

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

Self-esteem and academic stress among undergraduates from a university of South of
Lima

Jacqueline Albán G.*
Universidad Autónoma del Perú

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, Systems Engineering and Psychology belonging to the first and last cycles, of both sexes between 16 and 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 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 Self-esteem, sex established differences in General Self and Home-Parents areas. In age, in Social area. In career, in General Self, Social, 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.

*Correspondencia: Jacqueline Albán G. Escuela de Psicología. Universidad Autónoma del Perú.

E-mail: jacqui.alban@hotmail.com

Fecha de recepción: 25 de enero del 2018

Fecha de aceptación: 20 de marzo del 2018

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 Administración, Ingeniería de Sistemas y Psicología pertenecientes a los primeros y últimos ciclos, de ambos sexos entre 16 y 35 años. El diseño de investigación fue no experimental y de tipo correlacional. Se aplicaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Inventario SISCO para el estrés académico de Barraza. Los resultados indicaron una correlación baja, inversa y altamente significativa entre Autoestima y Estrés Académico ($\rho = -0,376$, $p = 0,000$), así como en todas sus áreas. 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 y 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.

RESUMO

A autoestima estava relacionada ao estresse acadêmico em estudantes de uma universidade particular do sul de Lima. A amostra foi de 802 estudantes de Administração, Engenharia de Sistemas e Psicologia pertencentes ao primeiro e último ciclos, de ambos os sexos, entre 16 e 35 anos. O desenho da pesquisa foi de natureza não experimental e correlacional. O Inventário de Auto-estima de Coopersmith e o Inventário de SISCO para o estresse acadêmico de Barraza foram aplicados. Os resultados indicaram uma correlação baixa, inversa e altamente significativa entre autoestima e estresse acadêmico ($\rho = -0,376$, $p = 0,000$), assim como em todas as suas áreas. Na auto-estima, 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 no escore total e em suas áreas, com exceção do Behavioral. Em idade, na pontuação total e nas áreas de Estressores e Estratégias de Afronte. Na corrida, na área de Síntomas Psicológicos. No ciclo, na área de Coping. Na situação de trabalho, nas áreas Síntomas Físicos e Enfrentamento.

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

INTRODUCCIÓN

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. 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.

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. 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).

En Lima, Rosales (2016) encontró un 51.93% de estrés académico promedio en universitarios. En cambio, Ríos (2014) observó un 61% de estrés en nivel medio y 20% en nivel alto. Por otro lado, Bedoya, Matos y Zelaya (2014), hallaron una prevalencia del 77,54 % de estrés académico. 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 (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, Valdez y Serrano, 2003). Por ello, algunos investigadores consideran a la autoestima como un factor protector o preventivo del estrés académico (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.

Según 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.

Algunos estudios respaldan la hipótesis de relación entre la autoestima y el estrés académico en universitarios. Por ejemplo, Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2014) en España encontraron que cuanto mayor es la autovalía del estudiante, menor es la percepción del ambiente académico como estresante. Además, los autores hallaron que las intervenciones en público, los exámenes y las deficiencias metodológicas de los docentes constituyen los principales sucesos amenazantes. En México, Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero (2011) identificaron una relación negativa entre estrés y autoestima en universitarios de ambos sexos, incrementándose en los que solamente estudian.

En el Perú, los estudios sobre E.A. fueron analizados con variables demográficas y otras variables educativas como el rendimiento académico (Rosales, 2016; Galdós-Tanguis, 2014; Ríos, 2014; Vargas, Chunga, García y Márquez, 2013), justificando la realización de la investigación.

MÉTODO

Participantes

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.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 802 estudiantes universitarios, con un 95% de confianza y un 5% de margen de error. El tipo de muestreo fue no probabilístico – intencional.

Instrumentos

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

Elaborado por Stanley Coopersmith (1967), el inventario está compuesto por 25 ítems dicotómicos divididos en tres componentes (C1: Social, C2: Sí mismo general, C3: Familiar). La administración puede realizarse de forma individual o colectiva a partir de los 16 años en adelante con una duración aproximadamente de 20 minutos. Como parte de la investigación, se analizaron las propiedades psicométricas del test, hallándose niveles de consistencia interna aceptables mediante el coeficiente Alfa de Conbrach: .688. Se evaluó la validez de contenido a través de 10 jueces, obteniendo coeficientes V de Aiken entre .90 y 1.00; asimismo, se realizó la Prueba Binomial, hallándose valores significativos ($p < .05$), mostrando concordancia entre los jueces y que la prueba es válida.

2) Inventario SISCO para el estrés académico

Elaborado por Arturo Barraza (2006), el inventario está compuesto por 31 ítems en una escala Likert de cinco valores, distribuidos de la siguiente manera: Filtro determinante de estrés académico, Nivel de intensidad, Estímulos estresores, Síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales) y Estrategias de afrontamiento. La administración puede realizarse de forma individual o colectiva a estudiantes universitarios con una duración entre 10 y 15 minutos. Se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento, hallándose niveles de consistencia interna aceptables mediante el coeficiente Alfa de Conbrach: .672. Se evaluó la validez de contenido a través de 10 jueces, obteniendo coeficientes V de Aiken de 1.00; asimismo, se realizó la Prueba

Binomial, hallándose valores altamente significativos ($p < .000$), mostrando concordancia entre los jueces y que la prueba es válida.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos a la muestra, se gestionó los permisos con los encargados de cada facultad y se coordinaron las fechas de aplicación. Una vez obtenido los datos, se procedió al análisis de los resultados mediante el programa SPSS, versión 23.

Análisis de los datos

Se realizó el análisis descriptivo tanto para Autoestima como Estrés Académico a través de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión. Luego, se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para realizar el análisis de comparación, se usó la prueba U de Mann-Whitney para la variable sexo, mientras para las variables edad, carrera, ciclo y situación laboral se usó la prueba de Kruskal-Wallis. Además, usó la prueba de rho de Spearman para el análisis de correlación de las variables estudiadas.

RESULTADOS

En la tabla 1 se observa que el nivel de Autoestima Total 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). Respecto a la desviación estándar, se aprecia mayor dispersión de datos en la Autoestima total (19,359). En cuanto los componentes de la autoestima, se observa que el área de Sí mismo general presenta mayor dispersión y el área Social presenta menor dispersión.

Tabla 1

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

En la tabla 2 se presenta los niveles de la autoestima y sus componentes. Se observa en el C1: Autoestima Sí mismo general que el 50% de participantes presentan una autoestima deficiente., mientras que el 27,7% presenta un nivel Alto. En el C2: A. Social, el 47,4% presentan un nivel deficiente, mientras que el 29,1% presenta un nivel medio alto. En el C3: A. familiar, el 42,1% presenta un nivel medio alto, en cambio el 35,3% presenta un nivel deficiente. En la Autoestima total, el 42,9% presenta un nivel medio alto, en cambio el 33,3% presenta un nivel deficiente.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de la Autoestima y por componentes

Nivel	<i>Sí Mismo General</i>		Social		Familiar		<i>Autoestima Total</i>	
	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%
Autoestima Baja	184	22,9	86	10,7	134	16,7	42	5,2
Autoestima Media Baja	217	27,1	294	36,7	149	18,6	225	28,1
Autoestima Media Alta	179	22,3	233	29,1	338	42,1	344	42,9
Autoestima Alta	222	27,7	189	23,6	181	22,6	191	23,8
Total	802	100,0	802	100,0	802	100,0	802	100,0

En la tabla 3 se presentan las diferencias de la Autoestima según sexo, donde se aprecia diferencias significativas en la A. Sí mismo general ($p < 0.05$), siendo el sexo femenino el que presenta un puntaje más alto que el sexo masculino. Asimismo, se hallaron diferencias altamente significativas en el A. Familiar ($p < 0.001$), donde los varones presentaron un puntaje más elevado.

Tabla 3

Diferencias significativas en la variable Autoestima y sub-áreas según sexo

Area	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 4 se presentan las diferencias significativas del nivel de Autoestima según edad a través de la prueba de Kruskal-Wallis. Se observa que existen

diferencias significativas ($p < 0.05$) según la edad en la A. Social en los estudiantes entre 21 a 25 años.

Tabla 4

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 5 se muestran las diferencias significativas del nivel de Autoestima según carrera. Las diferencias son altamente significativas ($p < 0.001$) en la A. Total y en las áreas Sí Mismo General y Social, donde los estudiantes de Psicología 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 de Psicología y los de Administración.

Tabla 5

Diferencias significativas en Autoestima y sub-áreas según carrera

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

En la tabla 6 se muestran las diferencias significativas de la Autoestima según ciclo, donde sólo existen diferencias altamente significativas en la A. Sí Mismo General ($p < 0.001$), destacando los estudiantes de los últimos ciclos.

Tabla 6

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			

En la tabla 7 se muestran las diferencias significativas del nivel de Autoestima según situación laboral del estudiante. Se observa que la situación laboral no establece diferencias en la Autoestima tanto en su puntuación total como por áreas.

Tabla 7

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			

En la tabla 8 se aprecia que el nivel de E.A. 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). En la desviación estándar, se aprecia mayor dispersión en el Estrés Académico total (13,462). 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 8

Estadísticos Descriptivos del Estrés Académico

Estadísticos	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

En la tabla 9 se presenta los niveles del Estrés Académico y por áreas. En el A1: Estresores, el 48,5% experimentaron un elevado nivel. En el A2: Síntomas Físicos, el 43,7% calificaron como un elevado nivel. En el A3: S. Psicológico, el 39,3% percibieron como elevado y el 24,1% como promedio. En el A4: S. comportamentales, el 54,6% calificaron como elevado. En el A5: Afrontamiento, el 40,4% calificaron como elevado y 25,4% como promedio. En el EA. total, el 42,2% de los participantes lo percibieron como elevado.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes del Estrés Académico y por áreas

Nivel	Estresores		Síntomas Físicos		Síntomas Psicológicos		Síntomas Comportamentales		Afrontamiento		E. Académico total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Muy bajo	122	15,2	135	16,8	138	17,2	132	16,5	154	19,2	143	17,8
Bajo	121	15,1	142	17,7	156	19,5	108	13,5	120	15,0	159	19,8
Promedio	170	21,2	175	21,8	193	24,1	124	15,5	204	25,4	159	19,8
Alto	190	23,7	137	17,1	110	13,7	218	27,2	137	17,1	165	20,6
Muy alto	199	24,8	213	26,6	205	25,6	220	27,4	187	23,3	176	21,9
Total	802	100	802	100	802	100	802	100	802	100	802	100

En la tabla 10 muestran que las demandas más estresantes son 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 10

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 invest., etc.).	3,50	0,886
Tipo de trabajo que piden los profesores (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 11 se observa que las reacciones físicas más experimentadas son los dolores de cabeza (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 11

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 reacciones psicológicas, se aprecia en la tabla 12 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 12

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

Como se puede ver en la tabla 13, las reacciones comportamentales de mayor presencia reportado 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 13

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 14 se observa que los universitarios 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 14

Estrategias de afrontamiento SISCO

	Media	D.E.
Habilidad asertiva (defender nuestras 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

En la tabla 15 se presentan las diferencias significativas del nivel de Estrés Académico según sexo a través de la U de Mann Whitney, en donde se aprecia que el sexo establece diferencias altamente significativas en Estrés físico y E.A. Total ($p < 0.001$), siendo el sexo femenino el que presenta un puntaje más alto que el masculino. Asimismo, existen diferencias muy significativas ($p < 0.01$) y significativas ($p < 0.05$),

en las áreas S. Psicológicos y Afrontamiento respectivamente, siendo igualmente las mujeres las que presentan puntajes más altos que los varones.

Tabla 15

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			

La tabla 16 muestra que existen diferencias altamente significativas según la edad en el área Estresores ($p < 0.001$), resaltando el grupo de 26-35 años. Además, existen 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 obtienen mayores puntuaciones.

Tabla 16

Diferencias significativas en Estrés Académico y sub-áreas según edad

Area	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 17 se aprecia que la carrera establece diferencias solo en Síntomas Psicológicos 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 17

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	4,842	,089
	Administración	208	25,02	5,119		
	Ingeniería de sistemas	261	25,10	4,848		
Físico	Psicología	333	15,73	3,883	5,002	,082
	Administración	208	15,49	4,346		
	Ingeniería de sistemas	261	14,81	4,841		
Psicológico	Psicología	333	13,22	3,533	7,539	,023*
	Administración	208	13,41	4,034		
	Ingeniería de sistemas	261	12,49	4,344		
Comportamental	Psicología	333	6,98	2,393	1,192	,551
	Administración	208	6,74	2,152		
	Ingeniería de sistemas	261	6,92	2,299		
Afrontamiento	Psicología	333	17,64	3,602	2,070	,355
	Administración	208	17,87	4,420		
	Ingeniería de sistemas	261	18,08	4,001		
Estrés total	Psicología	333	77,77	12,135	,439	,803
	Administración	208	78,53	13,743		
	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 18, donde los estudiantes de los últimos ciclos presentaron un puntaje más alto que los de primeros ciclos.

Tabla 18

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 19 se observa que la situación laboral establece diferencias muy significativas solo en las áreas Síntomas Físicos y Afrontamiento del E. Académico ($p < 0.01$), donde los universitarios que estudian y trabajan alcanzaron mayores puntajes que los que solo estudian.

Tabla 19

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			

Respecto a la hipótesis general, la cual afirma que existe relación significativa entre la autoestima y el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur, en la tabla 20 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. También en la tabla 20 muestra que el puntaje total de Autoestima tiene una relación altamente significativa, de tipo inversa y de nivel bajo con las áreas del E.A. y su puntaje total. Las áreas que correlacionan más alto son S. psicológicos ($\rho=-0,397$), S. comportamentales ($\rho=-0,351$), Estresores ($\rho=-0,325$), S. 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, inversa y baja entre la A. Social y los Estresores ($\rho=-0,227$), Síntomas psicológicos ($r=-0,181$), S. físicos ($r=-0,178$) y S. comportamentales ($\rho=-0,135$). Igualmente, se relacionó con el Estrés Académico total ($\rho=-0,189$). 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 E.A. ($\rho=0,146$). Asimismo, la A. Familiar tiene una relación altamente significativa con los Síntomas Psicológicos ($\rho=-0,332$), S. Físicos ($\rho=-0,322$), S. Comportamentales ($\rho=-0,277$) y el puntaje total del E.A. ($\rho=-0,334$). La relación que existe entre la A. Familiar y Afrontamiento es altamente significativa, positiva y muy baja ($\rho=0,086$).

Correlación entre la Autoestima y el Estrés Académico

		Estresores	Físico	Psicológico	Comportamental	Afrontamiento	Estrés total
Si mismo	Rho de Spearman	-,299**	-,273**	-,396**	-,369**	,130**	-,353**
general	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	Rho de Spearman	-,325**	-,320**	-,397**	-,351**	,136**	-,376**
total	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

DISCUSIÓN

El objetivo principal fue relacionar la 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 de las carreras consideradas presentaron 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.

Respecto a las áreas de la Autoestima, el puntaje mayor se encontró en el área Sí mismo general y el menor en el área Familiar, lo cual según Coopersmith (Coopersmith, 1995) nos indicaría 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 tienen una mayor valorización de su imagen corporal y personal, su propia capacidad y productividad; 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, quien según Sinek (2017, citado por 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.

Asimismo, los resultados mostraron que la primera hipótesis específica se validó parcialmente. En la variable sexo, no se encontraron diferencias significativas en la Autoestima Total. Este hallazgo se asemeja a lo encontrado por Padrón-Salas et.al. (2015) quienes encontraron que la Autoestima Total en estudiantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México no presentó diferencias significativas según sexo. En los componentes de la autoestima, se halló diferencias según el sexo en la A. Sí mismo general y en la A. Familiar. Estos resultados contradicen lo encontrado por Campos y Martínez (2009) en estudiantes colombianos, donde los varones obtuvieron una mayor aceptación y valoración de sí mismo en comparación a las mujeres; en cambio, las mujeres en la A. 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 A. Sí Mismo general en mujeres que en los varones, una posible explicación 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 (Josephs et.al.,1992). Además debido a la violencia de género, una estrategia para hacer frente a la problemática, es empoderar más a la mujer en el ámbito económico (Jiménez et.al. 2006) y personal como en el mejoramiento de su autoestima (Zárate, 2016). Respecto a las diferencias en la A. 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 instituciones educativas de Comas, donde encontró diferencias significativas en la dimensión A. Hogar-Pares 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 edad, tanto en la Autoestima Total, así como en la mayoría de sus componentes no se encontró diferencias significativas, excepto en el A. Social donde sí se hallaron diferencias, donde el grupo de 21-25 años obtuvo un promedio mayor a los otros grupos evaluados. Este hallazgo discrepa a lo encontrado por Campos y Martínez (2009) en universitarios colombianos, 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 A. Social. Considerando a Gonzales y Guevara (2015) en su estudio con estudiantes de la UNMSM, los alumnos con un adecuado nivel

de A. Social, indicaría que se sienten bien con las relaciones sociales que mantienen con sus pares, que son aceptados, tienen adecuado vínculo de pertenencia, y son capaces de manifestar habilidades sociales que les permitan generar aceptación social de sí mismo. Esta situación se aplicaría más al grupo de 21-25 años que 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 A. 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, administrar una familia, etc., canalizando sus energías hacia otros ámbitos.

Considerando la variable carrera, se encontró diferencias en la Autoestima Total y en las áreas Sí Mismo General, Social y Familiar, donde los estudiantes Psicología obtuvieron promedios más altos que los estudiantes de Administración e Ingeniería de Sistemas. Estos resultados discrepan con los de Padrón-Salas et.al. (2015) donde no se encontraron diferencias según carreras. En la variable ciclo, solo se encontró diferencias en el componente Sí Mismo General, donde los estudiantes de los últimos ciclos obtuvieron un promedio mayor en comparación que los alumnos de los estudiantes de primeros ciclos cuyo promedio fue menor, esta situación se vincula con el factor madurez. En 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 se dedican sólo a estudiar o trabajan y estudian, en ambas situaciones la Autoestima es similar.

En la variable Estrés Académico, se encontró el 42,2% de los participantes lo percibieron como elevado. Estos resultados internacionalmente concuerdan con Bumahair et.al. (2015); y Oliveti (2010), quienes los evaluados presentaron niveles altos de E.A. A nivel nacional los hallazgos se asemejan a los de Nolasco (2014), y Bedoya et.al. (2014), donde los niveles de estrés eran elevados. Según Boullosa (2013) esta situación es preocupante, pues el estrés excesivo puede afectar seriamente a la persona, constituyendo un importante factor de riesgo de enfermedades.

Respecto a las dimensiones del E.A., el puntaje mayor se encontró en el área de estresores y el menor en el área de síntomas comportamentales. Estos resultados concuerdan con los de Rosales (2016) en estudiantes de psicología de una universidad

privada de Lima-Sur. Estos hallazgos indicarían 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 Boulosa (2013), los estudios superiores encarnan la cúspide del E.A., 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, las Evaluaciones de los docentes, Tipo de trabajo solicitados y Tiempo limitado para hacerlos, resultados que son similares a los de Boulosa (2013) y Bedoya et.al. (2014). Esta coincidencia como sostiene Boulosa (2013) podrían estar reflejando que las demandas de la actividad académica son evaluadas como estresantes por los alumnos quienes perciben dificultades 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 con el área de síntomas comportamentales, 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 el área de síntomas comportamentales fueron los que menos se evidenciaron. Estos hallazgos según Rosales (2016) fortalecen la idea de que el apoyo social funciona como protector frente al E.A., planteamiento que fue corroborada por Fernández et.al. (2015) al encontrar que el estrés académico puede ser predicho por apoyo social instrumental y el optimismo.

Para la variable sexo, se encontró diferencias significativas en los Síntomas Físicos y Síntomas Psicológicos del E.A., además del área de Afrontamiento y el E.A. total, donde las mujeres presentan puntajes más altos que los varones; excepto en Afrontamiento, donde los varones obtuvieron calificaciones más elevadas. En cambio, en Estresores y Síntomas comportamentales, el sexo no estableció diferencias. Este hallazgo concuerda a lo encontrado por Rosales (2016), Bumahair et.al. (2015) Fernández et.al. (2015), Boulosa (2013), Bedoya et.al. (2014), y Pulido et.al. (2011), donde hallaron que el E.A. y sus áreas son diferentes según sexo, mostrando un mayor nivel en las mujeres

que en los varones. Según Fernández et.al. (2015) y Oliveti (2010) la posible explicación que las mujeres puntúan más alto por el lado de los S. 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 (Rosales, 2016).

Por el lado de los S. Físicos, según los autores mencionados, las puntuaciones más elevadas se pueden atribuir a la diferente fisiología de la mujer que acarrea mayor vulnerabilidad para las enfermedades y síntomas del estrés. Adicionalmente, para Boulosa (2013) otra razón de las diferencias es que los hombres con mayor frecuencia hacen caso omiso de los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales del mismo y evitan identificar sus causas. Asimismo, para 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 E.A. en comparación a las mujeres. No obstante, esta situación no siempre se presenta como lo evidencia el estudio de Oliveti (2010), donde las mujeres obtuvieron puntajes más elevados en el área de Afronte que los varones.

Considerando la variable edad, se encontró diferencias significativas en el área de Estresores y de Estrategias de Afronte, además del E.A. total, donde el grupo de 26-35 años obtuvieron un promedio mayor a los otros grupos evaluados. Este hallazgo difiere a lo encontrado por Boulosa (2013) y Nolasco (2014), donde la edad no determinó diferencias en el E.A. Por lo hallado, se asumiría que los estudiantes de 26-35 años obtuvieron mayores puntuaciones de E.A. 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/o mantener una familia, 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.

Considerando la variable carrera, se encontró diferencias únicamente en el área de Síntomas Psicológico del estrés académico, siendo los estudiantes de la carrera de Administración quienes presentan un puntaje más alto que los de Psicología e Ingeniería de Sistemas. Estos resultados concuerdan con Oliveti (2010) quien no encontró diferencias significativas ni en el E.A. total, ni en sus áreas según carrera. En cuanto al ciclo, solo se encontró diferencias en el área Afrontamiento del E.A., donde los estudiantes de los últimos ciclos presentaron un puntaje más alto que los de primeros ciclos. Este hallazgo indicaría que si bien el estrés y la mayoría de sus componentes es percibido indistintamente entre los primeros como los últimos ciclos (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 et.al. (2010) en estudiantes del Reino Unido.

Considerando la situación laboral, esta variable plantea diferencias muy significativas solo en las áreas Síntomas Físicos y Afrontamiento del E.A., donde los universitarios que estudian y trabajan alcanzaron mayores puntajes que los alumnos que solo estudian. Estos resultados nos indicarían 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, en la relación 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 E.A. Estos hallazgos concuerdan con los de Cabanach et.al. (2014); y Ancer et.al. (2011), quienes hallaron una relación inversa entre Autoestima y E.A., es decir, a mayor es la autoestima del estudiante, menor es la percepción del E.A., constituyendo un factor protector.

REFERENCIAS

- 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.
- 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>
- Arribas J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360, 1-16.
- 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/>
- 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.
- 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.
- Bumahair, S., Farhan, a., Alhubaiti, 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*, 3, 1-8. 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.

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

- 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.
- 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.
- 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.
- Olivet, 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>
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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(1), 76-78.
- Papalia, D. (1999). *Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- 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.
- Ríos, L. (2014). *Factores estresores académicos asociados a estrés en estudiantes de 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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>