



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú

Chávez Parillo, Jesús Roger; Peralta Gómez, Reyna Ysmelia

Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. Esp. 25, 2019

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065583029>

Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú

Academic stress and self-esteem in nursing students, Arequipa-Perú

Jesús Roger Chávez Parillo
 Universidad Nacional de San Agustín (UNAS), Perú
 rchavezparillo@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065583029>

Reyna Ysmelia Peralta Gómez
 Universidad Nacional de San Agustín (UNAS), Perú
 rypg@yahoo.com

Recepción: 04 Febrero 2019

Aprobación: 16 Mayo 2019

RESUMEN:

La autoestima es un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de enfermería. Sin embargo, podría verse afectada negativamente por el estrés académico, el cual está constituido por agentes estresores, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre el estrés académico y la autoestima en dicha población. Se trata de una investigación descriptiva, correlacional, de corte transversal. La muestra fue de 126 estudiantes de enfermería de primero a quinto año de estudios de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú; el muestreo fue probabilístico estratificado; se aplicaron dos instrumentos: El Inventario de Estrés académico y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados muestran que el estrés académico se incrementa y la autoestima disminuye conforme se avanza en los estudios; asimismo, la mayor parte de los estudiantes percibe altos niveles de agentes estresores, más de la mitad manifiesta síntomas de estrés de nivel moderado; mientras que la mayor parte emplea estrategias de afrontamiento de nivel intermedio. Se concluye, que el estrés académico se relaciona de forma inversa con la autoestima en estudiantes de enfermería, hecho que debe ser tomado en cuenta en la formación de enfermeros(as).

PALABRAS CLAVE: Autoestima, enfermería, estrés académico, estudiantes, universidad.

ABSTRACT:

Self-esteem is an important factor in the teaching-learning process in nursing students. However, it could be negatively affected by academic stress, which consists of stressors agents, symptoms of stress and coping strategies. The objective of the study was to determine the relationship between academic stress and self-esteem in said population. It is a descriptive, correlational, cross-sectional investigation. The sample was 126 nursing students from first to fifth year of studies at the National University of San Agustín de Arequipa, Peru; the sampling was stratified probabilistic; Two instruments were applied: The Academic Stress Inventory and the Rosenberg Self-Esteem Scale. Results shows that the academic stress increases and the self-esteem decrease determined as the studies progress; Likewise, most of the students perceive high levels of stressors, more than half show symptoms of moderate level stress; while most employ intermediate level coping strategies. It is concluded, that academic stress is inversely related to self-esteem in nursing students, a fact that must be taken into account in the training of nurses.

KEYWORDS: Self-esteem, nursing, academic stress, students, university.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se investiga y se afrontan los efectos del estrés en todas las esferas sociales y su impacto negativo queda demostrado cada vez más. Se han diseñado diferentes modelos teóricos e instrumentos de evaluación para su estudio y prevención. El llevar a cabo un estudio sobre el estrés académico y la autoestima responde a la necesidad de conocer científicamente los efectos de la educación universitaria en la salud, tanto física como psicológica de los estudiantes (Muñoz, 2004). Desde el punto de vista teórico el estrés se define bajo tres conceptos que lo precisan: Estrés como estímulo, como respuesta y como relación acontecimiento-reacción.

Al respecto, Redolar (2011) manifiesta que el estrés como estímulo se refiere a la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, denominados agentes estresores, los mismos que alteran el equilibrio fisiológico y psicológico de la persona. El estrés como respuesta implica las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico, emocional o conductual ante la presencia de estresores, y por último, el estrés como relación acontecimiento-reacción viene a ser el conjunto de estrategias de afrontamiento del sujeto frente a los agentes estresores.

En este sentido, las manifestaciones de estrés adquieren importancia en el área académica sea por la relación entre compañeros de estudios, ocio e imagen corporal; o por el apego a internet, redes sociales, entre otras; dando lugar a una serie de manifestaciones físicas y psíquicas, incluso peligrosas. Tal como señala Muñoz (2004), las principales circunstancias académicas generadoras de estrés entre los universitarios permite diferenciar tres grupos de estresores académicos: Los relativos a la evaluación; los relacionados con la sobrecarga de trabajo; y otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como las relaciones profesor-alumno y aspectos de índole organizacional (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, la masificación, entre otros).

1. AUTOESTIMA Y ESTRÉS ACADÉMICO

La autoestima es la consideración que un sujeto tiene de sí (Galimberti, 2018) y contiene dos aspectos complementarios: La íntima convicción del propio valor como persona y la percepción de una competencia personal; aspectos que se pueden traducir en el ser y en el hacer del sujeto (Poletti y Dobbs, 2005). El premio nobel en economía Amartya Sen (2000), ha indicado que la educación superior eleva la autoestima principalmente de las mujeres.

En ese aspecto, los estudiantes de enfermería requieren un nivel de autoestima suficiente, que les brinde la seguridad y confianza en la adquisición de competencias, puesto que la valoración que hacen de ellas influye intensamente en el desempeño de sus actividades. Sin embargo, diversos estudios han encontrado que la autoestima en estudiantes de enfermería suele ser media y baja (Lopes, et al., 2013; Belsiyal, 2015; Shrestha, Limbu, Twati y Shrestha, 2018).

Según investigaciones realizadas en estudiantes de enfermería en Arequipa, Perú, se ha observado que la autoestima presenta una tendencia a disminuir conforme se avanza en la carrera. En efecto, la autoestima es media (54,7%; n=35) y baja (25%; n=16) en la mayor parte de estudiantes ingresantes a la carrera de enfermería (Sierra, 2017); empero, en los últimos semestres de estudio estos valores se invierten, encontrándose un nivel de autoestima baja en el 54,7% (n=52) y un nivel medio en el 42,1% (n=40) (Cardaña, 2017). La explicación a esta disminución sin embargo no ha sido explicada.

En revisiones sistemáticas se ha sugerido que existirían factores no del todo claros que influirían negativamente en la autoestima de los estudiantes de enfermería (Valizadeh, et al., 2016). Dentro de tales factores pueden considerarse el grado de exigencia y la intensidad de las actividades universitarias, los cuales generan un tipo de tensión o estrés en los estudiantes de ciencias de la salud en general, y en los de enfermería en particular (Castillo, Chacón y Díaz, 2016). Dicha tensión recibe el nombre de estrés académico (Barraza, 2006; González, Fernández y González, 2014).

Es por ello que tal como lo señalan Fernández, Mijares, Álvarez y León (2015), la orientación académica, debe conllevar entre otros, al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, así como a lograr el mejor desempeño de los estudiantes, tanto en lo individual como en lo social, considerando con ello la posibilidad de garantizarles una prosecución educativa, al sentirse motivado a culminar su formación e integrarse al contexto laboral.

Se sabe que el estrés provoca un desequilibrio homeostático y en consecuencia la activación de mecanismos adaptativos a la nueva situación de dificultad que es asumida como grave por el organismo. Los mecanismos pueden reducirse básicamente a dos: La secreción de adrenalina y la secreción de cortisol. La primera hormona

del estrés optimiza la irrigación sanguínea para mantener oxigenados sobre todo al cerebro, que debe idear las estrategias de afrontamiento del estrés, y los músculos estriados esqueléticos, preparados para actuar en caso de necesidad. La segunda hormona estimula la liberación de glucosa en sangre para brindar las calorías necesarias en una situación de emergencia y secundariamente coadyuva a elevar la presión arterial junto con la adrenalina (Sapolsky, 2019).

Esta respuesta es útil cuando es de corta duración y se verifica una amenaza real y patente contra la integridad del sujeto; pero es deletérea cuando se presenta de manera crónica, máxime si responde a una ideación psicológica más que a una amenaza efectiva (McEwen, 2017). Este tipo de estrés podría constituir un factor importante en la disminución progresiva de la autoestima en estudiantes de enfermería, con predominio en el sexo femenino (Redolar, 2014; Duarte, Valera y Braschi, 2017).

En efecto, el estrés académico es una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual que sufre el estudiante ante ciertos agentes estresores, es decir, estímulos y eventos académicos a los que se encuentra expuesto (Barraza, 2005). Cuando el estrés se encuentra en un nivel adecuado, se tiene una óptima performance; pero si el nivel excede las posibilidades de gestionarlo se convierte en un factor deletéreo para el rendimiento académico. La relación entre estrés y rendimiento se denomina ley de *Yerkes-Dodson* (Goleman, 2012).

Los investigadores del presente artículo consideran que el estrés acumulado durante los años de estudio podría generar un agotamiento emocional creciente que explicaría la disminución de los niveles de autoestima descrito en otras investigaciones (Sánchez, León y Barragán, 2015; Domínguez, 2016).

En este contexto, la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), es una comunidad académica peruana orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, ética, científica y tecnológica con una clara conciencia e identidad con la realidad multicultural (UNSA, 2016a). Dicha casa superior de estudios cuenta con 18 Facultades entre ellas la Facultad de Enfermería que tiene una nueva estructura curricular por competencias desde hace 4 años, con ajuste a la Ley 30220, bajo los valores y principios éticos de: Respeto, idoneidad, probidad, eficiencia y veracidad fundamentalmente. Actualmente se encuentran matriculados 373 estudiantes distribuidos en los 5 años de la carrera.

Esta nueva malla curricular debe ser evaluada para garantizar su cumplimiento en la mejora continua en el marco de la calidad educativa, la investigación y la cultura, como ejes fundamentales del quehacer académico. El manejo de un buen nivel de autoestima en los estudiantes, así como el control correcto del estrés académico debe ser parte de las metas por alcanzar. La investigación científica es una herramienta muy útil para identificar cómo se comportan estas variables y en qué medida pueden estar influyendo en el logro de los objetivos educacionales (UNSA, 2016b).

El entorno universitario estresante podría convertirse en un agente negativo para la autoestima del estudiante, debido a la exigencia natural que el medio le impone y la carga académica a la que está expuesto (Castillo, Barrios y Alvis, 2018). A ello se debe sumar la competitividad grupal, el ambiente físico universitario, así como el roce social, el tiempo limitado para estudiar y realizar sus trabajos (Díaz, 2010), las exposiciones delante de un auditorio, las evaluaciones periódicas, tanto orales como escritas, los conflictos propios de la interacción entre pares y el carácter de los docentes (Toribio-Ferrer y Franco-Bárcenas, 2016).

Estos agentes originan altos niveles de estrés académico (Barraza, 2004), los cuales serían percibidos con mayor intensidad en estudiantes mujeres que en varones (Oro, Esquerda, Viñas, Yuguero y Pifarre, 2019). Si a ello se adicionan las prácticas clínicas que deben desarrollar los estudiantes en los diferentes centros de atención hospitalaria, los niveles de estrés se elevan aún más, debido a la incertidumbre que afrontan ante el surgimiento de una urgencia o algún otro imprevisto y sobre todo al riesgo de causar algún daño al paciente durante la ejecución de algún procedimiento (Moya, et al., 2013).

Dentro de los síntomas que manifiesta el estudiante sometido a dosis intensas de estrés académico se han mencionado trastornos del sueño; cansancio (Vizoso y Arias, 2016); dolores de cabeza o migrañas; problemas de digestión; dolor abdominal o diarrea, somnolencia o mayor necesidad de dormir; inquietud; sentimientos

de depresión y tristeza; ansiedad, angustia o desesperación; problemas de concentración; irritabilidad y agresividad; conflictos o tendencia a polemizar o discutir; aislamiento de los demás; desgano para realizar las labores; aumento o reducción del consumo de alimentos, llegando incluso a desarrollar conducta compulsivas de consumo de alcohol y drogas (Barraza, 2006).

El estrés desempeña además, un efecto ambivalente sobre el componente más importante del aprendizaje, esto es, sobre la memoria, reforzándola o poniéndola en crisis (Sapolsky, 2013). Los agentes estresantes cuando son de corto plazo y de intensidad leve a moderada suelen optimizar la percepción del sujeto, pero si se presentan de forma prolongada tienen efectos perjudiciales para la memoria y por lo tanto para el aprendizaje (Redolar, 2011).

Frente a tales estragos, se ha observado que el estudiante hace uso de sus recursos individuales para conjurar este tipo de estrés, denominados estrategias de afrontamiento o *coping* (Barraza, 2011). Dentro de estas estrategias se incluyen habilidades asertivas; elaboración de planes con ejecución de tareas; concentración para resolver situaciones preocupantes; auto-elogios; informarse acerca de la situación; buscar apoyo espiritual; ver el lado bueno de los problemas o socializar la situación estresante con otras personas (Martínez, 2010). Estas estrategias, empero, podrían conducir al estudiante al agotamiento emocional académico (Domínguez, 2016), con ulterior disminución en su nivel de autoestima. Asimismo, esta última se puede emplear como un indicador de los niveles de estrés académico que presenta el estudiante (Edwards, Burnard, Bennett y Hebden, 2010).

Por estas consideraciones los investigadores se han planteado la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la autoestima en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-Perú? Planteándose como objetivo general determinar el tipo de relación existente entre estas variables. Los objetivos específicos fueron, caracterizar a la población de estudio; medir el nivel de estrés académico y sus dimensiones, así como evaluar el nivel de autoestima en dicha población.

2. METODOLOGÍA

La presente Investigación es de tipo descriptivo, de corte transversal (Hernández, Méndez, Mendoza y Cuevas, 2017), de diseño correlacional (Bernal, 2016); y se orienta a caracterizar a la población de estudio, para describir, analizar e interpretar las variables y establecer la relación existente entre ellas. Los datos que conforman esta investigación fueron recogidos en el contexto natural donde se suscitó el fenómeno, es decir, en las aulas de cada año de estudio de la Facultad de Enfermería de la UNSA, contando con la aceptación por parte de la institución y cumpliendo con todos los requisitos éticos exigidos.

La población de estudio estuvo conformada por el total de estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UNSA (N=373) que cumplieran con los criterios de inclusión: Firma del consentimiento informado y matrícula vigente en el semestre correspondiente al año académico 2019. Se excluyeron a los estudiantes que indicaron no sentir ningún nivel de preocupación durante el semestre académico y aquellos con asistencia irregular a clases teóricas, para lo cual se verificó las listas de asistencia. El tamaño de la muestra se calculó con una fórmula estadística para poblaciones finitas ($n=126$) y el muestreo empleado fue de tipo probabilístico estratificado (Grove, Gray y Burns, 2016).

Para medir la variable Estrés Académico, se usó como instrumento el Inventario de Estrés Académico SISCO, prueba construida y validada por Arturo Barraza en México en el 2007, y adaptada a la realidad Peruana en el 2019 (Manrique, Millones y Manrique, 2019). El inventario cuenta con 31 reactivos. Los indicadores estudiados fueron: Nivel de estresores percibidos, nivel de síntomas del estrés académico y uso de estrategias de afrontamiento; los mismos que fueron catalogados en niveles alto, medio y bajo.

En cuanto al análisis de la estructura interna del inventario SISCO se empleó el análisis factorial sobre los datos recogidos, mediante el método de componentes principales con rotación varimax. Dichos

componentes explicaron el 64,844% de la varianza total. Para la confiabilidad interna del instrumento se aplicó el índice Alfa de Cronbach a los datos recolectados, cuyo valor fue 0,909.

Respecto a medir la variable Autoestima, se usó la escala de autoestima de Rosenberg (RSES) adaptada al español por Atienza, Moreno y Balaguer (2000). La escala está constituida por 10 reactivos, la mitad de los cuales son positivos (*ítems* 1, 3, 4, 6, 7) y la otra mitad son negativos (*ítems* 2, 5, 8, 9, 10). La calificación va de 30 a 40 puntos para la autoestima alta, de 26 a 29 puntos autoestima media y menos de 25 puntos autoestima baja.

El análisis de la estructura interna de la RSES, se realizó empleando los datos obtenidos, mediante un análisis factorial de tipo exploratorio, mediante el método de componentes principales con rotación varimax, con el cual los componentes explicaron el 63,346% de la varianza total. Para la confiabilidad de la RSES se aplicó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach a los datos del presente estudio, cuyo resultado fue de 0,886.

En relación a evaluar la normalidad de la muestra, se empleó la prueba Kolmogorov Smirnov con corrección de Lilliefors y con un nivel de significancia (alfa) de 0,05, encontrándose una media aritmética $\bar{x} = 97,14$; desviación estándar $\sigma = 16,938$; y significancia asintótica bilateral = 0,200 > 0,05; por lo tanto se trata de una muestra con distribución normal. Para el análisis inferencial se empleó el coeficiente de correlación de Pearson.

3. RESULTADOS

En relación a las características demográficas, en la Tabla 1, se aprecia que el total de la población de estudio fue de 126 Unidades de observación, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 22 años, 122 estudiantes donde predominó el sexo femenino, por ser una profesión socialmente asignada a mujeres; sin embargo se encontró 4 varones, lo que demuestra una tendencia creciente al deseo de acceder a esta profesión de parte de estudiantes del sexo masculino.

TABLA 1
Características demográficas

Grupo etario	N°	%
Menos de 18	8	6,3%
Entre 18 y 22	105	83,3%
Más de 23	13	10,3%
Sexo	N°	%
Femenino	122	96,8%
Masculino	4	3,2%
Año de Estudios	N°	%
Primero	25	19,8%
Segundo	24	19,0%
Tercero	23	18,3%
Cuarto	29	23,0%
Quinto	25	19,8%
Estado civil	N°	%
Casada	1	0,8%
Separada	1	0,8%
Soltera	124	98,4%
Número de Hijos	N°	%
Ninguno	125	99,2%
Uno	1	0,8%
TOTAL	126	100%

Elaboración propia, 2019.

Respecto al año de estudios, dado que la muestra se ha calculado por estratos, se observa que en primero, cuarto y quinto año existe mayor número de estudiantes (62,6%). En relación al estado civil, el 98,44 eran solteros, y salvo un caso, ningún estudiante declaró tener hijos.

En cuanto a las características académicas, en la Tabla 2 se puede visualizar que el 88,8% de los estudiantes llevan cursos en primera matrícula, lo cual se explica por las disposiciones de la nueva Ley Universitaria peruana (Ley N° 30220), que establece sanciones por la repitencia o abandono académico. En relación a las horas de teoría, más de la mitad, que corresponde a un total de 73 estudiantes, hacen clases teóricas de 11 a 20 horas a la semana, lo que demuestra que están ajustados al plan de estudios; lo mismo ocurre con las horas de práctica donde se registra un porcentaje de 70,7% en estudiantes que llevan de 16 a 30 horas a la semana.

TABLA 2
Características académicas

Tipo de matrícula	N°	%
Asignaturas solo en Primera Matrícula	112	88,8
Asignaturas en Segunda Matrícula	14	11,2
Asignaturas en Tercera Matrícula	0	0,0
Horas teóricas en la semana	N°	%
Menos de diez horas	07	5,5
De once a veinte horas	73	57,9
De veinte a más horas	46	36,5
Horas de práctica en la semana	N°	%
Menos de quince horas	18	14,2
De dieciséis a 30 horas	89	70,7
De 31 a más horas	19	15,0
Número de créditos en el semestre	N°	%
De tres a doce	05	4,1
De trece a veinticuatro	37	29,3
De veinticinco a mas	84	66,6
Horas dedicadas al estudio en la semana	N°	%
Menos de diez horas en la semana	84	66,6
De once a quince horas en la semana	36	28,5
De dieciséis a más en la semana	6	4,7
Total	126	100,0%

Elaboración propia, 2019.

Respecto al número de créditos existen muy pocos casos de estudiantes que se han matriculado por cursos, y por ende llevan muy pocos créditos (4,1%), sin embargo, un 66,6% de los estudiantes llevan de 25 a más créditos, este número corresponde a alumnos considerados regulares. Asimismo, se aprecia que el 66,6% de los entrevistados dedica menos de diez horas a la semana para estudiar, un 28,5% emplea de 11 a 15 horas, mientras que solo un 4,7% le dedica más de 16 horas a la semana a dicha actividad. En ese sentido, se observa que el tiempo dedicado al estudio es muy poco, considerando la importancia que tiene en una carrera de salud.

De igual manera, el nivel de preocupación es el primer paso para la evaluación del estrés académico, y constituye, según el instrumento de medición, *conditio sine qua non* para incluir o excluir a las unidades de estudio. En la Tabla 3, se observa que el 52,4% de los estudiantes de enfermería refirió un nivel de preocupación medio, un 34,1% un nivel alto, mientras que el 10,3% indicó sentir un nivel excesivo. Estos valores revelan la presión que afrontan los estudiantes durante el transcurso del semestre académico, tanto

por las actividades llevadas a cabo en las instalaciones universitarias, como en la práctica clínico-asistencial propia del plan curricular de la carrera.

TABLA 3
Nivel de preocupación

Nivel de preocupación	fi	%
Bajo	4	3,2
Medio	66	52,4
Alto	43	34,1
Excesivo	13	10,3
Total	126	100,0

Elaboración propia, 2019.

Asimismo, en la Tabla 4 se observa que del total de la población estudiada, el 44,4% de los estudiantes de enfermería tuvo un nivel de estrés académico medio, el 31% fue alto, mientras que en un 24,6% el nivel fue bajo. Asimismo, se aprecian niveles altos de estrés académico a partir del segundo año de estudios. Estos resultados son coherentes con el nivel de preocupación manifestado por los estudiantes, y reflejan una situación de tensión creciente, asociada a la carga académica y a la presión acumulada a la cual están sometidos los estudiantes de enfermería durante sus años de formación.

TABLA 4
Nivel de estrés académico según año de estudios

Estrés académico	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Alto	5	20,0	9	37,5	8	34,8	11	37,9	6	24,0	39	31,0
Medio	13	52,0	14	58,3	8	34,8	10	34,5	11	44,0	56	44,4
Bajo	7	28,0	1	4,2	7	30,4	8	27,6	8	32,0	31	24,6
Total	25	100,0	24	100,0	23	100,0	29	100,0	25	100,0	126	100,0

Elaboración propia, 2019

Por otro lado, en la Tabla 5 se muestra que el 77% de los estudiantes de enfermería de la UNSA perciben altos niveles de agentes estresores, dentro de los que se han señalado la competencia con sus compañeros; la sobrecarga de trabajos y tareas; el carácter del docente; los exámenes y otras evaluaciones; los horarios de clases teóricas y prácticas; la calidad de trabajos solicitados por los docentes; la falta de comprensión de los temas desarrollados en clase; la participación en el aula y el poco tiempo para la presentación de tareas. Estos agentes estresores reconocidos por los estudiantes de enfermería están presentes en mayor o menor medida durante cada semestre académico cuya duración es de cuatro meses.

TABLA 5
Nivel de estrés académico según dimensiones

Nivel de agentes estresores	fi	%
Bajo	9	7,1
Moderado	20	15,9
Alto	97	77,0
Nivel de síntomas de estrés	fi	%
Bajo	36	28,6
Moderado	69	54,8
Alto	21	16,7
Nivel de estrategias de afrontamiento	fi	%
Bajo	9	7,1
Intermedio	99	78,6
Alto	18	14,3
Total	126	100,0

Elaboración propia, 2019.

En cuanto a los síntomas de estrés, se encontró que más de la mitad (54,8%) refirieron un nivel moderado, mientras que un 16,7% señala altos niveles. La presencia de estos síntomas de manera crónica puede afectar severamente la autoestima del estudiante por desgaste emocional. Asimismo, el 78,6% registraron un nivel medio de estrategias de afrontamiento frente al estrés, mientras que un 14,3% señala un nivel alto. Estos resultados permiten sugerir el uso frecuente de estas estrategias por parte de los estudiantes, para conjurar el estrés académico al que están sometidos.

De igual forma, en la Tabla 6 se puede apreciar que del total de la población estudiada, el 24,6% de los estudiantes de enfermería tuvo un nivel de autoestima medio, y un 15,9% fue bajo. Asimismo, se evidencia que estos niveles muestran una tendencia a disminuir conforme se avanza en los años de estudio. Este hallazgo permite afirmar que se necesita un reforzamiento de la autoestima en un grupo significativo de estudiantes.

TABLA 6
Nivel de autoestima según año de estudios

Autoestima	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Baja	4	16,0	5	20,8	7	30,4	3	10,3	1	4,0	20	15,9
Media	3	12,0	5	20,8	6	26,1	10	34,5	7	28,0	31	24,6
Alta	18	72,0	14	58,3	10	43,5	16	55,2	17	68,0	75	59,5
Total	25	100,0	24	100,0	23	100,0	29	100,0	25	100,0	126	100,0

Elaboración propia, 2019.

Finalmente, en la Tabla 7 se puede observar que al correlacionar los puntajes obtenidos con los instrumentos de medición, se obtuvo un p-valor = 0.000, inferior al nivel de significancia establecido de 0.05, por lo tanto, existe correlación estadísticamente significativa entre las variables de estudio. Asimismo, se aprecia que el índice de correlación . Pearson es -0,332. Según la tabla de correlaciones para . de Pearson propuesta por Hernández, et al. (2017); se concluye que existe correlación negativa entre las variables de estudio, es decir que, a mayor nivel de estrés académico menor nivel de autoestima en los estudiantes de enfermería.

TABLA 7
Relación entre estrés académico y autoestima

		Puntaje Estrés académico	Puntaje autoestima
Puntaje Estrés académico	Correlación de Pearson	1	-0,332**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	126	126
Puntaje autoestima	Correlación de Pearson	-0,332**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	126	126

Elaboración propia, 2019.

** La correlación es significativa en el nivel 001 2 colas

4. DISCUSIÓN

4.1. Sobre la caracterización de la población de estudio

En el presente estudio, efectuado en una muestra de 126 unidades de observación, las edades más frecuentes fluctuaron entre los 18 y 22 años de edad en el 83,3%. Estos resultados difieren de lo encontrado por Belsiyal (2015) en la India, al efectuar un estudio sobre Autoestima en estudiantes de Enfermería en Karnataka, donde las edades fluctuaron entre los 18 y 20 años correspondiendo el mayor número a los que tenían 19 años en un 42,8%, este hecho se explica porque la carrera en la India es de nivel Técnico y dura solo 3 años a diferencia que en Perú tiene un nivel Universitario y la duración promedio es de 5 años.

Respecto al sexo se encontró que el 96,8% fueron del sexo femenino y un 3,2% varones, este hallazgo es coincidente con lo reportado por Duarte, Valera y Braschi (2017), en su estudio llevado a cabo en Madrid sobre estrés en estudiantes de enfermería, donde el 72% fueron mujeres y el 28% varones; estas diferencias se deben a que en los países europeos la cuota de hombres que estudian enfermería es mayor que en los países latinoamericanos. En el estudio se encontró también que la mayor parte de los estudiantes es soltero. Según estos datos, se puede colegir que se trata de una muestra homogénea en cuanto a sus características sociodemográficas.

En lo referente a sus características académicas, la mayor parte de estudiantes (88,8%) registraron asignaturas en primera matrícula, es decir que la mayoría sigue un programa regular de estudios, mientras que en el restante 11,2% los cursos son de segunda matrícula. El número de horas que dedican a las clases teóricas es de 11 a 20 horas en el 57,9% de los casos, mientras que el 36,5% llevan más de 20 horas; esto significa que pasan 20 horas en un salón de clase en el cual se presentan los agentes estresantes tales como la competitividad inter pares, la exposición constante a un auditorio cuando son interpelados, o cuando presentan sus trabajos, así como la oportunidad de enfrentar el carácter del docente, a diferencia de lo encontrado por Castillo, Chacón y Díaz (2018), quienes reportan que lo que menos estresa a los estudiantes es la competencia con sus compañeros y que además rara vez o nunca les genera preocupación el estudio.

En cuanto a las horas de práctica, el 70,7% efectuó de 16 a 30 horas a la semana, y un 15% utiliza más de ese tiempo. La práctica en enfermería es de tipo clínico-asistencial, desarrollándose tanto en ambientes hospitalarios como en centros de salud comunitarios. En estos establecimientos de salud, el estudiante está expuesto a agentes estresores tales como la atención directa de pacientes y la observación del mismo personal de salud que labora en dichas instituciones y que no son sus docentes. Como ha señalado González, Fernández y González (2014) en la práctica clínico-asistencial se agregan los agentes estresantes ya estudiados, así como

el temor del estudiante a equivocarse durante la ejecución de los procedimientos, los imprevistos que pueden surgir y que no dependen directamente de su accionar o el juicio negativo que puede recibir por parte de los pacientes, del personal y de cualquier otro observador externo.

Con respecto al número de créditos, se encontraron muy pocos casos de estudiantes matriculados por cursos, y por ende llevaban muy pocos créditos (4,1%). Sin embargo, existen 84 estudiantes (66,6%) que llevan de 25 a más créditos, este número corresponde a unidades de observación considerados regulares según la malla curricular de la facultad (UNSA, 2016b).

En lo relacionado al número de horas dedicadas al estudio, el 66,6% de los estudiantes dedica menos de diez horas a la semana para estudiar, mientras que un 28,5% destina de 11 a 15 horas para esta actividad; probablemente el tiempo empleado en las clases teóricas y la práctica clínico-asistencial, dejan poco tiempo para el estudio. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Díaz (2010), quien encontró que uno de los factores generadores de estrés en estudiantes de ciencias de la salud es precisamente la falta de tiempo para estudiar y cumplir con los deberes académicos tal como también lo explica Sapolsky (2013), quien afirma que un cerebro estresado lo que busca con avidez es relajarse y no concentrarse.

4.2. Estrés académico

En relación al estrés académico, se encontró que un 31% de los casos acusaba estrés alto, mientras que el 44,4% registraron un nivel medio. Asociado a esta situación resulta de importancia tener en cuenta la evaluación del nivel de preocupación que resultó alto en un 34,1% mientras el nivel medio ocupó el mayor porcentaje (52,4%) correspondiendo a 66 unidades de estudio, es decir más de la mitad; estos resultados son coherentes con los hallazgos encontrados por Castillo, et al. (2018) quienes llevaron a cabo un estudio en tres Universidades de Cartagena, encontrando un nivel medio del 42% respecto al nivel de preocupación durante el semestre y un nivel alto solo en el 11,4%, este último resultado difiere de lo encontrado en la presente investigación. Se ha encontrado también una tendencia creciente de estrés académico alto luego del primer año de estudios, lo cual indicaría una acumulación de estrés conforme se avanza en la carrera profesional.

El análisis de los síntomas que exteriorizan el estrés para el estudio, se encuadran en el nivel moderado en 69 casos (54,8%) mientras que el nivel alto ocupó un 16,7%; estos hallazgos contrastados con lo descrito por Fernández, Hernández y Trianes (2015). En efecto, dichos autores afirman que las mujeres exteriorizan más, tanto las manifestaciones emocionales como las fisiológicas del estrés.

Es importante tener en cuenta el comportamiento del nivel de preocupación y el nivel de síntomas de estrés, tal como lo precisan Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2014), quienes afirman que el ambiente social académico percibido como desfavorable para el estudiante es por la falta de apoyo de los compañeros, ausencia de un buen ambiente en clase y la excesiva competitividad existente. Sin embargo, Castillo (2018) encontró que las fuentes principales de estrés son las tareas asignadas y las evaluaciones de los profesores.

En este sentido, los niveles de estrés elevados durante mucho tiempo traen consigo una afectación tanto física como psicológica en el estudiantado tal como lo explica Sapolsky (2013), quien afirma que las situaciones estresantes generan en el organismo siempre una respuesta con la misma intensidad y con las características de una amenaza directa contra la propia vida. Es el caso del estrés académico, en el cual el estudiante percibe como amenazas a agentes que en la práctica no le van a causar daño físico alguno.

En el presente caso se ha visto que el 77% de estudiantes de enfermería de la UNSA perciben elevados niveles de agentes estresores, lo cual es concordante con lo encontrado por Castillo, et al. (2016) quienes afirman que son las estudiantes de enfermería quienes perciben con mayor intensidad agentes estresores, en comparación con otras carreras de la rama de salud.

Al respecto, la sintomatología del estrés fue de nivel moderado en más de la mitad de los estudiantes (54,8%), mientras que en un 16,7% se encontraron niveles altos; estas manifestaciones han sido también descritas por Vizoso (2016) y Barraza (2006) como la presencia de insomnio o hipersomnia; astenia, cefalea;

indigestión, pirosis o diarrea; onicomiosis o bruxismo; intranquilidad; distimia; falta de concentración; irritabilidad; agresividad; hipo o hiperfagia; aislamiento social y abulia. La presencia de estos síntomas de manera crónica puede minar su rendimiento físico y cognitivo, afectando ulteriormente la autoestima del estudiante.

Frente al estrés, las estrategias de afrontamiento registradas fueron de nivel intermedio en un 78,6% de los estudiantes, mientras que en un 14,3% se encontró un nivel alto de empleo de tales estrategias. Según explica Barraza (2011) estas últimas consisten en el cumplimiento de sus tareas mediante la planificación; la gestión del tiempo; la asertividad; el empleo del sentido del humor; el autoelogio; recurrir a la distracción para evadir la situación estresante; recurrir a la espiritualidad; búsqueda de información y la socialización de sus problemas académicos.

Estos resultados son concordantes con lo encontrado por Martínez (2010), para quien son seis las estrategias empleadas por los estudiantes, a saber: Empeñarse en lograr el éxito; buscar ayuda espiritual; ignorar el agente estresante; distraerse haciendo ejercicio físico, comiendo, bebiendo y consumiendo drogas; o simplemente la ausencia de afrontamiento.

4.3. Autoestima

Respecto a la Autoestima predomina el nivel medio con 31 casos que es la cuarta parte de la población de estudio (24,6%), mientras en 75 casos fue alta y corresponde a más de la mitad (59,5%), al comparar lo encontrado por Belsiyal (2015) hay cierta coincidencia, puesto que el rango normal encontrado fue del 68,6% y un nivel bajo de 31,4%. Asimismo, el sexo resulta un factor muy importante debido a que como ha explicado Redolar (2014), son las mujeres quienes carecen del efecto amortiguador ubicado en la corteza prefrontal derecha del cerebro, a diferencia de los hombres, razón por la cual, frente a estímulos constantes de estrés las hace más vulnerables a sufrir trastornos del estado de ánimo y consecuentemente a afectar su autoestima.

En cuanto al nivel de autoestima, los resultados obtenidos permiten inferir que, si bien más de la mitad de la población estudiada tiene una autoestima alta lo encontrado concuerda parcialmente con lo hallado por Sierra (2017) y Cardeña (2017), porque en sus investigaciones el nivel de autoestima en estudiantes de enfermería de Arequipa fue medio a bajo en la mayor parte de los casos. Sin embargo, se ha encontrado que la autoestima en la población estudiada presenta una tendencia a disminuir conforme se avanza en los estudios.

De acuerdo a los *ítems* de la escala de Rosenberg, estos datos permiten inferir que los estudiantes con autoestima baja no se sienten tan valiosos como otras personas; tienden a pensar que son un fracaso y que no poseen buenas cualidades; tampoco se sienten en la capacidad de hacer bien las cosas, ni de ser muy útiles en algunas ocasiones.

4.4. Relación entre estrés académico y autoestima

Según el coeficiente r de Pearson al que fueron sometidas las dos variables se concluye que existe una relación significativa ($p\text{-valor} = 0.0000 < 0.05$), de carácter negativa ($r = -0.332$) entre el estrés académico y la autoestima. Por lo tanto, ambas variables son inversamente proporcionales; esto es, a mayor nivel de estrés académico, menor nivel de autoestima en estudiantes de enfermería de la UNSA.

En ese sentido, los instrumentos empleados han permitido conocer el comportamiento del estrés académico y de la autoestima en los diferentes años de estudio de la carrera de enfermería. Las tendencias creciente y decreciente que presentan las dos variables respectivamente, permiten confirmar que la relación encontrada entre ellas no obedece al azar, sino más bien a una tendencia que se prolonga en el tiempo. Como ha demostrado McEwen (2017), el estrés que se mantiene de manera prolongada en el tiempo excede la capacidad de la persona para hacerle frente logrando un equilibrio u homeostasis cada vez más precario al

cual ha dado el nombre de Alostasis. El desgaste emocional provocado por el estrés académico persistente reduciría la capacidad de mantener un nivel de autoestima adecuado.

CONCLUSIONES

En cuanto a la relación entre el estrés académico y la autoestima de los estudiantes de enfermería de primero a quinto año de estudios, de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú, se evidencio que el estrés académico encontrado fue de nivel medio-alto en la mayor parte de los entrevistados, con tendencia a incrementarse con los años de estudio. La autoestima presenta una tendencia a disminuir a medida que se avanza en la carrera profesional, probablemente debido al agotamiento emocional ocasionado por el estrés académico.

Asimismo, se ha encontrado que existe una relación negativa entre el estrés académico y la autoestima, por lo tanto, a mayores niveles de estrés académico en estudiantes de enfermería, menores serán los niveles de autoestima.

Finalmente, los investigadores consideran que a la luz de estos resultados es necesario realizar acciones psico-educativas de monitoreo, seguimiento y control del estrés académico y la autoestima, encaminadas a diseñar estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes encontradas en la universidad, atendiendo a las diferencias de sexo y a los años de estudio de esta carrera profesional. Estas acciones permitirán minimizar las manifestaciones de estrés y mejorar la calidad de vida de los estudiantes de enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, F., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 29-42.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica.com*, 6(2). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado/>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: El papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Visión Educativa IUANES*, 5(11), 36-44.
- Belsiyal, X. (2015). Level of Self-Esteem among B.Sc. (N) Students in a Selected College of Nursing at Bangalore, Karnataka. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 5(2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279171528_Level_of_Self-Esteem_among_BSc_N_Students_in_a_Selected_College_of_Nursing_at_Bangalore_Karnataka
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- 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), 43-57. doi: 10.1989/ejep.v7i1.151
- Cardena, M. (2017). *Autoestima en relación con estilos de vida en las estudiantes de enfermería de una universidad privada Arequipa 2016*. Arequipa, Perú: Universidad Católica de Santa María.
- Castillo, C., Chacón, T., y Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.
- Castillo, I., Barrios, A., y Alvis, L. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2), 1-11. doi: 10.11144/Javeriana.ie20-2.eace

- Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n1/hmc070110.pdf>
- Domínguez, S. (2016). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿Cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103.
- Duarte, M., Valera, I., y Braschi, L. (2017). Estrés en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 31(3), 110-123.
- 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. doi: 10.1016/j.nedt.2009.06.008.
- Fernández, L., Hernández, A., y Trianes, M. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130.
- Fernández, M., Mijares, B., Álvarez, J. L., y León, A. (2015). Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXI(2), 361-372.
- Galimberti, U. (2018). *Nuovo dizionario di psicologia*. Milano, Italia: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Grupo Z.
- González, R., Fernández, R., y González, L. (2014). El estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 36(3), 101-102.
- Grove, S., Gray, J., y Burns, N. (2016). *Investigación en enfermería: Desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia*. Barcelona, España: Elsevier.
- Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C., y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de investigación* (6ta ed.). Ciudad de México: Mc GrawHill.
- Lopes, E., Prado, T., Siqueira, I., Prado, I., Hollanda, D. y Alves, D. (2013). Assessment of nursing students' self-esteem at a university in the South of Minas Gerais (Brazil). *Investigación y Educación en Enfermería*, 31(2), 261-269.
- Manrique, D., Millones, R. y Manrique, O. (2019). The SISCO inventory of academic stress: Examination of its psychometric properties in a peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34. doi: 10.1016/j.anyes.2019.03.001
- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>
- McEwen, B. (2017). Stress: Homeostasis, rheostasis, reactive scope, allostasis and allostatic load. En J. Stein (Ed.), *Reference module in neuroscience and biobehavioral psychology*. Oxford, UK: Elsevier.
- Moya, M., Larrosa, S., López, C., López, I., Morales, L., y Gómez, A. (2013). Percepción del estrés en los estudiantes de enfermería ante sus prácticas clínicas. *Enfermería Global*, 12(31), 232-243.
- Muñoz, F. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Andalucía: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Oro, P., Esquerda, M., Viñas, J., Yuguero, O. y Pifarre, J. (2019). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 20(S1), 42-48.
- Poletti, R., y Dobbs, B. (2005). *I segreti dell'autostima, come sviluppare e conservare un bene prezioso*. Vicenza, Italia: II Punto d'Incontro.
- Redolar, D. (2011). *El cerebro estresado*. Barcelona, España: Ed. UOC.
- Redolar, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid, España: Panamericana.
- Sánchez, D., León S., y Barragán, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 126-132.
- Sapolsky, R. (2013). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?: La guía del estrés*. 3ra ed. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sapolsky, R. (2019). Stress, health and social behavior. En J. Choe, *Encyclopedia of animal behavior. Second edition* (pp. 163-170). London: Elsevier.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.

- Shrestha, K., Limbu, S., Twati, S., y Shrestha, P. (2018). Study of self-esteem of nursing students in a nursing college in Kathmandu. *Global Journal of Medicine and Public Health*, 7(6), 1-8. Recuperado de <http://www.gjmedph.com/uploads/O3-Vo7No6.pdf>
- Sierra, M. (2017). *Relación entre satisfacción de la imagen corporal y la autoestima en estudiantes de medicina y enfermería, UNSA-Arequipa 2016* (Tesis de máster). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.
- Toribio-Ferrer, C., y Franco-Bárcenas, S. (2016). Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - UNSA (2016a). *Estatuto. (Ley 30220)*. Arequipa. Recuperado de http://www.unsa.edu.pe/transparencia/docs/ESTATUTO_UNSA_FINAL_2016_aprobado.pdf
- Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - UNSA (2016b). *Malla curricular*. Arequipa. Recuperado de http://fen.unsa.edu.pe/blog/categorias_cur/2017/
- Valizadeh, L., Zamanzadeh, V., Badri, R., Ghahramanian, A., Jabbarzadeh, F., y Keogh, B. (2016). Self-esteem challenges of nursing students: An integrative review. *Res Dev Med Educ*, 5(1), 5-11. doi: 10.15171/rdme.2016.003
- Vizoso, C., y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académico. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97. Doi: 10.1016/j.anpsic.2016.07.006