
ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON CARGAS FAMILIARES QUE COMBINAN TRABAJO Y ESTUDIOS

ACADEMIC STRESS AND SELF-ESTEEM IN UNIVERSITY STUDENTS WITH FAMILY RESPONSIBILITIES WHO COMBINE WORK AND STUDIES



Oriol Miró Martín

*Universidad Internacional de La Rioja
(Logroño, España)*

email: oriol.miro@unir.net

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar la relación entre la autoestima y el estrés académico en universitarios que combinan empleo y estudios y que tienen familiares al cargo. La muestra se compone de 123 hombres y 114 mujeres de entre 29 y 50 años. El presente estudio es observacional, analítico, correlacional y de corte transversal. Se han aplicado dos instrumentos: el inventario SISCO de estrés académico y el inventario de autoestima de Coopersmith versión adultos traducido al español. Los resultados muestran que existe asociación entre el sexo y la

ABSTRACT

The objective of this work is to identify the relationship between self-esteem and academic stress in university students who combine employment and studies and who have dependent family members. The sample is made up of 123 men and 114 women between 29 and 50 years old. The present study is observational, analytical, correlational and cross-sectional. Two instruments have been applied: the SISCO Academic Stress Inventory and the Coopersmith Self-Esteem Inventory, adult

autoestima de sí mismo a nivel bivariable ($p < 0,05$), asociación entre el sexo y la autoestima académica a nivel bivariable ($p < 0,05$) y asociación entre el sexo y la autoestima total a nivel bivariable ($p = 0,045$), siendo en todos los casos los hombres quienes registran mayores puntuaciones. Por contra, no existe relación estadísticamente significativa entre el sexo de los encuestados y su autoestima social y familiar. Finalmente, el estrés total tiene una correlación moderada con la autoestima total, la autoestima de sí mismo y la autoestima académica, dado que mayores niveles de estrés están asociados a menores niveles de autoestima total ($r = -0,47$, $p < 0,01$), menores niveles de autoestima de sí mismo ($r = -0,44$, $p < 0,05$) y menores niveles de autoestima académica ($r = -0,47$, $p < 0,01$). El estrés total no muestra correlación con la autoestima social ni con la autoestima familiar. En conjunto, se verifica que los hombres tienen una autoestima de sí mismos, total y académica mayor que las mujeres, aunque no existe esta diferencia por sexos en lo relativo a las dimensiones de lo social y familiar. Se concluye que, en el ámbito académico, sí existe una relación entre el estrés académico y la autoestima entre universitarios con cargas familiares y empleo activo.

PALABRAS CLAVE

Estrés Académico; Inventario SISCO; Autoestima; Inventario SEI; Estudiantes Universitarios.

version translated into Spanish. The results show that there is an association between sex and self-esteem at a bivariate level ($p < 0.05$), an association between sex and academic self-esteem at a bivariate level ($p < 0.05$) and an association between sex and total self-esteem at a bivariate level ($p = 0.045$), with men registering higher scores in all cases. On the other hand, there is no statistically significant relationship between the sex of the respondents and their social and family self-esteem. Finally, total stress has a moderate correlation with total self-esteem, self-esteem, and academic self-esteem, given that higher levels of stress are associated with lower levels of total self-esteem ($r = -0.47$, $p < 0.01$), lower levels of self-esteem ($r = -0.44$, $p < 0.05$) and lower levels of academic self-esteem ($r = -0.47$, $p < 0.01$). Total stress does not show a correlation with social self-esteem or family self-esteem. Overall, it is verified that men have a higher total and academic self-esteem than women, although this difference does not exist by sex in relation to the social and family dimensions. Finally, and in the absence of an analysis with a larger population that could be representative of the whole, it is concluded that, in our interest, which was academic, there is a relationship between academic stress and self-esteem among university students with family responsibilities and active employment.

KEYWORDS

Academic Stress; SISCO Inventory; Self-Esteem; SEI Inventory; University Students.

INTRODUCCIÓN

La atención dada a los factores afectivos en relación con el aprendizaje ha conocido un largo recorrido. Algunos estudios clásicos como los de Avison y McAlpine (1992) o los de Navarro, Tomás y Oliver (2006), a los que más tarde se sumaron otros como los de Robotham y Julian (2006) o Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2015), demostraron la influencia recíproca entre la autoestima y el estrés académico, e incluso establecieron conexiones entre ambos factores y problemas de salud mental como la ansiedad o la depresión. Otros más recientes añadieron la pandemia causada por el COVID-19 como factor desencadenante del estrés en proporción inversamente proporcional a la autoestima (Zamora-Marín y Leiva-Colos, 2022), y hay incluso quien ha incluido aspectos como el *feedback* entre compañeros o el recibido por profesores o incluso alumnos, cuando han sido los docentes los sujetos a estudio (Chilca, 2017), para perfilar aún más estas relaciones de influencia mutua entre el estrés académico y la autoestima. Sin embargo, todos esos estudios abordaron una población estudiantil genérica, poco definida más allá de un contexto geográfico o un punto en el tiempo relevante.

Estrés general y estrés académico

Podemos afirmar que el estrés es uno de los problemas de salud más extendidos de la sociedad actual, dado que, a nivel general, se ha convertido en un elemento característico del mundo moderno y no son pocas las publicaciones, ya desde Fisher (1984), que han puesto de manifiesto los problemas de tipo biopsicosocial que este genera en las personas. Por ello, aunque el estrés sea un fenómeno de adaptación esencial, automático y connatural al ser humano que contribuye a su supervivencia, no es menos cierto que, en relación con el modo de vida propio del primer mundo, el estrés se ha convertido, en muchos sentidos, en un lastre para el desempeño diario (Peiró y Rodríguez, 2008).

Por eso, cuando se habla del estrés, el mismo es definido como un conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas inmunológicas, emocionales y conductuales (...) pero también un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico (Pinto, Villa y Pinto, 2022, p. 91).

Así, la *Teoría clásica del estrés* de Seyle (1956) ofrece una caracterización de este de tipo unidimensional, como una respuesta biológica (una activación del eje hipotálamo-hipófiso-suprarrenal y del sistema nervioso autónomo), estereotipada e inespecífica, adaptativa al entorno (Benjamín, 1992; Rossi, 2001; Cruz y Vargas, 2001; Shturman, 2005). De este modo, Seyle da una definición del estrés basada en la acción

de dos elementos: un estresor (cualquier demanda psicológica, cognitiva o emocional) y la respuesta de estrés en sí (el mecanismo que llamó *Síndrome General de Adaptación*, SGA).

Sin embargo, posteriores esfuerzos no solo han podido caracterizar de una manera más multidimensional el fenómeno del estrés, sino que han puesto en duda algunos de los presupuestos básicos del mismo. Así, Mason demostró cómo los estímulos emocionales sí elicitaban patrones de activación específicos (frente a la inespecificidad de Seyle), o Weiss, quien expuso que la respuesta de estrés emitida depende más de la percepción de control del individuo que de las características físicas del estresor (Carrillo et al., 2020).

A todo esto se suma el que la respuesta al estrés ha sido descrita como un proceso dinámico complejo que busca recuperar la homeostasis sistémica perdida debido a la irrupción de lo que se percibe como una amenaza a la vez que persigue posibilitar una óptima adaptación al medio (Mingote y Pérez, 2003; Williams y Cooper, 2004; Barraza, 2006). De ahí que, desde conceptualizaciones de tipo interaccionista como las de Lazarus y Folkman (1986), hasta el *Modelo procesual del estrés* de Sandín (2008) que incluía elementos relevantes como la evaluación cognitiva, las respuestas fisiológicas y emocionales, el afrontamiento y los factores moduladores personales y sociales, se insiste en remarcar tanto la importancia de la evaluación que la persona hace de ciertos estímulos, como las estrategias de afrontamiento que lleva a cabo para gestionarlos; y todo ello sumado a la *Teoría de la amortiguación* de Adler y Matthews (1994), para quienes el apoyo social resulta clave en la adaptación del individuo al medio y su consiguiente gestión del estrés.

Por todo lo dicho, resulta evidente que el estrés es también, a día de hoy, un factor esencial en la vida académica: de hecho, la incorporación de los estudiantes al mundo universitario trae consigo cambios en cómo enfocar el proceso de aprendizaje tales como la gestión de la autonomía e iniciativa hacia el estudio, adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza así como de los distintos espacios académicos o la adquisición y la evaluación de competencias, por decir los más notables (De Berard, Spielman y Julka, 2004; García, Paz y Cardeno, 2018; Sánchez-Otero et al., 2019; Paz, Pinto y García, 2020). Incluso parece que la falta de control que genera la nueva situación académica conduce al desarrollo, en muchos casos, de hábitos poco saludables, como son el consumo excesivo de cafeína, bebidas energéticas, tranquilizantes o tabaco (Fisher, 1984; De Berard, Spielman y Julka, 2004). Y todo ello, en consecuencia, con una directa repercusión en la esfera personal de los estudiantes, dado que muchos de estos cambios los abocan al riesgo de manifestar sintomatología clínica (Micin y Bagladi, 2011).

Todo ello nos debería hacer pensar en que la llamada *epidemia de estrés* que afecta al mundo moderno y en especial al ámbito universitario ha conllevado, por su impacto a nivel psicológico pero también económico, al desarrollo de numerosas investigaciones. Nada más lejos de la realidad, porque, tal como ya advirtieran Alfonso et al. (2015) y más recientemente Pinto, Villa y Pinto (2022), el estrés académico se entiende como un factor connatural al proceso de aprendizaje, más a nivel universitario, y, en consecuencia, a los estudiantes adultos se les presupone un esfuerzo no libre de cierto padecimiento del que el estudiantado infanto-juvenil parece exento (o al menos hacia cuya gestión y mejora continua parece que existan más esfuerzos). Con todo, no son pocas las iniciativas que llevan a cabo muchas universidades, y de antiguo, por amortiguar ese estrés académico y evitar, por tanto, que no solo baje el rendimiento académico, sino que se cursen bajas en los estudios (Pinto, Villa y Pinto, 2022).

La verdad es que, contrariamente a lo que pudiera parecer hasta el momento, ingresar a la vida académica no supone una puerta abierta hacia el declive personal, sino que hay estudios ya clásicos como los de Polo, Hernández y Poco (1996) que señalan que la respuesta de los universitarios ante el estrés padecido, como el temor a la evaluación (propia, del docente o familiar), el miedo al fracaso u otros factores de tipo cognitivo y afectivo, depende de los recursos personales con los que cada persona cuente.

El estrés académico se define como el malestar resultante de los procesos afectivos y cognitivos que el estudiante desarrolla ante ciertos estresores académicos (Carrillo et al., 2020). Dichos procesos, dentro de un contexto académico, están relacionados con emociones como la preocupación, la ansiedad, la confianza, la tristeza, el alivio o la satisfacción, y todas responden a una evaluación de tipo anticipatorio de situaciones ante las que se debe responder y que se entienden o como una amenaza o como un reto (Barraza, 2006).

En este contexto, Barraza (2006) desarrolló un modelo sobre el estrés académico al que llamó *Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Este modelo o sistema define tres momentos clave del desarrollo del estrés:

1. El estudiante se siente desbordado por las demandas académicas (estresor) al entender que no dispone de recursos suficientes para hacerles frente.
2. Esas situaciones académicas estresantes provocan un desequilibrio sistémico que elicitaba un conjunto de síntomas y reacciones en el estudiante.
3. Finalmente, ese desequilibrio fuerza al estudiante a realizar acciones de afrontamiento con el fin de restaurar el equilibrio sistémico.

Asimismo, este *Modelo sistémico cognoscitivista* de Barraza (2006) se configura en torno a cuatro hipótesis:

1. *Hipótesis de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico*: según esta hipótesis, existen tres componentes de proceso, a saber, estímulos estresores (las situaciones estresantes en sí), síntomas (indicadores de desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento. En conjunto, pues, el estrés académico se entiende como un flujo constante de inputs y outputs propios de todo sistema, cuyo fin es lograr el equilibrio.
2. *Hipótesis del estrés académico como estado psicológico*: esta hipótesis entiende que el estrés académico es, en esencia, un estado psicológico en el que un elemento cualquiera adquiere la categoría de estresor debido a la valoración cognitiva subjetiva que la persona hace de él. Por tanto, ciertos acontecimientos o prácticas son estresantes solo porque la persona las valora como tales (de ahí que se las llame *estresores menores*). Por el contrario, existen otro tipo de estresores llamados *mayores* que, objetivamente, sí suponen un riesgo para la persona, dado que su repercusión es siempre negativa.
3. *Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico*: según esta hipótesis, existen tres indicadores de desequilibrio sistémico propios del estrés académico, a saber, el desequilibrio físico, el psicológico y el comportamental. El primero implicaría una reacción física como morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga y problemas de digestión o sueño. El segundo está relacionado con el área cognitiva y emocional y se manifiesta a través de inquietud, depresión, ansiedad o problemas de memoria. El tercero tiene que ver con la conducta de los estudiantes y se manifiesta en tendencias a la discusión, al aislamiento, al absentismo escolar, la procrastinación académica o los problemas de alimentación.
4. *Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico*: según esta hipótesis, el imperativo homeostático que busca todo sistema en desequilibrio con su entorno es el que impulsa al estudiante a restaurar el equilibrio perdido mediante un proceso de afrontamiento centrado en la interpretación del entorno como amenaza.

La influencia de Lazarus y Folkman (1986) resulta evidente en su concepto de afrontamiento, pero también la de Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985), quienes establecieron que no eran tanto los estresores en sí como las estrategias de afrontamiento del individuo las que determinaban que este experimentara estrés. De este modo, la asertividad, los autoelogios o las distracciones evasivas se establecen como algunas de las estrategias de afrontamiento más habituales, siempre teniendo en

cuenta que las mismas pueden variar en relación con la propia genética del individuo, su inteligencia, el tipo de apego, las experiencias previas o ciertos rasgos de carácter como el optimismo (Cruz y Vargas, 2001).

Por tanto, se hace evidente que el fenómeno del estrés académico resulta de la interacción de diferentes variables interrelacionadas como son los estresores de diferente índole, la experiencia subjetiva del estrés, los moduladores o comportamientos de gestión de dicho estrés y, finalmente, los efectos que el mismo tiene sobre el individuo.

En resumen, el *modelo* de Barraza (2006) seguiría la siguiente lógica de exposición: primero, el entorno plantea un conjunto de exigencias que, acto seguido, son sometidas a evaluación por el individuo; en caso que la persona considere que no tiene recursos para afrontar dichas exigencias, estas serán consideradas estresores y, en consecuencia, provocarán un desequilibrio sistémico en relación con el entorno; ese desequilibrio sistémico dará paso a un segundo proceso de evaluación ya con vistas al afrontamiento en sí, tras la cual se responderá con la mejor de ellas según las demandas del entorno; finalmente, una vez aplicadas, y en caso de resultar exitosas, el sistema recuperará su equilibrio, pero si no lo son, el sistema realizará un tercer proceso de evaluación para ajustar dichas estrategias de afrontamiento.

En relación con los efectos que el estrés académico actúa sobre el estudiante, resulta importante señalar cómo el aprendizaje mismo se ve afectado por diversos desequilibrios de tipo cognitivo y emocional relacionados con el estrés, tal como ya demostró en su día Krashen (1985) y a raíz de este luego desarrolló Arnold (1999).

De este modo, existen diferentes factores implicados en el estrés académico: son los moderadores biológicos (edad, sexo), psicosociales (rasgos sociales, patrones de conducta, estrategias de afrontamiento, apoyo social), psicoeducativos (autoconcepto académico, historial académico) y socioeconómicos (lugar de residencia, acceso a becas, estrato social). Todas estas variables moduladoras del estrés tienen una influencia directa sobre la persona en la medida en la que pueden llegar a convertirse en factores predisponentes de padecer estrés académico y determinantes en la gestión de este, también en sus consecuencias (Alfonso et al., 2015).

Así, Román Collazo y Hernández (2011) plantean un interesante equilibrio, pues mientras que se ha demostrado que, por un lado, un alto nivel de estrés (*distrés*) tiene un efecto negativo sobre el rendimiento académico al provocar respuestas en el estudiante de tipo cognitivo, motor y fisiológico contraproducentes, por el otro también indican que ciertos niveles de estrés (*eutrés*) son necesarios para lograr el estado de alerta necesario, entre otros, para lograr el éxito académico.

Entre las fuentes generadoras de estrés académico debemos señalar las siguientes: sensación de sobrecarga académica debida a la falta de tiempo para realizar los trabajos y tareas, exámenes y otros métodos de evaluación, el número de horas lectivas y la obligatoriedad de realizar trabajos (Alfonso et al., 2015). A todas ellas cabría sumar otras, como la metodología docente, la presión del profesorado en relación con los resultados, las dificultades técnicas para realizar tareas como dificultades en la conectividad a internet, la falta de dispositivos como micrófono o cámara o la escasez de materiales virtuales (Luque et al., 2021). También las intervenciones delante del grupo clase, la masificación de las aulas, la competitividad entre compañeros o la falta de incentivos (Polo, Hernández y Poza, 1996). Y todavía algunas más, como la pérdida de rutinas diarias, las preocupaciones económicas, las restricciones del ocio social, las dificultades por establecer nuevas relaciones sociales y la incertidumbre del futuro más allá de los estudios (Robotham y Julian, 2006).

Un aspecto importante a tener en cuenta es que ninguno de estos estudios contempla como una fuente relevante de estrés académico el tener cargas familiares o combinar los estudios con un empleo activo. Sí que se tiene en cuenta el factor económico, pero sin concretar qué aspectos de la economía son los que se han convertido en variables moduladoras del estrés académico.

Tras todo lo dicho resulta evidente que una de las claves para experimentar estrés académico se encuentra en las estrategias de afrontamiento que cada individuo pone en funcionamiento. Basándose en el *Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento* de Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento se ha descrito como un proceso dinámico, multidimensional y biopsicosocial cuyo objetivo es restablecer el equilibrio perdido debido a la percepción de una situación como amenazante y, en consecuencia, lograr la adaptación. Sin embargo, un uso inadecuado de dichas estrategias imposibilitará la reevaluación de la situación estresante, impidiendo hacerle frente (Valdivieso-León et al., 2020).

Lazarus y Folkman (1986) denominaron *evaluación cognitiva* al proceso mental mediante el cual el individuo detecta discrepancias entre las demandas de la situación y sus recursos psicológicos, biológicos y sociales. Durante la llamada *evaluación primaria*, la persona identifica el problema y analiza sus repercusiones, mientras que durante la *evaluación secundaria* comprueba si dispone de recursos para hacerle frente (*coping*).

Así, las estrategias de afrontamiento generales suelen estar centradas tanto en la emoción en sí como en focalizarse sobre el problema, de ahí que la elección de una estrategia u otra dependerá de la evaluación emocional y cognitiva que cada persona haga del problema en sí (Valdivieso-León et al., 2020; González-Cabanach et al., 2010).

En consecuencia, la resolución de problemas, la reestructuración cognitiva y la búsqueda de apoyo social resultan ser las estrategias de afrontamiento más usadas, en términos generales.

Sin embargo, se han hallado ciertas problemáticas relacionadas con dichas estrategias: así, la evitación del problema puede reducir el estrés de forma puntual pero si se combina con una estrategia de retirada social perpetuará un abordaje inadecuado a la vez que añadirá problemáticas asociadas indeseables. En el otro extremo se encuentra la expresión emocional que, a pesar de resultar la estrategia de afrontamiento más exitosa, es paradójicamente a la que menos se recurre (Ojeda, 2017; Peña et al., 2018 citados en Valdivieso-León et al., 2020).

Por su parte, las estrategias dirigidas al problema han resultado ser las que mayor bienestar emocional aportan y las que mejor disminuyen la sintomatología psicofisiológica a nivel cognitivo, emocional, conductual y físico (Pozos-Radillo et al., 2016).

En lo que concierne al ámbito académico, muchas han sido las investigaciones que han querido dar con las variables clave del afrontamiento, siempre con la finalidad de desarrollar programas de prevención e intervención que amortigüen sus repercusiones en el alumnado: de este modo se ha puesto el foco en variables como el rendimiento académico, la percepción de estímulos estresores, los perfiles de afrontamiento, el bienestar psicológico, la autoeficacia o las respuestas fisiológicas en sí (González-Cabanach, et al., 2018; de la Fuente, et al., 2017; Fornés-Vives et al., 2016; Matalinares et al., 2016; Pergiovanni y Depaula, 2018; Thomas, Cassady, y Heller, 2017 citados en Valdivieso-Leon et al., 2020). Y tras todo ello se ha descubierto que una de las claves de ese afrontamiento exitoso en un contexto académico se encuentra en el bienestar emocional, que a su vez está mediado por las expectativas de éxito y las atribuciones causales de fracaso originadas por causas controlables (Pozos-Radillo et al., 2016). Así, el bienestar emocional puede provenir de un nivel alto de inteligencia emocional y de una mayor adaptabilidad al entorno, todo lo cual proveerá de mejores estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes (Valdivieso-León et al., 2020).

A todo ello cabe añadir que las estrategias de afrontamiento más efectivas en el ámbito universitario han resultado ser las habilidades asertivas, la elaboración de planes de ejecución de tareas, la concentración para resolver situaciones conflictivas, los autoelogios, informarse sobre las diferentes situaciones problema y la búsqueda de apoyo social y espiritual. Con todo, sigue existiendo el riesgo que la aplicación práctica de estas estrategias devenga en un agotamiento emocional del estudiante, con lo que, en lugar de contribuir a la reducción del estrés académico, se estaría incrementando (Chávez Parillo y Peralta Gómez, 2019).

Además resulta revelador cómo las mujeres recurren en mayor medida a la búsqueda de apoyo como estrategias de afrontamiento, mientras que los hombres recurren a la reevaluación positiva y la planificación (Cabanach et al., 2013). Sin embargo, aunque las mujeres suelen registrar niveles más elevados de estrés académico que los hombres, no manifiestan un descenso en su rendimiento académico tan acusado sino que son mejores en la gestión del tiempo, la priorización de objetivos y la organización (Misra, Crist y Burant, 2003).

En ese contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que materializa el conjunto de reformas del sistema universitario de enseñanza de toda Europa a través de la propuesta de un cambio profundo en las metodologías docentes, ha permitido reducir los niveles de estrés del estudiantado al otorgarle un papel más activo en su formación. Con todo, persisten los factores de estrés provenientes de una percepción excesiva en relación con la carga de trabajo, la exigencia de una dedicación plena al estudio y la complejidad de ciertas tareas (González-Cabanach et al., 2010).

Caracterización general de la autoestima

Por su parte, podemos definir la autoestima como la valoración que la persona realiza sobre sí mismo, su aspecto y sus capacidades tanto en la esfera de lo personal, como de lo social y familiar (Coopersmith, 1967), esto es, sobre el valor e importancia que se da a sí mismo (Atienza et al., 2000). Esta evaluación se expresa a través de una actitud de aprobación o de reproche para reconocer y aceptar las propias habilidades, conocimientos y rasgos corporales (Aydin et al., 2018) y refleja el grado de satisfacción de la persona consigo misma.

Además, la autoestima es un proceso constante que se desarrolla a lo largo de la vida y en el que intervienen diferentes factores, tales como la interacción social o las dinámicas familiares (Rolandi, 2003). De este modo, la autoestima sería el conjunto de verbalizaciones con las que la persona se describe a sí misma y estaría conformada por pensamientos adaptativos o desadaptativos en relación con dicha descripción o a su forma de actuar. Estos pensamientos, a su vez, elicitarían emociones y facilitarían ciertos comportamientos que, a la postre, influirían sobre otros pensamientos y valoraciones. De este modo es cómo la autoestima se configura y modifica mediante patrones de aprendizaje, esto es, a lo largo de las experiencias del individuo y con ellas va dando forma a la autopercepción (Collado-Díaz et al., 2022).

Pero no solo se modifica la percepción propia del individuo, sino que la experiencia en diferentes situaciones evaluativas dará como resultado el etiquetaje tanto de las situaciones a las que la persona se ha visto expuesta como a las personas presentes durante las mismas (Collado-Díaz et al., 2022).

Pero ¿cuáles son las variables relacionadas con la autoestima? Una prevención que debe tomarse es no pensar que existe un conjunto cerrado de variables que influyen en la autoestima, con el carácter excluyente que conlleva dicha afirmación. Sucede más bien lo contrario, esto es, que la autoestima puede verse afectada por cualquier factor, lo cual hace que no exista uno o muchos que determinen el origen y mantenimiento de la autoestima, sino que se habla de factores de riesgo. Así, entre dichos factores de riesgo para la autoestima nos encontramos los siguientes (Collado-Díaz et al., 2022):

- La socialización en la cultura: los valores que la sociedad ensalza generan unos modelos a aspirar, por lo que esta tiende a premiar a las personas que más se adhieren a ellos y, en consecuencia, a punir a quienes lo hagan menos, como el atractivo físico o el éxito.
- El género: estereotipos, roles e identidad de género, junto con las conductas aprendidas por la propia cultura asociadas con el hecho de ser biológicamente hombre o mujer.
- La familia: la coherencia de los padres al reforzar actitudes positivas y de afrontamiento de situaciones ansiógenas influirá en la autopercepción de la persona como individuo competente y resolutivo, mientras que lo contrario favorecerá el retraimiento y la evitación. A ello cabe añadir la existencia de problemáticas familiares variadas, como la ausencia de un progenitor o la presencia de maltrato, que determinarán en gran medida la visión que las personas tengan de sí mismas.
- Historia de aprendizaje: aunque es muy amplio hablar de aprendizaje, sí existen ciertas situaciones que, al generarlo, pueden incidir de manera directa y profunda en la autoestima de la persona, como pueden ser el abuso sexual o físico, el maltrato psicológico, el descuido o la falta de atención en los cuidados básicos, la pertenencia a una familia o grupo social con prejuicios o la ausencia de consecuencias positivas. De este modo, las experiencias que la persona vive a lo largo de su existencia provocan un conjunto de comportamientos que derivan en la autoconsideración del "cómo soy" y "cómo me ven".

Además de todo lo dicho, existen estudios que relacionan la autoestima con el estrés académico, siendo la positiva un factor de protección frente al mismo, mientras que la negativa se relaciona con un mayor índice de estrés a la vez que se evidencia un impacto en la salud tanto física como mental (González-Arratia, Valdez y Serrano, 2003; Robortham y Julian, 2006; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2015; Tabares et al., 2020; Collado-Díaz et al., 2022). Así, puede afirmarse que la autoestima es un predictor del bienestar emocional y del éxito en las diferentes etapas de la vida de la

persona, pero que se encuentra en un proceso constante de redefinición que la sitúa en una realidad en perpetuo cambio.

En conclusión, pues, podemos afirmar que las relaciones entre la autoestima y el estrés académico tienen un largo recorrido en lo que a investigación psicológica se refiere. Los estudios que han demostrado cómo ambos se influyen mutuamente se han multiplicado en los últimos años (Navarro, Tomás y Oliver, 2006; Robotham y Julian, 2006; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2015; Zamora-Marín y Leiva-Colos, 2022; Chilca, 2017). Sin embargo, no es nuestro interés ahondar en el contexto pre-post pandemia ni repetir estudios sobre poblaciones genéricas. Nuestro interés, por el contrario, pone la mirada en un grupo poblacional de estudiantes universitarios que combinan trabajo y estudios y que cuentan con cargas familiares de diferente naturaleza.

METODOLOGÍA

Dado que no ha habido manipulación de variables, los datos se refieren a un periodo muy concreto de tiempo y se ha buscado determinar la influencia entre las variables a estudio dentro de una población específica, el presente estudio es observacional, analítico, correlacional y de corte transversal.

Muestra

El presente estudio empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los participantes en función de su accesibilidad y disposición a colaborar en la investigación. La muestra estuvo conformada por 237 personas, de las cuales 123 eran hombres y 114 mujeres, todas procedentes de dos universidades privadas en España. Para la selección de los participantes, se establecieron como criterios de inclusión estar cursando estudios universitarios, compaginar la formación con un empleo y tener alguna carga familiar. La edad de los informantes se encuentra en un rango de entre 29 y 54 años. Los participantes fueron contactados a través de la colaboración de docentes, quienes informaron a sus estudiantes sobre la posibilidad de participar en el estudio. La participación fue voluntaria y anónima, sin ofrecerse compensaciones económicas u otros incentivos.

Instrumentos

Se han aplicado los siguientes instrumentos: en primer lugar, se ha usado el *Inventario SISCO de estrés académico* (Barraza, 2007), un inventario autoadministrado de

rápida resolución basado en el *modelo sistémico cognoscitivista* de Barraza (2006) que persigue identificar las características del estrés académico en estudiantes de educación superior y postgrado durante sus estudios en curso. En concreto, investiga el nivel de intensidad de estrés académico de una persona, así como la frecuencia en la que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, la frecuencia con la que dichos estímulos elicitán síntomas o reacciones en el estudiante y la frecuencia de aparición de estrategias de afrontamiento.

Este inventario está configurado por 31 ítems de respuesta y ha obtenido un grado de confiabilidad por mitades de 0.87, una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90 y una validez interna contrastada mediante procedimientos de análisis factorial, consistencia interna y análisis de grupos contrastados.

Su estructura es la siguiente: 1 ítem dicotómico para filtrar la idoneidad del encuestado; 1 ítem de escalamiento tipo Likert para identificar la intensidad del estrés académico; 8 ítems de escalamiento tipo Likert para identificar la frecuencia en las que las demandas del entorno son consideradas estresores; 15 ítems de escalamiento tipo Likert para identificar la frecuencia con las que se presentan síntomas o reacciones a dichos estímulos exteriores; y 6 ítems de escalamiento tipo Likert para identificar la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento.

Este inventario es ampliamente usado para la investigación del estrés académico y ha sido adaptado en varias ocasiones a diferentes contextos, como el de la reciente pandemia de COVID-19 (Marco-Ahulló, Villarrasa-Sapiña y Monfort-Torres, 2022).

En segundo lugar, se ha aplicado el *Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, (SEI) versión adultos, traducido al español* (Brinkmann y Garcés, 1999). Se trata del inventario que más ampliamente se ha usado y sigue usando para estudiar la autoestima en contextos de aprendizaje, y se ha traducido y adaptado a varios idiomas y contextos culturales, tales como el contexto chileno adulto (Brinkmann y Garcés, 1999), que es el que usamos de base para nuestro estudio al estar traducido al español.

El SEI es un instrumento autoadministrado de medición cuantitativa de la autoestima basado en 4 áreas: autoestima personal, autoestima social, autoestima en relación con los padres o familiares directos y autoestima académica, a las cuales se añade una quinta, la escala de mentiras, que sirve para descartar la prueba.

La prueba está formada por 58 afirmaciones de respuesta dicotómica (*Igual que yo - Distinto a mí*, según el encuestado se sienta identificado con dichas afirmaciones) repartidas en: 26 ítems para la autoestima personal, 8 ítems para la social, 8 ítems para

la relacionada con los padres o familiares directos, 8 ítems para la académica y 8 ítems para la escala de mentiras (que permite descartar al informante).

Los resultados permitirán el diagnóstico de los sujetos según varias subescalas:

- Subescala de autoestima personal (de sí mismo o general): puntuaciones elevadas señalarían una buena valoración de uno mismo y aspiraciones hacia la estabilidad, la confianza y las habilidades personales, así como hacia la mejora personal, resistencia a la crítica negativa y mantenimiento de actitudes positivas. Por contra, niveles bajos reflejarían sentimientos adversos hacia sí mismo, inestabilidad emocional, contradicciones y actitud desfavorable cuando se ven comparados con otros. Por su parte, un nivel promedio indicaría una buena autovaloración, pero cierta inestabilidad en determinadas situaciones.
- Subescala de autoestima social: puntuaciones elevadas reflejan una autoconsideración social positiva (popularidad) y de aceptación y receptividad por parte de otras personas. Predominan sentimientos de seguridad y alta estima del mérito personal en contextos sociales. Por contra, puntuaciones inferiores revelarían la dificultad por reconocer acercamientos afectuosos o aceptación social combinados con una propensión a la simpatía por quienes lo aceptan. Esperan la validación social, aunque no confían en recibir la aceptación: de ahí que sientan la necesidad de recibirla. Por su parte, un nivel promedio indicaría una buena adaptación social.
- Subescala de autoestima vinculada al hogar (padres o familiares cercanos): puntuaciones elevadas revelarían a una persona que se siente considerado y aceptado por la familia, con quien comparte valores en lo personal y lo familiar. Por contra, niveles bajos indicarían que la persona se siente incomprendida por la familia, con quien se muestra irritable, frío, impaciente o indiferente, a menudo con actitudes de resentimiento y autodesprecio combinado con mayor grado de dependencia emocional hacia la misma. Por su parte, un nivel promedio reflejaría una persona cercana y que se siente comprendida por la familia, pero con la que mantiene cierta distancia, incluso llegando al conflicto abierto.
- Subescala académica: puntuaciones elevadas serían propias de un estudiante con buenas capacidades de aprendizaje, con buena adaptación a trabajar en grupo, con buenas notas e incluso competitivos en el aula. Por contra, niveles bajos revelarían a un estudiante falto de interés, con dificultades por el trabajo en grupo, cierto desapego a las normas, con notas por debajo de lo esperado y con aversión a la competitividad. Por su parte,

puntuaciones medias serían propias de un buen estudiante que, sin embargo, en momentos de dificultad puede caer en el desánimo y el desapego hacia el aprendizaje.

- Subescala de Mentiras: una puntuación de 5 o superior invalidaría el informante.

Análisis de datos

En primer lugar, se han trasladado los resultados en tablas de frecuencias absolutas y relativas de las variables a estudio.

En segundo lugar, se han realizado análisis de comparación por sexo, en los cuales se han incluido análisis paramétricos y no paramétricos (U de Mann-Whitney). Además se ha recogido la *d* de Cohen para entender el tamaño del efecto entre las medidas.

Finalmente, se ha realizado un análisis de correlación de Pearson de las variables para entender la relación potencial de una sobre la otra en función del sexo del informante. El valor de significación usado es $p=0.05$.

La versión del programa estadístico usado ha sido la IBM SPSS Statistics 25.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se aprecia la relación de informantes. La edad de los participantes comprende el arco de los 29 a los 54 años, aunque se evidencia un mayor volumen de informantes en la franja de edad entre los 42 y los 44 años. Más de la mitad de ellos está cursando estudios de doctorado, seguidos de los estudiantes de postgrado y de quienes estudian un grado, que son los menos. La mayoría dedican una media de 15 horas a la semana de estudio, dentro de un rango que va de las 5 a las 40 horas semanales. En cuanto al empleo, la amplia mayoría se dedica a la docencia y trabaja un margen entre 40 y 49 horas semanales.

La mayoría de los informantes tiene hijos de entre 2 y 4 años de edad, los cuales representan la tipología predominante de familiares que se tienen al cargo. Finalmente, aunque más de tres cuartas partes de los informantes convive con su pareja, estos afirman que en su mayoría no reciben ayuda de nadie, tampoco de su pareja, siendo seguidos por quienes obtienen ayuda de otros familiares con los que no conviven.

Tabla 1. Características de los participantes.

Características		Porcentaje
Sexo	Masculino	52%
	Femenino	48%
Edad	29	3,3%
	33-35	13,5%
	38-39	6,6%
	41	20%
	42-44	33,3%
	45-46	13,3%
	54	10%
Estudios en curso	Másteres/Postgrados	30%
	Doctorado	56,6%
	Grado	13,4%
Horas de estudio semanal	5h	6,2%
	9h	3,6%
	10h	10%
	12h	3,6%
	15h	40%
	20h	26,6%
	40h	10%
Tipo de empleo	Docente	70,6%
	Ingeniero	3,3%
	Administrativo	13%
	Editor	10%
	Funcionario	3,1%
Horas semanales de trabajo	<30h	20%
	6-39h	33,4%
	40-49h	40%
	>50h	6,6%
Hijos y su edad	0 hijos	30%
	Hijos de 2 y 4 años	43,4%
	Hijos de 5 y 8 años	20%
	Hijos de 6 años	6,6%
Familiares a cargo	Hijos	53,3%
	Suegros	33,4%
	Progenitores	13,3%
Convivencia en el hogar	Con la pareja	73,4%
	Con familiares al cargo	13,3%
	Con familiares no al cargo	10%
	Viven solos	3,3%
Ayuda en el hogar	Pareja	26,6%
	No	40%
	Otros familiares	30%
	Otras personas no familiares	3,4%

Nota: N=237

En la Tabla 2 se recoge la relación de variables relativas al estrés académico en función del sexo. Para ello se ha usado el inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007). No se aprecia relación estadísticamente significativa entre el sexo de los encuestados y su puntuación en ninguna de las dimensiones contempladas para el estrés académico (estresor, síntomas, estrategias de afrontamiento, nivel de preocupación y estrés total).

Tabla 2. Variables relativas al estrés académico en función del sexo.

Variable	Sexo	Media	Desviación estándar	Error Promedio	U de Mann-Whitney	Significación exacta	p
Estresor	h	26,9	7	0,63	7000	0,953	0,86
	m	26,4	9,5	0,89			
Síntomas	h	53,1	12,1	1,09	7050	0,855	0,5
	m	50,2	14	1,31			
Estrategias de afrontamiento	h	19,2	4,5	0,41	7150	0,953	0,81
	m	19,7	7,3	0,68			
Nivel de preocupación	h	3,7	1,35	0,12	7200	0,953	0,51
	m	4	0,7	0,07			
Estrés total	h	103,2	22	2	7300	0,922	0,74
	m	99,8	27	2,53			

Nota: h=hombre, m=mujer; $p < 0,05$

En la Tabla 3 se recoge la relación de variables relativas a la autoestima en función del sexo. En ella se aprecia asociación entre el sexo y la autoestima general o de sí mismo, la autoestima académica y la autoestima total a nivel bivariable ($p < 0,05$). El efecto de esta asociación es moderado-alto en lo relativo a la autoestima de sí mismo (d de Cohen, 0,77), muy fuerte en la autoestima académica (d de Cohen 0,99) y moderado en la autoestima total (d de Cohen 0,69). Los hombres tienen una autoestima de sí mismos mayor que las mujeres (36-vs-27 en la subdimensión autoestima de sí mismo del Test Coopersmith, que tiene un rango teórico de 0 a 52 puntos) y lo mismo sucede con la autoestima académica (8,75-vs-5,60 en la subdimensión autoestima académica en un rango teórico de 0 a 16 puntos) y la autoestima total (66,75-vs-54,27 en un rango teórico de 0 a 100 puntos). Por contra, no existe relación estadísticamente significativa entre el sexo de los encuestados y su autoestima social ni su autoestima familiar.

Tabla 3. Relación de variables relativas a la autoestima en función del sexo.

Tipo de autoestima	Sexo	n	Media	Desviación estándar	Error promedio	U de Mann-Whitney	Significación exacta	d de Cohen	p
General	h	123	36	9,8	0,88	5500	0,049	0,77	0,04
	m	114	27,33	12,2	1,14				
Social	h	123	11,25	4	0,36	6500	0,338		0,24
	m	114	9,47	5	0,47				
Académica	h	123	8,75	2,9	0,26	4000	0,005	0,99	0,01
	m	114	5,6	3,6	0,34				
Familiar	h	123	10,75	5,8	0,52	7000	0,922		0,52
	m	114	11,87	3,5	0,33				
Total	h	123	66,75	16	1,44	5400	0,045	0,69	0,04
	m	114	54,27	20	1,87				

Finalmente, en la Tabla 4 se recoge la correlación de Pearson entre el estrés académico y la autoestima. En ella se aprecia que el estrés total tiene una correlación moderada con la autoestima total, la autoestima general o de sí mismo y la autoestima académica.

Mayores niveles de estrés están asociados a menores niveles de autoestima total ($r = -0,47$, $p < 0,01$), menores niveles de autoestima general o de sí mismo ($r = -0,44$, $p < 0,05$) y menores niveles de autoestima académica ($r = -0,47$, $p < 0,01$). El estrés total no muestra correlación con la autoestima social ni con la autoestima familiar.

Tabla 4. Correlación de Pearson entre estrés y autoestima.

	Estresor	Síntomas	Afrontamiento	Estrés total	Autoestima general	Autoestima social	Autoestima académica	Autoestima familiar	Autoestima total
Estresor	1	,750**	,640**	,920**	-,360*	-,200	-,440*	-,240	-,410*
Síntomas	,750**	1	,440*	,930**	-,440*	-,070	-,540**	-,270	-,460**
Afrontamiento	,640**	,440*	1	,700**	-,270	-,510**	-,010	100	-,260
Estrés total	,920**	,930**	,700**	1	-,440*	-,230	-,470**	-,270	-,470**
Autoestima general	-,360*	-,440*	-,270	-,440*	1	,400*	,730**	,420*	,960**
Autoestima social	-,200	-,070	-,510**	-,230	,400*	1	,030	,070	,500**
Autoestima académica	-,440*	-,540**	-,010	-,470**	,730**	,030	1	,300	,730**
Autoestima familiar	-,240	-,270	100	-,270	,420*	,070	,300	1	,590**
Autoestima total	-,410*	-,460**	-,260	-,470**	,960**	,500**	,730**	,590**	1

Nota: n=237; *=la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); **=la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral); p=0.05.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio establecimos como objetivo analizar la relación entre el estrés académico y la autoestima en estudiantes universitarios que combinan trabajo y estudios y que tienen cargas familiares. A este objetivo se unieron el análisis de la posible relación entre las puntuaciones de autoestima y estrés académico, el análisis de la posible relación de las cargas familiares y el empleo sobre el estrés y la autoestima, el establecimiento de una comparación de grupos según sexo en las variables de estrés académico y autoestima y, finalmente, el análisis de la correlación de las variables estrés académico y autoestima comparando resultados según sexo.

Nuestras hipótesis eran, primero, que existiría una relación positiva entre la autoestima y el estrés académico en la población a estudio. Los resultados confirman esta hipótesis, dado que el estrés total muestra una correlación moderada con la autoestima total, la autoestima general o de sí mismo y la autoestima académica. Mayores niveles de estrés están asociados a menores niveles de autoestima total, menores niveles de autoestima de sí mismo y menores niveles de autoestima académica, lo cual se sitúa en la línea de lo demostrado por Navarro, Tomás y Oliver (2006) y por Robotham y Julian (2006).

Segundo, que las cargas familiares y el empleo activo tendrían relación con el estrés académico y la autoestima. Sin embargo, los resultados indican que no existe relación estadísticamente significativa entre el sexo de los encuestados y su autoestima ni social ni familiar, y que el estrés total no muestra correlación con la autoestima social ni con la autoestima familiar, es decir, que tanto a hombres como mujeres lea afectan igual las cargas familiares y el empleo activo. Estos resultados contradicen a Cabanach et al. (2013) y Alfonso et al. (2015), lo cual podría ser debido al tamaño de la muestra.

Tercero, que existirían diferencias significativas en cuanto a estrategias de afrontamiento y sintomatología del estrés y la autoestima según sexo. Los resultados indican que hay una correlación significativa entre las estrategias de afrontamiento y la autoestima social, y entre los síntomas y la autoestima general, la académica y la total, pero ni en estrés ni en autoestima hay correlación con la variable sexo, lo cual indica que tanto hombres como mujeres responden de un modo similar al estrés y que les afecta también de manera parecida a la autoestima. Creemos que, con una población más grande, estas diferencias que aquí no llegan a ser estadísticamente significativas (por bien que parece que apuntan a que sí) podrían adquirir una dimensión mucho más representativa y llegar a los resultados apuntados por Cano, Rodríguez y García (2006).

Finalmente, establecimos la hipótesis que las diferencias entre hombres y mujeres en lo relativo a estrés académico y autoestima serían significativas. Los resultados demuestran que no existe relación estadísticamente significativa entre el sexo de los encuestados y la variable estrés académico, aunque sí existe una asociación moderada con la autoestima general o de sí mismo y la académica, registrando los hombres valores mayores. Esto demuestra que los hombres tienen una autoestima de sí mismos y una autoestima académica mayor que las mujeres, lo cual concuerda con Cano, Rodríguez y García (2006), Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2015) y Chilca (2017).

En cuanto a las implicaciones prácticas de cara a las universidades y el propio estudiantado, estos hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar programas de apoyo psicológico y académico dirigidos específicamente a estudiantes que combinan estudios, trabajo y responsabilidades familiares. Recomendaríamos la implementación de servicios de orientación y consejería que ayudasen a estos estudiantes objetos del estudio a gestionar el estrés académico y fortalecer su autoestima. Además, las universidades harían bien en considerar la flexibilización de horarios, la creación de programas de tutoría personalizada y la oferta de recursos para el manejo del estrés, como talleres sobre técnicas de afrontamiento y resiliencia.

De cara a los propios estudiantes, es crucial que los que encajen con el perfil del estudio busquen estrategias efectivas para gestionar su tiempo y reducir el impacto del estrés académico en su autoestima. Recomendaríamos la participación en actividades extracurriculares que promuevan el bienestar emocional, el uso de técnicas de manejo del estrés como la meditación o el ejercicio físico, y la búsqueda de redes de apoyo dentro de la universidad y su entorno personal. También es importante fomentar una mentalidad de autocompasión y resiliencia, entendiendo que el equilibrio entre trabajo, estudio y vida personal es clave para el éxito académico y personal.

REFERENCIAS

- Adler, N. E., y Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Arnold, J. (Ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. L., y Pérez Recio, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo: baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 39-52.

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 89-93.
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. Publicaciones Cruz.
- Brinkmann, H., y Garcés, M. (1999). *Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith. Adaptación chilena para adultos*. Dwarf.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C., y Ferradás, M. D. (2015). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 43-57, <http://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.100>
- Cabanach, R. G., Fariña Rivera, F., Freire, C., González Berruga, P., y Ferradás, M. M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Cano, F. J., Rodríguez, L. y García, J. (2006). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Carrillo, L., Fernández, M. N., Clariana, S. M., y de los Ríos, P. (2020). 04. *Psicología de la salud*. Centro de Documentación de Estudios y Oposiciones CEDE.
- Chávez Parillo, J. R., y Peralta Gómez, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales RCS*, XXV (número especial 1), 384-399.
- Chilca, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71, <http://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self Esteem*. W. H. Freeman and Company.
- Cruz, C., y Vargas, L. (2001). *Estrés: entenderlo es manejarlo*. Alfa Omega.
- De Berard, M. S, Spielman, G. I., y Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
- Fernández-Seara, J. L., y Mielgo, M. (1992). *Escalas de Apreciación del Estrés*. TEA.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. Editorial Lawrence Erlbaum.
- García, J., Paz, A., y Cardeño, E. (2018). Liderazgo ético. Una perspectiva en universidades públicas del estado Zulia. *Opción*, 34(86), 696-730.
- González-Arratia, N., Valdez, J., y Serrano, J. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 10(2), 174-179.
- González-Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L., y Freire-Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158, <http://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>

- Holroyd, K. A., y Lazarus, R. S. (1982). Stress coping and somatic adaptation. En Goldberg, L., y Breznitz, D. (Ed.). *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect*. Free Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Luque, O., Bolivar, N., Achahui, V., y Gallegos, J. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al COVID-19. *PuriQ: Revista de Investigación Científica*, 4(1), 56-65, <http://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., y Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43, 845-851.
- McCubbin, H. I., Patterson, J. M., y Wilson, L. R. (1982). FILE. Family Inventory of Life Events and Changes. En D. H. Olson, H. I. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen y L. R. Wilson (Comp.). *Family inventories* (pp. 82-119). University of Minnesota.
- Micin, S., y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29(1), 53-64.
- Mingote, J. C., y Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería. El cuidado del cuidador*. Díaz de Santos.
- Misra, R., Crist, M., y Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157, <http://doi.org/10.1037/1072-5245.10.2.137>
- Paz, A., Pinto, E., y García, J. (2020). Universidad y sociedad aliado de la actividad extensionista para el desarrollo del emprendimiento en Venezuela. *Aglala*, 11(1), 47-63.
- Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Pinto, E. E., Villa, A. R., y Pinto, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (Especial 5), 87-99.
- Polo, A., Hernández, J. M., y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2/3), 159-172.
- Pozos-Radillo, E., Preciado-Serrano, L., Plascencia-Campos, A., Valdez-López, R., y Morales-Fernández, A. (2016). Psychophysiological manifestations associated with stress in students of a public university in Mexico. *Journal of Child y Adolescent Psychiatric Nursing*, 29(2), 79-84, <http://doi.org/10.1111/jcap.12142>

- Robotham, D., y 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, <http://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Rolandi, M. E. (2023). Autoestima y resiliencia en niños y adolescentes. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8(322), <http://doi.org/10.32351/rca.v8.322>
- Román Collazo, C. A., y Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. De Cecchi.
- Sánchez-Otero, M., García-Guilianny, J., Steffens-Sanabria, E., y Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286, <http://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sandín, B. y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 39-54.
- Sandín, B. (2008). *Estrés psicosocial: conceptos y consecuencias clínicas*. Klinik.
- Seyle, H. (1956). *The Stress of Life*. McGraw-Hill.
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. EDAMEX.
- Tabares, A. S. G., Núñez, C., Osorio, M. P. A., y Caballo, V. E. (2020) Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 38(3), 403-426, <http://doi.org/10.4067/S0718-48082020000300403>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández, F. J., Escobar, M., y Maldonado, E. F. (2011). *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. TEA Ediciones.
- Valdivieso-León, L., Mangas, S. L., Tous-Pallarés, J., y Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: Educación Infantil-Primaria. *Educación XX1*, 23(2), 165-186, <http://doi.org/10.5944/educXX1.25651>
- Vogel, W. H. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *Neuropsychobiology*, 13, 129-135.
- Williams, S., y Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. El Manual Moderno.
- Witkin, G. (2000). *El estrés del niño*. Grijalbo-Mondadori.
- Zamora-Marin, A. M., y Leiva-Colos, F. V. (2022). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto COVID-19 durante el año 2021. *ACADEMO*, 9(2), 127-138, <http://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.2>