



European Journal of Education and
Psychology
ISSN: 1888-8992
ejep@ejep.es
Editorial CENFINT
España

Cabanach, Ramón G.; Souto Gestal, Antonio; Freire Rodríguez, Carlos; Ferradás Canedo, María del Mar

Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios
European Journal of Education and Psychology, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 41-55
Editorial CENFINT
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios

Ramón G. Cabanach, Antonio Souto Gestal, Carlos Freire
Rodríguez y María del Mar Ferradás Canedo
Universidad de A Coruña (España)

Siguiendo la línea de los trabajos que inciden en el papel de los recursos personales como factores de protección frente al estrés, la presente investigación pretende analizar la relación entre la autoestima y la percepción de estresores académicos en el contexto universitario. En concreto, analizamos en qué medida los niveles de autoestima (alto, medio y bajo) influyen diferencialmente en el grado en que el estudiante valora como amenazantes diversas circunstancias propias del día a día académico. Se evalúan también qué factores de este contexto son los que el estudiante percibe como más estresantes. Participaron en el estudio 465 estudiantes de Fisioterapia de diversas universidades españolas. Para la medida de la autoestima, se empleó la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los estresores académicos percibidos se evaluaron mediante la Escala de Estresores Académicos (E-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico (CEA). Nuestros resultados indican que las intervenciones en público, los exámenes y las deficiencias metodológicas del profesorado constituyen, por este orden, los principales sucesos que el estudiante percibe como amenazantes. Asimismo, se constata que cuanto mayor es la autovalía del estudiante, menor es la percepción del contexto académico como estresante.

Palabras clave: Estresores académicos, autoestima, estudiantes universitarios, recursos personales, prevención.

Links between self-esteem and perceived stressors in university students. Following the studies that underpin the protector function of personal resources with regard to stress, this project has analyzed possible links between self-esteem and students' perceptions of academic stress at university environment. Specifically, we expected to set the existence of statistical differences in students' stress perceptions about several daily academic issues according to their level of self-esteem (high/medium/low). What academic factors are considered most stressing was studied too. The project comprised a total of 465 university students of several Spanish Physiotherapy universities. Rosenberg Self-Esteem Scale was used in order to evaluate self-esteem. Academic stress perceptions were measured by using the Stress Perceptions Scale (E-CEA), which is part of Academic Stress Questionnaire (CEA). Our results suggest that public interventions, exams, and methodological teachers' deficiencies were, in this order, the main issues that students perceived like stressors. Moreover, we found that the more the student self-worth, the less their perception of academic issues like stressors.

Keywords: Academic stressors, self-esteem, university students, personal resources, prevention.

Correspondencia: Ramón González Cabanach. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña. C.P.: 15071. A Coruña (España). E-mail: rgc@udc.es

El gran desarrollo de la investigación sobre el estrés del profesor (ver, por ejemplo, Arís, 2009; David y Quintao, 2102) contrasta con la escasa atención dedicada al estrés del estudiante, y especialmente del universitario. A diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre la salud, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes y, en especial, de los estudiantes universitarios (Muñoz, 2004). Con la salvedad de los estudios que se ocupan del estrés académico relacionado con la evaluación, cabe señalar que una revisión de la literatura indica que esta población no ha sido objeto de atención prioritaria en la investigación sobre estrés (Michie, Glachan y Bray, 2001).

Jackson (1968) puede ser considerado uno de los pioneros en abordar el problema del estrés académico. Si bien este autor no habla expresamente de estresores, sí destaca algunos de los aspectos del ámbito escolar que pueden presionar de algún modo al estudiante: 1) el gran número y variedad de materias que estudia y de actividades y tareas que ha de realizar; 2) la necesidad de desarrollar una gran capacidad de concentración y de atención, así como para demorar ciertos impulsos y desprenderse de sus sentimientos; 3) la evaluación que el profesor, desde su posición de poder, hace de su comportamiento y rendimiento; 4) la superpoblación o masificación de las aulas, que dificulta la interacción con el profesor.

Muñoz (2004) señala que una revisión de la literatura en torno al estudio de las principales circunstancias académicas generadoras de estrés entre los universitarios llevaría a diferenciar cuatro grandes grupos de estresores académicos: 1) los relativos a la evaluación; 2) los relacionados con la sobrecarga de trabajo; 3) otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las relaciones profesor-alumno y otros aspectos de índole organizacional (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, solapamiento de programas, poca participación del alumnado en la gestión y toma de decisiones, la masificación, etc.); y 4) los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.

De las cuatro categorías anteriores, el estrés académico relacionado con la evaluación es el que más investigación ha generado. En efecto, la mayor parte del estudio de la influencia del estrés académico en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes se ha relacionado fundamentalmente con el fenómeno de la ansiedad de evaluación. De hecho, cientos de estudios se han ocupado de investigar el complejo patrón de relaciones entre la ansiedad y diferentes tipos de rendimiento (véase Zeidner, 1998, para una completa revisión). Splanger, Pekrun, Kramer y Hoffman (2002) señalan al respecto que las pruebas y los exámenes a las que habitualmente tienen que enfrentarse los estudiantes suponen un tipo crítico de situaciones de estrés. La superación de los exámenes o el fracaso en ellos pueden afectar profundamente a las oportunidades de acceso a opciones formativas u ocupacionales futuras, adquiriendo con

ello una elevada importancia y el consiguiente potencial inductor de altos niveles de estrés psicológico.

Dejando de lado el cuarto de los grupos señalados por Muñoz (2004), el de los problemas de adaptación a la universidad, Chambel y Curral (2005) comprobaron que los niveles de bienestar, satisfacción con el trabajo académico y ansiedad/depresión se relacionaron con el ambiente de trabajo percibido por el estudiante. Dentro de él la manera en que se perciben altas demandas, el escaso control sobre el propio trabajo académico, así como el bajo apoyo de los iguales parecen ejercer una incidencia negativa sobre el bienestar del universitario.

Abouserie (1994), empleando su instrumento estandarizado para medir el estrés académico de los universitarios, encontró que la principal causa de estrés eran los exámenes, los resultados obtenidos en los mismos, su preparación, la sobrecarga de trabajo, la cantidad de contenidos a aprender y la necesidad de obtener buenos resultados. Otros aspectos de naturaleza más social, como los problemas económicos o la falta de tiempo para dedicárselo a la familia y amigos, también resultaron ser importantes fuentes de estrés entre los universitarios.

Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) encontraron una relación positiva entre la percepción de obstáculos en el estudio (relativos a la Universidad, los profesores y compañeros y a ellos mismos), el *burnout* y la propensión al abandono de los estudios. Por el contrario, la percepción de facilitadores en el estudio en esos mismos ámbitos se relacionó positivamente con el *engagement* o implicación psicológica del estudiante, el compromiso, la autoeficacia, la satisfacción y felicidad relacionada con los estudios.

Por otro lado, se ha estudiado el papel que los recursos personales desempeñan en el enfrentamiento del estrés en contextos académicos y en su protección (Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y González, 2007; Cabanach, Valle, Franco y García, 2002; Cabanach, Souto, Fernández-Cervantes y Freire, 2011). Dentro de estas variables personales ocupa un lugar destacado la autoestima (Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás, 2013; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010; Extremera, Durán y Rey, 2010; Mäkikangas y Kinnunen, 2003).

Conectando con lo señalado hasta aquí, los objetivos de nuestra investigación son dos:

(a) profundizar en el conocimiento de los estresores percibidos por los estudiantes universitarios dentro de su ámbito de estudio, en línea con la demanda de González y Landero (2008) de contextualización de la investigación de los estresores, detectando aquellos componentes del mismo que tienen mayor poder estresor.

(b) profundizar en el conocimiento del papel de la autoestima en la percepción de los estresores académicos, teniendo en cuenta su rol como relevante recurso amortiguador del estrés (Lila, Buelga y Musitu, 2006).

MÉTODO

Participantes

Participaron en la investigación 465 estudiantes de Fisioterapia de diversas universidades españolas de las comunidades autónomas de Galicia, Andalucía y Madrid. El rango de edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 47 años, siendo la media de 21.28 y la desviación típica de 4.32. Por lo que respecta a la distribución de la muestra en función del sexo, 342 sujetos (73.5%) eran mujeres y el resto, 123 (25.5%), varones. Para la recogida de datos seleccionamos a los sujetos a partir de un muestreo por conglomerados, considerando por tal cada grupo clase integrado por los estudiantes que voluntariamente aceptaron colaborar en la realización de los cuestionarios (muestra aceptante). De este modo, se respetaba el agrupamiento natural de los estudiantes.

Instrumentos de medida

Para evaluar la autoestima de los estudiantes hemos utilizado la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Este instrumento, que consta de 10 ítems, ha mostrado una adecuada fiabilidad y validez en trabajos precedentes (Robinson y Shaver, 1973; Rosenberg, 1965). En nuestro estudio, la fiabilidad, medida por medio del alpha de Cronbach, es de .85. Las respuestas de los sujetos fueron evaluadas por medio de una Escala *Likert* de 5 puntos que oscila entre 1 (*Muy en desacuerdo*) y 5 (*Muy de acuerdo*).

Los estresores académicos han sido evaluados mediante la Escala de Estresores Académicos (E-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008). Está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore en términos de peligro o amenaza. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). Las propiedades psicométricas de este instrumento se discuten a continuación.

De cara a evaluar el grado en que esta escala media constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. El valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es de .949, y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de .000, respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables.

En la tabla 1 se recogen los resultados del análisis EFA de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. Para la interpretación de la misma debe tenerse en cuenta que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el

factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor.

Tabla 1. Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Subescala de Estresores Académicos para el total de la muestra (*N*=465)

Ítem	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SUBEST16	.809								
SUBEST14	.795								
SUBEST15	.783								
SUBEST13	.715								
SUBEST21	.713								
SUBEST17	.711								
SUBEST11	.710								
SUBEST20	.691								
SUBEST12	.632								
SUBEST10	.629								
SUBEST19	.567								
SUBEST18	.385								
SUBEST36		.783							
SUBEST39		.756							
SUBEST40		.756							
SUBEST31		.747							
SUBEST38		.747							
SUBEST34		.714							
SUBEST29		.610							
SUBEST27		.575							
SUBEST32		.562							
SUBEST33		.552							
SUBEST 2			.911						
SUBEST 3			.886						
SUBEST 4			.852						
SUBEST 1			.823						
SUBEST 9			.778						
SUBEST53				.827					
SUBEST52				.824					
SUBEST50				.731					
SUBEST49				.571					
SUBEST54				.563					
SUBEST51				.497					
SUBEST43					.759				
SUBEST44					.718				
SUBEST28					.709				
SUBEST30					.647				
SUBEST46					.622				
SUBEST26					.495				
SUBEST23						.795			
SUBEST22						.785			
SUBEST24						.765			
SUBEST25						.736			
SUBEST37			.436				.526		
SUBEST35							.524		
SUBEST42				.517				.471	
SUBEST41					.494				.458
SUBEST 8									.798
SUBEST 7									.787
SUBEST 6									.765
SUBEST 5									.569
SUBEST47									.770
SUBEST45									.724
SUBEST48									.665
Valores propios	19.535	3.994	3.453	2.562	1.963	1.712	1.533	1.244	1.014
Varianza Explicada (%)	36.177	7.397	6.394	4.744	3.635	3.170	2.838	2.303	1.877
Varianza total					68.536%				

Asimismo, en dicha tabla se han suprimido las saturaciones menores de .40 [Pese a mostrar saturaciones ligeramente más elevadas en otra dimensión, hemos optado por ubicar los ítems 41 y 42 en el séptimo factor pues, a nuestro juicio, se ajusta mejor a éste desde un punto de vista conceptual].

El estudio de la dimensionalidad de la escala de estresores académicos, como puede verse en la tabla anterior, muestra una estructura factorial de nueve dimensiones que logran explicar el 68.536% de la varianza total. Ahora bien, de los 54 ítems que componen originariamente la escala, hemos eliminado uno (ítem 18) por su bajo peso factorial. El número total de ítems resultante de la escala es, pues, de 53 ítems, que se distribuyen en las nueve dimensiones de la siguiente manera.

El primer factor está constituido por once ítems referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores y que hemos denominado “*Deficiencia Metodológica del Profesorado*”. En el segundo factor, al que nos referiremos como “*Sobrecarga del estudiante*”, se agrupan diez ítems relacionados con la percepción de que las demandas académicas resultan excesivas y la escasez de tiempo para abordarlas. En el tercer factor se integran cinco ítems relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición,...), por lo que se consideró adecuado denominar a este factor como “*Intervenciones en público*”.

El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social académico percibido como desfavorable para el estudiante. Se incluyen en él ítems como “la falta de apoyo de los compañeros”, “la ausencia de un buen ambiente en clase” o “la excesiva competitividad existente en clase”. Por consiguiente se decidió referirse a este factor como “*Malas relaciones sociales en el contexto académico*”. Un quinto factor, constituido por seis ítems del tipo “No sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo” o “Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado”, permitiría poner de manifiesto la percepción de “*Falta de control sobre el propio rendimiento académico*” por parte del estudiante. El sexto factor, denominado “*Carencia de valor de los contenidos*”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

Dentro del séptimo factor se agrupan cuatro ítems del tipo “*no sé cómo hacer bien las cosas*” o “*no creo que pueda lograr los objetivos propuestos*”. Este factor es muy próximo al quinto, si bien en este caso más que la falta de control sobre su rendimiento el estudiante manifiesta sentirse perdido y poco capaz para hacer frente a las demandas académicas. Por consiguiente, se consideró adecuado referirse al mismo en términos de “*Inseguridad respecto del propio rendimiento académico*”. El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “*Exámenes*” (hablar sobre

ellos, prepararlos, su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno factor está formado únicamente por tres ítems referidos a la “*Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico*” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. La fiabilidad del total de la escala ($\alpha=.96$) así como la de cada una de las dimensiones que la integran, cuyos resultados oscilan entre .83 (carencia de valor de los contenidos de aprendizaje) y .93 (deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga e intervenciones en público), pone de manifiesto el elevado grado de consistencia interna de este instrumento.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. Se procedió a la recogida de los datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. La recogida de información fue realizada mediante la técnica de cuestionario. Éstos fueron aplicados, individualmente y sin límite de tiempo, en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes se les recalcó la importancia de responder con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Técnicas de análisis de datos

Con objeto de poder identificar aquellos factores del contexto académico que los estudiantes universitarios perciben como más amenazantes, hemos procedido, en primer término, a estudiar los estadísticos descriptivos de los estresores. Para este propósito, hemos contemplado indicadores de tendencia central (media), indicadores de dispersión (varianza y desviación típica) e indicadores de forma (asimetría y curtosis).

El segundo de nuestros objetivos de investigación nos llevó a analizar la posible existencia de diferencias significativas en cada una de los nueve estresores académicos evaluados en función del nivel de autoestima (alto/medio/bajo) de los estudiantes, se recurrió al análisis de varianza (ANOVA) de un factor, si bien inicialmente se estableció la correlación entre estas dimensiones. A continuación, y como paso previo para la realización del ANOVA, se procedió a establecer los tres grupos de autoestima. La normalidad de la distribución de los datos, estimada mediante el IQR/S, así como la relación lineal entre las variables, nos sugiere la procedencia de estimar los valores medios de la muestra en la variable autoestima mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75. Posteriormente, se procedió

al cálculo del ANOVA. Dado que cada factor estaba integrado por más de dos grupos, con el fin de averiguar entre cuáles de ellos existían diferencias estadísticamente significativas, fueron utilizadas como prueba de contrastes *post hoc* Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significación $p \leq .05$. Asimismo, interesaba estimar no solo la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas, sino también la magnitud de tales diferencias, para lo cual se utilizó el estadístico *d* de Cohen (Cohen, 1988).

RESULTADOS

En la tabla 2 se muestran los datos relativos a los análisis descriptivos efectuados para cada uno de los factores que integran la Escala de Estresores Académicos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de estresores académicos

	DMP	SO	FCR	IP	MRC	CVC	EX	IPD	IPR
Media	3.11	2.70	2.31	3.30	1.95	2.28	3.12	2.10	2.21
Desv. Típica	.957	.965	.871	1.127	.855	.944	1.018	.977	.980
Varianza	.916	.932	.759	1.272	.732	.893	1.037	.956	.962
Asimetría	-.032	.391	.605	-.095	1.024	.598	.012	.828	.797
Curtosis	-.780	-.596	-.110	-1.147	.465	-.314	-.909	-.011	-.120
<i>N</i>					465				

Nota: DMP=Deficiencias metodológicas del profesorado; SO=Sobrecarga; FCR=Falta de control sobre el propio rendimiento; IP=Intervenciones en público; MRC=Malas relaciones en el contexto académico; CVC=Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje; EX=Exámenes; IPD=Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico; IPR=Inseguridad respecto del propio rendimiento.

Como se puede observar en esta tabla, nuestros datos indican que las intervenciones en público, los exámenes y las deficiencias metodológicas del profesorado son, por este orden, las tres situaciones académicas que los estudiantes de Fisioterapia que integran nuestra muestra catalogan como más estresantes. En estos tres factores, las puntuaciones medias se sitúan por encima del valor "3", lo que nos indica que este tipo de situaciones académicas son percibidas como estresantes "Bastantes veces". Por el contrario, las malas relaciones en el contexto académico ($M=1.95$) y la imposibilidad de participar en las decisiones que atañen a su propio trabajo académico ($M=2.10$) constituyen las circunstancias que los universitarios de nuestra muestra perciben como menos amenazantes.

En una primera aproximación al estudio de la relación entre la autoestima y los factores potencialmente estresantes del contexto académico, hemos considerado los índices de correlación (Pearson) entre estas variables. Como puede apreciarse en la tabla 3, la autoestima correlaciona de manera negativa y significativa con todos los estresores académicos evaluados.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la autoestima y las dimensiones de estresores académicos

ESTRESORES ACADÉMICOS		AUTOESTIMA
	Deficiencias metodológicas del profesorado	-.214**
	Sobrecarga del estudiante	-.311**
	Intervenciones en público	-.309**
	Malas relaciones sociales en el contexto académico	-.268**
	Falta de control sobre el propio rendimiento	-.332**
	Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	-.102*
	Inseguridad respecto del propio rendimiento académico	-.451**
	Exámenes	-.335**
Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico		-.199**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Seguidamente, y buscando algún tipo de relación más consistente entre estas variables, tratamos de determinar, a través del ANOVA de un factor, si existirían diferencias significativas en la experiencia de estrés académico entre estudiantes con diferentes niveles de autoestima (alto, medio y bajo). En la tabla 4 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoestima en las nueve estresores académicos considerados. También se incluyen los valores del estadístico *F*, acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación. Como podemos apreciar en ella, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de autoestima en todas las dimensiones de estrés percibido a excepción del factor "Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio".

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, nos interesaba conocer entre qué grupos en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones *a posteriori*. La decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exige determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales. Para ello, es preciso recurrir al estadístico de Levene, que permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas. Los datos obtenidos nos indican que en las dimensiones "Intervenciones en público", "Malas relaciones sociales en el contexto académico", "Imposibilidad de participar en las soluciones..." e "Inseguridad respecto del propio rendimiento" el nivel de significación es inferior a .05, con lo cual se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas. En consecuencia, procedimos a utilizar *Games-Howell* como prueba de contraste. Ya que en las restantes dimensiones que conforman la subescala de estresores académicos, el nivel crítico supera el valor de .05, lo que permite asumir la existencia de homogeneidad en las varianzas, empleamos como prueba de contraste la de *Scheffé*.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoestima respecto a los estresores académicos

AUTOESTIMA		N	M	DT	F	Sig.
Deficiencias Metodológicas del Profesorado	Baja	137	3.31	.94	8.752	.000
	Media	179	3.15	.94		
	Alta	149	2.85	.94		
Sobrecarga del estudiante	Baja	137	3.09	.95	19.244	.000
	Media	179	2.62	.90		
	Alta	149	2.43	.95		
Intervenciones en público	Baja	137	3.76	1.02	23.939	.000
	Media	179	3.30	1.03		
	Alta	149	2.88	1.17		
Malas relaciones sociales en el contexto académico	Baja	137	2.28	.93	15.722	.000
	Media	179	1.87	.77		
	Alta	149	1.76	.81		
Falta de control sobre el propio rendimiento	Baja	137	2.70	.88	24.633	.000
	Media	179	2.25	.75		
	Alta	149	2.03	.87		
Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	Baja	137	2.45	.97	3.038	.051
	Media	179	2.22	.93		
	Alta	149	2.20	.97		
Inseguridad respecto del propio rendimiento	Baja	137	2.80	1.05	47.383	.000
	Media	179	2.13	.84		
	Alta	149	1.78	.79		
Exámenes	Baja	137	3.61	.96	27.232	.000
	Media	179	3.03	.93		
	Alta	149	2.78	1.01		
Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico	Baja	137	2.40	1.07	10.472	.000
	Media	179	2.03	.83		
	Alta	149	1.89	1.00		

En la tabla 5 se exponen los niveles de significación estadística de las diferencias de medias en *estresores percibidos* entre los tres grupos de autoestima considerados. En esta tabla se incluyen también los valores del tamaño del efecto, los cuales nos permiten determinar si las diferencias encontradas son, además, importantes. De acuerdo con Cohen (1988), cabría considerar que las diferencias son *grandes* a partir de valores iguales o superiores a $d=.80$. Estas diferencias serían *moderadas* cuando los valores obtenidos se encuentren en torno a $d=.50$. Por debajo de $d=.20$, se consideraría que las diferencias entre medias son *pequeñas*. No obstante, conviene estimar estos parámetros como meramente orientativos. De hecho, en las investigaciones centradas en el terreno educativo no es infrecuente que se estimen como de importancia práctica valores en torno a $d=.50$ e incluso a $d=.30$ (véase Moreno, 2010).

Si bien, como señalábamos anteriormente, la autoestima parece erigirse en un importante factor protector frente a la percepción de estrés académico, los contrastes *post hoc* efectuados así como los tamaños del efecto de cada uno de esos contrastes nos permiten ir un paso más allá de esta conclusión. A tenor de nuestros resultados, las diferencias de medias más grandes entre los grupos evaluados se encuentran en los estresores académicos que guardan un vínculo más estrecho con las creencias autorreferidas de los estudiantes, esto es, la falta de control respecto del rendimiento

propio, la inseguridad al respecto de ese rendimiento, las intervenciones en público, la sobrecarga de trabajo y los exámenes. En todos estos factores subyace la percepción de falta de controlabilidad y/o de autoeficacia de los estudiantes, por lo que gozar de una sólida autoestima parece contrarrestar su posible impacto en forma de estrés percibido.

Tabla 5. Significación de las diferencias de las medias entre los grupos alto, medio y bajo de autoestima y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

	Autoestima	<i>p</i>	<i>d</i>		Autoestima	<i>p</i>	<i>d</i>
Deficiencias metodológicas	Baja-Media	.309	.17	Falta de control sobre el rendimiento	Baja-Media**	.000	.55
	Baja-Alta**	.000	.49		Baja-Alta**	.000	.82
	Media-Alta**	.020	.31		Media-Alta	.057	.26
Sobrecarga	Baja-Media**	.000	.51	Inseguridad respecto del propio rendimiento	Baja-Media**	.000	.74
	Baja-Alta**	.000	.71		Baja-Alta**	.000	1.14
	Media-Alta	.175	.21		Media-Alta**	.000	.40
Intervenciones en público	Baja-Media**	.000	.43	Exámenes	Baja-Media**	.000	.59
	Baja-Alta**	.000	.82		Baja-Alta**	.000	.85
	Media-Alta**	.002	.39		Media-Alta	.065	.26
Malas relaciones sociales	Baja-Media**	.000	.49	Imposibilidad de participar en decisiones	Baja-Media**	.003	.38
	Baja-Alta**	.000	.63		Baja-Alta**	.000	.53
	Media-Alta	.396	.14		Media-Alta	.356	.15

**Las diferencias son significativas (*p*<.05).

Aunque en los ocho factores analizados se observan diferencias significativas al comparar los dos grupos extremos (alta y baja autoestima), en dos de esas dimensiones, concretamente en "Intervenciones en público" y en "Inseguridad respecto del propio rendimiento", dichas diferencias se aprecian entre los tres grupos de autoestima analizados. De acuerdo con ello, parece que solo aquellos estudiantes que se valoran en alta medida logran, en contraste con los estudiantes de autoestima media y baja, eludir la percepción de amenaza que supone exponer algún contenido de aprendizaje delante de los compañeros $F_{(2, 462)}=23.939$, $p=.002$, en el contraste alta-media; y $F_{(2, 462)}=23.939$, $p\leq.001$, en la comparación alta-baja) o dudar respecto a la propia competencia para obtener un buen rendimiento ($F_{(2, 462)}=47.383$, $p\leq.001$, tanto en la comparación alta-media como alta-baja autoestima). Ahora bien, el hecho de que existan diferencias significativas entre los estudiantes con autoestima baja y media en estos dos factores parece indicar que son los estudiantes que menos se aprecian y respetan los que corren un mayor riesgo de experimentar estrés cuando tienen que realizar algún tipo de intervención frente a otros compañeros o si en algún momento dudan de su capacidad como estudiantes. En ambas dimensiones estas diferencias, además de significativas, son grandes en los contrastes baja-alta autoestima ($d=.82$ en intervenciones en público; y $d=1.14$ en inseguridad respecto del propio rendimiento) y moderados en las restantes comparaciones.

En lo que respecta a las demás dimensiones constitutivas del estrés percibido, observamos diferencias significativas en todos los contrastes que implican al grupo con baja autoestima. Ello sugiere que la autoestima, más que un factor protector frente al

estrés cuando es elevada, constituye una amenaza cuando es baja, por lo menos cuando el estudiante se percibe sobrecargado ($F_{(2, 462)}=19.244, p\leq.001$, tanto en la comparación baja-media como baja-alta autoestima), cuando no mantiene buenas relaciones sociales en el contexto académico ($F_{(2, 462)}=15.722, p\leq.001$, también en ambos contrastes), cuando siente que no tiene el control sobre sus resultados y su rendimiento ($F_{(2, 462)}=24.633, p\leq.001$, en ambos contrastes), cuando se enfrenta a los exámenes ($F_{(2, 462)}=27.232, p\leq.001$, en ambas comparaciones entre grupos) y cuando estima que no tiene ni voz ni voto en la toma de decisiones que envuelven a su trabajo académico ($F_{(2, 462)}=10.472, p=.003$, en el contraste baja-media autoestima; y ($F_{(2, 462)}=10.472, p\leq.001$, cuando se compara a los estudiantes con baja y alta autoestima). Si nos atenemos a la magnitud de esas diferencias, podríamos estimar como relevantes a efectos prácticos las diferencias entre baja y alta autoestima en las dimensiones "Falta de control respecto del rendimiento propio" ($d=.82$) y "Exámenes" ($d=.85$) y medianas o moderadas el resto.

La única dimensión que no se acoge a este patrón es la de "Deficiencias metodológicas del profesorado". Al contrario, en este factor se aprecian diferencias significativas en todos los contrastes en los que está implicado el grupo de alta autoestima ($F_{(2, 462)}=8.752, p\leq.001$, en la comparación entre estudiantes con alta y baja autoestima; y ($F_{(2, 462)}=8.752, p=.02$, en el contraste alta-media autoestima). En este caso, parece que únicamente los estudiantes con alta autoestima perciben como menos estresantes los problemas derivados de las deficiencias en la enseñanza de las materias curriculares. A efectos más pragmáticos, no obstante, hemos de señalar que la magnitud de las diferencias halladas a este respecto son moderadas, cuando comparamos a los estudiantes con alta y baja autoestima ($d=.49$), y pequeñas ($d=.31$), si nos referimos al contraste alta-media autoestima.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con la primera de nuestras hipótesis, los resultados de este trabajo ponen de relieve, por un lado, que los estudiantes de fisioterapia perciben como más estresantes las intervenciones en público y los exámenes, es decir, los relacionados con la evaluación. Si bien esto no siempre es evidente en el caso de las intervenciones en público, la realidad es que, por lo general, éstas representan una amenaza para los estudiantes. Además, estos dos estresores están claramente relacionados con la autovalía. También destaca el poder estresante de las deficiencias metodológicas, estresor ante el que el estudiante tiene escaso o nulo poder de control, pero que tiene una notable influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Estos resultados coinciden sustancialmente con los obtenidos por Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y Freire (2010) y Loureiro, McIntyre,

Mota-Cardoso y Ferreira (2008) en muestras de estudiantes de ciencias de la salud y también, aunque en menor medida, con los obtenidos por Abouserie (1994). Asimismo, inciden en el papel que desempeña la evaluación en la percepción de estrés por parte de los estudiantes, como pone de relieve la revisión de Zeidner (1998) o el trabajo de Splanger *et al.* (2002).

Por otro lado, nuestros resultados contrastan con los trabajos anteriores que consideran a la sobrecarga como uno de los estresores académicos más potentes (Muñoz, 2004). Asimismo, van también en dirección contraria a los que otorgan un alto poder estresante al ambiente de trabajo percibido por el estudiante (por ejemplo, Chamber y Curral, 2005).

En general, los niveles de estrés experimentados por nuestros estudiantes son relativamente bajos, contrastando con los resultados aportados por Dyrbye, Thomas y Shanafelt (2006), quienes indican que los estudiantes de ciencias de la salud muestran niveles de estrés académico significativamente superiores a los de otras titulaciones, especialmente en la fase de inmersión en el ámbito clínico-asistencial (Radcliffe y Lester, 2003).

En relación con la segunda de nuestras hipótesis, los resultados ponen claramente de manifiesto el papel protector de la autoestima frente a todos los estresores percibidos, con la excepción de la dimensión “carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio”. Probablemente, la explicación de ello radique en que se trata de un aspecto del ambiente académico que escapa totalmente al control del estudiante, ante el que los estudiantes difícilmente pueden actuar para mitigar sus efectos. Tener una alta valoración de sí mismo tiene escaso o nulo efecto amortiguador del potencial estrés producido por la valoración de que los contenidos curriculares carecen de utilidad –y también parece evidente que estos estudiantes conceden escaso valor estresante a esta dimensión.

En cambio, en relación con el resto de las variables la autoestima se configura claramente como un factor protector ante los estresores percibidos. En la mayor parte de las variables las diferencias se establecen entre los niveles alto-bajo de la autoestima y medio-bajo, lo que sugiere que cuando la autovaloración del estudiante es baja, se incrementa significativamente el riesgo de que determinados factores del contexto académico sean percibidos como una amenaza.

Nuestros resultados vuelven a poner de manifiesto el papel que la autoestima desempeña en el enfrentamiento eficaz frente al estrés, así como en su protección, coincidiendo con lo señalado por Cabanach *et al.* (en prensa), Extremera *et al.* (2010) o Mäkkangas y Kinnunen (2003).

Asimismo, se vuelve a poner de manifiesto el importante papel que los recursos de afrontamiento desempeñan en la protección frente al estrés, como ya se puso de relieve en Cabanach *et al.* (2002, 2007, 2011).

Agradecimientos: Este trabajo se encuentra financiado por el Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos de Investigación, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, Ministerio de Educación.

REFERENCIAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323-330.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Cabanach, R.G., Fariña, F., Freire, C., González, 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.
- Cabanach, R.G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- Cabanach, R.G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y González, P. (Coords.) (2007). *La atención psicológica al cuidador: El estrés del cuidador*. A Coruña: Psicoeduca.
- Cabanach, R.G. Souto, A.J., Fernández-Cervantes, R. y Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Franco, V. y García, A. (2002). *El estrés del cuidador de personas mayores con demencia*. Ferrol: In Fieri.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). *Respuesta de estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro. Oviedo.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Chambel, M.J. y Curral, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135-147.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- David, I.C. y Quintao, S. (2012). Burnout em professores: a sua relação com a personalidade, estratégias de coping e satisfação com a vida. *Acta Medica Portuguesa*, 25(3), 145-155.
- Dyrbye, L.N., Thomas, M.R. y Shanafelt, T.D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U. S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.

- González, M.T. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Lila, M.S., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Loureiro, E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R. y Ferreira M.A. (2008). The relationship between stress and life-style of students at the Faculty of Medicine of Oporto. *Acta Medica Portuguesa*, 21(3), 209-214.
- Mäkikangas, A. y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537-557.
- Michie, F., Glachan, M. y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21(4), 455-472.
- Morales, P. (2010). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Muñoz, F.J. (2004). *El estrés académico: Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Radcliffe, C. y Lester, H. (2003). Perceived stress during undergraduate medical training: A qualitative study. *Medical Education*, 37(1), 32-38.
- Robinson, J.P. y Shaver, P.R. (1973). *Measures of social psychological attitudes*. (Revised ed.). Oxford: University of Michigan, Institute of Social Research
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Splanger, G., Pekrun, R., Kramer, K. y Hoffman, H. (2002). Students' emotions, psychological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15(4), 413-432.
- Zeidner, M. (1998). *Text anxiety: The state of the art*. New York: Cambridge University Press.

Recibido: 13 de febrero de 2014
Recepción Modificaciones: 1 de marzo de 2013
Aceptado: 21 de enero de 2014