### 3.2.1 Población

La población estuvo constituida por 2652 estudiantes de la Universidad Privada Autónoma del Perú, de ambos sexos, de las carreras de administración, ingeniería y psicología, matriculados en el año 2017-I.

Tabla 2

*Distribución de la población*

| Carrera | Población |
|---|---|
| Psicología | 803 |
| Administración | 1037 |
| Ingeniería | 812 |
| Total | 2652 |

### 3.2.2 Muestra

La muestra estuvo constituida por 802 estudiantes universitarios, con un 95% de confianza y un 5% de margen de error.

El tamaño de la muestra fue calculado mediante la siguiente fórmula:

$$\boxed{n = \frac{Nz^2P(1-P)}{z^2P(1-P)+(N-1)E^2}}$$

En donde:

Z: Es el z correspondiente al nivel de confianza elegido.

P: Proporción de una categoría de la variable.

E: Error máximo.

N: Tamaño de la población.

El tipo de muestreo empleado para el presente estudio fue no probabilístico – intencional, porque no todos los participantes tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos, por lo cual, los resultados de este estudio no son generalizables a toda la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

**a) Criterios de inclusión:**

- Edad: 16 a 35 años.
- Ambos sexos.
- Estudiantes de los primeros (I a III ciclo) y últimos ciclos (VII en adelante).
- Facultad de Humanidades e Ingeniería.

**b) Criterios de exclusión:**

- Estudiantes mayores de 35 años.
- Estudiantes de ciclos intermedios (IV a VI)
- Estudiantes de las carreras profesionales de Derecho y Contabilidad.
- Aquellos que dejen el cuestionario incompleto o indebidamente llenado.
- Aquellos que no deseen participar.

Tabla 3

*Distribución de la muestra*

| Carrera | Muestra |
|---|---|
| Psicología | 260 |
| Administración | 281 |
| Ingeniería | 261 |
| Total | 802 |

## 3.3 Hipótesis

### 3.3.1 Hipótesis General

Existe relación significativa entre la autoestima y el estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur.

### 3.3.2 Hipótesis Específicas:

**H1:** Existen diferencias significativas a nivel de autoestima total y por componentes en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur según sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral.

**H2:** Existen diferencias significativas a nivel del estrés académico total y por componentes en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur según sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral.

**H3:** Existe relación significativa entre los componentes de la autoestima y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur.

## 3.4 Variables

**Variables de estudio:**

- **Autoestima:** Puntaje obtenido en el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, versión Adultos.
- **Estrés académico:** Puntaje obtenido en el Inventario de Estrés académico SISCO de Barraza.

**Variables sociodemográficas:**

- **Sexo**: Condición orgánica, masculina o femenina de los estudiantes participantes de la investigación.
- **Edad:** Años de vida que tiene el estudiante al momento de la aplicación de las encuestas.
- **Carrera:** Área del saber conformada por una serie de estudios que una persona debe cursar para acceder a un título y así estar habilitada a ejercer cierta profesión.

- **Ciclo:** Periodo de tiempo o etapa en la carrera universitaria en que se encuentra matriculado el estudiante al momento de la aplicación de las encuestas.
- **Situación laboral:** Condición en que el estudiante cumple o no con una jornada de trabajo determinado.

Tabla 4

*Operacionalización de Variables*

| VARIABLES | NATURALEZA | FORMA DE MEDICIÓN | TIPO DE RESPUESTA | INDICADORES | ESCALA DE MEDICIÓN | INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Autoestima** | Cuantitativa | Directa | Politómica | Puntajes obtenidos en la escala | Ordinal y Escala | Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión Adultos. |
| **Estrés académico** | Cuantitativa | Directa | Politómica | Puntajes obtenidos en la escala | Ordinal y Escala | Inventario SISCO para el estrés académico de Barraza. |
| **Sexo** | Cualitativa | Directa | Dicotómica | Femenino y Masculino | Nominal | Ficha sociodemográfica. |
| **Edad** | Cuantitativa | Directa | Politómica | Años indicados en la ficha sociodemográfica | Razón | Ficha sociodemográfica |
| **Carrera** | Cualitativa | Directa | Politómica | Administración<br>Ingeniería de sistemas<br>Psicología | Nominal | Ficha sociodemográfica |
| **Ciclo** | Cualitativa | Directa | Dicotómica | Primeros ciclos (I a III ciclo) y últimos ciclos (VII en adelante) | Ordinal | Ficha sociodemográfica |
| **Situación laboral** | Cualitativa | Directa | Dicotómica | Trabaja y estudia, y Sólo estudia | Nominal | Ficha sociodemográfica |

## 3.5 Métodos e Instrumentos de medición

### 3.5.1 Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión Adultos.

NOMBRE : Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión Adultos.

AUTOR : Stanley Coopersmith

AÑO : 1967

OBJETIVO : Medir las actitudes valorativas hacia el SI MISMO, en las Áreas: Personal, Familiar y Social de la experiencia de un sujeto.

MATERIALES : Cuestionario, hoja de respuestas

ADMINISTRACIÓN: Individual y colectiva a individuos de 16 años de edad en adelante.

DURACIÓN : Aproximadamente 20 minutos.

**ÁREAS DE EVALUACIÓN**

I. SI MISMO GENERAL: Referido a las actitudes que presenta el individuo frente a su autopercepción y propia experiencia valorativa sobre sus características físicas y psicológicas. Los puntajes altos indican valoración de sí mismo y altos niveles de aspiración, estabilidad, confianza, adecuadas habilidades sociales y atributos personales.

II. SOCIAL: Conformado por ítems que refieren las actitudes del sujeto en el medio social frente a sus compañeros o amigos. Así como sus referentes a las vivencias en el interior de instituciones educativas o formativas y las expectativas respecto a su satisfacción de su rendimiento académico o profesional.

III. FAMILIAR: Expone ítems en los que se hace referencia a las actitudes y/o experiencias en el medio familiar con relación a la convivencia.

## DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El Inventario de Autoestima de Coopersmith para Adultos, de acuerdo al análisis del inventario en referencia se puede observar que a diferencia de la versión Escolar (original), el Inventario de Autoestima de Coopersmith para Adultos toma como referencia los primeros 25 ítems del primer inventario en mención, modificando los reactivos correspondientes al de las áreas "Hogar Padres" por el de "Familiar" (06 reactivos), y unifica las áreas "Social Pares y Escolar" en uno solo, al que denomina "Área Social" (07 reactivos); y con relación al contenido de los ítems, éstos son similares a los que se mencionan en el inventario original.

Está conformado por 25 Ítems, en los que no se encuentran incluidos ítems correspondientes a la escala de mentiras.

El inventario está diseñado para medir las actitudes valorativas con adolescentes y adultos a partir de los 16 años de edad en adelante.

Los ítems se deben responder de acuerdo a si el individuo se identifica o no con cada afirmación en términos de verdadero o falso.

Los 25 ítems del instrumento generan un puntaje total, así como puntajes separados en los tres componentes o áreas.

## CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

El puntaje máximo es de 100 puntos. Cada respuesta vale un punto, así mismo un puntaje total de autoestima que resulta de la suma de los totales de las subescalas multiplicadas por 4.

La calificación es un procedimiento directo, la persona debe responder de acuerdo a la identificación que se tenga o no con la afirmación en términos de Verdadero (Tal como a mí) o Falso (No como a mí).

Los puntajes se obtienen haciendo uso de la clave de respuestas se procede a la calificación. El puntaje se obtiene sumando el número de ítem respondido en forma correcta (de acuerdo a la clave) y multiplicando éste por cuatro (4), siendo al final el puntaje máximo 100.

**CLAVES DE RESPUESTAS:**

Ítems Verdaderos: 1,4,5,8,9,14,19,20.

Ítems Falsos: 2,3,6,7,10,11,12,13,15,16,17,18,21,22,23,24,25.

**SUBESCALAS:**

I. SOCIAL: (6 ÏTEMS) 2,5,8,14,17,21.

II. SI MISMO GENERAL: (13 ÍTEMS) 1,3,4,7,10,12,13,15,18, 19,23,24,25.

III. FAMILIAR: (6 ïtems) 6,9,11,16,20,22.

**CATEGORÍAS**

Tabla 5

*Intervalos y categorías de autoestima por puntaje total*

| Intervalo | Categoría |
|---|---|
| **0 - 24** | Nivel de Autoestima bajo |
| **25 - 49** | Nivel de Autoestima Medio bajo |
| **50 - 74** | Nivel de Autoestima Medio alto |
| **75 - 100** | Nivel de Autoestima Alto |

## ASPECTOS PSICOMÉTRICOS

## VALIDEZ

### *Validez de Constructo*

Entre 1974 y 1978, Kohenes (citado en Long, 1998) reportó un estudio de validez de constructo, que realizó con una población de 7600 alumnos de EEUU, que cursaban del 4º al 8º grado, diseñado para observar la importancia comparativa del hogar, los pares y la escuela con la autoestima global, en pre-adolescentes y adolescentes, confirmando la validez de la estructura de las sub-escalas propuestas por Coopersmith, reconociéndolas como fuente de medición de Autoestima.

Así mismo, en nuestro medio, en el 2001, Alegre realizó la validez de contenido del instrumento en una muestra conformada por 159 adolescentes varones cuyas edades oscilaban entre 16 y 18 años de edad, que presentaban conducta antisocial internados por diferentes motivos de infracción de la ley penal en un Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de la ciudad de Lima. Previamente, el inventario fue sometido a un Estudio Piloto, conformado por 35 adolescentes varones que reunían similares características a las de la muestra, con la finalidad de probar su inteligibilidad y el tiempo que duraba la aplicación, de tal modo que se pudieran hacer las modificaciones necesarias que permitieran elevar la calidad y poder discriminatorio del instrumento. Como resultado de dicho Estudio Piloto, se halló que el instrumento era claro y entendible para la muestra, por lo que se procedió a la validez de contenido, para lo cual se empleó el coeficiente V. de Aiken, por medio de 10 jueces, quienes encontraron que el instrumento tiene una adecuada validez en todos los ítems, por lo que ninguno tuvo que ser modificado.

### *Validez Predictiva*

En 1998, Long reportó que en base a los resultados revisados por Coopersmith, se encontró que los puntajes del Inventario de Autoestima tenían una correlación significativa con la creatividad, rendimiento académico, deseos de expresar opiniones particulares, así como el nivel de resistencia a la presión grupal. Estudios posteriores

también fueron en la misma línea que Coopersmith y hallaron que los puntajes del Inventario de Autoestima se correlacionaban significativamente con la percepción de popularidad, con la ansiedad; con una afectiva comunicación entre padres y jóvenes, y con el ajuste familiar.

**CONFIABILIDAD**

Kimball (1972, citado en Long, 1998) aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith a 7600 estudiantes de escuelas públicas entre el 4º y el 8º grado de todas las clases socioeconómicas, incluyendo a los estudiantes blancos y negros de Estados Unidos, encontrándose un coeficiente de Kuder-Richardson que fluctuó entre ,87 a ,92 para los diferentes grados escolares.

Jhonson & Spotz (1973, citado en Long, 1998) aplicaron el Inventario a 600 estudiantes de 5to., 9no. y 12avo. grado de diversas escuelas ubicadas en un distrito rural de Estados Unidos, encontrando un coeficiente de ,81 para el 5to. Grado, de ,86 para el 9no. grado y de ,80 para el 12avo. grado, lo cual muestra una adecuada consistencia interna de la prueba.

### 3.5.1.1 ADAPTACIÓN PILOTO PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

**VALIDEZ**

**Validez de Contenido: V de Aiken**

Para Escurra (1988), los valores que se emplean como criterio de medida oscilan entre 0 a 1 y a medida que sea más elevado el valor computado el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Según el autor citado, la fórmula utilizada para la validez de contenido es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(N\,(C - 1))}$$

En donde S, es igual a la sumatoria de Si (valor asignado por el Juez 1); N es el número de jueces y C, constituye el Número de valores de la Escala, en este caso 2 (acuerdo y desacuerdo). Escurra (1988), sostiene igualmente que para que un ítem se considere válido de haber obtenido un nivel de significancia del 0.05 y es necesario contar con la aprobación de por lo mínimo 8 jueces si la prueba tuvo 10 jueces.

En la tabla 6 se muestran los resultados de la V de Aiken del Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith. Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado. Sin embargo, se consideraron las observaciones de los jueces por lo que se modificó la redacción del ítem 19 del área social.

Tabla 6

*Validez de Contenido del Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, según Coeficiente V de Aiken*

| | | JUECES | | | | | | | | | | V de |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÍTEM** | **TA** | **J1** | **J2** | **J3** | **J4** | **J5** | **J6** | **J7** | **J8** | **J9** | **J10** | **Aiken** |
| **1** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **2** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **3** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **4** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **5** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **6** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **7** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **8** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **9** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **10** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **11** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **12** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **13** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **14** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **15** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **16** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **17** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **18** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **19** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **20** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.90 |
| **21** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **22** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **23** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **24** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **25** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |

**Coeficiente de validez según la Prueba Binomial**

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la Ho y la Ha:

**Ho:** La proporción de los jueces es mayor de 0.05, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

**Ha:** La proporción de los jueces es menor o igual de 0.05, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Los datos de la tabla 7 muestran que todos los valores del Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith son significativos debido a que $p < .001$, por tanto, hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 7

*Validez de Contenido del Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith según prueba binomial*

| Prueba binomial | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Categoría | | N | Proporción observada | Prop. de prueba | Sig. exacta (bilateral) |
| J1 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J2 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J3 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J4 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J5 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J6 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J7 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J8 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |
| J9 | Grupo 1 | 1 | 7 | .28 | ,50 | ,033 |
| | Total | | 18 | .72 | | |
| J10 | Grupo 1 | 1 | 25 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 25 | 1,00 | | |

## CONFIABILIDAD

### Confiabilidad por consistencia interna

En la tabla 8, se observa que los resultados muestran un coeficiente alfa de Cronbach de 0.688, por lo tanto, la prueba presenta confiabilidad aceptable por consistencia interna.

Tabla 8

*Confiabilidad para el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith según Alfa de Cronbach*

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|---|---|
| .688 | 25 |

### 3.5.2 Inventario SISCO para el estrés académico

NOMBRE : Inventario SISCO para el estrés académico

AUTOR : Arturo Barraza Macías

AÑO : 2006

OBJETIVO : Se trata de una escala independiente que evalúa las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales

MATERIALES : Plantilla de respuestas, cuestionario

ADMINISTRACION: Individual o colectiva a estudiantes universitarios.
Su aplicación dura entre 10 y 15 minutos.

**ÁREAS**

Está conformada por 3 subescalas las cuales miden tres grandes dimensiones: Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.

**DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

El Inventario SISCO de estrés académico se compone de 31 ítems distribuidos de la siguiente manera (Barraza, 2007a, 2007b):

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (de 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico

- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- 6 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

**CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN**

La forma de calificación del Inventario es de orden sumativo, ya que es una escala Likert y se realiza con la ayuda de la plantilla. Esta calificación se puede realizar por dimensiones o en la totalidad del inventario.

Para el total del inventario, se suma la puntuación de cada una de las dimensiones y posteriormente el total de la suma se ubica en la tabla de baremos. Para las dimensiones, se suma la dimensión y esa puntuación se ubica en la tabla de baremos. De esta forma se conocerá el nivel de estrés de la persona.

La presentación y el análisis descriptivo de los resultados se realizan en tres niveles: a) indicadores empíricos del estrés académico, b) dimensiones del estrés académico y c) estrés académico).

**SUBESCALAS**

I. FILTRO DETERMINANTE (1 ítem) 1

II. NIVEL DE INTENSIDAD (1 ítem) 2

III. ESTRESORES: (8 ítems) 3, 4, 5 ,6 ,7 ,8 ,9 y 10

IV. SINTOMAS: (15 ítems) 11,12,13,14,15,16,17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25

V. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO: (6 ítems) 26, 27, 28, 29, 30 y 31

Los resultados son expresados en porcentaje para facilitar su interpretación: De manera particular en la interpretación de los resultados se utilizan dos baremos: uno de intensidad para la pregunta número dos y otro de frecuencia para el resto de las preguntas. Los rangos y valores que se les asignan se pueden observar en las siguientes tablas:

## CATEGORÍAS

Tabla 9

*Baremo intensidad y frecuencia de estrés académico*

| Rango | Categoría por intensidad | Categoría para frecuencia |
|---|---|---|
| 0 a 20 | Bajo | Nunca |
| 21 a 40 | Medianamente bajo | Rara vez |
| 41 a 60 | Medio | Algunas veces |
| 61 a 80 | Medianamente alto | Casi siempre |
| 81 a 100 | Alto | Siempre |

## ASPECTOS PSICOMÉTRICOS DE LA PRUEBA ORIGINAL

### *VALIDEZ*

Según Barraza (2007b), para hallar la validez, se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de dos procedimientos: análisis factorial y análisis de consistencia interna. Los resultados confirmaron la constitución tridimensional del inventario SISCO de Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista. Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico.

***CONFIABILIDAD***

El inventario SISCO de estrés académico presenta una alta confiabilidad por mitades de 0.87 y una adecuada confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos según Vellis, s/f. (citado en Barraza, 2007b).

### 3.5.2.1 ADAPTACIÓN PILOTO PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

**VALIDEZ**

**Validez de Contenido: V de Aiken**

Para Escurra (1988), los valores que se emplean como criterio de medida oscilan entre 0 a 1 y a medida que sea más elevado el valor computado el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Según el autor citado, la fórmula utilizada para la validez de contenido es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(N\,(C - 1))}$$

En donde S, es igual a la sumatoria de Si (valor asignado por el Juez 1); N es el número de jueces y C, constituye el Número de valores de la Escala, en este caso 2 (acuerdo y desacuerdo). Escurra (1988) afirma también que para que un ítem se considere válido de haber obtenido un nivel de significancia del 0.05 y es necesario contar con la aprobación de por lo mínimo 8 jueces si la prueba tuvo 10 jueces.

En la tabla 10, se observan los resultados de la V de Aiken del Inventario SISCO para el estrés académico. Los valores alcanzados indican que ningún ítem debe ser eliminado. Sin embargo, se tomaron en cuenta las observaciones de los jueces por lo que se modificó el ítem 14 del área síntomas o reacciones.

Tabla 10

*Validez de Contenido del Inventario SISCO para el estrés académico, según Coeficiente V de Aiken*

| | | JUECES | | | | | | | | | | V de Aiken |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÍTEM** | **TA** | **J1** | **J2** | **J3** | **J4** | **J5** | **J6** | **J7** | **J8** | **J9** | **J10** | |
| **1** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **2** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **3** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **4** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **5** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **6** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **7** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **8** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **9** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **10** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **11** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **12** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **13** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **14** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **15** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **16** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **17** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **18** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **19** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **20** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **21** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **22** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **23** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **24** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **25** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **26** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **27** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **28** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| **29** | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |

**Coeficiente de validez según la Prueba Binomial**

Para obtener la interpretación de resultados de la Prueba Binomial, se establece la Ho y la Ha:

**Ho:** La proporción de los jueces es mayor de 0.05, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

**Ha:** La proporción de los jueces es menor o igual de 0.05, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Los datos de la tabla 11 muestran que todos los valores del Inventario SISCO para el estrés académico son significativos debido a que $p < .001$, por tanto, hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

Tabla 11

*Validez de Contenido del Inventario SISCO para el estrés académico según prueba binomial*

| Prueba binomial | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Categoría | | N | Proporción observada | Prop. de prueba | Sig. exacta (bilateral) |
| J1 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J2 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J3 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J4 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J5 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J6 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J7 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J8 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J9 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |
| J10 | Grupo 1 | 1 | 29 | 1,00 | ,50 | ,000 |
| | Total | | 29 | 1,00 | | |

## CONFIABILIDAD

### Confiabilidad por consistencia interna

En la tabla 12, se pueden apreciar que los resultados muestran un coeficiente alfa de Cronbach de 0.672, por lo tanto, la prueba presenta confiabilidad cercana a la aceptable por consistencia interna.

Tabla 12

*Confiabilidad para el Inventario SISCO de estrés académico según Alfa de Cronbach*

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|---|---|
| .672 | 31 |

## 3.6 Procedimiento de ejecución para la recolección de datos

Primero, se realizó un estudio de los instrumentos de medición: Inventario de Autoestima de Coopersmith para Adultos e Inventario SISCO del estrés académico, con la finalidad de obtener la validez de contenido y la confiabilidad. Para ello, fueron elegidos 10 jueces que tuvieran amplia experiencia o especialidad en el área, quienes evaluaron la validez de contenido de las pruebas.

Luego, para la aplicación de los instrumentos a la muestra, se conversó con los encargados de cada facultad de la Universidad Autónoma del Perú, quienes dieron su aprobación a la aplicación de las pruebas. Con el visto bueno inicial, se solicitó a la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma, la carta de presentación para la realización de la investigación, misma que fue presentada a las autoridades del centro.

Posteriormente a la presentación de la carta, se coordinaron las fechas de la administración de los test. En las fechas y horas señaladas en la reunión previa, fueron aplicados ambos instrumentos, hasta obtener la cantidad de muestra necesaria. Posteriormente se procedió al análisis de los resultados.

## 3.7 Procedimiento de análisis estadísticos de los datos

### 3.7.1 Análisis en estadística descriptiva

Para el análisis descriptivo de los datos, se usarán frecuencias y porcentajes y las medidas de tendencia central (media y desviación estándar) (Crispín y Tinoco, 2005).

#### 3.7.1.1 Frecuencias y porcentajes

- Frecuencia absoluta simple: Número de casos o datos contados o encontrados en una clase.
- Frecuencia relativa porcentual o porcentaje: Frecuencia absoluta simple entre el total de datos multiplicado por 100%.

#### 3.7.1.2 Medidas de tendencia central y de dispersión:

- Media aritmética: Para obtener los promedios de puntajes generales del Inventario de Autoestima de Coopersmith y de sus áreas en la muestra. El mismo procedimiento se empleó para el Inventario de Estrés Académico SISCO.
- Desviación estándar: Para obtener el nivel de dispersión de la muestra.

### 3.7.2 Análisis en estadística inferencial

Para el caso del análisis estadístico inferencial con respecto a las diferencias de media en función del sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral, aplicadas a las variables Autoestima y Estrés Académico; se procederá a aplicar una prueba de bondad de ajuste para precisar si cada uno de los datos sigue o no la curva de distribución normal. Para ello, se utilizará la prueba de Kolmogorov-Smirnov la cual determinará si se usan pruebas de tipo paramétricas como la “t” de Student o Análisis de la varianza “ANOVA” o en caso contrario pruebas de tipo no paramétricas como la “U” de Mann-Whitney o la Kruskal-Wallis (Crispín y Tinoco, 2005).

Para determinar la relación entre las variables en estudio, se procederá de la misma forma, se empleará la prueba no paramétrica de correlación “rho” de Spearman o la prueba paramétrica de correlación de Pearson.

#### 3.7.2.1 Prueba de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov: Para determinar si la muestra presenta una distribución normal.

#### 3.7.2.2 Pruebas de comparación

- t de student: Para establecer si existen diferencias a nivel de la variable entre dos grupos como en el caso de sexo: hombre y mujer, ya que es paramétrico. Se usa cuando la distribución es normal.
- U de Mann-Whitney: Para establecer si existen diferencias a nivel de la variable entre dos grupos como en el caso de sexo: hombre y mujer, ya que no es paramétrico. Se usa cuando la distribución es no normal.
- ANOVA o análisis de varianza: Para establecer si existen diferencias significativas a nivel de la variable en tres o más grupos como en el caso de tiempo de trabajo. Se usa cuando la distribución es normal.
- Kruskal Wallis: Para establecer si existen diferencias significativas a nivel de la variable en tres o más grupos como en el caso de tiempo de trabajo. Se usa cuando la distribución es no normal.

#### 3.7.2.3 Estadísticos para validez y confiabilidad

- Correlaciones ítem-test: Para determinar el índice de homogeneidad se contrastará las medias de cada ítem con puntuaciones del total del instrumento.
- Análisis factorial exploratorio: Para determinar si el arreglo factorial del grupo en estudio concuerda con las seis escalas teóricamente consideradas (validez de constructo).
- Alfa de Cronbach: Procedimiento más habitual de estimar la confiabilidad por consistencia interna. El alfa debe ser mayor a 0.70 para considerarse confiable.

#### 3.7.2.4. Estadísticos para relacionar dos variables

- r de Pearson: Mide el grado de asociación o relación de dos variables cuantitativas. Se simboliza con la letra “r” y su valor puede variar entre -1 y +1. Se usa cuando la distribución es normal.
- Rho de Spearman: Este coeficiente es una medida de asociación o relación de dos variables que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos. Se usa cuando la distribución es no normal.

# CAPÍTULO IV

# RESULTADOS

## 4.1. Características sociodemográficas de la muestra

### 4.1.1. Muestra según sexo

La muestra estuvo constituida por 802 estudiantes de una universidad privada de Lima-Sur. En la figura 2, se observa la distribución de la muestra según sexo, donde el 59,18% (474) de estudiantes son mujeres y un 40,9% (328) son varones.

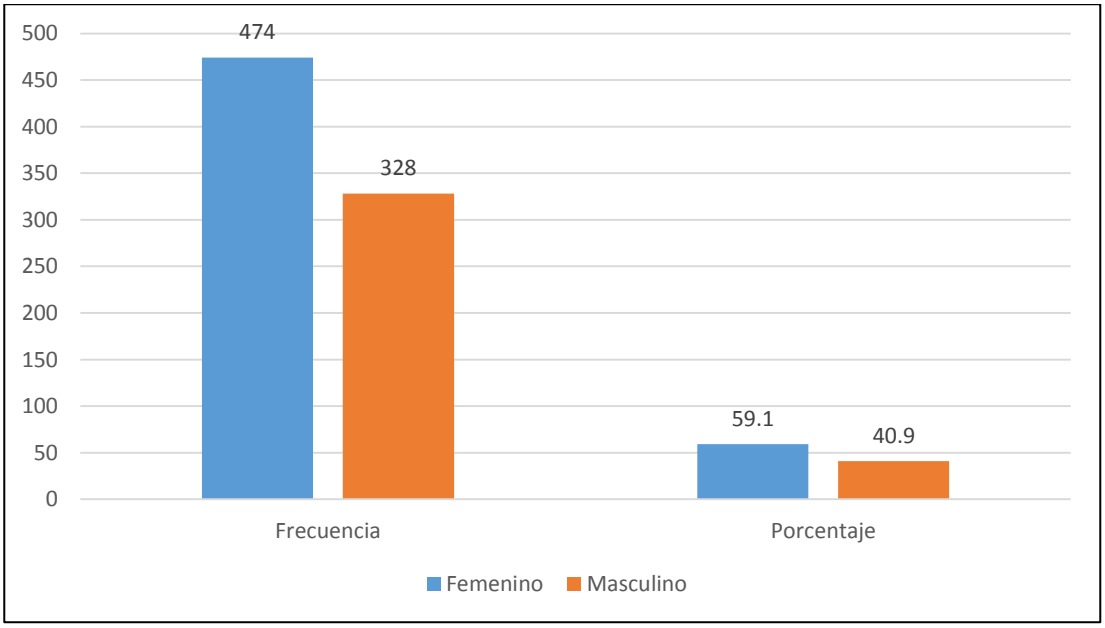


*Figura 2.* Distribución de la muestra según sexo

### 4.1.2. Muestra según edad

En la figura 3, se aprecia que el 62,2%(499) tienen entre 16 a 20 años, un 34,2 % (274) tiene entre 21 a 25 años, un 3,5%(29) tiene entre de 26 años a 35 años.

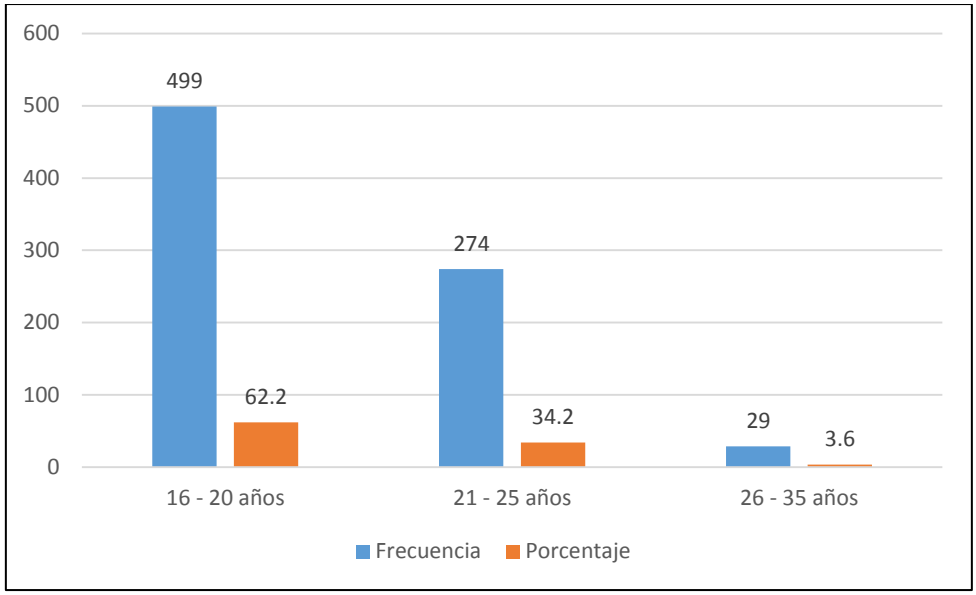


*Figura 3.* Distribución de la muestra según edad

### 4.1.3. Muestra según ciclo

En la figura 4, se aprecia que el 72,1% (578) de estudiantes evaluados se encuentra matriculado en los primeros ciclos, mientras un 27,9% (224) se encuentra en los últimos ciclos.

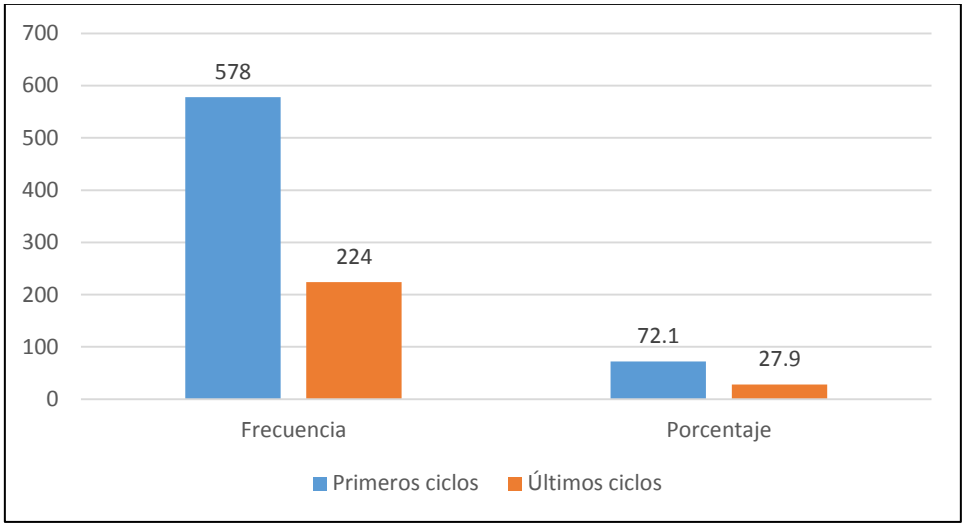


*Figura 4.* Distribución de la muestra según ciclo

### 4.1.4. Muestra según carrera

La figura 5 muestra que el 41,5% (333) estudia Psicología, un 25,9 % (208) estudia Administración y un 32,5% (261) Ingeniería de Sistemas.

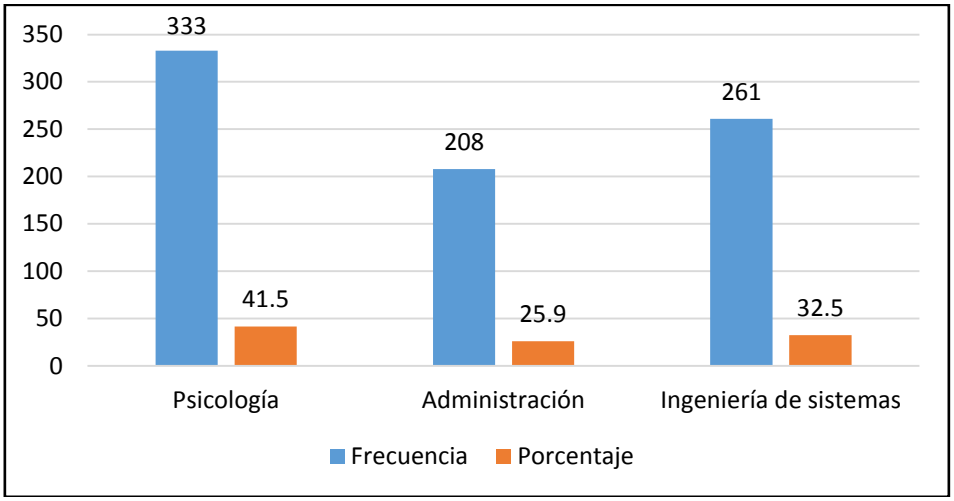


*Figura 5.* Distribución de la muestra según carrera

### 4.1.5. Muestra según situación laboral

En la figura 6, se observa que el 53,9% (432) de la muestra Solo Estudia y un 46,1% (370) Trabaja y Estudia.

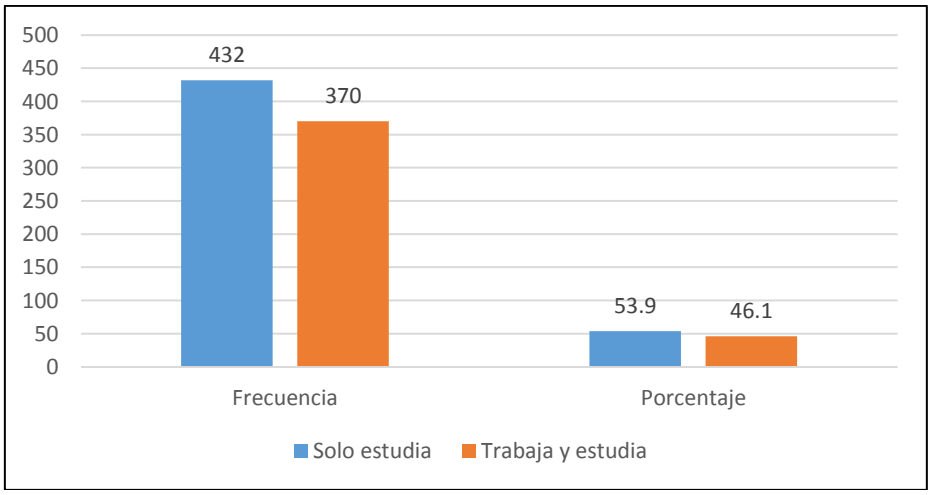


*Figura 6.* Distribución de la muestra según situación laboral.

## 4.2. Análisis para la primera variable: Autoestima

Los resultados que nos permite alcanzar el primer objetivo específico el cual refiere describir los niveles de autoestima y sus componentes en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur, se presentan desde las tablas 13 a 17.

### 4.2.1. Estadísticos descriptivos de Autoestima

En la tabla 13, se aprecia que el nivel de Autoestima Total en estudiantes universitarios es promedio (PD.58.89), siendo el promedio mayor en el área Sí mismo general (PD. 32,61) y el promedio menor en el área Familiar. (PD. 12,43).

El dato de la mediana (60) de la autoestima general es mayor al dato de la media (58,89), indicando que el 50% de los evaluados alcanzaron puntajes de 60 o menos y la otra mitad tiene puntajes superiores a 60. Respecto a las áreas de la autoestima, los datos de la mediana son mayores que la media en las áreas de Sí mismo general (Md: 34; M: 32,61) y Social (Md: 16; M: 13,85). Sólo en el área familiar la mediana (12) es menor que la media o promedio (12,43).

En relación a la moda, se aprecia que este dato (60) coincide con la mediana de la Autoestima total; es decir, que el puntaje de la autoestima general que más se repitió en los estudiantes fue 60. Concerniente a los componentes, se aprecia que la moda es mayor que la mediana y la media en las áreas de Sí mismo general y Familiar. En caso del área Familiar, la moda coincide con la mediana, pero es mayor que la media.

Respecto a la desviación estándar, se aprecia mayor dispersión de datos en la Autoestima total (19,359); es decir, que existe mayor heterogeneidad de los puntajes obtenidos por los evaluados en la Autoestima general. En cuanto los componentes de la autoestima, se observa que el área de Sí mismo general presenta mayor dispersión en los puntajes y el área Social presenta menor dispersión.

Tabla 13

*Estadísticos Descriptivos de la Autoestima*

| Estadísticos | Sí mismo general | Social | Familiar | Autoestima Total |
|---|---|---|---|---|
| Media | 32,61 | 13,85 | 12,43 | 58,89 |
| Mediana | 34,00 | 16,00 | 12,00 | 60,00 |
| Moda | 36 | 16 | 16 | 60 |
| Desviación estándar | 12,285 | 5,982 | 5,986 | 19,359 |
| Asimetría | -,277 | -,105 | -,329 | -,088 |
| Curtosis | -,969 | -,666 | -,899 | -,685 |

El puntaje de la asimetría revela que en el área Sí mismo general, Social, Familiar, incluyendo el puntaje total de la Autoestima; la curva es simétrica.

El puntaje de curtosis revela que en el área Sí mismo general, Social, Familiar, incluyendo el puntaje total de la Autoestima, la curva es Platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

### 4.2.2. Frecuencias y porcentajes de Autoestima

En la tabla 14, se muestran las frecuencias y porcentajes de la Autoestima Total en universitarios. Se evidencia que el 42.9 % (344) presenta un nivel Medio Alto, seguido por 28.1 % (225) con un nivel Medio Bajo, un 23,8% (191) con un nivel Alto y finalmente un 5,2 % (42) con un nivel Bajo.

Tabla 14

*Frecuencias y porcentajes de la Autoestima Total*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Autoestima Baja | 42 | 5,2 |
| Autoestima Media Baja | 225 | 28,1 |
| Autoestima Media Alta | 344 | 42,9 |
| Autoestima Alta | 191 | 23,8 |
| Total | 802 | 100,0 |

En la tabla 15, se muestra el análisis del área Sí Mismo General de la Autoestima en los universitarios participantes del estudio. Se evidencia que el 27,7% (222) presenta un nivel Alto, seguido por 27,1% (217) con un nivel Medio Bajo, un 22,9% (184) con un nivel Bajo y finalmente un 22,3% (179) con un nivel Media Alta.

Tabla 15

*Frecuencias y porcentajes del Área Sí Mismo General*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Autoestima Baja | 184 | 22,9 |
| Autoestima Media Baja | 217 | 27,1 |
| Autoestima Media Alta | 179 | 22,3 |
| Autoestima Alta | 222 | 27,7 |
| Total | 802 | 100,0 |

En la tabla 16, se muestra el análisis del área Social de la Autoestima en los estudiantes universitarios evaluados. Se evidencia que el 36,7% (297) presenta un nivel Medio Bajo, seguido por 29,1% (233) con un nivel Media Alto, un 23,6 % (189) con un nivel Alto y finalmente un 10,7% (86) con un nivel Bajo.

Tabla 16

*Frecuencias y porcentajes del Área Social*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Autoestima Baja | 86 | 10,7 |
| Autoestima Media Baja | 294 | 36,7 |
| Autoestima Media Alta | 233 | 29,1 |
| Autoestima Alta | 189 | 23,6 |
| Total | 802 | 100,0 |

En la tabla 17, el 42,1% (338) de estudiantes presenta un nivel Media Alta de Autoestima en el área Familiar, así mismo el 22,6% (181) presenta un nivel Alto, un 18,6% se encuentran en un nivel Media Baja y por último, el 16,7% (134) presenta un nivel Bajo de Autoestima en el área Familiar.

Tabla 17

*Frecuencias y porcentajes del Área Familiar*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Autoestima Baja | 134 | 16,7 |
| Autoestima Media Baja | 149 | 18,6 |
| Autoestima Media Alta | 338 | 42,1 |
| Autoestima Alta | 181 | 22,6 |
| Total | 802 | 100,0 |

### 4.2.3. Prueba de Normalidad de Autoestima

Previa a evaluación de la primera hipótesis específica que presuponía la existencia de diferencias significativas a nivel de autoestima en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur según sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral, se evaluó el ajuste a la normalidad de la variable autoestima.

En la tabla 18, se aprecia que la Autoestima Total y por áreas, la distribución es no normal ($p<0.05$), por lo que se emplearán estadísticos no paramétricos para la contrastación de hipótesis de diferencias ("U" de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis y Rho de Spearman).

Tabla 18

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Autoestima*

| | | Si mismo general | Social | Familiar | Autoestima Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Parámetros normales[a,b] | Media | 32,61 | 13,85 | 12,43 | 58,89 |
| | Desviación estándar | 12,285 | 5,982 | 5,986 | 19,359 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,112 | ,167 | ,173 | ,059 |
| | Positivo | ,077 | ,124 | ,123 | ,053 |
| | Negativo | -,112 | -,167 | -,173 | -,059 |
| Estadístico de prueba | | ,112 | ,167 | ,173 | ,059 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,000[c] | ,000[c] | ,000[c] | ,000[c] |

### 4.2.4. Autoestima y variables sociodemográficas

Los resultados que nos permite alcanzar el segundo objetivo específico y evaluar la primera hipótesis específica, se presentan desde las tablas 19 al 23.

En la tabla 19, se aprecia que el sexo establece diferencias significativas en el área Sí mismo general ($p < 0.05$), siendo el género femenino el que presenta un puntaje más alto que el sexo masculino. Asimismo, se encontraron diferencias altamente significativas en el área Familiar ($p < 0.001$), donde los varones presentaron un puntaje más elevado que el de las mujeres. Por otro lado, en la Autoestima Total y en el área Social, no se hallaron diferencias, es decir que la autoestima total de los hombres es semejante al de las mujeres.

Tabla 19

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según sexo*

| Área | Sexo | N | Media | D.E. | "U" | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Si mismo general | Femenino | 474 | 33,48 | 12,259 | 69704,500 | -2,501 | ,012* |
| | Masculino | 328 | 31,35 | 12,233 | | | |
| Social | Femenino | 474 | 13,88 | 5,874 | 76476,500 | -,399 | ,690 |
| | Masculino | 328 | 13,80 | 6,143 | | | |
| Familiar | Femenino | 474 | 11,65 | 6,071 | 63883,500 | -4,379 | ,000*** |
| | Masculino | 328 | 13,56 | 5,683 | | | |
| Autoestima Total | Femenino | 474 | 59,01 | 19,147 | 74904,500 | -,880 | ,379 |
| | Masculino | 328 | 58,72 | 19,690 | | | |

Se observa en la tabla 20 diferencias significativas ($p < 0.05$) según la edad en el área Social de la Autoestima en los estudiantes entre 21 a 25 años. El resto de áreas, así como la Autoestima Total, no se encontraron diferencias según edad.

Tabla 20

*Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Autoestima y sub-áreas según edad*

| Área | Edad | N | Media | D.E | X2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Si mismo general | 16 - 20 años | 499 | 32,15 | 12,390 | 2,034 | ,362 |
| | 21 - 25 años | 274 | 33,20 | 12,180 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 34,90 | 11,72 | | |
| Social | 16 - 20 años | 499 | 13,56 | 5,908 | 7,224 | ,027* |
| | 21 - 25 años | 274 | 14,61 | 6,077 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 11,72 | 5,548 | | |
| Familiar | 16 - 20 años | 499 | 12,27 | 6,125 | ,662 | ,718 |
| | 21 - 25 años | 274 | 12,69 | 5,754 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 12,83 | 5,795 | | |
| Autoestima total | 16 - 20 años | 499 | 57,98 | 19,655 | 1,706 | ,426 |
| | 21 - 25 años | 274 | 60,50 | 18,771 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 59,45 | 19,353 | | |

En la tabla 21, se aprecia que la carrera establece diferencias altamente en la Autoestima Total y en cada una de sus áreas. Las diferencias son altamente significativas ($p < 0.001$) en la Autoestima Total y en las áreas Sí Mismo General y Social, donde los estudiantes de Psicología los que obtuvieron mayores puntajes, seguido por los alumnos de Administración y de los Ingeniería de Sistemas. Además, existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en el área Familiar, donde los estudiantes de Ingeniería de Sistemas obtienen puntajes más altos, seguidos por los estudiantes de Psicología y los de Administración.

Tabla 21

*Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Autoestima y sub-áreas según carrera*

| Área | Edad | N | Media | D.E | X2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Si mismo general | Psicología | 333 | 34,37 | 12,508 | | |
| | Administración | 208 | 31,60 | 12,572 | 13,166 | ,001*** |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 31,17 | 11,510 | | |
| Social | Psicología | 333 | 14,88 | 5,976 | | |
| | Administración | 208 | 13,60 | 5,245 | 20,642 | ,000*** |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 12,74 | 6,330 | | |
| Familiar | Psicología | 333 | 12,56 | 6,265 | | |
| | Administración | 208 | 11,58 | 5,750 | 7,274 | ,026* |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 12,95 | 5,750 | | |
| Autoestima total | Psicología | 333 | 61,81 | 19,572 | | |
| | Administración | 208 | 56,77 | 18,609 | 15,308 | ,000*** |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 56,86 | 19,263 | | |

En la tabla 22, se aprecia que el ciclo establece diferencias altamente significativas solo en el área Sí Mismo General de la Autoestima ($p < 0.001$), donde los estudiantes de los últimos ciclos alcanzaron mayores puntajes que los alumnos de primeros ciclos. En las demás áreas de la Autoestima, así como en el puntaje total, el ciclo no establece diferencias.

Tabla 22

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según ciclo*

| Área | Ciclo | N | Media | D.E. | "U" | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Si mismo general | Primeros ciclos | 578 | 31,54 | 12,431 | 53519,500 | -3,828 | ,000*** |
| | Últimos ciclos | 224 | 35,36 | 11,478 | | | |
| Social | Primeros ciclos | 578 | 13,63 | 5,896 | 61490,000 | -1,126 | ,260 |
| | Últimos ciclos | 224 | 14,43 | 6,175 | | | |
| Familiar | Primeros ciclos | 578 | 12,50 | 5,969 | 63165,000 | -,544 | ,586 |
| | Últimos ciclos | 224 | 12,27 | 6,037 | | | |
| Autoestima Total | Primeros ciclos | 578 | 57,67 | 19,274 | 56557,000 | -2,784 | ,005 |
| | Últimos ciclos | 224 | 62,05 | 19,263 | | | |

Se aprecia en la tabla 23 que la situación laboral no establece diferencias en la Autoestima tanto en su puntuación total como por áreas.

Tabla 23

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según situación laboral*

| Área | Situación laboral | N | Media | D.E. | "U" | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Si mismo general | Solo estudia | 432 | 32,45 | 12,142 | 78535,500 | -,425 | ,671 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 32,79 | 12,464 | | | |
| Social | Solo estudia | 432 | 13,44 | 5,648 | 74302,500 | -1,754 | ,079 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 14,34 | 6,323 | | | |
| Familiar | Solo estudia | 432 | 12,11 | 5,919 | 74212,000 | -1,779 | ,075 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 12,81 | 6,049 | | | |
| Autoestima Total | Solo estudia | 432 | 58,00 | 19,025 | 76196,000 | -1,141 | ,254 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 59,94 | 19,717 | | | |

A la luz de estos resultados se puede afirmar que la primera hipótesis específica se valida parcialmente. Considerando la variable sexo, si bien no se encontraron diferencias significativas en la Autoestima Total entre los estudiantes universitarios; sin embargo, por el lado de los componentes de la autoestima se hallaron diferencias en el Área Sí mismo general y en el Área Familiar. Considerando la variable edad, tanto en la Autoestima Total, así como en la mayoría de sus componentes no se encontraron diferencias significativas, excepto en el Área Social donde sí se hallaron diferencias. Considerando la variable carrera, se encontraron diferencias en la Autoestima Total y en las áreas Sí Mismo General, Social y Familiar. Considerando la variable ciclo, sólo se encontraron diferencias en el componente Sí Mismo General de la Autoestima. Considerando la variable situación laboral, no se encontraron diferencias en la Autoestima tanto en su puntuación total como por áreas.

## 4.3. Análisis para la segunda variable: Estrés Académico

Los resultados que nos permite alcanzar el tercer objetivo específico el cual refiere describir los niveles de Estrés Académico y sus componentes en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur, se presentan desde las tablas 24 al 35.

Ante la pregunta si durante el transcurso del presente semestre, los estudiantes han tenido momentos de preocupación o nerviosismo, el 100% de la muestra (n=802) refiere haberlos experimentado.

### 4.3.1. Estadísticos descriptivos de Estrés Académico

En la tabla 24, se aprecia que el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios evaluados es promedio (PD.77.85), siendo el puntaje mayor en el área estresores (PD. 24,71) y el menor en el área de Síntomas Comportamentales. (PD. 6,90).

El dato de la mediana (77) del Estrés Académico Total es menor al dato de la media (77,85), indicando que el 50% de los evaluados alcanzaron puntajes de 77 o menos y la otra mitad tiene puntajes superiores a 77. Respecto a los componentes del Estrés Académico, los datos de la mediana son menores que la media en las dimensiones de Estresores (Md: 24; M: 24,71), Físico (Md: 15; M: 15,37) y Psicológico (Md: 13; M: 13,03). Sólo en las dimensiones Afrontamiento (Md: 18, M: 17,85) y Comportamental (Md: 7; M: 6,90) la mediana es mayor que la media o promedio.

En relación a la moda, se aprecia que este dato (76) es menor que la mediana (77) y la media (77,85) del Estrés Académico Total; es decir, que el puntaje del estrés académico general que más se repitió en los estudiantes fue 76. Concerniente a los componentes, se aprecia que la moda es menor que la mediana y la media en las dimensiones de Estresores, Afrontamiento y Físico. En caso de la dimensión Psicológica, la moda coincide con la mediana, pero es menor que la media. En la dimensión Comportamental, la moda es mayor que la mediana y la media.

Respecto a la desviación estándar, se aprecia mayor dispersión de datos en el Estrés Académico total (13,462); es decir, que existe mayor heterogeneidad de los puntajes obtenidos por los evaluados en el Estrés Académico general. En cuanto los componentes del Estrés Académico, se observa que la dimensión Estresores presenta mayor dispersión en los puntajes y la dimensión Comportamental presenta menor dispersión.

Tabla 24

*Estadísticos Descriptivos del Estrés Académico*

| | Estresores | Físico | Psicológico | Comportamental | Afrontamiento | Estrés total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Media | 24,71 | 15,37 | 13,03 | 6,90 | 17,85 | 77,85 |
| Mediana | 24,00 | 15,00 | 13,00 | 7,00 | 18,00 | 77,00 |
| Moda | 23 | 14 | 13 | 9 | 17 | 76 |
| Desviación estándar | 4,584 | 4,347 | 3,956 | 2,301 | 3,957 | 13,462 |
| Asimetría | ,078 | ,246 | ,595 | ,406 | ,078 | ,402 |
| Curtosis | ,057 | -,129 | ,689 | -,120 | ,374 | ,605 |

El puntaje de la asimetría muestra que en el área Estresores, Síntomas físicos, Psicológicos, Comportamentales, Afrontamiento, incluyendo el Puntaje total del estrés académico; la curva es simétrica.

El puntaje de curtosis revela que en el área Síntomas Físicos, Comportamentales y Afrontamiento, la curva es Mesocúrtica, es decir, presenta una distribución normal. Mientras en el área Estresores, Síntomas psicológicos y Estrés académico total, la curva es Platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

### 4.3.2. Frecuencias y porcentajes de Estrés Académico

En la tabla 25, se muestra el análisis del puntaje total del estrés académico en los estudiantes universitarios evaluados. Se observa que el 21.9 % (176) presenta un nivel Muy Alto, seguido por 20.6 % (165) con un nivel Alto, un 19.8 % (159) con un nivel Promedio y Bajo respectivamente y finalmente un 17,8 % (143) con un nivel Muy Bajo.

Tabla 25

*Frecuencias y porcentajes del puntaje total del Estrés Académico*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Muy bajo | 143 | 17,8 |
| Bajo | 159 | 19,8 |
| Promedio | 159 | 19,8 |
| Alto | 165 | 20,6 |
| Muy alto | 176 | 21,9 |
| Total | 802 | 100,0 |

En la tabla 26, se muestran las frecuencias y porcentajes del área Estresores del Estrés Académico en los universitarios participantes del estudio. Se evidencia que el 24,8% (199) presenta un nivel Muy Alto, seguido por 23,7% (190) con un nivel Alto, un 21,2% (170) con un nivel Promedio, un 15,1% (122) con un nivel Muy Bajo y finalmente un 15,1 % (121) con un nivel Bajo.

Tabla 26

*Frecuencias y porcentajes del área Estresores del Estrés Académico*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Muy bajo | 122 | 15,2 |
| Bajo | 121 | 15,1 |
| Promedio | 170 | 21,2 |
| Alto | 190 | 23,7 |
| Muy alto | 199 | 24,8 |
| Total | 802 | 100,0 |

En la tabla 27, se puede apreciar con mayor detalle las situaciones que generan estrés en los estudiantes. De acuerdo a los estudiantes, las demandas más estresantes giran en torno a las labores académicas (M=3,50; DE=0,841) y las evaluaciones de los docentes (M=3,50; DE=0,886). Las demandas que figuran en últimos lugares se encuentran la dificultad de entender los temas desarrollados en clase (M=2,75; DE=1.033) y la competencia entre sus compañeros (M=2,66; DE=0,866).

Tabla 27.

*Demandas del entorno académico evaluadas como estresantes*

| | Media | D.E. |
|---|---|---|
| Sobrecarga de tareas y trabajos académicos. | 3,50 | 0,841 |
| Evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.). | 3,50 | 0,886 |
| Tipo de trabajo que piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) | 3,34 | 0,949 |
| Tiempo limitado para hacer el trabajo. | 3,30 | 1,036 |
| Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.). | 2,84 | 1,053 |
| Personalidad y el carácter del profesor. | 2,82 | 0,977 |
| No entender los temas que se abordan en la clase. | 2,75 | 1,033 |
| Competencia con los compañeros del grupo. | 2,66 | 0,866 |

En la tabla 28, se muestra el análisis del área síntomas físicos del estrés académico en los estudiantes universitarios participantes del estudio. Se evidencia que el 26,6% (213) presenta un nivel Muy Alto, seguido por 21,8% (175) con un nivel Promedio, un 17,7% (142) con un nivel Bajo, un 17,1% (137) con un nivel Alto y finalmente un 16,8% (24) con un nivel muy bajo.

Tabla 28

*Frecuencias y porcentajes del área Síntomas Físicos del Estrés Académico*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Muy bajo | 135 | 16,8 |
| Bajo | 142 | 17,7 |
| Promedio | 175 | 21,8 |
| Alto | 137 | 17,1 |
| Muy alto | 213 | 26,6 |
| Total | 802 | 100,0 |

Respecto a las reacciones físicas, como se puede observar en la tabla 29, las más experimentadas por los participantes, son dolores de cabeza o migrañas (M=2,84; DE=1.194) y la somnolencia o necesidad de dormir (M=2,83; DE=1,051). En menor proporción se hallan signos de ansiedad como rascarse o morderse las uñas, etc. (M=2,42; DE=1.110) y los problemas de digestión, dolor abdominal y diarrea (M=2,19; DE=1.032).

Tabla 29
*Reacciones Físicas*

| | Media | D.E. |
|---|---|---|
| Dolores de cabeza o migrañas. | 2,84 | 1,194 |
| Somnolencia o mayor necesidad de dormir. | 2,83 | 1,051 |
| Fatiga crónica (cansancio permanente). | 2,66 | 1,100 |
| Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas). | 2,42 | 1,007 |
| Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | 2,42 | 1,110 |
| Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea. | 2,19 | 1,032 |

En la tabla 30, se muestra el análisis del área síntomas psicológicos del estrés académico en los estudiantes universitarios evaluados. Se evidencia que el 25.6 % (205) presenta un nivel Muy Alto, seguido por 24.1 % (193) con un nivel Promedio, un 19,5% (156) con un nivel Bajo, un 17,2% (138) con un nivel Muy Bajo y finalmente un 13,7% (110) con un nivel Alto.

Tabla 30

*Frecuencias y porcentajes del área Síntomas Psicológicos del Estrés Académico*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Muy bajo | 138 | 17,2 |
| Bajo | 156 | 19,5 |
| Promedio | 193 | 24,1 |
| Alto | 110 | 13,7 |
| Muy alto | 205 | 25,6 |
| Total | 802 | 100,0 |

En cuanto a las reacciones psicológicas, se puede apreciar en la tabla 31 que las reacciones más relevantes giran en torno a la incapacidad de relajarse y estar tranquilo (M=2,83; DE=0,969) y las dificultades en la concentración de los estudiantes (M=2,75; DE=0,927).

Tabla 31

Reacciones Psicológicas

| | Media | D.E. |
|---|---|---|
| Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo). | 2,83 | 0,969 |
| Problemas de concentración. | 2,75 | 0,927 |
| Ansiedad, angustia o desesperación. | 2,64 | 1,047 |
| Sentimientos de depresión y tristeza (decaído). | 2,55 | 1,070 |
| Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad. | 2,26 | 1,102 |

En la tabla 32, se muestra el análisis del área síntomas comportamentales del estrés académico en los estudiantes de las carreras de psicología, administración e ingeniería de sistemas. Se evidencia que el 27.4% (220) presenta un nivel Muy Alto, seguido por 27.2% (218) con un nivel Alto, un 16,5% (132) con un nivel Muy Bajo, un 15,5% (124) con un nivel Promedio y finalmente un 13,5% (108) con un nivel Bajo.

Tabla 32

*Frecuencias y porcentajes del área Síntomas Comportamentales del Estrés Académico*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Muy bajo | 132 | 16,5 |
| Bajo | 108 | 13,5 |
| Promedio | 124 | 15,5 |
| Alto | 218 | 27,2 |
| Muy alto | 220 | 27,4 |
| Total | 802 | 100,0 |

Concerniente a las reacciones comportamentales, la más experimentada por los estudiantes, es el aumento o reducción en el consumo de los alimentos (M=2,67; DE=1,030) y en menor nivel el aislarse de los demás (M=2,13; DE=0,998).

Tabla 33
*Reacciones Comportamentales*

| | Media | D.E. |
|---|---|---|
| Aumento o reducción del consumo de alimentos. | 2,67 | 1,030 |
| Desgano para realizar las labores escolares. | 2,58 | 0,935 |
| Conflictos o tendencia a polemizar o discutir. | 2,19 | 0,867 |
| Aislamiento de los demás. | 2,13 | 0,998 |

En la tabla 34, se muestra el análisis del área afrontamiento del estrés académico en los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología, Administración e Ingeniería de Sistemas. Se evidencia que el 25,4 % (204) presenta un nivel Promedio, seguido por 23,3% (187) con un nivel Muy Alto, un 19,2% (154) con un nivel Muy Bajo, un 17,1% (137) con un nivel Alto y finalmente un 15,0% (120) con un nivel Bajo.

Tabla 34
*Frecuencias y porcentajes del área Afrontamiento del Estrés Académico*

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Muy bajo | 154 | 19,2 |
| Bajo | 120 | 15,0 |
| Promedio | 204 | 25,4 |
| Alto | 137 | 17,1 |
| Muy alto | 187 | 23,3 |
| Total | 802 | 100,0 |

La escala de afrontamiento del inventario SISCO, señala que los universitarios de la muestra, tienden a usar estrategias de afrontamiento orientadas a resolver de manera directa el problema que se les presenta en relación a las demandas del entorno, como el uso de habilidades asertivas (M=3,36; DE=0,954) y la elaboración de un plan y ejecución de las tareas para resolver la situación (M=3,15; DE=0,954).

Tabla 35
*Estrategias de afrontamiento SISCO*

| | Media | D.E. |
|---|---|---|
| Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros). | 3,36 | 0,954 |
| Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. | 3,15 | 0,978 |
| Elogios a sí mismo. | 3,06 | 1,084 |
| Búsqueda de información sobre la situación. | 3,01 | 0,964 |
| Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa). | 2,90 | 0,918 |
| La religiosidad (oraciones o asistencia a misa). | 2,35 | 1,055 |

### 4.3.3. Prueba de Normalidad de Estrés Académico

Previa a evaluación de la segunda hipótesis específica que sostenía la existencia de diferencias significativas a nivel del Estrés Académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur según sexo, edad, carrera, ciclo y situación laboral, se evaluó el ajuste a la normalidad de la variable Estrés Académico.

En la tabla 36, se observa el Estrés Académico Total y sus áreas, la distribución es normal ($p<0.05$), por lo que se emplearán estadísticos no paramétricos para la contrastación de hipótesis de diferencias ("U" de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis y Rho de Spearman).

Tabla 36
*Prueba de Kolmogorov-Smirov para una muestra: Estrés Académico*

| | | Estresores | Físico | Psicológico | Comportamental | Afrontamiento | Estrés total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Parámetros normales[a,b] | Media | 24,71 | 15,37 | 13,03 | 6,90 | 17,85 | 77,85 |
| | Desviación estándar | 4,584 | 4,347 | 3,956 | 2,301 | 3,957 | 13,462 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,085 | ,097 | ,110 | ,107 | ,084 | ,049 |
| | Positivo | ,085 | ,097 | ,110 | ,107 | ,080 | ,049 |
| | Negativo | -,069 | -,064 | -,052 | -,094 | -,084 | -,040 |
| Estadístico de prueba | | ,085 | ,097 | ,110 | ,107 | ,084 | ,049 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,000[c] | ,000[c] | ,000[c] | ,000[c] | ,000[c] | ,000[c] |

### 4.3.4. Estrés Académico y variables sociodemográficas

Los resultados que nos permite alcanzar el cuarto objetivo específico y evaluar la segunda hipótesis específica, se presentan desde las tablas 37 al 41.

En la tabla 37, se aprecia que el sexo establece diferencias altamente significativas en Estrés físico y Estrés Académico Total ($p < 0.001$), siendo el género femenino el que presenta un puntaje más alto que el sexo masculino. Asimismo, existen diferencias muy significativas ($p < 0.01$) y significativas ($p < 0.05$), en las áreas Síntomas Psicológicos y Afrontamiento respectivamente, siendo igualmente las mujeres las que presentan puntajes más altos que los varones.

Tabla 37

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según sexo*

| Área | Sexo | N | Media | D.E. | "U" | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estresores | Femenino | 474 | 24,97 | 4,618 | 72002,500 | -1,783 | ,075 |
| | Masculino | 328 | 24,32 | 4,514 | | | |
| Físico | Femenino | 474 | 16,01 | 4,353 | 62877,000 | -4,621 | ,000*** |
| | Masculino | 328 | 14,43 | 4,172 | | | |
| Psicológico | Femenino | 474 | 13,32 | 3,641 | 66757,000 | -3,417 | ,001** |
| | Masculino | 328 | 12,62 | 4,344 | | | |
| Comportamental | Femenino | 474 | 6,96 | 2,257 | 73294,500 | -1,390 | ,164 |
| | Masculino | 328 | 6,81 | 2,364 | | | |
| Afrontamiento | Femenino | 474 | 17,57 | 3,717 | 69957,000 | -2,421 | ,015* |
| | Masculino | 328 | 18,25 | 4,253 | | | |
| Estrés Total | Femenino | 474 | 78,83 | 13,059 | 66319,500 | -3,541 | ,000*** |
| | Masculino | 328 | 76,43 | 13,923 | | | |

Los datos en la tabla 38 señalan que existen diferencias altamente significativas según la edad en el área Estresores ($p < 0.001$), resaltando el grupo de 26-35 años. Adicionalmente, se encuentran diferencias significativas en el área Estrategias de Afrontamiento ($p < 0.05$) y en el Estrés Académico Total ($p < 0.05$), donde nuevamente los alumnos entre 26-35 años son los que tienen mayores puntuaciones.

Tabla 38

*Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Estrés Académico y sub-áreas según edad*

| Área | Edad | N | Media | D.E | X2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Estresores | 16 - 20 años | 499 | 25,06 | 4,868 | 18,223 | ,000*** |
| | 21 - 25 años | 274 | 23,83 | 3,872 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 26,79 | 4,378 | | |
| Físico | 16 - 20 años | 499 | 15,22 | 4,349 | 4,371 | ,112 |
| | 21 - 25 años | 274 | 15,43 | 4,246 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 17,28 | 4,927 | | |
| Psicológico | 16 - 20 años | 499 | 13,17 | 4,055 | 3,145 | ,207 |
| | 21 - 25 años | 274 | 12,62 | 3,578 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 14,45 | 5,145 | | |
| Comportamental | 16 - 20 años | 499 | 6,88 | 2,326 | 1,623 | ,444 |
| | 21 - 25 años | 274 | 6,84 | 2,181 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 7,69 | 2,867 | | |
| Afrontamiento | 16 - 20 años | 499 | 17,65 | 4,240 | 7,259 | ,027* |
| | 21 - 25 años | 274 | 18,04 | 3,343 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 19,34 | 3,985 | | |
| Estrés Total | 16 - 20 años | 499 | 77,99 | 13,997 | 7,570 | ,023* |
| | 21 - 25 años | 274 | 76,77 | 12,010 | | |
| | 26 - 35 años | 29 | 85,55 | 14,843 | | |

En la tabla 39, se aprecia que la carrera establece diferencias solo en Síntomas Psicológico del estrés académico ($p < 0.05$), siendo los estudiantes de la carrera de Administración quienes presentan un puntaje más alto que los de Psicología e Ingeniería de Sistemas.

Tabla 39

*Valores del análisis de varianza de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en Estrés Académico y sub-áreas según carrera*

| Área | Carrera | N | Media | D.E | X2 | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Estresores | Psicología | 333 | 24,20 | 3,937 | | |
| | Administración | 208 | 25,02 | 5,119 | 4,842 | ,089 |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 25,10 | 4,848 | | |
| Físico | Psicología | 333 | 15,73 | 3,883 | | |
| | Administración | 208 | 15,49 | 4,346 | 5,002 | ,082 |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 14,81 | 4,841 | | |
| Psicológico | Psicología | 333 | 13,22 | 3,533 | | |
| | Administración | 208 | 13,41 | 4,034 | 7,539 | ,023* |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 12,49 | 4,344 | | |
| Comportamental | Psicología | 333 | 6,98 | 2,393 | | |
| | Administración | 208 | 6,74 | 2,152 | 1,192 | ,551 |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 6,92 | 2,299 | | |
| Afrontamiento | Psicología | 333 | 17,64 | 3,602 | | |
| | Administración | 208 | 17,87 | 4,420 | 2,070 | ,355 |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 18,08 | 4,001 | | |
| Estrés total | Psicología | 333 | 77,77 | 12,135 | | |
| | Administración | 208 | 78,53 | 13,743 | ,439 | ,803 |
| | Ingeniería de sistemas | 261 | 77,40 | 14,811 | | |

Considerando el ciclo, este solo establece diferencias altamente significativas en el área Afrontamiento del estrés académico ($p < 0.001$) como se observa en la tabla 40, donde los estudiantes de los últimos ciclos presentaron un puntaje más alto que los de primeros ciclos.

Tabla 40

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según ciclo*

| Área | Ciclo | N | Media | D.E. | "U" | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estresores | Primeros ciclos | 578 | 24,90 | 4,674 | 60448,000 | -1,461 | ,144 |
| | Últimos ciclos | 224 | 24,20 | 4,310 | | | |
| Físico | Primeros ciclos | 578 | 15,18 | 4,291 | 60246,500 | -1,530 | ,126 |
| | Últimos ciclos | 224 | 15,84 | 4,464 | | | |
| Psicológico | Primeros ciclos | 578 | 13,06 | 3,949 | 63724,500 | -,345 | ,730 |
| | Últimos ciclos | 224 | 12,95 | 3,983 | | | |
| Comportamental | Primeros ciclos | 578 | 6,88 | 2,345 | 63605,500 | -,388 | ,698 |
| | Últimos ciclos | 224 | 6,96 | 2,188 | | | |
| Afrontamiento | Primeros ciclos | 578 | 17,58 | 4,163 | 55215,000 | -3,247 | ,001*** |
| | Últimos ciclos | 224 | 18,52 | 3,279 | | | |
| Estrés Total | Primeros ciclos | 578 | 77,61 | 13,692 | 61187,500 | -1,206 | ,228 |
| | Últimos ciclos | 224 | 78,46 | 12,859 | | | |

En la tabla 41, se observa que la situación laboral establece diferencias muy significativas solo en las áreas Síntomas Físicos y Afrontamiento del Estrés Académico ($p < 0.01$), donde los universitarios que estudian y trabajan alcanzaron mayores puntajes que los alumnos que solo estudian. En las demás áreas del Estrés Académico, así como en el puntaje total, la situación laboral no establece diferencias.

Tabla 41

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según situación laboral*

| Área | Situación laboral | N | Media | D.E. | "U" | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estresores | Solo estudia | 432 | 24,92 | 4,729 | 75944,500 | -1,219 | ,223 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 24,46 | 4,402 | | | |
| Físico | Solo estudia | 432 | 14,98 | 4,301 | 70898,500 | -2,767 | ,006** |
| | Trabaja y estudia | 370 | 15,82 | 4,363 | | | |
| Psicológico | Solo estudia | 432 | 13,03 | 4,071 | 79691,500 | -,070 | ,944 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 13,03 | 3,823 | | | |
| Comportamental | Solo estudia | 432 | 6,80 | 2,317 | 76010,000 | -1,207 | ,227 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 7,01 | 2,280 | | | |
| Afrontamiento | Solo estudia | 432 | 17,54 | 3,866 | 71016,000 | -2,733 | ,006** |
| | Trabaja y estudia | 370 | 18,20 | 4,036 | | | |
| Estrés Total | Solo estudia | 432 | 77,28 | 13,363 | 74192,500 | -1,752 | ,080 |
| | Trabaja y estudia | 370 | 78,51 | 13,566 | | | |

De acuerdo a resultados obtenidos, se puede afirmar que la segunda hipótesis específica se valida parcialmente. Considerando la variable sexo, se encontraron diferencias en la Estrés Académico Total y en los componentes Estrés Físico, Síntomas Psicológicos y Estrategias de Afrontamiento; sin embargo, en el componente Estresores no se hallaron diferencias. Considerando la variable edad, tanto en el Estrés Académico Total, así como en los componentes Estresores y Estrategias de Afrontamiento se hallaron diferencias en algunas áreas, excepto en los componentes Síntomas Físicos, Psicológicos y Comportamentales. Considerando la variable carrera, únicamente se encontraron diferencias en el componente Síntomas Psicológico del estrés académico. Considerando la variable situación laboral, no se hallaron diferencias en el Estrés Académico Total y la mayoría de sus componentes, excepto en Síntomas Físicos y Afrontamiento.

## 4.4. Contrastación de hipótesis: Relación entre Autoestima y Estrés Académico

Los resultados que permiten alcanzar el objetivo general y el quinto objetivo específico, así como evaluar la hipótesis general y la tercera hipótesis específica, se muestran en la tabla 42. Respecto a la hipótesis general, la cual afirma que existe relación significativa entre la autoestima y el estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur, se puede apreciar que la correlación entre el puntaje total de la Autoestima y el puntaje total de Estrés Académico fue altamente significativa, negativa y baja (rho=-0,376); es decir, a mayor Autoestima, menor Estrés Académico y viceversa, comprobándose la hipótesis general.

Por otro lado, también en la tabla 42 se aprecia que el puntaje total de Autoestima tiene una relación altamente significativa, de tipo negativa y de nivel bajo con las áreas del Estrés Académico y su puntaje total. Las áreas que correlacionan más alto son Síntomas psicológicos (rho=-0,397), Síntomas comportamentales (rho=-0,351), Estresores (rho=-0,325), Síntomas físicos (rho=-0,320, $p < 0,001$) y Afrontamiento (rho=-0,136).

Considerando los componentes de la Autoestima, se puede observar que el área Sí Mismo General de la Autoestima tiene una relación altamente significativa y negativa con Síntomas comportamentales (rho=-0,369), Estresores (rho=-0,299) y Síntomas físicos (rho=-0,273) del Estrés Académico. En cambio, sólo se presentó una relación positiva, baja y altamente significativa con Afrontamiento (rho=0,130). Por otro lado, existe relación entre Sí Mismo General de la Autoestima con el puntaje general del Estrés Académico Total (rho=-0,353).

Asimismo, se aprecia que existe una relación altamente significativa, negativa y baja entre el área Social de la Autoestima y los Estresores (rho=-0,227), Síntomas psicológicos (r=-0,181), Síntomas físicos (r=-0,178) y Síntomas comportamentales (rho=-0,135). Igualmente, se relacionó con el puntaje total del Estrés Académico (rho=-0,189). Por otro lado, existe una relación altamente significativa, positiva y baja entre la

Autoestima en el área Social con en el área de Afrontamiento del estrés académico (rho=0,146).

El área Familiar de la Autoestima tiene una relación altamente significativa con los Síntomas Psicológicos (rho=-0,332), Síntomas Físicos (rho=-0,322), Síntomas Comportamentales (rho=-0,277) y el puntaje total del Estrés Académico (rho=-0,334). La relación que existe entre el área Familiar de la Autoestima y Afrontamiento es altamente significativa, positiva y muy baja (rho=0,086).

Tabla 42

*Valores de la "U" de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la variable Estrés Académico y sub-áreas según situación laboral*

| | | Estresores | Físico | Psicológico | Comportamental | Afrontamiento | Estrés total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Si mismo general | Rho de Spearman | **-,299**** | **-,273**** | **-,396**** | **-,369**** | **,130**** | **-,353**** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Social | Rho de Spearman | **-,227**** | **-,178**** | **-,181**** | **-,135**** | **,146**** | **-,189**** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Familiar | Rho de Spearman | **-,270**** | **-,322**** | **-,332**** | **-,277**** | **,086*** | **-,334**** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,015 | ,000 |
| Autoestima total | Rho de Spearman | **-,325**** | **-,320**** | **-,397**** | **-,351**** | **,136**** | **-,376**** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

De acuerdo a resultados obtenidos, se pudo aceptar tanto la hipótesis general como la tercera hipótesis específica.

# CAPÍTULO V

# DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## 5.1. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal hallar la relación entre Autoestima y Estrés Académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur. A continuación, se discuten los resultados encontrados.

El 42,9% de los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología, Administración e Ingeniería de Sistemas presentó un nivel de Autoestima Media Alta y el 28,1% alcanzaron un nivel Medio Bajo. Estos resultados fueron semejantes a los de García (2012) en ingresantes de nueve carreras a la Universidad Nacional de Tumbes, quienes el 45% de participantes alcanzaron una autoestima media alta y el 30% una autoestima media baja. Asimismo, los hallazgos de la presente investigación ciertamente concordaron con el estudio realizado por Nolasco (2014) con estudiantes de la clínica Estomatológica de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, donde se encontró que más del 59,05% de alumnos presentaron una autoestima alta y el 31,43% una autoestima media alta, señalando el investigador como un aspecto positivo, pues a mayor autoestima un estudiante presentará una mejor acción para enfrentar los desafíos de la vida diaria, destacándose los retos de la vida universitaria.

Respecto a las áreas de la Autoestima, el puntaje mayor se encontró en el área Sí mismo general (PD.32,61) y el menor en el área Familiar (PD.12,43), lo cual según Coopersmith (Coopersmith, 1995) nos estaría indicando que los estudiantes presentan una mayor actitud positiva de sí mismos en comparación a la evaluación que hacen de sí mismos respecto a sus vínculos con los integrantes de su familia. Esto develaría que los estudiantes ciertamente tienen un mayor manejo de la satisfacción y valorización de su imagen corporal y personal, su propia capacidad y productividad, importancia y dignidad individual; en contraste con sus cualidades y capacidades para manejarse en relaciones íntimas dentro del marco familiar. Este último aspecto puede vincularse con las características de la muestra, la cual pertenece a la generación denominada Millennials (nacidos entre 1980 y 2000), quien según Sinek (2017, citado en Moreno, 2017) un aspecto clave es el uso de la tecnología, lidiando entre un mundo digital y real, siendo

criados pensando que iban a tener una buena vida e iban a obtener todo aquello que desearan; es decir, en un mundo de recompensa instantánea donde la paciencia no constituye una fortaleza, resultándoles desafiante lidiar con el estrés y las relaciones sociales, refugiándose en las redes sociales para evadirse de la realidad.

Asimismo, los resultados mostraron que la primera hipótesis específica se validó parcialmente, la cual se establecía diferencias en la Autoestima y sus componentes según variables sociodemográficas. En la variable sexo, no se encontraron diferencias significativas en la Autoestima Total entre los estudiantes universitarios; es decir, que el sexo no establece diferencias (p=0,379), siendo la autoestima general semejante en mujeres y varones. Este hallazgo se asemeja a lo encontrado por Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero (2011) quienes trabajaron con estudiantes de una Universidad privada del área Metropolitana de Monterrey (México), donde no se encontraron diferencias significativas según sexo (p = .651). Igualmente, Padrón-Salas, Hernández-Gómez, Nieto-Caraveo, Aradillas-García, Cossío-Torres y Palos-Lucio (2015) encontraron que la Autoestima Total en estudiantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México no presentaron diferencias significativas (p = 0.264) según sexo.

Por el lado de los componentes de la autoestima, se halló diferencias según el sexo en el área Sí mismo general (M: 33,48 y V: 31,35; p= 0,012) y en el área Familiar (M: 11,65 y V: 13,56; p= 0,000). Estos resultados contradicen los datos encontrados por Campos y Martínez (2009) en estudiantes de la Universidad Simón Bolivar en Colombia, donde encontraron que los estudiantes varones obtuvieron una mayor aceptación y valoración de sí mismo en comparación a las mujeres; en cambio, las mujeres en la Autoestima Familiar obtuvieron mayores puntuaciones, reflejando una tendencia en las mujeres a mantener un mayor nivel de apego y una relación más cercana con sus figuras paternas. Respecto a los resultados de una mayor puntuación de la Autoestima en Sí Mismo general en mujeres que en los varones, una posible explicación sería según Josephs, Markus & Tafarodi (1992) que para las mujeres resulta importante sentirse bien respecto de si-mismas, o creer en si-mismas, a fin de estar en sintonía y conectada con otras personas, las cuales están incluidas en su auto-definición, además de estar en

interdependencia con los demás. Además, debido a la violencia de género, una estrategia para hacer frente a la problemática en los últimos años se está empoderando más a la mujer en el ámbito económico (Jiménez, Murga, Álvarez, Gil y Tellez, 2006) y personal como en el mejoramiento de su autoestima (Zárate, 2016). Concerniente a las diferencias en la Autoestima en el área Familiar, donde los puntajes fueron mayores en los varones que en las mujeres, estos resultados coinciden con los de Mendoza (2017) quien trabajó con una muestra de adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de instituciones educativas públicas de Comas, donde encontró diferencias significativas ($p<0.05$) en la dimensión Hogar-Pares de la Autoestima a favor de los varones. Este resultado puede ser explicado por Velásquez (2003) que refiere que la presencia de una mayor autoestima en varones que en mujeres se vea determinado por factores culturales.

Considerando la variable edad, tanto en la Autoestima Total, así como en la mayoría de sus componentes no se encontró diferencias significativas, excepto en el Área Social donde sí se hallaron diferencias ($p=0,027$), donde el grupo de 21 - 25 años obtuvo un promedio mayor (14,61) a los otros grupos evaluados (16 - 20 años: 13,56; 26 - 35 años: 11,72). Este hallazgo discrepa a lo encontrado por Campos y Martínez (2009) en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar en Colombia, donde los participantes de menor edad (menor o igual 15 años) tuvieron la tendencia hacia un mejor desempeño en las áreas evaluadas en la prueba del Coopersmith, incluyendo la Autoestima Social. Considerando a Gonzales y Guevara (2015) en su investigación con estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, los estudiantes con un adecuado nivel de Autoestima Social, indicaría que se sienten bien con las relaciones sociales que mantienen con sus pares, que son aceptados, tienen adecuado vinculo de pertenencia, y son capaces de manifestar habilidades sociales que les permitan generar aceptación social de sí mismo. Esta situación en la presente investigación se aplicaría más a los estudiantes de 21-25 años que a los estudiantes de 16-20 años, reflejando el paso de la etapa de la adolescencia a la adultez temprana que según Papalia (1999) es una etapa de logros donde el joven no adquiere conocimiento solo para su beneficio, sino que lo utiliza para alcanzar competencia e independencia. No obstante, si bien los estudiantes de mayor edad (26-35 años) podría presentar mayor nivel de Autoestima Social por un

tema de madurez; sin embargo, éste grupo se encuentra en una etapa donde existen otros objetivos y prioridades como mantener un trabajo más estable y posiblemente la responsabilidad de mantener y administrar una familia, canalizando sus energías hacia otros ámbitos.

Considerando la variable carrera, se encontró diferencias en la Autoestima Total (p=0,000) y en las áreas Sí Mismo General (p=0,001), Social (p=0,000) y Familiar (p=0,026), donde los estudiantes Psicología obtuvieron promedios más altos que los estudiantes de Administración e Ingeniería de Sistemas. Estos resultados discrepan con los encontrados por Padrón-Salas y col. (2015) donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según carreras (p = 0.611), las cuales incluían Medicina, Ciencias Ambientales y Derecho.

Considerando la variable ciclo, solo se encontró diferencias en el componente Sí Mismo General de la Autoestima (p =0,000), donde los estudiantes de los últimos ciclos (VIII-X) obtuvieron un promedio mayor (35,36) en comparación que los alumnos de los estudiantes de primeros ciclos (I-III) cuyo promedio fue menor (31,54), esta situación se vincula con el factor madurez. No obstante, en el resto de componentes, así como la Autoestima Total, el ciclo no estableció diferencias.

Considerando la variable situación laboral, no se encontró diferencias en la Autoestima tanto en su puntuación total como por áreas. Es decir, independientemente a que si los participantes de la investigación se dediquen sólo a estudiar o trabajan y estudian, en ambas situaciones la Autoestima es similar.

Por otro lado, tomando en cuenta la segunda variable: Estrés Académico, se encontró que el 21,9% y el 20,6% de los estudiantes alcanzaron niveles Muy Alto y Alto de estrés académico, respectivamente. Luego, siguen el nivel Promedio y Bajo, ambos con un 19,8% y Muy Bajo con 17,8%. Estos resultados a nivel internacional concuerdan con Acharya y Chalise (2015); Bumahair, Farhan, Althubaiti, Agha, Rahman e Ibrahim (2015); y Oliveti (2010), quienes los estudiantes evaluados presentaron niveles altos de estrés

académico. A nivel nacional los hallazgos se asemejan a los de Nolasco (2014), Rios (2014), Bedoya, Matos y Zelaya (2014), y Jaime (2008), donde los niveles de estrés eran elevados. Según Boullosa (2013) esta situación resulta preocupante, pues se ha demostrado que el exceso cualitativo y cuantitativo de estrés, puede afectar seriamente a la persona, constituyéndose en uno de los principales factores de riesgo de enfermedades.

Respecto a las dimensiones del estrés académico, el puntaje mayor se encontró en el área de estresores (PD.24.71) y el menor en el área de síntomas comportamentales (PD.6.90). Estos hallazgos concuerdan con los de Rosales (2016) en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima-Sur, donde igualmente la mayor puntuación se halló en el área de estresores (PD.23.71) y la menor en el área de síntomas comportamentales (PD.9.38). Considerando los resultados, estos nos estarían indicando que los estudiantes perciben a las demandas académicas como estresantes, y dentro de los síntomas, los de tipo comportamental, se ubican después de los síntomas físicos y los psicológicos. Para Boullosa (2013), los estudios superiores encarnan la cúspide del estrés académico, pues plantea a los estudiantes una variedad de situaciones potencialmente estresantes (estresores), demandándoles movilizar a movilizar una serie de recursos (estrategias de afrontamiento), que no siempre resultarán adaptativos, afectando la salud de los estudiantes. Dentro de las demandas del entorno académico evaluadas como estresantes en los participantes de la investigación, se encontraron Sobrecarga de tareas y trabajos académicos (M=3,50; DE=0,841), las Evaluaciones de los docentes (M=3,50; DE=0,886), Tipo de trabajo que te piden los profesores (M=3,34; DE=0,949) y Tiempo limitado para hacer el trabajo (M=3,30; DE=1,036), resultados que son similares a los de Boullosa (2013), Bedoya et.al. (2012), Oliveti (2010) y Mendoza, Cabrera, González, Martínez, Pérez y Saucedo (2011). Esta coincidencia como sostiene Boullosa (2013) podrían estar reflejando que las demandas de la actividad académica son evaluadas como estresantes por parte de los alumnos, denotando una percepción de dificultad en su capacidad para organizarse y cumplir con lo que se espera de ellos, de ahí que el limitado tiempo disponible sea un factor importante, pues depende de cómo logren ajustar en sus espacios de tiempo las diversas áreas de su vida, no sólo la académica.

En relación al área de síntomas comportamentales (PD. 6.90), los resultados se asemejan a los de Rosales (2016) y Oliveti (2010) quienes trabajaron con poblaciones específicas (estudiantes de psicología) y población variada (estudiantes de diferentes carreras universitarias), las cuales, en ambos casos, el área de síntomas comportamentales (9,38 y 1,28 respectivamente) fueron los que menos evidenciaron los estudiantes universitarios. Estos hallazgos, según Rosales (2016) fortalecen la idea de que el apoyo social funciona como efecto moderador o protector frente al estrés académico, planteamiento que fue corroborada por Fernández, Gonzales y Trianes (2015) al encontrar que el estrés académico puede ser predicho por apoyo social instrumental y el optimismo.

Por otro lado, los resultados mostraron que la segunda hipótesis específica se verificó parcialmente, la cual se establecía diferencias en el Estrés Académico y sus componentes según variables sociodemográficas.

En el caso de la variable sexo, se encontró diferencias significativas en los Síntomas Físicos y Síntomas Psicológicos del estrés académico, además del área de Afrontamiento y el Estrés Académico Total, donde las mujeres presentan puntajes más altos que los varones; excepto en Afrontamiento, donde los varones obtuvieron calificaciones más elevadas. En cambio, en el área estresores y síntomas comportamentales, el sexo no estableció diferencias. Este hallazgo concuerda a lo encontrado por Rosales (2016), Bumahair y col. (2015) Fernández y col. (2015), Boullosa (2013), Bedoya y col. (2014), y Pulido y col. (2011), donde hallaron que el estrés académico y sus áreas son diferentes según sexo, mostrando un mayor nivel en las mujeres que en los varones. De acuerdo a Fernández y col. (2015) y Oliveti (2010) la posible explicación que las mujeres puntean más alto por el lado de los síntomas psicológicos, se vincula con la socialización de la mujer a diferencia del hombre, a quienes se les otorga mayor permisividad en las manifestaciones emocionales y más vulnerabilidad a sentimientos que le apartan de una respuesta decidida al estrés, además en comparación con los hombres las mujeres tienden a focalizar y atender a sus sentimientos y a ser más rumiativas (García, 2004, citado en Rosales, 2016). Por el lado de los síntomas físicos, según los autores mencionados, las puntuaciones más elevadas se

pueden atribuir a la diferente fisiología de la mujer que acarrea mayor vulnerabilidad también para las vivencias de las enfermedades y síntomas del estrés. Adicionalmente, para Boullosa (2013) otra razón de las diferencias en el estrés académico según sexo, es que los hombres con mayor frecuencia hacen caso omiso de los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales del mismo y evitan por lo general tener que identificar las causas de ellos. Asimismo, para Garcia (2004, citado en Rosales, 2016) los varones presentan una mayor capacidad para regular sus estados emocionales negativos y por ende una mejor salud mental, situación que puede verse reflejada en las puntuaciones más elevadas en el área de Afrontamiento al estrés académico en comparación a las mujeres (M: 76,43; V: 78,83). No obstante, esta situación no siempre se presenta como lo puede evidenciar el estudio de Oliveti (2010), donde las mujeres obtuvieron puntajes más elevados en el área de Afronte que los varones. Además, está el estudio de Nolasco (2014) donde el sexo no estableció diferencias en el estrés académico.

Considerando la variable edad, se encontró diferencias significativas en el área de Estresores y de Estrategias de Afronte, además del Estrés Académico Total, donde el grupo de 26 - 35 años obtuvieron un promedio mayor a los otros grupos evaluados (16 - 20 años y 21 - 25 años). Este hallazgo difiere a lo encontrado por Boullosa (2013) y Nolasco (2014), donde la edad no determinó diferencias en el estrés académico. Considerando lo hallado, se puede pensar que los estudiantes de 26-35 años obtuvieron mayores puntuaciones de estrés académico debido a que este grupo además de responder favorablemente a las exigencias académicas y lograr un adecuado desempeño en los estudios, se agregan otras responsabilidades como mantener un trabajo más estable y posiblemente mantener una familia, implicando aspectos como relación de pareja y paternidad/maternidad, generando mayores demandas en cuanto a la distribución del tiempo y la organización personal, elevando el estrés. No obstante, al obtener puntuaciones más altas en el área de Afronte, nos indica que el grupo de 26-36 años ha desarrollado mayores estrategias que le permitan lidiar con el estrés y buscar alternativas de solución a las demandas principalmente en el ámbito educativo, familiar y laboral.

Considerando la variable carrera, se encontró diferencias únicamente en el área de Síntomas Psicológico del estrés académico ($p < 0.05$), siendo los estudiantes de la carrera de Administración (13,41) quienes presentan un puntaje más alto que los de Psicología (13,22) e Ingeniería de Sistemas (12,49). Estos resultados concuerdan ligeramente con los encontrados por Oliveti (2010), donde no encontró diferencias significativas ni en el estrés académico total, ni en sus áreas, según carrera elegida, las cuales incluía carreras orientadas al ámbito Social Humanista y Técnico Económico.

En cuanto al ciclo, solo se encontró diferencias en el área Afrontamiento del estrés académico ($p < 0.001$), donde los estudiantes de los últimos ciclos presentaron un puntaje más alto que los de primeros ciclos. Este hallazgo nos puede indicar que si bien el estrés y la mayoría de sus componentes es percibido indistintamente entre los primeros como los últimos ciclos, es decir, a lo largo de toda la formación universitaria; sin embargo, a medida que va pasando el tiempo, los alumnos se adaptan y generan estrategias para afrontar el estrés, aspecto que colinda con la edad de los participantes y la madurez que van adquiriendo, tal como lo encontró Edwards y col. (2010) en estudiantes de enfermería en el Reino Unido.

Considerando la situación laboral, esta variable plantea diferencias muy significativas solo en las áreas Síntomas Físicos y Afrontamiento del Estrés Académico ($p < 0.01$), donde los universitarios que estudian y trabajan alcanzaron mayores puntajes que los alumnos que solo estudian. En las demás áreas del Estrés Académico, así como en el puntaje total, la situación laboral no estableció diferencias. Estos resultados nos estarían indicando que los alumnos que reparten su tiempo y energías entre el trabajo y los estudios, presentan mayores reacciones fisiológicas del estrés en comparación a aquellos que sólo se dedican al estudio. Sin embargo, en comparación con este grupo, los estudiantes que estudian y trabajan desarrollan mayor capacidad de afronte y por ende, denotando mayor resiliencia.

Finalmente, analizando la relación que se da Autoestima y Estrés Académico, se aprecia que el puntaje total de Autoestima y sus áreas se relacionan de manera negativa y

altamente significativa con los estresores, síntomas físicos, síntomas psicológicos, síntomas comportamentales y el puntaje total de estrés académico. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Acharya y Chalise (2015); Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2014); y Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landeo (2011), quienes encontraron una relación inversa entre autoestima y estrés académico, es decir, a mayor es la autoestima del estudiante, menor es la percepción del estrés académico, constituyendo un factor protector. Por tanto, de acuerdo a los resultados encontrados se aprueba la hipótesis general y la tercera hipótesis específica.

## 5.2. CONCLUSIONES

Con respecto a los objetivos e hipótesis de la presente investigación se concluye:

1. En relación al objetivo general e hipótesis general sobre la relación entre autoestima y estrés académico por sus puntajes totales: Existe una relación baja, inversa y altamente significativa entre la Autoestima y el Estrés Académico (rho=-0,376, p=0,000).

2. Respecto al primer objetivo específico sobre los niveles de la autoestima y de sus componentes: El 42,9% de los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología, Administración e Ingeniería de Sistemas presentaron un nivel de Autoestima Media Alta y el 28,1% alcanzaron un nivel Medio Bajo. Respecto a las áreas de la Autoestima, el puntaje mayor se encontró en el área Sí mismo general (PD.32,61) y el menor en el área Familiar (PD.12,43).

3. En relación al segundo objetivo específico y primera hipótesis especifica de diferencias significativas en la autoestima y sus componentes según variables sociodemográficas: En cuanto al sexo, no se encontraron diferencias significativas en la Autoestima Total (p=0,379); sin embargo, se hallaron diferencias en el área Sí mismo (p= 0,012) y en el área Familiar (p= 0,000). Considerando la edad, tanto en la Autoestima Total, así como en la mayoría de sus componentes no se encontraron diferencias significativas, excepto en el Área Social donde sí se hallaron diferencias (p=0,027). Respecto a la carrera, se encontraron diferencias en la Autoestima Total (p=0,000) y en las áreas Sí Mismo General (p=0,001), Social (p=0,000) y Familiar (p=0,026). Considerando el ciclo, sólo se

encontraron diferencias en el área Sí Mismo General (p =0,000). En cuanto a la situación laboral, no se encontraron diferencias en la Autoestima y en sus áreas.

4. Respecto al tercer objetivo específico sobre los niveles de estrés académico y de sus componentes: El 21,9% y el 20,6% de los estudiantes alcanzaron niveles Muy Alto y Alto de estrés académico, respectivamente. Concerniente a las dimensiones del estrés académico, el puntaje mayor se encontró en el área de estresores (PD.24.71) y el menor en el área de síntomas comportamentales (PD.6.90).

5. En relación al cuarto objetivo específico y segunda hipótesis especifica de diferencias significativas en el estrés académico y sus componentes según variables sociodemográficas: En caso del sexo, se encontraron diferencias en los Síntomas Físicos (p=0,000) y Síntomas Psicológicos (p=0,001) del estrés académico, además del área de Afrontamiento (p=0,015) y el Estrés Académico Total (p=0,000). Considerando la edad, se encontraron diferencias significativas en el área de Estresores (p=0,000) y de Estrategias de Afronte (p=0,027), además del Estrés Académico Total (p=0,023). Según la carrera, se encontraron diferencias únicamente en el área de Síntomas Psicológico del estrés académico (p=0,023). En cuanto al ciclo, sólo se encontraron diferencias en el área Afrontamiento del estrés académico (p=0,001). Respecto a la situación laboral, se encontraron diferencias en las áreas Síntomas Físicos (p=0,006) y Afrontamiento del Estrés Académico (p=0,006).

6. Respecto al quinto objetivo específico y tercera hipótesis específica sobre la relación entre autoestima y estrés académico por sus componentes: Se encontró una relación de tipo

inversa, de niveles muy bajos y bajos (entre rho=-0,086 hasta rho=-0,396) y altamente significativas (p=0,000) entre los componentes de la autoestima con las dimensiones del estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur.

## 5.3. RECOMENDACIONES

1. Que la universidad siga fomentando y estimulando actividades artísticas, físicas y académicas donde se reconozca y valorice a los estudiantes, y de esa manera generar situaciones donde se les eleve o fortalezca su autoestima, además de descubrir y desarrollar sus talentos.

2. Proponer a los docentes del curso de desarrollo personal el desarrollo de programas y/o talleres de autoestima cimentados en la práctica de valores y principios, enmarcados en la consecución de un proyecto de vida orientado hacia la autorrealización y el servicio a la sociedad.

3. Coordinar con la oficina de Bienestar del Estudiante de la universidad la creación de programas y/o talleres de relajación destinados a sus estudiantes para disminuir los niveles de estrés académico. Asimismo, que se fomente la práctica de actividad física entre los estudiantes como una estrategia liberadora de tensión y energías.

4. Que, en el curso de desarrollo personal, se enseñe a los estudiantes la detección de los diferentes síntomas del estrés académico, además de entrenarlos en técnicas de afrontamiento saludable al estrés, con el propósito de mejorar las estrategias de afronte de los estudiantes a las diversas demandas académicas que se presentan en el transcurso de la vida universitaria; por ejemplo, trabajos grupales, exámenes, exposiciones, etc.

5. Incentivar a otros investigadores a realizar estudios sobre el tema, pero desde el diseño experimental para elevar el nivel de autoestima y disminuir los niveles de estrés académico en universitarios, fomentando con ello estilos de vida más saludable. Asimismo, fomentar el desarrollo de estudios de tipo longitudinal donde se realice seguimiento a las intervenciones ejecutadas.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Artículos**

Acharya, R. y Chalise, H. (2015). Self-Steem and Academic Stress among nursing students. *Katmandu University Medical Journal. 13*(52), 298-302. Recuperado de http://www.kumj.com.np/issue/52/298-302.pdf

Acharya, P. & Chalise, H. (2015). Self-Esteem and Academic Stress among Nursing Students. *Kathmandu University Medical Journal, 52*(4), 298-302. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27423278

Aedipe Catalunya (2016). *El estrés laboral, ¿"la epidemia del siglo XXI"?* Publicado el 22/08/2016. Recuperado de http://www.aedipecatalunya.com/es/lestres-laboral-lepidemia-del-segle-xxi/Ayala, C. y Gálvez, J. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica*. Madrid: CEPE.

American College Health Association. (2015). *Spring 2015 Reference Group Executive Summary*. Recuperado de http://www.acha-ncha.org/docs/NCHA-II_WEB_SPRING_2015_REFERENCE_GROUP_EXECUTIVE_SUMMARY.pdf

Ancer, L., Meza, C., Pompa, E., Torres, F. y Landero, R. (2011). Relación entre los niveles de Autoestima y Estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*. *16*(1), 91-101.

Aparisi-Miralles, A. (2012). Modelos de relación sexo-género: de la "Ideología de género" al Modelo de la complementariedad varón-mujer. *Revista Díkaion, 21*(2), 357-384. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a03.pdf

Arribas J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación, 360*, 1-16.

Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, *20*(2), 177-187.

Barra, E. (2008). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Univ. Psychol*, *8*(1), 175-182.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista de la Universidad Pedagógica de Durango*, *1*(4), 15 – 20. Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *9*(3), 110-129. Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/

Barraza. A. (2007a). El inventario Sisco del Estrés Académico. *Revista de la Universidad Pedagógica de Durango*, *7*(1), pp. 90. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358921.pdf

Barraza, A. (2007b). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista PsicologiaCientifica.com*, 9(10). Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/

Barraza, A. (2007c). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista PsicologiaCientifica.com*, *9*(2). Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/

Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Revista de la Universidad Pedagógica de Durango*, *1*(7), 48-65. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918

Barraza, A., Martínez, J., Silva, J., Camargo, E. y Antuna, R. (2011). *Estresores académicos y género. Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4034740.pdf

Bedoya, L.; Matos, L. y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría, 77*(4), 262-270.

Becker, M., Vignoles, V., Owe, E., Easterbrook, M., Brown, R., Smith, P., Koller, S. (2014). Cultural bases for self-evaluation: seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(5): 667-675. Recuperado de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24523298

Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 66-82.

Bumahair, S., Farhan, a., Althubaiti, A., Agha, s., Rahman, S. & Ibrahim, N. (2015). Sources of Stress and Coping Strategies among Undergraduate Medical Students Enrolled in a Problem-Based Learning Curriculum. *Journal of Biomedical Education, vol. 2015,* Article ID 575139, 8 pages. Recuperado de https://www.hindawi.com/journals/jbe/2015/575139/

Cabanach, R., Souto, A., Freire, C. y Ferradás, M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, *7*(1), 41-55.

Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, *7*, 77-82.

Campos, L. y Martínez, Y. (2009). Autoestima en estudiantes de primer semestre del programa de psicología de una universidad privada de la costa caribe colombiana. *Psicogente, 12*(21), 124-141.

Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K. y Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, *30*(1), 78-84. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19632748

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la PUCP*, *6*(2), 103-111.

Fernández, L; Gonzales, A. y Trianes, M. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo – pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *13*(1), 111–130.

Fernández, L., Siegrist, J., Rödel, A. y Hernández, R. (2003). El estrés laboral un nuevo factor de riesgo ¿qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención Primaria*, *31*(18), 524-26.

García, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, *3*(2), 65-82. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/viewFile/11369/10646

González-Arratia, N., Valdez, J. y Serrano, J. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, *10*(2), 173-179.

González Cabanach, R., Fernández, R. y González Doniz, L. (2014). El estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, *36*(3), 101-102.

Gonzales, K. y Guevara, C. (2015). Autoestima en los universitarios ingresantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*. *1*(1), 8-20.

Instituto Integración. (2015). *Los porqués del estrés*. Informe 2015-I. http://www.integracion.pe/los-porques-del-estres/

Instituto de Opinión Pública, Pontificia Universidad Católica del Perú (2018). *Una mirada a la salud mental desde la opinión de los peruanos*. Boletín 150. Recuperado de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/112469/IOP_1117_01_R1.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Jaime, N. (2008). Niveles de estrés académico y su relación con respuestas orgánicas en estudiantes del I semestre de la FEN. *Prospectiva Universitaria*, *5*(1), 61-69.

Jiménez, C., Murga, M., Álvarez, B., Gil, J. y Tellez, J. (2006). Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14*(53), 437-456. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a03v1453.pdf

Josephs, R., Markus, H. & Tafarodi, R. (1992) Gender and Self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(3): 391-402. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/21751337_Gender_and_Self-Esteem

Larrota, R., Sánchez, L., y Sánchez, J. (2016). Niveles de autoestima y uso de estrategias de afrontamiento en personas privadas de la libertad en un centro de reclusión de la ciudad de Bucaramanga. *Informes Psicológicos*, 16(1), 51-64.

León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 24, 91-105.

Lopategui, E. (2000). *Estrés: Concepto, causas y control.* Recuperado de http://www.saludmed.com/Documentos/Estres.html

Maceo, O. (2013). Estrés Académico: Causas y Consecuencias. *Multimed,* 17(2), 1 – 15.

Martin, I. (2008). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25(1), 87-99.

Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, *10*(2), 11-22.

Matheny, K.; Roque-Tovar, B.E. & Curlette, W.L. (2008). Estrés percibido, recursos de afrontamiento y satisfacción con la vida entre estudiantes universitarios de México y Estados Unidos: un estudio transcultural. *Anales de Psicología*, *24*(1), 49-57.

Mendoza, L., Cabrera, E., González, D., Martínez, R., Pérez, E. y Saucedo, R. (2011). Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Enfermería*, *4*(3), 35-45. Recuperado de http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/96/80

Milicic, N. y Gorostegui, M. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación básica regular. *Psykhe*, *2*(1): 69-79. Recuperado de: http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/42

Moreno, M. (2017). *Los millennials, la generación estresada, infeliz y con problemas de autoestima*. Recuperado de http://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/06/06/1152956/millennials-generacion-estresada-infeliz-problemas-autoestima.html#

Nandamuri, P. & Gowthami, Ch. (2011). Sources of academic stress – A study on management students. *Journal of Management and Science*, *1*(2), *31-42*.

Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, *7*(3), 1-27.

Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, *33*(2), 171-190.

Padrón-Salas, A., Hernández-Gómez, J. F., Nieto- Caraveo, A., Aradillas-García, C., Cossío-Torres, P. y Palos-Lucio, A. (2015). Asociación entre autoestima y percepción de la imagen corporal en estudiantes universitarios. *Acta Universitaria*, *25*(NE-1), 76-78. Recuperado de www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/download/769/pdf_84

Perú.21 (2016). *El 20% de peruanos tiene algún trastorno vinculado al estrés*. Publicado el 24/09/2016. Recuperado de https://www.msn.com/es-pe/noticias/mundo/el-20percent-de-peruanos-tiene-alg%C3%BAn-trastorno-vinculado-al-estr%C3%A9s/ar-BBwz5b9?li=BBoJMgR

Prewitt-Diaz, J. (1984). A Cross-Cultural Study of the Reliability of the Coopersmith Self-Esteem Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 44(3), 575- 581.

Pulido, M., Serrano M., Valdés, E., Chávez M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología y Salud de México*, 21(1), 31-37.

Quintero, V. y Zárate, N. (2016). Autoestima, autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*. *3*(9), 11-19. Recuperado de http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/ Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3num9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9_2.pdf

Rodríguez, C. y Caño, A. (2012) Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de *intervención*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12*(3), 389-403.

Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8.

Robotham, D. & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, *30*(2), 107–117.

Sánchez, M., y Linares, W. (2006). Autoestima y gestión local de alcaldes. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 7*, 98-125.

Serrano, M. y Flores, M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, *15*(2), 221-230.

Tam, E. y Benedita, C. (2010). El consumo de alcohol y el estrés entre estudiantes del segundo año de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18, 496-503.

Ukeh, M., Aloh, P. & Kwahar, N. (2011). Stress and gender in relation to Self-Esteem of university business students. *Gender and Behavior*, *9*(1), 210-215. Recuperado de https://www.questia.com/library/journal/1P3-2375818531/stress-and-gender-in-relation-to-self-esteem-of-university

Vargas, N., Chunga, J., García, V. y Márquez, F. (2013). Estrés, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. Universidad Nacional de Trujillo, 2011. *Enfermería, investigación y desarrollo*, *11*(1), 57-66.

Vargas, J. y Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación, 1*(1), 143-156.

Velásquez, C. (2003). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de lima metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología, 6*(2), 153-166.

Verduzco, M. (2006). La autoestima estrés y afrontamiento desde la perspectiva de niños y niñas escolares. *Hologramática*, 3(5), 59-70.

**Libros**

Ayala, C. y Gálvez, J. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos: De la teoría a la práctica.* Madrid: CEPE.

Barraza, A. (2016). *Estrategias para la gestión del estrés académico*. México: Centro de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica.

Baron, R. (1997). *Fundamentos de la psicología.* México: Pearson educación.

Bleger, J. (1986). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

Branden, N. (2001). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Barcelona: Paidós.

Coopersmith, S. (1995). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. New York: Psychologist Press. Inc.

Craighead, E., McHale, S. y Poper, A. (2001). *SelfEsteen Enhancement With*. New York: Pergamon.

Crispín, S. y Tinoco, O. (2005). Estadística básica para ciencias del comportamiento. Lima: Juan Gutemberg Editores.

Del Barrio, V. (2003). *Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia*. Madrid: Pirámide.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hertzog, L. (1980). *Conceptos de autoestima*. Madrid: Grecia.

Jarne, A. y Talarn, A. (2015). *Manual de psicopatología clínica*. Barcelona: Herder.

La Greca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Roberts, M. C. (2002). *Helping children cope with disasters and terrorism*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.

McKay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Madrid: Martínez Roca.

Miller, L., Dell, A., & Rothstein, L. (1994). *The stress solution: An action plan to manage the stress in your life.* New York: Pocket Books.

Mruk, C. (1998). *Autoestima, investigación, teoría y práctica*. Madrid: Biblioteca de psicología.

Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Papalia, D. (1999). *Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. (23.a ed.). Madrid, España.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década del ochenta*. Buenos Aires: Paidós.

Sarason, I. y Sarason, B. (2006). *Psicopatología*. México D.F: Pearson.

Vicente, J. (1997). Sé amigo de ti mismo: Manual de autoestima. Bilbao: Sal Terrae.

**Tesis**

Alegre, M. (2001). *Cólera, resentimiento y autoestima en varones de 16 a 18 años que presentan conducta antisocial en un Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de la ciudad de Lima.* (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú

Álvarez, A., Sandoval, G. y Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia*. (Tesis para optar al Título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado de Licenciado en Educación). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Recuperado de http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf

Arcia, S., Barrera R. y Salazar E. (2010). *Análisis de factores incidentes del estrés académico en los estudiantes de tercer año, de las diversas carreras de los nueve departamentos académicos que conforman la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad del Salvador*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad de El Salvador, Santa Ana, El Salvador. Recuperado de http://ri.ues.edu.sv/663/1/10136202.pdf

Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología Clínica). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4880

Bustamante, M. y Peralta, L. (2013). *Autoestima: Diseño, implementación y evaluación de un programa para niños de 4° grado de primaria*. (Tesis para obtener el título de licenciado en Psicología). Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad de Obregón, México. Recuperado de http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/608_bustamante_maria.pdf

Blanco, K., Cantillo, N., Castro, Y., Downs, A. y Romero, E. (2015*). Estrés académico en los estudiantes del área de la salud en una universidad pública, Cartagena.* (Trabajo para optar al título de enfermera (o)). Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2652/1/Estres%20Academico%2021-%2010-2015.docx%20pdf.pdf

Espíritu, F. (2011). *Satisfacción familiar y modos de afrontamiento al estrés en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Psicología de la Salud). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

Galdós-Tanguis, A. (2014). *Relación entre el rendimiento, estrés académico y dimensiones de personalidad en universitarios*. (Tesis para optar el título en Psicología). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.

García, E. (2012). *Relación de los factores de autoestima, motivación, puntajes de ingresos en el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la Universidad Nacional de Tumbes*. (Tesis de maestría en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Guerra, E. y Nayíver, J. (2009). *Niveles de autoestima en un grupo de jóvenes de 15 a 18 años, con antecedentes de maltrato psicológico en su infancia, del programa AIMAR del municipio de Envigado.* (Tesis de grado para optar el título de psicóloga). Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/bitstream/10819/194/1/Niveles_Autoestima_Grupo_Guerra_2009.pdf

Hernández, B. (2011). *Influencia del estrés sobre el Rendimiento Académico en los alumnos del colegio de Bachilleres de la comunidad de Angahuan*. (Tesis para obtener el título de licenciada en Psicología). Universidad Don Vasco, Michoacán, México. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/309885779/Proyecto-Influencia-Del-Estres-en-El-Nivel-Academico

Long, Y. (1998). *Niveles de Autoestima y Asertividad en adolescentes con Discapacidades locomotoras y adolescentes físicamente normales.* (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Mendiola, J. (2010). *El manejo del estrés académico en estudiantes universitarios: una propuesta de intervención.* (Tesis para obtener el título de licenciada en psicología). Universidad Autónoma de México, Chimalhuacán, México. Recuperado de http://p8080-132.248.9.195.pbidi.unam.mx:8080/tesdig/Procesados_tesis_2011/septiembre/0673462/Index.html

Mendoza, M. (2017). *Agresividad y autoestima en adolescentes de 4to y 5to de secundaria de instituciones educativas públicas de Comas, 2017.* (Tesis para obtener el título profesional de licenciado en psicología). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Meza, E., Pinedo, V. y Sinti, S. (2014). *Estresores y estrés percibido en las prácticas clínicas, en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.* Iquitos, 2014. (Tesis para optar el título profesional de licenciada en enfermería). Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Iquitos, Perú. Recuperado de http://dspace.unapiquitos.edu.pe/bitstream/unapiquitos/311/1/TESIS%20ESTRESORES%20FINAL.pdf

Nolasco, G. (2014). *Autoestima y estrés académico en los estudiantes de la clínica estomatológica de la universidad privada Antenor Orrego, Trujillo- 2014.* (Tesis para optar el título profesional de cirujano dentista). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/

1112/1/NOLASCO_GREYSY_AUTOESTIMA_ESTR%C3%89S_ACAD%C3%89MICO.pdf

Oliveti, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes universitarios que cursan primer año del ámbito universitario*. (Tesis de licenciatura en Psicología). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104100.pdf

Ríos, L. (2014). *Factores estresores académicos asociados a estrés en estudiante enfermería de la Escuela Padre Luis Tezza*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Enfermería). Escuela de enfermería Padre Luis Tezza, Lima, Perú.

Rosales, J. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima-Sur*. (Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

Válek de Bracho, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior*. (Tesis de Maestría en Psicología Educacional). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela. Recuperado de http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9218-07-01612.pdf

Vildoso, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la Universidad Jorge Basadre Grohmann*. (Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación con mención en Docencia en el nivel superior). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Zárate, R. (2016). *Autoestima y empoderamiento de género como alternativa a la violencia en el noviazgo de mujeres jóvenes en la Ciudad de México*. (Tesis para obtener el título de licenciada en Sociología). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de

México, México. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptd2016/abril/301263050/301263050.pdf

**Conferencias**

Camacho, M., Cortés, L. y Contreras, J. (2016). Determinación de los factores de estrés académico de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEMéx. XVIII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas.

# ANEXOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

Facultad de Humanidades

Los presentes cuestionarios forman parte de una investigación. Tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación superior durante sus estudios, así como su relación con la autoestima. La sinceridad con que responda a los cuestionamientos será de gran utilidad para dicha investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y anónima.

**Datos personales**

Edad:

Género: ☐ Femenino ☐ Masculino

Carrera: ☐ Psicología ☐ Administración ☐ Ingeniería de sistemas

Situación laboral: ☐ Sólo estudia ☐ Trabaja y estudia

Ciclo: ☐ I ☐ II ☐ III ☐ VII ☐ VIII ☐ IX ☐ X ☐ XI

## INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO

1. Durante el transcurso de este ciclo ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?
   - ☐ Si
   - ☐ No

**En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "si", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de preguntas.**

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

3. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

| | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. La competencia con los compañeros del grupo | | | | | |
| 2. Sobrecarga de tareas y trabajos académicos | | | | | |
| 3. La personalidad y el carácter del profesor | | | | | |
| 4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) | | | | | |
| 5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) | | | | | |
| 6. No entender los temas que se abordan en la clase | | | | | |
| 7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) | | | | | |
| 8. Tiempo limitado para hacer el trabajo | | | | | |

4. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.**

| **Reacciones físicas** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
| 1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas) | | | | | |
| 2. Fatiga crónica (cansancio permanente) | | | | | |
| 3. Dolores de cabeza o migrañas | | | | | |
| 4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea | | | | | |
| 5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. | | | | | |
| 6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir | | | | | |

| Reacciones psicológicas | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
| 1. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) | | | | | |
| 2. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) | | | | | |
| 3. Ansiedad, angustia o desesperación. | | | | | |
| 4. Problemas de concentración | | | | | |
| 5. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad | | | | | |
| **Reacciones comportamentales** | | | | | |
| | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
| 1. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir | | | | | |
| 2. Aislamiento de los demás | | | | | |
| 3. Desgano para realizar las labores académicos | | | | | |
| 4. Aumento o reducción del consumo de alimentos | | | | | |

5. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.**

| | (1) Nunca | (2) Rara vez | (3) Algunas veces | (4) Casi siempre | (5) Siempre |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros) | | | | | |
| 2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas | | | | | |
| 3. Elogios a sí mismo | | | | | |
| 4. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa) | | | | | |
| 5. Búsqueda de información sobre la situación | | | | | |
| 6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa) | | | | | |

**INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH VERSION PARA ADULTOS**

| Nº | | V | F |
|---|---|---|---|
| 1 | Usualmente las cosas no me molestan. | | |
| 2 | Me resulta difícil hablar frente a un grupo. | | |
| 3 | Hay muchas cosas de mí que cambiaría si pudiese. | | |
| 4 | Puedo tomar decisiones sin mayor dificultad. | | |
| 5 | Soy muy divertido (a). | | |
| 6 | Me altero fácilmente en casa. | | |
| 7 | Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cualquier cosa nueva. | | |
| 8 | Soy popular entre las personas de mi edad. | | |
| 9 | Generalmente mi familia considera mis sentimientos. | | |
| 10 | Me rindo fácilmente. | | |
| 11 | Mi familia espera mucho de mí. | | |
| 12 | Es bastante difícil ser "Yo mismo". | | |
| 13 | Me siento muchas veces confundido. | | |
| 14 | La gente usualmente sigue mis ideas. | | |
| 15 | Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo. | | |
| 16 | Hay muchas ocasiones que me gustaría irme de mi casa. | | |
| 17 | Frecuentemente me siento descontento con mi trabajo. | | |
| 18 | No estoy tan simpático como mucha gente. | | |
| 19 | Si tengo algo que decir, usualmente lo digo. | | |
| 20 | Mi familia me comprende. | | |
| 21 | Muchas personas son más preferidas que yo. | | |
| 22 | Frecuentemente siento como si mi familia me presionara. | | |
| 23 | Frecuentemente me siento desalentado con lo que hago. | | |
| 24 | Frecuentemente desearía ser otra persona. | | |
| 25 | No soy digno de confianza. | | |